

НАУКА И САВРЕМЕНИ УНИВЕРЗИТЕТ

---

САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ



Библиотека  
НАУЧНИ СКУПОВИ  
III ТОМ

*Главни и одговорни уредник*  
Проф. др Бојана Димитријевић

*Програмски одбор*

Академик Слободан Грубачић, Српска академија наука и уметности, Србија  
Prof. dr Marko Jesenšek, University of Maribor, Slovenia  
Проф. др Ценка Иванова, Велико Трново, Бугарска  
Dr Olesь Холод, Київський міжнародний університет, Україна  
Prof. Uğur Ozcan, University of Istanbul, Turkey  
Prof. Todd Oakley, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio, USA  
Dr. Cristobal Pagan Canovas, University of Murcia, Spain  
Проф. др Александра Вранеш, Универзитет у Београду, Србија  
Проф. др Снежана Гудурић, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Проф. др Горан Максимовић, Универзитет у Нишу, Србија

*Рецензенти*

Проф. др Александра Костић  
Проф. др Благица Златковић  
Проф. др Ненад Сузић  
Доц. др Јелена Максимовић  
Проф. др Слађана Рисатић Горгијев  
Др Владан Милосављевић  
Проф. др Вера Белокапић-Шкунца  
Проф. емеритус Бранимир Човић

Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

# САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ

Тематски зборник радова



Ниш, 2014.

Сва ауторска права задржана. Збрањено је свако неовлашћено умножавање,  
фотокопирање или репродукција делова текста.

## САДРЖАЈ

### САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ

Jelisaveta Todorović, Ivana Simić TRADICIONALNO SHVATANJE RODNIH ULOGA I KOMUNIKACIJA U PORODICI .....	9
Љубиша Златановић ЦРТЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ УСПЕХА У СПОРТУ .....	22
Мариана Няголова КЪМ ИСТОРИЈАТА НА БЪЛГАРСКАТА ПСИХОЛОГИЈА ПО ВРЕМЕ НА БАЛКАНСКИТЕ ВОЈНИ И НА ПЪРВАТА СВЕТОВНА ВОЈНА (1912 г. – 1918 г.) .....	33
Milanko D. Čabarkapa, Miroslava Đurišić-Bojanović PSIHOSOCIJALNI IZVORI STRESA U GLOBALNO PROMENJENOM RADNOM OKRUŽENJU I ZAHTEVI ZA PROMENAMA U SISTEMU OBRAZOVANJA .....	48
Мирјана Станковић Ђорђевић ЛАВ ВИГОТСКИ: СОЦИЈАЛНА КОНСТРУКЦИЈА ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВНЕ ИНКЛУЗИЈЕ .....	63
Nebojša M. Milićević, Miroslav Živković FAKTORI DIVERGENTNE PRODUKCIJE U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU .....	75
Biljana Pejić, Bojana Škorc PREFERENCIJA I ASOCIJATIVNO ZNAČENJE VOJA KOD STUDENATA UMETNIČKIH I NEUMETNIČKIH FAKULTETA .....	87
Bojana Škorc, Vesna Ognjenović, Biljana Pejić PROCENA SOCIJALNIH ODNOSA IZMEĐU ADOLESCENATA I ODRASLIH U OBRAZOVANJU .....	100
Snežana Vidanović, Aleksandra Stojilković IZRAŽENOST OPŠTE KREATIVNOSTI I NJENIH ASPEKATA KOD GIMNAZIЈALACA S OBZIROM NA NJIHOV ODNOS PREMA UMETNOSTI ....	113
Владимир П. Петровић ЦЕНТРАЛНИ БАЛКАН У РИМСКИМ ИТИНЕРАРИМА .....	127
Александар М. Петровић НАУЧНИ ДИСКУРС И ЈЕЗИК РАЗУМЕВАЊА СТВАРИ .....	141
Goran Ružić O NAJVIŠIM NAČELIMA ANALITIČKOG I SINTETIČKOG SAZNAJNA A PRIORI .....	154

Ivan Nikolić MANHAJMOVA 'SOCIOLOGIJA ZNANJA' – DOKUMENTOVANJE <i>WELTANSCHAUNUNG</i> -a .....	162
Марица Цвјетковић, Мирјана Јефтовић ВЈЕРУЈУ ЛИ РОДИТЕЉИ У МОЋ И КОРИСТ ОД РАНОГ УЧЕЊА? .....	171
Milan Z. Jovanović „KONAČNI ARGUMENT U PRILOG NAUČNOM REALIZMU“ I ANTIREALISTIČKO OBJAŠNJENJE USPEHA NAUKE .....	186
Оливера Р. Крупеж НОРМИРАЊЕ БАЗИЧНИХ ЗНАЊА, УМЕЋА И РЕЗУЛТАТА УЧЕЊА .....	198
Тања Русимовић, Бранка Миленковић УПОТРЕБА ХЕНДАУТА У РЕАЛИЗАЦИЈИ АКАДЕМСКОГ ДИСКУРСА .....	212
Srboljub S. Dimitrijević „КАКО I ЗАШТО ЖЕЛИМО ДА ЗНАМО СВЕ“ .....	224
Srđan Vukadinović НАУКА I SAVREMENI UNIVERZITET KAO UTEMELJIVAČI DRUŠTVA ZNANJA .....	233
Svetlana J. Čičević, Aleksandar V. Trifunović, Milkica M. Nešić КАКО STUDENTI ОРАЖАЈУ УЛОГУ UNIVERZITETA U EKONOMIJI ZNANJA ....	246
Мирослав Ћурчић ЗАСТАРЕЛА ТЕЛА И ОРФАНОГЕНЕТСКИ ИДЕНТИТЕТ У ПОСТХУМАНИСТИЧКИМ СВЕТОВИМА ГРЕГА ИГАНА .....	266
Ненад Ђ. Благојевић НЕМОЋ РАЗОЧАРАНОГ УЧИТЕЉА .....	279
Сава Стаменковић БУДУЋНОСТ ПОЛА – <i>ВЕНЕРА ПЛУС ИКС</i> ТЕОДОРА СТЕРЦЕНА .....	289
Татјана Самарџија Грек МЕСИЈАНСТВО НАУКЕ У ЈЕДНОМ РОМАНУ МИШЕЛА ВЕЛБЕКА: ЉУБАВ, СМРТ, САМОЋА .....	300
Зоран С. Николић ТРАНСХУМАНИЗАМ, БИОЕТИКА И КИБОРГКРАТИЈА .....	320
Aleksandra Mirić ГРАЂЕВИНЕ ПРОШЛОСТИ U SLUŽBI PRENOSA ZNANJA .....	333
Ана Сарвановић ОБРАЗОВАЊЕ У ПОСТКОЛОНИЈАЛНОМ ДИСКУРСУ .....	345
Александр В. Безручко СОЧЕТАНИЕ РЕМЕСЛА И ТВОРЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕЖИССЕРОВ ЭКРАННЫХ ИСКУССТВ .....	357

Бисера С. Јевтић, Марина Ивановић НАСИЉЕ У ЛАВИРИНТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ .....	370
Brane Mikanović KONCEPTUALIZACIJA VASPITANJA I OBRAZOVANJA U PROCESU GLOBALIZACIJE .....	385
Danijela Manić POČETNA OBUKA I STRUČNO USAVRŠAVANJE CLIL NASTAVNIKA .....	398
Данијела Стојановић KONTINUUIRANA PROVERA ZNAŃA U SAVREMENOM VISOKOŠKOLSKOM MUZIČKOM OBRAZOVAŃU KAO PREDIKTIVNA USPEŠNOST STUDENATA .....	409
Драгана Љубисављевић ЗНАЧАЈ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА .....	423
Jelena Maksimović, Jelena Osmanović METODOLOŠKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU .....	437
Марија М. Јовановић СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ .....	451
Мирјана М. Марковић ТЕЛЕВИЗИЈА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ, РЕЗУЛТАТ НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА И ГЛОБАЛНИХ ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА .....	467
Надія Левицька ГУМАНІТАРНИ ДИСЦИПЛІНИ В ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАХ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ .....	478
Ольга Коцюбанская САМОИДЕНТИФИКАЦИЈА КУЛТУРЫ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ) .....	487
Rozalina Popova-Koskarova GLOBALISATION INFLUENCES ON EDUCATIONAL GOALS .....	497
Слободан Кодела, Драгана Тодоровић СРПСКИ МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТ – КОНТИНУИРАНИ СПОЈ ТРАДИЦИЈЕ И САВРЕМЕННОСТИ .....	503
Соња Цветковић АКАДЕМСКО УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ И ГЛОБАЛНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ – МУЛТИПЕРСПЕКТИВАН ПРИСТУП КАО ПЛАТФОРМА ЗА (РЕ)МАПИРАЊЕ ИСТОРИЈЕ МУЗИКЕ .....	510
Сузана В. Марковић Крстић, Лела Р. Милошевић Радуловић ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ БЕЗБЕДНОГ КОРИШЋЕЊА НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ .....	525

Татјана В. Михајловић ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ АНТИЧКИХ ИДЕЈА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ .....	547
Зорица Ч. Станисављевић Петровић ПРОМЕНЕ У ШКОЛИ У СВЕТЛУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ .....	560
Биљана М. Сладоје-Бошњак КОНСТРУКЦИЈА И МЈЕРНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СКАЛЕ ЗА МЈЕРЕЊЕ МЕТАКОГНИТИВНИХ СТРАТЕГИЈА У УЧЕЊУ .....	573
Marina Matejević, Jelisaveta Todorović KULTURA KAO DIMENZIJA KOMPETENTNOG RODITELJSTVA .....	589
Zorica B. Marković, Dušan Lj. Todorović PREFERIRANI STILOVI SLEDBENIŠTVA SRPSKIH MENADŽERA .....	597



## TRADICIONALNO SHVATANJE RODNIH ULOGA I KOMUNIKACIJA U PORODICI

*Sažetak:* U ovom radu ispitivali smo povezanost tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije, kao i razlike na ovim dimenzijama u odnosu na pol i nivo obrazovanja. Tradicionalno shvatanje rodni uloga podrazumeva prihvatanje dominantnog položaja muškarca i podčinjenog položaja žene u različitim aspektima života. Muškarac se određuje kao racionalan, nezavistan, moćan, a žena kao osećajna, nežna, brižna prema drugima. Komunikacija se određuje kao ekspresija misli i osećanja na asertivan način, kao i pažljiva i tačna recepcija tuđih misli i osećanja. U istraživanju je korišćena PORPOS baterija, koja sadrži nameski konstruisanu skalu za procenu tradicionalnog shvatanja rodni uloga i skraćenu skalu za procenu komunikacije, na osnovu Cirkumpleks modela (Olson, 2011). Uzorak je činilo 2283 ispitanika (43% ispitanika muškog i 57% ženskog pola).

Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije. U odnosu na komunikaciju, nema razlika između muškaraca i žena. Muškarci više prihvataju tradicionalno shvatanje rodni uloga u odnosu na žene. Na celom uzorku ispitanici sa nižim obrazovanjem više prihvataju tradicionalna shvatanja rodni uloga. U pogledu procene kvaliteta komunikacije u porodici, ispitanici sa nezavršenom osnovnom školom su najnezadovoljniji, a oni sa osnovnim obrazovanjem zadovoljniji su u odnosu na one sa srednjim obrazovanjem.

*Cljučne reči:* porodica, rodne uloge, komunikacija, pol, obrazovanje

### 1. Uvod

Rodne uloge su socijalno konstruisane uloge žena i muškaraca. To je društveno oblikovanje biološkog pola, određeno shvatanjem zadataka, delovanja i uloga, pripisanih muškarcima i ženama u društvu, u javnom i privatnom životu. Učenje rodni uloga počinje od najranijeg detinjstva, u procesu socijalizacije muške i ženske dece. Stavovi u vezi sa rodni ulogama uglavnom su zamišljeni kao da variraju duž kontinuumu između dve suprotnosti koje su najčešće označene kao tradicionalne u odnosu na egalitarne. Tradicionalna rodna ideologija je utemeljena na rodno zasnovanoj podeli rada i muškoj dominaciji. Egalitarnu rodnu ideologiju, sa druge strane, karakteriše verovanje u ravnopravnost oba pola i odbacivanje tradicionalni rodni

normi. Savremene porodice imaju i tradicionalne i egalitarne rodne uloge. Pošto je komunikacija u porodici često povezana sa kvalitetom braka, postavlja se pitanje da li rodne uloge onako kako su određene u jednoj porodici kao tradicionalne ili kao egalitarne mogu biti povezane i sa načinom komunikacije u braku i u porodici. Tradicionalna podela uloga pretpostavlja da je suprug taj koji odlučuje, koji nosi inicijativu, suzdržan u emocionalnoj ekspresiji, koji ima informacije od značaja za sve segmente porodičnog života pa je praktično komunikacija među partnerima pretežno jednosmerna i sa malo povratnih inputa. S druge strane u egalitarnoj raspodeli postoje područja kompetencije svakog partnera pojedinačno, kako u porodičnom, tako i u profesionalnom životu, a to opet podrazumeva potrebu za češćom i bogatijom komunikacijom i razmenom informacija, predloga, osećanja i pružanje uzajamne podrške. Postavlja se pitanje da li rodne uloge, onako kako ih u okviru porodice određuju partneri, doprinose karakteristikama komunikacije u porodici kao celini.

## 2. Rodne uloge – pojam, promene tokom vremena i istraživanja

Termini *pol* i *rod* u svakodnevnom govoru se upotrebljavaju sinonimno. Ipak između njih postoje određene razlike. Pol predstavlja jedno od osnovnih obeležja čoveka koje se prevashodno odnosi na biološke razlike između žena i muškaraca, kao i na genetičke i endokrinološke karakteristike muškaraca i žena (Brkić & Nestorović, 2011). Rod je kulturološki određena definicija žena i muškaraca i promenjiva je u vremenu i prostoru (Lithander, 2000., prema Jugović, 2004). Značaj u određivanju rodne uloge prvenstveno imaju kulturni, politički, ekonomski, društveni i religiozni faktori. Osim toga, na formiranje uloga muškaraca i žena podjednako utiču i običaji, pravo, klasna i etnička pripadnost, kao i predrasude raširene u datom društvu (Devedžić, 2006., prema Brkić & Nestorović, 2011).

Istraživanja pola i roda u psihologiji su počela da se realizuju još krajem XIX veka, kada su se najčešće razmatrale razlike između muškaraca i žena. Smatralo se da su muškarci superiorniji u intelektualnim sposobnostima u odnosu na žene i da je to povezano sa anatomijom mozga (Ashmore, 1991., prema Jugović, 2004). Podela rada, koja je rezultirala potčinjenošću žene i razlikama u moći između nje i muškarca, kao i u društvenom uticaju, u naučnim krugovima nije se smatrala problematičnom, već biološki neizbežnom (Spence, Deaux & Helmreich, 1985., prema Jugović, 2004).

Od osamdesetih godina XX veka, pol i rod su počeli da se proučavaju kao društvene kategorije. Glavna pretpostavka ovog pristupa je da društvo u velikoj meri utiče na oblikovanje misli, osećanja i ponašanja žena i muškaraca (Ashmore, 1991., prema Jugović, 2004). Moderni pogledi na ravnopravnost muškaraca i žena obuhvataju više odrednica. Pre svega, postoji pretpostavka o jednakosti, prema kojoj su i žene i muškarci jednaki, odnosno, da i žene i muškarci treba da imaju ista prava. Isto tako, pretpostavlja se da su ove razlike istorijske, konstruisane i socijalizovane, mada su i muškarci i žene po prirodi jednaka bića (Zečević, 2008).

Proces egalitarizacije uloga imao je značajan uticaj na dominantne vrednosti nakon Drugog svetskog rata i njegov efekat bio je vidljiv u povećanju broja žena koje rade i školuju se (Somerville, 1965., prema Mihić & Petrović, 2007). Zakonskim aktima su ženama zagarantovana prava na obrazovanje i rad, kao i specifična prava zbog reproduktivne uloge koju imaju. Međutim, položaj žena u praksi je prvenstveno bio rezultat održavanja i obnavljanja patrijarhalnog sistema vrednosti (Đurić-Kuzmanović, 2002).

U Srbiji oko 77% porodica funkcioniše po tradicionalnom sistemu, barem kad je u pitanju jasna dihotomna podela uloga. Majci se dodeljuje primat kada je u pitanju briga o kući i ukućanima, dok je otac prvenstveno orijentisan na sticanje, materijalnu sigurnost porodice i fizički rad u kući. Porodični problemi se vezuju za zahteve za uspostavljanjem ravnopravnijih odnosa u kojima se preporučuje veća uključenost oca u život i odnose u porodici, a veća individuacija majki (Mihić, Zotović & Petrović, 2006; Zotović, Mihić & Petrović, 2007).

Neravnopravnost između muškaraca i žena se produbljuje kroz oblasti reproduktivnih prava, pozicije žena da aktivno učestvuju u javnom životu, intenziviranja nepovoljnih odnosa unutar porodice i porodičnog nasilja (Gal & Kligman, 2000a; Gal & Kligman, 2000b., prema Brkić & Nestorović, 2011). Žene su češće od muškaraca neraspložene, pod stresom i koriste sedative, možda zahvaljujući preteranim obavezama prema domaćinstvu. Jedna petina ispitivanih žena redovno uzima sedative, za razliku od svega 5% muškaraca (Brkić & Nestorović, 2011).

Sistemske pristup porodici uzima u obzir i podelu uloga i saznanja iz različitih nauka, sociologije, antropologije, neuropsihologije. Moć i hijerarhija u porodici igraju značajnu ulogu u razumevanju organizacionih procesa (Dragišić-Labaš, 2002). Šilski (Schelsky, prema Dragišić-Labaš, 2002) smatra da je povratak na tradicionalnu raspodelu uloga u kojoj je muškarac dominantan, način da porodica odoli dubokim društvenim promenama koje dolaze sa industrijalizacijom i urbanizacijom i svakako tranzicijom. Muškarac u nuklearnoj porodici preuzima ulogu hranitelja, a žena ekspresivnu ulogu organizatora i emocionalnog stabilizatora porodice (Parsons, prema Dragišić-Labaš, 2002). On na izvestan način opravdava diskriminaciju polova u okviru savremene nuklearne porodice. No većina sociologa danas savremenu porodicu shvata kao afirmaciju zajedništva i individualnosti, ljubavi i solidarnosti, otvorene i jasne komunikacije, podele uloga na osnovu dogovora, sposobnosti i sklonosti. Ovakvoj viziji savremene porodice odgovaraju i stavovi sistemskih terapeuta u pogledu funkcionalnih porodičnih odnosa (Dragišić-Labaš, 2002). Funkcionalnu porodicu čini snažna i zdrava partnerska koalicija, otvorena, jasna i topla uzajamna komunikacija, uvažavanje granica i individualnosti, kao i fleksibilna kontrola, tj. dogovaranje roditelja i dece. Naravno odraz funkcionalnih odnosa je i dobra komunikacija sa socijalnim okruženjem i izbegavanje izolacije. Vitaker (Whitaker) smatra da zdrave porodice mogu da se odupru pritiscima dominantne kulture muškaraca (prema Milojković, Srna, Mićović, 1997). Promena uloga se smatra važnim pokazateljem promene tipa porodice od tradicionalne ka egalitarnoj, a to jeste trend promena u kome se kreće savremena porodica. Funkcionisanje porodice zavisi delom od prilagođenosti porodice društvenim tokovima.

### 3. Cirkumpleks model porodičnih odnosa

Porodični sistem, slično drugim sistemima, sačinjen je od *subsistema*, a i sam je deo širih, suprasistema. Subsisteme, u kontekstu porodice, čine njeni članovi. Komunikacija i fidbek (*feedback*) mehanizmi između delova sistema su važni za funkcionisanje sistema. Jedan od modela praćenja obrazaca porodičnog funkcionisanja je Cirkumpleks model bračnog i porodičnog funkcionisanja, čiji je autor Dejvid Olson sa saradnicima (Olson, Russell, Sprenkle, 1989). Prema Cirkumpleks modelu značajne dimenzije porodičnog funkcionisanja su:

- Kohezivnost,
- Fleksibilnost (adaptabilnost),
- Komunikacija.

Prema Olsonu (Olson, 2000), porodična kohezivnost se odnosi na emocionalnu povezanost među članovima porodice. Kohezija je fokusirana na to kako porodica pravi ravnotežu između zajedništva i odvajanja. U povezanim porodičnim sistemima postoji osećanje emotivne bliskosti i odanosti bračnom drugu. Vreme provedeno zajedno je njima bitnije od vremena provedenog nasamo. Naglasak je ovde stavljen na zajedništvo. Nasuprot tome, smatra Olson, neuravnoteženi nivoi kohezivnosti su na ekstremima (vrlo niski ili vrlo visoki). Razjedinjeni porodični sistemi često poseduju ekstremnu emotivnu odvojenost. Članovi ovih porodičnih sistema veoma malo se upuštaju u odnose sa ostalim članovima porodice, pa se kod ovih osoba u velikoj meri podstiče odvojenost i nezavisnost, na račun bliskosti i zajedništva.

Sledeća dimenzija, koja je vrlo značajna za porodično funkcionisanje jeste porodična adaptabilnost, odnosno fleksibilnost. *Fleksibilnost* je u prošlosti bila definisana kao količina promene u porodičnom vođstvu, u odnosima među ulogama i u pravilima u vezi sa odnosima. Nova definicija porodične fleksibilnosti je (Olson, 2007) *kvalitet i ekspresija vođstva i organizacije, odnosi među ulogama i pregovaranja*. Fleksibilnost se odnosi na to kako porodica uravnotežuje stabilnost i promenu. Porodični odnosi koje odlikuje neuravnoteženost imaju tendenciju da ispoljavaju preveliku rigidnost i kontrolu u odnosima. Nema pregovaranja i većinu odluka donosi lider. Uloge su podeljene i pravila se ne menjaju. Porodični odnosi koje odlikuje haotičnost imaju promenljivo ili ograničeno vođstvo. Odluke su impulsivne i nepromišljene. Pravila su nejasna i menjaju se od situacije do situacije. Porodičnim sistemima je potrebna i stabilnost i promena, a ta sposobnost promene, kada se odvija u pravom trenutku, odvaja funkcionalne porodice od onih drugih.

Funkcionalna fleksibilnost podrazumeva postojanje stabilne strukture i određenih rituala, pri čemu postoji i mogućnost promene – adaptabilnost, koja podrazumeva prilagođavanje promenjenim okolnostima i razvojnim imperativima u okviru porodičnih životnih ciklusa naročito kada su krize u pitanju. Funkcionalan porodični sistem omogućava održavanje stabilnosti, ali i otvara mogućnosti za prilagođavanje određenim životnim okolnostima i potrebama članova porodice. Neuravnoteženi porodični sistemi naginju ka tome da budu ili rigidnog ili haotičnog tipa. Rigidni

odnos je odnos gde je jedna osoba glavna, gde ona poseduje visok stepen kontrole, dogovori su limitirani pošto većinu odluka nameće vođa. Pravila se striktno definišu i ona se nikada ne menjaju. Haotičan odnos je odnos u kome je liderstvo nestalno ili ograničeno. Odluke se donose impulsivno i o njima se nikada dovoljno ne razmisli. Uloge su nejasne i često se prenose sa jednog na drugog člana. Haotične porodične sisteme karakteriše dezorganizacija i nekozistentnost, uloge su nejasne i promenljive i nema jasnih pravila. Za razliku od njih u rigidnim porodičnim sistemima je prisutna dominantnost jednog člana, pri čemu nema pregovora, uloge nisu definisane, a pravila su rigidna.

Prema Cirkumpleks modelu elementi organizacionih procesa u porodici su: fleksibilnost koja predstavlja ravnotežu između stabilnosti i promene i kohezivnost koja predstavlja ravnotežu između bliskosti i individuacije. Osim toga u organizacione procese spadaju i komunikacija i sistem verovanja (Olson, 2007). Tri ključna aspekta u komunikaciji su: jasnoća, otvoreno emocionalno izražavanje, kolaborativno rešavanje problema.

### 3.1. Hipoteze Olsonovog modela porodičnog funkcionisanja

Jedan način da se evaluiira model porodičnog funkcionisanja je i razmatranje hipoteza koje proističu iz ovog kružnog modela porodičnih odnosa, a koji se oslanja na sistemski pristup u razmatranju porodice i cirkularnost u objašnjavanju porodične dinamike. Postoje nekoliko hipoteza u vezi sa porodičnim funkcionisanjem kroz životne cikluse, u vezi sa komunikacionim veštinama, sposobnošću porodice da se menja, kao i prihvatanje ekstrema u ponašanju (Olson et al., 1989).

*Funkcionisanje kroz životne cikluse.* Prva hipoteza kružnog modela je: parovi i porodice sa uravnoteženom kohezijom i adaptabilnošću će generalno bolje funkcionisati kroz porodične životne cikluse, nego oni parovi i porodice koji na ovim dimenzijama postižu ekstremnije vrednosti. Ovo je najčešće proveravana pretpostavka. Stotine istraživanja pokazala su da porodice sa uravnoteženim nivoima kohezije i fleksibilnosti funkcionišu bolje od porodica sa ekstremnijim nivoima (Olson, 2000).

*Komunikacione veštine.* Druga hipoteza je da će uravnoteženi parovi i porodice težiti da imaju mnogo pozitivnijih komunikacionih veština nego porodice gde su ove dimenzije ekstremnih vrednosti (Olson et al., 1989: 68). Postoji značajna empirijska potvrda da je unutar uravnoteženih porodica komunikacija bolja. Prema rezultatima (Matejević, 2010) istraživanja koje se odnosilo na povezanost obrazaca porodične funkcionalnosti i komunikacije u porodicama sa adolescentima utvrđeno je da postoji korelacija između kohezivnosti, kao dimenzije porodičnog funkcionisanja i komunikacije. Utvrđena je viša statistički značajna korelacija između nivoa kohezivnosti i otvorenosti komunikacije majke, kao i statistički značajna korelacija između kohezivnosti i nivoa otvorenosti komunikacije oca. Ovi rezultati pokazuju da je u porodicama u kojima postoji emocionalna povezanost i bliskost, komunikacija otvorenija, članovi ovih porodica razgovaraju o svojim osećanjima, o svojim potrebama i problemima. Ovo su porodice u kojima se neguje osećaj zajedništva i

posvećenosti, članovi porodice se obraćaju jedni drugima za pomoć i podršku, porodica ima zaštitnu funkciju, što stvara uslove za ostvarivanje vaspitne funkcije porodice. Takođe je utvrđeno postojanje statistički značajne korelacije između dimenzije adaptabilnosti i otvorenosti komunikacije majke.

*Sposobnost za promenu.* Olson i saradnici opisali su i pretpostavke koje proističu iz kružnog modela, a koje se odnose na sposobnost porodice da se menja tokom vremena, da izađe na kraj sa situacionim stresovima i razvojnim promenama kroz životni ciklus. Uravnotežene porodice će menjati svoju kohezivnost i adaptabilnost, dok će se ekstremne porodice odupirati promeni sve vreme. Uravnotežene porodice imaju širi repertoar ponašanja i sposobnije su za promenu u poređenju sa ekstremnim porodicama. Posebno pozitivne komunikacione veštine omogućavaju uravnoteženim porodicama da menjaju nivo kohezije i adaptabilnosti lakše nego porodice u kojima su vrednosti kohezije i adaptabilnosti ekstremne.

Komunikacija se smatra dimenzijom koja služi pospešivanju kohezivnosti i fleksibilnosti porodičnog sistema (Olson, 2007). Ona je određena kao ekspresija misli i osećanja na asertivan način, kao i pažljiva i tačna recepcija (prijem) tuđih misli i osećanja. Procenjuje se kroz veštine slušanja i govorenja članova porodice, jasnoću govora, mogućnost praćenja kontinuiteta razgovora, kao i uvažavanje i poštovanje drugih naspram isticanja sebe.

Razmatrajući tradicionalne i egalitarne rodne uloge, nametnulo se pitanje kako u okviru porodičnog sistema one mogu biti povezane sa načinom i zadovoljstvom komunikacijom.

## 4. Metodološki deo

### 4.1. Ciljevi istraživanja

U odnosu na postavljeni problem istraživanja definisali smo sledeće ciljeve:

- Ispitati povezanost tradicionalnog shvatanja rodnih uloga i komunikacije u porodici;
- Ispitati povezanost starosti ispitanika i prihvatanje tradicionalnih rodnih uloga;
- Ispitati povezanost starosti ispitanika i zadovoljstva komunikacijom u porodici;
- Ispitati razlike u prihvatanju tradicionalnih rodnih uloga i zadovoljstvu komunikacijom u porodici u odnosu na pol, mesto stanovanja (selo ili grad) i nivo obrazovanja.

### 4.2. Struktura uzorka

Uzorak je geografsko-klasterski, prikupljen 2011. godine u 20 različitih okruga Srbije i obuhvatio je ispitanike starije od 18 godina (Hedrih, Simić, Ristić, 2013). Ukupan broj ispitanika je 2283 od kojih je 43% (940 ispitanika) muškog pola i 53%

(1248 ispitanika) ženskog pola. U odnosu na mesto stanovanja, 36.7 % (838 ispitanika) je iz sela 62.5% (1426 ispitanika) iz gradova. Jedan broj ispitanika nije u upitniku naveo neke od traženih sociodemografskih podataka među kojima su i podaci o polu (2.5% ispitanika) i mestu stanovanja (0.8% ispitanika). Naredna tabela predstavlja strukturu uzorka u odnosu na pol i nivo obrazovanja.

**Tabela 1.** Struktura uzorka u odnosu na pol i nivo obrazovanja

	Nezav. o.škola	Osnov. škola	Srednja škola	Viša škola	Fakultet i magist	Doktorat	Ukupno
Muškarci	5	43	532	135	209	16	940
Žene	7	69	691	180	294	7	1248

Rezultati pokazuju da je najviše i muškaraca i žena sa završenom srednjom školom, a zatim onih sa završenim fakultetom ili magistraturom. Najmanje je ispitanika sa nezavršenom osnovnom školom i sa zvanjem doktora nauka.

#### 4.3. Instrumenti

U istraživanju su korišćena marker pitanja iz baterije testova PORPOS. Baterija je nastala u okviru istraživanja na projektu 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga*, br., koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (Hedrih, Todorović, Ristić, 2013). Za procenu tradicionalnog shvatanja rodni uloga korišćena je namenski konstruisana skala, a za procenu komunikacije skraćena i adaptirana skala na osnovu Cirkumpleks modela (Olson, 2011).

U tabelama koje slede prikazani su rezultati istraživanja.

**Tabela 2.** Povezanost komunikacije i tradicionalnog shvatanja rodni uloga (Pirsonov koeficijent linearne korelacije )

	Tradicionalno shvatanje rodni uloga
Komunikacija	-.025 .241

Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije u porodici. Tradicionalno shvatanje rodni uloga podrazumeva određenu podelu uloga u okviru porodice u odnosu na pol. Iako takav odnos nije egalitaran, rezultati pokazuju da ipak ne remeti komunikaciju između članova porodice.



**Tabela 3.** Godina rođenja, komunikacija i tradicionalno shvatanje rodni uloga (Pirsonov koeficijent linearne korelacije )

	Tradicionalno shvatanje rodni uloga	Komunikacija
Godina rođenja	-.094** .000	-.025 .235

\*\*korelacija značajna na nivou 0.01

Podaci o starosti dobijeni su tako što su ispitanici upisivali godinu svog rođenja. Rezultati pokazuju da postoji negativna i statistički značajna povezanost prihvatanja tradicionalnih rodni uloga i starosti ispitanika, što bi značilo da se prihvatanje tradicionalnih rodni uloga povećava kako se smanjuje upisana godina rođenja, odnosno, kako se povećava starost ispitanika. U pogledu zadovoljstva komunikacijom u okviru porodice nema značajnih razlika u odnosu na starosnu dob ispitanika.

**Tabela 4.** Razlike u pogledu tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije u odnosu na pol (t-test)

	Pol	AS	SD	T-test	Df	Sig.
Tradicionalno shvatanje rodni uloga	Muški	2.82	.65	7.14	2205	.000
	Ženski	2.62	.65			
Komunikacija	Muški	4.02	.84	-1.24	2189	.217
	Ženski	4.07	.87			

Skorovi za procenu tradicionalnog shvatanja rodni uloga se i kod muškaraca i kod žena grupišu ispod skora 3 na skali od 1 do 5, ali postoji statistički značajna razlika između polova koja ukazuje da muškarci više prihvataju tradicionalnu podelu uloga u odnosu na žene. Moglo bi se reći da je u savremenom društvu ostvaren napredak u emancipaciji žena, što se ogleda u njihovom slabijem prihvatanju tradicionalnih rodni uloga u odnosu na muškarce. U pogledu komunikacije, nema razlika između muškaraca i žena. Skorovi za procenu kvaliteta komunikacije između članova porodice se grupišu oko 4, i kod muškaraca i kod žena, što govori u prilog zadovoljstvu komunikacijom unutar porodičnog sistema na celom uzorku.



**Tabela 5.** Razlike u pogledu tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije u odnosu na mesto stanovanja (t-test)

	Tip naselja	AS	SD	T-test	Df	Sig.
Tradicionalno shvatanje rodni uloga uloga	Selo	2.75	.64	2.391	2242	.017
	Grad	2.69	.66			
Komunikacija	Selo	4.09	.88	1.999	2226	.046
	Grad	4.01	.84			

Kada je u pitanju poređenje ispitanika po mestu stanovanja, rezultati pokazuju da ispitanici sa sela više prihvataju tradicionalno shvatanje rodni uloga u odnosu na ispitanike iz gradova. Rezultati mogu ići u prilog tvrdnjama da su se na selima više zadržali tradicionalni odnosi između muškaraca i žena u odnosu na stanovnike u gradovima. Kada se posmatra izraženost skorova kroz aritmetičke sredine na skali od 1 do 5, skorovi se grupišu oko vrednosti 3 na skali od 1 do 5 (AS=2.75 i 2.69). I kod stanovnika iz sela i iz gradova postoji zadovoljstvo komunikacijom (AS=4.09 i 4.01), ali postojanje statistički značajne razlike govori da su stanovnici sela ipak zadovoljniji komunikacijom u porodici u odnosu na stanovnike gradova.

**Tabela 6.** Razlike u tradicionalnom shvatanju rodni uloga i komunikacije u odnosu na nivo obrazovanja (ANOVA)

		df	F	Sig.
Tradicionalno shvatanje rodni uloga	Između grupa	5	15.4	.000
	Unutar grupa	2209		
	Ukupno	2214		
Komunikacija	Između grupa	5	3.01	.011
	Unutar grupa	2194		
	Ukupno	2199		

Rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u pogledu tradicionalnog shvatanja rodni uloga i komunikacije u odnosu na nivo obrazovanja. Post hoc testom izvršili smo višestruka poređenja između grupa. U tabelama koje slede prikazane su značajne razlike između ispitivanih grupa.

**Tabela 7.** Značajne razlike u tradicionalnom shvatanju rodnih uloga u odnosu na nivo obrazovanja (ANOVA)

(I)T.dom	(J)T.dom	Mean Difference (I – J)	Sig.
Osnovna škola	Srednja škola	.30972*	,000
	Viša škola	.36752*	,000
	Fakutet i magist.	.51847*	,000
	Doktorat	.61304*	,000
Srednja škola	Fakultet i magist.	.20875*	,000
	Doktorat	.30332*	,027
Viša škola	Fakultet i magist.	.15095*	,001

Posmatrajući rezultate u celini može se zaključiti da ispitanici sa nižim obrazovanjem više prihvataju tradicionalna shvatanja rodnih uloga, odnosno, da sa povećanjem nivoa obrazovanja rodne uloge se više razumeju kao egalitarne uloge između muškaraca i žena, a manje kao tradicionalne. Rezultati se mogu tumačiti u skladu sa ciljevima obrazovnog sistema u savremenom društvu u pogledu edukacije i podizanju javne svesti po pitanju važnosti egalitarnih odnosa između muškaraca i žena.

**Tabela 8.** Značajne razlike u komunikaciji u odnosu na nivo obrazovanja (ANOVA)

(I)T.dom	(J)T.dom	Mean Difference (I – J)	Sig.
Nezavršena osnovna škola	Osnovna škola	-.82860*	.001
	Srednja škola	-.65100*	.006
	Viša škola	-.66813*	.006
	Fakutet i mag.	-.66226*	.006
	Doktorat	-.96387*	.001
Osnovna škola	Srednja škola	.17760*	.036

U pogledu procene kvaliteta komunikacije u porodici, ispitanici sa nezavršenom osnovnom školom su najnezadovoljniji u odnosu na sve druge ispitivane nivoe obrazovanja, a oni sa osnovnim obrazovanjem zadovoljniji su u odnosu na one sa srednjim obrazovanjem. S obzirom na to da je broj ispitanika u kategoriji nezavršene osnovne škole drastično manji u odnosu na druge kategorije, dobijene rezultate treba uzeti sa rezervom.

## 5. Diskusija rezultata

Polazeći od postavljenog problema istraživanja i očekivanja da će veće prihvatanje tradicionalnih rodnih uloga biti povezano sa nižim zadovoljstvom komunikacijom u porodici možemo zaključiti da rezultati pokazuju da ne postoji povezanost. Mada prema Cirkumpleks modelu Olsona i saradnika veća fleksibilnost u porodičnim odnosima doprinosi kvalitetu braka i komunikacije, naši rezultati to ne potvrđuju. Zadovoljstvo komunikacijom na ispitivanom uzorku je visoko izraženo što govori u prilog tome da ispitanici u ovom uzorku pretežno pripadaju zadovoljnim i funkcionalnim porodicama, bez obzira na to da li su rodne uloge egalitarne ili ne. Nefleksibilna podela uloga korespondira sa tradicionalnom podelom rada u porodici i tradicionalnim rodnim ulogama, jer podrazumeva rigidniju podelu uloga koja je hijerarhijski uređena. Budući da se ovi modeli porodičnih odnosa prenose transgeneracijski verovatno da se i partneri koji odrastaju u sličnom okruženju, što je veoma tipično za seosku sredinu, navikavaju na ovakvo shatanje rodnih uloga koje se prenosi transgeneracijski. Rezultati u tabeli 5 upravo potvrđuju ovo stanovište, jer pokazuju da stanovnici sela u većoj meri prihvataju tradicionalnu podelu uloga. Rodne uloge se mogu ogledati u različitim segmentima porodičnog funkcionisanja, kao što su bračne, profesionalne uloge, uloge roditeljstva te bi se moglo zaključiti da su stanovnici sela tradicionalniji u ovim segmentima porodičnog života. Sa druge strane, stanovnici sela su zadovoljniji komunikacijom u porodici u odnosu na stanovnike gradova što bi značilo da su zadovoljni kvalitetom i jasnoćom komunikacije između ukućana. Takav način komunikacije je važan za prirodu poljoprivrednih poslova koji su dominantni na selima i kada je u pitanju vođenje seoskog domaćinstva.

Polne razlike u prihvatanju tradicionalnih rodnih uloga pokazuju da muškarci više prihvataju tradicionalizam, što je i očekivano, upravo zato što tradicionalna podela uloga favorizuje dominantni položaj muškog pola. Tradicionalne rodne uloge koje muškarca stavljaju u poziciju nezavisne, moćne i kontrolišuće osobe je ujedno i poželjnija pozicija u odnosu na uloge koje se tradicionalno pripisuju ženama, a za koje se vezuje zavisnost, osećajnost i briga za druge.

U odnosu na očekivanja koja proishode iz porodičnog modela Olsona i saradnika da će tradicionalna podela uloga voditi manjoj fleksibilnosti i jednosmernijoj komunikaciji između članova, rezultati su pokazali da su jednako zadovoljni komunikacijom ispitanici iz tradicionalnijih porodičnih sistema kao i oni iz egalitarnih porodičnih sistema.

Stariji ispitanici su tradicionalniji kada su u pitanju rodne uloge što je bilo i očekivano jer se naglašavanje važnosti i opravdanosti egalitarnih rodnih uloga vezuje za skoriji period tranzicije i transformacije našeg društva i veću ekonomsku nezavisnost žena i njihovim nivoom obrazovanja.

U duhu isticanja važnosti rodne ravnopravnosti, kao jednog od strateških ciljeva razvoja savremenog društva koji se između ostalih propagira i kroz sistem obrazovanja, mogu se tumačiti i rezultati koji govore da ispitanici sa višim nivoom obrazovanja više prihvataju egalitarne rodne uloge u odnosu na one sa nižim obrazovanjem. Utvrđeno je i da je i u oblasti obrazovanja polna ravnopravnost široko

prihvaćena među ispitanicima. Čak 85% ispitanika se ne slaže da je univerzitetsko obrazovanje manje važno za ženu nego za muškarca. Takođe, čak 95% ispitanika veruje da je školski uspeh važna vrednost u vaspitanju oba pola (Institut društvenih nauka – Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje, 2010).

## 6. Zaključak

Rezultati istraživanja su pokazali da je zadovoljstvo komunikacijom kao jedan od važnih pokazatelja funkcionalnosti braka i kvaliteta partnerskih odnosa visoko izraženo i u egalitarnim i u tradicionalnim porodičnim sistemima. Na uzorku naših ispitanika pokazalo se da tradicionalne rodne uloge ne umanjuju kvalitet porodičnih odnosa. Pošto su tradicionalne rodne uloge pretežno izražene kod ispitanika sa sela pretpostavljamo da su one u funkciji podele rada u seoskim domaćinstvima gde fizički teže poslove obavljaju muškarci, a osim toga u većoj meri nose odgovornost ekonomskog prosperiteta porodice. Smatramo da su članovi porodice u seoskim domaćinstvima zadovoljniji takvom podelom uloga jer su one povezane sa porodičnom ekonomijom i napretkom.

## Literatura

- Brkić, N. & Nestorović, M. (2011). Polne predrasude mladih: Šta se zaista promenilo?, *Pedagoška stvarnost*, br. 3–4, str. 312–322.
- Dragišić- Labaš, S. (2002). Porodične uloge i mogućnost usmeravanja porodičnog sistema na tradicionalne obrasce življenja, *Engrami*, 24, str. 23–30.
- Đurić-Kuzmanović, T. (2002). *Rodnost i razvoj u Srbiji: od dirigovanog nerazvoja do tranzicije*. Novi Sad: Budućnost.
- Hedrih, V., Simić, I. & Ristić, M. (2013). Odnosi na poslu u Srbiji – metodologija istraživanja, str. 311–349. U Hedrih, V., Todorović, J., Ristić, M. (ur). *Odnosi na poslu i u porodici u Srbiji s početkom 21. veka*. Niš: Filozofski fakultet
- Hedrih, V., Todorović, J. & Ristić, M. (ur). *Odnosi na poslu i u porodici u Srbiji s početkom 21. veka*. Niš: Filozofski fakultet
- Institut društvenih nauka – Centar za politikološka istraživanja i javno mnjenje (2010). *Građanke i građani Srbije o rodnoj ravnopravnosti*. Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike Republike Srbije
- Jugović, I. (2004). *Zadovoljstvo rodnim ulogama*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Matejević, M. (2010). Obrasci porodičnog funkcionisanja i komunikacija na relaciji roditelj – adolescent, *Teme*, br. 4. Niš, 1421–1442.
- Miljković, M., Srna, J. & Mićović, R. (1997). *Porodična terapija*. Beograd: Centar za brak i porodicu.
- Mihić, I., Zotović, M. & Petrović, J. (2006). Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kući i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine, *Pedagoška stvarnost*, Vol. 1–2, str. 118–134.

- Mihić, I. & Petrović, J. (2009). Percepcija kvaliteta odnosa unutar porodice – iskustva adolescenata iz Srbije, *Primenjena psihologija*, Vol. 2 (4), str. 369–384.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*. No. 22. p. 144–167.
- Olson, D. H. (2011). Faces IV and the circumplex model: validation study. *Journal of marital & family therapy*, Vol. 37, 1, p. 64–80.
- Olson, D. H., Russell, C. S. & Sprenkle, D. H. (1989). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press.
- Olson, D. H. & Gorall, D. M. (2007). *FACES IV and Circumplex model, Validation Study*, St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Zečević, S. (2008). Moderno poimanje roda i rodne ravnopravnosti, *Sociološka luča*, br. 2/1. str. 88–97.
- Zotović, M., Mihić, I. & Petrović, J. (2007). Sociodemografske i psihološke karakteristike tradicionalnih i egalitarnih porodica sa teritorije Vojvodine, str. 151–162. U: Biro, M., Smederevac, S. (ur). *Psihologija i društvo*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Jelisaveta Todorović, Ivana Simić

## THE TRADITIONAL VIEW OF GENDER ROLES AND FAMILY COMMUNICATION

*Summary:* In this study we investigated the correlation between the traditional understanding of gender roles and communication, as well as differences in these dimensions in relation to gender and level of education. The traditional view of gender roles implies the acceptance of the dominant position of men and the subordinate position of women in different aspects of life, where a man is defined as a rational, independent, powerful, and women as compassionate, gentle, caring towards others. Communication is defined as an expression of thoughts and feelings in an assertive manner, as well as careful and accurate reception of thoughts and feelings of others. We used PORPOS battery, which contains a scale constructed with the purpose for the assessment of the traditional understanding of gender roles and shortened and adapted the scale for the assessment of communication, based on Circumplex model (Olson, 2011). The sample consisted of 2283 patients (43% were male and 57% female). The results show that there is no statistically significant relationship between the traditional understanding of gender roles and communication. In relation to communication, there is no difference between men and women. Men are more accepting of the traditional understanding of gender roles in relation to women. In the whole sample of respondents with lower education are more accepting traditional views of gender roles. In their assessment of the quality of communication in the family, those with incomplete primary education are the most dissatisfied, and those with primary education are more satisfied than those with secondary education.

## ЦРТЕ ЛИЧНОСТИ КАО ПРЕДИКТОРИ УСПЕХА У СПОРТУ

*Сажетак:* У фокусу пажње овог рада је питање повезаности црта или особина личности са успехом у спорту. Најпре се излажу основне претпоставке приступа заснованог на цртама личности, наглашава се да је то најчешће коришћени приступ у психологији спорта а затим се наводе тешкоће у његовој примени на испитивање повезаности особина личности са спортским успехом. У раду се такође разматрају разлози због којих је ова традиционално привлачна тема, упркос свом несумњивом значају, у новије време (1) почела да губи на популарности међу спортским психолозима и (2) зашто је довела до поларизације истраживача – до поделе на оне који и даље верују да одређене особине личности доприносе успеху спортиста и да је, отуда, могуће предвидети успех спортиста познавањем таквог склопа личности и на оне истраживаче који сматрају да се успех у спорту не може са тачношћу предвидети само на основу знања о цртама нечије личности. На крају, сугерисани су начини на које је могуће унапредити истраживање ове теме: ослањање на интеракционистички приступ разумевању личности и примена мултиметодског приступа који комбинује квантитативне и квалитативне истраживачке методе. Истакнуто је да су на тај начин истраживачи у бољој позицији да увећају практичне импликације својих налаза у овој важној области психологије спорта.

*Кључне речи:* црте личности, успех у спорту, предикција, интеракционистички приступ, мултиметодски приступ, психологија спорта и вежбања

### Увод

Повезаност између личности и спорта – односно, спортског понашања (извођења) или успеха – традиционално представља истакнуту област истраживања у савременој психологији спорта, са важним практичним импликацијама. У новије време, као што знамо, та повезаност је проширена на практиковање физичког вежбања, односно на физичку рекреацију. Тако, ова све актуелнија и све развијенија примењена дисциплина психологије пружа корисна знања, стратегије и интервенције које могу помоћи спортистима и вежбачима да буду успешнији у својим спортским или физичко-рекреативним активностима – дакле, да имају већу корист од учешћа у спорту и вежбању (нпр. Tod, Thatcher and Rahman, 2010).

Уопштено, пажњу психолога спорта и вежбања углавном заокупљају следећа два кључна питања: (1) Како психолошки фактори *утичу* на учествовање и извођење (успех) у спорту и вежбању? и (2) Који су психолошки ефекти бављења спортом и вежбањем? Питање повезаности личности, њених црта или особина, са спортским успехом пример је једне од специфичних тема повезаних са првим питањем. Личност и успех у спорту је, у суштини, питање *индивидуалних разлика* – то јест, питање систематског начина на који се људи доследно разликују међу собом и утицаја тих разлика на њихово понашање. А то подразумева испитивање и описивање релативно доследних и трајних аспеката личности као организованог и интегрисаног скупа карактеристика (мисли, осећања и понашања) које чине појединце јединственим, различитим од других појединаца.

### Приступ заснован на цртама личности

Разна теоријска гледишта у психологији описују и објашњавају личност на различите начине. Тако, представници хуманистичке психологије, а у извесном смислу и заступници психодинамичких приступа, истичу јединственост појединца. С друге стране, нагласак теоретичара црта је првенствено на *индивидуалним разликама*, које се изражавају као тачка дуж континуума за сваког појединца.

У области спорта и вежбања користи се неколико различитих теоријских приступа истраживању личности. Према једној широј подели (Vealey, 2002), ти приступи се могу сврстати у три групе: (1) приступе фокусиране на особу, (2) приступе фокусиране на средину и (3) приступе фокусиране на интеракцију. Укратко, приступи фокусирани на *особу* – у које спадају и теорије црта, теорије које узимају као основне делове или јединице описа личности *црте* – полазе од опште претпоставке да личне диспозиционе карактеристике узрокују понашање појединца; у приступима фокусираним на *средину*, ситуациони фактори утичу на људско понашање а и према *интеракционистичким* приступима, понашање се може најбоље предвидети интеракцијом фактора особе (њених личних карактеристика) и фактора средине (ситуације).

Психологија личности је интелектуална основа за истраживање црта или особина индивидуалних разлика. Психолози који се баве цртама личности првенствено су заинтересовани за одређивање начина на које се људи *међусобно разликују*. Они истичу да се било који смислени начин на који се људи међусобно разликују може потенцијално сматрати особином личности. Од преовлађујућих теоријско-истраживачких приступа личности, приступ који се заснива на проучавању црта још увек се највише користи у психологији спорта, а чини се да је тако и у самој матици психологије.

Популарност овог приступа може се објаснити великим бројем упитника за процењивање личности. Међутим, као што је Бандура нагласио, упитнички



формати су превише општи, а питања деконтекстуализована и неспецификована. Због тога њихова предиктивна моћ зависи од степена у којем испитаник поседује могућност да визуализује сопствене активности. У већини упитника и инвентара личности битно се занемарује улога *контекста* – чињеница да се људи често различито понашају (реагују) у зависности од постојећег контекста. Уз то, утицај фактора личности у људском функционисању често се недовољно препознаје зато што су у средишту пажње *статичне* одлике индивидуалних разлика а не личне детерминанте понашања, које функционишу као сложени *динамички* фактори у каузалним структурама. Дакле, личне детерминанте не функционишу као статички елементи, на начин приказан у психологији индивидуалних разлика (према: Смедеревац и Митровић, 2006).

Личност се у овом приступу одређује као релативно стабилан скуп црта или особина, које чине да понашање особе буде доследно током времена и у разним ситуацијама. Историјски посматрано, овај приступ је био усмерен на прецизност мерења – дакле, квантификацију. Од свих перспектива и стратегија истраживања личности, приступ црта личности највише је математички и статистички оријентисан. То је због тога што се у њему наглашава *количина*, уверење да се људи међусобно разликују у количини у којој поседују одређене особине (Larsen i Buss, 2008). Конструкти црта личности, којима се описује и анализира склоп (структура) личности посредством упитника и инвентара за процену личности, директно се односе на релативну *доследност* у понашању појединца. Тако, кад се за некога каже да је агресиван, тој особи се *придаје* једна црта личности и подразумева се да се она у различитим околностима понаша *слично* – дакле, агресивно. Штавише, подразумева се да ће се она агресивно понашати и у *предстојећим* околностима. Значи, на основу црта се не само описује и објашњава нечија личност, него се исто тако и предвиђа како ће се особа вероватно понашати у будућности (Поповић, 2002). Као што је истакнуто, црте су релативно трајни делови личности и одлике по којима се појединци међусобно разликују. Те разлике су квантитативне, јер се за црте каже да постоје на континууму. На пример, свака особа има неки ниво (степен) изражености црте анксиозности у распону од ниског до високог нивоа (степен).

Пре него што пређемо на централни део излагања, потребно је осврнути се на једну корисну појмовну дистинкцију – разлику између *црта* и *стања* личности. Треба напоменути да је овде то концептуално разликовање важно, јер, речено је, претпоставка је да особина коју истражујемо мора бити релативно стабилна, трајна. Уколико би црте биле лако променљиве и веома зависне од спољашњих околности, онда се не би могло говорити о цртама личности, већ само о специфичним реакцијама на специфичне ситуационе стимулусе. То онда значи да би сви истраживачки закључци нужно били умногоме ограничени, ефемерни. А према многим запажањима, психолози спорта у својим истраживачким радовима често користе термине „црта“, „особина“ и „стање“ личности на нејасан па и збркан начин. Томе, истина, доприноси и заводљивост сâмог израза „стање личности“. Психолози се, ипак, генерално слажу да



је „стање“ нешто што има тенденцију да буде релативно краткотрајно и условљено ситуационим факторима, за разлику од „црте“ која је релативно трајна диспозиција личности и основа за одређено понашање. Уз то, појам стања се најчешће среће када је реч о менталном здрављу и о емоцијама као што су анксиозност или страх, љутња или стрес. Тако, док су *црте* релативно трајни начини понашања и стабилни аспекти личности, *стања* се односе на постојећа осећања, мисли и понашања која се могу брзо променити зависно од промене средине или околности.

### Личност и успех у спорту

Уопштено се може рећи да је разумевање личности корисно за стручњаке који се баве спортом и вежбањем. Сазнања о личности уопште и о личности конкретних појединаца посвећених спорту или вежбању могу значајно допринети ефикаснијем раду тренера. Користећи та сазнања, они могу да *прилагоде* свој начин рада потребама и преференцијама спортиста и важбача. На пример, од велике користи може бити знање о томе како спортиста или рекреативни вежбач реагује на охрабривање или на критику, или рецимо знање о томе како самопоуздање утиче на успех или на овладавање исправном техником у одређеном спорту и облику вежбања.

У овој области истраживања истиче се да постоје бар три важна разлога за мерење различитих аспеката личности. Прво, мере личности омогућују долажење до одређених корисних општих сазнања о људима, као што је рецимо њихова склоност да се пре такмичења осећају анксиозно. Друго, овакве мере пружају истраживачима податке о личности који се могу теоријски објаснити и саопштити другима. Коначно, мере личности могу помоћи психолозима спорта и вежбања да предвиде понашање и успех у овим активностима (Carducci, 2009). Међутим, исто тако се признаје да је испитивање повезаности између личности и успеха спортиста тешко из неколико разлога. Тако, један од разлога је то што постоји велики број различитих врста спортова; потенцијално, различите личности погодне су за различите спортове, од којих су неки тимски а неки индивидуални. Други разлог је то што је личност *сложена* и састоји се од великог броја разних димензија, а само су *одређене* особине личности непосредније повезане са спортским успехом, док се за неке друге димензије личности то не може рећи.

Ипак, спроведена су бројна истраживања са циљем идентификовања разних аспеката те повезаности, укључујући повезаност између црта личности и спортског успеха. Приликом испитивања све последње повезаности, психолози спорта су усмерили истраживачку пажњу на три специфичне области. Најпре, они су настојали да утврде повезаност одређених црта личности са специфичним групама спортиста – на пример, разлике између оних који се баве индивидуалним и оних који се баве групним спортовима. Поред тога, предмет

пажње биле су и психолошке разлике између спортиста и неспортиста. Друго, истраживачи су настојали да процене да ли се на основу црта личности може предвидети успех у бављењу спортом. Треће, интересовали су се за питање да ли учешће у спорту и вежбању може довести до одређених промена црта личности (Vealey, 2002).

Повезаност личности и успеха у спорту је тема истраживања са дугом традицијом у психологији спорта, која сеже до шездесетих година прошлога века. Дакле, у време када је психологија спорта и вежбања почела да се успоставља као академска психолошка дисциплина, личност је брзо привукла пажњу истраживача у овој области примењене психологије. Током 60-их и 70-их година двадесетог века, психолози спорта и вежбања посебно су били фокусирани на питање да ли разлике у погледу димензија личности – на пример, разлике на димензији екстраверзија–интроверзија – могу бити поуздана основа за статистички значајно предвиђање успеха у различитим спортовима. Већ током тог периода, како наводи једна опсежна прегледна студија (Fisher, 1984), спроведено је више од хиљаду истраживања ове врсте.

Међутим, занимљиво је да је упркос ране привлачности и препознате значајности ова тема у новије време почела полако да губи на популарности међу спортским психолозима. Шта је разлог томе? Према неким оценама (нпр. Vealey, 2002), интересовање спортских психолога за област личности с временом је донекле смањено због тога што су бројна спроведена истраживања пружала мало доследних и корисних закључака. Отуда, питање да ли одређене особине личности доприносе успеху спортиста – односно, да ли можемо предвидети успех у спортском извођењу на основу истраживачких налаза о личности спортисте – познато је у академској литератури као „*лаковерно – скептично*“ *расправа* (Shaw, Gorely and Corban, 2005). Једна од главних претпоставки у овој области истраживања јесте да постоји такозвана *спортска личност* и да је, отуда, могуће *предвидети*, изражено у виду вероватноће, успех спортиста на основу одређених карактеристика таквог склопа личности. Ако је та претпоставка тачна, то онда значи да уколико се утврде особине личности које одликују успешне спортисте могуће је употребити те налазе за побољшање индивидуалног и тимског успеха у спорту.

Међу психолозима спорта, мишљења о томе још увек су већином подељена. С једне стране су истраживачи и практичари који оптимистички тврде да познавањем личности успешног спортисте можемо предвидети ко ће бити добар спортиста, дакле да црте личности могу бити предиктори спортског извођења. С друге стране су скептици који не верују да се успех у спорту може са тачношћу предвидети само на основу знања о нечијој личности – посебно ослањањем на приступ заснован на *цртама* личности, приступ проучавању личности за који сматрају да је у целини од веома ограничене помоћи за разумевање и предвиђање понашања у спорту и да отуда мере црта личности не би требало користити приликом избора играча у тимове (Златановић, 2013). То чак сматрају и они истраживачи у овој области који верују да су црте личности,

на неки начин, повезане са спортским успехом. Тако, Морган је истакао да се до бољег разумевања и предвиђања понашања спортиста може доћи када се мере *разне* специфичне димензије личности – дакле, не само црте, већ и стања и когнитивне стратегије, које се односе на вештине и понашања спортиста приликом такмичења – заједно са физиолошким варијаблама (Morgan, 1980). С тим у вези, новија истраживања су показала да успешни спортисти користе *разне* когнитивне стратегије, као и то да подучавање спортиста тим когнитивним стратегијама може значајно утицати на боље испољавање њихових моторичких вештина (Tod, Thatcher and Rohman, 2010).

Шта нам говоре истраживања повезаности између личности и успеха у спорту? Који је општи закључак ових истраживачких студија? Резултати више од хиљаду спроведених студија ове врсте показали су да црте личности, мерене стандардизованим упитницима и инвентарима као што су често коришћени „Ајзенков упитник личности“ и Кателов „Инвентар 16 фактора личности“ (16 ПФ), нису повезане са успехом у спорту на доследан начин. Наиме, показало се да су многе главне димензије личности повезане како са успехом тако и са неуспехом у спорту. Чак и црте анксиозности и самопоуздања – изгледа да нису од нарочите помоћи у предвиђању успеха код врхунских спортиста. На пример, истиче се да не мора значити да су спортисти са цртом анксиозности мање успешни у спорту од оних који по својој природи нису анксиозни. Показује се да је много важнији ниво анксиозности сваког спортисте у било којој ситуацији такмичења. Анксиозни спортисти који ипак постижу добре, па и врхунске, резултате вероватно су *научили* како да се носе са својом диспозиционом анксиозношћу (Shaw, Gorely and Corban, 2005).

Отуда је с временом изграђено уверење да су црте личности генерално од мале вредности у предвиђању спортског успеха. Ипак, употреба стандардизованих упитника је и даље најчешћи начин на који психолози спорта и вежбања мере димензије личности. Треба рећи да иако није утврђена снажна повезаност између главних димензија личности и спортског успеха, било је истраживања која су показала да су неке *специфичне* димензије – као што су перфекционизам, толеранција на бол и потреба за постигнућем – донекле више присутне код врхунских спортиста. Уз то, неки истраживачи су истакли да упитници и инвентари који су специфични за спорт боље предвиђају понашање спортиста и вежбача зато што узимају у обзир специфичне *контекстуалне* факторе и факторе *особе* повезане са спортом (Weinberg and Gould, 2007). Један пример је упитник Мартина и сарадника (Martin et al., 2001) „Ставови у психологији спорта – ревидирана форма“ који испитује ставове појединца према саветима које пружају спортски психолози. Истиче се да је овај новији упитник користан јер омогућује психолозима спорта и вежбања да предвиде који спортисти и рекреативни вежбачи су највише отворени и пријемчиви за добијање стручне помоћи на њихова психолошка питања (Tod, Thatcher and Rahman, 2010).

Овакав „проширени“ приступ је на трагу идеја неких истакнутих критичара теорија црта (нпр. Bandura, 1999; Mischel, 1990), који (1) не доводе у

питање значај интериндивидуалних разлика већ сматрају да је личност тако *комплексна* да ни један универзални систем црта не може да је опише и (2) сматрају да су фактори *личности* испреплетани са *ситуационим* факторима у толикој мери да се објашњење личности мора заснивати на анализи интеракција између особе и средине (Капрара и Ђервоне, 2003). Могло би се рећи да су ова критичка запажања утицала на многе психологе спорта и вежбања да се окрену *интеракционистичком приступу*, прихватајући гледиште да се понашање (извођење) или успех спортиста не може предвидети ослањањем искључиво на црте личности или на ситуационе факторе. Уместо тога, сагласно са приступом који се фокусира на интеракцију, потребно је узети у разматрање личне факторе, ситуационе факторе и интеракцију та два фактора (Vealey, 2002). Средишња одлика овог приступа, који стиче све већу популарност међу психолозима спорта и вежбања, тиче се начина на које појединци *опажају* себе и своју средину. То значи да димензије личности (као што су перфекционизам или самопоуздање) или средински фактори (као што су рецимо утицај гледалаца или стил тренирања) нису по себи довољни да би се могло разумети и предвидети понашање спортиста или вежбача, већ је неопходно проценити лична опажања и тумачења спортиста тих варијабли (Tod, Thatcher and Rahman, 2010).

### Нека методолошка питања

Као и у свим емпиријским истраживањима, и у овој области су од кључне важности питања која се тичу како самих психолошких мерних инструмената за процену личности тако и начина спровођења истраживања.

Као што су неки аутори приметили (нпр. Vealey, 2002), један разлог зашто су психолози спорта и вежбања долазили до различитих истраживачких закључака може бити то што су постојала *ограничења* у добром делу тих истраживања, као што је рецимо примена *неприкладних* упитника самопроцене. Међутим, поред психометријских питања *валидности*, односно степена у којем упитници и инвентари личности (или друге методе прикупљања података) мере оно што циљају да мере, и проблема *поузданости* мерења (колика је вероватноћа да ће се приликом поновљене процене добити исти резултат?), као и општег питања предности и недостатака употребе стандардизованих упитника, укључена су следећа методолошка питања: да ли су нацрти одговарали сврси истраживања, да ли су варијабле добро дефинисане и адекватно мерене, да ли је примењена одговарајућа статистичка обрада података, да ли су (још важније) добијени налази адекватно протумачени и, коначно, да ли је величина узорка примерена – односно, да ли су узорци довољно велики да се закључци могу уопштавати, што је, знамо, један од захтева и идеала сваког квантитативног истраживања.

Наравно, поред наведених питања, није без значаја и питање *мотивисаности*, односно воље и спремности за сарадњу испитаника (учесника) у овак-

вим истраживањима, питање разумевања упитничких ајтема као потенцијалног извора варијансе одговора и пристрасности, као и питање *искрености* приликом одговарања на ајтеме (ставке) у упитнику. С тим у вези, иако се многи слажу да постоје одређене предности упитника као мерног инструмента за процену личности или појединих особина (нпр. лакоћа задавања и скоровања, исти начин третирања, већа поузданост и објективније скоровање услед стандардизације упитника, лакоћа одговарања), они се ослањају на „папир-и-оловка“ облик искрености у одговарању на питања и ставке. Наиме, могуће је да спортисти неће желети да одговарају искрено уколико мисле да ће њихови одговори доћи до тренера. Исто тако, могуће је да спортисти неће увек имати довољно самопоуздања да у одговорима пруже тачне самопроцене или самоописе, а у ситуацији одговарања на питања (ставке) испитаници немају могућност да (као у интервјуу) појасне или образложе своје одговоре (Carducci, 2009).

Прегледи истраживања повезаности личности и спортског успеха показују да у овој области заиста постоје разни методолошки проблеми и тешкоће. На пример, испитивање је каткад проблематично зато што истраживачи користе исте термине за варијабле које се суштински односе на *различите* ствари. Тако, већ сâм израз „спортиста“ може имати неколико значења – од врхунског (елитног) преко аматерског до рекреативног нивоа – што чини да поређања буду непоуздана. Слично, конструкт личности мери се или процењује на мноштво начина, од којих су неки метријски непроверени у погледу поузданости и валидности. Поред тога, планирани и реализовани узорци испитаника често су сувише мали, због чега се оправдано доводи у питање генерализација добијених резултата истраживања.

#### Уместо закључка: предлог начина да се унапреди истраживање у овој области

Личност је једна сложена психолошка целина која се састоји од различитих узајамно и динамички повезаних делова или елемената а спорт (посебно данашњи спорт) је, с друге стране, сложена психофизичка активност (сложенија, наравно, од рекреативног вежбања) са посебним карактеристикама, обрацима, захтевима и изазовима. Осим тога, као што психолози личности истичу (нпр. Смедеревац и Митровић, 2006), и сâма психологија личности је толико сложена област да ниједна њена теоријска парадигма не може да поседује високу предиктивну моћ. Кад су у питању феномени личности интеракција између наследних утицаја, спољашњих околности и сâме личности је веома сложена.

Повезаност личности и успеха у спорту је стара истраживачка тема у психологији спорта која је у новије време побудила критичко мишљење доброг дела истраживача у овој области. У средишту тих критика је приступ заснован на испитивању индивидуалних разлика, или димензија по којима се спортисти (и неспортисти) међусобно разликују. Посреди је номотетски или квантитативни

приступ фокусиран на особине или црте личности као стабилне унутрашње карактеристике особе за које се претпоставља да узрокују понашање и поседују стабилност у времену и различитим ситуацијама. Шире гледано, незадовољство психолога спорта овим приступом или парадигмом вероватно је донекле одраз критичких неслагања и расправа у психологији личности поводом концепта особине или црте (дебате „личност – ситуација“). То је допринело, као што смо истакли, све већем прихватању приступа који су фокусирани на разматрање интеракције фактора личности и фактора ситуације (средине). Данас су *интеракционистички* приступи све популарнији међу психолозима спорта и вежбања. То је обећавајући развој у овој области примењене психологије и важан начин унапређивања разумевања и предвиђања успеха у спорту. Јер, уместо једностраног и једносмерног детерминизма психологије црта (диспозиционизам) и ситуационистичких гледишта (ситуационизам), пажња се посвећује карактеристичним релацијама између особе и спољашњег окружења – односно, различитим интеракцијама детерминанти које остварују узајамне утицаје.

Иако већина истраживања у овој области користи инвентаре личности – полазећи од основне претпоставке да се личност може свести на мали број димензија изведених применом факторске анализе – за утврђивање индивидуалних разлика дуж једног континуума, чиме се могу добити *групни* скорови (номотетски приступ), треба нагласити да постоје друге методе испитивања личности и понашања које су више фокусиране на јединственост појединца (идиографски приступ). Један такав идиографски оријентисан приступ који се потенцијално може употребити у психолошком истраживању личности спортиста јесте испитивање система личних конструката применом разноврсних облика Келијевог „Теста репертоара конструката улога“, који се популарно назива још „Мрежом репертоара“. Тако, уместо да се спортисти описују претходно утврђеним цртама личности, овде се допушта да сваки спортиста *конструише* личност на свој сопствени начин. Кели је творац *теорије личних конструката*, која се заснива на премиси да свако од нас има јединствено виђење света посредством својих личних конструката. Систем личних конструката неке особе обезбеђује темељ и основу помоћу које она конструише своју „мапу стварности“. Конструкти произлазе из личног искуства особе и имају *предвиђајућа* својства (Show, Gorely and Corban, 2005; Stojnov, 2003).

У емпиријским истраживањима која су дизајнирана са циљем да испитају повезаност између личности и спорта, посебно особине личности успешних спортиста, може бити исто тако веома корисно комбиновати разне и различите приступе, методе и технике прикупљања података. Наиме, истраживачи који се интересују за ову тему могу да примене не само номотетски оријентисане *квантитативне* методе прикупљања података (дакле, оне које продукују бројеве), користећи стандардизоване мерне инструменте као што су разни упитници и инвентари личности за утврђивање црта или димензија личности, него исто тако и неке од идиографски оријентисаних *квалитативних* метода испитивања (које продукују категорије или значења). На пример, могу се применити квалитативне методе као што су, рецимо, студија случаја, фокус групе, биографско



истраживање, анализа садржаја и различити облици посматрања (непосредно и учесничко посматрање) и интервјуа (индивидуални и групни, структурисани и полуструктурисани интервју) (Златановић, 2013).

Такав *мултиметодски* (комбиновани или мешовити) приступ може бити плодотворан и користан. Он омогућује истраживачима да комбиновањем метода из „оба света“ уједно умање проблеме и ограничења како квантитативних тако и квалитативних метода истраживања и да искористе њихове предности у настојању да пруже вредне и корисне налазе о особинама личности које су повезане са успехом у спорту. Подршку за примену оваквог приступа пружају и сâми методолози, о чему јасно говори следеће запажање: „Осим позива на комбиновање квантитативних и квалитативних метода, непродуктивна дебата о ’једној правој методи’ се данас померила у већини друштвених наука ка много конструктивнијем питању о томе која је метода најбоља за које истраживачке циљеве“ (Фајгел, 2005: 310).

На овај начин, прихватајући *методолошки плурализам* – креативну примену вишеструких методологија, истраживачи су такође у бољој позицији да увећају *практичне* импликације својих налаза у овој важној области психологије спорта и вежбања.

## Литература

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. U: D. Cervone and V. Shoda (eds), *The coherence of personality: Social – cognitive bases of consistency, variability, and organization* (185–241). New York: Guilford Press.
- Carducci, B. J. (2009). *The psychology of personality: Viewpoints, research, and applications*. Chichester: Wiley – Blackwell.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Fisher, A. C. (1984). New directions in sport personality research. U: J. M. Silva, III and R. S. Weinberg (eds), *Psychological foundations of sport* (70–80). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kaprara, Đ. V. i Červone, D. (2003). *Ličnost: determinante, dinamika i potencijali*. Beograd: Dereta.
- Larsen, R. J. i Buss (2008). *Psihologija ličnosti: područja znanja o ljudskoj prirodi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Martin, S. B., Kellmann, M., Lavallee, D. and Page, S. J. (2001). *The sport psychology attitudes – revised form manual*. Denton, TX: University of North Texas.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. U: L. A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (111–134). New York: Guilford.
- Morgan, W. P. (1980). The trait psychology controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 50–76.

- Popović, B. V. (2002). *Bukvar teorije ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Show, D., Gorely, T. and Corban, R. (2005). *Sport and exercise psychology*. New York: Garland Science/BIOS Scientific Publishers.
- Smederevac, S. i Mitrović, D. (2006). *Ličnost – metodi i modeli*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stojnov, D. (2003). *Psihologija ličnosti konstruktata: uvod u teoriju i terapiju*. Beograd: Zepter Book World.
- Tod, D., Thacher, J. and Rahman, R. (2010). *Sport psychology*. London: Palgrave Macmillan.
- Vealey, R. S. (2002). Personality and sport behavior. U: T. S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology* (43–82). Champaign, Il: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S. and Gould, D. (2007). *Foundation of sport and exercise psychology*. Champaign, Il: Kinetics.
- Zlatanović, Lj. (2013). Istraživanje povezanosti između ličnosti i uspeha u sportu: stanje i perspektive. Rad saopšten na Nacionalnoj konferenciji sa međunarodnim učešćem „Fizička kultura i moderno društvo“, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, Univerzitet u Kragujevcu. Jagodina, 15–16. juni, 2013.

Ljubiša Zlatanović

## **PERSONALITY TRAITS AS PREDICTORS OF SUCCESS IN SPORT**

*Summary:* This paper focuses on the relationship between personality traits or characteristics and success in sport. First, the basic assumptions of the approach based on personality traits are presented, and it is emphasized that this is the most commonly used approach in the psychology of sport. Then, the difficulties in applying this approach to the examination of the relationship between personality characteristics and sporting success are described. The paper also discusses the reasons for which this traditionally attractive topic, in spite of its undoubted importance, has recently (1) started to lose its popularity among sport psychologists, and (2) why it has led to a polarization of researchers – to the division of them into those who still believe that certain personality characteristics contribute to sporting success and, thus, it is possible to predict the success of athletes by knowing such a set of personality characteristics, and to those researchers who believe that sporting success cannot be predicted with accuracy based on the knowledge of someone’s personality traits only. In the end, the paper suggests the ways in which it is possible to improve the exploring of this topic: reliance on an interactionist approach to understanding personality and application of a multi-method approach, which combines quantitative and qualitative research methods. It is pointed out that in this way researchers are in a better position to increase the practical implications of their findings in this important area of sport psychology.



## **КЪМ ИСТОРИЯТА НА БЪЛГАРСКАТА ПСИХОЛОГИЯ ПО ВРЕМЕ НА БАЛКАНСКИТЕ ВОЙНИ И НА ПЪРВАТА СВЕТОВНА ВОЙНА (1912 г. – 1918 г.)**

*Резюме:* Изследването е посветено на историческото развитие на българската психология по време на Балканската, Междусъюзническата и Първата световна война (1912 г. – 1918 г.). Представена е характеристика на научното творчество на учените от този период, на броя и проблематиката на дисертациите с психологична проблематика, на научната периодика, на психологическите дисциплини.

*Ключови думи:* психология, история на българската психология, научна историография, дисертации по психология, психологични трудове, народопсихология

Българската психология се формира като наука в последните десетилетия на XIX век. Нейното развитие става възможно след Освобождението на България от турско робство, в резултат на Освободителната руско-турска война от 1878 г. – 1879 г. Първите български психолози получават висшето си образование и защитават своите докторати в известни университети на Западна Европа, като Лайпцигския, Иенския, Женевския и др.

В първото десетилетие на XX век психологията е една от модерните и интересни науки в България. В нейната разработка се включват високо подготвени професионалисти. Много голям е приносът и на специалистите от сродните на психологията области – педагогиката, философията и медицината.

Българските студенти и докторанти на Вилхелм Вундт, като Петър Нойков, Кръстьо Кръстев, Иван Шишманов, Цветан Радославов, Никола Алексиев, Никола Бобчев, допринасят много за развитието на академичната психология в България. Димитър Кацаров поставя началото на българската тестология. Сава Велев, Васил Манов и Атанас Димитров, като ученици на известния немски философ Рудолф Ойкен, разработват проблемите на педагогическата психология, прилагайки научните принципи на Иенската школа.

В навечерието на Балканската война, в науката навлиза второто българско поколение от психолози, по-голямата част от които получават висшето си

образование в Родината – в Софийския университет. Съществуват достатъчно добри предпоставки за задълбочаване на научните знания по психология и за създаване на голямо количество научна литература и специализирана периодика, подобно на останалите европейски страни. Продължителният период на войните, обаче, оказва силно негативно влияние върху развоя на психологията в България.

## 1. Академичната психология по време на войните

Големият научен потенциал, създаден в предвоенния период е почти загубен. Българският цар Фердинанд не се вслушва в призива на Кръстьо Кръстев да не мобилизира учените и известните творци. Поради своя небългарски произход и поради негативното си отношение към Университета и студентите, той не прави изключение за нито един учен, подлежащ на мобилизация.

В резултат на тази антинационална научна кадрова политика, в пламъците на войната загиват Никола Алексиев (на 4 ноември 1912 г., в Балканската война) и Сава Велев (1913 г., в Междусъюзническата война). През Първата световна война, Димитър Кацаров е съден от Военния съд и дълго време прекарва в затвора, поради отказ да изпълни заповед за стрелба срещу руските кораби. Спиридон Казанджиев е офицер – командир на взвод и военен преводач от немски език. Михаил Димитров участва в Балканската война като ротен командир в 15-и пехотен Ломски полк. През Първата световна война е офицер от 22-и Тракийски полк и 84-и пехотен полк.

Независимо от невъзможността за занимание с наука, по време на Първата световна излизат от печат важни научни трудове по психология. Посмъртно е публикувана книгата на Никола Алексиев „Иполит Тен и неговата философия на историята“ (1915). В нея, той разглежда, както цялостното творчество на немския философ, така и смисълът на психологизма, като метод за изучаването на народопсихологията.

Н. Алексиев прилага вундтовите народопсихологични принципи във фундаменталното си изследване, посветено на И. Тен. Изследвайки възгледите на Тен за взаимоотношението на индивида и средата, младият български учен изтъква общото между възгледите на Тен и Вундт по отношение на психологичното влияние на културната среда върху поведението на хората. Не просто наследствеността, а културно-историческите фактори се изтъкват, като главен двигател в развитието на френското общество (Алексиев, Н., 1915, с. 544).

През същата 1915 г. е публикувано и експерименталното изследване на Димитър Кацаров – „Корелации между училищните способности на децата“. Работата е била изпълнена на основата на приложението на теста за интелигентност на Стенли Хол - “Mental Test”. С това изследване, Кацаров поставя началото на тестологията в България и открива възможността за развитие на българската експериментална психология и извън рамките на апаратурните методи на Вилхелм Вундт (Димитрова, Н., 2010, с. 49–51).

При статистическата обработка на данните, Кацаров използва методиката на изчисление на своя колега Е. Иванов, с когото работят съвместно в Швейцария между 1908 г. и 1910 г. Като обобщава резултатите от изследването, Кацаров стига до извода, че умственото развитие не бива да се разглежда като сума от способности. То зависи от определен обединителен фактор, от определена корелативна връзка, съществуваща между способностите на всеки човек. В изследването се проверяват и потвърждават изводите на Спирмън за целостта и единството на интелектуалното развитие (Кацаров Д. Т., 1915, с. 168–169).

За българската психология, трудът на Кацаров е уникален по своя замишъл и реализация. В него, българският психолог проверява хипотезата за способностите, като нагледни прояви на характера. Според него, способностите и характерът, като цяло, са съдържанието на психичната дейност на човека (Кацаров, Д. Т., 1915, с. 2–3). Понятието „обща способност“, е практически тъждествено на индивидуалните особености на цялостното умствено развитие или на тъй наречената „обща интелигентност“.

Индивидуалните особености на умственото развитие се проявяват чрез успеваемостта на учениците по тъй наречените „основни“ учебни предмети. „Успехът по един или друг технически предмет, пише Кацаров, не може да служи, като показател за общата интелигентност на ученика“, защото той зависи не толкова от способностите, колкото от формирането на уменията (Кацаров, Д. Т., 1915, с. 175). Той подчертава, че развитието на способностите зависи от склонностите на личността. Склонността на ученика към един или друг учебен предмет от дадена група предмети, води до повишаването на успеха по всички останали предмети от тази група (Кацаров, Д. Т., 1915, с. 182). Следователно, склонността е дълбинната причина за повишаването на успеваемостта на учениците и подбуждането на техните интелектуални способности.

В навечерието на войните, в България се завръща от специализацията си в Германия, българският философ Димитър Михалчев. Наред с лекции по философия, той започва да чете лекционен курс и по психология, още през учебната 1910 – 1911 г. (Михалчев, Д. 1914). Въпреки, че е последователен ученик на немския философ Йоханес Ремке, в лекциите си по психология, Михалчев изхожда от теоретичните позиции на Франц Brentano.

Българският философ счита, че психологията е възможна единствено, като философска дисциплина. Както философията, така и психологията имат за свой предмет съзнанието, но първата от двете науки, разглежда общите проблеми на съзнанието, а втората – неговите частни проблеми (Михалчев, Д., 1916, с. 3–10). Много време Михалчев посвещава на разбирането за психичното, съзнанието, като дадена реалност. По-накратко изяснява отделните психични явления, отделяйки повече внимание на познавателните прояви на психиката.

През 1914 г., е публикуван на български език неговият фундаментален труд „Форма и отношение“, който представлява една много добре разработена философска гносеология, на основата на неокантианството и ремкеанството.

Михалчев предлага и разбиране за психиката, основаващо се на метода на антипсихологизма (Михалчев, Д., 1914). По този начин, той решително се противопоставя на метафизическите и позитивистическите интерпретации на същността на психиката.

Тъй като, понятието „форма“ в интерпретацията на Михалчев, в крайна сметка се представя от познавателния образ, във „Форма и отношение“ се поставя и психологическият въпрос за сетивното познание на субекта, както и за самия процес на формиране на познавателните образи – възприятни, представни, мислителни (Михалчев, Д., 1914).

Тези три научни труда, издадени през 1914 г. – 1915 г., представят разработката на фундаменталните методологични и общопсихологични проблеми на науката. Те, обаче, са замислени и написани преди войните.

Духът на военното време, обаче, налага нови психологични ракурси, чиято разработка е в тясна връзка с личностните прояви на човека в екстремалните условия на войната.

## 2. Народопсихологични и кросс-културни трудове

Войните създават условия за разработката на такава приложна област, като народопсихологията.

Вундт определя „наропсихологията“, като относително самостоятелна дисциплина. Нейните закони и принципи не могат да се сведат към законите и принципите на индивидуалната психология. Народният дух, според него, се проявява преди всичко в колективното творчество на хората и по-конкретно – в трите обществени сфери: езика, митовете и обичаите. Взети заедно, те представляват „троичен съюз“. В рамките на народната душа, изпълняват същите онези функции които изпълняват представите, чувствата и волята в системата на индивидуалната психика на отделния човек (Вундт, В., 2001).

Методологията на народопсихологичните изследвания в България използва научните традиции на немските (Вундт, Шпенглер и др.), френските (Дюркейм, Тард) и френскоезичните (дъо Греф, Пикар и др.) школи. В народопсихологичните изследвания участват не само психолози, но и представители на други области на знанието – социолози, историци, философи. Всичко това допринася за междудисциплинарния характер на разработките. Тяхната обща насоченост се определя от интереса на изследователите към основополагащите исторически и социално-философски категории „народ“ и „нация“. Почти никакво внимание, в изследвания период, не се отделя на понятието „етнос“ и съответно – на разработката на проблема от позициите на етнопсихологията, независимо от това че тя се утвърждава в контекста на френско-езичната традиция, идваща от етнологичната школа на Марсел Мос и Люсиен Леви-Брюл. Непознати остават и методологичните подходи на американските учени при разработката на психологичната антропология.

Най-голяма известност получават работите на писатели, като Антон Страшимиров, Константин Гълъбов, Константин Петканов, Стилиян Чилинги-ров и др. Тяхната обща идея за националната самобитност на българския народ е извлечена от художествено – творческите им наблюдения. Обединява ги интерпретацията, основана на житейския реализъм и използването на примери от народното творчество, от героизма на българския войник.

Голяма популярност от народопсихологичните работи на българските об-щественици, придобива „Психологията на българския народ“ на Тодор Панов. Книгата излиза през 1914 г., и представя националния характер чрез конкрет-ни характерологични черти. Панов посочва 25 водещи черти в характера на българина. Според автора, формирането на българския национален характер е резултат от сложните исторически влияния върху българина през вековете. Войната е онова социално явление, в което българският характер се проявя-ва най-добре. Т. Панов се основава и на теоретични източници, като използва социологичните теории от края на XIX в. и началото на XX в., включително и възгледите на Дюркейм (Панов, Т., 1994).

Без особени претенции за прилагане на научната психология, прозира же-ланието да се утвърди значението на народа, чиито представители са самите автори. Проличава българското самосъзнание на Тодор Панов, въпреки че ис-торическите свидетелства говорят за неговия арменски произход.

Впечатляващи със своята историческа, културна и народопсихологическа стойност са трудовете на Стилиян Чилинги-ров, посветени на живота в онези изконни български краища, които, в един или друг исторически период, са от-къснати от територията на България и присъединени към съседните държави (Чилинги-ров, С., 1917; Tchilinghiroff, St.1917; Tchilinghiroff, St.1917).

Като прави задълбочено историческо изследване на българския харак-тер на Поморавия, Чилинги-ров сполучливо съпоставя българския и сръбския национален характер. Той посочва, че българите, за разлика от западните си съседи, са много по-миролюбиви. Ако българинът хваща оръжието, то е за да защити живота и земята си, като условие за мирното му съществуване. „На-истина, българският народ, пише Чилинги-ров, сравнително сръбския е много по-мирен и по-уседнал“.

Водещата черта на сръбския национален характер е романтизмът, който се изразява в стремеж към подвига, като такъв, а не толкова към неговите ре-зултати. От там, произтича и култът на сърбите към личността, „която те са поставили на недосегаема височина“. Чилинги-ров посочва, че водещите черти в характера на сърбина са разпаленост, бързина и смелост, а тези – в хаарктера на българина – „муден, тих и предпазлив“. Възможностите за успех винаги са на страната на сърбите (Като прави задълбочено историческо изследване на българския характер на Поморавия, Чилинги-ров сполучливо съпоставя бъл-гарския и сръбския национален характер. Той посочва, че българите, за раз-лика от западните си съседи, са много по-миролюбиви. Ако българинът хваща оръжието, то е за да защити живота и земята си, като условие за мирното му

съществуване. „Наистина, българският народ, пише Чилингиров, сравнително сръбския е много по-мирен и по-уседнал“ (Tchilinghiroff, St.1917). Водещата черта на сръбския национален характер е романтизмът, който се изразява в стремежа към подвига, като такъв, а не толкова към неговите резултати. От там, произтича и култът на сърбите към личността, „която те са поставили на недосегаема височина“.

В обобщение, Чилингиров посочва, че водещите черти в характера на сърбина са разпаленост, бързина и смелост, а тези – в характера на българина – „муден, тих и предпазлив“. Възможностите за успех винаги са на страната на сърбите (Tchilinghiroff, St.1917). Естествено, авторът не се ограничава с тези характерологични наблюдения. Решаващи в историческите събития, си остават обективните политически обстоятелства, по силата на които, историята е много по-благоклонна към сърбите и по-несправедлива към нас -българите.

Чрез работите си, посветени на Добруджа, Чилингиров изследва душевността на хората от този български край – тяхното културно развитие, което е проява на типичните национални черти на народа.

В произведението си „Добруджа в нашето Възраждане“, той прави подробно изследване на живота на българите в Северна Добруджа, която след Освобождението, е присъединена към Румъния. Северната съседка на България, която участва в руско-турската война и допринася за нашето Освобождение, не се поколебава да се възползва от несправедливите каузи на мирните договори и да присъедини една територия, на която българската народност е живяла от векове. Нещо повече – румънските власти полагат специални усилия да претопят народностното самосъзнание на българите от Северна Добруджа, като не просто притесняват икономически и социално живеещите там българи, но целенасочено закриват българските училища и читалища, посягат на българските семейни традиции. Въпреки, че са източно-православни, те репресират много български свещеници и затварят не една българска църква.

На фона на асимилаторските стремежи на румънските правителства, след 1878 г., в Северна Добруджа, си дават среща две народности: румънската и българската. Като се води не от пропагандни цели, а от необходимостта да установи научната истина, Чилингиров показва предимството и водещата роля на българската народност, защото другите народности, населяващи този район, „не са имали нито количествения, нито качествения състав, за да се издигнат не само по отделно, но и вкупом над нея“ (Чилингиров, С., 1917, с. V). Той разглежда конкретно народностното и културното развитие на почти всички селища в Северна Добруджа.

Какво крепи българското самосъзнание на добруджанеца? На първо място, това е неговото ученолюбие. Българското население строи училища и поддържа учителите в тях, със свои средства. Чилингиров привежда като пример един интересен документ от решението на гражданите на град Тулча, от 1877 г., според който наемът от кръчмите в града и в селата, около него, трябва да се използва за издръжка на училищата (Чилингиров, С., 1917, с. 79).

Едно друго силно развито качество на добруджанци е тяхното чувство за религиозна принадлежност към българската църква. Строят църкви със собствени средства, включват се активно в борбата по църковния въпрос. Убедени са, че вярата е най-здравата им културна връзка с българското.

Особено драматичен характер придобива общуването между българи и румънци след Междусъюзническата война, когато към Румъния е присъединена и Южна Добруджа. Невиждана е била жестокостта на румънските войници спрямо мирното българско население. Така се отнасят те към него и когато отстъпват от Добруджа по време на Първата световна война. В книгата си „Равна Добруджа“, Чилингиоров дава много примери за това, какво са представлявали селищата след оттеглянето на румънците.

На фона на това нечовешко поведение на румънската армия, той изтъква съзидателността на българските добруджанци. Очертава личностните особености на българите от „обединена Добруджа“, сред които изпъква пословичното им трудолюбие и спестовност.

### 3. Начало на изследванията по военна психология

На фронта, българските психолози, по своя инициатива провеждат много наблюдения върху психичните прояви на войниците. Никола Алексиев, Михаил Димитров и Спиридон Казанджиев водят лични психологически записки – дневници.

На основата на събрания от самия него материал, Спиридон Казанджиев издава първия академичен труд „Военна психология“ и поставя началото на тази дисциплина в България (Казанджиев, Сп., 1943).

Балканската война срещу Турция е основният източник на наблюдения и обобщения по военна психология. Идеята за обединението на българския народ, за националното освобождение на все още оставащите под робство български земи вдъхновява героизма на българските офицери и войници. Тяхната особена мотивация за участие във войната и свързаното с нея морално превъзходство над противника е ценен материал за психологически изследвания.

От психологията на фронта се интересуват не само професионалните психолози, но и военните. На психологически аспекти на военните действия обръщат внимание почти всички генерали от Балканската война – автори на мемоари (Фичев, Н., 1940; Иванов, Н., 1930 и др.).

Почти всички издания са завършени и осъществени след Първата световна война. В обстановката на война тяхното публикуване естествено не е възможно. Всички те са част от богатата военна история на България.

Сред всички издания на офицери и войници – участници във войните, особено изпъкват със своята психологическа насоченост поредицата от трудове на полковник Петър Дървингов (Дървингов, П., 1931; Дървингов, П., 1939). Като анализира конкретните битки с турската армия, Дървингов изтъква про-



явите на малодушие в редовете на турците и смелостта, решителността, саможертвата на българските войници.

Дървингов, който завършва генерал-щабна академия в Италия, добре познава не само военното дело, но и принципите на научната психология.

Всички останали работи на офицери и войници, визират личностните прояви от позицията преди всичко на житейския опит.

#### 4. Проблемите на психологията, представени в периодичния печат

През войните почти не излизат научните периодични издания. До края на Първата световна война, в България няма специализирано периодично списание по психология. В издаваните литературно-научни списания от този период, също липсват научни статии по психология. Проблематиката на психологията не се вписва в изискванията на строгата военна цензура.

Единственото научно списание, издавано през изследвания период е „Списание на българската академия на науките“. В книгата на неговия „Историко-филологичен и философско-обществен клон“, обаче през войните се публикуват изключително исторически и филологически студии. Така, например, съответната книга, публикувана през 1912 г. – в началото на Балканската война срещу Турция, съдържа две големи студии на фолклориста Михаил Арnaudов – „Студии върху българските обреди и легенди“, на социолога Илия Янулов – „С какво се хранят и обличат българските ученици“, както и рецензии на библиографа Никола Милев за новоизлезли книги, посветени на историята на България и на големия български революционер Христо Ботев. Очевидно е, че изборът на материалите, наред с останалите им достойнства, е насочен и към подчертаване на характеристиката на българския народ, във връзка с духовната култура на другите славянски народи, а така също и героичното минало на българите, в условията на борба за национално освобождение срещу петвековния турски поробител (Списание на БАН, 1912).

През 1913 г., по времето на Междусъюзническата война, излиза книга VI, която съдържа четири исторически, фолклорни и езиковедски студии. Тематиката е ориентирана към Източна Тракия и историческите отношения между българите и турците. Много показателни за тежнението на нашата интелигенция и голямото национално разочарование след двете Балкански войни, са думите на големия български учен Михаил Арnaudов, който в студията си „Обичаи и песни от Източна Тракия“ пише: „Турска Тракия е в етнографско отношение почти неизвестна земя. Малкото, изнесено до сега върху население, нрави и език, съвсем не е в състояние да ни даде една правилна представа за нея. Последната война будеше надежда, че и в тоя затворен свят – едничкият в Европа, който оставаше още неизвестен – ще проникне, наред със свободата, и светлината на науката; ала Лондонският мир и внезапният обрат от средата на т. г. измениха чувствително положението, създадено чрез оръжие, и цяла



Източна Тракия биде отново повърната към стария ред на нещата.“ (Арнаудов, М., 1913, с. 101).

В края на Първата световна война, книгата на списанието, включва студии, посветени на български културни и духовни паметници в Македония и в северозападните български земи. Със свои студии в изданието участват такива авторитетни български учени, като езиковедът Любомир Милетич и историкът Петър Ников (Списание на Българската академия на науките, 1918).

Много от списанията, които до войните имат достатъчно дълга издателска история са принудени да преустановят своята дейност, поради липса на средства. Някои от тях, успяват да просъществуват до 1915 г., когато България започва своето участие в Първата световна война и много малко от тях се издават епизодично – чак до последните две военни години.

Такъв, например, е случаят със списание „Българска сбирка“, което излиза от 1894 г. до 1915 г. Негов главен редактор е известният юрист, историк и общественик Стефан Савов Бобчев, а редакционната колегия се поддържа, главно от братята му – психологът Никола Бобчев и писателят Илия Бобчев. Списанието включва специална научна рубрика, в която относително често се публикуват и статии по психология. В по-голямата част от случаите, техен автор е самият Никола Бобчев, който е един от българските студенти и докторанти на Вилхелм Вундт.

Друго списание, в чиито рубрики се предполага и публикуването на научни статии по психология е „Съвременна мисъл“ (1910–1920). Общата рубрика, озаглавена „Философия, психология, педагогика, социология“ се води от известния учен Асен Златаров. За съжаление, обаче, научни статии по психология практически липсват.

През военните години се учредяват и нови списания. Появяват се и списания с научно-популярен характер. Такова е например, излизащото за кратко време в град Пловдив, списание „Наука“. Един от разделите му е посветен на старата гръцка философия и на психологическите учения в нея. За съжаление, списанието спира да се издава още в началото на Балканската война.

През войните се издават редица списания с литературен, обществен и научно-популярен характер, чиято цел е да отразяват живота на фронта и в тила. Такова е списанието „Народ и армия“, което се редактира от Григор Василев и Йордан Йовков. В него сътрудничат известни наши поети, писатели, учени, преводачи, както и офицерите Борис Дрангов и Стефан Стефанов. От 1914 г. започва да излиза списанието на Военното министерство – „Отечество“. То продължава съществуването си до края на Първата световна война, тъй като е официално дотирано от Министерството. За негови сътрудници също са привлечени много писатели, поети, общественици. През 1915 г. и 1916 г., под редакцията на Тодор Панов, излиза списание „Войнишка библиотека“, което е с патриотичен характер. В него се печатят стихове и материали от войнишкия живот. Особено популярни са творбите на Стамен Панчев, който загива на фронта. Наред с патриотичните материали, на страниците на списанието, в по-

пулярен вид, се обсъждат личностните качества и нравствените добродетели, които трябва да притежава българският войник.

На доминиращите по време на война морално-нравствени проблеми е посветено списанието „Духовно-обществен преглед“, което излиза в края на Първата световна война. Негов инициатор и редактор е йеромонах д-р Антим Шивачев, който е духовен възпитател във Военното училище. В списването му взема активно участие и протойерей д-р К. Ценов. Въпреки, че голяма част от материалите са с духовно –нравствен характер, са научна психология изобщо не се говори.

По времето на войните липсват каквито и да е възможности да се издава периодика, ориентирана към научната психология. Изчезват дори и малкото психологически публикации в общите раздели. Пълната липса на периодични издания по психология, може да се обясни не само с тежките икономически условия и липсата на средства. Като определено неблагоприятен фактор, може да се посочи и изключително строгата политическа цензура, а така също липсата на научен живот в сферата на психологията. Почти всички професионални психолози са на фронта. Счита се, че психологията не е приоритетна научна дисциплина, която може да работи за националната кауза. На индивидуалната научна психология се гледа, като криеща потенциалната и реална опасност от антивоенни настроения.

## 5. Подготовка и защита на дисертации по време на войните

Изключително продължителният военен период създава несигурност за получаващите образованието си граждани на Европа, а научните изследвания и подготовката на дисертации са силно възпрепятствани във воюващите страни.

По тази причина третото поколение български учени се подготвя прии-муществено в чужбина. За придобиване на висше образование и подготовка на дисертации, се избират страни, които са запазили неутралитет по време на Първата световна война. Българите предпочитат най-вече университетите на немскоезична Швейцария. По време на войните, в университетите на Цюрих и Базел, от българи са защитени 8 докторски дисертации по психологични теми. От тях, само две са с автори мъже и 6 са защитени от жени. Поради войната, се наблюдава силно феминизиране на българската хуманитаристика.

Както е известно, в Швейцария, поне до края на двадесетте години на ХХ век, висше образование по тясната специалност „психология“ не се дава. Психологията се изучава в рамките на по-широк спектър от специалности, като философия, социални науки, литература. Докторските степени се присъждат по философия, като психологическата проблематика се представя чрез тематиката на избора на дисертационната тема.

Ако, в края на ХІХ век и първите няколко години на ХХ век, българските специалисти по педагогическа психология се подготвят основно в Йенския

университет, в Германия, то след 1909 г. – 1910 г., интересът за специализация в тази област е насочен основно към швейцарските университети.

През 1912 г., в Цюрихския университет защитава своята докторска дисертация известният професор по педагогическа психология в Софийския университет – Михаил Герасков. Неговата дисертация е посветена на възгледите на Хербърт Спенсър, във връзка с моралната му философия и еволюционната му теория (Geraskoff, M., 1912).

В Цюрихския университет, през годините на Първата световна война, провеждат докторски изследвания и защитават своите дисертации още две българки, чиято научна съдба, в последствие, остава неизвестна. Това са Катерина Авакова – Сакиева и Иванка Бърдарова. Първата от тях защитава дисертация на тема „Теория за познанието на Ернст Лас“ (Avakova – Sakieva, K., 1915), а втората е автор на дисертационно изследване, озаглавено: „Естетическото поведение на основата на експериментално-психологическо проучване“ (Bardarova, I., 1916).

През 1915 г., в Бернския университет получава своята докторска степен известната българска учителка и изследователка Зоя Ставрева от гр. Велико Търново, с дисертация на тема „Състраданието, като основа на морала при Шопенхауер“ (Stavreva, Z., 1915). През същата тази академична година, в същия университет защитава своя докторат българинът Лука Найденов Сапунджиев, с духовното име – Архимандрит Евтимий. Неговото изследване е озаглавено: „Учението за симпатиите на Дейвид Юм и учението за чувствата на Теодор Липс“. Архимандрит Евтимий, в последствие, е преподавател по религиозна психология в Духовната академия в гр. София.

През 1916 г., в Бернския университет защитава своята докторска теза и Младен Николов – един от най-известните български психоаналитици. Дълги години, той работи, като секретар на Софийския университет „Свети Климент Охридски“. Неговият труд е озаглавен „Принос към учението за изгодата“ (Nikoloff, M., 1916).

Тематичният анализ на дисертациите, защитени от българи, показва подчертана ориентация към морално-нравствените и емоционално – чувствените проблеми на психологията. Интересите на българските дисертанти от този период се отличават твърде много от интересите на техните колеги – защитили в Швейцария и в други чуждестранни университети, през довоенния период, когато изборът на дисертационна тема е свързан най-често с изучаването на паметта и с познавателните психични прояви, като цяло.

## 6. Заключение

Независимо от големите загуби на човешки ресурси, от липсата на научна свобода и на социално-икономически условия за творчество, българската психологична наука успява да се съхрани по време на трите много тежки войни от началото на XX век.

Креативният характер на науката по-скоро се акумулира, отолкото се проявява. Той се проецира в трудовете на учените през 20-те и 30-те години на XX век, когато изследователската работа не просто се възобновява и започва отново.

Непосредствено след войните, българската научна психология постепенно се възражда от руините на войната и продължава с динамични стъпки своето възходящо развитие.

## Литература

- Алексиев, Н. (1915). *Иполит Тен и неговата философия на историята*. София: Придворна печатница.
- Арнаутов, М. (1913). *Обичаи и песни от Източна Тракия*. Списание на българската академия на науките. Книга VI. Клон Историко-филологичен и философско-обществен. 4. София: Държавна печатница, с. 101–140.
- Василкивски, В., Няголова, М. (съст.) (2001). *Антология. Психологията през XX век – Великотърновски измерения*. Велико Търново: ПАН - ВТ.
- Бънков, А. (1943). *Принос към историята на българската философска мисъл*, София: Печатница „Изгрев“.
- Вундт, В. (2001). *Психология на народите*. СПб.: Восход.
- Ганчев, А. (1939). *Балканската война 1912 – 1913 г.* София: книгоиздателство Хр. Г. Данов.
- Димитров, М. (1919). *Христо Ботев. Идеи, личност, творчество*. София: Издателство „Ново училище“.
- Димитрова, Н. (1992). *Философски въпроси на психологията*. София: Издателство на БАН.
- Димитрова, Н. (2009). *Философски измерения на дискусиите в психологията*. Критика и хуманизъм, кн. 28, №, с. 107–122.
- Димитрова Н. (2010). *Основные моменты развития психологии в Болгарии в первой половине XX века*. Методология и история психологии. Вып. 2, с. 49–56.
- Дървингов, П. (1931). *Психологическа и стратегическа студия по пленяването на Явер-паша*. София: Печатница „Художник“.
- Дървингов, П. (1939). *Боевете в Източните Родопи от границата до Кърджали във войната срещу турците през 1912 г. (психологическа студия)*. София: Печатница „Художник“.
- Иванов, Н. (1930). *Балканската война 1912–1913*. София: Държавна печатница.
- Жунич, С. (2009). *История српске филозофије*. Београд: Плато.
- Казанджиев, Сп. (1940). *Военна психология*. София: Военно издателство.
- Кацаров Д. Т. (1915). *Корелации между училищните способности на децата*. София: Царска придворна печатница.
- Манафова, Р. (1994). *Интелигентия с европейски измерения*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

- Михалчев, Д. (1914). *Записки по обща психология, 1910–1911*, София: УБ на СУ, каса 227.
- Михалчев Д. (1914). *Форма и отношение. Принос към учението за познанието*. София: Издание на Софийския университет.
- Михалчев, Д. (1916). *Подробен конспект по психология*. Видин: Печатница на Яким Божинов.
- Нойков, П. (1915). *Никола Алексиев (животописни бележки с портрет)*, в: Никола Алексиев, Иполит Тен и неговата философия на историята, София: Придворна печатница, с. V–XVI.
- Няголова, М. Д. (2010). *Основные тенденции развития болгарской психологии от Освобождения до 1948 г.* История отечественной и мировой психологической мысли, под ред. А. Л. Журавлева, В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника. Москва: Институт психологии РАН, с. 488–492.
- Панов, Т. (1994). *Психология на българския народ*. Велико Търново: Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“.
- Пата, Й. (2006). *Българската философия*. Философски алтернативи, кн. 4, с. 94–97.
- Списание на българската академия на науките*. (1912). Книга IV. Клон Историко-филологичен и философско-обществен. 3. София: Държавна печатница.
- Списание на българската академия на науките*. (1913). Книга VI. Клон Историко-филологичен и философско-обществен. 4. София: Държавна печатница.
- Списание на българската академия на науките*. (1918). Книга XVI. Клон Историко-филологичен и философско-обществен. 9. София: Държавна печатница.
- Стойнев, А. (съст.) (1996). *Из кореспонденцията на акад. Димитър Михалчев*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.
- Фичев, Н. (1940). *Балканската война*. София: Държавна печатница.
- Цонев, М. (1996). *Научно-биографичният жанр в историографията на науката*. Изследването на науката. Поглед към методологията, под ред. на К. Симеонова, София: Център по наукознание и история на науката, с. 86–104.
- Чилингиоров, Ст. (1917). *Добруджа и нашето Възраждане*. София: Държавна печатница.
- Шкундин Г. Д. (отв. ред.) (2002). *Мировые войны XX века. Книга 1. Первая мировая война. Исторический очерк*, Москва: Наука.
- Avakova–Sakieva, K. (1916). *Die Erkenntnistheorie von Ernst Laas*. Zürich: Gebr. Leeman.
- Bardarowa, I. (1917). *Das asthetische Verhalten auf Grund experimentell-psychologischer Untersuchug*. Zürich: Gebr. Leeman.
- Geraskoff, M. (1912). *Die Erziehung nach Spencer mit Berücksichtigung seiner Moralphilosophie und Entwicklungslehre*. Zürich: Gebr. Leeman.
- Jerodiakon Ewtimi Sapundschijeff. (1915). *Die Sympathielehre David Humes und die Einfühlungslehre von Theodor Lipps*. Bern: Fischer.
- Jerodiakon Ewtimi Sapundschijeff. (1916). *Die Entstehung der Idee von fremden Erlebnissen und die Sympathie mit denselben nach David Hues verglichen mit der Einfühlungslehre von von Theodor Lipps*. Zürich: Gebr. Leeman.

- Markov, G. (1985). *Bulgaria at the peace conference in Bucharest (July–August 1913)*. Etudes historiques. T. XIII. pp. 135–161.
- Nikoloff, M. (1916). *Beitrag zur Lehre vom Interesse*. Bern: Munsingen, Buchdruck, Fischer.
- Stavreva, Z. (1915). *Das Mitleid als Fundament der Moral bei Schopenhauer*. Zürich: Buchdr. Gabr. Lemann & Co.
- Tchilinghiroff, St. (1917). *Le Pays de la Morava (suivant des témoignages serbes)*. Berne: Imprimerie Pochon-Jent & Buhler.
- Tchilinghirov, St. (1917). *La renaissance bulgare de Dobroudja (1810–1878)*. Sofia: Imprimerie de la Cour Royale.

Mariana Niagolova

## **ON THE HISTORY OF BULGARIAN PSYCHOLOGY DURING THE PERIOD OF THE BALKAN WARS AND THE FIRST WORLD WAR (1912–1918)**

*Summary:* Bulgarian psychology was formed as a scientific field during the last decades of the nineteenth century. Its development became possible after the Liberation of Bulgaria from Ottoman rule as a result of the Liberating Russo-Turkish War (1878-1879). The first Bulgarian psychologists acquired their degrees and defended their doctoral theses in renowned Western European universities, such as the Universities of Leipzig, Jena, Geneva, etc.

Over the first decade of the twentieth century psychology became one of the most modern and interesting studies in Bulgaria. Highly qualified professionals were involved in its progress. Additionally, there were numerous contributions from specialists in fields close psychology – pedagogics, philosophy and medicine.

Bulgarian students and PhD students of Wilhelm Wundt, such as Petar Noykov, Krastyo Krastev, Ivan Shishmanov, Tsvetan Radoslavov, Nikola Aleksiev, Nikola Bobchev contributed greatly to the development of academic psychology in Bulgaria. Dimitar Katsarov set the beginning of the Bulgarian testing method. Sava Velevev, Vasil Manov and Atanas Dimitrov – students of the famous German philosopher Rudolf Eucken, worked on the problems of educational psychology, using the scientific principles of the School of Jena.

On the eve of the Balkan wars came the second generation of Bulgarian psychologists, most of whom acquired their degrees in their home country, in the University of Sofia. At that time there were many favourable conditions for a deepening of scientific knowledge in psychology and for the establishment of a large quantity of scholarly literature and specialized periodicals, similar to other European countries. However, the prolonged war period had a strong negative impact on the development of psychology in Bulgaria.

The great scientific potential, created during the prewar period was almost lost. The Bulgarian king Ferdinand did not listen to Krastyo Krastev's plea not to mobilize the



scholars and the renowned artists. Due to his non-Bulgarian descent and his negative attitude towards the University and the students, he makes no exception in the mobilization of the scholars.

As a result of that anti-national scholarly personnel policy during the war the lives of Nikola Aleksiev (died on November 4<sup>th</sup> 1912 in the Balkan War) and Sava Velev (1913, in the Second Balkan War) were lost. During the First World War Dimitar Katsarov was court-martialed and spends a long time in prison. Spiridon Kazadzhev was an officer – squad commander and military translator of German. Mihail Dimitrov participates in the Balkan War as a company commander of the 15<sup>th</sup> Lom infantry regiment. In the First World War he was an officer in the 22<sup>nd</sup> Thracian regiment and the 84<sup>th</sup> infantry regiment. Regardless of the fact it was nearly impossible to conduct scientific research, during the First World War highly important works of psychology were printed. Nikola Aleksiev's *Hippolyte Taine and his history of psychology* (1915) is published posthumously. In it he regards the whole work of the German philosopher as well as the matter of psychologism as a method in studying folk psychology.

Also in 1915 the experimental research of Dimitar Katsarov *Correlation between school performance of children* is published. The study was done on the basis of the application of Stanley Hall's intelligence test – "Mental test".

In 1914 the fundamental work of Dimitar Mihalchev *Form and Relation* is published; it is a very elaborate philosophical epistemology on the foundation of neo-Kantianism and Remkeanism. Mihalchev proposes a new understanding of the psyche, based on the method of anti-psychologism.

The wars create conditions for the development of such an applied field as folk psychology. Great popularity is gathered by Todor Panov's book *Psychology of the Bulgarian people* (1914) and Stiliyan Chilingirov's *The Moravian Region on Serbian documents* (1917, in French), which is the first Bulgarian contribution in cross-cultural psychology.

On the battlefield Bulgarian psychologists, on their own initiation, conduct many observations on the soldiers' psychological reactions. Nikola Aleksiev, Mihail Dimitrov and Spiridon Kazandzhev keep personal psychological memos – journals. On the basis of the gathered materials Spiridon Kazandzhev publishes the first academic work *Military Psychology* and sets the beginning of that psychological discipline in Bulgaria.

During the wars almost no periodic scientific editions are published. By the end of the First World War there is no specialized periodic magazine about psychology in Bulgaria. In the emerging literary and scientific journals scholarly psychological articles are also lacking. The psychological issues don't have a place in the regulations on the strict military censure.

During the long war period the third generation of Bulgarian psychologists is being prepared overseas once more. For acquiring a degree and dissertation preparation were chosen countries which have maintained neutrality during the First World War. Bulgarian students prefer the universities of German-speaking Switzerland. During the wars in the universities of Zurich and Basel 8 doctoral dissertations on psychological topics are defended by Bulgarians. Out of those only 2 are by men and 6 are by women. Because of the war there is a strong feminization of the Bulgarian humanities.

Regardless of the severe losses of human resources, the lack of scientific liberty and the socio-economic conditions of the work, Bulgarian Psychology is successfully preserved during the period of the three grave wars of the beginning of the twentieth century. Immediately after the wars its second decade of upward development began.

## PSIHOSOCIJALNI IZVORI STRESA U GLOBALNO PROMENJENOM RADNOM OKRUŽENJU I ZAHTEVI ZA PROMENAMA U SISTEMU OBRAZOVANJA

*Sažetak:* Pod uticajem procesa globalizacije i široke primene informacionih tehnologija došlo je do velikih promena u skoro svim oblastima ljudskog rada i poslovanja. U tom pogledu, između ostalog, uočava se delovanje nekoliko glavnih procesa, kao što su: internacionalizacija društvenih i političkih problema, globalna kompeticija u ekonomiji, tehnološke inovacije, povećano korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija i značajne demografske promene radne snage, što je sve uslovalo pojavu novih izvora stresa i radnog opterećenja, tako da je potrebno pratiti njihov uticaj na radno okruženje i ponašanje zaposlenih.

Koristeći metaanalitički pristup, komparaciju podataka iz literature i sistematsko posmatanje, uz ciljane intervjuje i anketna ispitivanja – kao osnovne metodološke tehnike, došli smo do zaključka da ubrzane organizacione i tehnološke promene dovode do povećanog stresa na radu, pri čemu rad postaje sve duži i intenzivniji, zahteva sve veće mentalno i emocionalno angažovanje, kao i sve složenije obrasce rada i interpersonalnih odnosa, što se odražava ne samo na psihološku dobrobit i mentalno zdravlje zaposlenih, već postavlja i nove zahteve i izazove pred nacionalne sisteme obrazovanja, koji su do skoro bili orijentisani na tradicionalne vrednosti i ciljeve, ali se u globalno izmenjem uslovima i oni takođe moraju prilagođavati ubrzanim procesima globalizacije i zahtevima dinamičnog radnog okruženja, razvijajući nove kompetencije i vrednosti za buduće zaposlene u globalnoj ekonomiji.

*Cljučne reči:* globalizacija, organizacione promene, stres, kompetencije, obrazovanje

### 1. Uvod

Postoji široka saglasnost da je u nekoliko proteklih decenija došlo do velikih promena u pogledu svih aspekata društvenog života, uključujući i našu zemlju. U tom smislu prisutan je opšti stav da na izgled radnog okruženja i društva u celini, utiče nekoliko procesa.

Kao najsnažniji trend ističe se **globalizacija**, koja se u svom neutralnom značenju odnosi, pre svega, na porast značaja globalne ekonomije i tržišta, internacionalizaciju političkih i društvenih zbivanja, globalnu kompeticiju, stalno ubrzanje



tokova kapitala, mobilnije tržište rada, smanjenje tržišnih barijera i povećanje upotrebe „strategija zasnovanih na resursima“, pri čemu se posebno ističe kompetitivnost zasnovana na potencijalima ljudskih resursa.

Druga značajna sila koja deluje u savremenom društvu je razvoj *informaciono-komunikacionih tehnologija*, koji se odražava na sve aspekte društva i pokazuje kako tehnološki napredak utiče na proces obrazovanja i brzinu prenosa znanja. Istovremeno ove tehnologije utiču i na to kako će se obavljati mnogi poslovi i kako će biti organizovana tržišta rada i kapitala u savremenim uslovima. To dalje podrazumeva porast zahteva za veštinama i znanjem koje vodi ka stvaranju visoko obučene radne snage, fleksibilnije u pogledu toga kako je posao organizovan, kako su organizacije strukturirane i gde su locirane, što vodi stvaranju jedne ekonomije gde su neopipljive osobine poput ljudske inteligencije, kreativnosti, pa čak i lične empatije, saradljivosti i posvećenosti, od najvećeg značaja (Coyle & Quah, 2002).

Radikalnost promena savremenog radnog okruženja povezuje se sa još jednim makrofaktorom – *demografskim promenama radne snage*. Procesi depopulacije i starenja radne snage u pojedinim zemljama, kako ističe Maduros (Madouros, 2006) mogu biti jedna od najznačajnijih demografskih promena u narednih 15–20 godina. Ova demografska pomeranja idu zajedno sa generacijskim razlikama u pogledu aspiracija i vrednosti radne snage, uključujući i značaj uloge žena kao radne snage, ali i promena koje generišu rodne razlike. Pored toga, sve je izraženiji trend ka kulturalno raznovrsnijoj radnoj snazi pod uticajem imigracionih procesa i disperzivnog radnog okruženja u okviru multinacionalnih kompanija koje postaju sve agresivnije u osvajanju globalnog tržišta.

Budući da pomenuti procesi po svom obimu, značaju i trajanju, doprinose radikalnom menjanju konteksta rada, Dju i Kompije (Dewe & Kompier, 2008) označavaju ih kao tri sile koje će u budućnosti nastaviti još snažnije da menjaju pojedina društva, sisteme obrazovanja i nacionalne ekonomije. Od posebnog interesa je uticaj koji ovi procesi ostvaruju na radno okruženje i strukturu radnih organizacija. U pogledu načina upravljanja dominantni su modeli koji naglašavaju efikasnost, racionalno poslovanje, pravovremeno realizovane rokove, strategije koje se zasnivaju na odnosu ulaganja i dobiti, praćene ekonomičnim organizacionim praksama. Uz to se sve više ističu zahtevi i potreba za timskom organizacijom rada, upravljanje organizacionim promenama i kontinuirani monitoring radnog ponašanja (Robbins, 2003; Gidens, 2007). Navedene promene sugerišu uvećanje kompleksnosti rada i odnosa na radu, uporedo sa nastojanjem radnih organizacija da maksimizuju iskorišćavanje kompetencija „ljudskih resursa“, preko profesionalnih uloga koje uvećavaju zahteve u pogledu različitih veština, kao što je rad u timovima, upravljanje talentima, stalno usavršavanje i skoro kompulsivna potreba za primenom novih tehnologija i kontinuiranim tehnološkim razvojem.

Pomenute promene za posledicu imaju to da je rad u mnogim oblastima već postao, ili će u budućnosti još više postati, sve intenzivniji, složeniji i odgovorniji, zahtevajući povećano mentalno-emocionalno naprezanje, proizvođači sve složenije obrasce rada i interpersonalnih odnosa. Verovalo se da će pod uticajem naučno-tehnološkog i društvenog napretka u drugoj polovini 20. veka i na početku 21. veka, na

mnogim poslovima doći do skraćanja radnog vremena ispod 8 sati, i da će čoveku ostati više slobodnog vremena za društvene aktivnosti, kulturni razvoj i porodične obaveze, pa se postavljalo pitanje čime ispuniti to vreme i kako rešiti problem dokolice (Kačavenda, 1989). Međutim, uprkos takvim očekivanjima to se nije dogodilo, već naprotiv, produženo radno vreme u mnogim kompanijama širom sveta, pa i kod nas, postalo je norma, tako da je uklapanje posla sa porodičnim obavezama i društvenim životom postalo sve teže. Umesto očekivane dobrobiti, posao je postao stresan i sve naporniji, uzimajući svoj danak u pogledu kvaliteta života zaposlenih. Očigledno je da su u mnogim kompanijama i na mnogim radnim mestima zahtevi rada i radne prakse došli u nesklad sa načinom na koji ljudi žele da žive i rade (Equal Opportunities Commission, 2007).

Pitanje balansa između posla i života svakako je od velikog značaja za većinu zaposlenih, pri čemu autori ističu da se taj problem može rešiti većom fleksibilnošću posla (Bell & Bryson, 2005). Ipak, uprkos ovom zahtevu i razvoju fleksibilnih radnih praksi, promene u tom pogledu se ne dešavaju dovoljno brzo, ili ne na pravi način koji bi ispunio očekivanja i radnika i organizacija. Sva ova pitanja se tiču problema koji imaju uticaja na zdravlje i dobrobit zaposlenih. Radnici žele više kontrole nad svojim radom, a sa stanovišta zadovoljstva i razvoja žele da posao bude zanimljiv i smislen, da im dozvoli da izraze svoje talente, da koriste svoje veštine i da im pruži priliku za postignuća i prostor za razvoj.

Osnovni pokazatelj psihološke dobrobiti na radu je način na koji zaposleni doživljavaju svoj posao i zadovoljstvo njime. Strategije poslovanja koje uzimaju u obzir kvalitet života na radu, odnosno kvalitet doživljaja posla radnika, predstavljaju značajan korak ka tome da posao učine više ispunjavajućim i inspirativnim za zaposlene (Brown et al., 2006). Organizacione promene i kompleksnost radnih praksi nastavljaju da budu veliki izazov za dobrobit i kapacitete zaposlenih. U svakodnevnoj radnoj praksi veoma važno je nadgledati i kontrolisati one aspekte posla koji su potencijalni izvori stresa, kao i obezbediti radnicima resurse za njihovo prevladavanje i individualni razvoj. Promene posla i radnog okruženja nužno sa sobom nose nove potencijalne izvore stresa, ili menjaju prirodu onih izvora koji su već identifikovani kod postojećih poslova.

Interesovanje istraživača u novije vreme, usmerava se na povezanost promena u radnom okruženju i stresa koji iz toga proizilazi. Za veliki broj ljudi posao je postao izvor stresa, depresije i anksioznosti, što se odražava na mentalno zdravlje i radnu efikasnost zaposlenih. Ono što zabrinjava jeste činjenica da ovaj nivo problema sa mentalnim zdravljem na radnom mestu poslodavci ne prepoznaju. Ostaje nejasno da li je u pitanju nedostatak iskustva, ili poslodavci prosto ne žele da prihvate činjenicu da im je potrebna dodatna podrška u suočavanju sa problemima sa mentalnim zdravljem na radnom mestu. Poslodavci odaju utisak nelagode i oklevanja kada su suočeni sa pitanjima vezanim za mentalne poremećaje i za probleme sa mentalnim zdravljem na radnom mestu. To ukazuje da postoji jasna potreba za boljom edukacijom i podizanjem nivoa svesnosti o povezanosti stresa, mentalnog zdravlja i radne efikasnosti.

Pošto je veza između mentalnog zdravlja i stresa još uvek nedovoljno proučena, ali i zato što su poslodavci u izvesnoj meri zainteresovani da naprave razliku

između ova dva domena, stres se smatra bitnijim problemom od mentalnog zdravlja na radnom mestu (Rolfe, Foreman, Tylee, 2006). Možda je poslodavcima lakše da se nose sa terminima stres i „dobrobit zaposlenih“ nego sa terminima poremećaj i mentalno zdravlje. Istraživanja u oblasti *ljudskih resursa* pokazuju spremnost radnih organizacija da razvijaju strategije vezane za psihološku dobrobit zaposlenih, ili da bar prave planove da povećaju utrošak sredstava u te svrhe.

Nema sumnje u to da se na radnom mestu može doprineti unapređenju mentalnog zdravlja i dobrobiti radnika (Black, 2008), tako da se ulaganje u dobro zdravlje zaposlenih pokazuje kao isplativ posao. U preglednom članku Rolfa, Formana i Tajlija (Rolfe, Foreman, Tylee, 2006) ističe se da je u vezi sa pitanjima stresa i mentalnog zdravlja uloga menadžera ključna, posebno kada su u pitanju izvori stresa i njihovo prevladavanje. Neki istraživači su otišli i korak napred u vezi sa problemom mentalnog zdravlja na poslu, i istakli da promene u načinu na koji se tretira mentalno zdravlje nisu samo odgovornost menadžera, već i obrazovnih institucija i stručnjaka za zdravlje, tako da predlažu strategije gde bi radeći zajedno i deleći stručna znanja i obuku, svi stručnjaci trebalo da imaju koristi u smislu boljeg razumevanja veze između posla i zdravlja, i uticaja te veze na dobrobit i radnu efikasnost zaposlenih (Singleton et al., 2001). U našoj sredini za ove probleme menadžeri ne ispoljavaju značajnije interesovanje, ali ovim problemima nešto više pažnje poklanjaju socijalne službe i institucije koje se bave pitanjima bezbednosti i zdravlja na radu. Takođe izostaje interdisciplinarna saradnja stručnjaka iz oblasti prava, ekonomije, psihologije rada i medicine rada, kada je u pitanju praktično dijagnostikovanje i rešavanje problema u ovoj oblasti. U psihologiji rada je prepoznata činjenica da će izlaženje na kraj sa zahtevima posla u budućnosti značajno uticati na doživljaj stresa i osećanje dobrobiti, kao i na ciljeve koje radnici i poslodavci sami sebi postavljaju (Snyder, 1999).

## 2. Psihosocijalni izvori stresa u savremenom radnom okruženju

U brojnim radovima o stresu na radu, kao i onima koji se bave pitanjima dobrobiti i zdravlja radnika ističe se da većina ljudi provodi više od polovine svog budnog života na poslu, tako da je vrlo verovatno da će pitanja vezana za posao značajno uticati na to kako se oni osećaju uopšte u životu (Beehr & Newman, 1978). Kada je reč o istraživanjima stresa na poslu, postoji duga tradicija identifikovanja onih aspekata posla koji su potencijalni izvori stresa. U vreme industrijalizacije pažnja se obraćala na fizičke uslove rada i fiziološke izvore stresa, dok se u novije vreme, u postindustrijskom periodu, pažnja pomera ka psihološkim i psihosocijalnim činiocima stresa. Jedan od prvih iz grupe psihosocijalnih stresora na poslu, jeste konflikt uloga i nejasna uloga koja je često praćena i visokom opterećenošću (Kahn et al., 1964), tako da su se istraživači upoznali sa „skupom ideologijom birokratskog konformizma“, „uništavanjem profesionalnog identiteta“ i „emocionalnom konfuzijom“, što je uzrokovano zahtevima novih poslova i organizacionih formi (Cooper & Dewe, 2004; Kahn et al., 1964). Počev od prvobitnog rada Kana i njegovih kolega (Kahn et al., 1964) nastavilo se identifikovanje i povećanje broja tipova psihosoci-

jalnih stresora na poslu, što je bilo podstaknuto značajnim ekonomskim, socijalnim i političkim promenama. Glavni izvori stresa sve više se traže u zahtevima koji se postavljaju u okviru određene radne uloge, zahtevima koji su intrinzični deo posla, pitanjima upravljanja karijerom, vezi posla i organizacionih struktura sa kulturnim pitanjima (Beehr & Newman, 1978; Cooper & Marshall, 1976), konfliktima između posla i privatnog života, konfliktima i frustracijama izazvanim spajanjem i preuzimanjem kompanija, organizacionim promenama i tranzicijom, štednjom, otkazima, uvozom resursa i slično (Sulsky & Smith, 2005).

Organizacije, bez obzira na svoju veličinu, poslovne odnose i strukturu, nisu imune na ekonomske i socijalne preokrete, vladine inicijative i propise, stilove i prakse upravljanja, potrebe i očekivanja zaposlenih. Navedeni faktori pomažu da se oblikuju i identifikuju stresori na poslu, kao i da se predvide one vrste stresora na koje ćemo možda naići u budućnosti. Zapravo, ovi faktori imaju dvostruku ulogu – sa jedne strane mogu da utiču na prirodu stresora koji se mogu pojaviti na poslu, dok sa druge strane, i sami mogu da postanu stresori, tako da su stresori i promene međuzavisni, gde svako od njih pomaže da se oblikuje ono drugo.

Od mnogih pitanja koja se mogu pojaviti razmatranjem socijalnih, ekonomskih i političkih promena koje se tiču savremenog radnog okruženja, posebno se ističu tri pitanja koja se odnose na većinu zaposlenih i koja se tiču načina na koji se posao menja, dovodeći ih u vezu sa stresom na poslu. Ova tri pitanja se odnose na nesigurnost posla, povećanje emocionalne angažovanosti na poslu i uspostavljanje ravnoteže između posla i privatnog života.

Kao ilustrativan primer nesigurnosti posla može se navesti podatak da je u Velikoj Britaniji, kada se dogodila ekonomska kriza 2008. godine, „najveća finansijska kriza ove vrste u istoriji čovečanstva“ (Hayman, 2008), zbog posledičnog ekonomskog pada, oko 60.000 radnika mesečno bilo planirano za otkaze. Takođe se procenjuje da će u SAD zbog kresanja budžeta u toku ove 2013. godine, oko 700 hiljada radnika ostati bez posla. U našoj zemlji tokom perioda tranzicije društveno-političkog sistema i restrukturacije privrede u poslednjih 10 godina posao je izgubilo oko 400.000 radnika. Rezultati istraživanja sprovedenog u Srbiji u okviru Svetske studije vrednosti (1999–2001) ukazuju na visoku nesigurnost, interpersonalno nepoverenje, nepoverenje u institucije i rasprostranjenost „materijalističkih“ vrednosti, što Srbiju pozicionira u rang nisko razvijenih, ekskomunističkih društava u tranziciji u početnim fazama demokratizacije (Pavlović, 2006). Generalno povećanje društvene, političke, ekonomske nesigurnosti, udruženo sa novim rizicima i nepoverenjem predstavljaju okvir ne samo za porast društvene refleksivnosti, kako ističe Gidens (Gidens, 2007), nego i društveno okruženje za život pod stresom (Life under Stress).

Osećanje neizvesnosti zaposlenja, podstaknuto sećanjem na prošle recesije i pojačano neverovatnom osetljivošću na hirovitost tržišta i ekonomske trendove, ponovo je postalo stvarnost koja je ovog puta zahvatila sve sektore privrede. Istraživači su ubrzo registrovali da strah od gubitka posla i nesigurnost zaposlenja dovode do stresa i nastojanja da se postojeći posao zadrži po svaku cenu, što dovodi do osećanja preopterećenosti poslom, rezultujući pogoršanjem fizičkog i mentalnog zdravlja (Sainsbury Centre for Mental Health, 2007a). Povećani zahtevi za većom produktiv-

nošću i efikasnošću zaposlenih, povezani su sa promenama u pogledu načina na koji je posao raspodeljen, organizovan, kontrolisan, izveden i nagrađen, pojačavajući na taj način emocionalne doživljaje na poslu. Značajan broj radnika saopštava da radi duže od svog uobičajenog radnog vremena, da osećaju da se brzina obavljanja posla i trud koji ulažu povećao, i da sve manje mogu da utiču na proces rada i odlučivanja (Sainsbury Centre for Mental Health, 2007b). Kad zaposleni osećaju da rade više i sa manje resursa, na izuzetno kompetitivnom i nesigurnom tržištu, gde se učinak kontroliše finansijskim podsticajima, uprkos dobrim stranama tehnika zasnovanih na učinku, radno okruženje postaje sve stresnije za sve veći broj zaposlenih.

Nesigurnost posla tokom ekonomske krize je posebno izražena u zemljama gde je dominantno razvijen sektor usluga. Međutim, u našoj zemlji zbog strukturnih problema privrede i procesa privatizacije, nije bio pogođen samo sektor usluga, već i industrijski sektor, gde je veliki broj radnika ostao bez posla. Situacija nezaposlenosti i širenje straha od gubitka posla, stalna nesigurnost svetske i domaće ekonomije, povećani pritisak u pogledu kompetitivnosti, usporenje ekonomskog rasta i briga oko domaće inflacije, uticali su na zdravlje i dobrobit radnika. Strah od gubitka posla, udružen sa povećanjem njegovog intenziteta i brigama oko resursa, gubitkom vrednih aspekata posla, povećanjem odgovornosti i smanjenjem prilika za razvoj, nesumnjivo povećavaju verovatnoću stresa (Burchell et al., 1999). Ono što sektor usluga posebno razlikuje od ostalih je činjenica da on obuhvata mnoštvo različitih zanimanja kojima je zajednička snažna interakcija sa klijentima, što u posao unosi dosta emocionalnih kvaliteta. Povećan intenzitet i obim posla u ovim zanimanjima dovodi do fenomena koji su istraživačima već poznati kao efekti emocionalnog trošenja ili sagorevanja na poslu (eng. burn-out). Rad u mnogim službama, pod uticajem sve striktnijih zahteva za dostizanjem viših standarda i sve bržih promena, čini da se radnici osećaju emocionalno iscrpljeno i da imaju povremeno potrebu da se distanciraju od onoga što se događa u njihovom radnom okruženju. Ova osećanja mogu pomoći da se objasni zašto se u sprovedenim anketama dobija da većina ispitanika smatra sebe nezainteresovanim i neposvećenim ili umereno posvećenim svom poslu. U jeziku rukovodilaca sve češće se koriste termini poput „emocionalni kapital“ i „emocionalne kompetencije“, što bez sumnje baca svetlo na do sada zanemarivane aspekte posla, tako da više ne postoji ignorisanje činjenice da „mnoge organizacije danas kao ključnu sposobnost njihovog glavnog osoblja vide upravljanje svojim emocijama i emocijama kupaca, što predstavlja ključ za takmičenje sa drugim organizacijama“ (Payne, 2006).

Fleksibilnost posla i savremena organizacija rada ističe Senet (Sennett, 1998) dodatno postaje izvor stresa budući da kratkoročni projekti i timovi „na određeno vreme“ do završetka projekta narušavaju procese gradnje važnih psihosocijalnih atributa, kao što je grupna kohezivnost i organizacioni identitet. Rad u timovima koji su promenljivi, traju relativno kratko, povećavaju nesigurnost u vezi odluka koje se tiču posla. Stara pravila posvećenosti, lojalnosti, postepenog napredovanja, gde su uslovi napredovanja poznati i koji omogućavaju dugoročno planiranje karijere, donoseći sigurnost svojom izvesnošću, zamenjuje situacija gde ni jedan od pomenutih elemenata nije predvidljiv, ili nema uslova da se gradi i stabilizuje. Senet metaforom



„korozija karaktera“ tvrdi da je osnovna kontroverza savremenog zaposlenog između potrebe pravljenja dugoročnih planova u društvu u kome su kratkoročni ciljevi mnogo važniji.

Zahtev za promenama u strukturi i organizaciji posla, počev od globalne kompeticije i tehnoloških promena, transformacije tržišta rada, sa sve većim učešćem žena koje obavljaju plaćene poslove, uz promene starosne strukture i naglašavanja brige oko balansa porodice i posla, doveo je do usvajanja politike koja promovira mehanizme koji zaposlenima omogućavaju da što uspešnije kombinuju posao sa ostalim aspektima svog života (Bell & Bryson, 2005). Jasno je da mnogi zaposleni imaju teškoće u balansiranju između posla i svog porodičnog života, dolazeći kući previše umorni i bez dovoljno vremena koje bi posvetili porodičnim odgovornostima, dok sa druge strane, imaju sve više problema da se koncentrišu na posao zbog porodičnih obaveza i odgovornosti (Bell & Bryson, 2005). Jaka želja da se ima više vremena za porodicu, prijatelje i odmor, udružena sa izlaženjem na kraj sa zahtevima posla, pojačala je teškoće kombinovanja posla, porodičnog i društvenog života (Crompton & Lyonette, 2007). Očigledno je da način na koji mnogi zaposleni rade ne odgovara dovoljno brzo na izazove koje promene u sferi rada postavljaju pred njih, čineći da to postane još jedan faktor koji pomaže da se oblikuju stresori na poslu.

Jasno je da će mnogi od ovih već identifikovanih stresora nastaviti da i ubuduće ostvaruju svoj uticaj na dobrobit i zdravlje zaposlenih. Međutim, važno je prihvatiti da se karakteristike i granice stresora menjaju i evoluiraju, tako da je potrebno da istraživači i menadžeri, u pokušaju da zahvate te promene, budu opremljeni znanjem i metodologijom koja obezbeđuje da razumeju radno okruženje i pitanja koja ih muče. Istraživači su svojevremeno pravili razliku između kvantitativnog i kvalitativnog preopterećenja, ali svedoci smo promene u prirodi stresora. Kvantitativno preopterećenje će nastaviti da se odnosi na količinu posla i njegovu vremensku dimenziju, zatim na elemente vezane za pojačanje intenziteta posla, efikasnost i pitanja kvaliteta učinka, odgovornost bez neophodne kontrole i odgovarajućih resursa, stalnu usmerenost rada ka odgovarajućem cilju i potreba za maksimizacijom radnog opterećenja, postavljenu nasuprot nesigurnosti posla i nesigurnih ekonomskih prilika.

Kvalitativna dimenzija opterećenja se više odnosi na kognitivne aspekte posla i obuhvata veće zahteve u pogledu veština, kontinuiranog učenja, rada sa kompleksnim procedurama i novom tehnologijom, promenljive organizacione forme i kontinuirane zahteve u pogledu profesionalnog razvoja i usavršavanja. Moglo bi se reći da kvalitativno preopterećenje na poslu obuhvata one elemente koji su ranije bili opisani kao „tehno stres“ (O’Driscoll & O’Driscoll, 2008), što uključuje brigu o tome da se bude sposoban za učenje i korišćenje nove tehnološke opreme i procedura, probleme vezane za ograničenja i očekivanja u pogledu toga šta različite tehnološke platforme mogu, zatim pogoršanje socijalnih odnosa na poslu kao rezultat različitih promena u načinu na koji radimo i načinu na koji stupamo u odnose sa kolegama. Takođe je jasno da su granice između uloga pojedinih stresora postale zamagljene, zbog toga što su konflikti i nejasnoće počeli da se odražavaju na mogućnosti za rast i razvoj, osećanje zastoja u karijeri, udruženo sa iščezavanjem onih aspekata posla

koji su mu davali vrednost, značenje, socijalnu dobit i zadovoljstvo. Konflikti se pored toga mogu pojaviti i u pogledu ličnih ciljeva, etike, vrednosti, zahteva posla i potrebe da se radi u uslovima nesigurnosti koja prevazilazi područje radne uloge i širi se do egzistencijalnih pitanja.

Uvođenja sve većeg broja kompleksnih propisa i pravila koja se odnose na oblast ljudskih resursa neretko postaju dodatni izvor stresa na radu. Strategije zasnovane na ljudskim resursima se percipiraju kao najkonkurentniji resurs u obezbeđivanju ekonomske dobiti, jer kvalitet proizvoda i usluga ne dolazi više od mašina već od ljudi koji ih koriste (Vujić, 2000). I međuljudski odnosi u radnim organizacijama postaju sve kompleksniji, posredovani složenim zahtevima, nesaglasnim interesima i visokom opštom neizvesnošću u pogledu posla i karijere. Posledično, povećava se broj incidenata, a time i porast brige u pogledu uznemiravanja, nasilja, straha i agresivnog ponašanja na poslu. Ponašanja zasnovana na pritiscima, pretnjama i prinudi su kompleksna, i ponekad prelaze tanku granicu između prihvatljivih oblika upravljanja i neprihvatljivih interpersonalnih odnosa. Oni koji vrše prinudu često nisu svesni uticaja koji njihovo ponašanje ima na druge, i koliko snažan distress mogu prouzrokovati. Izazivanje snažnog distressa za žrtve koji prevazilazi efekte uobičajenijih stresora na poslu, ponekad može imati i sudski epilog, a troškovi uzrokovani ovim ponašanjem mogu biti veoma visoki i finansijski i psihološki.

Nasilje na radnom mestu je takođe u porastu u svim oblastima rada, pa čak i tamo gde se najmanje očekuje – u uslužnim delatnostima, administraciji, školama i akademskoj sredini. Kako su u porastu zanimanja u kojima je na centralnom mestu kontakt sa klijentima, kod nekih poslova nasilje je dostiglo stepen epidemije. Istraživanja u Velikoj Britaniji u oblasti maloprodaje sugerišu da se svakog minuta u toku radnog dana prodavac verbalno zlostavlja, da mu se pretilo nasiljem ili se fizički napada (Union of Shop, Distributive and Allied Workers, 2007). Istraživači koji se bave pitanjima zdravlja i bezbednosti na radnom mestu predviđaju da će se ova vrsta rizika povećavati (Hodgston et al., 2006). Troškovi nasilja na radnom mestu i drugih pretećih ponašanja, poput uznemiravanja i prinude, „mogu prouzrokovati nezamislive nivoe stresa na poslu“, ostavljajući bez odgovora pitanje „kako proceniti troškove koji potiču od ugrožavanja ljudi“ (UNISON, 2005). Kod nas nema sistematskih istraživanja niti preglednih izveštaja na ovu temu, ali zasigurno možemo reći da ima negativnih oblika ponašanja na radnom mestu, što potvrđuje svakodnevno iskustvo zaposlenih i njihove žalbe, uz povremene medijske izveštaje o pojedinim slučajevima, u skladu sa nedavno donetim Zakonom o sprečavanju zlostavljanja na radu (2010).

Restrukturiranje organizacija, promene procesa rada, potreba za većom efikasnošću i učinkom, uz važnost koja se pridaje strategijama „upravljanja ljudima“, vode ka pitanjima koja se tiču nivoa kontrole koji zaposleni imaju nad svojim poslom, njihove fleksibilnosti pri obavljanju poslovnih zadataka, izazova koje pred njih postavlja posao, kao i preliivanja uticaja između posla i porodičnog života.

Stresori koji se pojavljuju u tom kontekstu odražavaju tenzije između načina na koji ljudi žele da rade, načina na koji moraju da rade i zadovoljstva koje im pruža posao. Ove tenzije se još više povećavaju kad se posmatraju naspram promenljive

prirode radne snage, takmičarske nastrojenosti na poslu i kod kuće, promena hijerarhijske strukture u organizacijama, zamagljivanja granica među pojedinim poslovima, povećanja intenziteta posla i gubitka vrednih karakteristika posla, kao što su kontrola i fleksibilnost (Burchell et al., 1999). Održivost savremenih radnih praksi i sve oštriji sukob između zahteva posla i očekivanja radnika ima zabrinjavajuće implikacije po zaposlene, njihove porodice, kao i po upravu, što uzrokuje značajan stres i narušavanje mentalnog zdravlja i dobrobiti zaposlenih. Razumevanje problema koji nastaju sa ubrzanim promenama u području rada ne odnosi se samo na stresore i na način na koji mi definišemo stres, već i na to kako uspevamo da obuhvatimo takva iskustva u svojim istraživanjima, koje mere koristimo, čiju stvarnost te mere odražavaju, kako istraživači tumače svoje rezultate i kako ta znanja doprinose teoriji i praksi, kao i onima čiji radni život proučavamo.

### 3. Stres na radu i zahtevi za promenama u sistemu obrazovanja

Istraživanje organizacionih promena, i sa time povezanih izvora i mehanizama prevladavanja stresa na radu, kao veoma kompleksnog i promenljivog konteksta, zahteva određene pristupe, resurse i znanja, koja treba da proizvodi obrazovni sistem primeren, pre svega, savremenom radnom okruženju.

Istraživači (Dryden, Vos, 1999) su još pre više od decenije analizirali probleme velikog jaza između potreba koje su proizvele promene u razvijenim ekonomijama sveta, i onoga što pruža klasični sistem obrazovanja. Pre svega, to se ogleda u nedostatku adekvatnih obrazovnih strategija za dovoljno brz odgovor na izazove koje promene u svetu rada zahtevaju. Istraživanja izvedena kod nas ukazuju na prisustvo mnogih problema obrazovnog sistema na svim nivoima: (a) nedostatak integracije strategija koje se tiču društveno ekonomskog razvoja i obrazovanja, (b) problemi efektivnosti i efikasnosti formalnog obrazovanja, (c) specifični problemi u vezi sa razvijanjem sve tri grupe kompetencija: intelektualnih, emocionalnih, socijalnih (Spasenović, Milanović-Nahod, 2001; Đurišić-Bojanović, 2009). Imajući to u vidu, mnogi smatraju da je postojeći formalni sistem obrazovanja u većini zemalja, pa i kod nas, u neskladu sa potrebama globalnog tržišta rada, da je previše teorijski orijentisan i neprimeren potrebama prakse, te da ga treba reformisati u pravcu da bude više funkcionalan i instrumentalan. Međutim, neki teoretičari upozoravaju da je potrebno biti oprezan kada je u pitanju savremeni instrumentalni pristup obrazovanju, ističući da je određenim prilagođavanjem potrebno očuvati tradicionalnu obrazovnu praksu, budući da je veza između obrazovanja i ekonomije posredovana i mnogim drugim faktorima. U tom smislu, i najnovija istraživanja kod nas koja se tiču promena u obrazovanju, ističu važnost kontinuiteta u obrazovnoj politici. Nastavnici smatraju nepoželjnim česte i radikalne promene, ističući da one ne smeju da zavise od političkih promena (Vujačić et al., 2011). U svakom slučaju, savremeno obrazovanje mora biti postavljeno tako da je povezano sa temeljima i osnovama uspešne ekonomije, ali ne može biti neposredni instrument ekonomije, budući da nije moguće projektovati dovoljno fleksibilan i specifičan model obrazovanja koji bi direktno



odgovarao na hirovite i operativne zahteve savremene ekonomske prakse i različitim oblicima organizacionih promena.

Komparativne analize prakse menadžmenta ljudskih resursa u zemljama u tranziciji, otvaraju neka zanimljiva pitanja u vezi sa pomenutom relacijom između radnog okruženja i obrazovanja. Tranzicioni proces predstavlja „metafaktor“ koji može da objasni neke institucionalne i kulturalne izvore razlika kada je u pitanju odnos sfere rada i obrazovanja. Tako je na primer, u Srbiji i Sloveniji koje su bile predmet analize, uočena divergencija praksi u svim analiziranim aspektima, uprkos zajedničkoj društveno-ekonomskoj i kulturnoj predistoriji. Tranzicioni proces po sebi određuje razlike u institucionalnom okruženju, ali takođe menja i vrednosti nacionalne kulture, zaključuju autori (Bogićević, Milikić, Janićijević, Petković, 2008).

Sa druge strane, ekonomija daje svoj doprinos obrazovanju preko toga što poboljšava materijalne uslove obrazovanja. Ako se ulaže više novca u škole, trebalo bi očekivati kvalitetnije obrazovanje, a posledično i viša postignuća učenika, uvećanje kvaliteta i potencijala ljudskih resursa, te psihološke i društvene dobrobiti svih ljudi. Iako dostupni rezultati velikih međunarodnih istraživanja, na primer TIMSS, ne nude jasne odgovore o pomenutoj vezi, postoji osnova za verovanje da će ulaganje u obrazovanje rezultirati višim postignućem učenika. U zemljama čiji učenici imaju vrlo visoka postignuća na različitim međunarodnim testiranjima, kao na primer Koreja, Kuba, Kanada, Finska, država ulaže više u obrazovanje nego što je to slučaj kod nas. Komparativne analize ukazuju na trend u zemljama u razvoju, kao što je Srbija, da kvalitet škole ima veći značaj za školsko postignuće učenika nego u razvijenim zemljama, dok je efekat porodičnog konteksta manji (Gašić-Pavišić, 2011).

Interesantan je nalaz Hara i saradnika (Haar et al., 2005), koji dalje usložnjava analizu odnosa obrazovanje-rad-dobrobit. Na osnovu komparativne analize podataka velikih međunarodnih studija učeničkog postignuća PISA, TIMSS, PIRLS, konstatuju da učenici iz vodećih azijskih zemalja imaju ispodprosečnu unutrašnju motivaciju i osećanje pripadanja školi, a nivo anksioznosti iznad proseka. Međutim, visoko postignuće učenika objašnjava se visokom kompetitivnošću obrazovnih sistema tih zemalja (Japan, Singapur, Južna Koreja). Autori pomenutog istraživanja, izražavaju bojazan u vezi sa motivacijom učenika za celoživotno učenje, ali bojazan bi se mogla izraziti i u pogledu psihološke dobrobiti. Međutim, pomenuti nalazi mogli bi se interpretirati i iz ugla dominantnih društvenih vrednosti. Ekonomski interes favorizuje vrednosti koje se vezuju za kompetitivnost, dok se psihološka dobrobit više oslanja na emocionalne vrednosti i solidarnost. Koje će vrednosti promovisati obrazovni sistem može biti od značaja za ekonomski razvoj jedne zemlje. Analiza odnosa obrazovanje-rad-dobrobit danas je veoma aktuelna tema, budući da ukazuje na nekoliko činjenica: (a) to je odnos koji se može razmatrati na nivou društvenog sistema, grupe i pojedinaca, (b) zatim, taj se odnos može analizirati na nivou strukture i procesa, (c) i na kraju, reč je o međuzavisnim odnosima sa brojnim kontroverzama, pa samim tim i nejasnim ishodima. Kako ističe Gidens (Gidens, 2007), generalno posmatrano, povećanje društvene, političke i ekonomske nesigurnosti, udruženo sa novim rizicima i nepoverenjem koje se evidentira na svim nivoima analize, predstavlja društveno okruženje koje ne samo da uvećava opseg, kompleksnost i kontrover-

znost društvene refleksije, već i samorefleksije. Društvena i individualna refleksivnost gube tradicionalne oslonce u odlučivanju i činjenju izbora. Visoka neizvesnost smanjuje kontrolu nad ishodima napravljenih izbora, a život pod stresom radikalno dovodi u pitanje psihološku dobrobit.

Imajući u vidu kompleksnost procesa i problema na koje se odnosi analiza odnosa rad-obrazovanje-dobrobit, zaključujemo da bi neophodne intervencije morale biti usmerene na strukturnu podršku ljudskim resursima i funkcionalno prilagođavanje zahevima prakse. Određena konceptualno-strukturna rešenja nude se u evropskim projektima, kao na primer rešenja u okviru TEMPUS programa, koja se praktikuju i daju rezultate, a tiču se kolaboracije značajnih društvenih sistema. To su modeli koji se usmeravaju na institucionalizovanje direktnih kanala saradnje između vlade, univerziteta i privrede. Na primer, trostruki Heliks (Helix) model koji se odnosi na podršku razvoja inovacija, zasniva se na ideji trilateralnog, spiralnog umrežavanja lokalnih i regionalnih kapaciteta, povezivanjem univerziteta, privrede i državne uprave (Mandić, 2010). Najnovije strategije privrednog razvoja i razvoja obrazovanja (*Nacionalna strategija privrednog razvoja Republike Srbije 2006–2012*, *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020*) predstavljaju okvir saradnje, ali mehanizmi usklađivanja između, na primer, projekcija privrednog rasta, sfere rada i obrazovanja nisu vidljivi. Tako se može postaviti pitanje koliko su efektivni i efikasni mehanizmi kojima obrazovanje usaglašava ponudu obrazovnih profila sa projektovanim potrebama privrede. U okviru pojedinih strategija za karijerno vođenje i savetovanje (*Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji, 2005*), ističe se potreba za pomenutim mehanizmima na nacionalnom nivou. Reč je o potrebi za razvojem mehanizama koji će omogućavati efikasno i efektivno razmenjivanje podataka i njihovo integrisanje na način koji će optimizovati proces strateškog odlučivanja (kojim mehanizmom će se povezati, na primer, podaci koji se tiču problema obrazovanja, visoke nezaposlenosti mladih ili dugoročne nezaposlenosti, sa idejama i faktorima koji su pokretači ekonomskog razvoja). U nekim slučajevima naše prakse, kako se navodi u strategiji privrednog razvoja, nije postojalo „deljenje znanja i sredstava u inovativnom procesu“ (*Nacionalna strategija privrednog razvoja Republike Srbije 2006–2012*), i umesto razvoja, ishod je propadanje velikih privrednih preduzeća, što se ispoljava ne samo kao društveni i ekonomski gubitak, već i kao ogroman psihosocijalni stres zaposlenih koji su ostali bez posla, i koji u uslovima visoke dugoročne nezaposlenosti ostaju bez egzistencijalne perspektive, što postaje ne samo politički problem, već i problem u čije rešavanje se mora uključiti naučna i obrazovna zajednica.

Nejasne perspektive profesionalnog razvoja, radnih uloga, odnosa i ishoda, visoka neizvesnost i rizik koji sobom donose individualne i grupne odluke, kontroverza kratkoročnih i dugoročnih ciljeva, kontroverza kompetitivnosti i solidarnosti, proizvode visok nivo stresa u savremenom radnom okruženju. Međutim, složili bismo se sa stavom Vebove (Webb, 2004) koja polemišući razlike između Gidensovog i Senetovog viđenja problema, ističe da se u oba slučaja analiza usmerava na stanje, kao statični aspekt savremenog konteksta rada. Ukazujući na dinamički aspekt problema, Vebova navodi primer radikalnih društvenih i sociopsiholoških promena koje je izazvalo globalno povećanje populacije ženske radne snage.

Budući da ekonomije zasnovane na znanju pozicioniraju ljudske resurse kao kritični faktor društvenog razvoja, psihološka dobrobit zaposlenih pripada grupi osnovnih nacionalnih interesa. Analiza odnosa povezanosti rada i obrazovanja sugeriraju određene akcije. Reč je o akcijama sistemske i institucionalizovane podrške ljudskim resursima, u radikalno izmenjenim uslovima i zahtevima radnog okruženja, ali i razvijanja mehanizama usklađivanja pre svega obrazovne podrške sa projekcijama društvenog razvoja. Tako bi se polje neizvesnosti i stresa unutar koga pojedinac donosi privatne i profesionalne odluke smanjilo, čime bi se posledično povećavao opseg „povoljnih“ izbora i ishoda. Na taj način, spirala direktne i institucionalizovane saradnje obrazovanja, nauke i privrede, čiji bi cilj bio zajedničko rešavanje problema u okvirima radikalno izmenjenog radnog okruženja, bila bi najvažnija sistemska podrška ljudskim resursima, za koje se opravdano veruje da su najvažnija karika u razvoju savremenog društva.

## Literatura

- Beehr, T. A., Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health, and organizational effectiveness: A facet analysis, model and literature review. *Personnal Psychology*, 31, 665–699.
- Bell, A., Bryson, C. (2005). Work-life balance: Still a womens' issue? In: Park A., et al (eds) *British Social Attitudes: Two Terms of New Labour: The publics' reaction*. The 22nd Report. London: SAGE Publications, 33–62.
- Black, C. (2008). *Working a healthier tommorow: Review of the health of Britains working age population*. Presented to the Secretary of State for Health and the Secretary of State for Works and Pensions. London: The Stationary Office.
- Milikić, B., Janičijević, N., Petković, M. (2008). HRM in transition economies: case of Serbia. *South East European Journal of Economics and Business*, 3, 2, 75–88.
- Brown, A. et al. (2006). *Changing Job Quality in Great Britain 1998–2004*. DTI: Employment Relations Research Series, No. 70, London.
- Burchell, B. J. et al. (1999). *Job Insecurity and Work Intensification*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Cooper, C. L., Dewe, P. (2004). *Stress: A brief history*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Cooper, C. L., Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary hearth disease and mental ill-health. *Journal of Occupational Psychology*, 49: 11–28.
- Coyle, D., Quah, D. (2002). *Getting the Measure of the New Economy*. London: The Work Foundation.
- Crompton, R., Lyonette, C. (2007). Are we all working too hard? Women, men and changing attitudes to employment. In: Park A. et al. (eds) *British Social Attitudes: Perspectives on a changing society*. The 23rd report. London: SAGE Publications, 55–70.
- Dewe, P. J., Kompier, M. (2008). *Foresight Mental Capital and Well-Being project: well-being and work: future challenges*. London: The Government Office for Science.

- Dryden, G., Vos, J. (1999). *The learning revolution*. United Kingdom, Aulesbery: Accelerated Learning Systems Ltd.
- Đurišić-Bojanović, M. (2009). How education contributes to the knowledge-based society, saopštenje na 11<sup>th</sup> European Congress of Psychology, Oslo, Norway.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001). Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi. *Zbornik Institut za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 33, 377–389.
- Equal Opportunities Commission (2007). *Enter the Timelords: Transforming work to meet the future*. Final report of the EOC's investigation into the Transformation of Work. Manchester: Equal Opportunities Commission.
- Gašić-Pavišić, S. (2011). TIMSS 2007 u Srbiji: objašnjenje postignuća učenika i preporuke za poboljšanje nastave i učenja, u: (Gašić-Pavišić S. i Stanković D. (ur.) *TIMSS 2007 u Srbiji*. 307–335. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gidens, E. (2007). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
- Haar, J. H. et al. (2005). *Explaining student performance – Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, dostupno na: [www.danishtechnologi.dk](http://www.danishtechnologi.dk), pregledano 25. 02. 2011.
- Hayman, A. (2008). *Major job losses forecast for all of England*. Regeneration& Renewal 7th November, [http:// www.regen.net/news/EmailThisArticle/859991/](http://www.regen.net/news/EmailThisArticle/859991/).
- Hodgston, J. et al. (2006). *Workplace Health and Safety Survey Programme: 2005 – Workers Survey First Findings Report*. Caerphilly: HSE Information Services.
- Kačavenda, N. (1989). *Slobodno vreme i obrazovanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kahn, R. L. et al. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Jonh Willey & Sons Inc.
- Madouros, V. (2006). *Labour Force Projections 2006–2020*. London: Office for National Statistics.
- Mandić, V. (ed) (2010). *WBC Regional Model of University – Enterprise Cooperation*. EU TEMPUS project, Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu.
- Nacionalna strategija privrednog razvoja Republike Srbije 2006–2012*.
- Nacionalna strategija zapošljavanja (2011-2020)*. sajt posećen 10.07.2013. na [http:// www.srbija.gov.rs/](http://www.srbija.gov.rs/)
- O'Driscoll, M., O'Driscoll, O. (2008). New technology and well-being at work: State of science review: SR-C5. *Forseight Mental Capital and Well-Being Project*. London: The Government Office for Science.
- Payne, J. (2006). *Emotional labour and skill: A re-appraisal*. SCOPE: Issues paper No.10, May, <http://www.scope.ox.ac.uk>.
- Pavlović, Z. (2006). Vrednosti u Srbiji u drugom dobu modernizma. *Sociološki pregled*, 40(2): 247–262.
- Robbins, S. (2003). *Essentials of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Rolfe, H., Foreman, J., Tylee, A. (2006) *Welfare or farewell? Mental health and stress in the workplace*. National Institute of Economic and Social Research Discussion Paper 28. London: Muffield Foundation/NIESR [http://www.niesr.ac.uk/pdf/270306\\_133707.pdf](http://www.niesr.ac.uk/pdf/270306_133707.pdf).

- Sainsbury Centre for Mental Health. (2007a). *Mental health at work: Developing the business case*. Policy paper 8. London: Sainsbury Centre for Mental Health. Dostupno na: [http://www.scmh.org.uk/pdfs/mental\\_health\\_at\\_work.pdf](http://www.scmh.org.uk/pdfs/mental_health_at_work.pdf).
- Sainsbury Centre for Mental Health. (2007b). *Briefing 34: Work and Well-Being: Developing primary mental health care services*. London: Sainsbury Centre for Mental Health. Dostupno na: <http://www.srbija.gov.rs/>, pregledano 10.07.2013.
- Sennett, R. (1998). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. London: Norton.
- Singleton, N. et al. (2001). *Psychiatric Morbidity Among Adults Living in Private Households, 2000: Summary Report*. London: Office for National Statistics.
- Snyder, C. R. (1999). *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press.
- Spasenović, V. Z., Milanović-Nahod, S. S. (2001). Stavovi učenika prema problemima i potrebama naših škola. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 33, 389–408.
- Strategija karijernog vođenja i savetovanja u Republici Srbiji. *Službeni glasnik RS*, br. 55/0571/05-ispravka, 101/07 i 65/08.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. *Službeni glasnik RS*, br. 107/2012.
- Sulsky, L., Smith, C. (2005). *Work Stress*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Union of Shop, Distributive and Allied Workers. (2007). *Freedom from Fear Campaign*, [http://www.usdaw.org.uk/campaigns/freedom\\_from\\_fear](http://www.usdaw.org.uk/campaigns/freedom_from_fear).
- UNISON. (2005). Report of the National Housing Seminar: Violence at work workshop (summary). November, Birmingham.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., Đerić, I. (ur.) (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujić, D. (2000). *Menadžment ljudskih resursa i kvalitet*. Beograd: CPP.
- Webb, J. (2004). Organizations, Self-identities and the New Economy. *Sociology*. 38(4): 719–738.
- Zakon o sprečavanju zlostavljanja na radu. (2010). *Službeni glasnik RS*, br. 36/2010.

Milanko D. Čabarkapa, Miroslava Đurišić-Bojanović

## **PSYCHOSOCIAL STRESSORS IN THE CHANGED WORKING ENVIRONMENT AND DEMANDS FOR CHANGES IN THE EDUCATION SYSTEM**

*Summary:* Globalization process and wide application of informational technologies caused severe changes in almost all fields of human work and business. In this aspect, the influence of several major processes can be detected, such as: internalisation of social and political problems, global competition in economy, technological innovations, increased use of information-communication technologies and significant demo-

graphic changes of workforce, which lead to the rise of new sources of stress and work load, so it becomes necessary to follow up their influence on working environment and employees behaviour.

By using meta-analysis approach, comparison of literature data and systematic observations with targeted interviews and survey, explorations as basic methodological techniques, we concluded that enhanced organizational and technological changes lead to the increase of stress at work, with work becoming more prolonged and more intense, emotional and mental demands increased, and working patterns and interpersonal relations more complex, affecting not only psychological welfare and mental health of employees but also setting new demands and challenges on national educational systems, that until recently have been traditionally oriented but in globally changed conditions are being confronted with increased speed of globalization and demands of dynamic working environment, developing new competences and values for future employees in global economy.



## ЛАВ ВИГОТСКИ: СОЦИЈАЛНА КОНСТРУКЦИЈА ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВНЕ ИНКЛУЗИЈЕ

*Сажетак:* Основу филозофије и парадигме инклузије представља уважавање и љубав према другом, развијање поштовања према разликама у којима се препознаје богатство, хоризонти будућности и инспирација за развој људског рода. Образовна инклузија подразумева отвореност и спремност свих елемената друштва да сваком детету омогуће образовање, што је могуће оптималније, у школи или разреду који би иначе похађало. Социјални конструкционизам наглашавајући значај друштвеног контекста у конструкцији знања уз поштовање различитости даје снажну подршку инклузији у образовању. Виготски као претеча социјалног конструкционизма сматра да питања васпитања деце са хендикепом могу бити решена само као проблем социјалне педагогије и да васпитати дете са хендикепом значи вратити га у друштвени живот. Деци са хендикепом је потребна школа која ће их приближити животу. Активна школа треба да обезбеди сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја деловањем у *Зони наредног развоја*. Улога наставника је да обезбеди нове и непознате садржаје и услове који омогућавају ученицима да иду ка вишим нивоима разумевања уз уважавање њихових различитости.

*Кључне речи:* инклузија, социјални конструкционизам, Виготски, Зона наредног развоја

Уз родитеље (породицу), вртић и школа су прве институције, представници друштва, са којом се деца срећу и (још увек) су најзначајније васпитно-образовне институције, најсистематичније пројектовани и најбоље организовани центри учења и развоја деце и младих. Припремни програм, основно и средње образовање су, уз породицу, од највећег утицаја на васпитање, образовање и целокупан развој личности. Школа представља сложену социјалну средину, са традиционалним формалним и неформалним обрасцима опажања, концепирања, разумевања и вредновања понашања. Школа омогућава усвајање базичних културних концепата, вредности, норми, модела и образаца понашања и саобраћања. У школи треба да се „учи како да се учи“. То је место за откривање непознатог, буђење осећања и социјалних комуникација без обзира на разлике у годинама. У исто време, узајамност у комуникацији развија толеранцију, прихватање и осетљивост за другог. Трајање основног и средњег образовања

обухвата доба интензивног психичког и психосоцијалног развоја деце и омладине и ствара темеље личног идентитета и погледа на свет и друштвене односе.

Са друге стране, образовни систем је један од најстаријих друштвених система, што, уз дугу историју, носи и наслеђену традицију и отпоре демократизацији и променама. И лаици и професионалци годинама указују на кризу васпитно-образовног система, потребу за отвореним васпитањем и образовањем и демократизацијом образовања. Оно што је константа образовног процеса је хуманост и излагање у сусрет свима којима је образовање потребно, али са променама друштва требало би и да се мења парадигма образовања – како концепције васпитања и образовања, тако и компетенције наставника.

Демократизација образовања управо сугерише процес, динамичку интеракцију, између реалних збивања у друштву и промена у образовном систему. Овај процес се може посматрати из две перспективе. Спољашња перспектива подразумева ангажовање заједнице да створи услове за развијање и подржавање демократског модела образовног система, док унутрашња перспектива у први план истиче актере образовног система и њихове међуодносе. Основни принцип демократизације образовања је једнака доступност образовања за све у нормативном и територијалном смислу. Такође, значајан принцип је програмска флексибилност образовања – стварање могућности да ученици стварају свој лични образовни програм уз помоћ професионалаца.

Када је у питању процес инклузије, школа има улогу иницијатора и лидера у процесу укључивања особа – деце са хендикепом у редовне друштвене токове. Као аргументи за увођење инклузије у друштво наводе се разлози из домена људских права, из домена образовања и социјални разлози. Аргументи из домена људских права су образложени у међународним правним актима и промовишу права особа са хендикепом као општа људска права на пун и квалитетан живот, разлози из области образовања су поткрепљени научним доказима да узајамна интрагенерацијска комуникација делује подстицајно на развој, док се као социјални разлог истиче потреба превазилажења стереотипа и предрасуда који су последица сегрегације особа – деце са хендикепом.

Деведесетих година прошлог века проблематика особа са хендикепом почиње да се разматра са аспекта људских права, изједначавања могућности и укључености у све друштвене токове и активности заједнице. Социјални модел је одјек Клапердовог залагања за „Школу по мери детета“ (1929, према Хрњица и сар., 2007). Као алтернатива медицинском моделу, настао је из тежњи самих особа са ометеношћу за променом историјског гледања на особе са ометеношћу као на мање вредне. Социјални модел наглашава право особа са ометеношћу да буду независне и да саме одлучују о сопственој судбини. Фокус се са особе која је проблем и њене породице премешта на друштво и његове институције. Основни проблем је однос друштва према особама са хендикепом, а ометеност није болест, већ варијетет људске природе. Друштво ствара изолацију постављајући пред особе са хендикепом различите баријере – физичке, социјалне, институционалне. Уместо оријентације на недостатке детета, социјални модел је усмерен на ограничења



друштва и образовног система који није у стању да одговори на различитости ученика и да обезбеди механизме за квалитетно образовање свих ученика, као и на карактеристике социјалног и животног окружења детета које отежавају приступ образовању. У области образовања, социјални модел види као препреке неприступачност средине и школских објеката, ригидне наставне планове и програме који не одговарају индивидуалним потребама деце, недостатак дидактичких средстава, док просветни радници немају адекватно иницијално образовање, не добијају материјалну ни стручну подршку, а родитељи и локална средина нису укључени у образовање деце. Социјални модел наглашава потребу да се утврди степен и врста подршке коју треба пружити деци приликом учења, чиме се одговорност за образовна постигнућа враћа школи. Акцент се помера са детета и његове породице на школски контекст и питање како ефикасно подучавати.

Етимолошки тумачено, инклузија значи „укљученост, обухватање, садржавање у себи, урачунавање...“ (Вујаклија, 1980: 345). У образовању деце са развојним сметњама инклузија значи укључити дете (ученика) у образовни систем. Интеграција значи „ићи у школу“, а инклузија „учествовати у школи“ (Церић, 2004: 91). Шире гледано, инклузија представља смањивање и укидање свих врста притисака који воде искључивању.

Инклузија подразумева отвореност и спремност свих елемената друштва да сваком детету омогуће образовање што је могуће оптималније, у школи или разреду који би иначе похађало. То значи приближавање служби за подршку детету и његовој породици, а не одвођење детета у такве службе. Инклузија се дефинише као „планирано учешће деце са и без сметњи у развоју у контексту образовно-развојних програма“ или као „програми у којима деца са и без сметњи у развоју заједнички учествују у програмским садржајима, активностима и свему што нуди окружење“ (Гуралник, 2001; Андерсон и Котам, 2002, према Сретенов, 2008). Инклузија у школама значи смањивање свих препрека у образовању за све ученике. Социјални модел синтагму „посебне образовне потребе“ замењује синтагмом „препреке за учење и учешће“. Ове препреке могу бити архитектонске или могу да потичу из узајамног односа ученика и његовог окружења: других људи, политике школе, културе, социјалних и економских услова. Инклузивни приступ настави и учењу почиње признавањем и уважавањем разлика између ученика. Вредност инклузије у школама је још у томе што су инклузивне школе подстицајне, како за ученике, тако и за запослене и заједницу у целини, манифестујући разлике као богатство и ресурс.

Основу филозофије и парадигме инклузије представља уважавање и љубав према другом, развијање поштовања према разликама у којима се препознаје богатство, хоризонти будућности и инспирација за развој људског рода. Индивидуална егзистенција постоји и формира се само и тек у сусрету са другим, прихватање другог подразумева прихватање и љубав за сопствену и туђу (другу) различитост.

У другој половини 20. века смеле идеје Бергера и Лукмана (према Бер, 2001) да људи стварају и одржавају бројне и разноврсне друштвене појаве кроз

друштвену праксу и да се искуства згрушавају и нагомилавају у сећањима као колективна искуства која се објективизирају системом знакова, захваљујући чему се могу поделити са другима, доводе до настанка социјалног конструкционизма.

Социјални конструкционизам (Бер, 2001; Стојнов, 2005) анализира улогу друштвених процеса у конструкцији значења; знање се позиционира између људи и извире из друштвене размене – комуникације посредоване језиком. У свету у коме има много заједница, много култура, много језика, има много различитих стварности – живимо у мултиверзи (Матурана, према Бер, 2001). Задатак науке је повећање толеранције према растућој неизвесности коју изазивају различите и неусагласиве перспективе које људи уобличавају у својим разменама. Задатак психологије, како га виде социјални конструкционисти, је испитивање импликација многобројних паралелних поредака које имају огромне културне специфичности, различитих заједница људи у мултиверзи, али и преузимање одговорности за њихово конструисање и мењање.

Основни психолошки појмови настају као друштвене конструкције зависне од културе у контексту специфичних друштвених околности. Психологија за поље проучавања има друштвено конструисана бића као производе историјских и културно специфичних дискурса који собом доносе сложену мрежу односа (моћи). Концепт објективне реалности је релативизиран у корист личне перспективе и истиче активност особе – сазнаваоца у процесу стварања своје слике света и начина на који ступа у односе са другим људима.

Појмови „Ја“, „Јаство“, „људска природа“, „личност“ у конструкционизму су настали као интерпретације одређеног референтног система и условљени су тачком гледишта посматрача. Хуманост постоји само као могућност која се мора зарадити – уласком у друштвене односе са другим бићима која су се већ остварила као особе. Хуманост се мора освојити, односно конструисати кроз комуникацију са другима.

Бити особа значи не само толеранцију, већ љубав према различитостима. „Са толеранцијом смо сами, а с љубављу смо заједно“ (Шефер, 2003: 10). Гледано еволуционистички, разлике представљају суштину опстанка живог света. Са позиције развоја човечанства, разлике подстичу идеје, стваралаштво, могућности савладавања изазова. Са аспекта сазнања разлике подстичу радозналост и дивергенцију идеја. Разлике омогућавају формирање индивидуалности, кроз специфично и различито, долази се до општег и универзалног. Са аспекта моралног понашања то значи прелазак са нивоа знања шта је исправно, на ниво спонтане афективне реакције.

Парадигма инклузије се заснива на идеји динамичких интеракција здруженог деловања људи, интересу за сваког појединца и његову егзистенцију, уважавању различитости и љубави за различитост – праву на различитост и различитост права. Уистину демократско друштво мора да омогући свим својим члановима изградњу личне перспективе, могућност партиципације у развоју, настајању и променама и егзистирање разлика као богатства и потенцијала.

У области образовања социјални конструкционизам полази од премисе да се ментална активност детета не може одвојити од социјалног и културног контекста и да се процес учења одвија уз уважавање социјалног и физичког контекста (Виготски, 1996-б; Пијаже, 1972). Конструкционизам у смислу педагошко-психолошке праксе полази од тезе да је учење процес активне конструкције знања, при том је образовна пракса усмерена на ученика, нагласак је на процесу, а не на продуктима учења, образовна делатност има флексибилну структуру, суштину процеса учења чини узајамна интра и интергенерацијска комуникација, што чини основу приступа шегртовања или науковања (apprenticeship). Ученици не стичу само теоријска знања, већ уче како да учествују у заједници користећи своје стечене вештине и знања.

Социјална конструкција знања у настави са децом са развојним сметњама подразумева да наставник децу води кроз социјалне интеракције са вршњацима, које, захваљујући *Зони наредног развоја*, омогућавају нове домете у учењу. Концепт вођене партиципације (guided participation) подразумева партнерску сарадњу деце у процесу стварања заједничких значења у току решавања сазнајних проблема. Постигнућа су у директној вези са процесом, кооперативним активностима, а наставник има улогу медијатора и фацилитатора интеракција међу децом, док деца дају индивидуалан допринос, што учење чини разноврсним. Овако конципирана образовно-васпитна пракса има допринос не само у области овладавања академским знањима, већ утиче и на позитивне социјално-емоционалне исходе код деце редовне популације и код деце са развојним сметњама, али и наставника који, уз професионалне, развијају и персоналне и интерперсоналне компетенције.

Социјално-конструкционистичка перспектива нуди принципе као основ за спровођење праксе инклузивног образовања:

- концепт инклузивне учионице као заједнице учења, који имплицира различите, али праведне могућности активног партиципирања;
- социјално посредовано учење, узајамни допринос наставника и ученика усвајању компетенција процесом вођене партиципације;
- културно релевантни и проблемски базирани курикулуми, наставни материјали, активности, правила и стратегије поучавања омогућавају вишесмерну комуникацију ради остваривања заједничких циљева учења;
- аутентично процењивање кроз повратне информације које мотивишу на учење; процењивање треба да буде емоционално подржавајуће и интегрисано у смислена искуства учења (Милутиновић, Зуковић, Лунгулов, 2011).

Социјални конструкционизам наглашавајући значај друштвеног контекста у конструкцији знања уз поштовање различитости даје снажну подршку инклузији у образовању. Педагошки процес није чисто интелектуалан, већ је и афективан, заснован на афектима, емпатији, алтруизму. Разлози и потребе за

уважавањем сваке поједине особе (детета), за љубављу према различитости и укључивањем, биће много ближи свим актерима инклузије, уколико прихватање различитости буде мање рационално, а више просећено и проживљено кроз аутентичан сусрет и комуникацију једне особе са другом и узајамну конструкцију њихових перспектива.

Психолошки претходник конструктивистичке метатеорије, представник раног социјалног конструктивизма свакако је својим идејама и стремљењима творац културно-историјске теорије Лав Виготски (према Стојнов, 2001, 2005).

Тридесетих година прошлог века Виготски (1983, 1990-а, 1990-б, 1996-а, 1996-б, 1996-ц) је разрадио основе културно-историјске теорије развитка психе. По њему, природа и структура менталних функција током историје није непроменљива; психологију би требало засновати као науку о историјским променама психе и понашања. Виготски даје основу за разумевање начина на који се култура – вредности, веровања, обичаји, преносе са генерације на генерацију. Социјална интеракција – комуникација има кључну улогу у свеукупном психичком развоју. Културни развој придодаје се процесу раста и органском развоју детета; цивилизацијски развој детета је сливен са процесом његовог културног сазревања.

Виготски је анализирао психолошке механизме на којима почива историјска променљивост менталних функција човека. Његово становиште је инструменталистичко. Он је тврдио да природа психичке делатности пресудно зависи од средстава помоћу којих се изводе те делатности. У више менталне структуре се уграђује знак и значење који се мењају, при том раст у садашњости има за основ раст у прошлости, развој сам себе условљава и није марионета којом се управља, што пружа слободу људском развоју.

Виготски је наглашавао улогу социјалне средине – у човеку поред личног, постоји историјско и социјално искуство (колективна координација понашања), у оквиру кога се јавља свест о себи – човек је социјално биће пре свега. Социјална средина је извор историјског развоја понашања човека. По схватању Виготског, све више менталне функције су социјалног порекла: мишљење, говор, емоције, вољна пажња. Општи генетички закон културног развоја гласи: „ми кроз друге постајемо оно што јесмо“ и „за један процес рећи да је спољашњи значи да је социјални, свака функција се у културном развоју детета појављује два пута – најпре на друштвеном, а затим на психолошком плану – најпре у друштвеној интеракцији као интерпсихичка категорија, а затим унутар детета као интрапсихичка категорија“ (Виготски, 1996-ц: 114), при том интериоризација значи трансформацију „спољашњег у унутрашње“, индивидуална свест настаје усвајањем система друштвених производа, оруђа и вредности. „Као што ток бујице бива одређен обалом и речним коритом, тако је основни психолошки правац, животни план човека који се развија и расте, одређен, уз објективну нужност, социјалним коритом и социјалним обалама личности“ (Виготски, 1996-ц: 34).

У развоју детета присутна су два типа психичког развоја – биолошки и историјски; културни развој детета се одвија у условима динамичких проме-

на органског типа. Органски развој постаје историјски условљен биолошки развој, док се културни развој детета одвија истовремено са органским сазревањем. Ово дијалектичко јединство развоја присутно је и код деце редовне популације и код деце са развојним сметњама било ког типа.

Кључ когнитивног развоја детета за Виготског је културни развој, док основни подстицај развоју сазнања дају реверзибилни конфликти модела стварности које дете конструише са моделима који већ егзистирају у друштву. Когнитивни напредак детета је резултат превазилажења колизије зрелих облика понашања са примитивним облицима понашања детета. О односу мишљења и говора Виготски је јасан – мисао се не изражава, већ остварује (конструише) речју, говор креира мишљење. Човеково биће је, према Виготском, засновано на комуникацији, са односу да другим. „Бити значи комуницирати. Бити значи бити за друге и кроз друге за себе“ (Стојнов, 2005: 67). Разматрање појмова интериоризације и социогенезе виших менталних функција представља својеврсну друштвену конструкцију ума, што Виготсково дело сврстава у претече социјалног конструктивизма.

Значај Виготскове теорије лежи у анализи концепта *Зоне наредног развоја*. По њему, улога одраслог је да препозна сензитивни период у развоју неке функције код детета, када је дете на корак од структурне промене. Одрасли треба да увремењено делују стимулативно на развој детета управо препознајући период и домет *Зоне наредног развоја*. Оријентација наставе је, не на способности умног развоја коју је дете већ усвојило, већ на способности својстава ума која се тек остварује. Настава може (и треба) да иде испред развоја, да га даље покреће и да у детету подстиче и изазива нове образовне потребе. Педагогија не треба да се оријентише на јучерашњи, већ на сутрашњи ниво развоја детета. Обука – настава је покретачка снага психичког развоја, она ствара *Зону наредног развоја* која подстиче, буди и доводи до унутрашњег процеса развоја у сарадњи са одраслима и са вршњацима. Учење „вуче“ развој уколико делујемо у *Зони наредног развоја*. Потребно је створити повећане тешкоће за дете, пошто се мишљење увек јавља из тешкоћа. Овај концепт добија још више на значају у раду са децом са развојним сметњама и њиховим очуваним потенцијалима.

Виши облици интелектуалне делатности постају могући тек коришћењем оруђа културе. Како каже Виготски, цитирајући Штерна, „језик постаје оруђе снажног развоја дечјег живота, представа, емоција и воље... само језик омогућава свако право мишљење: уопштавање и поређење, расуђивање и закључивање, комбиновање и разумевање...“ (Виготски, 1996-ц: 23). У раду са децом незамењив значај има игра – активности извођене кроз игру, подстакнуте потребом детета и обогаћене смислом, захваљујући игровном карактеру, престају да буду заморне, губе својства казне и постају драгоцене васпитно средство. У игри дете делује линијом већег отпора, испробава своје потенцијале, без страха од неуспеха и тиме „надвишава себе за главу“.

Принцип социјалног приступа деци са развојним сметњама – дете као вредност по себи, присутан је у Виготскомом схватању да дете чији је развој

оптерећен дефектом није мање развијено дете него што су његови вршњаци – то је само другачије развијено дете. Личност детета са развојним сметњама није просто сума неразвијених функција и особина, већ је она нешто квалитативно друго. „Као што за савремену медицину није важна болест, већ болесник, тако и за дефектологију не може бити важан недостатак сам по себи, већ дете оптерећено недостатком“ (Виготски, 1996-ц: 10).

Виготски тврди да ће „развој оптерећен дефектом увек и под свим околностима представљати *стваралачки процес* (органски и психички) *конструкције и реконструкције* личности детета на основу реорганизације свих функција прилагођавања, настајања нових процеса надградње, надокнаде, усаглашавања, процес трасирања нових, заобилазних путева развоја“ (Виготски, 1996-ц: 11).

Виготски нарочито истиче значај ране дијагностике која не обухвата само одређивање реалног нивоа развоја детета. По њему, тачна дијагноза развоја мора да буде у стању да обухвати осим завршених циклуса развоја детета и процесе који се налазе у фази формирања, налажењем *Зоне наредног развоја*. У односу на карактер учења Виготски потенцира граничне тачке. Прва од њих се налази при крају треће године. Наиме, до треће године дете учи спонтано, по свом личном програму. Од седме године, „када учитељ учи дете у школи“, дете почиње да учи реактивно. Између ових двеју тачака је период спонтано-реактивног учења. Дете учи по програму учитеља (васпитача), али програм учитеља мора да буде и његов програм, односно, мора да буде саображен могућностима дететовог поимања.

Виготски наглашава да у суштини између нормалне и ометене деце нема разлике – и једни и други су људи, и једни и други су – деца, развој и једних и других одвија се по истим законима. Разлика је само у начину развоја. Дете које има неки хендикеп је пре свега дете са свим специфичним потребама детета, али оно своје потребе задовољава на другачији начин, посредним путем, другачијим средствима. Овде се срећемо са дијалектиком – хендикеп је и слабост и снага детета – слабост која води снази превазилажења – компензацији хендикепца кроз напоре да заобилазним путевима задовољи своје (људске, дечје) потребе.

Хендикеп мења човеков однос према свету и најпре се испољава у међуљудским односима. Физички недостатак изазива поремећај друштвених облика понашања; дете са хендикепом има другачија искуства са социјалном средином, што обликује његову личност. Особености детета са хендикепом немају за основу биолошко, већ социјално језгро. Дефект доводи до одступања од типичног биолошког развоја детета и нужно условљава реорганизацију целокупног развоја на новим основама, што ремети нормалан ток процеса интеграције детета у друштво. Дете са ометеношћу, по Виготском (1996-а), није хендикепирано, оно ће то постати тек када се испоље секундарне последице хендикепца услед промењеног односа друштва према њему. Психа детета се не формира примарно под утицајем физичког недостатка, већ секундарно под



утицајем друштвених последица изазваних тим недостатком. На примарне последице хендикепача често не можемо или можемо веома мало да делујемо, зато је поље деловања на секундарне последице хендикепача широко и плодносно, ако одрасли – родитељи, професионалци, умеју да га препознају.

Хендикеп доводи до другачијег друштвеног положаја, као да ствара „социјално ишчашење“ аналогно телесном; васпитати дете са хендикепом значи вратити га у друштвени живот. Васпитни задатак се састоји у томе да се дете са хендикепом укључи у живот и да се оствари компензација његовог недостатка – поремећај односа са друштвом треба регулисати сходно дететовим (очуваним) способностима. Све активности које се предузимају морају да буду подстакнуте потребом детета и обogaћне животним смислом; њихов циљ је васпитање детета за живот у друштву. Учење мора да буде усмерено у правцу дечјих интересовања, а не против њих.

Питања васпитања деце са хендикепом могу бити решена само као проблем социјалне педагогије. Друштвено васпитање деце са хендикепом које се заснива на методама социјалне компензације њиховог природног недостатка је једини научно оправдан и идејно сигуран пут. Пред одраслима су исти педагошки задаци као и у раду са децом редовне популације, али се они обављају под различитим условима. Важно је да педагог познаје специфичност пута којим мора да прође дете са хендикепом да би се укључило у друштвени живот.

Начин да дете превазиђе свој (социјални) хендикеп јесте социјално васпитање, што раније и што непосредније укључивање у живот. Васпитање треба поставити као део друштвеног живота и организованог учешћа деце у друштвеном животу. Друштво је коначни и одлучујући фактор васпитног система. Школа се појављује као инструмент социјалног васпитања, а рад, друштво и природа представљају основне путеве којима се креће васпитни и образовни рад у школама. Питања наставе у школама су у ствари проблем културног развоја. „Ако одбацимо представу по којој је хендикепирано дете само слабији отисак нормалног детета, неизоставно морамо одбацити и појам специјалне школе као редовне школе са дужим временским трајањем и са скраћеним наставним програмом“ (Виготски, 1996-а: 26).

Виготски сматра да је специјална школа антисоцијална и да подстиче антисоцијалност. Специјална школа затвара дете у узак круг школског колектива, ствара издвојен свет у коме је све подешено и прилагођено недостатку детета, што дете никако не може увести у прави живот, насупротив – води у још већу изолованост и појачава дететов сепаратизам. Деци са хендикепом није потребан продужен боравак у школи, нити учење у разреду са мањим броје деце, нити разред са децом која имају сличан хендикеп, њима је потребна школа која ће их приближити животу. Наравно, потребно је осмислити „посебна културна оруђа“, прилагођена психичкој структури сваког детета са хендикепом.

У области психологије деце са развојним сметњама, према Виготском мишљењу, потребна је начелна ревизија, насупротив уско биолошком тумачењу ометености и прихватање принципа социјално-биолошке условљености цело-

купног развоја детета. Изолованост од живота, усмеравање целокупног педагошког рада на дефект неопходно је превазићи. Концепт *Зоне наредног развоја (ЗНР)* који је Виготски развио од посебног је значаја за процењивање деце са менталном ретардацијом. Мере *ЗНР* су повезане са интелектуалним развојем и могу да побољшају традиционална мерења интелигенције. Концепт *ЗНР* помера фокус са дијагностификовања нивоа интелектуалног развоја на „процењивање потенцијалног развоја деце ометене у развоју“ (Routland and Cambell, 1996, према Рајовић, 2004: 31).

Пред психолозима и педагозима је озбиљан задатак – оспособити сваког учитеља, наставника, за рад са сваком категоријом деце са хендикепом, као и са децом редовне популације. Класична школа, по Виготском, истиче мировање и статичност које намећу планови и програми, предметно-разредно-часовни систем, традиционалне методе и поступке. Активна школа, међутим, треба да обезбеди сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја деловањем у *Зони наредног развоја*. Улога наставника је да обезбеди нове и непознате садржаје и услове који омогућавају ученицима да иду ка вишим нивоима разумевања. Свака школа мора у исто време да постане и школа за децу са хендикепом; специјална педагогија тако постаје социјална педагогија, а социјална педагогија се бави општом, друштвеном активношћу детета.

Задаци који су пред професионалцима уско су везани за културни развој деце са хендикепом:

- развој детета подразумева процесе формирања виших интелектуалних функција, али и развој личности у целини;
- проблеми у развоју интелигенције и личности детета имају основу у заостајању у културном развоју;
- адекватно методолошко сагледавање узајамних односа примарних и секундарних последица хендикепа је основ методике истраживања и методике социјалног васпитања;
- анализа секундарних последица хендикепа води откривању конкретних симптома на које се може применити педагошки рад;
- застоји у развоју виших менталних функција и карактеролошке сфере личности су, показују клиничко-психолошка и експериментално-психолошка истраживања, секундарне последице хендикепа које се отклањају адекватним педагошким радом.

## Закључак

Ивић у свом предговору Виготсковог дела *Мишљење и говор* истиче да је „Виготски понудио таква решења за основне дилеме психолошке науке која ни до данас нису у довољној мери искоришћена ни у теорији, ни у пракси психолошких истраживања, те стога представљају добар теоријски оквир (и) за



савремене проблеме у психологији“ (Виготски, 1983: 25). Сматрамо да ова тврдња добија на снази последњих година управо у области психологије деце са развојним сметњама.

Виготсков допринос образовној инклузији видимо у:

- наглашавању социјалне природе хендикепа – акценат је на друштву у његовим институцијама кад су у питању особе (деца) са хендикепом,
- концепту *Зоне наредног развоја* који подржава педагошки оптимизам – „ићи за корак испред детета“, подстицати развој,
- промоцији активног учења – треба обезбедити сваком детету напредовање према својим могућностима кроз комуникацију и подстицање развоја,
- критици специјалних школа и промоцији значаја школовања у редовним школама, односно интрагенерацијској комуникацији,
- фокусирању на социјално-афективним исходима учења и стицању животних вештина.

Мишљења смо да је теоријски систем Виготског права основа за развој инклузивног модела и „Школе по мери детета“ (Клапаред, 1929) која је последњих година, у оквиру социјалног приступа хендикепу, постала императив у раду са децом са развојним сметњама и суштински одговор на свеprisутну потребу демократизације образовно-васпитног процеса.

## Литература

- Бер, В. (2006). *Увод у социјални конструктивизам*. Београд: Zepher Book World.
- Церић, Х. (2004). Дефинирање инклузивног образовања, *Наша школа*, год. 50, бр. 29, 87–95.
- Хрњица, С. и сар. (2007). *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, Save the Children UK – Програм за Србију.
- Милутиновић, Л., Зуковић, С. и Лунгулов, Б. (2011). Социјални конструктивизам као теоријски оквир праксе инклузивног образовања, *Педагогија*, бр. 4/11, 552–561.
- Рајовић, В. (2004). *Психосоцијалне детерминанте развоја и учења ментално ретардиране деце*. Београд: Институт за психологију.
- Сретенев, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића; деца ометена у развоју у редовној предшколској установи*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Стојнов, Д. (2005). *Од психологије личности ка психологији особа*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Стојнов, Д. (2001). Конструктивистички поглед на свет: Представљање једне парадигме, *Психологија*, 1–2, 9–48.
- Шефер, Ј. (2003). *Уважавање различитости и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Виготски, Л. С. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Виготски, Л. С. (1990-а). Историјски развој понашања човека. У: *Когнитивни развој детета*. Београд: Савез друштава психолога Србије.

- Виготски, Л. С. (1990-б). Учење и развој на предшколском узрасту. У: *Когнитивни развој детета*. Београд: Савез друштава психолога Србије.
- Виготски, Л. С. (1996-а). *Основи дефектологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996-б). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (1996-ц). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Mirjana Stanković Đorđević

## **LEV VYGOTSKY: SOCIAL CONSTRUCTION OF THE PARADIGM OF EDUCATIONAL INCLUSION**

*Summary:* Grounded in the philosophy and paradigm of inclusion is the respect and love for the others, the furtherance of respect for differences which reflect the wealth of human kind, the horizons of its future and inspiration for its development. Educational inclusion implies openness and readiness of all elements of a society to provide all children with education under optimal learning conditions and in those schools and classes that they would normally attend. By emphasising the significance of social contexts in the construction of knowledge grounded in the respect for differences, the social constructionism offers a strong support for educational inclusion. As a forerunner of social constructionism Vygotsky asserted that the issue of educating children with developmental disabilities could only be solved within the scope of social pedagogy and that to educate children with disabilities is to return them to social life. Children with disabilities need a school which would bring them closer to life. By means of communicating and encouraging development by taking action in the Zone of Proximal Development, an active school should enable all children to make progress according to their own potentials. The role of a teacher is to provide new and fresh contents as well as to create the conditions which, while respecting their differences, would also enable the students to reach higher levels of understanding.

## FAKTORI DIVERGENTNE PRODUKCIJE U VISOKOŠKOLSKOM OBRAZOVANJU

*Sažetak:* Na uzorku studenata psihologije (N=60) analizirana je zastupljenost faktora u nastavi koji pospešuju divergentnu produkciju: kvalitet evaluacije, vremenska sloboda, odsustvo takmičenja, saradnja, sloboda izraza, liberalnost uzora, tolerancija neodređenosti, naglašavanje procesa i nekonformizam. Kao negativne strane novih nastavnih programa navode se: nedoslednost u sprovođenju reformi, previše obaveza, veličina grupa ne omogućuje individualni rad, nedostatak prostora, improvizacije i zadovoljavanje forme a ne suštine. Kao pozitivne strane reformisanih programa ističu se: izbornost predmeta i mogućnost praćenja studentskih postignuća tokom cele godine. Ipak postoji ocena da se i te pogodnosti ne primenjuju u potpunosti i da veličina grupa ne omogućuje adekvatno ispoljavanje i prepoznavanje znanja i kreativnosti studenata.

*Ključne reči:* divergentno mišljenje, kreativnost, obrazovanje, evaluacija postignuća

### 1. Uvod

U oblasti obrazovanja nedovoljno je razmatran značaj kreativnosti (Sternberg & Lubart, 1999; Milicevic, 2010). U obrazovnoj praksi još manje. Za ovaj problem posebno je zanačajna Gilfordova ideja o podeli na konvergentno i divergentno mišljenje (Guilford, 1950).

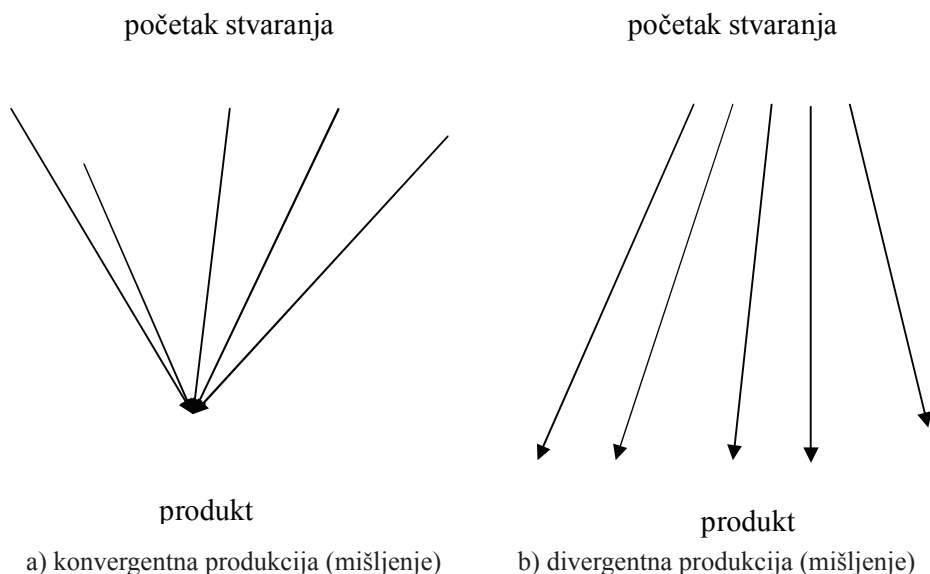
O konvergentnom mišljenju govorimo kada osoba od više potencijalnih ideja (rešenja) bira samo jedno odgovarajuće. Čitav školski sistem, pa i visokoškolsko obrazovanje, funkcioniše po tom principu. Većina ispita se realizuje tako što ispitivač (profesor) postavlja pitanje na koje postoji samo jedan tačan odgovor. Svako odstupanje od tog tačnog odgovora se smatra pogrešnim. Student se nagrađuje boljim ocenama, ukoliko je njegovo ponašanje predvidljivo, to jest, ukoliko produkuje odgovore koji se od njega već očekuju.

<sup>1</sup> nebojsa.milicevic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> mzivkovic072@gmail.com

Divergentno mišljenje se, za razliku od konvergentnog, odvija sasvim drugačije. Osoba na postavljeni problem može da stvara veliki broj mogućih rešenja (odgovora) od kojih se svako može smatrati prihvatljivim. Pozitivno je to što osoba ima slobodu izbora, ali je nedostatak u teškoći ocenjivanja ovakvog produkta (Škorc, 2012).

Šematski prikaz ove dve vrste produkcije je zastupljen na slici 1.



Slika 1. Dve vrste produkcije (mišljenja): a) konvergentna produkcija (mišljenje) – kada više potencijalnih ideja (rešenja) sažimamo i biramo jedno koje odgovara i b) divergentna produkcija – kada postoji više od jednog potencijalnog rešenja, pa se stvara neograničen broj ideja na osnovu jedne početne

Savremena kognitivna shvatanja kreativnog procesa su utemeljena na ideji da je on esencijalna karakteristika normativne ljudske kognicije. Fink i saradnici uvode pojam kreativne kognicije (Finke, Ward & Smith, 1992). Ovi autori pokušavaju da „specifikuju faktore i procese kako i u kojoj meri se postojeće znanje primenjuje u novim situacijama, kao i da preciziraju način na koji takve informacije mogu uticati na osnaživanje ili inhibiciju kreativnog funkcionisanja“ (Ristić, 2010: 23).

U praksi, u školama, pogotovo u višim razredima, potencira se konvergentno mišljenje preko zadataka i testova. I u visokoškolskim ustanovama ovaj način ispitivanja je bio godinama dominantan i možda jedini način vrednovanja studentskog znanja. Otuda se osobe sklone konvergentnom mišljenju ocenjuju kao uspešnije, ali ne zbog stvarnih potencijala i znanja, nego zbog toga što im takva vrsta zadataka više pogoduje.

Divergentno mišljenje je slabije zastupljeno i teže je za evaluaciju. U jednoj studiji se čak pokazalo da su visoko kreativna deca bila nepoželjnija i da ih nastav-

nici manje vrednuju (Sarsani, 2005). Istraživanja na našim prostorima, pokazuju da polovinu kreativne dece nastavnici primećuju ali druga polovina kreativnih učenika ostaje potpuno neprimećena (Krnjajić, 2002).

Da li je situacija u visokoškolskom obrazovanju drugačija? Da li su reforme u visokom obrazovanju koje se od 2007/2008. akademske godine primenjuju u sistemu visokog obrazovanja u Republici Srbiji nešto promenile?

Bolonjski proces predstavlja reformu visokog obrazovanja u Evropi kojoj je cilj uspostavljanje evropskog prostora visokog obrazovanja do 2020. godine, promovisanje pokretljivosti studenata i profesora kao i osiguravanje kvaliteta studiranja na osnovu zajedničkih kriterijuma i metoda (European Commission, 2005; Vašiček, Letinić, 2007; UNESCO, 2009; prema Maksimović, 2013). Ova reforma podrazumeva aktivno uključivanje studenata i izmenjenu ulogu nastavnika, kako bi se što potpunije razvila lična, stručna i socijalna kompetentnost studenata. Ovde nastavnik ima ulogu da „moderira proces učenja, upućuje studente u pronalaženje efikasnijih puteva kojima dolaze do novih informacija i novih znanja ali i stvaranja novih ideja i strategija sticanja znanja istovremeno razvijajući sposobnosti“ (Kundačina, Nikolić, 2013).

Pravilnik o standardima za akreditaciju visokoškolskih ustanova („Službeni glasnik RS“, br. 106/2006, 112/2008) u vezi sa standardom 4 koji se tiče kompetencija diplomiranih studenata, predviđa da „savladavanjem studijskog programa student stiče sledeće predmetno-specifične sposobnosti: temeljnog poznavanja i razumevanja discipline odgovarajuće struke; rešavanja konkretnih problema uz upotrebu naučnih metoda i postupaka; povezivanja osnovnih znanja iz različitih oblasti i njihove primene; praćenja i primena novina u struci; razvoja veština i spretnosti u upotrebi znanja u odgovarajućem području; i upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija u ovladavanju znanjima odgovarajućeg područja“ (standard 4, tačka 4.2). Iako su ova određenja kompetencija daleko šira od ranijih, ona ipak ne uključuju jasno i mogućnost razvoja i primene divergentne produkcije. U ishodima pojedinih kurseva koji su definisani u duhu Blumove taksonomije, viši nivoi znanja nagoveštavaju mogućnost primene divergentnog mišljenja ali nedovoljno jasno.

## 2. Problem i ciljevi istraživanja

Početno istraživanje imalo je osnovni cilj da se utvrdi:

- da li je i koliko u nastavnoj praksi reformisanog studiranja zastupljena divergentna produkcija (kreativno rešavanje problema).

Povod za ovo istraživanje je projekat „Kreativno učenje i primene tehnike crtanja“ (Milićević, Živković i Milojković, 2013). Program je podržao Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju u Nišu i u postupku je usvajanja za školsku 2014/2015. godinu.

Istraživanje je takođe, trebalo da odgovori na sledeća pitanja:

1. Da li su na studijama zastupljeni i u kojoj meri – faktori koji pospešuju divergentnu produkciju: kvalitet evaluacije, vremenska sloboda i toleran-

cija, takmičenje i nagrada, saradnja, sloboda izraza, liberalnost i kvalitet uzora, tolerancija na neodređenost, naglašavanje procesa a ne produkta i nekonformizam.

2. Ispitati stavove studenata o negativnim stranama reformisanih studija.
3. Ispitati stavove studenata o pozitivnim stranama reformisanih studija.

### 3. Faktori koji pospešuju divergentnu produkciju

#### 3.1. Kvalitet evaluacije

Evaluacija rezultata neraskidivi je deo nastavnog procesa i bez nje taj proces ne bi imao smisla. Kod konvergentne produkcije ocenjivanje je, manje-više, jednostavno: potrebno je konvergentni produkt uporediti sa unapred zadatim rešenjem. Kod reformisanih nastavnih programa u silabusima predmeta određeni su ishodi predmeta koji podrazumevaju više nivoa znanja, pa je način ocenjivanja dosta složeniji i trebalo bi da uključuje ne samo reprodukovane odgovore već i ispunjavanje određenog broja različitih predispitnih obaveza.

Ocenjivanje divergentne produkcije je daleko složenije. U stvari, postavlja se pitanje njegovog pravovremenog uključivanja u nastavni proces. Odsustvo neposredne ocene u početnim stadijumima produkcije je neophodno da bi se omogućilo stvaranje što većeg broja odgovora (produkata). To podrazumeva odsustvo svake cenzure i ohrabrivanje svakog mogućeg kreativnog rešenja, iznošenja ideja, misli i sl. Prema tome, evaluaciju ne treba ukinuti jer je ona pre svega komunikacijski čin između nastavnika i studenata.

Na osnovu upitnika ispitivani su stavovi studenata o kvalitetu ocenjivanja, šta se najviše vrednuje u ocenjivanju, sadržaj i način ocenjivanja, kao i predlozi za njegovo poboljšanje.

#### 3.2. Vremenska sloboda i tolerancija

Požurivanje i svest o vremenskom ograničenju deluju negativno na kreativnu produkciju. Poznati su primeri kada su umetnici (npr. pisci) imali zadati rok da je u takvim periodima dolazilo do pada ili potpunog zastoja produkcije. Ipak, i potpuno odsustvo roka može delovati negativno. Način studiranja podrazumeva definisanje vrlo jasnih termina ispitnih rokova, koje studenti pokušavaju na svaki način da „rastegnu“ kako bi imali više vremena za spremanje ispita. U okviru realizacije predispitnih obaveza (seminarskih radova, individualnih i grupnih istraživanja i sl.) postoji mogućnost fleksibilnijeg odnosa prema vremenskim rokovima i oni se u konsultacijama sa nastavnikom mogu usaglašavati u skladu sa fazom izvršenja postavljenog zadatka. Da li se česti zahtevi studenata za dodatnim ispitnim rokovima mogu ublažiti kontinuiranim radom i ocenjivanjem tokom godine?

### 3.3. Takmičenje i nagrada

Kompeticija je korisna u sportu, privredi, profitnim delatnostima. I u obrazovanju je ponekad poželjna. Studenti svoja postignuća upoređuju sa drugima ali su takođe pritisnuti imperativom što većeg proseka, kako bi ispunili uslove za dobijanje beneficija kao što su stipendije i krediti, pravo na studentski smeštaj i sl. Kompetencija posebno nije korisna kada se radi o rivalitetu između članova istog tima. Takmičenje i nagrada imaju uticaj na fluentnost (kvantitet), ali ne na fleksibilnost (kvalitet) odgovora (Škorc, 2012).

U praksi su studenti prinuđeni da uđu u rivalitet prilikom „jurenja za ispitnim poenima“ ili u borbi za „ulazak na listu budžetskih studenata“.

### 3.4. Saradnja

Očigledno je da saradnja među članovima tima ima pozitivan uticaj nasuprot kompeticiji. Zato treba ohrabrivati saradnju kroz različite vrste grupnih aktivnosti studenata. Da li je saradnja zastupljena u dovoljnoj meri u izvršavanju predispitnih obaveza kod studenata?

### 3.5. Sloboda izraza

Sloboda izraza je pravo svakog čoveka. Ona podrazumeva odsustvo ocenjivanja i tretman svakog doprinosa i dela pojedinca kao unapred važnog i vrednog. Da li je studentima pružena mogućnost da izraze svoje mišljenje i ideje tokom nastave, kao i na samom ispitu?

### 3.6. Liberalnost i kvalitet uzora

Svaki uzor mora imati određene kvalitete. On se ne treba silom nametati, već je samo polazna ideja i omogućava fleksibilnost kako se kreativnost ne bi sputala. Nastavnički poziv na fakultetu je prilično cenjen i podrazumeva postojanje niza kvaliteta. Da li studenti u svojim nastavnicima vide uzore i da li su zadovoljni njihovim kvalitetima?

### 3.7. Tolerancija na neodređenost

Kod kreativnog ponašanja glavni efekti se vide odloženo (Škorc, 2012). Često put do kreativnog rešenja vodi preko neke vrste haosa ili neodređenosti. Nastavnici mogu da budu zbunjeni i da sve to dožive kao „gubitak kontrole“. Kreativnost skoro uvek zahteva određeni stepen neodređenosti a kreativno je često višeznačno i nedovoljno određeno.

Da li su nastavnici i saradnici spremni da odstupe od uobičajenih planiranih vežbi i predavanja, da li ih zbunjuje diskusija studenata i da li takvu diskusiju podstiču – neka su od pitanja koja se tiču ovog faktora.



### 3.8. Naglašavanje procesa a ne produkta

Zadatak koji je usmeren na jasno definisan ishod može imati negativni uticaj na raznovrsnost rešenja. Kursevi predmeta su tako definisani da postoje u silabusima navedeni ishodi predmeta. Ishodi predmeta, poput robe sa deklaracijom, moraju biti garancija rezultata nastavnog procesa. Ipak, tako definisani ishodi predmeta ne bi trebalo da ograničavaju fleksibilnost kreativnog procesa u nastavi.

Upitnikom smo nastojali da ispitamo da li su ishodi kurseva definisani na adekvatan način i da li dopuštaju fleksibilnost, da li su predispitne aktivnosti dovoljno naglašene i vrednovane i da li se u nastavi pruža podrška procesu, razmeni, radoznalosti a ne samo ishodu ispita.

### 3.9. Nekonformizam

Konformizam je očigledno štetan po kreativnost. Konformizam može uticati i na jednostavno donošenje odluka, čak i u oblasti percepcije (Ash, 1952). Da li su nastavnici na fakultetu skloni konformizmu ili su otvoreni za kreativne ideje studenata?

## 4. Metod

### 4.1. Uzorak

Ispitano je 60 studenata Filozofskog fakulteta, oba pola, sa Departmana za psihologiju, uzrasta 20–23 godine. Planirano je istraživanje na većem uzorku sa svih departmana (studijskih grupa) nakon adaptacije korišćenog upitnika i otklanjanja njegovih nedostataka.

### 4.2. Instrumenti

Korišćen je za ovu svrhu posebno konstruisan upitnik F30. Upitnik sadrži 30 ajtema kojima se ispituje izraženost navedenih faktora koji pospešuju divergentnu produkciju. Takođe je ispitivan rang pozitivnih i negativnih faktora kreativnog postignuća, kao i stav studenata o pozitivnim i negativnim stranama reformisanih studija psihologije.

## 5. Rezultati i diskusija

### *Kvalitet evaluacije*

Ocenjivanje većine profesora na Departmanu za psihologiju je ocenjeno kao kvalitetno i objektivno. Na skali od -3 do +3 data je prosečna ocena  $AS = 1,916$ ,  $SD = 0,793$ .

Studenti su naveli da profesori prilikom ocenjivanja najviše vrednuju: 1. reprodukciju gradiva, zatim 2. razumevanje gradiva a tek onda 3. kreativno razmišljanje

i 4. sposobnost praktične primene znanja. Nedostatak prakse i praktičnih znanja su studenti i ranije navodili kao glavni nedostatak studiranja.

Većina profesora ocenjivanje sprovodi: 1. preko kolokvijuma i ispita 58%, zatim 2. isključivo na ispitu 15% i 3. kontinuirano, tokom trajanja kursa – 27%.

Studeti smatraju da u formiranju konačne ocene profesori najviše uzimaju u obzir: 1. pokazano znanje na samom ispitu, 2. ispunjavanje predispitnih obaveza i aktivnosti, 3. redovnost pohađanja nastave, 4. sposobnost praktične primene znanja a tek na poslednjem mestu, 5. ispoljenu kreativnost u rešavanju konkretnog problema.

Kao predloge za poboljšanje sistema ocenjivanja studenti su naveli: povećanje doslednosti u ocenjivanju, kontinuirano ocenjivanje tokom godine i veće insistiranje na praktičnim znanjima.

Rezultati pokazuju da ima značajnih promena u odnosu na raniji sistem ocenjivanja ali da treba raditi na doslednijim primenama bolonjskih principa. Kreativna produkcija studenata se još uvek ne ocenjuje adekvatno.

#### *Vremenska sloboda i tolerancija*

Polovina studenata tvrdi da je nedovoljno ispitnih rokova i da su pritešnjeni vremenom što ih onemogućava da kvalitetno spremi ispite. Ipak, u svemu ovome je ohrabrujuće to što više od polovine studenata (58%) smatra da je imalo dovoljno vremena za izradu seminarских radova i drugih predispitnih obaveza. Mogućnosti parcijalnog polaganja ispita, kao i vrednovanje predispitnih obaveza su studenti prihvatili i te mogućnosti smanjuju pritisak na same ispitne rokove.

#### *Takmičenje i nagrada*

Četvrtina ispitanih studenata (25%) je osetilo konkurenciju u drugim studentima, 33,3% je neodlučno a 41,7% negira takvu konkurenciju. Među samim studentima nema izražene kompetitivnosti koja bi negativno delovala na kreativna postignuća, posebno u grupnom radu. Međutim, 75% ispitanika izjavljuje da „jurnjava za poenima“ nepovoljno utiče na kvalitet znanja. Takođe, „borba za ulazak na budžet“ je 65% studenata „naterala da neke ispite spremi površno, tek da bi prošli“.

Ipak, prisutna kompetitivnost u određenim granicama je neophodna, jer bi nježno potpuno odsustvo dovelo do pada kriterijuma i kvaliteta studiranja.

#### *Saradnja*

Polovina ispitanih studenata smatra da se na vežbama podstiče saradnja, 83,3% je učestvovalo u zajedničkim predispitnim aktivnostima. Pozitivno je ocenjen i doprinos profesora, tj, 66.7% tvrdi da su im profesori pomagali i saradivali u ispunjavanju predispitnih obaveza.

#### *Sloboda izraza*

Na časovima vežbi i predavanjima 75% studenata je moglo da slobodno izrazi svoje mišljenje. Polovina studenata tvrdi da ih je profesor na ispitu pitao za lično mišljenje o nekom problemu.

Ipak, upitnik bi trebalo dopuniti dodatnim ajtemima koji se odnose na slobodu izraza. Neki druga ispitivanja pokazuju da studenti svoje stvarne potencijale ne ispoljavaju u dovoljnoj meri.

*Liberalnost i kvalitet uzora*

Da većina profesora na Departmanu za psihologiju može poslužiti kao dobar uzor smatra 41,7% ispitanika, ali takođe 48% da su pojedini profesori loši uzori. Upitnik treba dopuniti dodatnim ajtemima koji bi dali više informacija o dobrim kvalitetima nastavnog kadra kao i o njihovim nedostacima. Neki od ovih podataka se mogu dobiti iz studentskih evaluacija i predstavljaju korisnu povratnu informaciju svakom nastavniku ili saradniku.

*Tolerancija na neodređenost*

Polovina ispitanih studenata smatra da je odstupanje od uobičajenog oblika nastave korisno i 58% je izjavilo da im se to dopada. Takođe studenti vole da tok časa određuje aktivna diskusija studenata (čak 75%) i 41,7% smatra da profesori podstiču takvu diskusiju. Da neki profesori ne vole studente koji na časovima postavljaju pitanja smatra 16,7% ispitanika.

I pored zastupljenosti aktivne nastave, uključenosti studenata u nastavu, ipak je to nedovoljno da bi do izražaja došle i kreativne sposobnosti studenata. Veličina grupa, nedostatak prostora i nedovoljan broj asistenata doprinosi tome ali često i inertnost samih nastavnika.

*Naglašavanje procesa a ne produkta*

Da se na studijama više vrednuju usvojena znanja nego sam proces usvajanja znanja tokom semestra – smatra 33,3% ispitanika a čak 50% je bilo neodlučno. Ovaj važan faktor koji pospešuje kreativnu produkciju studenata, izgleda da nisu valjano shvatili ni sami studenti ali ni nastavnici mu ne posvećuju dovoljno pažnje. Potrebno je upitnik dopuniti dodatnim ajtemima koji bi bolje definisali ovaj indikator. Posvećenost samom procesu usvajanja znanja kroz praktičnu nastavu i individualni pristup još uvek je nedovoljno zastupljena.

*Nekonformizam*

Tvrđnju da „profesori prihvataju mišljenja i viđenje problema koja odstupaju od vladajućeg mišljenja i mišljenja većine“ smatra 41,7% ispitanika ali je isti procenat neodlučan.

Da „profesori nisu spremni da prihvate revolucionarne i kreativne ideje nas mladih“ odgovorilo je 39% ispitanih studenata. Profesori nisu zatvoreni za nove i drugačije ideje i to studenti opažaju ali ne i spremnost da takve ideje podrže kod studenata. Studenti su oduvek predstavljali napredne i revolucionarne ideje i mišljenja prema društveno važnim pitanjima i bili pokretači promena. Zašto to ne bili i kada je u pitanju reformisana nastava oslobođena konformizma koji je inače poguban za kreativnost?

Zato je potrebno ova pitanja pojasniti i dodati nove ajte za ovaj indikator.

*Loše i dobre strane „Bolonje“*

Na kraju su ispitani studenti naveli loše i dobre strane reformisanih studija psihologije.

Kao loše strane navedeni su:

1. Nedoslednost u sprovođenju reformi;
2. Previše obaveza i površnost znanja;
3. Veličina grupa ne omogućuje individualni rad;
4. Nedostatak prostora;
5. Improvizacije i ispunjavanje formalnih zahteva.

Kao dobre strane navedeni su:

1. Kontinuirano praćenje i ocenjivanje;
2. Mogućnost parcijalnog polaganja ispita;
3. Izbornost predmeta;
4. Studentska evaluacija profesora i studijskih programa.

## 5. Zaključak

- Iako reformisani studijski programi predviđaju i divergentnu produkciju (viši nivoi znanja po Blumovoj taksonomiji, izbornost predmeta, samostalni istraživački i seminarski radovi) u praksi je ona još uvek nedovoljno zastupljena;
- Vannastavne aktivnosti, uključivanje studenata u projekte i istraživanja, kao i organizovanje tribina i predavanja mogu pospešiti zastupljenost divergentne produkcije;
- Master radovi su jedna od retkih prilika gde student realizuje svoje kreativne sposobnosti i stečena znanja;
- Kontinuirano ocenjivanje i praćenje studentskih aktivnosti i procesa sticanja znanja treba doslednije primenjivati;
- Saradnja sa drugim univerzitetima u zemlji i inostranstvu može obogatiti repertoar kreativnih dostignuća studenata;
- Bilo bi korisno u evaluaciji studentskih programa i rada nastavnika uključiti i elemente divergentne produkcije.

Ovo istraživanje, iako probno, sprovedeno na malom uzorku, na studentima sa jedne studijske grupe, ipak pruža zanimljive podatke i otvara brojna važna pitanja u vezi sa sprovođenjem reformi u visokoškolskim ustanovama. Uz dopunu i otklanjanje nedostataka primenjenog upitnika potrebno je uraditi novo istraživanje na većem uzorku kako bismo dobili relevantnije podatke o ovom važnom problemu.

**Tabela 1.** Procenti odgovora studenata psihologije na ajetemima upitnika raspoređenih po faktorima pospešivanja divergentne produkcije

<i>VREMENSKA SLOBODA I TOLERANCIJA</i>	T	?	N
Za izradu seminarskih radova uglavnom sam imao dovoljno vremena kako bih ih bez vremenskog pritiska kvalitetno odradio.	58,3%	16.7%	25.0%
Nedovoljno je ispitnih rokova i pritešnjeni smo vremenom da bismo kvalitetno spremili ispite.	50%	16.7%	33.3%
<i>TAKMIČENJE I NAGRADA</i>			
Tokom studiranja sam osećao konkurenciju u drugim studentima.	25%	33.3%	41.7%
„Jurenje za poenima“ nepovoljno utiče na kvalitet stečenih znanja.	75%	8.3%	16.7%
Borba za „ulazak na budžet“ naterala me je da neke ispite spremim površno, tek da bih prošao na ispitu.	75%	16.7%	8.3%
<i>SARADNJA</i>			
Na vežbama se podstiče saradnja među studentima.	50%	16.7%	33.3%
Učestvovao sam u zajedničkim projektima ili izradi seminarskih radova sa drugim studentima.	83.3%	0%	16.7%
Profesori su mi pomagali i saradivali u ispunjavanju predispitnih obaveza i zadataka.	66.7%	16.7	16.7
<i>SLOBODA IZRAZA</i>			
Na časovima vežbi i predavanja mogao sam slobodno da izrazim svoje mišljenje.	75%	0%	25%
Na ispitu me je profesor pitao „šta lično mislim“ o nekoj temi ili problemu.	50%	16.7%	33.3%
<i>LIBERALNOST I KVALITET UZORA</i>			
Većina profesora na Departmanu može poslužiti kao „dobar uzor“.	41.7%	33.3%	25%
Neki od profesora su veoma loši uzori.	48%	32%	30%
<i>TOLERANCIJA NEODREĐENOSTI</i>			
Odstupanje od uobičajenih planiranih vežbi i predavanja je korisno.	50%	25%	25%
Dopada mi se kada predavanja ili vežbe krenu u neplaniranom i neočekivanom pravcu.	58.3%	33.3%	8.3%
Volim kada tok časa određuje aktivna diskusija studenata.	75%	16.7%	8.3%

Profesori podstiču aktivnu diskusiju studenata.	41.7%	41.7%	16.7%
Profesori ne vole studente koji postavljaju pitanja.	16.7%	8.3%	75%
<i>NAGLAŠAVANJE PROCESA A NE PRODUKTA</i>			
Na studijama se više vrednuju usvojena znanja nego sam proces usvajanja znanja tokom semestra.	33.3%	50%	16.7%
<i>NEKONFORMIZAM</i>			
Profesori prihvataju mišljenja i viđenje problema koja odstupaju od vladajućeg mišljenja i mišljenja većine.	41.7%	41.7%	16.7%
Profesori najčešće nisu spremni da prihvate revolucionarne i kreativne ideje nas mladih.	39%	31%	30%

T – tačno, ? – neodlučan, N – netačno

### Literatura

- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.), *Groups, leadership and men* (pp. 177–190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- European Commission. (2005) *Bologna Process Stocktaking*. Online:[http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509\\_Stocktaking.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf) (20.10.2011)
- Finke, R. A., Ward, T. B. & Smith, S. M. (1992). *Creative cognition: Theory, Research and Applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity American Psychologist*, 5. 444–454.
- Krnjajić, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Institut za psihologiju, Psihološke monografije 9, Beograd.
- Kundačina, M., Nikolić, R. (2012). Mišljenja univerzitetskih nastavnika i saradnika o primeni bolonjskih principa. *Nauka i savremeni univerzitet 1 – 2012. Obrazovanje i savremeni univerzitet*, str.145–154, tematski zbornik radova.
- Maksimović, J. (2012). Protivrečja bolonjskog procesa u visokom obrazovanju Srbije. *Nauka i savremeni univerzitet 1 – 2012. Obrazovanje i savremeni univerzitet*, str.81–93, tematski zbornik radova
- Milićević, N. (2010). *Metod serijske reprodukcije vizuelnih stimulusa u ispitivanju kreativnog procesa*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet Niš.
- Milićević, N., Živković, M., Milojković, S. (2014). *Kreativno učenje i primene tehnike crtanja*. Katalog programa za stručno usavršavanje nastavnika 2014/2015.
- Ristić, I. (2010). *Početak i kraj kreativnog procesa*. Hop La: Beograd.
- Sarsani, M. R. (1999). *Creativity in Education*. Sarup & Sons, India.
- Službeni glasnik RS br. 106/2006, 112/2008.

- Sternberg, R & T. I. Lubart. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In *Handbook of Creativity*, N.York: Cambridge University Press.
- Suzić, N., Stanković-Janković, T., Bjelobrč, O., Đurđević, S. (2012). Stavovi studenata i nastavnika o bolonjskom procesu deset godina kasnije. *Nauka i savremeni univerzitet 1 – 2012. Obrazovanje i savremeni univerzitet*, str.165–179, tematski zbornik radova.
- Škorc, B. (2012). *Kreativnost u interakciji – psihologija stvaralaštva*. Most-art: Beograd.
- UNESKO. (2009). *World Conference on Education for Sustainable Development “Moving into the second half of the UN”*. <http://www.esd-world-conference-2009.org>. (20.10.2011)
- Vašiček, V., Budimir, V. i Letinić, S. (2007). *Pokazatelji uspešnosti u visokom obrazovanju.. Alternativna akademska obrazovna mreža*: Beograd.

Nebojša M. Milićević, Miroslav Živković

## **THE FACTORS OF DIVERGENT PRODUCTION IN HIGHER EDUCATION**

*Summary:* On a sample of students of psychology (N= 60) the representation of factors in teaching process enhancing the divergent production, was analyzed. Those were: quality of evaluation, time freedom, absence of competition, cooperation, freedom of expression, liberal models, tolerance of uncertainty, process emphasizing and not being a conformist. The negative effects of reformed programs are: inconsistency, lot of student’s duties, size of groups, lack of individual work with students, lack of work space and improvisations. The positive effects of reformed programs are: possibility to both choose a subject and follow students’ achievements throughout the year. Still, there is an evaluation that even these benefits are not applied fully, and the size of groups does not enable adequate expression and recognition of knowledge and creativity of students.



## **PREFERENCIJA I ASOCIJATIVNO ZNAČENJE BOJA KOD STUDENATA UMETNIČKIH I NEUMETNIČKIH FAKULTETA**

*Sažetak:* Istraživanje se bavi pitanjem dopadljivosti i simboličkog značenja boja kod dve grupe ispitanika različite profesionalne orijentacije. Ispitane su razlike u rangu preferiranih boja, kao i u sadržaju njihovog asocijativnog opisa. Uzorak je činilo po 45 studenata likovnih umetnosti i psihologije (ukupno 90 ispitanika). Analizirano je 10 boja (bela, žuta, narandžasta, crvena, zelena, plava, ljubičasta, braon, siva, crna), po kriterijumu dopadljivosti i asocijativnosti. Rezultati pokazuju razlike u rangu sviđanja pojedinih boja između grupa. Razlike su najviše izražene kod ahromatskih boja. Asocijativni opisi su se sastojali iz povezivanja sa svakodnevnim objektima, povezivanja sa ličnim uspomnama, simbolizovanih ili metaforičkih opisa. Kod obe grupe ispitanika boje uključuju veliki broj različitih asocijacija.

*Cljučne reči:* boje, preferencija boja, asocijativno značenje

### 1. Uvod: preferencija i simbolika boja

Interesovanje za boje je postojalo od davnina. Još u starim civilizacijama, boja nije imala samo prostu dekorativnu funkciju u odslikavanju stvarnosti, već i simboličko značenje. O tome svedoče ritualne posude, odeća, nakit i drugi predmeti starih naroda (Kuper, 2004).

Drevna ideja koja se povezuje sa Pitagorom (oko 550. g. pre n. e.), a verovatno, znatno starija od njegove škole, jeste ideja o univerzalnoj povezanosti i uređenosti različitih aspekata (kvaliteta) pojava u prirodi. Različiti modaliteti (boje, oblici, zvuci, brojevi, metali, nebeska tela, temperament...) podvode se pod univerzalnija pravila koja ih nadilaze, ali i povezuju u celinu. Pitagorejska škola je prva u pisanoj istoriji koja se bavila uređenim proučavanjem harmonije, simetrije i sklopova modaliteta (kvaliteta) koji je čine. Verujući da je kosmos uređen po principima harmonije, a da je naša planeta i svet na njoj tek jedan od svetova nižeg reda, zadatak istraživača bi bio da proдре u pravila sklapanja i međuveza između kvaliteta koji grade prirodu. Jer, na našem svetu, doživljajima i pojavama u njoj se odslikavaju mere kosmosa

(„muzika planeta“, kako je naziva Pitagora), primenjene u polju konkretnih stvari sa kojim živimo. Boje, brojevi, zvuci, pripadaju objektima, ali kao samostalni kvaliteti mogu biti predmet proučavanja, a posebno je od interesa pitanje povezanosti između njih (Russel, 1971).

Slovensko duhovno nasleđe, takođe, prepoznaje simbolička značenja boja koja se sreću u tradicionalnim i ritualnim praksama različitih naroda. Tu se primarno daje značaj beloj kao pozitivnoj, crnoj kao negativnoj i crvenoj boji, kao zaštitnoj boji ili boji sreće (Slovenska mitologija, 2001).

Značajan podstrek proučavanju harmonije na fenomenološkom planu, a posebno značenja boje, srećemo kod Getea, u njegovom učenju o boji. Gete, pokušavajući da definiše fenomene preko opozita žuto–plavo (koji simbolišu niz drugih opozita toplo–hladno, meko–tvrdo i slično), postavlja pitanje simbolizovanog, opšteg značenja boje kao kvaliteta. Boja postaje samostalna, dobija opštije i metaforičko polje značenja.

U psihologiji, pitanjem boja su se bavili mnogi autori. Lišer (Luescher, 1971) analizira boje na nivou simbola, a zatim ih postavlja u vezu sa osobinama ličnosti. On smatra da preferencija boja govori o psihološkom sadržaju koji iza nje stoji – one boje koje volimo pokazuju sadržaje koji nam odgovaraju, ali one koje ne volimo, takođe, govore veoma mnogo o nama, o tome šta odbacujemo, ne možemo ili ne želimo da prihvatimo.

Roršahov test postavlja odgovor na boje, našu reakciju na njih, u polje emocionalnih odgovora, smatrajući da boje pobuđuju emocionalni psihološki sadržaj. Ovo je donekle u skladu sa novijim istraživanjima umetnika. Slikari koji pripadaju emocionalno kontrolisanoj kategoriji su skloniji da koriste boju kao dominantu svog dela, dok su kognitivno kontrolisani slikari skloniji lineranom stilu i redukovanoj boji (Sternberg et al., 2005).

U psihologiji je rađeno više studija koje su proučavale značenja boja (Luescher, 1971; Osgood et al., 1975; Parker & Parker, 1987; Škorc, 1994; 2008). Rezultati Ozgudove kroskulturalne studije pokazuju da se bela i crna, po svojoj simbolici, često javljaju zajedno, slično Geteovoj ideji o postojanju polariteta svetlo – tama i hromatskog polariteta toplo – hladno.

U studijama koje su ispitivale vezu između emocija i boja (Barbiere et al., 2007; Boyatzis & Varghese, 1994; Hemphill, 1996; Meerum et al., 1995; Wexner, 1954), utvrđeno je da se svetle boje (žuta, plava) povezuju sa pozitivnim emocijama (srećan, snažan), a tamne (crna, siva) sa negativnim emocijama (tuga, bes). Rezultati novijih studija pokazuju da povezanost boja sa emocijama u velikoj meri zavisi od ličnih preferencija i prethodnog iskustva sa tom bojom. Osnovne boje se više vezuju sa pozitivnim emocijama, od sekundarnih i ahromatskih boja. Najviše pozitivnih emocija izazivaju zelena, žuta, plava, crvena i ljubičasta boja. Zelena se povezuje sa prirodom i drvećem, otud stvara osećanje opuštenosti, sreće, komfora, mira i nade. Žuta se opaža kao energična i izaziva osećanje sreće i uzbuđenosti, zato što se povezuje sa suncem i letnjim vremenom. Plava je povezana sa okeanom ili nebom, što izaziva osećanje opuštenosti i smirenosti. Crvena se povezuje sa osećanjem ljubavi, ali i agresijom. Pozitivan aspekt ljubičaste je povezan sa decom i smehom, mada negativni odgovori

pokazuju da ona nije omiljena boja. Što se tiče ahromatskih boja, bela izaziva najviše pozitivnih emocija. Ona se povezuje sa osećanjem nevinosti, mira i nade, ali i osećanjem usamljenosti i dosade. Crna boja izaziva negativne emocije (depresiju, strah, ljutnju), zato što se povezuje sa žalošću i tragičnim događajima, dok se siva vezuje za loše vreme i osećanje tuge, depresije i dosade (Kaya & Epps, 2004).

Značajan broj radova, u okviru eksperimentalne estetike, koji se bavio ispitivanjem preferencije boja, pokazuje da ne postoji saglasnost među istraživačima u pogledu omiljene boje. Kao preferirajuće boje navode se: svetlozelena i plava (Lee & Luo, 2003), žuta i plava (Liou et al., 2008), bela, roze i crvena (Liu & Lee, 2008), bela, crvena, plava i roze (Chen et al., 2008), crvena i narandžasta (Lee et al., 2005). Nalazi ranijih studija potvrđuju da crvena i plava prednjače po omiljenosti u različitim kulturama, socioekonomskim grupacijama i uzrastima (Valentine, 1962). Prema nekim istraživačima crvena i plava su najznačajnije ljudske boje i boje koje najbolje reprezentuju pojam „boja“ (Osgood et al., 1975).

S druge strane, nalazi su prilično dosledni u pogledu izbora neomiljene boje. Većina istraživača se slaže da su braon i crna najčešće neomiljene boje (Chen et al., 2008; Lee & Luo, 2003, 2005; Liou et al., 2008, Valentine, 1962). Takođe, bela, kao i svi ahromatski tonovi između nje i crne, se nalaze vrlo nisko na listama preferencije kod najrazličitijih populacija. Ispitanici više preferiraju tople i svetle boje, od hladnih i dosadnih boja (Winston & Cupchik, 1992).

Istraživanja pokazuju da na izbor omiljene boje utiču brojni faktori ličnosti, kao što su: uzrast (Meerum et al., 1995; Valentine, 1962), pol (Silver & Ferrante, 1995; Silver et al., 1988), pripadnost socioekonomskoj grupi ili kulturi (Knapp et al., 1959; Saito, 1996), ali i karakteristike same boje – ton, svetlina i zasićenost (Lee et al., 2005).

Što se apstraktnog značenja boja tiče, bela ima pozitivno evaluirane asocijacije (vrlina, čistoća, istina, beskonačnost, budućnost, nevinost, jedinstvo, istina, nebesa, svetlost, brak), a sa crnom deli značenja: žaljenje, greh, smrt. Žuta ima dvostruko značenje: simboliše božansku svetlost, sunce, mudrost, postojanost, ali i neverstvo, izdaju. Po svom afektivnom značenju bliska je crvenoj, ali je manje ekstremna, vrlo aktivna i moćna. Crvena je boja osećanja, strasti, a vezuje se za slobodu, patriotizam, pobjedu, istinu, brak, sunce, vitalnost, snagu, osećanje, toplotu, jug, satanu, opasnost, ubistvo, rat, temperament, uspeh. Zelena je neutralna i nema nikakav afektivan profil, kao i ljubičasta. Plava ima visoku pozitivnu evaluaciju u svim kulturama. Povezuje se sa nebesima, verom, devičanstvom, budućnošću, životom, vrlinom, istinom, mudrošću, naukom, razumom. Za razliku od nje, braon je negativno evaluirana i povezuje se sa svađom, neljubaznošću, teskobom, brigom, kajanjem, bezvoljnošću, dosadom (Osgood et al., 1975; Škorc, 1994).

## 2. Istraživanje

Imajući u vidu da su brojne studije pokazale da izbor omiljene boje zavisi od brojnih faktora, u ovom radu nas je zanimalo da ispitamo kako različito umetničko profesionalno usmerenje utiče na dopadljivost i simboličko značenje boja. U tom smislu postavljena su sledeća pitanja:

- Da li postoje razlike u rangui omiljenosti boja kod ispitanika iz umetničke i neumetničke populacije? Cilj je bio da se utvrdi koje su omiljene boje ispitanika iz umetničke populacije, a koje ispitanika iz neumetničke populacije.
- Da li postoje razlike u sadržaju asocijativnog opisa boja kod ispitanika iz umetničke i neumetničke populacije? Cilj je bio da se ispita da li umetničko obrazovanje doprinosi većoj asocijativnosti na boje i većoj metaforičkoj slobodi u opisu boja.

### 3. Metod

**Ispitanici:** Istraživanje je rađeno na dva uzorka ispitanika, oba pola (83,3% devojaka i 16,7% mladića), prosečne starosti 20 godina. Ispitanici su bili studenti Fakulteta likovnih umetnosti, smera: Slikarstvo, Vajarstvo i Grafika ( $N_1=45$ ) i psihologije ( $N_2=45$ ), sa Univerziteta u Beogradu. Uzorci su se razlikovali u pogledu obučenosti iz oblasti likovnih umetnosti.

*Postupak:* Ispitanici su popunjavali upitnik, koji je sadržao dva pitanja. Prvo pitanje se odnosilo na ispitivanje dopadljivosti boja. Ispitanici su zamoljeni da napišu koja boja im je omiljena, odnosno neomiljena. Drugo pitanje se odnosilo na asocijativnost boja. Ispitanici su slobodno asocijali na 10 ponuđenih boja. Bilo je moguće davati više asocijacija na jednu boju. Analizirano je 10 boja (bela, žuta, narandžasta, crvena, zelena, plava, ljubičasta, braon, siva, crna).

*Obrada podataka:* Rađena je kvalitativna i kvantitativna analiza podataka.

### 4. Rezultati

#### 4.1. Preferencija boja

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje razlike između uzoraka u rangui omiljenosti boja. Studentima psihologije se najviše sviđaju zelena, crvena i plava boja, dok se studentima FLU sviđaju plava, crvena i zelena. Razlike su izražene i u pogledu preferencije ahromatskih boja, naročito sive boje (tabela 1).

Nalazi ranijih studija potvrđuju da crvena i plava prednjače po omiljenosti u različitim kulturama, socioekonomskim grupacijama i uzrastima. Prema nekim istraživačima crvena i plava su simbolički najznačajnije boje i boje koje najbolje reprezentuju pojam „boja“. Kako uočavamo u tabeli 1, ova pretpostavka ima osnova i potvrđena je, uz različite redoslede ali isti sklop omiljenih boja, kod obe grupe. Što se učešća zelene boje tiče, setićemo se da se crvena – zelena skala pojavljuje u antropološkim studijama istraživanja jezika. Ukoliko jedan jezički sistem razlikuje boje, onda će to prvo biti crvena i zelena (Valentine, 1962), boje koje su važne za raspoznavanje u prirodi.

**Tabela 1.** Omiljene boje kod studenata psihologije i FLU

Rang	Studenti psihologije	Procenat	Rang	Studenti FLU	Procenat
1	zelena	28,89	1-2	crvena	22,22
2	crvena	22,22		plava	22,22
3	plava	15,56	3	zelena	17,78
4	bela	6,67	4	siva	8,89
5-7	ljubičasta	4,44	5-6	bela	6,67
	roza	4,44		ljubičasta	6,67
	tirkiz	4,44	7-8	narandžasta	4,44
8-13	žuta	2,22		9-10	bordo
	narandžasta	2,22	žuta		2,22
	braon	2,22	crna	2,22	
	crna	2,22	nema omiljenu	2,22	
	ciklama	2,22			
	bordo	2,22			

Razlike između grupa se uočavaju u preferenciji sive boje. Izbor ahromatskih boja kao najlepših nije psihološki indikator pozitivnog emocionalnog stanja i relativno se retko sreće u široj populaciji. Ipak, treba se podsetiti da je izbor ahromatskih boja možda ovde znak drugačijeg estetskog ključa, „ukusa“, izbegavanja „jakih“ boja, pre nego što je indikator emocionalnog statusa, otpora ili negativnih osećanja. Moguće je da studenti FLU drugačijim okom procenjuju boje nego što je to slučaj sa opštom populacijom, možda se ovde umešao aspekt boje kao instrumenta, oruđa kojim se rukuje i time se sam kvalitet odvojio od upotrebne vrednosti boje. Izbor ljubičaste je u skladu sa nalazima Lišera, koji preferenciju ove boje povezuje sa estetskom osetljivošću, kod umetnički i estetski orijentisanih osoba se nešto češće bira ova boja kao omiljena.

Rezultati istraživanja pokazuju da postoje razlike između uzoraka u rangui ne-omiljenih boja. Studenti psihologije najmanje preferiraju roze, žutu, narandžastu i braon boju, dok studenti FLU žutu, roze, narandžastu i sivu. Razlike su izražene i u pogledu preferencije braon i plave boje (tabela 2).

**Tabela 2.** Neomiljene boje kod studenata psihologije i FLU

Rang	Studenti psihologije	Procenat	Rang	Studenti FLU	Procenat
1	roze	15,56	1	žuta	22,22
2-4	žuta	13,33	2	roze	13,33
	narandžasta	13,33	3	narandžasta	11,11
	braon	13,33	4	siva	8,89
5	siva	8,89	5-7	zelena	6,67
6-8	zelena	6,67		plava	6,67
	ljubičasta	6,67		braon	6,67
	crna	6,67	8	crna	4,44
9	plava	4,44	9-13	crvena	2,22
10-14	crvena	2,22		ljubičasta	2,22
	ciklama	2,22		bordo	2,22
	oker	2,22		lila	2,22
	bordo	2,22		nema neom.	11,11
	nema neom.	2,22			

Većina prethodno navedenih istraživača se slaže da su braon i crna najčešće neomiljene boje. Takođe, ahromatske boje se nalaze vrlo nisko na listama preferencije kod najrazličitijih populacija i veoma retko se biraju kao omiljene.

Zanimljivo je protumačiti neomiljenost ahromatskih boja: žute, roze i narandžaste kod oba uzorka. Kako pokazuju rezultati u tabeli 2, izbor studenata neumetničke orijentacije je u većoj saglasnosti sa ovim nalazima. Neomiljenost ovih ahromatskih boja je možda ovde znak drugačijeg estetskog ukusa i izbegavanja „jakih“ boja, pre nego što je indikator emocionalnog statusa, otpora ili negativnih osećanja. Kada se posmatra asocijativno polje značenja žute i narandžaste, u odgovorima se pojavljuju opisi kao što su „drečava“, „upadljiva“, „agresivna“, „kič“ boja.

Studenti psihologije imaju veće rasipanje omiljenih i neomiljenih boja od studenata FLU. Zanimljiv je i podatak da jedan značajan broj studenata FLU nema svoju neomiljenu boju, a što bi bilo u skladu sa hipotezom da je kod ove grupe doživljaj boje postao manje ličan i direktan doživljaj, a više profesionalno – tehnički pojam, oruđe struke.

#### 4.2. Asocijacije na boje

Na opštem planu, asocijativno polje koje ispitanici stvaraju pokazuje da se u okviru njega mogu razlikovati klase asocijacija prema stepenu obrađenosti veze.

1. Direktna percepcija – kao asocijacija se pojavljuje konkretan predmet sa kojim se vizuelno i iskustveno najčešće javlja, na primer, narandžasto – pomorandža, plavo – more, nebo, belo – platno. Ova klasa asocijacija je direktna, iskustvena i može se shvatiti kao najplići kvalitet doživljaja.

- Ovde se ne radi o elaboraciji ili dubljoj obradi doživljaja nego više o re-produkciji iskustvenog materijala.
2. Lična uspomena – ovde se takođe pojavljuje konkretan predmet, ali koji nije direktno vezan za boju, na primer, žuto – mamina suknja, narandžasto – bombona. Kod ove grupe asocijacija više nije direktno zadata, već proizilazi iz neke sekvence ličnog iskustva ili uspomene, ali još uvek zadržava konkretni objekat kao reprezent boje.
  3. Simbolična asocijacija – za psihologiju spada u klasu asocijacija od najvećeg interesa, jer postoji elaboracija i dublja obrada asocijativnog polja u kome se na apstraktnom i indirektnom planu pronalazi asocijacija. Čak i kada postoji visok stepen slaganja između ispitanika, ovo polje asocijacija leži na opštijem apstraktnom nivou, na primer, plavo – prijateljstvo, sivo – neodlučnost, crno – prefinjenost. U ovoj klasi odgovora nije bilo moguće prepoznati perceptivni osnov stvaranja veze jer se sa znaka (očigledna veza znak – označeno) prešlo na simbol. U ovoj klasi odgovora se pojavljuju često i emocije – radost, ljutnja, tuga.
  4. Poetski opis – ovaj oblik asociiranja na boju je najsloženiji i preklapa se sa poljem metaforičkog opisa, počinje da liči na poeziju u kojoj je moguće prepoznati skraćeni fenomenološki opis boje. Ovaj oblik asociiranja je najsloženiji i najređe se sreće, verovatno i zbog toga što je, da bi se stvorio, potrebno integrisati sve klase asocijacija (konkretni predmet po sebi, konkretni predmet za mene, apstraktno značenje i na kraju lična elaboracija apstraktnog značenja). Za to je potrebno uložiti vreme i imati visoku motivaciju, što je često bilo teško ostvariti u situaciji papir – olovka testa. Na primer, belo – prazna soba u večnosti, žuto – odblesak na talasu, zeleno – uzrastanje, siva – svejedno, crvena – prisutnost svega, crna – transformisanje.

### Asocijacije

Najčešće asocijacije na **belu** boju kod studenata psihologije su: čistoća, nevinost, nežnost, mir, oblaci, nebo i sneg, dok su kod studenata FLU: čistoća, praznina, svetlina, vetar, nevinost, mir i cvet.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 49), dok studenti FLU u proseku skoro 2 asocijacije po ispitaniku (ukupno 76).

Dok studenti psihologije gotovo i da nemaju negativnih asocijacija na belu boju (samo jedan ispitanik je povezuje sa prazninom), kod studenata FLU ima čak 12.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koja potvrđuju da je bela ahromatska boja koja se najčešće pozitivno evaluira i povezuje sa čistoćom i mirom. Ali, ona se istovremeno retko bira kao omiljena boja. Zbog svog udaljenog, prigušenog efekta ona se često i ne doživljava kao boja, nego kao transparentnost, vazduh, blago svetlo, snežni pokrivač, udaljenost.



Najčešće asocijacije na **žutu** boju kod studenata psihologije su: sunce, radost, proleće, ljubomora, sreća, leto, toplota, kič, dok su kod studenata FLU: sunce, toplota, cveće, isijavanje, leto, bolest, osmeh.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 52), dok studenti FLU u proseku oko 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 61).

Obe grupe ispitanika imaju i pozitivne i negativne asocijacije na žutu boju s tim što je broj negativnih asocijacija veći kod studenata FLU.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koja potvrđuju da žuta boja ima dvostuko značenje i da se najčešće asociira sa suncem, letnjim vremenom i osećanjima radosti, ali istovremeno i ljubomore, bolesti. Ova dvostrukost značenja može se razumeti verovatno kao razlika u pigmentima zamišljenje žute boje – dok je blistavo žuta povezana sa energijom, aktivitetom i radošću, najmanje prisustvo tamnijeg pigmenta (na primer smeđeg ili crnog) čini da ova boja postane evaluativno negativna i povezuje se sa prevarom, izdajom, bolešću.

Najčešće asocijacije na **narandžastu** boju kod studenata psihologije su: pomorandža, cvet, šargarepa i sunce, dok kod studenata FLU su: pomorandža, sunce, toplota, radost i drečavo.

Studenati psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 46 asocijacija), dok studenti FLU u proseku oko 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 59).

Obe grupe ispitanika imaju i pozitivne i negativne asocijacije na narandžastu boju, s tim što je broj negativnih asocijacija veći i raznovrsniji kod studenata FLU.

Dobijeni podaci potvrđuju da se narandžasta najčešće povezuje sa konkretnim predmetima na kojima se realno pojavljuje (pomorandža, šargarepa, cvet i slično), dok su ostale asocijacije vezane za radost, toplotu i veselje.

Najčešće asocijacije na **crvenu** boju kod studenata psihologije su: ljubav, strast, radost, zvezda, krv, ja, vatra, dok kod studenata FLU su: snaga, krv, strast, sreća, ljubav, agresivnost.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 47), dok studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 66).

Obe grupe ispitanika imaju i pozitivne i negativne asocijacije na ovu boju, s tim što je broj negativnih asocijacija veći kod studenata FLU. Postoje slaganja u asocijativnim opisima između dve grupe.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koja potvrđuju da crvena boja ima složeno značenje i da se najčešće povezuje sa emocijama ljubavi, agresije, kao i sa aktivitetom i snagom.

Najčešće asocijacije na **zelenu** boju kod studenata psihologije su: trava, priroda i proleće, dok kod studenata FLU su: trava, priroda, mir, list, radost, smirenost.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 49), dok studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 61).

Kod obe grupe gotovo i da nema negativnih asocijacija na zelenu boju (samo jedan student psihologije zelenu povezuje sa zmijom), dok studenti FLU zelenu po jedan put opisuju kao „hodanje po blatu“, „otrov“ i „sirovost“.

Dobijeni podaci su delimično u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koji pokazuju da je zelena uglavnom neutralna boja. Ona se najčešće povezuje sa prirodom i predmetima iz prirode, otud i sa pozitivnim emocijama kod studenata psihologije. Iznenađujuće su negativne asocijacije kod studenata FLU, koji očigledno imaju razvijen širi spektar značenja za ovu boju. Negativne konotacije vezane za ovu boju se sreću u srednjovekovnom kulturnom nasleđu, gde se smatralo da je ovo đavolja boja vezana za podzemna, demonska bića.

Najčešće asocijacije na **plavu** boju kod studenata psihologije su: nebo, more, voda, sreća, dok kod studenata FLU su: more, nebo, mir, čistoća, dubina.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 50), a studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 69).

Kod studenata psihologije gotovo da nema negativnih asocijacija na plavu boju (samo jedan ispitanik plavu povezuje sa hladnoćom), dok kod studenata FLU ima 5. Plava boja je boja širokog značenjskog spektra i uglavnom sadrži pozitivne evaluativne pojmove.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja i pokazuju da se plava boja najčešće povezuje sa vodom i nebom i osećanjem smirenosti. U ovom istraživanju ima slabiju asocijativnu vrednost u odnosu na druge boje.

Najčešće asocijacije na **ljubičastu** boju kod studenata psihologije su: cveće, radost, otmenost, torba, ženstvenost, kič, prijatelj, dok kod studenata FLU su: ljubice, cveće, nešto neodređeno.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 46 asocijacija), dok studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 56).

Dok studenti psihologije gotovo da nemaju negativnih asocijacija na ljubičastu boju (jednom se povezuje sa kičom), studenti FLU imaju širu lepezu negativnih asocijacija i ljubičastu vezuju za: drčnost, drečavost, ludake, modrice, narkotike, neukus, neoriginalnost, haos.

Dobijeni podaci su delimično u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koji pokazuju da je ljubičasta boja složenog značenja.

Najčešće asocijacije na **braon** boju kod studenata psihologije su: drvo, jesen, dosada, tuga, čokolada, koža, dok kod studenata FLU su: zemlja, priroda, blato, starost, koža, kora.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 48), studenti FLU imaju približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 59).

Obe grupe ispitanika imaju širu lepezu negativnih asocijacija na braon boju. Studenti psihologije braon boju najčešće povezuju sa dosadom, gađenjem, tugom, neprijatnim mirisom, prljavim, smećem i tmurnim, dok studenti FLU sa tugom, ohološću, dosadom, nemirom, nezasitošću, starim, prljavštinom, usporenošću.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja i pokazuju da se braon boja često negativno evaluira. Ona se povezuje sa predmetima iz prirode i negativnim emocijama.

Najčešće asocijacije na **sivu** boju kod studenata psihologije su: kiša, tmurno, tuga, melanholija, oblaci, nebo, nevreme, dok kod studenata FLU su: oblak, površina, tmurno, umerenost, dosada, mrtvilo.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 47), dok studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 57).

Obe grupe ispitanika imaju širu lepezu negativnih asocijacija na sivu boju. Studenti psihologije sivu boju najčešće povezuju sa tugom, melanholijom, lošim vremenskim uslovima (hladnoća, magla, nevreme, oblačno, smog, tmurno), ništavilom, prazninom, neodlučnošću, pacovom, dok studenti FLU sa tugom, dosadom, lošim vremenskim uslovima, mrtvilom, neodređenošću, netrpeljivošću, površnošću, samoćom i hladnoćom.

Dobijeni podaci su uglavnom u skladu sa nalazima ranijih istraživanja i pokazuju da se siva boja najčešće negativno evaluira. Ona se povezuje sa klimatskim uslovima i negativnim emocijama.

Najčešće asocijacije na **crnu** boju kod studenata psihologije su: tuga, mrak, noć, elegancija, smrt, oči, kosa, zima, dok kod studenata FLU su: noć, mrak, snaga, sigurnost, tuga, ugalj.

Studenti psihologije u proseku imaju 1 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 50), dok studenti FLU približno 1,5 asocijaciju po ispitaniku (ukupno 62).

Obe grupe ispitanika imaju širu lepezu pozitivnih i negativnih asocijacija na crnu boju. Studenti psihologije crnu najčešće povezuju sa tugom, žalošću, očajem, crninom, krajem, smrću, dok studenti FLU sa tugom, strahom, usamljenošću, hladnoćom, nemirom, apsurdnošću, distancom.

Dobijeni podaci su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja koja pokazuju da crna boja ima dvostruko evaluativno značenje, pozitivno se povezuje sa moći, snagom, finoćom, tajnom, elegancijom, a negativno se vezuje za tužne događaje i negativne emocije.

## 5. Diskusija i zaključci

Rezultati pokazuju da postoje složene asocijativne oblasti značenja svake boje, kod obe grupe ispitanika. Studenti umetnosti koriste nešto bogatiji verbalni opis boja. Takođe, postoje razlike u rangu svidanja pojedinih boja između ispitivanih uzoraka, mada se kod obe grupe hromatske boje – crvena, zelena i plava nalaze na vrhu liste svidanja. Razlike su najviše izražene u pogledu preferencije ahromatskih boja, stepenu prihvatanja bele, sive i crne boje. Neumetnička grupa ima malo širu lepezu omiljenih, kao i neomiljenih boja, dok umetnička grupa ređe ispoljava neomiljenu boju. Teže opredeljivanje za neomiljenu boju bi mogao da bude znak odvajanja od ličnog doživljaja boje i stavljanja boje u profesionalni kontekst likovnog umetnika.

Kod obe grupe ispitanika boje izazivaju većinom pozitivne asocijacije kod hromatskih boja, ali je uočljivo da su boje izazvale složena asocijativna polja koja nije moguće svoditi na jednostavne evaluativne dobro – loše mere. Opis doživljaja je boga-

tiji od toga. Takođe, iz nalaza se vidi da doživljaj boje nije ni dominantno emocionalni, iako ima jakih emocionalnih komponenti one nisu presudne, pojavljuju se uz ostale asocijativne veze, kao što su objekti iz svakodnevnog iskustva ili apstraktni pojmovi.

Studenti FLU pokazuju veću spremnost da grade asocijativni opis boja, što je očekivani rezultat s obzirom na to da za njih boje predstavljaju važan profesionalni i tehnički izazov pred kojim će se nalaziti tokom čitave karijere.

Očekivano, negativne asocijacije su mnogo češće kod ahromatskih boja, naročito sive i crne, ali i braon boje.

Kvalitativna analiza asocijacija ukazuje na postojanje više slojeva značenja unutar istog ispitanika, i verovatno je da do dubljih, metaforičkih slojeva opisa može da se dođe složenijim naučnim postupcima koji bi zahtevali nove metodološke postupke. Uočljiva je sličnost asocijativnih opisa sa prethodnim istraživačkim nalazima, kao i sa nalazima drugih srodnih disciplina, kao što su filozofija, istorija, sociologija i etnologija. Na osnovu toga možemo zaključiti da je polje značenja boja ne samo individualno – psihološki, nego i kulturalno zadati fenomen čije dalje istraživanje nužno vodi prema širenju metoda i oslanjanju na kulturalne i semiotičke studije.

## Literatura

- Barbieri, J. M., Vidal, A. & Zellner, D. A. (2007). The color of music: Correspondence through emotion. *Empirical Studies of the Arts*, 25 (2), 193–208.
- Boyatzis, C. J. & Varghese, R. (1994). Children's emotional associations with colors. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 77–85.
- Chen Y-C, Wang H-W, Lee W-Y. (2008). Design Aesthetics Based on Color and Shape Attributes. *Kaoshiung Design Festival 2008*. Kaoshiung: Designers Association of Taiwan.
- Hemphill, M. (1996). A note on adults' color-emotion associations. *Journal of Genetic Psychology*, 157, 275–281.
- Kaya, N. & Epps, H. H. (2004). Relationship between color and emotion: A study of college students. *College Student Journal*, 38 (3), 396–405.
- Knapp, R. H., Brimner, J. & White, M. (1959). Educational level, class status, and aesthetic preference. *Journal of Social Psychology*, 50, 277–284.
- Kuper, Dž. K. (2004). *Ilustrovana enciklopedija tradicionalnih simbola*. Beograd: Nolit.
- Lee, W-Y & Luo, M. R. (2003). A Study on the Image of Colour-Shape Combinations. *AIC Colour 03: Color, Communication and Management*. Bangkok, Thailand. Proceedings, 383–387.
- Lee, W-Y & Luo, M. R. (2005). A Colour Preference Model for Three-Dimensional Colour-Form Combinations. *AIC Colour 05: 10th Congress of the International Colour Association*. Granada, Spain. Proceedings book, 325–328.
- Lee, T-R., Tang, D-L. & Tsai C-M. (2005). Exploring color preference through eye tracking. *AIC Colour 05: 10th Congress of the International Colour Association*. Granada, Spain. Proceedings book, 333–336.

- Lee, W-Y, Gong, S-M. & Leung, C-Y. (2005). Is Color Preference Affected by Age Difference. <http://www.iasdr2009.org/ap/Papers/Orally%20Presented%20Papers/Behavior/Is%20Color%20Preference%20Affected%20by%20Age%20Difference.pdf>
- Liou L-C, Tang Y-Y, Chen G-Y, Lee W-Y & Lo C-Y. (2008). The Influence of Display Manners upon Color Preference and Aesthetics-Magnetic Exercise Bike for Example. Taipei, Taiwan. 3–10.
- Luescher, M. (1971). *The Luescher Colour Test*. London: Pan Books Ltd.
- Liu Y-C & Lee W-Y. (2008). A Study on the Aesthetics and Preference of Typeface Based on Color and Shape Attributes. *13th CID Annual Design Conference*. Taoyuan: Chinese Institute of Design.
- Meerum Terwogt, M. & Hoeksma, J. B. (1995). Colors and emotions: Preferences and combinations. *The Journal of General Psychology*, 122 (1), 5–17.
- Osgood, C. E., May, W. & Miron, M. (1975). *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Parker, Dž. i Parker, D. (1987). *Snovi*. Beograd: IRO Rad.
- Russel, B. (1998). *Istorija zapadne filozofije i njena povezanost sa političkim i društvenim uslovima od najranijeg doba do danas*. Beograd: Narodna knjiga Alfa.
- Saito, M. (1996). Comparative studies on color preference in Japan and other Asian regions, with special emphasis on the preference for white. *Color Research and Application*, 21 (1), 35–49.
- Silver, N. C. & Ferrante, R. (1995). Sex differences in color preferences among elderly sample. *Perceptual & Motor Skills*, 80, 920–922.
- Silver, N. C., McCulley, W. L., Chambliss, L. N., Charles, C. M., Smith, A. A., Waddell, W. M. & Winfield, E. B. (1988). Sex and racial differences in color and number preferences. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 295–299.
- Sternberg, R.; Grigorenko, E.; Singer, J. (2005). *Creativity – from Potential to Realization*. American Psychological Association. Washington DC.
- Slovenska mitologija*. (2001). Beograd: Zepter book world.
- Škorc, B. (1994). O simboličnim bojama. *Psihološka istraživanja*, 6, 79–106.
- Škorc B. (2008) *Kvalitativna analiza preferencije i opisa boja kod studenata vizuelnih umetnosti*. Empirijska istraživanja u psihologiji, 7–8. februar, Filozofski fakultet, Beograd.
- Valentine, C. W. (1962). *The Experimental Psychology of Beauty*. London: Methuen & Co LTD.
- Wexner, L. B. (1954). The degree to which colors (hues) are associated with mood-tones. *The Journal of Applied Psychology*, 38, 432–435.
- Winston, A. S. & Cupchik, G. C. (1992). The evaluation of high art and popular art by naïve and experienced viewers. *Visual Arts Research*, 18, 1–14.

Biljana Pejić, Bojana Škorc

## **COLOR PREFERENCES AND ASSOCIATIVE MEANINGS IN STUDENTS OF ART AND SCIENCE**

*Summary:* Color preferences, associative meanings and frequencies of use of basic colors have been analyzed. Subjects were 90 students, out of whom 45 were students of visual arts and 45 were students of psychology. Levels of appreciation, associative meanings of colors and frequency of their use, have been compared between groups. Ten colors were included. Results show differences between levels of appreciation of some dark colors, which are more appreciated by students of art. Associative descriptions of colors frequently include physical objects, abstract or metaphoric descriptions.

Bojana Škorc

*Univerzitet umetnosti u Beogradu*

*Fakultet likovnih umetnosti*

Vesna Ognjenović

*„Zdravo da ste“, Beograd*

Biljana Pejić

*Udruženje za empirijska istraživanja umetnosti, Beograd*

UDK 364.64-053.6+316.64-053.8:37.018.2

## **PROCENA SOCIJALNIH ODNOSA IZMEĐU ADOLESCENATA I ODRASLIH U OBRAZOVANJU**

*Sažetak:* Učesnici istraživanja su mladi u adolescentnom uzrastu (12–18), koji su odgovarali na pitanja o pozitivnim i negativnim odlikama svojih vršnjaka i odraslih iz okruženja. Uzrasti su odabrani zbog razvojne osetljivosti i važnosti pronalaženja adekvatne metode u radu. Grupe su odgovarale na pitanja šta najviše / najmanje cene kod vršnjaka i odraslih koje sreću. Odgovori su prikupljeni u 5 osnovnih škola (74 učesnika), 3 srednje škole (57) od ukupno 141 učenika. Kvantitativna analiza (ANOVA) pokazuje ujednačenost pozitivnih i negativnih odgovora. Kvalitativna analiza pokazuje razlike u opisima ključnih osobina kod mladih i odraslih. Najfrekventnije pozitivne osobine su socijalne prirode: druželjubivost, iskrenost, optimizam, nesebičnost. Najčešće negativne odlike su agresivnost, lenjost, neiskrenost, zavist. Rezultati pokazuju da se najvažnije odlike odnose na interaktivni aspekt obrazovanja i odrastanja. Za ovaj uzrast, obrazovni programi bi trebalo da sadrže izražene socijalne, interaktivne aktivnosti uz naglašenu participaciju.

*Ključne reči:* adolescenti, obrazovanje, odlike vršnjaka

### **1. Kontekst istraživanja**

#### **1.1. Uzrast i razvoj**

Odnos društva prema određenim uzrasnim kategorijama zavisi od razumevanja razvojnih potreba i mogućnosti koje taj uzrast nosi. Događa se da zdravorazumski pristup, koji se prelijeva i u obrazovanje, utiče tako što se deca i mladi raspoređuju i definišu na osnovu uzrasta kojem pripadaju. Pored velikog truda i naučne podrške koji stižu iz psihologije, pedagogije i sociologije, definisanje i razumevanje mladog čoveka preko uzrasnih karakteristika često postaje stega ispod koje kreativno i novo ponašanje teško može da se prepozna. Način na koje vidimo „pubertetlije“ ili „mlade“ često je određen ne samo onim šta možemo, nego i šta ne možemo da sagledamo u celovitosti njihovog razvoja.



„Godine – kao i vreme po sebi kojim se one mere – mogu biti korisne za administrativne svrhe ali kao i sve druge društveno nametnute kategorije, oštro ograničavaju ljudski razvoj. Prilepiti neku vremensku oznaku ili identifikacionu karticu na ljudsko biće – 'tinejdžeri', 'sredovečni', 'stari' – i vi ste time odredili sve, od toga šta treba obući, kako treba hodati i razgovarati...“ (Njumen, 2009: 125)

Rasprava o identitetu koja se vodi u sferi socijalne psihologije ukazuje na opasnosti da istorijski i kulturno determinisana identitetska značenja postaju znaci, poput unapred utvrđenih putokaza koji od samog rođenja ljudske jedinice određuju njen put. Sveobuhvatni pristup identitetu podrazumeva fokusiranost na međusobnu povezanost između ideoloških, društvenih, materijalnih i psiholoških dimenzija identiteta (Howarth, 2010).

## 1.2. Kontekst obrazovanja

U životnoj praksi dece i mladih, od ključnog značaja je sagledavanje celovitosti razvojnog trenutka, uključujući složene segmente životne prakse u okviru obrazovnih, socijalnih, institucionalnih i ličnih životnih oblasti. Neki od indikatora uspešnosti i integrisanosti obrazovanja u socijalni trenutak zajednice u Srbiji su zabrinjavajući i ukazuju na potrebu sistematske evaluacije i reformisanja. Na pitanje šta bi menjali u školi, 61% odgovora učenika se odnosi na kvalitet obrazovnog procesa i programa, ako se tome dodaju odgovori koji se odnose na lošu socijalnu klimu u školi, 77,5% problema u školi vezano je za nematerijalne uslove, tačnije, problemi leže u odnosu između dece i aktera u obrazovanju, a ne u ekonomskim, materijalnim ili tehnološkim ograničenjima (Plut, Krnjajić, 2004). Pored toga, uska veza između ispadanja iz obrazovnog sistema i stepena siromaštva, nije dovoljno prepoznata. Nacionalna strategija za borbu protiv siromaštva registruje da 72% najsiromašnijih građana ima nekompletnu ili kompletnu osnovnu školu, čemu treba dodati nekoliko stotina hiljada ljudi iz rizičnih grupa (Romi, izbegli, raseljeni) koje ovaj dokument nije uključio.

Istovremeno, pojačana tendencija da se obrazovanje posmatra kao ekonomska a ne razvojna kategorija, uslovalo je da se obrazovanje tretira kao roba koja više prati kupovnu moć porodice, nego realne društvene potrebe. Visok stepen nezaposlenosti i odliv obrazovanih stručnjaka, samo su neki od indikatora ove pojave. Prema istraživanju sprovedenom 2005–2007. godine na 200 mladih poreklom iz izbegličkih porodica, oko 35% ispitanika je želelo da nastavi školovanje ali nije imalo materijalnih mogućnosti (Škorc, Ognjenović, 2007).

Još jedan zabrinjavajući indikator je selekcija stručnjaka u obrazovanju, što je dugogodišnja posledica nedostataka u praćenju kvaliteta i efikasnosti procesa. Često je psihološki profil predmetnog nastavnika ili profesora neprimeren obrazovnom zadatku. Slaba efikasnost i psihološko-pedagoška adekvatnost zaposlenih u obrazovanju je prikrivena, tek posredno vidljiva pojava. Istraživanje izvedeno na nastavnicima predmeta prirodnih nauka u osnovnim i srednjim školama, na primer, pokazuje da su stavovi nastavnika prema saznanju i učenju negativniji od stavova čak i njihovih loših učenika, pri čemu se zapaža da nastavnici veruju da je sposobnost učenja

urođena i ne može se na nju uticati (Cvijan, 2010). Čini se kao da učenici imaju pozitivniji stav prema materiji koju uče čak i kada su neuspešni, nego profesori prema onome što predaju. Mnoge studije ukazuju na postojanje dominantno direktivnog, jednosmernog principa nastave, gde nastavnik sebe prepoznaje kao izvršitelja ocenjivanja, a ne kao nekoga ko ima obrazovni i vaspitni zadatak (Jovanović, 2010). Podbacivanje naših učenika na testovima tehničke pismenosti i prirodnih nauka u okviru PIZA projekta, takođe ukazuje na paradoks – postojanje pozitivnog stava prema materiji, ali nedovoljno znanje te iste materije (Baucal, 2012).

Prema istraživanju Ministarstva prosvete, kada bi se primenio kriterijum pismenosti Evropske zajednice, 40–50% dece u Srbiji bi spadalo u kategoriju funkcionalno nepismenih (Prosvetni pregled, 2010). Takođe, stepen nezadovoljstva prosvetnih radnika u visokom obrazovanju koje finansira država je značajno viši nego kod onih koje finansira privatni sektor (Marušić, 2010), isti trend razlika postoji između studenata državnih i privatnih fakulteta (Koledin, 2010).

Uprkos svih navedenih nepovoljnih indikatora stanja obrazovanja u Srbiji, treba napomenuti da je osnovna odlika obrazovnih institucija još uvek otvorenost i demokratičnost – uključena su sva deca, vršnjačke grupe nisu formirane selekcijom nego inkluzijom prema mestu življenja, životnom prostoru, raznolike su i stvaraju socijalnu mogućnost svakom detetu da postane i ostane uključeno u mreže društvenih odnosa koje će se produžavati na sledeće životne etape. Razbijanje sistema osnovnog školstva na grupe formirane po socijalnom statusu roditelja, kako je to u mnogim zajednicama koje smo skloni da smatramo uzorima, donelo bi opasnost marginalizovanja i smanjivanja jednakih mogućnosti za sve, a takođe i dezintegracije zajednice i stvaranja paralelnih sistema. Da bi bilo moguće očuvati demokratičnost i inkluzivnost, potrebno je da se izvrši dublja transformacija sistema obrazovanja. Zahtev za većom participacijom dece i mladih a manje ambicioznim i bolje prilagođenim programima predmeta, samo je prvi u nizu zadataka na kojima treba raditi.

Slika obrazovanja u Srbiji je, naravno, daleko bogatija i složenija nego što se može prikazati, ali smatramo važnim potrebu za transformisanjem obrazovnih pristupa i pomeranju fokusa sa individualnog postignuća (merenog memorisanjem) ka interaktivnim i integrativnim aspektima obrazovanja. Kako kaže jedan autor: „Da li je obrazovanje reprodukcija ili ljudski razvoj? Prema prvom, posmatramo koliko je osoba u stanju da primi i zadrži, a linearni prenos je idealna forma. Umesto toga, dinamički pristup bi učio decu načinima stvaranja opštijih smislaonih klasa znanja.“ (Pramling, 2006: 236).

## 2. Pristup preadolescentima i adolescentima

Učenici viših razreda osnovne škole se tradicionalno prepoznaju kao preadolescenti ili rani adolescenti koji se nalaze u prelaznom periodu između detinjstva i mladosti. Srednjoškolci se smatraju adolescentima koji su u predvorju odraslog doba. Biti u prelaznom uzrastu u društvenom kontekstu koji je nestabilan, zahvaćen korenitim promenama i procesima koji nisu do kraja predvidivi, životna je činjenica

mladih danas. Ono što bi bilo univerzalno važeće za uzrasnu grupu preadolescenata ne bi trebalo posmatrati ni tumačiti nezavisno od aktuelnog životnog okvira u kome se odrastanje događa. Svođenje preadolescentnog perioda na unapred zadate, „tinejdžerske“ obrasce, ili adolescenta na približavanje odraslom, pretilo bi da osiromaši psihološko viđenje kvaliteta i složenosti ovih procesa.

Socijalni stereotip po kome se period preadolescencije prepoznaje kao faza fizičkog sazrevanja, preuzimanja socijalne i polne uloge mladog čoveka, brzih fizioloških promena, vezivanja za vršnjačke grupe i otpora prema autoritetu, nameće rizik uprošćenog pristupa i načina rada sa ovom grupom. Dodatno, sve glasnija kampanja medija koja je usmerena na problemske, ekstremne i negativne događaje kao podršku gledanosti i ekonomskoj održivosti glasila, veštački problematizuje uzrasnu grupu mladih, namećući joj poziciju društvenog problema. Prisustvo mladih u informatičkom polju se uglavnom odvija preko ekstremno polarizovanih negativnih i pozitivnih junaka, mlad čovek je predstavljen kao neko ko postiže velike uspehe ili kao neko ko je zločinac, za koga još nema dovoljno oštre kazne.

Bilo da prepoznajemo grupe mladih kao „problematične“, „rizične“, „agresivne“ ili, sa druge strane kao „darovite“, „uspešne“ i „superiorne“, stvaramo uprošćen i shematizovan pristup iz koga proizilaze stereotipne metode rada. Princip koji se mora imati u vidu u radu sa mladima je prepoznavanje slojevitosti i bogatstva svake individue, njena nesvodivost na uzrast ili lične odlike. Pristup mladima koji je osetljiv na praktičan životni kontekst – školu, drugove, porodicu, interesovanja – na realnost odrastanja, traži da se kao psiholozi oslobodimo predstava o uzrastu kao primarne odrednice i uključimo se u građenje odnosa prema onome što realno jeste, kao i da sagledavamo ono što je tek u nastajanju i u procesu promena. Stepem i kvalitet participativnosti u radu sa grupama mladih zbog toga, trebalo bi da bude dovoljno snažno i dovoljno jasno podržan, a koraci obrazovnog programa, aktivnosti, sadržaj, ishod, prezentovanje i promišljanje, proizvod interaktivnog rada, razmene između mladih i aktera u njihovom odrastanju.

Uz to, često se nedovoljno prepoznaje preadolescent kao „biće koje misli“. On je predstavljen kroz uprošćenu sliku koju čine nagoni, emocije i bunt. Ako se mišljenje i kognitivni kapaciteti i uzmu u obzir, gubi se iz vida intenzivan razvoj mišljenja (koje ne služi samo za savladavanje školskog gradiva). Identitet, iskazan kroz traganje na putu, nalaženja odgovora na pitanje *Ko sam ja* dobija svesne, intenzivne sadržaje – nalazi se u procesu formiranja.

Na osnovu navedenog, kao i u skladu sa našim profesionalnim iskustvom, nameće se potreba za celovitijim pristupom i uključivanjem kognitivnog aspekta u rad sa ovom grupom mladih, u okviru koga bi se odvijao proces traganja za odgovorom na suštinsko pitanje *Ko sam ja?* U okviru školskog konteksta je potrebno stvoriti preduslove za zajedničku aktivnost učenja koja je osvajanje ličnog i grupnog identiteta, jer kako kaže Vigotski, preko drugih postajemo ono što jesmo (Vigotski, 1977, 1996).

## 2.1. Širi metodološki pristup

Program rada sa preadolescentima i adolescentima se odvijao u okviru projekata *Zajednička istraživačka delatnost – živeti ovde i sada*, uz podršku Gradskog sekretarijata za obrazovanje i tokom izvođenja programa *Istraživačka delatnost mladih*, uz podršku Ministarstva za sport i omladinu, tokom 2009. godine. Bilo je obuhvaćeno 8 škola (tri srednje i pet osnovnih) sa teritorije Beograda. Radionice su se odvijale kroz grupni rad u školama i bile su tematski usmerene na razvoj socijalnih odnosa sa vršnjacima i odraslima. Postavljene su tako da podrže definisanje i razvoj pozitivnog pristupa sebi i drugima uz izbegavanje polarizovanja stavova. Metodološki pristup je aktivna konverzacija, koristi pozitivne izražajne potencijale koji leže u složenoj interakciji između deteta/mladog čoveka i grupe u kojoj živi, kroz osvešćivanje i aktiviranje ličnih i grupnih kreativnih sredstava i izraza, počev od ontogenetski najstarijih i primarnijih, prema složenijim i finijim modusima – glas, pokret, gest, slog, reč, kretanje, boja, linija... Rad se odvijao u okviru škola, a izvodili su ga edukovani nastavnici iz istih škola.

Opšti cilj aktivnosti je bio usmeren ka jačanju participacije i gradnji identiteta. Time se postizao sekundarni cilj: unapređenje obrazovne atmosfere, aktiviranje kreativnih i razvojnih potencijala na ličnom i grupnom planu, ovladavanje socijalnim kompetencama, kao i povećanje vidljivosti ove osetljive grupe na društvenom planu kroz seriju javnih prezentacija. Tokom rada se težilo da se očuva divergentnost i otvorenost pristupa kako bi se osnažio i obogatio stepen autentičnog učešća dece i mladih.

## 3. Cilj istraživanja

Iz prethodno iznetih činjenica postaje vidljivo da je cilj ovog istraživanja bio deo šireg cilja sa kojim je integrisan. Naučni doprinos istraživanja bi se ogledao u dolaženju do podataka o mišljenju i stavovima učenika, njihovom viđenju kvaliteta odnosa sa ključnim akterima u procesu odrastanja – vršnjacima i odraslim osobama iz okruženja. Praktični cilj istraživanja bi se ogledao u evaluativnoj vrednosti dobijenih odgovora, jer je pomoću njih moguće ne samo sagledati sadašnju situaciju sa autentične tačke, nego i programirati i modifikovati budući pristup u radu sa ovim uzrasnim grupama, prilagoditi ga ali istovremeno učiniti dovoljno dinamičnim i izazovnim da bi imao pozitivnih razvojnih efekata.

## 4. Postupak

U toku više radioničkih ciklusa koji su se odvijali u školama, učesnici su zamoljeni da slobodno razgovaraju o tome šta vide kao osnovne vrednosti i osnovne nedostatke kod svojih vršnjaka kao i kod odraslih osoba sa kojima se sreću. Slobodni odgovori koji su nastali tokom rada su u pisanoj formi sakupljeni posle radionice i analizirani.

Specifičnost pristupa se ogleda i u tome što učenici nisu bili pozvani u aktivnost da bi se prikupili podaci, već je proces bio obrnuto postavljen, podaci su prikupljeni kao artefakt procesa rada. Smatramo da je ovo važno, jer je time stepen autentičnosti dobijenih odgovora znatno veći nego u tradicionalnim jednokratnim pristupima mladima sa listama unapred određenih pitanja, kada se odgovori traže *ad hoc* za datu priliku, a zatim ispitivači odlaze iz grupe.

Težili smo da učesnici istraživanja budu u najvećoj meri učesnici, a tek u sekundarnom delu „izvori podataka“. Ovo smatramo posebno važnim u kontekstu razvojnog pristupa – mlad čovek je istovremeno ono što jeste i ono što tek postaje, dinamično polje nastajanja novih kompetenci, ličnosnih struktura i odlika. Jednokratni odlazak sa upitnicima u škole daje sliku onog što jeste, ali ne može da pruži sliku onoga što nastaje, zato su rezultati studija na mladima često, ma koliko uredno i korektno izvedeni, tek presek jednog segmenta, dok drugi, dublji, razvojni ostaje nevidljiv.

Neki ključni razvojni procesi i potrebe postaju vidljivi tek kada istraživač i sam postane učesnik u procesu, kada je uključen u grupu i kada je proces prikupljanja podataka ukotvljen u širi i realni socijalni kontekst koji prevazilazi standardnu situaciju postavljanja pitanja.

## 5. Učesnici

Istraživanje obuhvata ukupno 141 učesnika podeljenih u dve uzrasne grupe:

1. učenici VI i VII razreda uzrasta od 12 do 14 godina iz pet osnovnih škola, ukupno 84 učenika (48% dečaka, 52% devojčica).
2. učenici I, II, III i IV razreda srednje škole (medicinska, vazduhoplovna, železnička), uzrasta od 15 do 18 godina, ukupno 57 učesnika približno ujednačenih po razredima (54% mladića, 46% devojaka).

Istraživanje uključuje prirodne vršnjačke grupe koje su se obrazovale slobodnim izborom u okviru vannastavnih aktivnosti, tako da je zbog takve situacije stepen balansiranja uzorka bio niži. Uprkos nepotpunoj balansiranošću, smatramo da su grupe bile realni reprezentanti procesa koji se u okviru vannastavnih aktivnosti odvijaju.

## 6. Analiza podataka i rezultati

Dve uzrasne grupe učesnika su ispitivane posebno, istim postupcima. Prvi korak je podrazumevao proveru polarizovanosti odgovora, a drugi analizu sadržaja odgovora. Budući da su odgovori davani u slobodnoj formi, svaki učesnik je davao onoliko odgovora koliko je želeo. Skoro svi učesnici su davali više od jednog odgovora na svako pitanje.

## 6.1. Kvantitativna analiza i rezultati

Provera polarizovanosti odgovora je izvedena tako što su odgovori podeljeni na pozitivne i negativne. Odgovori koji su dobijeni na pitanja „Šta najviše ceniš kod vršnjaka“ i „Šta najviše ceniš kod odraslih“ su tretirani kao pozitivni, a odgovori na pitanja „Šta ti najviše smeta kod vršnjaka“ i „Šta ti najviše smeta kod odraslih“ kao negativni. Posmatrana je frekvencija pozitivnih / negativnih odgovora po ispitaniku.

Kod **preadolescenata** su dobijene sledeće aritmetičke sredine: prednosti vršnjaci AS=4,77 prosek odgovora, nedostaci vršnjaci AS=4,58 prosek odgovora, prednosti odrasli AS=4,51, nedostaci odrasli AS=4,82. Testiranje razlika pokazuje da nema statistički značajnih razlika između grupa odgovora. Prednosti vršnjaci, u odnosu na nedostaci vršnjaci,  $F=0,32$ , za  $df=83$ ,  $p>0.05$ . Prednosti odrasli, u odnosu na nedostaci vršnjaci,  $F=0,79$ , za  $df=81$ ,  $p>0.05$ . Pošto su aritmetičke sredine sa najvišim rasponom pokazale neznačajnost, ostala dva para odnosa, prednosti vršnjaci – prednosti odrasli, i nedostaci vršnjaci – nedostaci odrasli, nisu testirane jer bi takođe pokazale neznačajnost. Učesnici su u proseku davali četiri odgovora.

Kod **srednjoškolaca** takodje ne postoje statistički značajne razlike u broju pozitivnih i negativnih osobina kod opisa vršnjaka i odraslih. Dobijene su sledeće aritmetičke sredine broja odgovora: pozitivne osobine vršnjaci AS=3,23, nedostaci vršnjaka AS=3,39, pozitivne osobine odrasli AS=3,28 i negativne osobine odrasli AS=2,40. Najveći raspon razlika između nedostataka vršnjaka i odraslih, ne pokazuje značajnost ( $F= 1,40$ ,  $df= 55$ ,  $p>0.05$ ). Razlike između pozitivnih i negativnih osobina vršnjaka nisu značajne ( $F=0,00$ ,  $df=55$ ,  $p>0.05$ ), kao ni između pozitivnih i negativnih odlika odraslih osoba ( $F=1,20$ ,  $df=55$ ,  $p>0.05$ ). Učesnici su prosečno davali tri odgovora.

Rezultati ukazuju na balansiranoost odgovora, u najgrubljem evaluativnom smislu ni jedna ni druga grupa se ne posmatraju kao „crni“ ili „beli“, tj. ne postoji sklonost da se odrasli vidi kao negativan, a vršnjak kao bolji, kako bi se na osnovu zdravorazumnog ili medijski posredovanog očekivanja moglo pomisliti. Pozitivne i negativne osobine vršnjaka i odraslih su u numeričkom smislu podjednako zastupljene.

## 6.2. Kvalitativna analiza sadržaja odgovora i rezultati

Odgovori su klasifikovani prema sadržaju. Pri kvalitativnoj analizi će biti prikazane one klase odgovora koje se najčešće pojavljuju. Kao kod većine studija koje smo na ovaj način izvršili (Ognjenović, 2003) i u ovom slučaju se pokazalo da su slaganja između pozitivnih odgovora viša nego između negativnih, što će čitalac uočiti preko viših vrednosti procenata učesnika kod kojih se odgovor pojavljuje.

### 6.2.1. Osnovna škola – preadolescenti

Kod **vršnjaka se najviše cene** sledeće osobine:

- druželjubivost, drugarstvo (57% učesnika),
- iskrenost (47,6% učesnika),

- duhovitost, humor (35,7%),
- veseli, bezbrižni (24%),
- dobrota (20%),
- energični (20%),
- različiti od odraslih (12%), snalažljivi, saosećajni.

Primeri odgovora:

*„Uvek su spremni da pomognu, cenim kad je neko iskren, pažljiv prema tebi, kada te neko razume u bilo kojoj situaciji.“*

*“Imaju više energije.“*

*“Igraju se, veseli su.“*

**Kod odraslih se najviše cene:**

- mudrost, životno iskustvo, vode na pravi put (52,4%),
- razumevanje, podrška (50%),
- sloboda (rade šta hoće, ne idu u školu, sami sebi gazde, 35,7%)
- odgovorni (20,2%).

*„Odgovaraju za svoje postupke, imaju svoj posao, vaspitavaju decu, imaju pametnije mišljenje o nekim stvarima.“*

*„Pokušavaju da nam pomognu (nekad preteruju).“*

**Kod vršnjaka smeta:**

- agresivni, tuku se, grubi (29,5%),
- lenji (23,9%),
- sebični, puše, piju (22,5%),
- tužibabe (21,1%),
- podsmevanje (16,9%).

*„Drski su, biju se, ne slušaju, nemaju para, mrze odrasle, ne uče, ne rastu, ne pevaju, jedu nedozvoljenu hranu, piju gazirane sokove, ne poštuju druge!“*

**Kod odraslih smeta:**

- strogi, kažnjavaju (24%),
- nerazumevanje (20%),
- napeti, nervozni (20%),
- tvrdoglavi, uvek u pravu (17%),
- nemaju vremena (15%),
- previše brinu i izmišljaju probleme (14%),
- zahtevaju (12%),
- piju (12%) ...

*„Nedostatak odraslih ... šalju kod psihologa ...“*

*„Skoro uvek su nervozni. Dosadni, tvrdoglavi.“*



### 6.2.2. Adolescenti – srednjoškolci

#### **Kod vršnjaka se ceni:**

- iskrenost (53%),
- razumevanje, podrška (45%),
- druželjubivost (35%),
- duhovitost (32%),
- pozitivan stav (30%),
- odgovornost (21%).

*„Ponašaju se ponekad zrelo, ponekad nezrelo, pa vidi se da su na granici između odraslog čoveka i deteta u pubertetu.“*

*„Kod vršnjaka cenim iskrenost, duhovitost, to što ne opterećuju problemima previše, cenim kada ispune neki dogovor, kad hoće da me časte, osećajnost.“*

#### **Kod odraslih se ceni:**

- spremnost da pomognu (70%),
- iskusni, mudri (56%),
- ljubazni i poštuju (51%),
- odgovorni, pouzdani (47%).

*„Kod odrasle osobe cenim kada me gleda kao odraslu osobu, hoće da me saslušaju, čuje moje mišljenje.“*

*„Daju savete stečene dugogodišnjim iskustvom.“*

#### **Kod vršnjaka smeta:**

- neiskrenost (70%),
- nezrelost (58%),
- nasilni, vulgarni (35%),
- ljubomorni (25%).

*„Izmišljaju lovačke priče, baronišu.“*

*„Smeta mi neodgovornost.“*

#### **Kod odraslih smeta:**

- strogi, kritikuju (37%),
- misle da su najpametniji (32%),
- ne razumeju mlade (28%),
- okupirani svojim problemima (26%).

*„Stalna prevelika briga, čak i u situacijama kada je to potpuno nepotrebno.“*

## 7. Zaključci

Na osnovu nalaza do kojih smo došli postavlja se bitno pitanje:

*Da li se može ublažiti dramatika odrastanja u postojećem društvenom kontekstu?*

Sažeto iskazan odgovor bi glasio da to nije *nemoguća misija*. Predstave vršnjaka i odraslih su zasnovane na socijalnim osobinama, sadrže kompetence koje se aktiviraju u socijalnom odnosu. Poželjne osobine vršnjaka se razlikuju u odnosu na osobine odraslih, uviđa se razlika između mlade i odrasle osobe i sagledava njihova komplementarnost u procesu odrastanja.

Zona u kojoj treba tražiti odgovore je u dinamici i celovitosti životnog polja u kojem su povezani svi akteri – društvena zajednica, škola, porodica, vršnjačke grupe. Smatramo da bi u ovakvom kontekstu bio korisna promena za institucije obrazovanja danas u kojima se insistira na znanju, a zapostavlja se razvoj. U školi dominira kognitivni aspekt i ne tako retko u formi redukovanog ishoda koji se svodi na znanje činjenica, odnosno tačnih odgovora. Razmatrajući pripremanje učenika za učešće u demokratskom društvu oslanjanjem na unapred dati scenario koji je orijentisan na produkt, učesnici mogu steći uverenje da su trajno ovladali kompetencijom da budu aktivni, kreativni učesnici u građanskom demokratskom društvu. Ali je isto tako moguće da se s vremenom, kako najčešće bude, to svede samo na pravo glasa kao odlučujuću karakteristiku i odrednicu demokratije, ali ne i participaciju i osećaj učešća u zajednici.

U savremenom svetu perspektiva mladih se posmatra mnogo šire, okrenuta je izazovima i uzajamnoj podršci odraslih mladima i mladih mladima, zainteresovana je za njihov razvoj kao socijalno odgovornih pojedinaca a vrsta dobiti koju istraživači koji se bave razvojem mladih traže uključuje osećanje pripadnosti, doživljaj bliskosti, pozitivne odnose sa drugima i ovladavanje socijalnim, emocionalnim i intelektualnim izazovima (Holzman, 2009: 70).

U raspravi o identitetu mladih Vesthajmer ukazuje na dva važna povezana aspekta – negovanje zajednice i gajenje nade. Zajednički doživljaj uspeha izvedene akcije nosi istu težinu kao i doživljaj da je zajednički urađeno nešto značajno i vredno. Gajenje nade kod mladih koji aktivno traže rešenja za neka od gorućih složenih pitanja društva – socijalna, politička, ekonomska, izuzetno je važno. Nada se može posmatrati kao dimenzija građanskog, civilizovanog identiteta, gde je uspešan akter onaj koji neguje smisao i osećanje mogućeg (Westheimer, 2010).

### 7.1. Školski psiholog

Psiholog se pojavljuje samo u jednom obliku odgovora, za koji je potreban komentar: odlazak kod školskog psihologa se javlja kao kaznena mera kojoj odrasli pribegava prema mladima, kao servisna služba u sistemu kontrole i zastrašivanja. Postavlja se pitanje koje smo to profesionalne izazove prevideli i propustili, koje mogućnosti nisu iskorišćene, kada se umesto razvojne i konstruktivne dobija uloga kažnjavača, kontrolora discipline?

## 7.2. Образovna atmosfera

Образovni programi za ovaj uzrast na osnovu nalaza do kojih smo došli ukazuju da je interakcija unutar grupa kao i između grupa osnova za aktivnosti u školama bez obzira na to da li se radi o ovladavanju određenim znanjem predmetne nastave ili rekreativnih i kreativnih aktivnosti. Nastavnik koji predaje fiziku, na primer pored znanja o činjenicama svoje struke treba da ovlada znanjem o značaju odnosa sa učenicima u razredu u kojem se kognitivno i emotivno ne suprostavljaju već čine celovit doživljaj – da omoguću da učenik izgradi autonoman odnos u kojem ne uči zato što voli nastavnika, nego materiju u koju ga je nastavnik uveo, u kojem nastavnik čini više od proveravanja znanja.

Neke od ključnih osobina tako postavljene obrazovne atmosfere bile bi da:

1. Razvijaju socijalnu razmenu,
2. Stvore povoljne okvire za iskrenu i autentičnu razmenu,
3. Podržavaju saradnju u okviru uzrasta,
4. Smanje nivo punitivnosti odraslog,
5. Favorizuju zainteresovane odrasle u okruženju,
6. Neguju odnos poštovanja prema mladima,
7. Podrazumevaju pedagošku odgovornost odraslog.

Fleksibilnost razmene u kojoj nastavnik nije ustoličen u poziciji onog koji podučava druge nego gradi prostor u kojem i sam uči od svojih učenika, donela bi veliku razvojnu dobit za obrazovni proces.

Ovo obuhvata celovitost životnog polja u kojem se povezuju svi učesnici društvene zajednice, škola, porodica, vršnjaci. Naše uverenje da to nije „nemoguća misija“ zasniva se na nalazima do kojih smo došli praktično.

Nastavnik se vidi kao osoba koja ima svest o sebi kao osobi koja podučava, ali je i sama podučavana. Njen profesionalni razvoj se ne vidi samo kao usavršavanje postupaka podučavanja, nego kao proces učenja za život (Holzman, 1997). Prepoznavanje suštinskog značaja interakcije, ne samo u obrazovanju, nego u celokupnom posredovanju kulture, trebalo bi da vodi ka korišćenju slobode i mogućnosti da vas-pitanje vidimo kao „participatorni proces u kome ljudi primenjuju svoju kolektivnu moć da stvaraju nova okruženja, novi socijalni, emocionalno-intelektualni rast, i nove forme društvenog života“ (Holzman, 2009: 153).

## 7.3. Kontrasti između grupa

U pozitivnom svetlu, odrasli su mudri, iskusni, vode na pravi put, razumeju, podržavaju, preuzimaju odgovornost, imaju slobodu da vode svoje živote. Oni se postavljaju partnerski i zaštitnički prema mladima ali uz očuvanje autonomije i poštovanje privatnosti mladih.

U negativnom smislu, odrasli postaju strogi, kažnjavaju, ne razumeju mlade, napeti su i nervozni, tvrdoglavi, sujetni, misle da su uvek u pravu, previše brinu, zahtevaju i očekuju ali ne podržavaju. Odrasli se u tom svetlu skriva iza svojih obaveza i preopterećenosti problemima svakodnevice u kojoj živi, ne reaguje prospektivno, pogledom unapred, nego retrogradno kada se dogodi loša ocena ili iskrnsne problem.

Pozitivne odlike vršnjaka kao što su druželjubivost, iskrenost, duhovitost, veselost, optimizam, energičnost, snalažljivost i saosećajnost, potvrđuju značaj socijalnih odnosa u odrastanju.

Negativne odlike vršnjaka koje se naglašavaju su agresivnost, sklonost fizičkom konfliktu, grubost, lenjost, nedostatak odanosti, tužakanje, podsmevanje drugima.

U kontekstu odrastanja, postojanje vršnjaka koji su pozitivni i onih koji su negativni, postavlja se u konfrontirane pozicije, potrebna je akcija odraslih da ublaži i spreči potencijalno nasilje u okruženju. Konstruktivno pronalaženje odgovora leži u jačanju dijaloga, ne samo između generacija, nego i između vršnjačkih grupa. Socijalna realnost danas (pojačani i vidljivi izlivi grupne agresije), kao i psihološka realnost ukazuju na nedostatak dijaloga i saradnje između i unutar uzrasnih grupa, a u dijalogu i razmeni vidimo potencijal ne samo za transformaciju konflikta, nego i za grupni razvoj.

Izdvajanje onoga što se među obeležjima odraslog i deteta pojavljuje, otvara polje mogućeg delovanja. Ako prihvatimo ono što deca i mladi govore, da u njima ima radosti, razigranosti, maštovitosti, radoznalosti, puno ideja, a u odraslima mudrosti, iskustva, znanja, razumevanja, odgovornosti, onda je to potencijal za aktivnosti u kome leži mogućnost uzajamne dobiti. Tada može da se dogodi dekonstrukcija i rekonstrukcija zidova unutar generacija i među generacijama.

## Literatura

- Baucal, A. (2012). *Ključne kompetencije mladih u Srbiji u PISA 2009 ogledalu*. Institut za psihologiju: Filozofski fakultet u Beogradu.
- Cvijan, N. (2010). *Povezanost epistemoloških verovanja i motivacione orijentacije kod učenika i nastavnika gimnazija*. XVI Naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“, Filozofski fakultet, Beograd.
- Holzman, L. (1997). *Schools for Growth: Radical alternatives to current education models*. Lawrence Erlbaum: NY.
- Holzman, L. (2009). *Vygotsky at Work and Play*. Rutledge: London and New York.
- Howarth, C. (2010). *Papers on Social Representations* Vol. 19, pages 8.2–8.17 (<http://www.psych.lsc.ac.uk.pst>)
- Jovanović, V. et al. (2010). *Podbacivač u školi: neko ko ima problem ili „buntovnik“ koji pravi problem?* XVI Naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“, Filozofski fakultet, Beograd.
- Koledin, G. (2010). *Stavovi studenata prema kvalitetu visokog obrazovanja*. XVI Naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“, Filozofski fakultet, Beograd.
- Marušić, M. (2010). *Nezadovoljstvo poslom nastavnika zaposlenih u privatnim i državnim školama*. XVI Naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“, Filozofski fakultet Beograd.
- Newman, F. and Goldberg, F. (2009). *Vodič za stalni lični rast i razvoj – Let's Develop*. Mostart Zemun i Buybook Sarajevo.

- Ognjenović, V. i Škorc, B. (2003). *Zdravo da ste evaluacija programa*. NVO „Zdravo da ste“, Akademska štampa, Beograd.
- Ognjenović, V. u Savić, J. (2007). *Kreativnost, izgradnja zajednice i razvoj*. Filozofski fakultet Banja Luka.
- Plut, D. i Krnjaić, Z. (2004). (ur.) *Obrazovanje i društvena kriza: dokument o jednom vremenu*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Pramling, N. (2006). *Minding Metaphors – using figurative language in learning to represent*. Goetheborgs Universitet, Acta Universitatis Gothoburgensis. 238.
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Institut za psihologiju, Beograd.
- Prosvetni pregled – specijalni broj*. (2010). List prosvetnih radnika Republike Srbije.
- Škorc, B. i Ognjenović, V. (2007). *Potencijali mladih – viđenje mladih pogođenih ratom, predstavnika vladinih i nevladinih insitucija*. Dani primenjene psihologije, Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit: Beograd.
- Vigotski, L. (1996). *Dečija psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
- Westheimer, J. (2010). *Confronting Power; Success Isn't Everything – But It's Nothing Either*. Democracy and Education, Vol, 19, No 2.

Bojana Škorc, Vesna Ognjenović, Biljana Pejić

## ASSESSMENTS OF SOCIAL RELATIONS BETWEEN ADOLESCENTS AND ADULTS IN EDUCATION

*Summary:* Research is focused on subjective visions of peers and adults in education, by two groups of subjects, preadolescents and adolescents. Age of subjects is seen as developmentally significant and not properly covered by psychological programs. Subjects participated open-ended workshops and responded to questions: What you respect on your peers and adults around you? What you don't like on your peers and adults around you? Two age groups participated, preadolescents from 5 primary schools (84 subjects) and 3 secondary schools (57 subjects). Free responses have been collected and analyzed by ANOVA testing polarization of responses, and qualitatively, showing rank-order for most frequent categories. Most positive characteristics are: sociability, honesty, good humor, and optimism, most negative traits in peers are: aggressiveness, laziness, dishonesty and envy. Results for both groups show differences between estimations of peers and adults characteristics. Social and interactive skills and characteristics are seen as crucial positive qualities.

## IZRAŽENOST OPŠTE KREATIVNOSTI I NJENIH ASPEKATA KOD GIMNAZIJALACA S OBZIROM NA NJIHOV ODNOS PREMA UMETNOSTI

*Sažetak:* U radu je prikazano istraživanje usmereno na ispitivanje razlike u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i različitih njenih aspekata između učenika gimnazije koji se bave umetnošću (N=26), onih koji umetnost vole, ali se njome ne bave aktivno (N=38) i onih koje umetnost ne zanima (N=29). Uzorak ispitanika čine učenici I, II i III razreda gimnazije (N=93). Primenjen je *Test opšte kreativnosti* (Milić i sar., 2011), baziran na Gilfordovom modelu kreativnog mišljenja, koji osim opšte kreativnosti meri i postignuće u fluentnosti, produktivnosti, originalnosti i evaluaciji ideja. Statistička obrada podataka pokazala je da postoji razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti između ovih grupa učenika – ona je najizraženija kod učenika koji se bave umetnošću, a najmanje izražena kod učenika koje umetnost ne zanima. Analiza pojedinačnih aspekata kreativnosti pokazuje postojanje razlika u pogledu izraženosti originalnosti i sposobnosti evaluacije, ali kada se radi o fluentnosti i produktivnosti ideja ove tri grupe učenika se ne razlikuju statistički značajno. Ovakvi rezultati delimično su u skladu sa rezultatima ranijih istraživanja.

*Gljučne reči:* umetnost, kreativnost, originalnost, evaluacija

### 1. Teorijski okvir

Nije nimalo jednostavno definisati koncepte kao što su kreativnost i nadarenost (talenat), mada u literaturi iz ove oblasti postoje brojna određenja. Na primer, Barab i Plaker (Barab and Plucker, 2002) ponudili su definiciju po kojoj je kreativnost interakcija između talenta, procesa i okruženja pomoću kojih pojedinac ili grupa stvara produkt koji je istovremeno nov i koristan, kako to definiše socijalni kontekst. Ovakvo određenje kreativnosti može se shvatiti kao reakcija na opravdane primedbe nekih autora još iz sedamdesetih godina prošlog veka (na primer, Taylor and Holland, 1964) koji su tvrdili da su se dotadašnje teorije kreativnosti bavile malim brojem varijabli – obuhvatale su samo varijable sposobnosti ili samo varijable ličnosti. Tokom godina situacija se izmenila, tako da danas prevladava konfluentni vid izučavanja stvaralaštva čiji su vodeći predstavnici Sternberg i Lubart (Sternberg and Lubart, 2001) ili sistemski pristup (Csiksyentmihalyi, 1996) koji ističe interakciju pojedinca, oblasti i polja.

Analiza različitih pristupa govori da, u zavisnosti od teorijske orijentacije, u razmatranju ovih oblasti autori posebno naglašavaju pojedine aspekte. Recimo, za Ahtera i saradnike (Achter et al., 1999) su to motivacija i self koncept, ali se čini da postoji prilična saglasnost među teoretičarima pri određenju nadarenosti i kreativnosti o neophodnosti sagledavanja socijalnog konteksta koji determiniše da li će (i kako) osoba, akcija ili produkt biti vrednovani kao nešto što je kreativno ili povezano sa posedovanjem specifičnog dara. U tom smislu, nije iznenađujuće da najčešće postoje teškoće u otkrivanju nadarenosti i kreativnosti kod pojedinca, posebno kod dece, između ostalog i zbog toga što ona još uvek nisu imala vremena da ispolje u prepoznatljivom vidu svoju nadarenost ili kreativni potencijal. Takođe, znamo da neka deca koja su nadarena i kreativna ne ispoljavaju ta obeležja na svim uzrastima, a da kod izvesnog broja dece, pak, postoji kontinuitet do odraslog doba. Činjenica je i da je moguće pojedine talente identifikovati na vrlo ranom uzrastu (na primer, muzički talenat), dok se drugi manifestuju mnogo kasnije (na primer, oni koji su važni u oblasti filmske produkcije). Delimo stanovište da su kreativnost i nadarenost po prirodi razvojni fenomeni i u početku su potencijal, evaluiraju kao postignuća u određenim oblastima tokom školovanja i postaju izražena na izvesnom uzrastu (u poređenju sa vršnjacima), što obično prati netipičan razvoj ličnosti deteta ili adolescenta. Mada su kod ljudi generalno prisutne određene forme univerzalnog razvoja (o čemu govori razvojna psihologija), smatramo da je razvoj osobe sa izuzetnim talentom i kreativnošću najčešće neuniverzalan po svojoj prirodi. Pri tome, ovakva tvrdnja ne isključuje osobenost individualnog razvoja svakog pojedinačnog deteta (Kondić i Vidanović, 2011).

Jasno je da se između pojmova nadarenosti i kreativnosti ne može staviti znak jednakosti. Kada govorimo o talentu (nadarenosti), osnovna postavka zasniva se na verovanju o individualnim razlikama. Mada postoji opšta saglasnost o važnosti kvalitetne edukacije za sve, to ne znači da će svi doseći do istih nivoa u svim oblastima, čak iako su im pružene iste mogućnosti. Nesporno je da neke osobe poseduju specifične talente i prepoznavanje i podsticanje tih talenata nesumnjivo je veoma značajno, ne samo na individualnom, već i na širem društvenom planu. Treba imati na umu i da postoje i osobe/deca koja poseduju *višestruki potencijal*, odnosno ispoljavaju brojne nadarenosti i kreativan potencijal visokog nivoa (Fredrickson, 1986). To, prirodno, otvara neka važna pitanja koliko će okruženje biti u stanju da to prepozna i pruži odgovarajuću podršku takvom specifičnom razvoju, između ostalog, pomoći u, katkad, stresogenoj odluci pri izboru oblasti primarnog interesovanja ili profesije.

Kreativnost i nadarenost su, svakako široke kategorije, što je prihvatilo i Nacionalno udruženje za nadarenu decu (SAD) prilikom opisa dece koja imaju izuzetan potencijal ili postignuća u jednom od sledećih domena:

- a) opšta intelektualna sposobnost;
- b) specifična akademska postignuća;
- c) kreativno mišljenje;
- d) liderske sposobnosti;
- e) umeća vezana za vizuelne ili izvođačke umetnosti (prema Kondić i Vidanović, 2011).



I danas, posle šezdesetak godina od pionirskih radova Gilforda (Guilford, 1950), ne postoje opšte prihvaćeni i pouzdani instrumenti koji će pružiti sveobuhvatnu procenu kreativnog potencijala, kako dece ili adolescenata, tako i odraslih. Ipak, opravdanu zaslugu dugujemo Gilfordu (Guilford, 1950) i Toransu (Torrance, 1962) koji su začetnici ideje da je kreativnost moguće proceniti, ne samo kod izuzetnih umetnika i naučnika, već i kod neafirmisanih stvaralaca i kod ljudi koji manifestno ne ispoljavaju kreativna obeležja. Time je započeta era ispitivanja „običnih“ pojedinaca preko psihometrijskog pristupa korišćenjem testova tipa *papir i olovka*. To su bili testovi divergentnog mišljenja i ubrzo su postali jedan od osnovnih instrumenata za merenje kreativnog mišljenja. Testovi divergentnog mišljenja zahtevaju od pojedinca da proizvede nekoliko odgovora na specifične draži, što je u suprotnosti sa većinom standardizovanih testova postignuća i sposobnosti, koji podrazumevaju samo jedan tačan odgovor. Napominjemo da prediktivna i diskriminativna valjanost testova divergentnog mišljenja ima ne baš svesrdnu podršku. Misli se, pre svega, na osetljivost ovih testova na način primene, bodovanja, kao i na dejstvo vežbanja (Clapham, 1996). Kako navode Plaker i Renzuli (Plucker and Renzulli 2005), nekoliko specifičnih oblasti u kojima se psihometrijski metodi primenjuju kada je u pitanju izučavanje stvaralaštva uključuju: istraživanje stvaralačkih procesa, ličnosti i bihevioralnih korelata stvaralaštva, svojstva stvaralačkih proizvoda i odlike po stvaralaštvo poželjnih sredinskih uslova.

Može se reći da danas najveći broj radova koji se bave kreativnošću počiva na psihometrijskim metodama. Mada su sačinjeni raznorodni testovi, još uvek ne postoje opšte prihvaćeni instrumenti koji će pružiti sveobuhvatnu procenu kreativnog potencijala, kako kod dece, tako i kod adolescenata i odraslih. Jedan od ciljeva sprovedenog istraživanja, čije nalaze predstavljamo, bio je procenjivanje valjanosti i pouzdanosti instrumenta *Test opšte kreativnosti* (Milić i sar., 2011), koji je odnedavno u upotrebi u našoj sredini. Instrument je baziran na Gilfordovom modelu kreativnog mišljenja koji, osim opšte kreativnosti, meri i postignuće u fluentnosti, produktivnosti, originalnosti i evaluaciji ideja. Fluentnost se definiše kao sposobnost generisanja velikog broja ideja (Guilford, 1967) i alternativnih rešenja nekog problema (Torrance, 1981). Produktivnost se odnosi na sposobnost generisanja raznovrsnih ideja i različitih pristupa rešavanju problema (Guilford, 1967), a originalnost na sposobnost stvaranja novih, retkih i neobičnih ideja (Torrance, 1981). Elaboracija predstavlja sposobnost upotpunjavanja ideje detaljima (Guilford, 1967).

Opredelili smo se za ispitivanje na uzorku adolescenata i, pored procene kreativnosti i njenih aspekata, smatrali smo važnim istražiti i odnos adolescenata prema umetnosti. Želeli smo da proverimo postavke pojedinih autora (na primer, Davis, 1992) koji pri opisu karakteristika ličnosti stvaralački nastrojenog pojedinca, sem uobičajenih obeležja kao što su originalnost, nezavisnost, spremnost da se preuzme rizik, otvorenost iskustva, uključuju i smisao za umetničko, odnosno zainteresovanost za oblast umetnosti. Studije o implicitnim teorijama kreativnosti (Runco et al., 1993) takođe ukazuju na taj aspekt.

## 2. Metodološki deo

### 2.1. Problem istraživanja

Osnovni problem ovog istraživanja je ispitivanje razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i njenih aspekata kod učenika gimnazije, s obzirom na njihov odnos prema umetnosti.

#### Specifični problemi istraživanja

1. Ispitivanje odnosa prema umetnosti kod gimnazijalaca.
2. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti između ispitanika koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.
3. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti fluentnosti između ispitanika koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.
4. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti produktivnosti između ispitanika koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.
5. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti originalnosti između ispitanika koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.
6. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti elaboracije između ispitanika koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.
7. Ispitivanje razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i njenih aspekata u zavisnosti od pola i školskog uspeha ispitanika.

### 2.2. Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 93 ispitanika, učenika I, II i III razreda Gimnazije u Lebanu, približno ujednačenih po polu (muških ispitanika ima 54,8%, a ženskih 45,2%). Ispitani učenici uglavnom se odlikuju visokim školskim postignućem. Vrlo dobrih i odličnih ima 85,4%, dok je dobrih i dovoljnih 14,6%. Nedovoljnih učenika nije bilo.

U tabeli koja sledi prikazana je struktura ispitanika s obzirom na njihov odnos prema umetnosti.

Tabela 1. Struktura ispitanika s obzirom na odnos prema umetnosti

	Učestalost	%	Pol (N)		Uspeh (N)	
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	26	28,0	Muški	23	Visok	22
			Ženski	3	Nizak	3
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	38	40,9	Muški	15	Visok	35
			Ženski	23	Nizak	2
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	29	31,1	Muški	13	Visok	18
			Ženski	16	Nizak	9

\*Visokim se, za potrebe ovog istraživanja, smatra odličan i vrlo dobar školski uspeh, a niskim: dobar, dovoljan i nedovoljan.

### 2.3. Instrumenti korišćeni u istraživanju

Test opšte kreativnosti (Milić i sar., 2011) koji je korišćen za potrebe ovog istraživanja sastoji se iz 21 zadatka, organizovanog u 4 subskale:

- a) Fluentnost (6 zadataka),
- b) Produktivnost (5 zadataka),
- c) Originalnost (5 zadataka) i
- d) Elaboracija (5 zadataka).

Primer zadatka iz skale kojom se meri fluentnost je: „Nabrojte što više životinja na slovo M“. Skalu produktivnosti predstavlja sledeći zadatak: „Napišite što više rečenica koje u sebi sadrže reči: odgovor, stanje i levo“. Zadatak koji sadrži skala originalnosti glasi: „Dajte naziv priči“, dok je zadatak „Navedite što više razloga zašto ljudi slušaju muziku“ primer za skalu elaboracije.

Odgovori ispitanika ocenjuju se na osnovu normi formiranih na uzorku od 178 studenata psihologije, sa Filozofskog fakulteta u Beogradu (Erić i sar., 2012). Korišćene su norme formirane na selekcionisanom uzorku, što sa sobom nosi brojna ograničenja, ali one predstavljaju jedine trenutno dostupne norme za ovaj test opšte kreativnosti. Svaki zadatak ocenjuje se bodovima od 0 do 3, a skor za svaku subskalu dobija se kao prosečna ocena na zadacima sa te subskale, dok se ukupan skor ispitanika na testu dobija sabiranjem skorova sa sve četiri subskale.

Pouzdanost ovog upitnika na ispitivanom uzorku je na zadovoljavajućem nivou (Krombah alfa 0.804), ali je pouzdanost pojedinih subskala nešto lošija (fluentnost: 0,583, produktivnost: 0,768, originalnost: 0,525, elaboracija: 0,710), što je u skladu sa rezultatima koje su dobili autori testa.

## 3. Rezultati

U tabeli 2 prikazana je razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti između gimnazijalaca koji se bave umetnošću, onih koji umetnost vole, ali se ne bave njome aktivno i gimnazijalaca koji su nezainteresovani za umetnost.

Tabela 2. Razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti ispitanika u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti

Opšta kreativnost				
	AS	SD	F	Sig.
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	26,34	5,80	13,28	,000
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	22,05	6,69		
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	17,92	5,11		

Postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti između gimnazijalaca koji se bave umetnošću, njihovih vršnjaka koji vole umetnost i onih koji nisu zainteresovani za umetnost. Sve tri grupe se statistički značajno razlikuju međusobno. Podaci iz tabele 2 pokazuju da je stepen izraženosti kreativnosti najveći kod gimnazijalaca koji se aktivno bave umetnošću, a najmanji kod nezainteresovanih za umetnost. Međutim, svi ispitanici su postigli rezultate koji su niži od teorijski očekivanog proseka (34,5).

Tabela 3. Razlika u stepenu izraženosti subdimenzije fluentnost kod ispitanika u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti

Fluentnost				
	AS	SD	F	Sig.
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	3,61	1,62	3,06	,051
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	3,68	1,74		
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	2,79	1,20		

Razlika u pogledu stepena izraženosti fluentnosti između gimnazijalca čiji odnos prema umetnosti varira od aktivnog bavljenja njome do nezainteresovanosti na granici je statističke značajnosti (tabela 3). Post hoc analiza pokazuje da statistički značajna razlika u fluentnosti postoji između učenika koji vole umetnost i onih koje umetnost ne zanima, te da ona ide u prilog ljubiteljima umetnosti. Učinak ispitanika na ovoj skali je ispodprosečan.

Tabela 4. Razlika u stepenu izraženosti subdimenzije produktivnost kod ispitanika u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti

Produktivnost				
	AS	SD	F	Sig.
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	3,15	1,61	1,75	,178
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	2,67	2,31		
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	2,10	2,14		

Podaci iz tabele 4 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti produktivnosti kod učenika koji su učestvovali u ovom istraživanju u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti. Učinak ispitanika je ispod teorijski očekivanog proseka.

Tabela 5. Razlika u stepenu izraženosti subdimenzije originalnost kod ispitanika u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti

Originalnost				
	AS	SD	F	Sig.
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	12,11	3,11	15,86	,000
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	9,73	2,48		
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	8,00	2,52		

Tri grupe gimnazijalaca koji su učestvovali u ovom istraživanju: učenici koji se bave umetnošću, učenici koji vole umetnost i učenici koje umetnost ne zanima, statistički se značajno razlikuju u pogledu stepena izraženosti originalnosti. Najviši stepen originalnosti, blago iznad teorijski očekivanog proseka (10,5), pokazala je grupa učenika koji se bave umetnošću, a najmanji grupa učenika nezainteresovanih za umetnost.

Tabela 6. Razlika u stepenu izraženosti subdimenzije elaboracija kod ispitanika u zavisnosti od njihovog odnosa prema umetnosti

	Elaboracija			
	AS	SD	F	Sig.
Gimnazijalci koji se bave umetnošću	7,46	1,42	9,45	,000
Gimnazijalci ljubitelji umetnosti	6,15	2,42		
Gimnazijalci nezainteresovani za umetnost	5,00	2,13		

Postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti elaboracije između tri ispitivane grupe gimnazijalaca. Post hoc analiza pokazala je da se najviše međusobno razlikuju učenici koji se bave umetnošću, i postižu rezultat u granicama teorijski očekivanog proseka (7,5), od učenika koje umetnost ne zanima, dok razlika između učenika koji vole umetnost i onih koje umetnost ne zanima nije statistički značajna.

Tabela 7. Razlike u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i njenih aspekata u zavisnosti od pola

	Pol	AS.	SD.	T	Sig.
Fluentnost	Muški	3,45	1,58	,95	,345
	Ženski	3,21	1,57		
Produktivnost	Muški	2,54	1,89	-,34	,733
	Ženski	2,71	2,340		
Originalnost	Muški	10,82	3,40	3,04	,003
	Ženski	8,82	2,43		
Elaboracija	Muški	6,65	1,74	1,92	,057
	Ženski	5,66	2,61		
Opšta kreativnost	Muški	23,47	6,73	1,98	,050
	Ženski	20,48	6,47		

U tabeli 7 prikazani su rezultati poređenja muških i ženskih ispitanika u kreativnosti i njenim aspektima. Muški ispitanici, obuhvaćeni uzorkom ovog istraživanja, pokazuju statistički značajno veći stepen opšte kreativnosti, a kada posmatramo subdimenzije kreativnosti uviđamo da se muški i ženski ispitanici statistički značajno razlikuju jedino na subdimenziji originalnost. Učenici su, prema rezultatima ovog istraživanja, originalniji od učenica.

Tabela 8. Razlike u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i njenih aspekata u zavisnosti od školskog uspeha

	Uspeh	AS.	SD.	T	Sig.
Fluentnost	Visok	3,56	1,61	2,70	,014
	Nizak	2,53	1,19		
Produktivnost	Visok	2,92	2,17	2,73	,008
	Nizak	1,23	1,01		
Originalnost	Visok	10,00	3,17	0,35	,727
	Nizak	9,66	2,99		
Elaboracija	Visok	6,53	2,18	4,58	,000
	Nizak	4,00	1,77		
Opšta kreativnost	Visok	22,93	6,73	3,07	,007
	Nizak	17,33	5,71		

Učenici sa visokim školskim uspehom (odličan i vrlo dobar) postigli su statistički značajno bolje rezultate na testu opšte kreativnosti. Oni postižu bolje rezultate kada se radi o subdimenzijama kreativnosti Fluentnost, Produktivnost i Elaboracija, ali nema statistički značajne razlike između učenika sa visokim i učenika sa niskim školskim uspehom u pogledu izraženosti stepena originalnosti.

#### 4. Diskusija

Osnovni cilj istraživanja bio je ispitati postoji li razlika u stepenu izraženosti opšte kreativnosti i njenih aspekata kod učenika gimnazije, s obzirom na njihov odnos prema umetnosti. Najpre, pokazalo se da se nešto manje od trećine ispitivanih gimnazijalaca aktivno bavi umetnošću. To su učenici koji su uključeni u rad umetničkih sekcija koje rade u školi, ili su im te aktivnosti dostupne na neki drugi način, oni koji se aktivno trude da, kroz amaterski vid umetničkog angažovanja, ispolje svoja interesovanja i kreativni potencijal. Međutim, rezultat koji, svakako, privlači pažnju jeste da čak 31,2% njihovih vršnjaka, učenika gimnazije, izveštava o svojoj potpunoj nezainteresovanosti za umetnost. Možemo pretpostaviti da su razlozi ovakvog njihovog izjašnjavanja raznorodni. Pri razumevanju ovog rezultata čini se da mogu biti važni nalazi istraživanja Mari Kembel (Cambell, 1977) koja je, tragajući za profilom interesovanja intelektualno nadarenih adolescenata, dobila da oni pokazuju uglavnom interesovanje za oblast matematike i nauku u najširem smislu, dok umetnost nije bila predmet njihove posebne okupacije. Do sličnih nalaza došli su znatno kasnije i neki drugi istraživači, na primer Lubinski i Benbou (Lubinski and Benbow, 2006) koji naglašavaju usmerenost adolescenata sa visokim intelektualnim potencijalom na domene koji su dominantno akademski. Kako u našem istraživanju nije procenjivan nivo inteligencije gimnazijalaca, ne možemo znati da li se, možda,



među onima koji nisu iskazali zanimanje za umetnost, zapravo nalaze mladi ljudi sličnog profila kao u navedenim istraživanjima. Pored navedenog, smatramo značajnim pomenuti i istraživanje Pavlovića (2006; prema Đorđević, 2008) koje se posredno bavi ovom oblašću. Naime, kada je učesnicima istraživanja ponuđeno deset kvaliteta/vrednosti (nezavisnost, intenzivan rad, osećanje odgovornosti, mašta, tolerancija i poštovanje drugih ljudi, štednja, istrajnost, religijsko uverenje, nesebičnost, poslušnost), od kojih je trebalo da odaberu pet za koje su smatrali da treba razviti kod učenika, mašta se našla na periferiji ponuđene liste sa vrednostima. Dakle, mašti i kreativnosti se pridaje mali značaj, oni se ne smatraju važnim kvalitetom, i neza interesovanost gimnazijalaca za stvaralaštvo i umetnost može se posmatrati i u tom kontekstu. Ovo, svakako, ostaje na nivou pretpostavke i zahteva dalju empirijsku potvrdu.

Mi smo želeli da proverimo postavke pojedinih autora (na primer, Davis, 1992) koji smisao za umetničko, odnosno zainteresovanost za oblast umetnosti uključuju pri opisu karakteristika ličnosti stvaralački nastrojenog pojedinca, uz uobičajena obeležja kao što su originalnost, nezavisnost, spremnost da se preuzme rizik, otvorenost iskustva, i sl. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je stepen izraženosti opšte kreativnosti najmanji kod gimnazijalaca nezainteresovanih za umetnost, a najveći kod gimnazijalaca koji se aktivno bave umetnošću, što je prilično očekivani rezultat. Kreativnost je i na osnovu nalaza ranijih psiholoških istraživanja (Burch et al., 2006; Simonton, 1999) jedna od osnovnih osobina koja razdvaja umetnike od neumetnika, a rezultati ovog rada pokazuju da isto važi i u slučaju osoba koji se samo amaterski bave umetnošću. No, kreativnost u ovom istraživanju merena je višedimenzionalnim testom čime je omogućeno da se, osim utvrđivanja postojanja razlika između ispitanika u pogledu opšte kreativnosti, oni porede i na pojedinačnim aspektima kreativnog mišljenja. Ovi aspekti jasno su teorijski definisani, pa postojanje razlika na pojedinačnim skalama (fluentnosti, produktivnosti, originalnosti i evaluacije), daje jasniji uvid u strukturu postignuća. Delimičnu saglasnost sa dobijenim rezultatima nalazimo u istraživanju Erića i saradnika (2012) koji su koristili isti instrument. U tom istraživanju umetnici i neumetnici razlikovali su se na skali originalnosti.

Dobijena je razlika u pogledu stepena izraženosti fluentnosti između gimnazijalca čiji odnos prema umetnosti varira od aktivnog bavljenja njome, preko pasivnog uživanja u njoj, do nezainteresovanosti. Učenici koji vole umetnost, u odnosu na one koji se bave umetnošću i one koji su za umetnost nezainteresovani, imaju najizraženiju sposobnost za generisanje velikog broja ideja i smišljanje različitih alternativnih rešenja nekog problema. Oni su u stanju ne samo da se bolje prisećaju ranije stečenih informacija, već i za njihovo bolje razumevanje i adekvatniju upotrebu.

Kada je reč o produktivnosti koja je definisana kao sposobnost generisanja raznovrsnih ideja i različitih pristupa rešavanju problema, ne postoji razlika između ovih triju grupa učenika. Sposobnost da se problem sagleda iz različitih uglova, da se za njegovo rešenje upotrebi više različitih pristupa i strategija, nije se pokazala zavisnom od odnosa učenika prema umetnosti.

Najviši stepen originalnosti pokazala je grupa učenika koji se bave umetnošću, najmanji grupa učenika nezainteresovanih za umetnost. Originalnost se odnosi

na sposobnost stvaranja novih, retkih, neobičnih i inovativnih ideja. Ovaj aspekt kreativnosti obično predstavlja najveći problem kako za operacionalizaciju, tako i za definisanje kriterijuma za ocenjivanje odgovora, te iz psihometrijske perspektive predstavlja najslabiju tačku svih testova kreativnosti. Takav je slučaj i sa testom koji smo mi koristili za potrebe ovog istraživanja. Dodajmo da je pouzdanost subskale originalnost (Krombah alfa 0,525) na nezadovoljavajućem nivou, što je potrebno imati u vidu pri razmatranju dobijenih rezultata.

Elaboracija predstavlja sposobnost upotpunjavanja ideje detaljima, odnosno dodavanja detalja u cilju boljeg razumevanja. Ovaj aspekt moguće je meriti obrazlaganjem ideja, upotpunjavanjem postojećih objekata detaljima, kritičkim pristupom idejama, itd. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u stepenu izraženosti elaboracije između tri ispitivane grupe gimnazijalaca. Post hoc analiza pokazala je da se međusobno razlikuju učenici koji se bave umetnošću i učenici koje umetnost ne zanima, dok razlika između učenika koji vole umetnost i onih koje umetnost ne zanima nije statistički značajna, što je očekivani rezultat.

Kada se radi o razlikama u kreativnosti u zavisnosti od pola, muški ispitanici koji su dominantno prisutni u grupi onih učenika koji se bave umetnošću, pokazuju statistički značajno veći stepen opšte kreativnosti od ženskih ispitanika obuhvaćenih uzorkom, a ukoliko posmatramo subdimenzije kreativnosti, uviđamo da se mladići i devojke statistički značajno razlikuju jedino na subdimenziji originalnost. Učenici su, prema rezultatima ovog istraživanja, originalniji od učenika. Pre donošenja bilo kakvih zaključaka treba imati u vidu da su rezultati dosadašnjih istraživanja o odnosu pola i kreativnosti prilično kontradiktorni i zavise od toga da li su rađena na uzorku priznatih umetnika ili naučnika, deci ili odraslima, koji aspekti kreativnosti su ispitivani... Na primer, poznato je da se na različitim uzrastima radoznalost često ispoljava i kroz potrebu za istraživanjem svake nove igračke. Pomenimo istraživanje Korin Hat i Rine Bavnani (Hutt and Bhavnani, 1976) u kome je zabeležena razlika između dečaka i devojčica u tom pogledu. Devojčice su znatno manje bile usmerene na istraživanje novog predmeta za igru, a način na koji su se igrali igračkama bio je znatno imaginativniji kod dečaka. Takođe, dečaci na kompjuteru preferiraju najčešće igre koje uključuju fantaziju, a devojčice igre koje su bliže realnosti (Singer and Singer, 2007). Nezavisno od toga, ponovo napominjemo da je pouzdanost subskale originalnost niska, što može biti značajno za dobijene nalaze.

Učenici sa visokim školskim uspehom (odličan i vrlo dobar) postigli su statistički značajno bolje rezultate na testu opšte kreativnosti. Oni postižu bolje rezultate kada se radi o subdimenzijama kreativnosti Fluentnost, Produktivnost i Elaboracija, ali nema statistički značajne razlike između učenika sa visokim i učenika sa niskim školskim uspehom u pogledu izraženosti stepena originalnosti. Istraživanja (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004) koja su se bavila odnosom kreativnosti i školskog uspeha pružaju različite podatke. Na primer, ispitivanje Frimana (Freeman, 1995) pokazalo je da kreativno orijentisani učenici imaju značajno niže ocene na završnim školskim ispitima od učenika orijentisanih na postignuće. On ovaj nalaz objašnjava time da preferencija visokog školskog uspeha ima negativne efekte na kreativno izražavanje. Pritisak za boljim školskim postignućem ometa kreativna osećanja i stvaranje. Ipak,

da bi pojedinac bio kreativan u nekoj oblasti, potrebno je da usvoji njene osnovne pojmove i ovlada drugim relevantnim znanjima, tvrde Slavica Maksić i Mira Đurišić-Bojanović (2004). U istraživanju koje su sprovele dobijena je niska, ali značajna korelacija između kreativnosti i školskog uspeha. Heterogenost rezultata može se objasniti razlikom u pogledu toga šta nastavnik ocenjuje u školi i koji zahtevi su postavljeni pred učenika. Od toga da li škola neguje kritičko razmišljanje, inicijativu učenika, stvaranje novih ideja ili pasivnost, konformizam i poslušnost umnogome zavisi tretman kreativnih učenika, njihov školski uspeh i pouka koju će iz škole poneti, u pogledu toga isplati li se biti kreativan. Kada u tom kontekstu razmatramo dobijeni nalaz, čini se da su do izvesne mere u pravu zagovornici oba pomenuta stava i da je razlika među učenicima različitog školskog postignuća možda uzrokovana time što su mereni različiti aspekti kreativnosti. Tako su fluentnost, produktivnost i elaboracija aspekti kreativnosti koji su izraženiji kod učenika sa visokim školskim postignućem, jer su u većoj meri zavisni od prethodnog znanja učenika, dok je originalnost podjednako izražena i kod učenika sa visokim i kod učenika sa niskim prosekom, kao manje zavisna od usvojenog znanja.

Izdvojili bismo nalaz da su ispitanici na svakoj od subskala testa postigli skorove koji su ispod teorijski očekivanog proseka. Kako je u ovom istraživanju korišćen instrument koji je tek odnedavno u upotrebi, nismo imali na raspolaganju norme za srednjoškolski uzrast, što, svakako, treba imati u vidu pri razmatranju dobijenih rezultata. Nezavisno od toga, subjektivni utisak istraživača bio je da su ispitivani gimnazijalci postigli niže rezultate na ovom testu nego što se očekivalo. Poznato je da kreativno mišljenje nije određeno samo sposobnostima. Sam Guilford (Guilford, 1950) razmatra i značaj temperamenta osobe, njenog znanja, ali i motivacije. I, čini se, da je upravo ta karika – motivacija, nedostajala našim ispitanicima, adolescentima, da postignu bolje rezultate na testu. Oni su tokom ispitivanja izveštavali da im je testiranje zamorno, dosadno i da suviše dugo traje, i otvorili važno pitanje koje se može formulisati na sledeći način: „Da li jedan test koji meri kreativnost sme da bude dosadan?“. Smatramo da bi bilo korisno sprovesti ispitivanje koje bi uključilo različite nivoe motivisanosti ispitanika.

## 5. Zaključak

Jedan od ciljeva sprovedenog istraživanja bio je procenjivanje valjanosti i pouzdanosti instrumenta koji je u našoj sredini korišćen u ispitivanju kreativnosti. Pokazalo se da test ima relativno dobre metrijske karakteristike. Smatramo da teškoća, ipak, ima, između ostalog, i pri kodiranju nekih odgovora.

Prikazano istraživanje oslanjalo se na psihometrijske metode izučavanja kreativnosti. Želimo da naglasimo da smo svesni velikog broja zamerki upućenih takvom pristupu i svakako imamo na umu navode Plakera i Renzulija (Plucker and Renzulli, 2005) da se psihometrijskim pristupom izučavanja kreativnosti može desiti ono što se zove „prosuti dete zajedno sa vodom“. Dodali bismo i da, čak i da su testovi divergentnog mišljenja pouzdani indikatori, na primer, originalnosti na zadatom za-

dadatku, ne postoje garancije da će osobe koje postižu visoke skorove na ovakvom testu koristiti te iste veštine u vantestovnoj situaciji.

Možemo se samo nadati da će podržavajuća životna sredina, shvaćena u najširem smislu, omogućiti bar delu ispitivanih adolescenata da svoj kreativni potencijal koji su pokazali na testu ispolje, naravno, pod uslovom da poseduju sve unutrašnje resurse potrebne za kreativnost.

## Literatura

- Achter, J. et al. (1999). Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777–786.
- Barab, S., J. Plucker. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 3, 165–182.
- Burch, G. J. et al. (2006). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 97, 177–190.
- Campbell, D. (1977). *Manual for the SVIB-SCII* (2nd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Clapham, M. (1996). The construct validity of divergent scores in the structure-of-intellect learning abilities test. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 2, 287–292.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: the work and lives of 91 eminent people*. New York: Harper Collins.
- Davis, G. (1992). *Creativity is forever* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Erić, M. i sar. (2012). Opšta kreativna sposobnost i aspekti kreativnog mišljenja kod umetnika i neumetnika. *Primenjena psihologija*, 5(2), 169–182.
- Dorđević, B. i Dorđević, J. (2008). Nedostaci i slabosti savremene i tradicionalne škole. *Pedagoška stvarnost*, 54, 7–8, 585–600.
- Fredrickson, R. (1986). Preparing gifted and talented students for the world of work. *Journal of Counseling and Development*, 64, 556–557.
- Freeman, J. (1995). Conflict in creativity, *European Journal for High Ability*, 6, 2, 188–200.
- Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5: 444–454.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1, 3–14.
- Kondić, K. i S. Vidanović. (2011). *O deci i roditeljima*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Lubinski, D. & C. P. Benbow. (2006). Study of mathematically precocious youth (SMPY) after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 316–343.
- Maksić, S. i M. Đurišić-Bojanović. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 85–105.

- Milić, N. i sar. (2011). Konstrukcija i provera metrijskih karakteristika testa za procenu kreativnih sposobnosti. Rad prezentovan na Međunarodnom naučnom stručnom skupu *Savremeni trendovi u psihologiji*, Novi Sad, RS.
- Plucker, J. & J. Renzulli. (1999). Psihometrijski pristupi istraživanju čovekovog stvaralaštva. *Psihologija u svetu*, 10, 3–4, 3–35.
- Runco, M. et al. (1993). Parents and teachers implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91–113.
- Simonton, D. (1999). *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- Singer, D. & J. Singer. (2007). *Imagination and play in the electronic age*. London: Harvard University Press.
- Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 1, 87–98.
- Sternberg, R. J. & T. Lubart. (2001). Pojam kreativnosti: stanovišta i paradigme. *Psihologija u svetu*, 2–3, 89–101.
- Taylor, C. W. & I. Holland. (1964). Predictors of creative performance. In C.W. Taylor (Eds.) *Creativity: Progress and potencial* (pp. 15–48), New York: McGraw-Hill.
- Torrance, P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, P. (1981). Empirical validation of criterionreferenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 6, 136–140.

Snežana Vidanović, Aleksandra Stojilković

## **GENERAL CREATIVITY AND ITS ASPECTS AT HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON THEIR ATTITUDE TOWARDS ART**

*Summary:* This paper deals with the research aiming to the study of the difference in the degree of general creativity and its different aspects among the high school students dealing with art (N=26), those interested in art, but are not active (N=38) and those uninterested in art (N=29). Respondents are the students of I, II and III grade of high school. A Multidimensional test of general creativity (Milic et al, 2011) based on Guilford's model of creative thinking was used. Apart from general creativity, the test measures the fluency, productivity, originality achievement and idea evaluation. The statistical analysis showed that there is a statistically significant difference in the degree of general creativity distinctiveness among these students groups – the difference is the most expressed at the students dealing with art, and the least expressed at the students uninterested in art. The analysis of the individual aspects of creativity shows that there is a difference in terms of originality expression and the ability of evaluation. When it comes to fluency and productivity ideas, there is no statistically significant difference among these three groups. The results like this partly match the results of the previous researches.

## ЦЕНТРАЛНИ БАЛКАН У РИМСКИМ ИТИНЕРАРИМА

*Сажетак:* Подручје централног Балкана представљало је једно од најзначајнијих раскршћа римских комуникација које бележе итинерари попут: *Itinerarium Hierosolymitanum*, *Itinerarium Antonini*, *Tabula Peutingeriana* и *Ravennatis anonyimi cosmographia (Anonymi Ravennatis)*. На основу података из римских итинерара сазнајемо важне информације о главним путним правцима, значају и карактеру насеља, карактеристикама рељефа. Поред пута *Sirmium – Naissus – Remesiana – Serdica – Constantinopolis* важно је истаћи и значај комуникације *Lissus – Naissus – Ratiaria* која је уједно и најкраћа веза Италије и Јадрана са централним Балканом и Подунављем. Од овог пута, надомак станице *Vindenaе* (Подујево), одвајала се траса према југу, односно Тесалоници и Егејском мору. Путеве настале у време римских освајања, који су углавном пратили трасе већ претходно уходаних предримских комуникација, користила је преодминантно војска. Након успоставе римске власти на простору централног Балкана, путеви добијају превасходно економски значај а користили су их у касној антици и хришћански ходочасници на пропутовању према Светој земљи, о чему сведоче наводи *Itinerarium Hierosolymitanum (Itinerarium Burdigalense)*.

*Кључне речи:* централни Балкан, римски итинерари, комуникације, насеља

Балканско полуострво, са мноштвом шумовитих планина и беспућа, дуго је сматрано тешко проходном територијом. Долине река, попут Мораве, Вардара, Нишаве, Тимока или Дрима, пресецају овај простор и стварају уске клисуре у стенама, повезујући простране и плодне котлине чија је питомост одувек привлачила разне људске заједнице. Планински масиви и висови на ободима котлина који обилују минералним ресурсима, дају добар извор сировина неопходних за развој металургије и унапређење трговине. Централни сегмент Балканског полуострва, са Нишком котлином у своме средишту, био је испресецан природним комуникацијама, чији су токови пратили геолошке константе у лонгитудиналном и трансверзалном погледу. Најважније уздужне правце чиниле су долине река Мораве и Марице са једне стране и Мораве и Вардара са друге стране. Главна попречна комуникација се налазила између Скадарских врата, косовско–метохијске котлине, Моравског и Тимочког басена све до Дунава. То је наиме, најпогоднија и најкраћа природна веза Јадранског приморја са унутрашњим делом континента и Подунављем. Серија потолина, раздвојених



ниским пречагама између наведених области ове важне трасе, заједно са доли-нама којима теку реке Дрим, Топлица, Нишава и Тимок, чинила је јасан правац комуникације. Када имамо у виду све наведене погодности рељефа можемо разумети да је од најранијих времена преисторије, преко антике и средњег века, до наших дана, пролаз људи и транспорта, без сумње текао поменути-м правцима.

Међу најзначајније подухвате римскога градитељства свакако треба уб-ројати и изградњу мреже сувоземних комуникација. Римски путеви су настаја-ли са планом, као производ нужности за олакшаним кретањем људи и роба, пратећи логику рељефа када је год то било могуће и често на правцима већ уходаних предримских комуникација. Развој римске путне мреже, сувозем-не и речне, условљавала је у прво време потреба за брзим померањима војс-ке и логистичке подршке у доба великих освајачких похода. Након успоста-вљања римске власти на запоседнутим подручјима, путеви са временом све више добијају привредни и трговачки карактер а значајну улогу поседују и у организацији поштанскога система Царства, (*cursus publicus, vehiculatio*). Тло централног Балкана у римско доба у великој мери се поклапа са подручјем провинције Горње Мезије (*Moesia Superior*) која је постојала сразмерно кратко време, 86–272. године после Христа, обласћу са специфичном историјом и посебном војном и административном структуром. Наиме, прилике у Горњој Мезији умногоме су зависиле од њене етничке разноврсности, географске позиције дуж главнога пута који је повезивао Италију са Истоком, затим од променљивог рељефа, необичног облика (протезала се од Дунава далеко ка југу) али превасходно од њенога богатства разноврсним рудама. Према белеш-кама једнога римског правника Сатурнина из II века после Христа, горњомез-ијска провинција сматрана је земљом богатом рудним богатствима, као што се Африка *proconsularis* називала житницом.<sup>1</sup> Развој путне мреже на централном Балкану, односно, горњомезијским територијама текао је упоредо са римским освајањима. На првом месту, настанак путева диктирали су војни и освајачки, а убрзо потом и привредни (рударство) и трговински разлози.

Истраживања везана за насеља и комуникације на централном Балкану у римско доба почивају на археолошким подацима и на упоредном проучавању

<sup>1</sup> Овај чланак је резултат пројекта 177012: *Друштво, духовно-материјална култура и комуника-ције на Балкану у праисторији и раној историји* Балканолошког института САНУ који финанси-ра Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије као и билатералног, научног, српско-француског пројекта Павле Савић – Hubert Curien, Балканолошког института САНУ и Института Озонијус (*Institut Ausonius*): *Средње Подунавље, доња Посавина и централ-ни Балкан: простор насељавања, простор комуникације од I до V века после Христа*, који финан-сирају Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Министарство иностраних послова Републике Француске.

Dig. 48.19.16. 9-10 (Saturninus): *evenit, ut eadem scelera in quibusdam provinciis gravius plectantur, ut in Africa messium incensores, in Mysia (!) vitium, ubi metalla sunt, adulteratoris monetae*. За потпу-није разјашњење Сатурнинових навода, посебно у смислу кривотворења новца у рудничким дис-триктима, Душанић 1995: 135–136; Душанић 2003: 255, н. 44.



литерарних и епиграфских извора. Ако изузмемо градове о којима се сазнаје из ретких античких писаних извора (Птолемеј,<sup>2</sup> Страбон,<sup>3</sup> Апијан,<sup>4</sup> Плиније,<sup>5</sup> Амијан Марцелин,<sup>6</sup> Стефан Византинац<sup>7</sup>), имена и карактере појединих насеља углавном познајемо на основу података које читамо са античких итинерара: Итинерар Хијеросолимитанум (*Itinerarium Hierosolymitanum – Itinerarium burdigalense*),<sup>8</sup> Антонинов итинерар (*Itinerarium Antonini*),<sup>9</sup> Појтингерова табла (*Tabula Peutingeriana*)<sup>10</sup> и Равенатова космографија (*Ravennatis anonymi cosmographia – Anonymi Ravennatis*).<sup>11</sup> На овоме месту треба истаћи и епиграфске податке: натписе који, у ширем смислу, сведоче о изградњи и старости римских путева, потом табуле и миљоказе.<sup>12</sup> Драгоцени су и списи попут Прокопијевог *De aedificiis*,<sup>13</sup> *Descriptio totius mundi*, *Notitia Dignitatum*.<sup>14</sup> У делима путописаца, путника, дипломата и трговаца, који су пролазили централним Балканом према Цариграду и Оријенту у XV и XVI веку после Христа, као код француског путописца Бетрандона де ла Брокијера,<sup>15</sup> са почетка XV века, потом Антона Вранчића<sup>16</sup> и Гисленија Бузбека<sup>17</sup> из XVI века, наилази се на занимљиве описе и податке о насељима и старинама централног Балкана покрај којих их је пут водио. У овоме раду биће посвећена посебна пажња римским итинерарима у вези са подручјем централног Балкана.

Појам итинерар или итинераријум (*itinerarium*), потиче од латинске речи *iter* (пут) и означава путну карту са описима саобраћајница. Итинерари бележе

<sup>2</sup> Ptol.

<sup>3</sup> Strab.

<sup>4</sup> App. III.

<sup>5</sup> Plin., N. h.

<sup>6</sup> Marcelin 1998.

<sup>7</sup> Steph. Byz.

<sup>8</sup> *Itinerarium Hierosolymitanum*, такође познат и под називом *Itinerarium Burdigalense* јесте најранији итинерар у вези са ходочашћем хришћанских верника у Свету земљу, Geyer 1898; Petrović 2007: 44–45.

<sup>9</sup> Итинерар доноси списак значајних станица с међусобним растојањима израженим, као и у другим итинерарима, у римским миљама, *milia passuum*, (m.p.). Једна римска миља одговара данашњој раздаљини од 1480 метара, Lisičar 1978: 11–15; Reed 1978: 228–251; Petrović 2007: 45–46.

<sup>10</sup> О Појтингеровој табли, Kubischek *RE.*, s.v. Itinerarien, col. 2308–2363; Miller 1916; Bosio 1983: 156; Шкриванић 1975: 33–60; Lisičar 1978: 10–11; Томовић 1991: 24–25; Petrović 2007: 42–44.

<sup>11</sup> *RE.*, s.v. Ravennas Geographus, Col. 305310; Petrović 2007: 46.

<sup>12</sup> Војановски 1974: 39; *CIL* III 3198a=10156, a + 3200; *CIL* III 3201=10159 + 3198, b.

<sup>13</sup> Proc. *De aed.*

<sup>14</sup> Not. Dign.

<sup>15</sup> Брокијер 1950.

<sup>16</sup> Iter Buda Hadrianopolim Antonii Verantii Sebenicensis, *Viaggio in Dalmazia dell'abate Alberto Fortis, Venezia*, 1774.

<sup>17</sup> *Itinera Constantinopolitanum et Amasianum ab Augerio Gislenio Busbequio ad Solimanum Turcarum Imperatorem, Antverpiae*, 1582.

насеља (станице) и њихову међусобну удаљеност. Обично се издвајају две врсте итинерара: писани (*itineraria adnotata*, *itineraria scripta*) и сликани (*itineraria picta*). Прва врста доноси списак имена станица на јавним путевима и раздаљине између њих, а изворно су могли бити придодати и подаци о коначиштима, царинама и др. Друга врста итинерара је у форми приказа на картама. Итинерари су коришћени у разне сврхе, пре свега у војне,<sup>18</sup> затим трговачке, путничке и поштанске (*cursus publicus*).<sup>19</sup> Сасвим посебан итинерар је Гадески итинерар (*Itinerarium Gaditanum*) који се према садржају може уврстити у *itineraria scripta*. Ради се о четири сребрна пехара у облику миљоказа, са натписима који носе податке о станицама и њиховој међусобној удаљености на путу од Гада (Гадеса, Кадиза) у југозападној Хиспанији до Рима. Откривени су надомак села Викарело у Етрурији и потичу из првих деценија IV века после Христа.

За територију централног Балкана значајни су следећи итинерари: Појтингерова табла (*Tabula Peutingeriana*), Итинерар Хијеросолимитанум (*Itinerarium Hierosolymitanum*), Антонинов итинерар (*Itinerarium Antonini*) и Равенатова космографија (*Ravennatis anonymi cosmographia – Anonymi Ravennatis*). Најважнији извор за подручје комуникација на централном Балкану представља Појтингерова табла.

**Појтингерова табла (*Tabula Peutingeriana*)** – под називом *Codex Vindobonensis*, у Бечкој националној библиотеци налази се једини сачувани примерак ове путне карте, у виду копије из XII века. На њој је представљен свет освојен снагом римског оружја. Доступна верзија овог важног документа не садржи крајњи западни сегмент мапе који је у оригиналу морао постојати, али који изгледа није прекопиран у средњем веку. Појтингерова табла вероватно је настала по узору на Агрипину карту света,<sup>20</sup> а пронашао је Конрад Целтес, књижевник Максимилијана I, 1507. године. Место налаза није нам, нажалост, познато. Садашње име указује на наредног власника карте, извесног Конрада Појтингера (1465–1547), немачког антиквара из Аугсбурга (сл. 1. Појтингерова табла)

<sup>18</sup> Итинераре помиње и Амијан Марцелин: *Post exploratam alacritatem exercitus, uno parique ardore inpetrabilem principem superari non posse, deum usitato clamore testati, Iulianus summae rei finem inponendum maturius credens, extracta quiete nocturna itinerarium sonare lituos iubet, praestructisque omnibus, quae difficultates arduae belli poscebant, candente iam luce Assyrios fines ingressus celso praeter alios spiritu obequitans ordinibus aemulatione sui cunctos ad officia fortitudinis incendebat.*, Ам. Марс. XXIV, 1, 1; из списка *Flavi Vegeti Renati viri illustri comitis epitoma rei militari*, који потиче с краја IV века после Христа, сазнајемо да добре војсковође морају да поседују итинераре, у смислу војних карата: *Primum itineraria omnium regionum, in quibus bellum geritur*, Veg. mil. III, 6.

<sup>19</sup> Поштанска служба у Римском царству основана је у Августово доба. Како бележи Светоније, у свакој провинцији, дуж главних путева, на крајим раздаљинама постављани су младићи који су један другом преносили поруке. Садржајан преглед функционисања римске државне поште бележи дело, Vasić i Milošević, 2000: 129–133.

<sup>20</sup> *Marcus Vipsanius Agrippa*, главни Августов сарадник, изложио је карту света (*orbi terrarum orbi spectandum*) на једном трему, пропраћену коментарима које је сам сачинио, *ex destinatione et commentariis M. Agrippae*, Plin., N. h. III, 3.



Слика 1. Појтингерова табла

Сачувани сегмент Појтингерове табле првобитно је био свитак од пергаментa, дужине 6.74 м и висине од 34 цм, начињен од укупно 12 нашивених делова. Године 1863. мапа је раздвојена на 12 сегмената, како би се сачувао овај драгоцен документ. Обухватала је читав свет познат Римљанима, од Херкулових стубова на западу до предела далеко изван граница Империје на истоку, тј. до Индије и ушћа реке Ганг.

Изгубљени сегменти Појтингерове табле били су посвећени Британији, северозападној Африци (Мауританији) и Иберијском полуострву. Картограф је очигледно имао изражену потребу да географски прикаже читаву Империју, и то на једном свитку који се лако могао преносити. Управо због тога, мапа је скројена у линеарном и хоризонталном облику, па је читаво Царство представљено у сабијеној и издуженој форми.

Важно је напоменути да се не ради о прецизној географској карти, већ о мапи путева. Из тог разлога, све што није било од пресудног значаја за путнике описивано је крајње оскудно (мора, планински предели, шуме, пустиње). Појтингерова табла, дакле, није географска мапа са јасним пропорцијама у односу на стварну конфигурацију терена и физичке елементе. Ради се о једноставној карти која је приказивала систем римских саобраћајница, са одмориштима и значајнијим центрима, без детаљнијих описа географских одлика. Састављач је желео да путника обавести о мрежи путева, са тачним раздаљинама у римским миљама између најважнијих станица и другим корисним информацијама. Текстурално или неким цртежом представљена су одморишта, мања или већа

насеља, бање и коначишта. Бање су биле посебно значајне уморним путницима и на мапи су означене четвртастим знацима – вињетама. Мапом је визуелно покривено више од 200 000 километара путева, при чему су истакнуте кључне тачке па је, на пример, подручје града Рима и данашње Италије заузимало пет сегмената (од II до VI).

Када се ближе проучи ова карта, примећује се да су физички елементи представљени различитим бојама. Земља је обојена жуто, границе копна и већина записа су црни, црвеном бојом означени су главни путни правци и поштанске руте, зеленом – мора, језера и реке. Сивкастожутом и нијансом ружичасте боје приказане су планине, као и идеограми и вињете које означавају насељена места или раскршћа са локалним путевима.

Неки елементи везани за палеографску анализу карте указују на то да су поједини појмови били додавани у различитим периодима. Јасан пример је приказивање најважнијих градова Царства: Рима, Антиохије и Константинопоља. Символи у виду градских бедема из птичје перспективе указују на измене из средњег века, тј. из XI–XII или XII–XIII века. Ипак, општи изглед мапе, њен садржај и прецизне географске одреднице одају порекло из римске епохе. До сада није постигнута сагласност о датуму настанка копије на основу оригиналне римске верзије.

Према Лукијану Босију, Појтингерова карта представља један *itinerarium pictum* који је с временом допуњаван у складу са развојем путне мреже и политичким приликама у Царству. Рачуна се да је претрпела три главне измене. Прва потиче из доба Августа (у вези са реконструкцијом поштанског система), а друга из времена династије Севера (везана за реорганизацију претходног Августовог поштанског система). Трећа измена се везује за период од IV века, када су, у складу са ширењем хришћанства, уношени нови елементи, све до времена настанка средњовековне копије која је доспела до нас.<sup>21</sup>

Када је у питању простор централног Балкана, као посебан квалитет овога итинерара треба истаћи да он бележи готово све најзначајније комуникације на овој територији, за разлику од других римских путних карата које познајемо. Уједно Појтингерова табла, као сликани итинерар у форми мапе, садржи и изванредан број карактеристика рељефа и сликаних вињета које сведоче о врсти насеља, за разлику од сумарних назива и бројчано изражених дистанција које бележе други, писани итинерари. Међутим, податке о међусобној удаљености појединих насеља на Појтингеровој табли треба узети са резервом. Показало се, наиме, да археолошки подаци не кореспондирају у потпуности са подацима о милијацији које доноси последњи, нама познати препис Појтингерове табле. Пример наведене опсервације представља положај и удаљеност станица Тимакум Мајус (*Timacum Maius*) и Тимакум Минус (*Timacum Minus*) на сектору римског пута од Ниша (*Naissus*), долином Тимока, према Дунаву и Трајановој колонији Рацијарији (*Ratiaria*), надамак данашњег Арчара на северозападу

<sup>21</sup> О Појтингеровој табли, *RE.*, s.v. *Itinerarien*, col. 2308–2363; Miller, 1916; Bosio, 1983:156; Шкриванић, 1975: 33–60; Lisičar, 1978: 10–11; Томовић, 1991: 24–25.

Бугарске.<sup>22</sup> Стога римски итинерар треба читати са критичким приступом уз компарацију са географским константама, са археолошком ситуацијом и епиграфским подацима (миљоказима). Услед недостатка простора у линеарном приказу главних римских комуникација али и бројних преписа ове драгоцене мапе, дошло је до сасвим извесних погрешака као што је то случај са деоницом Ниш – Скупи – Стоби (*Naissus – Scupi – Stobi*) или са положајем Куршумлијске бање (*Aquae Bas*).<sup>23</sup>

**Итинерар Хијеросолимитанум (*Itinerarium Hierosolymitanum*)** – познат је и под називом *Itinerarium Burdigalense* и то је најранији итинерар у вези са путовањем хришћанских ходочасника у Свету земљу. Овај пут је предузет 333. године, када су Флавијус Далмацијус и Домицијус Зенофилус заједно били конзули. Име аутора није познато, али се претпоставља да је био пореклом из данашњег Бордоа у Француској, пошто итинерар одатле и почиње. Оригиналан латински текст исписан је у једноставној и сажетој форми, што је карактеристика римских итинерара. Углавном садржи списак станица, са међусобним удаљеностима. Станице су подељене у неколико категорија: градови, коначишта и места за промену коња. У овим местима путник је могао да проведе извесно време, да се одмори, нахрани или само замени коње и продужи даље. Пролазећи кроз Медиоланум (Милано) и Сирмијум (Сремска Митровица), пут је преко области централног Балкана водио у Константинопољ, а затим, преко Азије, у Палестину и сам Јерусалим. Последњи сегмент итинерара започиње у Хераклеји на Хелеспонту и поново води до Медиоланума, пролазећи кроз Рим. Аутор показује извесна историјска и филозофска интересовања у ретким коментарима на самом итинерару, а када непознати ходочасник ступи на тло Свете земље, приметно је да већу пажњу поклања јеврејским и хришћанским споменицима. Како путује у време после владавине Константина Великог, након Миланског едикта о верској толеранцији, он је и сведок настанка првих царских базилика у Константинопољу као новој престоници Царства, у Палестини, а нарочито у самом Јерусалиму, надомак Светога гроба и на врху Маслинове горе, затим у Витлејему и Мамри (*Terebintus*). Многе хришћанске традиције које се овде први пут помињу задржале су се до наших дана.<sup>24</sup> Када је у питању простор централног Балкана, овај итинерар бележи називе станица, њихов карактер и међусобну удаљеност, искључиво на једној главној трансбалканској рути: од Сингидунума (*Singidunum*) и Виминацијума (*Viminacium*) преко Хорреум Маргија (*Horreum Margi*), Наисуса, Ремесијане (*Remesiana*) до Сердике (*Serdica*). О овом путу познатом и под називом „виа милитарис“ (*via militaris*), податке доноси и преостала три итинерара у вези са централнобалканским подручјем (Појтингерова табла, Антонинов итинерар и Равенатова космографија). Посебна вредност итинерара Хијеросолимитанум је у томе што се подаци које

<sup>22</sup> Petrović, Filipović et Milivojević, 2012: 73–93.

<sup>23</sup> Petrović, 2008: 367–376.

<sup>24</sup> Geyer, 1898.



доноси могу поредити са информацијама из других познатих итинерара, када је реч о главној трансбалканској комуникацији али и у околности да за разлику од Појтингерове табле сасвим јасно сазнајемо о којој врсти насеља на путу се саопштава: граду (*civitas*), коначишту (*mansio*) или мањем месту где су се могли заменити коњи (*mutatio*).

**Антонинов итинерар (*Antonini Augusti itineraria provinciarum et maritimum*)** – сматра се да је могао да настане још у време Јулија Цезара, а прерађен је у III или IV веку, када га је непознати аутор сачинио у данашњој форми. То се вероватно догодило у првим годинама владавине Диоклецијана. Документ је подељен на два дела. Први и најзначајнији сегмент носи назив *Itinerarium provinciarum* и односи се на сувоземне путеве кроз провинције, док други део, под насловом *Itinerarium maritimum*, сведочи о прекоморским рутама. Итинерар доноси списак значајних станица и њихова међусобна растојања изражена, као и у другим итинерарима, у римским миљама (1470 м).<sup>25</sup>



Мапа 1 - Карта римских путева на централном Балкану

<sup>25</sup> Lisičar, 1978: 11–15; Reed, 1978.

**Равенатова космографија (*Ravennatis anonymi cosmographia* □ *Anonymi Ravennatis*)** – настала је око 700. године после Христа и доноси списак више од 5300 насеља и скоро 300 река. Мора су приказана са најзначајнијим острвима.<sup>26</sup> Неки извори које помиње непознати аутор итинерара плод су легенди или фикција, и чини се да се изразито ослањао на податке са Појтингерове табле или неких сличних докумената.<sup>27</sup> За прикупљање информација могла је да му послужи, на пример, Птоlemeјева *Географија*, а аутор помиње и готске научнике Атханарида, Хелдебалда и Маркомира.

Главне римске комуникације на простору централног Балкана забележене у итинерарима су: Сингидунум – Виминацијум – Наисус – Сердика – Константинопољ (*Singidunum – Viminacium – Naissus – Serdica – Constantinopolis*); Љеш – Ниш – Арчар (*Lissus – Naissus – Ratiaria*); Наисус – Скупи – Стоби – Тесалоника (*Naissus – Scupi – Stobi – Thessalonika*) али постоји и значајан број путева који су били вициналног (локалног) карактера и који нису наведени у итинерарима.

На раскршћу римских магистралних путева забележених у итинерарима, који су пролазили областима централног Балкана, налазио се Наисус (Ниш). Добро познати град основали су Римљани након победе над Дарданцима. Био је важно трговачко и војно средиште у оквиру провинције Горње Мезије и стекао је статус муниципијума (*municipium*) у II веку после Христа. Град добија посебан значај у време касне антике, у доба Константина Великог који је ту рођен и васпитаван, и који га је касније величанствено украсио (*magnifice ornavit*).<sup>28</sup> У четвртном веку после Христа био је такође и важно епископско средиште. Хуни су га разорили 441. године а касније је обновљен у епоси Јустинијана. Комуникације на централном Балкану какве бележе антички итинерари, настале су веома рано, можда још у првим деценијама I века после Христа. Ипак, сасвим је вероватно да су римске цесте подражавале трасе ранијих предримских путева, те да је у томе смислу остварен континуитет после римских освајања централнобалканских области.<sup>29</sup> Рана консолидација путне мреже у римско доба објашњава се великим стратегијским значајем путева. Најстарији римски путеви повезивали су области Стобија са Скупима на југу Горње Мезије а потом са моравском долином и северним правцем ка Дунаву којим се кретала војска. Овим цестама су пролазиле бројне легије у доба учвршћивања римске власти у централнобалканским областима и у време успостављања границе Царства на обалама Дунава. О старости централнобалканских друмова сведочи још и одсуство појединих важних градова са итинерара, као што је то случај са Сочаницом (*Municipium Dardanorum*) и Грачаницом (*Ulpiana*), на подручју данашњег

<sup>26</sup> *RE.*, s.v. *Ravennas Geographus*, col. 305310.

<sup>27</sup> Schillinger-Häfele, 1963: 238.

<sup>28</sup> Anon. *Vales*. II, 2.

<sup>29</sup> Комуникације на територији предримске Дарданије одржавале су се у интензивном смислу долином Дрима са грчким колонијама на обалама Јадрана (Аполонија, Дирахсион) а у источним областима, долинама Вардара и Струмице у правцу Македоније, Тасић, 1998: 214.



Косова и Метохије. Очигледно је да су ови градови, као пре свега, привредна средишта, настали након изградње главних саобраћајница. Наиме, када су области централног Балкана инкорпориране у Царство дошло је до убрзаног развоја различитих привредних делатности, пре свега до замашне експлоатације минералних сировина. Надомак већ познатих или тек основаних рударских области настали су нови градски центри, па су комуникације саграђене почетком I века после Христа, током II и III века после Христа, од примарно војног карактера задобиле изразити економски значај. Како су поједини региони богати природним богатствима често били удаљени од првобитно изграђених саобраћајница, убрзо је настала читава мрежа локалних путева којима су превожене руде и друге сировине. У станицама на централнобалканским римским путевима (манасија, мутација и градови), које бележе итинерари, археолошки и епиграфски је потврђено присуство војних формација попут I и II кохорте Дарданаца (*cohortes I et II Aurelia Dardanorum equitata*), као локалних милиција. Оне су биле неопходне поготово у областима око Наисуса услед опасности од разбојника – латрона (*latrones Dardaniae*) који су пљачкали караване, трговце и пустошили имања у околини утврђених станица.<sup>30</sup> Податке о латронима налазимо у биографији Марка Аурелија.<sup>31</sup>

Иако су трасе друмова у антици редовно одржаване, чини се сасвим смислено претпоставити да су посебно тешки терети транспортовани и на друге, јефтиније начине. Осим сувоземних видова превоза овде треба имати у виду и могућности пловног транспорта, посебно када се зна да су у античка времена, услед влажније климе, и густих шума, многе па и мање реке биле пловне. Река Дрим је према Страбону била пловна од ушћа узводно до Дарданије,<sup>32</sup> а реком Нишавом се такође могло пловити у одређеном делу, према натпису једног регрута речне флоте легије VII Клаудије (*VII Claudia*) из Наисуса.<sup>33</sup> Роба је лако могла бити превожена и водом до најближих морских лука, где би се претоваривала на већа пловила и разносила у разне удаљене крајеве Царства. У прилог томе треба напоменути и налаз групе оловних ингота (рудничких слитака) из Цезареје (*Caesarea*) у данашњем Израелу које су према натписима који се јасно читају, пореклом са територије горњомезијских (дарданских) рудника.<sup>34</sup>

\*\*\*

Комуникација Сингидунум – Виминацијум – Наисус – Сердика – Константинопољ (*Singidunum – Viminacium – Naissus – Serdica – Constantinopolis*), забележена је у сва четири итинерара у вези са подручјем централног Балкана.

<sup>30</sup> О *latrones Dardaniae*, Mócszy, 1968.

<sup>31</sup> S.H.A., *Marci* 21,7; TIR, K-34, Naissus, 103; Петровић, 1976; Petrović, 1979: 25.

<sup>32</sup> Strab. VII, 5, 7.

<sup>33</sup> Petrović, 1979: 31.

<sup>34</sup> Dušanić, Slobodan. *Dardanian Lead Ingots at Caesarea Palestinae*, у штампи.

Ради поређења и указивања на одређена научна и проблемска питања, преносимо податке са различитих итинерара који се односе на исту деоницу у области централног Балкана:

*Tabula Peutingeriana*, *segm. VI: Municipio X Iovis Pago XII Idimo XVI Horrea Margi XVII Presidio Dasmini XV Praesidio Pompei XII Gramrianis XIII Naisso XXVIII Romesiana XXV Turrib(us)*.

*Itinerarium Antonini*, 134–135.4: *Municipio XXVII Idimo XVI Horreo Margi XXXIII Pompeis XXIV Naisso XXV Remisiana XVIII Turribus*.

*Itinerarium Hierosolymitanum*, 565.1–566.8: *mansio Municipio X mutatio Iovis Pago VII mutatio Bao VIII mansio Idomo VIII mut. Ad Octavum VIII mansio Oromago XII mut. Sarmatorum XI mut. Cametas VIII mansio Ipompeis XII mut. Rapiana XII civitas Naisso XII mutatio Redicibus VII mut. Ulmo VIII mansio Romansiana VIII mut. Latina VIII mansio Turribus*.

*Ravennatis anonymi cosmographia*, IV, 7: *Pago Orrea Margi Dasmini Pompegis Crambianis Naisso Romessiana Turribus*.

Приметно је да се подаци са итинерара углавном разликују у неколико одвојених елемената. У погледу топонима јасно је да они нису свуда подједнако заступљени а њихови називи, иако у основи слични, указују на значајан степен лингвистичких и граматичких варијација. Итинерар Хијерослимитанум је у том смислу најдетаљнији и бележи далеко највећи број станица као и њихов назив и карактер.<sup>35</sup> С друге стране удаљеност појединих станица у римским миљама различита је и значајно варира. Узмимо, на пример, раздаљину између Наисуса и Ремесијане (Бела Паланка). Према Појтингеровој табли она износи 24 римске миље, Антонинов итинерар бележи растојање од 25 миља а итинерар Хијерослимитанум чак 27 миља. Равенатова космографија бележи само називе станица али не и међусобна растојања. За разлику од комуникације Сингидунум – Виминацијум – Наисус – Сердика – Константинопољ, путеви Љеш – Ниш – Арчар (*Lissus – Naissus – Ratiaria*) и Наисус – Скупи – Стоби – Тесалоника (*Naissus – Scupi – Stobi – Thessalonika*), забележени су једино у Појтингеровој табли која и иначе приказује далеко већи број саобраћајница у односу на све друге нама познате римске итинераре. Стога на овим деоницама не постоји могућност поређења са подацима изложеним у другим путним картама али је на основу претходних аналогичних могуће закључити да би настале сличне разлике у информацијама из различитих итинерара. Намећу се сасвим једноставна питања: Зашто постоје овакве разлике у подацима које бележе итинерари и из ког разлога о већини путних праваца саопштава једино Појтингерова табла? Одговор на ова очигледна питања није нимало лак и захтева широку и посебну научну анализу која превазилази обим једног рада. Ипак, извесно је да нису сви итинерари настали једновремено, са подједнаким поводом и интересом. Такође, нису сви итинерари доживели истоветан број копирања и преписа. Мерење дистанције на истој траси римског пута могло је да варира услед разли-

<sup>35</sup> Herrmann, 2007: 179–182.

читих околности. Да ли се ради о грешкама копишта, различито калибрираним мерним инструментима, другачије одабраним полазним и завршним тачкама мерења или варијабилности трасе, макар у мањој мери, тешко је одгонетнути.

Сасвим на крају овог кратког излагања, у односу на важност и комплексност теме коју третира, ваљало би записати неколико закључних разматрања. Централни Балкан, географски и стратешки изузетно повољно позициониран, био је транзитно подручје и територија насељавања још од најранијих времена. У римској епоси као и данас то је раскршће бројних праваца комуникација које су тада повезивале престоницу Царства, Италију и западне провинције са богатим, напредним и стратегијски важним територијама на Оријенту. С друге стране преко централнобалканског подручја водили су путеви са Егејског мора и из грчких градова пут Подунавља. Сви најважнији трансбалкански путеви укрштали су се у Наисусу (Нишу). Читањем драгоцених римских итинера којима данас располажемо, с неопходним критичким научним приступом овој изворној грађи, као и резервама према подацима које саопштавају, сазнајемо о главним комуникацијским правцима, топонимији и дистанцијама између појединих насеља у римској епоси. Научна интерпретација података са итинера свакако мора узети у обзир и резултате археолошких истраживања али и доступну литерарну и епиграфску грађу. На тај начин могуће је у извесној мери и са релативном тачношћу реконструисати комплексну слику о важности, насељености, карактеру и ходологији територије централног Балкана, у оквиру римске државе.

### Писани извори

Anon. Vales.	<i>Anonymus Valesianus.</i>
Amm. Marc.	<i>Ammianus Marcellinus.</i>
App. Ill.	<i>Appian, Illyricum.</i>
Dig.	<i>Digesta Iustiniani</i> (Claudius Saturninus libro singulari de poenis paganorum).
Not. Dign.	<i>Notitia dignitatum in partibus occidentis.</i>
Plin., N. h.	Plinius, <i>Naturalis historia.</i>
Proc. De aed.	<i>Procopii de aedificiis.</i>
Ptol.	<i>Ptolemaei geographia.</i>
Steph. Byz.	<i>Stephani Byzantii Ethnicorum.</i>
Strab.	<i>Strabonis geographia.</i>

### Скраћенице у литератури

<i>CIL</i>	Corpus inscriptionum Latinarum.
<i>RE</i>	A. Pauly, G. Wissowa, <i>Realencyclopädie der classischen Alterumswissenschaft</i> , Stuttgart–München.

S.H.A. Scriptores Historiae Augustae.  
TIR, K–34 Naissus Tabula Imperii Romani,  
Naissus – Dyrrachion – Scupi – Serdica – Thessalonice,  
Ljubljana 1976.

## Литература

- Bojanovski, I. (1974). *Dolabelin sistem cesta u rimskoj provinciji Dalmaciji*. Sarajevo: Centar za balkanološka ispitivanja.
- Bosio, L. (1983). *La Tabula Peutingeriana: una descrizione pittorica del mondo antico*. Rimini: Maggioli.
- Брокијер, Б. де ла. (1950). *Путовање преко мора*. Београд: Научна књига.
- Vasić, M. i G. Milošević. (2000). *Mansio Idimvm*. Beograd: Arheološki institut.
- Geyer, P. (1898). *Itinera Hierosolymitana saeculi III–VIII (Itinerarium Burdigalense)*. Wien: Vindobonae, F. Tempsky.
- Душанић, С. (1995). Ковање новца у рудничким дистриктима римског Илирика. У: И. Поповић, Т. Цвјетичанин, Б. Борић Брешковић. *Радионице и ковнице сребра*. Београд: Народни музеј, 131–144.
- Dušanić, S. (2003). Roman mining in Illyricum: historical aspects, in: *Dall' Adriatico al Danubio – L'Ilirico nell'età greca e romana. Atti del convegno Internazionale*. Cividale del Friuli, Pisa: Edizione Elettronica, 247–270.
- Lisičar, P. (1978). Tabula Peutingeriana i rimski itinerari, U: *Putevi i komunikacije u antici*, Beograd: Savez arheoloških društava Jugoslavije, Muzej Kosova – Priština, 9–19.
- Marcelin, A. (1998). *Istorija* (predgovor, prevod i objašnjenja, Milena Milin). Beograd: Prosveta.
- Miller, K. (1916). *Itineraria Romana: Römische Reisewege an der Hand der Tabula Peutingeriana*. Stuttgart: Strecker und Schröder.
- Mócsy, A. (1968). Latrones Dardaniae. In *Acta Antiqua Academiae Scientiarum Hungaricae XVI*, Budapest: *Academia Scientiarum Hungarica*, 1–4, 351–354.
- Петровић, П. (1976). *Ниш у античко доба*. Ниш: Градина.
- Petrović, P. (1979). *Inscriptions de la Mésie Supérieure*, vol. IV: *Naissus – Remesiana – Horreum Margi*. Belgrade: Centre d'études épigraphiques et numismatiques.
- Петровић, В. П. (2007). *Дарданија у римским итинерарима – градови и насеља (Dardanie dans les itinéraires romains)*. Belgrade: Institute for Balkan Studies of SASA, Serbian Academy of Sciences and Arts – special editions 99.
- Petrović, V. P. (2008). Une nouvelle borne milliaire découverte sur la voie romaine Naissus–Lissus. *Старинар LVI/2006*. Београд: Археолошки институт, 367–376.
- Petrović, V. P., V. Filipović et S. Milivojević. (2012). *La région de Svrlijig en Serbie orientale – préhistoire, antiquité et moyen âge / Svrlijska oblast u praistoriji, antici i srednjem veku*. Belgrade: Institut des études balkaniques de l'Académie serbe des Sciences et des Arts – Centre Culturel de Svrlijig.
- Тасић, Н. (1998). Гвоздено доба, у: *Археолошко благо Косова и Метохије: од неолита до раног средњег века I*, Београд, 147–225.

- Томовић, Г. (1991). *Територија Србије на картама до 1600. године, Србија на старим географским картама од антике до краја XVI века*. Београд: Галерија САНУ.
- Reed, N. (1978). Pattern and Purpose in the Antonine Itinerary, *American Journal of Philology* 99, Baltimore, 228–251.
- Herrmann, P. (2007). *Itinéraires des voies romaines de l'Antiquité au Moyen Âge*. Paris: Editions Errance,
- Schillinger-Häfele, U. (1963). Beobachtungen zum Quellenproblem der Kosmographie von Ravenna, *Bonner Jahrbücher* 163, Bonn, 238–251.
- Шкриванић, Г. (1975). *Југословенске земље на Појтингеровој табли, У: Monumenta Cartographica Jugoslaviae I*. Београд: Историјски институт САНУ, 33–60.

Vladimir P. Petrović

## CENTRAL BALKANS IN ROMAN ITINERARIES

*Summary:* The area of the Central Balkans was one of the most important crossroads of Roman communications recorded in the itineraries, such as: *Itinerarium Hierosolymitanum*, *Itinerarium Antonini*, *Tabula Peutingeriana* and *Ravennatis anonymi Cosmographia (Anonymi Ravennatis)*. Based on data from the Roman itineraries we learn the important information on the main roads, the importance and character of settlements and characteristics of relief. Alongside the road *Sirmium – Singidunum – Viminacium – Naissus – Remesiana – Serdica – Constantinopolis*, it is important to emphasize the importance of the communication *Lissus – Naissus – Ratiaria*, which was the shortest route between Adriatic Sea (Italy) and Danube basin by Central Balkans area. Near the station of *Vindenae (Podujevo)*, this route separated to the south in the direction of Aegean Sea and Thessalonica.

The roads constructed at the time of Roman conquest, mainly on the previously established pre-Roman communications, were used predominantly by the army. Upon the establishment of Roman rule in the Central Balkans, roads receive primarily economic character and in late antiquity they are also used by the Christian pilgrims traveling to the Holy Land, as evidenced in the *Itinerarium Hierosolymitanum (Itinerarium Burdigalense)*. Even the Roman itineraries are the sources of the greatest importance we cannot entirely believe in data that we read from them and it is important to include into the scientific researches the results of archaeological excavations as well as epigraphic material.

## НАУЧНИ ДИСКУРС И ЈЕЗИК РАЗУМЕВАЊА СТВАРИ

(Идентификација и диферентни модуси поимања)

ἐνὸς δὲ ἐστὶ χρεῖα  
(Лука, 10, 42)

*Сажетак:* У живом природном језику, из ког философски говор црпи своју егзистенцију, појмови настају кроз живи ток мисли и њихово искуство ствари. Утолико философско изражавање не приватизује језик, него његову употребу на мноштво различитих начина своди на саопштавање мисли о одређеном садржају. Процес разбијања античког јединства говора и мишљења на сферу исказа, мисли и ствари који је започет са стоичким лексематима, већ је у себи као јединствени логос носио упитност односа истоветности и разликовања по питању мишљења и бивствовања. Философски дискурс отада означава суспензивно јединство значења појмова, где се значајно помера однос суда према изразу као теорији суштине, а оно опет према разликовању смисла, чињенице и става. Међутим, дискурс идеје који је за философско наслеђе од Платона до Хегела значио јединство појма и реалности, у денотативном схватању језика као 'ознаке идеје' постаје сводив на менталну представу спољашњег, техничког изражавања, као објективног одражавања ствари. Логичка форма и садржај става као однос идентитета предмета и појма, током времена готово да су запали у физикализам, по коме би појмови и ставови требало да одговарају чињеницама у свету. Обим референције појмова далеко је шири према њиховим интензијама, будући да се екстензије одређују кроз класе одређеног броја објеката који га сачињавају. Сазнавање је одређено условима могућег искуства са којим се свет захвата, те чини садржај рефлексije конзистентности склопа суђења о свету појава и њихових суштина, на начин да философски појмови у разлученим обрисима могу да се мењају на разним равнима. Спекулативни став обједињава и њихову аналитичку са синтетичком димензијом, враћајући језички релативизам и бесконачни регрес са позитивистичког контекстуализма на (хегеловско) разумевање историјског и онтолошког утемељења у трагању за пореклом света и појма његове истине.

*Кључне речи:* логика и свет, језик и историја, значења појмова, техничко изражавање, спекулативни став

Наука је одувек показивала да од ње тек посредно може да буде неке користи. У свим историјским менама она манифестује да су прагматика и логика истраживања објашњавана кроз сазнајни однос према свету, као искуства ин-



телектуалног праксиса којим се обликује устројство достизаних становишта и заузимање ставова. Начелно заузимање ставова и корист од њих, могу да се процењују из више углова посматрања, тако да социјализација праксиса света живота у виду сазнања оног шта јесте и бива, у својој друштвено-историјској условљености, нужно потпада под хоризонт тумачења. Тај хоризонт показује животност форми и њихових интерпретација у одупирању идентификацијама појмовног мишљења, али исто тако бива мисаоно конкретизован као темељни оквир философског саморазумевања. Саморазумевање је прожето појмовима, а однос према свету који полази од хоризоната разумевања, и сам мора да се појми као друштвено-историјски условљен начином успостављања и разумевања смисла наше историчности у перспективи живљења живота. То је у сваком случају било немогуће без присуства знакова духа који су испољени у истрајности истраживања и држања за одређене теме из теологије и философије као исцрпљиване и усаглашаване са снагом захватања. Њихово пренебрегавање учинило је то, да епистематски ниво дискурса доспе и до оспореног пренебрегавања валидности самих форми излагања. Науке у школским формама су на овај или онај начин у последњим вековима покушале да измакну смисао позитивистичким приступом (и ускрате право на испитивање важећа првостепених тврдњи), уводећи сасвим другачији смисао проверивости значаја истраживања (експериментални, егзистенцијално-емпиријски, анкетно-статистички итд.). Стога је извесна вирулентност која је избијала из намера философског духа или из самог крила логосности *логоса* као његовог *умног појма*, заправо добродошла критичност, која нуди прекорачења грубо емпиријских мерила и кумулативних позитивистичких застрањивања.

Застрањивања су оне негативности које се држе за потребне у руковођењима жељом, мада је сама довољност у њиховом задовољењу итекако спорна. Ми, додуше, имамо слободну вољу која нас првостепено одређује, али исто тако располажемо и са гомилом страних менталитетних инсталација које нас просто облепљују и ту вољу пригушују, тако да на крају њена улога у реалности егзистенције може да се разуме пре као нешто контрапозитивно, као умски негативитет или критички отпор, неголи као арбитар непосредности воље / телема / и вољења /еротасис/. Из еротасиса (тежње испитивању) исходи и телема (излагање према сврси, вољност) у обележју првостепене слободе воље као беспочетна чиста воља, или као оно једно које је потребно да би све од хтења и произвољевања доспело у првобитни склад.<sup>1</sup> Из-вољење, хтење које се кон-

<sup>1</sup> Слобода воље се на тај начин у уталитаризму претвара у причин, али чим човек може нешто да *жели* или *не жели*, или да *жели једну* а не *другу* ствар, ту је његова слободна воља очигледно укључена. Чак и када се жеља узима у ширем смислу, где скоро све спада у жеље (јер човек може желети *то*, *ово*, *оно*, безброј конкретних ствари), све су те жеље, опет, само испољење много шире *воље*. Човек по старијој слободи одређује своју *жељу* и тако достиже властиту *срећу*. Одличне аргументе у прилог овој тези дао је Томислав Новаковић: „Нужне потребе су ствар биолошког одржања, док душевне, духовне, иду много пре из наше слободе. А првостепени ужитак који му најпре доноси срећу, свакако је када између свих понуђених ствари добије по својој вољи баш ону *жељену*, када, слободним избором жеља слуша првостепену *вољу*, а не воља



кретизовано показује или обликује као намера, што носи свој јасан статус хре-матистичке интенционалности или окоснице користи кроз нагнућа, показује се као изузетна душевна сила, којој су у новије време Кант и Хегел поклонили изузетну пажњу. Али, философија је овој сили корисног по вољу поклањала пажњу још од својих првих почетака, мада не на касније уобичајаван начин. У Парменидовој поеми *О природи*, у 6. фрагменту према Дилс-Кранцовой номен-клатури, можемо да прочитамо:

„χρῆ τὸ λέγειν τε νοεῖν τῆ ἐὼν ἔμμεναι· ἔστι γὰρ εἶναι,  
μηδὲν δ' οὐκ ἔστιν· τὰ σ' ἐγὼ φράζεσθαι ἄνωγα.  
πρώτης γὰρ σ' ἀφ' ὁδοῦ ταύτης διζήσιος <εἶργω>,  
αὐτὰρ ἔπειτ' ἀπὸ τῆς, ἦν δὴ βροτοὶ εἰδότες οὐδὲν πλάττονται,  
δίκρανοι...“<sup>2</sup>

Прва реч стиха – *χρῆ* – изражава оно што је корисно, па је то оно са чиме се здружује и оно што је потребно и ваљано. Могло би да се каже и како је корисно по живот да се говори и мисли како је бивствовање оспособљено да буде (а да ништа није), па отуда сеже налог да се на небивствовање не мисли, јер је некорисно и припада главињањима смртника који по својим двоглавим увидима измишљајући лутају. Ако је по њему целина бивствовања истоветност мишљења и бивствовања, то двоје као једна истина сама, поставља се сасвим умесно питање, како је онда уопште и могуће нешто такво као свет привида. Постоји ли сам тај привид у целини бивствовања или је он независан и изван те целине? Будући да за Парменида само бивствовање јесте, а небивствовање није, тада се привиду ускраћује могућност постојања, јер је подела на исти-

пуку жељу. Тачније, када нешто пре, за време и после жеље у *потпуности одговара човековој вољи*, онда се каже да он то *воли*. Суштина наше среће управо јесте да желимо оно што *волимо* (што по својој слободној вољи хоћемо), а несреће да уображавамо да хоћемо (волимо), оно што само *желимо*. То је потпуно супротно од онога што тврди Мил – да је наша воља (оно што *волимо*) само уображење да желимо оно што *хоћемо*, уместо да волимо (хоћемо) оно што желимо и да конкретна жеља и првостепено желети (ја *желим*) стоји пре фиктивне чисте воље и старијег *волети* (ја волим). /На пример, иако човек може имати жељу ка многим женама, он тражи баш ону конкретну жену коју не само жели, него из своје слободне воље *воли*, док жељу ка другима женама схвата као уображење да воли оно што *жели*, уместо да жели оно што *воли*. И управо се та чиста воља да жели оно што из своје слободне воље воли претпоставља у основи брака. Само из чисте воље и старијег волети, *пре, за време и после сваке жеље* старије синтетичке основе пре сваке жеље која се не може свести на ниједну конкретну жељу, човек може све своје жеље, ужитке, задовољства селектовати ка целовитој срећи.“ (Томислав Новаковић, 2013, Етика и Политика, Београд: Дезире, стр. 34–35).

<sup>2</sup> Премда је Дубравко Шкиљан почео превод овог фрагмента са – ’Нужно је...’ (Hermann Diels, 1983, *Presokratovci, fragmenti*, Zagreb: Naprijed, str. 209), засигурно је филолошки оправданије и мисаоно сувислије – корисно је, потребно или ваљано је:

„Ваља говорити и мислити да /је дато, присутно/ опстаје биће: јер бити јесте,  
а ништа пак није; ја ти налажем да о томе просудиш.

Јер те од тог првог пута истраживања <ограђујем>,

затим даље од онога на коме смртници што ништа не знају

измишљају, двоглави...“

ну и привид таква да искључује сваку саморазумљивост, подразумевајући и дуалистично самоускрађивање у повлачењу отправљеног као деактуализацију присуства. Тај пут знања на коме се открива бивствовање води кроз мишљење, па  $\nu\omicron\epsilon\acute{\iota}\nu$  значи имати мисаоно опажање бивствујућег надавања или оног што се пази у пажљивом разабрању. Мишљење просто припада бивствовању, тако да с обзиром на могући привид изражава двосмисленост или удвајање, али не разабире било шта, него оно што је присутно у свом присуствовању (фр. VI,  $\acute{\epsilon}\acute{\omicron}\nu$   $\acute{\epsilon}\mu\mu\epsilon\nu\alpha$ ). О изворној логици Парменид мисли као о сасвим специфичном говору који поседује властиту закономерност, тј. казивање које допушта да се ствар открива кроз сабируће окриље у којем сјаји бивствовање оног што је присутно у свом присуствовању, чему припада мишљење кроз захтевно изношење на видело. Отуда: „... $\tau\acute{o}$   $\gamma\acute{\alpha}\rho$   $\alpha\upsilon\tau\acute{o}$   $\nu\omicron\epsilon\acute{\iota}\nu$   $\acute{\epsilon}\sigma\tau\acute{\iota}\nu$   $\tau\epsilon$   $\kappa\alpha\acute{\iota}$   $\epsilon\acute{\iota}\nu\alpha$ “<sup>3</sup> – од мишљења зависи како се јесте, јер оно отправља присуство бивствовања у постојању далеко од мњења смртника. Мишљење тако није изражено у оног што је изговорено или написано, нити у фонетском систему нити у семантичким кодификацијама, него у бивствовању, у удвојености присуствовања присуствујућег. Стога је онда за Парменида и сасвим белодана изрека – исто је пажња разабрања и присуствовање присутног тј. бивствовање (фр. 3), где је биће као непосредна датост постојећег или ипостаза бивствовања (супстанција/подупирућа суштина), тј. као састав и сопство оног што јесте и бива, управо оно што није привид. Мислити супротно томе, напросто је по њему некорисно, мада има неке вајде и од осмишљавања њему супростављеног философирања.

Код Хераклита сукоб вредности и оно што се држи драгоценим, имају своју другачије постављену динамику корисности, схваћену као борбеност и непосустајање (фр. В.80): „Ваља знати да је рат општи, и да је правда – завада, те да све бива на основу раздора, те да тако треба да буде“. Чегрст и завада као правда, а рат као нешто универзално, зар у томе не би могла, гледано из психолошког угла, да се констатује притајена или хронична избежљивост? Не, то је мисао самоудубљена у саме основе појава ствари и подразумева катавасију до носећих покрета из дубине који, ако се не апострофирају, иначе измичу мисаоном пажњу. Спор се јавља у самом корену живота или у утемељивости темеља бивствовања као природа која у себи љуби оно скривено. Прикритост као изворна чегрст са откривеним и откривањем подразумева границе до којих сазнања могу да допру кроз „плаћање одређених цена“ или – будући да је етос човеку надареност или позиција полубожанског (енергосвесног) бића, тај положај недовршености вазда захтева напор, улагање енергија, вољу за оним што је у волитивним актима вољено као унутрашњу сврху која покреће и изазива сучељавања и сударе избијајући на видело у процесу задобијања знања која ослобађају. Живот који Хераклит препоручује јесте ратнички и борбен

<sup>3</sup> Парменид, фр. 3., „ – јер исто је пак оно мислити и бити.“ (‘...јер оно исто је /оспособљено/ да мисли, те и да буде’; ‘...јер оно исто да се мисли је /отправља/ као и бити’) (упореди Диелс, Херман, 1983, *Пресократовци I,II*, Загреб: Напријед, стр. 208 – „... јер исто је мислити као и бити“).

живот, онај који показује вољу истрајношћу и подршком намери као својеврсну 'инверзну вољу' која свој налог добија у логици бивствовања као сабирању до збирајуће збраности космичког окриља.

Космос настаје и пропада, по Хераклиту, а највероватнија мера која даје ритам таквог догађања јесу временске екстазе, тј. оно што време собом носи као светски поредак коме се одређује мера паљења и гашења од исконског огња. Тај исконски огањ као вечно живући покреће ствари нагонећи их на борбу и непосуштање, кроз искуство изазивања и опаливања, као проузроковања сазревања и превазилажења спорних ствари. Из ватре-времена настају ствари као што из емпиријске ватре настаје дим, пламен и жар као очигледност сјаја и топлотне енергије. Ствари, опет, у ватри сагоревају, те јој доносе „храну“ као претпоставку за стварање енергије која се из ње исијава горењем. Утолико су размене и преображаји као облици „храњења“ сасвим евидентни почев од начелног исказа (фр. В.90): „Све се мења за ватру и ватра за све, исто онако као роба за злато и злато за робу“.<sup>4</sup> Ако директно уочавање противречности посредно наговештава неку логичку парализу, то још ништа не говори о неодрживости увида, већ о ширини и дубини претпоставки на којима почивају и могу да се усагласе тек са увођењем оне невидљиве хармоније која је јача од видљиве. Она се показује и као гносеолошки фактицитет у коме сазнање управљања, крмањења или дубинске намере духа има највиши ранг одношења према јединству стварности (фр. В.41): „Само је једно мудро: имати сазнање како све, до појединости, бива управљано“. То сазнање је и само огњеног порекла, то је светска, бескрајна мисао као космичка свест која избавља од потонућа у привиде, јер ватра ће кад дође све шчепати и осудити, а правда ће већ умети да шчепа и осуди коваче и сведоке лажи. Знање намере, знање о зрачењима огњених схватања (епохалности или бивствовања у временовању свог времена) која зраче на велико, о томе одакле је издата команда и шта она претпоставља, тј. како исконска ватра или оно што енергетизује временитост времена као топлина и осветљавање, кибернетички наступа у космосу, јесте највише знање по Хераклиту. Ковитлаци су циклички, а правци савијања су ту по исцрпљивањима путања.

Сазнање како све бива управљано више као да не може да стане ни у какве индексације бића или њихове категоризујуће пописе, него непосредније

<sup>4</sup> Ову метафору свераменске вредности злата користи и Платон, барем оним делом који супстрат златног не доводи у питање, па је према Аристотелу – „ипак како тврди (Платон) најтачније рећи да сваки (златан предмет) јесте злато.“, Ар., *О настајању и пропадању*, 329<sup>a</sup>21 (према: Aristotle, 1965, *On sophistical refutations, On coming to be and passing away*, transl. E. S. Forster, Cambridge, Massachusetts). Ватра се преображава да би отпочивала (фр. В.84а), а „природа љуби оно у себи скривено“, тј. крајња генеза ствари обично остаје скривена (фр. В.123). Ово би могао да буде и историјски најзначајнији фрагмент, јер се природа појми из карактера љубави и карактеристике скривености, тј. порекло ствари је тек кроз љубав докучиво као самоскривање, што истовремено значи и упутство за налажење на правом путу истраживања. Почетак бивствујућих ствари, колико год се загледао и расветљавао остаје скривен ударајући белег порекла. Чак и меркантилно, као и сликовито онтичко поређење има и свој естетски повишен ниво метафоре размењивања у фр. В.7: „Када би све ствари постале дим, ноздрве би их распознале“.

пријања за оно што исконски јесте, уз сабрано окриље бивствовања о којем разабире немо знање. Са изреком „истражио сам самог себе“, могуће је да је Хераклит желео да сведочи на властитом примеру о границама сазнања, те да тиме наговести како логос бивствовања као свима заједнички носи „невидљиву хармонију“ која се показује у окршајима и преовладавајућем карактеру закономерне снаге важења као „јача“ – победоносна. У том смислу крајњи домет ове архајске метафизике као да се крије у врхунској двозначности и темељној неодређивости: „Врховни, чије је пророчиште у Делфима, нити шта казује, нити шта крије, него знамења даје.“ (фр. В.93). Тако се може условно рећи да људи који су „сагорели“ постају након смрти божански, јер су се прожели исконским огњем и уздигли на небеске равни великих ратника бивствовања. Невидљива хармонија влада над космичким правилом да је рат отац свему и свему краљ, те да у свим променама из хаоса који поништава сваку логичност поново успоставља логику усклађивања, што је заиста мера првобитне дубине или да „тако дубок логос има“.

Корист од овако виђене природе логике бивствовања је таква, да поразумева напуштање обичне свести и људског стања које значи бивствену произвољност (супстанцијалног аспекта, ипостазног, сопства личности), захтевајући да се онај који трага за исконском мудрошћу нађе у пред-егоистичној ситуацији, у усклађености са суштаством или консупстанцијалним назначењима. Људски его је другоразредна карактеристика човека, а достизање сагласности са логосом бивствовања захтева и његово потискивање на другу линију и постајање одвојеним и непристрасним, да би се хомологизовао са општим логосом. То да природа или оно израстајуће у слагању око тога да је све Једно, као суштинско обележје има, каже Хераклит (фр. 30 Д/К), да вазда бивствује „бејаше увек и јесте и биће“, а дато је по присутности временитог карактера који подразумева такву трајност, што с једне стране укида могућност настајања и пропадања, као време које уништава – изнутра га надилазећи, а с друге стране указује на непрекидност истоветности у самом бивствовању као ономе што јесте и бива. Само суштаство природе открива се из њеног скупљачког окриља или логике која је вазда онтологика бивствовања као казивање јединства стварности у свему што јесте. У томе, космос је израз стања целине природе и њеног посебног смисла, а рат у њему закономерност руковођена поковавањем логици невидљиве ускладивости која износи све феномене егзистенције у примордијалним склоповима појављивања, отуда и значајан темељни увид и даље важи:

„Не мене, него *λοῖος* (зборене, сабрано окриље нужности) *слушајући*, мудро је сложити се да све јесте једно.“

У том смислу саопштавање или информација поседује онај растер који показује да је језички однос према свету неизбежно нејасан и до краја неодређен, као и неисцрпан у покривеношћу иманентном општошћу и појединачним стварима које у себи носе акумулацију субјективно наталожених историјских значења. То да је нечем допуштено да буде, да је направљено у самоскривености пружања као оно што јесте у својој присутности, то и називамо бивствујућим бићем или оним што се појављује у пуштању присуствовања.

Свакако да оно онда има и иманентну сврсисходност, по којој је дата слободна воља, а да не може да се сведе на пуку корист или сензационисану жељу. Првенство пред њом има вољност одлучивања и делања, што подразумева општећи разум коме као мери идејних парадигми није потребан садржај опажања, да би установљавао критеријуме валидности корисног и жељеног.

Могуће је рећи да утилитарна корист полази од могуће производње оштећења, негирајући принципијелност философских засада традиционалног дискурса, али да без опозивања те негативности није могуће надокнадити ону штету која се шири по просторима интелектуалног сиромаштва коју такво хоризонтално поравнавање иза себе оставља. Такође, у погледу карактера појединачне идентификације, свака ствар се разликује од свог појма у склопу других ствари у смислу начелне језичке неподударности значења, тј. у смислу 'референцијалне замрачености' (Квајн, Адорно). Свако је разумевање у том смислу облик тумачења који подразумева разилажење, успостављајући и облик нераздевања који разлике не уочава суштински, тако да је рефлексивна на нераздевање чини комплексном у њеном садржају и захтева разрешавање у узајамности расправе, у којој мора да се узме у обзир зависност разумевања појединца од властитог склопа истумачивања ствари. Егзистенција као таква није сама непосредност бића, него је ствар посредовања са разликом која захтева продубљену анализу склопова значења поиманог.<sup>5</sup> Светска историја у том смислу јесте спекулативно држање у рефлексивама начина присуства ствари у догађањима, одајућим догађањима из бивствовања који га уобличавају. Не мора да значи да су наши стандарди рационалности или логичности мерила значења појмова, заиста разложно утемељени или разумни, али испуњавање услова ваљаности исказивања који обухватају истинитост, исправност и искреност и разликује типове дискурса према ситуацијама.

Пружање разлога или 'давање разумних одговора' је стара Платонова норма по којој се полагају рачуни о ономе што се тврди, тј. заступа аргументациони оквир у коме се формулишу захтеви за важењем, па је то и обавезујући услов употребе философског језика који се понаша према добрим разлозима. Природа појединих захтева за важењем је различита, тако да они подлежу критици и допуштају навођење бољих разлога од наведених, са којима се претресају услови ваљаности исказа кроз консталацију мере њихове ваљаности, да би се достигло оправдавање основа нашег знања, тј. оправдање заснивајућих претпоставки које то знање омогућавају.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Оно што чини очигледну разлику према ствари философије јесте као ствар резултата и смисао бављења. Али, шта је та ствар на крају, као ствар философије? У другом тому своје *Науке логике* Хегел за њу каже следеће: „Ствар се разликује од своје егзистенције, као што се нешто може разликовати од његовога бића. Ствар и оно што егзистира јесу непосредно једно те исто. Али, пошто егзистенција није прва непосредност бића, већ сама по себи има моменат посредовања, то њена одредба као ствари и разликовање обеју није неки прелаз, већ заправо нека анализа, те егзистенција као таква садржи само то разликовање у моменту свог посредовања, разлику између ствари по себи и спољашње егзистенције.“ (Хегел, Г. В. Ф. (1976–1979): *Наука логике* I–III, прев. Бгд., (Н. Поповић); *Том I*, стр. 97).

<sup>6</sup> Обесмишљавање философског дискурса у том смислу је потцењивачко, јер се у 'надуваној

Платонова рана супростављања паганској грчкој природној теологији из аспекта етоса човека, имала су своје последице и по поимање смисла епистематике и карактера меродавности закључивања о тим хоризонтима бивствовања. Код њега математичка астрономија претпоставља и да су звезде богови које покреће светска душа (са „властитом топлином“), те да су душе богова умне, а да су умна кретања кружна. Душа света се кружно креће према самој себи (*Тимај*, 37а), покрећући као самопокретна читав видљиви космос. Говор душе света не дешава се у подручју оглашавања, ни у једном конкретно људском језику („мишљење и говор су исто“, *Софист*, 263е), а тај говор и не можемо да схватимо као онај који подразумева гласовно изрицање мишљења, будући да она располаже логиком без речи, немуштим језиком или немим знањем: „говори целокупним својим кретањем.“ (*Тим.*, 37б). Њен говор исказује: „у односу на шта, на који начин, како и када се дешава да нешто нечему буде једнако, односно од чега различито, како у области оног што настаје, тако и у односу на оно што је увек исто.“ (*Тим.*, 37б). Њен говор је истинит и без оглашавања, јер је: „ношен без звука и одјека унутар онога што се само од себе креће“ (*Тим.*, 37б), а за њега важи и да је: „говор једнако истинит и када се односи на различито, како у области оног што настаје тако и у односу на оно што је увек исто.“ (*Тим.*, 37б). Колико год да се с једне стране оно што је безусловно држало с ону страну свеколиког бивства, а тиме и мишљења, између света чистих облика и физикалног постојања уноси се појам животне снаге оличен у светској души која показује прелаз на изведено бивствовање. Телесни свет и његово постојање тако више нису тек неко просто небиће, већ оно што у датим склоповима или констелацијама чини јединство идеје и деоништво на истини. Издвајање појединачности је дело аналитичке потребе занемаривања живе целине природности природе, па низ разноликих појава могу да се сагледају како се изнутра из себе крећу ка заједничкој великој сврси и у њој налазе своје шире јединство. Условљеност свих делова свемира (видљивог и невидљивог из положаја усмерено васпитане чулности и одговарајуће регистроване обичне свести), тако је светском душом оживљена целовитост, а раздвојени моменти се тиме само приметно показују омогућени баш тиме што су делови једне исте надређене животне повезаности.<sup>7</sup>

---

метафорологији апстракција<sup>7</sup> које занемарују појединачну конкретност, очитује ’логички растер’ по коме се оне виде као сублимисане конотације преобразжених чулних значења. То су позиције наивног реализма, па је оптуживање за тзв. ’метафизичку огрезлост у метафорама’ такође нешто што подразумева и адекватност дискурзивне суспензије значења, на чему је и Аристотел успоставио компетенцију ваљаности философског језика који тек и доспева до стања схватања ствари путем овладавања метафоризацијама (упореди одличну студију – Милан Узелац, 2011, *Практична феноменологија*, Вршац: Висока струковна школа за образовање васпитача).

<sup>7</sup> Алфред Едвардс Тејлор овакву органску природну везу која анимистички одише питагорејским хилозоизмом, доживео је као повесни допринос који само средиште учења о космосу и свему што јесте оставља празним: „Будући да је једно од имена добијено од оних питагорејаца који су веровали у ’централни огањ’ за њих био светлосни Διὸς φῶλακῆ, то се види по *Критицијном* мишљењу који се окреће тој астрономској доктрини. *Тимеј*, као што смо видели, чини



Логика бивствовања која претпоставља то мишљење и казивање без оглашавања из унутрашње тишине, претпоставља и да може да дође до тога, да се: „у души појави светло као запаљено од искре која одскочи, и онда саму себе уздржава“ (*Седмо писмо*, 341д), и кроз то се изједначава са оним од чега је начињена, тј. са садржајем душе света, задобијајући својства и моћи власти-тог искона. Оно што је неочекивано и непредвидиво јесу увиди који наступају код петог степена сазнавања који се показују другачијом синтаксом, непреводивом у категорије изражаване неким конкретним језиком. Појмовни растер је с тиме уочен већ у зрелој антици и наглашено је акцептиран и касније. Имена и ствари се налазе у односу семантичког дуализма означитеља и означеног ('signans-a' и 'signatum-a'), а њихов идентитет се успоставља захватањем суштине ствари у дефиницији која разјашњава њен појам. Разјашњење философске метафоричности збива се *идентификацијом* категорија језика и категорија бића, где се догађа пренос значења имена са рода на врсту, са врсте на род, са врсте на врсту, као и кроз сразмере њихових међусобних односа. Када се аналогија (сразмера) потпуно лексикализује, метафоричност на основу сличности прелази у рутинску употребу на основу изведене изоморфности, истовремено трошећи сазнајну снагу, а и губећи иновативну функцију. Метафоричке јединице значења тако одређују и границе полисемије коју философија суспендује у неконтролисаним распрскавањима значења, па се са тиме ипак не суспреже сасвим дивљање дисеминације, јер лексикологија форми сразмера или аналогиности појмова подразумева 'остатке', или оно што остаје у резидууму неухватљивости и непредвидивости ('око душе', 'књига природе', 'кућа бивствовања' итд.), несводивом на денотативне, екстензионе димензије значења у језику. Како философски речник подразумева систем кодификујућих еквиваленција, те дословну дефинисаност која значи усклађену синонимност значења израза, довођених до све прецизније једнозначности, то са друге стране опет не деструише артикулацију искуства мишљења и изградњу појмова.

У чему се огледа корист тог 'вишка значења' знакова идејности у појмовима? Зашто се тај вишак просто не одстрани, како би остала у вези са тим стварима тзв. 'чиста ситуација'? То није ни добро ни корисно стога што процес претварања метафоричких фигура језика у појмове није коначан, тако да је тај процес изручен непосредности противречних становишта који уздрмавају изграђене поретке појмова у распоређености средишњих и периферних значења. Тај интелектуални потрес можда је од свих у новијој философији понајвише проживео Хегел, повлачећи крајње консеквенце из таквог увида, измештајући философску позицију са универзалне датости бића и историје као израза тзв. 'онтологије присутности' на активног чиниоца стања

---

'центар празним'." (Alfred Edwards Taylor, *Plato: The Man and his Work*, London, 1966, p. 462). Неименованост може да буде и преименост или привидно празно. Било да кажемо Демијург, Отац и Творац или Бог (као Платон), или Зевс чувар или Велики Дух, именовали смо конкретним језиком заправо нешто што тим истим језиком не можемо суштински да објаснимо, јер нас у томе ометају његова тврдо омеђена синтактичка правила по техничкој рационалности аналогија.



ствари у тој присутности који рефлексивно самоукидање максимализма универзалних важења суспендује на важења по себи и за нас, отварајући апсолутни хоризонт мисаоно самосвесног бића с обзиром на истину по себи и за себе. Могло би се рећи да та укидања посредовања која су ствари и поставиле значе оно његово чувено критичко становиште 'уознавања са знањем' где се негирају негативности као посредоване непосредности постојећих ствари, превазилазе очигледне противречности у идентификацијама кроз рад самог појма, или делује умно нудећи излаз за окоштавање мишљења кроз проналажења тзв. 'кориснијих метафора'.

Овакав смисао '*корисности*' који своју утилитарну вредност налази унутар научног дискурса, заправо је хеуристички смисао који води ум у преотварању хоризоната виђења значења ствари, до ступања на тле изворнијег становишта или заузимања бољег става. Схема истрошености метафоре коју су многи аналитичари претпостављали, не оставља места појму да почива на животности преноса који не завршава на дословности преноса у значење са којим се успоставља, него и даље остаје у напетости разлике оса значења. Кретање појма, на коме је Хегел истрајавао, управо обележава овај унутрашњи захтев његове рецентности, за коју је синоним његова 'рефлексија у себе' или самоудубљивање које вишесмислености своди на значења најприближнија изворном, очувавајући тако и јединство значења самих речи. Фиксација у дисеминативној једнозначности која разбија претпостављено јединство значења, ипак је и сама суспензивна, будући да се у самом обичном језику развила одређена метафизика по линији појмовних кодова који су по свом пореклу и сами метафорички. У томе је најзначајнија она историјско-проблемска основа која носи метафорична обележја у вези са пореклом појмова (Бог, идеја, ауторитет ума, морални закон, слобода мишљења) у дејствима различите динамике, дакле опет '*корисних*' сугестија. Та '*корисност*' потиче од не-објективних искустава као чулне стране предметности објеката субјект-објективних релација стварности, уједно отварајући читав тај хоризонт значења. Без тога, изражавање искуства у појму би се укрутило и сам пренос значења окаменио у лексикализовањима обичних или текућих значења речи, а мисао би остала заточена у репетиторијуму чињеница и потврђивања њихових значењских вредности. Појмовни схематизам је похрањен у самим основама језика и представља услов његове комуникативности, јер је она незамислива без растварања разлика у јединству, као и језичких аналогија у идентитет кроз игру сличности између идентитета и разлике, његовог етимолошког богатства као језгра и оквира значења у назначавању.<sup>8</sup> То можемо да покажемо на примеру филозофа који у историји слови за мрачног, и чији је реноме покушао у старини да одбрани Сократ, казујући да би за оно што није разумео био потребан и делски ронилац, да би заронио до дна, а према коме је и Хегел имао став највећег уважавања. Почетак бивствујућих ствари, колико год се загледао и расветљавао остаје скри-

<sup>8</sup> Paul Ricoeur, *Ziva metafora*, Zagreb: Globus, 1974, str. 112 (*La Metaphore Vive*, Paris, 1975, p. 311).

вен ударајући белег порекла: „Очи и уши су људима рђави сведоци ако имају варварске душе“ (фр. В107). Његово поверење у људске сазнајне моћи и иначе је минимално јер држи да у област мњења спадају сазнања која најпозданији човек стиче и поседује, да људска природа и нема сазнања док божанска има; за нагађања тврди – то је падавица, па ипак већина божанских ствари измиче сазнању због неверовања да то можемо сазнати: „Ако се човек не нада, неће наћи ненадано, јер је оно неналажљиво и неприступачно.“ (фр. В18). У том смислу ваља навести и мурдост из другог стуба европске културе, поред античког, која на симболичан начин представља оно што је у предности као потребно и корисно: „А Марта се заузела да га што боље послужи, и приступивши му рече: Госпode, зар ти не мариш што ме сестра моја остави саму да служим? Реци јој, дакле, да ми помогне. А Исус, одговарајући рече јој: Марта, Марта, бринеш се и узнемираваш за много, а само је једно потребно /ένος δε έστι χρεια/. Али је Марија добри дио изабрала који јој се неће одузети.“<sup>9</sup> Оно што је потребно и корисно има удела у добру, а Господ Добро само удељује према правичним заслугама које нама могу, али и не морају да остану скривене. Упозоравање на то да светлост коју изабиремо не буде тама има управо карактер усмеравања на реч и њена значења која покривају садржаје које претпоставља. У држању до њих ми разабиремо ствари и стичемо њихова одређења кроз пажњу и искуствовање, како би нам се разоткриле у јасном светлу. Бистрина ока (Фихте) у баченом светлу ствари и овде је пресудна за поимање карактера истине и истинскости. И Хегел је узнастојао да саветује како није баш најмудрије не обраћати пажњу на друго и другачије, упозоравајући шта је потребно: „... потребно је да је човек изнад своје властите противречности уместо да је због ње огорчен и несрећан, потребне су блаженост и срећа субјективности, која сигурна у себе саму може да поднесе поништење својих циљева и њиховог реализовања. Крути разум је најмање способан за то управо у оним приликама у којима је по своме понашању другима смешан у највећем степену.“<sup>10</sup> Динамика у разумевању и окретност у брзом схватању властитих промашаја су услови за стицање оног мисаоног искуства које нас неће чинити пуким инацијама или произвољним повлађивачима извољевању или ’личним ћефовима’. Промена идентитета на неки начин релативизује ствари у оквиру више целине, јер ово друго, променивши се постаје оно прво, и обратно, оно прво, променивши се ово друго. О томе да то човек може да превазиђе у логосу, те да му је таква врста улажења у непосредност сазнања могућа, сведочи и Хераклитов фрагмент бр. 26, која се сасвим слаже са јеванђеоским условом осветљавања телесности и бића као таквог: „Ноћу, кад му се угаси очњи вид, човек ипак додирује светлост. Иако жив додирује он у сну мртваца, будан – додирује спаваца“. Додир са светлосним карактером бивствовања који омогућава сазнавање,

<sup>9</sup> НОВИ ЗАВЈЕТ Господа нашега Исуса Христа, превео Вук Стефановић Караџић, Библијско друштво Београд, 1981; Η ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΟΥ ΚΑΙ ΣΩΤΗΡΟΣ ΗΜΩΝ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ, Γεθεονίται, Αθηναί, [σ.α.]: *Јеванђеље по Луки*, 10, 40–42.

<sup>10</sup> Георг Вилхелм Фридрих Хегел, *Естетика* III, Београд: БИГЗ, 1986<sup>4</sup>., стр. 606.

омогућава и да човек буде будан и располаже са знањем о спавајућем, живом и мртвом, јер се те димензије другачијих енергетских поља које је премештање пажње запалило, сасвим другачије и виде по прикупљању видова сјајева светла.<sup>11</sup> Никаква светлост Велзевува коју је давно потегла фарисејска сумња на Богочовека Исуса Христа, да би објаснила изгон демонских страсти и сила које опседају човека, или искушавање знацима са неба,<sup>12</sup> није ту чак ни посредујући упијач значења двоумица, јер неподељена склоност некорисном и непотребном самосатанизује празну доколицу, неодмеравану произвољност и сезоне трпљења за распојасаност и бахатости. Човек ваља да буде заузет настојањима да зацели своју бићевитост, да употпуни оно што му је заиста начелно корисно, те да му припадне онај самоотуђујући а богосличћи удео њега самога од исконске целине напросто. Тек логосно сабран и осветљен тај удео се успоставља као део апсолутно постојеће целине и мишљење о њему је најпречи задатак сваког појединца. Оно што је ту потребно, ступање је на раван светске историје интерактивног социјалног бивствовања, па је управо то и корисно, а такође и важна препорука за понашање философа у философирању која, може се рећи, важи и кроз читаву историју.

## Литература

- Taylor, A. E. (1966). *Plato: The Man and his Work*. London.
- Aristotle. (1965). *On sophistical refutations, On coming to be and passing away*, transl. E. S. Forster, Cambridge, Massachusetts
- Diels, H. (1983). *Presokratovci, fragmenti*. Zagreb: Naprijed
- Новаковић, Т. (2013). *Етика и Политика*. Београд: Дезире.
- Platonis Opera* (1976–1978), recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet,
- Oxonii - Т. 4.: *Respublica* (Država); *Timaeus* (Timej), (Platon, 1981, *Timaj*, Beograd: NIRO Mladost).
- Plato in twelve volumes*. (1975). Vol. IX - *Timaeus ...Epistles*; with an english translation by R. G. Bury, Cambridge; Masschusetts
- Ricoeur, P. (1975). *Živa metafora*. Zagreb: Globus (La Metaphore Vive, Paris, 1974).

<sup>11</sup> „Нико пак не меће запаљену свјетилку на скривено мјесто, нити под суд, него на свјећњак, да виде свјетлост они који улазе. Свјетилка тијелу је око. Ако, дакле, око твоје буде здраво, и све тијело твоје биће свијетло; ако ли око твоје буде кварно, и тијело ће твоје бити тамно. Пази, дакле, да свијетлост која је у теби не буде тама.“ (*Јеванђеље по Луки*, 11, 34–36).

<sup>12</sup> „А неки од њих рекоше: Помоћу Веелзевула, кнеза демонскога, изгони демоне. А други кушајући га искаху од њега знак са неба. А он знајући помисли њихове рече им: Свако царство које се раздијели само у себи, опустјеће, и дом који се раздијели сам у себи пропашће... Који није са мнош, против мене је; и који не сабира са мнош, расипа.“ (*Јеванђеље по Луки*, 10, 15–23). Лицемерна пракса где се са туђим рукама хвата за врело гвожђе има и осуду: „Тешко вама законцима што узесте кључ од /са/знања: сами не уђосте, а оне који би ушли, спречисте“ (*Јеванђеље по Луки*, 11, 52).

Хегел, Г. В. Ф. (1976–1979). *Наука логике* I–III, прев. Бгд., (Н. Поповић).

Хегел, Г. В. Ф. (1986<sup>4</sup>). *Естетика* III. Београд: БИГЗ (Н. Поповић).

Узелац, М. (2011) *Практична феноменологија*. Вршац: Висока струковна школа за образовање васпитача.

НОВИ ЗАВЈЕТ Господа нашега Исуса Христа, превео Вук Стефановић Караџић. (1981). Библијско друштво Београд. Η ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ ΤΟΥ ΚΥΡΙΟΥ ΚΑΙ ΣΩΤΗΡΟΣ ΗΜΩΝ ΙΗΣΟΥ ΧΡΙΣΤΟΥ, Γεδεονίται, Αθῆναι, [σ.α.]

Aleksandar M. Petrović

## SCIENCE DISCOURSUS AND A LANGUAGE OF UNDERSTANDING THE THINGS

(Identification in a differences of the modi of conceptualization)

*Summary:* In the live natural language, from which a philosophical speech issued his existence, concepts comes to be throw live streaming of thinking and by them experience of a things. On that way philosophical expression couldn't make private the language, sed his use on a manyfold ways suspending on a informing of means about some contents. Process of the break up a antique unity in speech and thinking on a sphaere of utterance, thinks and things, started with a stoical lexemata, in himself was carried as a unique logos questionable relationship of a same and a different make an issue over thinking and being. Philosophical discourse from that time signified suspending unit of a connotation of a concepts, and there is significant mouving relationship of a judgment to the utterance as a theory of substance, and she again to the differentiation of a sence, fact and statement. But, discourse of idea, who from the Plato to the Hegel means unity of the concept and reality, in a denotative understanding of language as a 'sign of idea', incomes suspensible on a mental mark of the outside repraesentation, technical expression, as a objective reflection of things. Logical form and content of the statement, as a relationship of a identity of subject and apparence, by the time falls into phisicalism enough, by who the concepts and statements means to be adequate to the facts in the world. Extent (volume) of reference of concepts is more ladge by them untensions, because extensions are definiated by the classes of the some numbers of objects who are maken themselves. Knowledge is definiated by the conditions of a possible experience with what the world is scoop up, and makes the content of a reflexive consistent of constellation in judge about the world of apparences and then substances, on the way that philosophical concepts in a different shapes may be fluctuable on a different levels. Speculative statement make unit with them analytical and in the same time synthetical dimension, comes back the language relativism and infinitable regression from the positivistical contextualism on the (hegelian) understanding of historical and onthological foundation, in a investigatings of genesis of the world and a concept of his truth.

## O NAJVIŠIM NAČELIMA ANALITIČKOG I SINTETIČKOG SAZNANJA *A PRIORI*

*Sažetak:* Osnovni argument ovog rada je da je *principium contradictiones* vrhovno načelo analitičkog saznanja, a uslovi mogućnosti iskustva koji daju objektivni realitet našim saznanjima jesu najviši principi i sintetičkih i sintetičkih *a priori* stavova.

*Ključne reči:* *principium contradictiones*, analitičko, sintetičko, sintetičko *a priori*, mogućnost iskustva

### 1. Uvodna reč

Ono što posle aksioma zora i anticipacije opažaja čini sistem osnovnih sintetičkih stavova *a priori*, u Kantovoj *Kritici čistog uma*, su analogije iskustva i postulati empirijskog mišljenja uopšte. Naglasićemo da transcendentalna analiza koja je sprovedena u transcendentalnoj dedukciji kategorija tek definiše polje mogućeg iskustva (objektivni realitet), a u kome se saznanje ostvaruje kao neko određeno saznanje. Transcendentalni subjekt zapravo uvek saznaje neku relaciju koja vezu u stavovima čini sintetičkom što znači: otkriva neka određena svojstva, jer saznanje je upravo sintetičko proširenje. Razlika analitičkog i sintetičkog stava *a priori* svodi se u transcendentalnoj analizi na tvrdnju da se analitički stavovi odnose na neke predmete koji nam mogu biti dati, a sintetički stavovi *a priori* na sve predmete koji nam mogu biti dati. To bi u krajnjoj instanci značilo da se transcendentalna dedukcija kategorija odnosi i na postojeće, a ne samo moguće predmete. Kant se, doduše, ograničava samo na one osnovne sintetičke stavove *a priori* koji se odnose na kategorije. Istinitost analitičkih stavova se po njegovom mišljenju saznaje na osnovu stava neprotivrečnosti<sup>1</sup> koji glasi: „...Nijednoj stvari ne pripada predikat koji joj protivreči, zove se stav protivrečnosti, i on je opšti, premda samo negativni kriterijum svake istine...“ (Kant, 1976: 207; A150; B190). I još jedan citat: „Ali ipak postoji jedna formula ovog slavnog, premda čisto formalnog stava koji je lišen svake sadržine, formula koja sadrži jednu sintezu koja je iz neopreznosti i sasvim nepotrebno u nju umešana. Ona glasi: nemoguće je da nešto u isto vreme i jeste i nije. Pored toga što je ovde na izlišan način priključena apodiktička izvesnost (rečju nemoguće) koja upravo mora

<sup>1</sup> Smatramo kako je izraz 'princip neprotivrečnosti' precizniji od široko prihvaćenog izraza 'princip protivrečnosti'. Opširnije o tome u daljem toku teksta.

moći da se razume po sebi iz samog stava, ovaj je stav aficiran uslovom vremena, te znači upravo: jedna stvar = A, koja je nešto = B, ne može u isto vreme da bude ne B, ali ona može da bude oboje (kako B tako ne B) jedna za drugom. Na primer, jedan čovek koji je mlad ne može da bude u isto vreme star, ali taj isti čovek može da bude u jedno doba mlad, u drugo vreme nemlad, tj. star“ (Kant, 1976: 208; A152; B192).

## 2. Hajdegerova kritička primedba na uvođenje principa temporalnosti u logički stav neprotivrečnosti

Međutim, stav neprotivrečnosti, kao jedan prosto logički osnovni stav, nikako ne sme da ograniči svoje važenje samo na vremenske odnose, te je otuda jedna takva formulacija protivna njegovome cilju. Kao kontraprimer Kantovoj argumentaciji poslužiće nam sledeći Hajdegerov citat: „Jedino u tom smislu Kant je u pravu kada u formulisanju 'stava protivrečnosti' otklanja ono 'u isto vreme'. Tom prilikom Kant argumentiše na sledeći način: „Ako bi u 'stavu protivrečnosti' stajalo 'u isto vreme', onda bi taj princip bio ograničen na iskustvo dostupno 'unutarvremenskom' bivstvujućem. Dakle, taj osnovni stav usmerava svako mišljenje o bilo kom predmetu. Zato za vremensku odredbu u njemu nema mesta“<sup>2</sup> (Heidegger, 1991: 188–189).<sup>2</sup> 'Princip neprotivrečnosti' je precizniji od uobičajenog naziva, a koji i Kant koristi – 'princip protivrečnosti' (*principium contradictionis*) pošto je reč o principu koji zabranjuje, a ne zahteva protivrečnost. Logički posmatrano stav neprotivrečnosti nam kazuje da je tautologija negacija kontradikcije.<sup>3</sup> Međutim, na osnovu stava neprotivrečnosti kao principa analitičkog saznanja ne može se ocenjivati objašnjenje istinitosti sintetičkog saznanja. Naime, ovaj stav (kao jedan prosto logički stav) ne može da ograniči svoje važenje na vremenske odnose. Ovo poslednje je Kantova decidna tvrdnja iz izlaganja o najvišem osnovnom stavu svih analitičkih stavova.<sup>4</sup> Ono što je za nas posebno važno je da je medijum sintetičkog povezivanja jednog

<sup>2</sup> Naime, Hajdeger smatra da Kant mora stavu neprotivrečnosti negirati vremenski karakter jer se izvorno vreme ne može određivati preko njegovog derivata, tj. da uslov *eodem tempore* nije nužan u stavu neprotivrečnosti stoga što se u istom subjektu ni u različitim vremenima ne može izreći A i ne A. Za Hajdegera termin 'istovremeno' označava vremensku karakteristiku 'prepoznavanja' kao pripadajuću svakom aktu potvrđivanja (identifikovanja). Stoga bi Hajdegerova formulacija principa neprotivrečnosti očigledno bila: ni jednoj stvari ne pripadaju dva suprotna predikata, dakle izbačen je uslov simultanosti, kao i sukcesivnosti.

<sup>3</sup> Ukoliko je pak analitički stav pozitivan onda mi pridajemo ovome pojmu samo ono što se o njemu već zamišljalo.

<sup>4</sup> U okviru izlaganja druge aporije Aristotel se u *Metafizici* direktno pita: „da li ta nauka treba da spozna samo prva načela bivstva ili i ona načela na osnovu kojih svi dokazuju, kao to da li je moguće istovremeno tvrditi i poricati nešto isto i jedno, ili to nije moguće“ (Aristotel, 2007: 73; 995b 6–10). Za princip neprotivrečnosti se može reći da je upravo filozofija ta koja otkriva njegovu specifičnost u odnosu na druge aksiome (identiteta, isključenja trećeg, ne smemo da kažemo i 'dovoljnog razloga' jer bi to već bio Lajbnic) koji su, kao što je poznato opšta načela dokazivanja, ali se kao samoočevidne istine – ne dokazuju. U jeziku simboličke logike taj aksiom izgleda ovako:  $\neg (a \wedge \neg a)$ , a u latinskoj tradiciji je poznat kao *principium contradictionis*. Princip neprotivrečnosti Aristotel smatra načelom svih ostalih aksioma i poslednjim stavom u dokazivanju jer „...nije moguće da isto i pripada i da ne pripada istom u istom smislu“ (Aristotel, 2007: 125; 1005b 20). Naime, ne može se istovremeno smatrati da nešto jeste i nije, tj. negacija isključuje afirmaciju istog, odnosno – afirmacija isključuje negaciju istog.



pojma sa drugim u čemu jedino i može postojati sinteza ta dva pojma – jeste unutrašnje čulo i njegova apriorna forma – VREME.

Kao što je tabela čistih pojmova razuma (kategorija) bila podeljena na matematičke i dinamičke, tako i osnovni sintetički stavovi *a priori* odnoseći se na kategorije dobijaju svoje imenovanje prema primeni. Konkretno, analogije iskustva su dinamički osnovni stavovi sa diskurzivnom izvesnošću za razliku od aksioma zora i anticipacije opažaja koji su osnovni matematički stavovi sa intuitivnom (neposrednom) izvesnošću. Opšti princip analogija iskustva odnosi se na regulisanje pravila vremenskih odnosa među pojavama i ona su *conditio sine qua non* svakog mogućeg iskustva. Ta tri pravila (modusa vremena) zapravo pokazuju zavisnost kategorija (supstance, kauzaliteta, zajednice međusobnog delanja i trpljenja) od tih pravila tj. vremenskih modusa: trajanja, sledovanja, jednovremenosti (istovremenosti). Kantova intencija je bila da egzistenciju svake pojave odredi u pogledu jedinstva svakog vremena, ili, drugačije rečeno osnovni stav svih analogija zasniva se „...na sintetičkom jedinstvu svih pojava prema njihovom odnosu u vremenu“ (Kant, 1976: 231; B220). Ta transcendentalna moć koja se odnosi na spoj svih predstava i na apriornu formu unutrašnjeg čula je praosnovna apercepcija koja je određujuća za odnos empirijske svesti u vremenu.

Kant u stvari hoće da kaže da empirijske vremenske odredbe moraju stajati pod transcendentalnim vremenskim odredbama, a to su upravo analogije iskustva kao takva pravila. Uvodeći distinkciju između analogija u matematici i filozofiji, Kant ističe da analogije u filozofiji možemo definisati kao transcendentalne vremenske odredbe regulativnog karaktera. Ukoliko posmatramo samu aprehenziju mnogostrukosti na pojavi uočićemo da je ona uvek sukcesivna, dakle promenljiva.<sup>5</sup> Prema Kantu, sukcesivnost i simultanost kao jedini vremenski odnosi mogući su samo na supstanci (onome što je postojano). Supstanca je s jedne strane supstrat svake moguće vremenske odredbe (kao i supstrat empirijske predstave samoga vremena) i s druge „...vreme je stalni korelat svake egzistencije pojava, svake promene i svake jednovremenosti“ (Kant, 1976: 236; A183). Kao što smo videli na početku teksta o analogijama iskustva<sup>6</sup> Kant se izjašnjava o stavu neprotivrečnosti koji ću još jednom ponoviti u skraćenom obliku: ni jednoj stvari ne pripada predikat koji joj protivreči. Druga odredba je da je stav neprotivrečnosti negativni kriterijum svake istine. Treća, da je stav neprotivrečnosti dovoljan princip celokupnog analitičkog saznanja. Ne ulazeći u sadržaj niti istinitost ove tvrdnje mogli bismo da se upitamo za njen oblik. U stvari ono što se pitamo je da li ova Kantova tvrdnja ima oblik analitičkog ili sintetičkog stava *a priori*?<sup>7</sup>

<sup>5</sup> To bi značilo da se na osnovu aprehenzije same ne može odrediti da li je mnogostrukost na pojavi kao predmet iskustva jednovremena ili sukcesivna ako njoj (mногоstrukosti) ne bi ležalo kao supstrat nešto što je postojano i što ostaje i gde promene (akcidence) na supstanci predstavljaju samo različite načine (modi vremena) na koje egzistira ono što je postojano. O ovome videti u: Kant, 1976: 235; A 182.

<sup>6</sup> Opširnije videti u: Kant, 1976: 229; A 176.

<sup>7</sup> Prema Kantovom mišljenju sintetički stavovi *a priori* su stavovi u kojima se predikat nalazi sasvim izvan pojma subjekta iako s njim stoji u nužnoj vezi. To su oni stavovi u kojima se veza zamišlja bez formalne istovetnosti. Sintetički stavovi pridaju pojmu subjekta predikat, koji u njemu nije zamišljen



Ispitaćimo upravo to: stav protivrečnosti je dovoljan princip svega analitičkog saznanja.<sup>8</sup>

Subjekt: stav protivrečnosti,

Predikat: je dovoljan princip svega analitičkog saznanja.

Ako se pojmovni sadržaj predikata nalazi u pojmu subjekta tvrđenje ima analitički oblik. Odmah se zapaža da pojam predikata (biti princip analitičkog saznanja) nije u Kantovom smislu sadržan u pojmu subjekta (stav neprotivrečnosti) pa da, prema tome, tvrđenje ima oblik sintetičkog stava *a priori*. Naime, u izrazu 'stav protivrečnosti' kako ga sam Kant analizira, ne nalazi se da je taj stav princip istinitosti analitičkog saznanja. Definiciju stava neprotivrečnosti Kant iskazuje ovako: „stav protivrečnosti je onaj stav koji kaže da ni jednoj stvari ne pripada predikat koji joj protivreči“ (Kant, 1976: 207; A 151). To je formalno različito od pojma 'biti dovoljan princip analitičkih stavova'. Da tvrđenje zaista ima oblik sintetičkog stava *a priori*, vidi se i po tome što se njim ne iskazuje suština stava neprotivrečnosti, nego njegova funkcija. Funkcija stava neprotivrečnosti je da pokaže istinitost ili neistinitost analitičkih stavova, a ne njegova suština. Funkcija i suština su dva različita pojma. Ono što je stav neprotivrečnosti u sebi i za sebe je formalno različito od onoga što je on za analitičke stavove. Za sebe je stav, za analitičke stavove je kriterijum, princip istinitosti,<sup>9</sup> pokazatelj neistinitosti. Mi možemo pojam neprotivrečnosti raščlanjivati kako god hoćemo, ali nikakvim raščlanjivanjem tog pojma samog u sebi nećemo pronaći da je on princip istinitosti analitičkih stavova, kao što nikakvim raščlanjavanjem prave linije nećemo pronaći da je ona između dve tačke najkraća linija. Pravu liniju moramo najpre staviti u odnos prema ne-pravim linijama, između dve iste tačke, da bismo došli do kratkoće kao svojstva prave linije. Isto tako, stav neprotivrečnosti moramo najpre staviti u odnos prema analitičkim stavovima, da bismo saznali njegovu funkciju s obzirom na njihovu istinitost. Imamo još jednu indiciju da se u tom tvrđenju radi o sintetičkom stavu *a priori*. To tvrđenje sadrži svu problematiku sintetičkih stavova *a priori*, zbog koje Kant i piše *Kritiku čistog uma*. Ta problematika ovde izgleda ovako: odakle Kant, i mi sa njim, znamo da je stav neprotivrečnosti princip istinitosti svih analitičkih stavova bez izuzetaka? Ko je prešao sve analitičke stavove i 'izmerio' ih tim stavom? Ovakva pitanja ne bismo mogli da postavljamo

i koji se nikakvim razlaganjem ne može iz njega izvesti. Nadalje, ni jedan stav čiste geometrije nije analitički. Da je između dve tačke prava linija najkraća, je sintetički stav. Jer, naš pojam pravca ne sadrži ništa od veličine nego je samo jedan kvalitet. Pojam najkraćeg, dakle, potpuno pridolazi i nikakvom analizom se ne može izvesti iz pojma prave linije.

<sup>8</sup> U *Prvoj analitici* ulogu aksioma kod Aristotela preuzimaju univerzalni silogizmi prve figure, Barbara i Celarent. Doduše, postoji i način da se 'Barbara' i 'Celarent' tretiraju i kao teoreme preko tzv. opštih pravila 'silogizma' koji nam govore da: „...u svakom /zaključku/ neka odredba mora biti potvrдна i mora pripadati opšte“ (Aristotel, 2008: 178; 41b 5).

<sup>9</sup> Preciziranja načela svih aksioma „da nije moguće da isto pripada i ne pripada istom u istom smislu“, tj. 1) nečem istom i *jednom*, 2) ne imenu već *stvari* (dakle ne nominalno već realno), a ako već imenu onda 3) ne homonimnom ili sinonimnom već *istom* (jer, Aristotel ne osporava valjanost nominalne definicije), 4) u istom *smislu* /κατα το αυτο/, 5) u odnosu na *isto* /προς το αυτο/, 6) na isti *način* /ωσαυτως/, i 7) u isto *vreme* (Aristotel, 2007: 152).

da tvrđenje ima analitički oblik. Konačno, i činjenica da Kant dokazuje istinitost tog tvrđenja o stavu neprotivrečnosti<sup>10</sup> kao principu istinitosti svih analitičkih stavova, upućuje na to da se tu radi o sintetičkom, a ne analitičkom stavu. Analitički stavovi se ne dokazuju, oni su tautologije. Kantovo tvrđenje o stavu neprotivrečnosti kao principu istinitosti svih analitičkih stavova je, dakle, sintetički stav *a priori*. Sad bismo očekivali da pokaže kako se to tvrđenje ne može dokazati principom neprotivrečnosti, jer sam kaže: „Od stava protivrečnosti ne možemo očekivati nikada nikakvo objašnjenje istinitosti sintetičkog saznanja“ (Kant, 1976: 208; A152). To nije jedino mesto na kojem Kant govori o nemogućnosti dokazivanja sintetičkih stavova *a priori* principom protivrečnosti. Tako, npr. u 'Uvodu' piše: „Jedan sintetički stav može se svakako shvatiti na osnovu stava protivrečnosti, ali samo na taj način što će se pretpostaviti neki drugi sintetički stav iz kojega se može izvesti, a nikada sam po sebi“ (Kant, 1976: 47; B14). Međutim, Kant ovde tako ne postupa, nego tvrđenje o stavu neprotivrečnosti, kao principu istinitosti svih analitičkih stavova koji je sintetički stav *a priori*, dokazuje stavom neprotivrečnosti od koga kako sam Kant kaže „...ne možemo očekivati nikada nikakvo objašnjenje istinitosti sintetičkih saznanja“ (Kant, 1976: 208; A152). I to dokazivanje sintetičkog stava *a priori* je dokazivanje jednog sintetičkog stava *a priori* samo po sebi. Evo Kantovog dokaza koji ću izneti naznačivši glavne delove rimskim brojevima.

I O onom što se u saznanju objekta zamišlja i što se već u njemu nalazi kao pojam, moraće suprotni stav uvek s pravom da se odriče, a sam pojam moraće nužnim načinom da se o objektu tvrdi,

II jer bi inače njegova suprotnost protivrečila objektu,

III otud mi i stav protivrečnosti moramo priznati kao opšti i potpuno dovoljan princip svega analitičkog saznanja.

Ovo dokazivanje je jasno, kao što je jasna i Kantova nedoslednost.<sup>11</sup> Jedan sintetički stav *a priori* koji glasi: stav neprotivrečnosti moramo priznati kao opšti i dovoljan princip svega analitičkog saznanja – dokazuje principom neprotivrečnosti, i time pokazuje da je princip neprotivrečnosti dovoljan princip istinitosti, ne samo istinitosti analitičkih stavova nego i sintetičkih stavova *a priori*, što se kosi sa nje-

<sup>10</sup> Čujmo šta komentator i prevodilac Aristotelove *Metafizike* na srpski jezik Slobodan Blagojević kaže o principu neprotivrečnosti: „Ovaj dokaz opovrgavanjem suprotnog stanovišta (da isto može i biti i ne biti) zapravo ne može ni započeti ako to drugi (tj. oponent) ne dopusti. Aristotelova poenta je u tome da se od njega ne može tražiti da nešto ustvrdi – na primer, 'Sokrat sedi' – ili da to poriče, jer u tom slučaju upalo bi se u *petitio principii*“ (Aristotel, 2007: 152). Sve što je prethodno navedeno Blagojeviću služi kao argument za tvrdnju da je Aristotelov prvi korak u eksplicaciji principa neprotivrečnosti prihvatanje principa semantičkog jedinstva tj. da je princip neprotivrečnosti kao jezički *a priori* „...delatan već u rudimentarnoj semantičkoj funkciji jezika, dakle u imenovanju ako (oponent) nešto kaže, tj. ako samo imenuje i koristi jezik“ (Aristotel, 2007: 153).

<sup>11</sup> Ključno pitanje koje treba postaviti je: šta u stvari znači reč 'pragma (stvar)' u formulaciji principa neprotivrečnosti (naime, da jednoj stvari ne mogu pripadati suprotni predikati), npr. čovek je ili živ ili mrtav. Izgleda da se ovde termin 'stvar' suprotstavlja pukoj reči koja se iscrpljuje unutar sebe i ne očituje prema 'stvari' u isto vreme. Ta 'sama stvar' je zapravo 'značenje' tj. nešto jasno prisutno, očitovano. Kao da se na volšeban način temporalnost 'uvlači' u princip neprotivrečnosti zahtevajući 'korespondenciju' (međusobno odnošenje) reči i stvari.

govom izričitom tvrdnjom o nedovoljnosti stava neprotivrečnosti da bude kriterijum istinitosti sintetičkih stavova *a priori*. Moguće je da bi neko pokušao spasiti Kanta od protivrečnosti time što bi tvrdnju da je stav neprotivrečnosti kriterijum svega analitičkog saznanja, pokušao osporavati prirodu sintetičkog stava *a priori*. Međutim, ja sam sintetičku prirodu tog stava dovoljno objasnio. Možda pak neko u odbranu Kanta može reći da on pomoću stava neprotivrečnosti ne dokazuje zaključno tvrđenje koje sam ja istakao u izlaganju i koje je sintetičke prirode, nego na jedno drugo koje glasi: „O onome što se u saznanju objekta zamišlja i što se već u njemu nalazi kao pojam, moraće suprotni stav uvek s pravom da se odriče, a sam pojam moraće nužnim načinom da se o objektu tvrdi – jer bi inače, njegova suprotnost protivurečila objektu“ (Kant, 1976: 208; B191). Ipak, ni to mnogo ne pomaže, jer je i to tvrđenje koje se dokazuje principom neprotivrečnosti, takođe sintetički stav *a priori*. Ako ga, naime, rastavimo na subjekat i predikat dobijamo sledeću sliku sa dva subjekta i dva predikata.

Subjekt: 1. suprotni stav,  
2. sam pojam.

Predikat: 1. moraće uvek s pravom da se odriče o onome što se u saznanju objekta zamišlja i što se već u njemu nalazi kao pojam,  
2. moraće nužnim načinom da se o objektu tvrdi.

Pogledajmo sada kako se predikat 1 (moraće uvek s pravom da se odriče što se u saznanju objekta zamišlja i što se već u njemu nalazi) odnosi na subjekat 1 (suprotni stav). Da li se 'moraće uvek da se odriče' zaista zamišlja u izrazu 'suprotni stav'? Tačnije: da li se u izrazu 'suprotni stav' objektu zaista zamišlja 'nužnost odricanja' toga stanja objektu? Sve što se nalazi u izrazu 'suprotni stav' odgovor je na pitanje: šta je suprotni stav? 'Nužnost odricanja' pak odgovara na drugo pitanje: da li se može suprotni stav objektu o tom objektu tvrditi ili ne, ako ne može – kako ne može, nužno ili ne-nužno? Ono što se odgovara na druga pitanja, a ne na pitanje šta je pojam, u tom pojmu ne zamišljamo kao njegov sastavni, formalni deo. To se u pojmu ne nalazi u Kantovom smislu. Da se nužnost odricanja ne nalazi u izrazu 'suprotni stav' kao njegov bitni sastojak, vidi se i po tome što su to dva pojma iz različitih kategorija. Biti je kategorija bitka, a morati se odricati je kategorija nekog modaliteta (apodiktičkog ?). Zato nužnost odricanja ne dobijamo kad pojam 'suprotni stav' raščlanimo na njegove bitne delove, nego kad ga postavimo u odnos prema izricanju o objektu kome je suprotan. Iz toga sledi da je to sintetički stav *a priori*. Isto važi za broj 2. subjekat i broj 2. predikat navedenog tvrđenja. Nema nužnosti tvrđenja pojma o objektu u pojmu objekta. Pojam objekta je pojam stvari, a nužnost tvrđenja tog pojma o objektu je odnos istog pojma stvari, prema samoj stvari, s obzirom na nužnost tvrđenja. Istina je da nužnost tvrđenja jednog pojma o onoj stvari, o kojoj taj pojam imamo, ide već samim pojmom. „Ali nije pitanje što mi u mislima treba da pridamo datom pojmu, već što mi stvarno, premda samo nejasno, u njemu zamišljamo, i tu se pokazuje da predikat (nužnost tvrđenja) stoji zaista nužnim načinom u vezi s onim pojmom stvari, ali ne kao zamišljen u samome pojmu, već posredstvom jednog zrenja, koje mora da pridode uz pojam“ (Kant,

1976: 207; A 151). Ovo su Kantove reči. Koji je to zor, Kant će reći kasnije. Meni je dovoljno da njegovim rečima potvrdim da se 'nužnost tvrđenja pojma o objektu' ne zamišlja u 'pojmu objekta' pa da je tvrdnja i u Kantovom dokaznom postupku koju on objašnjava i dokazuje stavom protivrečnosti<sup>12</sup> – sintetički stav *a priori*. Time pak pobija svoje tvrđenje da je istinitost sintetičkih stavova *a priori* nemoguće nikada i nikako objasniti stavom neprotivrečnosti. Neko bi mogao primetiti da su navedeni sintetički stavovi – logički, a ne stvarni, da se odnose na ispravnost mišljenja, a ne na sadržaj mišljenja, pa stoga ova kritika ne pogađa Kanta koji govori o nemogućnosti objašnjavanja sintetičkog stvarnog saznanja pomoću stava neprotivrečnosti. Odgovoriću da je objašnjavanje nečega stavom neprotivrečnosti logička operacija koja u sintetičkim stavovima *a priori* ne pita za prirodu sadržaja predikata, nego za odnos tog sadržaja prema sadržaju u pojmu subjekta. Glavno je da se i subjekat i predikat nalaze u istom redu, logičkom ili stvarnom.

Konačno će možda neko prigovoriti da su analitički stavovi kod Kanta definisani kao oni stavovi kod kojih je u pojmu subjekta sadržan pojam predikata, tj. kod kojih bi bilo protivrečno negirati sadržaj predikata o subjektu. Stoga, isključenje protivrečnosti spada u definiciju analitičkih stavova, pa tvrđenje da analitički stavovi isključuju protivrečnost, čime se evidentiraju kao istiniti, nije sintetički stav *a priori* nego analitički stav. U ovom hipotetičkom prigovoru leži dilema da li se Kantova definicija analitičkih stavova „...u pojmu subjekta je sadržan pojam predikata“ (Kant, 1976: 209; A 153 ) može tautološki identifikovati sa stavom: analitički stavovi su oni, kod kojih bi bilo protivrečno negirati sadržaj predikata o subjektu. Nema sumnje da se stavom o protivrečnosti negiranja sadržaja predikata o subjektu u analitičkim stavovima, izražava suština tih stavova, pa je sa te strane lako pomisliti na maločas pomenutu tautologiju. Ali, glavno pitanje je: kako taj stav upoređen sa sadržavanjem predikata u subjektu izražava suštinu analitičkih stavova? Da li tautološki ili prošireno? Nama se čini da se izražava prošireno. Nije, naime, formalno isto ovo dvoje: 'u pojmu subjekta je sadržan pojam predikata' i 'protivrečno je negirati sadržaj predikata o subjektu'. Prvo izražava suštinu analitičkih stavova u sebi, a drugo njihovu suštinu u odnosu na načelo neprotivrečnosti. U sebi su takvi da je predikat sadržan u subjektu. Prema načelu neprotivrečnosti odnose se tako da je u njima nemoguće negiranje predikata o subjektu. Prvo je odgovor na pitanje: šta su analitički stavovi? Drugo je odgovor na pitanje: kako se analitički stavovi odnose prema načelu neprotivrečnosti?

<sup>12</sup> Vidljiva je suštinska povezanost principa neprotivrečnosti, a preko termina 'po sebi (*kath auto*)' sa principom identiteta, jer kad pitamo šta je čovek 'po sebi', odgovor je da je čovek 'po sebi' – čovek, ili, ako je *logos* – definicija, čovek je živo biće tj. nešto živo. Izraz 'po sebi' je drugi način za ono 'kao (*he*)' i u poslednjoj instanci je *causa sui* tj. ono čemu nije nešto drugo uzrok, što opet ne znači i da su one (stvari) sebi uzrok, već je reč o identitetu tu-bitka i prisutnosti. Shodno rečenom, poricati princip neprotivrečnosti značilo bi poricati *ousia*. Aristotel je princip neprotivrečnosti interpretirao kao princip semantičkog jedinstva, a ovo jedinstvo kao identitet koji se nalazi na liniji razgraničenja *dynamis* i u-delo-postavljene-prisutnosti. Videti o ovome u: Aristotel, 2007: 653.

### 3. Rekapitulacija

Jasno je da su analitički stavovi *a priori*, a sintetički *a posteriori*, dok su sintetički stavovi *a priori* mogući pod određenim uslovima i nužni za omogućavanje saznanja kao iskustva. Načela koja leže u osnovi saznanja kao uslovi njegove mogućnosti imaju karakter sintetičkih stavova *a priori*.

#### Literatura

- Aristotel. (2008). *Analitika I–II, Kategorije, O izrazu*. Beograd: Paideia.  
Aristotel. (2007). *Metafizika*. Beograd: Paideia.  
Hajdeger, M. (2009). *Pitanje o stvari*. Beograd: Plato.  
Heidegger, M. (1991). *Kant und das Problem der Metaphysik*. Frankfurt am Main: F. W. V. Hermann.  
Kant, I. (1976). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner.

Goran Ružić

### **ON THE HIGHEST PRINCIPALS OF ANALITIC AND SYNTHETIC KNOWLEDGE *A PRIORI***

*Summary:* The basic argument of this paper is that principium contradictiones is the highest principal of analytic knowledge, and that the conditions for possibility of experience, which provide for objective reality of our knowledge, are the highest principals of both synthetical, and synthetical *a priori* propositions.

## MANHAJMOVA 'SOCIOLOGIJA ZNANJA' – DOKUMENTOVANJE *WELTANSCHAUUNG*-a

*Sažetak:* Nakon Prvog svetskog rata došlo je do ekspanzije interesovanja za istraživanjem društvene organizacije i struktura koje joj leže u osnovi. Stoga se, na evropskoj intelektualnoj sceni, pojavljuju brojni teoretičari koji će nastojati da rasvetle ovu problemsku oblast. U jednu ruku, njihov će angažman biti posvedočen različitim pristupima u interpretaciji već postojećih društvenih struktura, u drugu, traganjem za novim konceptima organizacije socijalnih odnosa. Rešenju ovako formulisanih problema, generacije koja je preživela Prvi svetski rat, bitno će doprineti i Karl Manhajm. Njegovu misao karakteriše pokušaj približavanja Hegelovom idealu koji je izražen tvrdnjom: „[p]ravi oblik u kome istina egzistira može biti jedino njen naučni sistem“. Shodno ovako zamišljenom konceptu 'sociologija znanja' biće posmatrana kao permanentno nastojanje da se saznanja koja se tiču svih duhovnih fenomena (psihičkih, estetskih, etičkih, religijskih...) sintetišu kroz 'naučno' saznanje 'vizije sveta'. U ovom radu pokušaćemo da obrazložimo neke od osnovnih stavova ovakve zamisli, kao i da načiniemo kritički osvrt ka nedoslednostima koje se mogu uočiti na ovako koncipiranoj misaonoj platformi.

*Ključne reči:* struktura, vizija sveta, dokument, transpozicija, historicizam

### 1. Uvodna reč

Hegel je svojim tvrdnjama inicirao čitav niz kritičkih implikacija koji počinje već sa njegovim savremenikima (Šelingom i Šopenhauerom), da bi preko Ničea, Kjerkegora, kasnije Marksa, u XX veku nastavio svoju kritičku intenciju čijim je predmetom upravo njegov, na taj način utvrđen, sistem. Kritike su svakako vođene različitim motivima i dolaze iz različitih ideoloških diskursa. Samim tim Hegelova filozofija se u nekim slučajevima potpuno negira, u nekim rekonstruiše, nekima ostaje nepoznanica, u nekim dekonstruiše, no, bilo kako bilo, ona u svakom od navedenih trpi pretumačenja. Isto se može reći i za Manhajmovu nameru ponovne sinteze duhovnih nauka, koja bi valjalo započeti osnovnom Hegelovom namisli o istinitom kao celini, ali sada na jednom užem predmetnom i širem metodološkom polju. Stoga je opravdano na početku postaviti pitanje kako protumačiti Manhajmovu konstataciju: „...Hegelov upliv u filozofiju istorije koji se, sa svojim gotovim pretpostavkama, pojavio prerano...“ (Manhajm, 2009: 52).



Hegelov habilitacijski spis *O putanjama planeta* u kojem on nastoji: „...dijalektički da shvati zakone planetских kretanja,...“[sic!] (Petronijević, 1924: 9) biva već u toku izrade činjenično opovrgnut. Time ćemo, dakle, ovim ekskursom ka Hegelovoj biografiji, otvoriti problematiku Manhajmove striktnе deobe na prirodno i duhovno. S druge strane, istim se otvara i pitanje primenljivosti izvesnih metoda na određene predmete. No, pre toga, kao osnovni zahtev u eseju *O tumačenju vizije sveta* javlja se potreba za ukazivanjem na postojanje samog predmeta istraživanja, za samim sadržajem koji, kada se jednom prihvati kao realnost, mora imati i komplementarnu metodu. Time se u razumevanju Manhajmove intencije za uspostavljanjem 'sociologije znanja' ponovo približavamo Hegelu, jer: „Pravi oblik u kome istina egzistira može biti jedino njen naučni sistem“ (Hegel, 1979: 3). No, razlika je u tome što Manhajm, čini nam se, sociologiju percipira u njenom užem Kontovom značenju kao socijalnu statiku i socijalnu dinamiku, te će za osnovni metod istraživanja ipak pretpostaviti pozitivistički, a ne dijalektički metod.

Svim prethodno rečenim pokušali smo da u kraćim crtama naznačimo okvire u kojima će se kretati naš rad. On je, kao što se dâ videti, započeo u dijaloškom maniru uzimajući Hegelove stavove za osnov upućivanja na Manhajmovu nameru. No, sâm Manhajm, u gorenavedenom eseju, polemíše sa velikim brojem autora, ponekad afirmativno, ponekad negativno, tako da će ovaj rad, koliko nam to znanje dozvoljava, pokušati sporadično da ukaže i na bitne crte filozofije kulture i filozofije istorije kako tih, tako i nekih drugih autora.

## 2. Predmet saznanja – tumačenja

Generalno, problem sa kojim se neposredno susreće čitava filozofija, a posredno i svi drugi pokušaji, u ovom slučaju Manhajmov pokušaj ukazivanja na 'viziju sveta' kao predmet istraživanja, obuhvata primarnu nemogućnost direktnog upućivanja na problemsku oblast. Utoliko pre su sve prirodne nauke odmah u prednosti zbog neposredovanog prisustva njihovog predmeta. Bazičnu posredovanost čulima ostavljamo po strani, jer se za početak, vođeni Manhajmovim esejem, moramo ograničiti na distinkciju razumski apstraknog i spekulativnog (teorijski obuhvatnog). S druge strane, teorijsko uopštavanje u prirodnim naukama je sasvim drugog tipa od onog u duhovnim. Drugim rečima, sami predmeti sa kojima jedne i druge imaju posla diktiraju ovakvu vrstu uopštavanja. Iza predmeta prirodnih nauka ne stoji nikakav subjekt, one su 'čist objekt', te nemaju ekspresivnu dimenziju sa kojom moramo računati u duhovnim naukama.

Pitanje koje se na ovom mestu nameće i koje se može postaviti u različitim modifikacijama, zavisno od filozofske perspektive, glasilo bi u našoj interpretaciji: Šta se krije iza predmeta saznanja? U tom smislu moramo se osvrnuti unazad i konstatovati da su predmeti prirodnih nauka zbog same svoje strukture, tj. nepostojanja subjekta 'iza' (shvaćenog, naravno, kao ljudskog subjekta), manje interesantni Manhajmovoј analizi. Na koncu, on ne osporava mogućnost spekulacije o onom 'iza' prirodnih predmeta kroz filozofiju prirode, no čini se da konstatacijom: „Kada



se jednom polje 'prirode' podeli na polja fizike, hemije, biologije itd., ... problem sastavljanja tih fragmentiranih polja da bi se rekonstruisala jedinstvena celina više se ne pojavljuje kao naučni problem..." (Manhajm, 2009: 54), spekulaciji u domenu duhovnih fenomena, daje mnogo širi prostor. Naime, duhovni fenomeni kao predmet duhovnih nauka pretpostavljeni su u ovom slučaju ne kao prethodno označeni 'čist objekt', već kao proizvod subjekta, čiju strukturu Manhajm označava antičkim izrazom *προτο υλε*, tj. kao kompleks estetskih, religioznih, etičkih, intelektualnih... intencija.

Ovakva postavka strukture subjekta koji je naziv problematičan naročito ukoliko se uzme u obzir Urbančićeva tvrdnja vezana za Diltajevo određenje istog, a koja glasi: „Diltaj više voli da kaže: *das Selbst*, da bi naglasio načelnu različitost tog svog subjekta naspram subjekta dotadašnje novovekovne filozofije..." (Diltaj, 1980: predgovor str. 27), nije ono krajnje na čemu će se zadržati Manhajmova misao. Svakako da nam Manhajmov osvrt ka Diltajevom iracionalizmu sugerše 'dinamični sklop' ličnosti validnim predmetom proučavanja, no akcenat ipak pada na viziju sveta za koju se, kao predmetom nauke, tek treba izboriti.

Na osnovu dosadašnjeg izlaganja mogao bi se steći utisak kako i Manhajmovom i Diltajevom mišlju dominira određenje subjekta saznanja, što u neku ruku nije neispravno i što nas može do izvesne mere navesti da ih svrstamo u red racionalista. Ipak, kao krajnji predmet proučavanja kod Diltaja se nameću konkretizacije istorijskog uma (opozit apstrakcijama Kantovog čistog uma), dok se kod Manhajma pažnja usredsređuje na objektivizacije vizije sveta.<sup>1</sup>

Ukoliko smo skloni geometrijskom predstavljanju nečijih zamisli, vrlo lako bismo mogli doći do linearnog niza saznavanja koji se, premda ne eksplicitno, sugerše našim prethodnim izlaganjem: objektivizacije vizije sveta (predmet saznanja) – struktura subjekta saznanja – razum – teorijsko uopštavanje. Takođe, vidljivo je da je dosadašnje izlaganje izborilo samo razlikovanje predmeta prirodnih i predmeta duhovnih nauka, te do izvesne mere odredilo subjekat saznanja. Izlaganje bi teklo utoliko lakše ukoliko bismo sada analizirali ulogu razuma i došli do konačnog teorijskog koncepta Karla Manhajma. No, zadatak se ispostavlja znatno težim, budući da mi u recepciji njegovih stavova uvek nailazimo na interakcije dva ili više elementa sazajnog procesa.

Pre svega, predmet saznanja nalazimo u homogenom obliku. U takvom obliku on je kompleks ekspresija subjekta, što će reći objektivizacija njegovih, već pomenuatih, estetskih, religioznih, etičkih i intelektualnih intencija. Pri tom se intelektualnoj intenciji priznaje najjači intenzitet budući da, bar ako nam je suditi po Manhajmu, svaka od preostale tri u svojoj objektivizaciji ne može izbeći posredovanje razuma. Svakako, modusi razuma su shvaćeni mnogo šire od striktno logičkog određenja. Pred nama defiluje čitav konglomerat verbalnih i neverbalnih oblika koji su, po Manhajmu, na ovom nivou uvek obrađeni razumom. Na tom nivou, koji smo već imali prilike da ekspliciramo kao Diltajev 'istorijski um', a koji se kod Manhajma naziva 'preteorijskim' ili 'ateorijskim', zadatak teorije se iscrpljuje u uopštavanju tih razumskih oblika.

<sup>1</sup> Opširnije o razlici između Diltajevih i Kantovih postavki videti u mom radu: Nikolić, 2013: 23–32.

Na ovom mestu, po našem mišljenju, dešava se jedan od namernih ili nena-  
mernih Manhajmovih previda. Naime, kao filozofi nismo mogli a da ne uvidimo  
svu ograničenost njegovih konstatacija vezanih za, neposredno teoriju umetnosti,  
a posredno i za filozofiju i religiju. U svom promišljanju on će teoriju u umetnosti,  
religiji, filozofiji, po našem shvatanju sasvim neopravdano, svesti na nominalističko  
uopštavanje opštih crta koje karakterišu objektivizacije iz tih oblasti. Kao prvo, spor  
između nominalizma i realizma razvijen je u krilu religije, a za svoje polazište imao  
je stavove glavnih antičkih filozofa. Kao drugo, a tiče se upravo estetike, čija saznanja  
Manhajm najčešće iznosi<sup>2</sup>, nije li počev od Platona jedan od zadataka estetike  
upravo istraživanje uticaja koji pesnička dela mogu imati na širu društvenu zajedni-  
cu. Zaključićemo da je u filozofskim sistemima umetnost razmatrana kao medijum  
izražavanja duhovnih intencija jednog naroda, daleko pre Manhajma. O tome sve-  
doči i Bovrina analiza atičke tragedije, u kojoj se, između ostalog, o istoj konstatuje:  
“... atinski narod je u njoj našao umetnost koja je najintimnije dodirivala njihovu  
običajnost i realizovala njihovo duhovno jedinstvo”<sup>3</sup> (Bowra, 1933: 79). Bilo kako  
bilo, vratimo se osnovnoj niti izlaganja.

Nakon što su objektivizacije intencija ovako strukturisanog subjekta našle svoj  
teorijski okvir, po Manhajmu bitno nominalistički, valja ostvariti polje jednog no-  
vog uopštavanja koje neće na ovaj način koncipirati duhovne fenomene. Ukoliko  
su specijalizovane nauke u svojim naporima uspele da iza pojedinačnog subjekta  
saznanja izbore tek 'kolektivnog subjekta' koji je objektivizacija prosečnih karakter-  
nih osobina enumerisanih individuuma, valja stvoriti jedan 'čisti konstrukt' koji će  
na jednom višem nivou fundirati njihovo značenje. Ovakva namera, zahteva da se u  
već pomenutom 'homogenom obliku' apstrahuje još jedan element značenja. Stoga  
se Manhajm okreće od 'objektivnog' i 'ekspresivnog' značenja koji imaju funkciju  
izražavanja ka novom 'dokumentarnom' značenju čija je funkcija, u jednom od smi-  
slova, dokazna. Ukoliko se osvrnemo na: „... ona četiri temelja koje Rihlak naziva  
Bios, Socius, Logos i Phisikos...” (Popović, 2002: 12) i koji će nam kasnije poslužiti  
za ukazivanje na specifičnost Manhajmova pozitivističkog metoda, videćemo da  
se kao polje zahtevanog apstrahovanja izdvaja gorenavedeni *Socius*. Prema tome,  
kulturne objektivizacije dobijaju jednu novu dimenziju, u biti sociološku.

Ovu dimenziju kao ono bitno proučavanja duhovne istorije identifikovali su i  
neki drugi filozofi, no Manhajm u njihovoj ekspoziciji iste uviđa pored pozitivnih  
i negativne implikacije. Špenglerova analiza istorije pored 'sinestetizma', koji se  
manje-više tiče formalne nedoslednosti, a koji se očituje u izrazima: „'Njutnova ba-  
rokna fizika', 'kontrapunktni metod brojeva', 'katolička i protestantska boja’“ (Ma-  
nhajm, 2009: 104, fusnota 29) i koji se može tumačiti kao kreativan doprinos analizi  
istorije, poseduje i osobinu izražavanja izvesnih oblika kao sublimiranih. Premda

<sup>2</sup> Estetska obrazovanost Manhajma u ovom ekskursu ne dovodi se u pitanje. Očigledno je da raspon  
njegovog poznavanja umetničkih dela sugerise izuzetno obrazovanje u oblasti umetnosti. Ipak njegova  
vizija teorije umetnosti jako je uska i svodi se na ono što se može nazvati logikom estetike, za čijim tek  
utemeljenjem nalazimo zahtev u Fohtovom delu *Uvod u estetiku*.

<sup>3</sup> Preveo I. N.

se 'greška' ovakvog izražavanja kod Manhajma potkrepljuje drugim primerima, mi ćemo navesti samu Špenglerovu konstataciju koja je po našem mišljenju najbliža samoj biti pojma 'sublimacija': „Kao primer za način na koji jedna duša teži da se ostvari u slici sveta svoje okoline (ukoliko je jedna već postala kultura, izraz i otisak ideje ljudskog bića), uzimam broj...“ (Špengler, 2010: 67). Takođe, na jednom višem nivou koji se može označiti, u izvesnoj meri, teorijskim, Špenglerovo uopštavanje sažeto u izrazu 'faustovski čovek zapada' još uvek ne dokida onaj 'čisti konstrukt' kao ideal kome teži Manhajmovo uopštavanje. Na nivou 'kolektivnog subjekta', kao što je već primećeno, još uvek nije u dovoljnoj meri pročišćena verzija 'vizije sveta'. Istoj primedbi, iz jedne druge perspektive, izložena su i Diltajeva uopštavanja filozofskog tipa „... (sistemi naturalizma, objektivnog idealizma (panteizma) i subjektivnog idealizma)“ (Manhajm: 2009: 100), a ona se tiče parcijalnog pristupa viziji sveta iz jednog užeg konteksta, filozofskog, koji izvesno, kao i uopštavanja fundirana u 'kolektivnom subjektu', nije u mogućnosti da ispuni zahtev za potpunom obuhvatnošću.

Manhajmova minuciozna kritika njemu prethodećih pristupa duhovnim fenomenima koja se po našem tumačenju uglavnom kretala apofatički, ni estetika, ni filozofija, ni religija; ni objektivno, ni ekspresivno značenje; ni sinestetički, ni sublimativno..., dovela nas je do nekih odgovora kojima se tek otvara specifičan sadržaj Manhajmovog pristupa. Iako je ovo poglavlje pred sobom imalo zahtev za ukazivanjem na predmet saznanja, stiže se utisak da o njemu još uvek nije dovoljno jasno položen račun. Naime, on se kroz prethodni postupak tek naslućuje. Stoga bismo pokušali, iz jedne dvosmerne komparacije, da ukažemo na prirodu tog predmeta.

'Vizija sveta' iz jednog šireg, filozofskog, predmetnog područja pokazuje se kao fenomen. Na koncu ni sam Manhajm ne krije Huserlove zasluge u koncipiranju svoje pozicije. S druge strane, oblik (*Gestalt*) i ponašanje (*behavior*) ukazuju na psihološku konotaciju ovog predmeta. Naime, ukoliko krenemo od životnih situacija, 'vizija sveta' data nam je u medijumu nečijeg ponašanja. Ukoliko, pak krenemo od umetničkih dela ona je ilustrovana oblikom. Međutim, kakva god forma dominirala određenjem 'vizije sveta', mi je, po Manhajmovim instrukcijama, moramo prihvatiti kao dokument. Čak i mimo tih instrukcija, složićemo se da jedino termin 'dokument' u sebi nosi tu dvostruku konotaciju, i simbol i dokaz. Na jednom polu 'vizija sveta' je dokument – znak, predmet od koga počinje teorijsko uopštavanje, na drugom ona je dokument – dokaz, opravdanje teorijske konstrukcije. Odgovor na pitanje, kako bi po Manhajmu valjalo teorijski obuhvatiti 'viziju sveta', biće tema narednog poglavlja.

### 3. Metod saznanja – tumačenja

Ovaj rad započeo je jednom od konstatacija koja u pitanje dovodi Hegelov dijalektički metod. Sledeće, pak, samim Hegelovim tvrdnjama pokušali smo da ukažemo i na vezu koja postoji između njegovog i Manhajmovog koncepta. Ona se očituje u tome što i Manhajm u predmetnom pogledu istorijski proces posmatra u dina-

mičkom kodu koji u neku ruku jeste dijalektičan u jednom užem smislu. Uvek kada govorimo o dijalektici smatramo neophodnim da iznesemo naše ograde u pogledu shvatanja iste. Sama dijalektika shvaćena bilo kao zakon, bilo kao metod predstavlja jedan je od vrhunskih problema filozofske spekulacije, te držimo da bi njegovo striktno određenje s naše strane, u najmanju ruku izgledalo pretenciozno.

Premda smo u gorerečenom pozvali na Rihlakova četiri temelja u ukazivanju specifičnosti Manhajmove metode, to će se na ovom mestu, u dijalektičkom procesu pisanja ovog rada, transformisati ka upućivanju na Hartmanovo slojevanje sveta. Naime, tim slojevanjem, te preobličavanjem fundamentalnih kategorija, Hartman nam sugerise grešku koja se može javiti kao posledica prenošenja viših kategorija na niže slojeve. U tom ključu mi ćemo i protumačiti Hegelov pokušaj da, nešto što je u Hartmanovoj hijerarhiji slojeva niže, obuhvati metodom koji je specifikum višeg sloja.<sup>4</sup> Međutim, Manhajmov negativan stav o usko shvaćenom pozitivističkom metodu kao: „...orijentisanim isključivo ka prirodnim naukama...“ (Manhajm, 2009: 94) nagoveštava favorizovanje ovog metoda i u duhovnim naukama. Nećemo li time biti dovedeni u poziciju da i Manhajmu pripišemo grešku koja se odvija u suprotnom smeru, pripisivanja kategorija nižeg sloja višem sloju?

Atomizam, shvaćen u smislu logičkog pozitivizma, generalno gledano nije odlika Manhajmovog pristupa. Na nekoliko mesta on se od njega jasno ograđuje. No, sa druge strane, „osnovu zloglasnog principa verifikacije koji se nalazio u srcu škole logičkog pozitivizma...“ (Kasti, De Pauli, 2008: 14) i te kako možemo odrediti kao način fundiranja njegove teorije, što će reći, ukoliko izbegava atomizam u pogledu polazišta kao fenomena – dokumenta, utoliko od teorije zahteva da odgovara tim fenomenima kao dokazima. Ovim, međutim, dobijamo samo delimičan odgovor na postavljeno pitanje. Krećući se linijom teorija istine, korespondencije, koherentističke, pragmatičke, opet ćemo se naći u nezavidnoj situaciji.

Hegelov 'panlogizam' u domenu istraživanja *Phisikosa*, kako smo već primetili, nije prošao test verifikacije. Međutim, Manhajmova kritika hegelijanaca primorava nas da idemo dalje u analizi nedostataka Hegelovog u biti koherentističkog sistema, na prvom mestu u koncipiranju onog domena, domena *Sociusa* koji figurira i kao Manhajmov, u naslovu ovog rada naznačeni, pokušaj. Već smo primetili da se na nivou date istorijske stvarnosti i jedan i drugi slažu, te da se ona određuje kao dinamička. Taj dinamizam istorijske stvarnosti i kod Manhajma je određen dijalektički, što se da videti u jednom od njegovih metodoloških predloga: „... raniji organizacioni centar tumačenja biće **odbačen**, ali sve što je nepotpuno shvaćeno biće **očuvano** u novom centru organizacije.“ (Manhajm, 2009: 85). Hegelov 'panlogizam' kao organizacioni centar tumačenja njemu dostupne istorijske stvarnosti mora biti odbačen, po Manhajmu zbog preskriptivnog karaktera jer: „Logičar može da dešifruje ono što je već postignuto – nauka i duh idu svojim sopstvenim putem“ (Manhajm, 2009: 109). U tome mu možemo dati za pravo, jer se i jedan od, po našem mišljenju, najboljih Hegelovih tumača, Kožev: „...klonio da ponovi Hegelovu grešku koji je

<sup>4</sup> Na koncu, iz jedne šire perspektive, čitavo Hartmanovo delo *Novi putevi ontologije* problematizuje primenljivost izvesnih filozofskih koncepata na pojedina područja ljudskog života.

kao savršenu Državu priznao Napoleonovo carstvo, a nakon pada Napoleona izjavio da je pruska država ('koju je inače mrzeo') definitivna i savršena Država" (Kožev, 1984: predgovor str. XIV). Inače preskripcija kao odrednica mnogih filozofskih sistema neće biti u žiži kritike samo Hegelovog sistema. Nešto kasnije videćemo da se u jednom širem kontekstu ona dotiče i fenomenologije, a na kraju pokušaćemo da obrazložimo tezu da je istoj kritici podložan i sam Manhajm.<sup>5</sup> Ipak, u ovom trenutku kritikujući Hegela s jedne i iracionaliste s druge strane, on ostaje na nivou deskripcije njemu dostupne stvarnosti. Ukoliko smo prethodno jedan od apofatičkih nizova započeli negacijama ni 'sinestetizam', ni 'sublimacija', utoliko dolazimo do 'transpozicije' kao ključne odredbe Manhajmove deskripcije.

Pokušavajući da dospemo do modela saznavanja koji je blizak Manhajmu, morali smo se probijati kroz lanac njegovih preporuka koje u isto vreme favorizuju određene metodološke postavke, kao već pomenuti metod fenomenologije, i ostavljaju prostora za novi koncept, tj. koncept 'istoricizma'. Ako prihvatimo polazište po kome se estetski fenomeni nameću estetiци, religijski religiji, onda se 'vizija sveta' nameće istoricizmu. Do ove tačke tumačenja Manhajmovih intencija mi istu možemo samo deskriptivno 'transponovati' u teorijski koncept. Dominantni istorijski oblici toga doba, dakle doba utemeljenja istoricizma, po Manhajmovom svedočenju su 'kapitalizam', 'društveni pokret', 'kulturni proces'. Oni poput 'nevidljive ruke' utiču na svakodnevno razmišljanje. Moguće da je 1924. liberalni kapitalizam bio realnost, nama današnjima upravo zbog dinamičnog karaktera istorijskog procesa izgleda tek kao istorijska ideja čije je konsekvence nemoguće samo transponovati, već i kritički razmotriti. Tome će, između ostalog, biti posvećeno sledeće poglavlje.

Naime, koncept 'nevidljive ruke' skovao je Adam Smit u krilu klasične škole političke ekonomije. Ako pođemo od istraživanja Endrua Hejvuda koji ističe: „Kraj 19. i početak 20. veka svedoci su razvoja klasične ekonomske teorije...“ (Hejvud, 2005: 52) i dalje tvrdi: „Privlačnost klasične ekonomije bila je u tome što se mislilo da, ..., sama ekonomija deluje u skladu s nizom bezličnih pritisaka – ... koje prirodno teže da unaprede ekonomski prosperitet i dobrobit.“ (Hejvud, 2005: 53), onda se zaista zadatak teorije mogao iscrpeti u deskripciji ovih 'bezličnih pritisaka'. Drugim rečima, sve dok je 'vizija sveta' bila oličenje (sve dok je korespondirala stvarnosti) humanih vrednosti kroz društveni pokret liberalizma i ekonomski sistem *laissez-faire* kapitalizma koji po našem mišljenju i u današnje vreme imaju sasvim validno mesto u poretку idealnih društvenih konstrukta, nije bilo potrebe za ikakvom preskripcijom kao zahtevom njenog revalorizovanja. Međutim, Manhajmov ondašnji optimizam izražen u tvrdnji da: „istoričar može primeniti svoje vrednosne standarde samo u svojoj oblasti kulture, u onom segmentu celokupne istorije iz koje se razvio sadašnji sistem vrednosti...“ (Manhajm, 2009: 134) uskoro će biti zamenjen pesimizmom jednog introspektivnog istoričara, koji i te kako ima potrebu za menjanjem tadašnjih i preskripcijom novih vrednosti.

<sup>5</sup> Kada pristupamo Manhajmovom delu, suočeni smo sa jednim problemom koji se sastoji u tome da su nam njegovi spisi dostupni u fragmentiranom obliku. Oni su naknadno skupljeni u zbirke koje imamo na raspolaganju. Stoga je jako teško probiti se do nekog opštijeg koncepta koji stoji iza istih, budući da su oni nastajali u različitim periodima i za predmet imaju različitu istorijsku stvarnost. Time je Manhajmova deskripcija duhovnih fenomena u različitim periodima različito teorijski fiksirana.

#### 4. Implikacije

Prethodni deo našeg izlaganja, vođen namerom da odredi suštinu Manhajmovog metodološkog pristupa, doveo nas je tek do određenja postupka 'transpozicije'. Predmet saznanja je fenomen vizije sveta, zadatak istoricizma bio bi da taj isti fenomen transponira u teorijske okvire. Međutim, po našem mišljenju u toj 'ranijoj fazi', njegovo razmišljanje predlaže nam izvesno kretanje u krug. Posebno se utemeljuje u opštem i opšte u posebnom. Krećući se na taj način mi nismo bili u stanju da od realnosti izborimo idejni okvir prema kojem ćemo ondašnju viziju sveta sagledati iz Manhajmove perspektive. Nema ideja, niti idealnih tipova (da se približimo Maksu Veberu). Ipak, jedna njegova tvrdnja iz gorenavedene ranije faze: „...kao što lekar prihvata samodijagnozu nekog od svojih pacijenata pre kao simptom nego kao tačnu identifikaciju njegove bolesti“ (Manhajm, 2009: 80), na krajnje reprezentativan način, nagoveštava njegov odnos prema realnosti Drugog svetskog rata.

Kao što je na kraju prethodnog poglavlja već primećeno, u 'kasnijoj fazi' Manhajm će se okrenuti od deskriptivnog i pristupiti preskriptivnom interpretiranju fenomena vizije sveta. Zbirka njegovih eseja pisanih tokom Drugog svetskog rata pod naslovom *Dijagnoza našeg vremena* posvećenija je 'ekspoziciji' problema nego 'transpoziciji' fenomena, kao i planiranju idealnog koncepta 'društvenog pokreta'. U jednom od delova pod naslovom *Srednji put: militantna demokratija kroz dijadichnosti* 'planiranje radi uniformnosti i planiranje radi slobode i raznovrsnosti' te neutralnost i tolerancija, vidljivo je njegovo približavanje 'suštini' izvesnih fenomena. 'Militantna demokratija' kao predloženi koncept budućeg društva prihvata ono dobro iz *laissez-faire* kapitalizma ali se sada ono 'bezlično' usaglašava: „... oko nekih osnovnih vrednosti koje su prihvatljive za svakoga ko pripada tradiciji zapadne civilizacije.“ (Manhajm, 2009: 24). Manhajmov osnovni stav da sva prethodno obrađivana područja koje on postavlja kao subjektivni *προτο υλε*, a mi u želji da se što više približimo njegovoj intenciji kao *Bios*, *Logos* i *Phisicos*, nalaze svoj krajnji fundament u *Sociusu*, ovime biva u bitnoj meri okrenut u korist aksiologije. Dakle, nekih nepromenljivih (atemporalnih) vrednosti moramo biti 'svesni' ukoliko želimo da fundiramo ma kakvo društvo. Međutim, filozofski je zapitati se, u kojoj meri je danas ta svest izražena.

Pokušali smo da dokažemo kako se kod Manhajma ta svest postepeno probijala, te je na kraju njegov manje-više pomirljivi stav prema esteticima, eticima, religiji i filozofiji, zamenjen, premda ne eksplicitno, zahtevom za utemeljenjem društvenog koncepta u vrednostima koje su izborne s njihove strane. Nećemo biti neskromni ukoliko kažemo da se svi Manhajmovi stavovi u ovoj 'kasnijoj fazi' baziraju na već postojećim filozofskim konceptima, te se njegova kritika navedenih disciplina u eseju *O tumačenju vizije sveta* vrlo lako može okrenuti u zahtev za kritikom Manhajmovih teza sa njihovog stanovišta.



Literatura

- Bowra, M. (1933). *Ancient Greek Literature*. London: Thornton Butterworth, limited.
- Diltaj, V. (1989). *Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama*. Beograd: BIGZ.
- Foht, I. (1989). *Uvod u estetiku*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Hartman, N. (1973). *Novi putevi ontologije*. Beograd: BIGZ.
- Hegel, G. V. F. (1979). *Fenomenologija duha*. Beograd: BIGZ.
- Hejvud, E. (2005). *Političke ideologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kasti, Dž. i V. De Pauli. (2008). *Gedel, život sa logikom*. Niš: NKC.
- Kožev, A. (1984). *Fenomenologija prava*. Beograd: Nolit.
- Manhajm, K. (2009). *Eseji o sociologiji znanja*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Manhajm, K. (2009). *Dijagnoza našeg vremena*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Nikolić, I. (2013). Diltajeva kritika istorijskog uma – specifičan pristup duhovnim fenomenima. *Znanje i korist*, 23–32.
- Petronijević, B. (1924). *Hegel i Hartman*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Popović, B. (2002). *Bukvar teorije ličnosti*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Špengler, O. (2010). *Propast zapada*. Beograd: Utopija.

Ivan Nikolić

**MANNHEIM'S 'SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE'  
– THE DOCUMENTING OF *WELTANSCHAUUNG***

*Summary:* The expansion of interests in researching of social organization and in researching of its basic structure was highly visible after the First World War. Therefore the large number of theoretists, that were appearing on European intellectual stage, tried to illuminate this sphere of problems. On the one hand, theirs engagement was testified by different approaches in interpretation of the social structures of that time, on the other, by searching for the new concepts in organization of social relations. Karl Mannheim contributed the resolution of this problems, the problems which were created by the generation that survived the First World War. His thought was being characterized by the tendency of approaching to Hegel's ideal, the ideal which was expressed by his statement: "[t]he true shape in which truth exists can only be the scientific system of that truth". Agreeable with this concept, 'sociology of knowledge' will be seen as a permanent attempt for synthesis of all the acknowledgements of spiritual phenomenons (psychical, aesthetical, ethical, religious...) in one acknowledgement, in the acknowledgement of 'vision of the world'. In this paper, we will try to depict some of the basic attitudes of such thought. At the same time, we will give the critical approach to some aspects which can be characterized as the inconsistencies of Mannheim's point of view.



## ВЈЕРУЈУ ЛИ РОДИТЕЉИ У МОЋ И КОРИСТ ОД РАНОГ УЧЕЊА?

*Сажетак:* Овим радом, аутори настоје да укажу на најважнија теоријска упоришта од значаја за боље разумијевање суштинских обиљежја раног учења, из угла актуелног односа људи, прије свега родитеља, према развојним потребама дјеце у овој доби. Рад је у цјелости посвећен расправи и освјешћивању о *моћи раног дјетињства* и раног учења у свјетлу импликација на преиспитивање мишљења и ставова родитеља према овим питањима. С обзиром на то да је рано учење један од најактуелнијих изазова савремене педагогије циљ истраживања је био испитати мишљења и ставове родитеља чија дјеца похађају вртић по Програму предшколског васпитања и образовања Републике Српске. Истраживање је проведено на узорку од 100 родитеља предшколске дјеце у Бијељини, Брчком и Зворнику. Факторском анализом издвојена су четири фактора која детерминишу ставове и мишљења родитеља. Најзначајнији резултати истраживања приказани су у форми закључка, а дате су и педагошке импликације.

*Кључне ријечи:* користи од раног учења, мишљења и ставови родитеља, моћ раног учења

### 1. Увод

У ранијим и актуелним истраживањима која се баве учењем у раном дјетињству, често се говори само о типичним вриједностима којима би се могло дјеловати на успјешнији развој предшколске дјеце, на њихову перспективу, на користи за систем образовања и за друштво. Иако се не може оспоравати значај тих питања за науку, примјетно је да се мало простора посвећује расправи и освјешћивању о *моћи раног дјетињства* и раног учења у свјетлу импликација на преиспитивање мишљења и ставова родитеља према овим питањима.

Синтагма *рано учење* суштински се разликује од познатих, класичних дефиниција учења датих у педагогији, психологији и дидактици. Истоврсна поимања овог термина са другим сличним у педагогији онемогућавају његову пра-

вилну перцепцију и приступ практичара, у првом реду родитеља и учитеља, као и научних радника с циљем проучавања овог феномена. Рано учење има низ специфичности које га чине јединственим у систему цјеложивотног учења. Оно се дешава најраније, у предшколском периоду, и претходи свим каснијим облицима и фазама учења. По својој суштини, оно је искуствено, дакле, оно учење које је контекстуално смјештено у обичан живот, због чега му и приписују намјену *учења за живот*. На рано учење велики утицај врши окружење у ком дијете егзистира, расте и развија се. С тим у вези неопходно је истаћи да би окружење требало бити обogaћено у квалитативном смислу и прилагођено за стицање што повољнијих искустава дјете која ће бити у функцији раног учења. Специфичност раног учења у односу на школско је у томе што се оно не односи на формалне облике академског учења и поучавања, него искључиво на стицање, богаћење и прерађивање непосредних искустава дјете без којих нема ни учења. На тај начин се у центар учећих активности ставља дијете, као актер сопственог развоја, умјесто најчешће пасивне улоге ученика у процесу школског учења.

На значај искуства у раном учењу указује и Беванда (2011) која сматра да је дјети раног и предшколског узраста са учењем најбоље приступити на начин близак њиховом начину мишљења, а то је путем њиховог искуства и властитог открића.

„Рано учење се заснива највише на развијању чулног искуства и доживљају нове ситуације, развијању навика асимилирањем стимуланса окружења, акомодацији као процесу који се усмјерава према унапређивању и подржавању развоја животних функција као физиолошке основе учења, учењу говорне и друге комуникације којом се покрећу процеси стицања новог искуства и раног учења уопште“ (Спасојевић, Прибишев-Белеслин и Николић, 2007: 18). Међутим, рано учење одвија се и у свакодневном и разноврсном окружењу дјетета, осим у вртићу, па је нарочито важно утицати на његов ток уколико дијете не похађа вртић. Препустити дијете стихијским утицајима окружења и ефектима матурације није најуспјешнији и одговоран однос према дјетету у развоју. Напротив, у том случају оптимално рјешење би било понудити дјетету прихватљив избор игровних садржаја, полазећи од његових интересовања и уочених склоности, путем којих ће научити све чему је дорасло.

## 2. Моћ и користи од раног учења

Драјден и Вос (Dryden and Vos, 2001) у књизи *The learning revolution: To change the way the world learns* изнијели су став и запажање да ће будућност свијета зависити од трансформације конзервативних институција и облика учења у нове, усклађене са технолошком револуцијом, прије свега, и да ће се, темељи развоја једне личности постављати већ у предшколском периоду. Истраживања (James & Prout према Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004) говоре да се данашња дјеча вреднују према томе шта ће постати у будућности, након што се развију, социјализују и образују.

Према најновијим педагошким теоријским концепцијама у свијету, без *раног учења* се не може ни замислити квалитетан и *уређен*, континуиран систем васпитања и образовања. О томе најбоље свједочи развијеност институција и освијешћеност родитеља о његовим развојним дејствима, али и увјереност друштва да је то *будућност друштва*, па и система васпитања и образовања. Међутим, упркос оваквим теоријским концепцијама и истраживањима, у Републици Српској стање је условно речено забрињавајуће јер много више средстава се издваја и улаже у високошколско, затим у средњошколско па основношколско а најмање у предшколско васпитање и образовање.

У свијету је, за разлику од наше земље, препознат значај раног учења за cjелокупан развој и живот човјека, па је у многим документима и дугорочним стратегијама образовања наглашена његова потреба. Међу њима је документ „The state of the worlds children“ (Unicef, 2001) који свједочи о настојањима ове организације да укаже на значај раног дјетињства и остваривање основних дјечијих права. У поменутом документу истиче се значај раног дјетињства, указује на критичне периоде у животу човјека као и у развоју људског мозга, те инсистира на потреби адекватног приступа окружења и локалне заједнице наведеним питањима. У извјештају под називом „Programming experiences in early child development“ из 2006. године наводе се искуства различитих земаља свијета у којима су реализовани пројекти намијењени унапређењу развојних потенцијала дјецe предшколског узраста (Unicef, 2006). Нарочит акценат у поменутиим пројектима стављен је на учешће породице, локалних заједница и стварање стимулативног окружења, како би се обезбиједила квалитетна подршка раном развоју.

Анализа литературе из страних земаља указује на три главна резултата истраживања о доприносу раног учења cjелокупном развоју дјетета: повећана стопа партиципације у образовању, социјално прилагодљивије понашање у школи и касније у животу, и више образовних исхода. Ове резултате ћемо сажето изложити у наставку текста.

Повећање стопе партиципације у образовању, укључујући:

- а) повећану корист од дужег боравка дјецe у програмима намијењених раном дјетињству (Reynolds, 2005),
- б) смањење могућности понављања разреда у школовању (Barnett, 1995),
- в) смањена потребе за специјалним образовањем (Wasik et al., 1990),
- г) бољи резултати и постигнућа дјевојчица (Caughy et al., 1994).

Позитивно социјално понашање у школи и касније у животу, укључујући:

- а) Позитивне резултате социјализације (Johnson, Walker, 1991),
- б) тежњу за образовањем, мотивацију и преданост школовању (Sylva et al., 2004),
- в) превенцију делинквенције (Yoshikawa, 1995) или криминала и антисоцијалног понашања (Commonwealth of Australia, 1999).

Виши образовни исходи, укључујући:

- а) краткорочно унапређење когнитивног развоја и припрему дјецe за успјех у школи (Schweinhart et al., 2004),

- б) смањује разлике између дјеце у неповољном положају (Barnett, 1995),  
 в) смањује, али не уклања, утицај социоекономског статуса (СЕС) (Smith, 2000).

У прилог тези да рано учење има вишеструке користи за будућност сваког појединца свједоче и анализе економиста које су показале да инвестирање у квалитетно рано и предшколско васпитање и образовање смањује трошкове компензаторског и специјалног образовања, социјалних давања и кривичног правосуђа, а на дугорочном плану повећава запосленост, приходе и плаћање пореза (DILS, 2010). Овome се могу додати закључци из евалуације програма који, иако рађени у различитим земљама, показују исте резултате: ефекти предшколског васпитања и образовања су већи када се са програмима раног учења почне раније, најefикасније су оне интервенције које укључују родитеље, а за успјешност су важни како интензитет тако и квалитет програма (Unicef, 2008).

### 3. Рано учење и развој капацитета мозга

Најновија открића и сазнања из области неурологије, као медицинске дисциплине која се бави и проучавањем људског мозга, пружају нам увид у специфичности развоја овог сложеног органа. Највећи допринос, када је у питању рано учење, могла би бити примјена ових открића у васпитно-образовној пракси о могућностима дјеловања на физиолошке основе учења односно на развој капацитета мозга. То би допринијело отварању нових видика о могућностима дјеловања на развој нарочито у најранијој доби, у периоду када се мозак најинтензивније развија, и нови приступ раном учењу, као темељној основи каснијих резултата и постигнућа.

Подаци којима располаже савремена наука, захваљујући најновијим открићима у области неурологије, показују да се човјек рађа са око сто милијарди неурона (нервних ћелија) и са више од педесет трилиона синапси (нервних веза) међу њима. Од тог момента започиње процес сазријевања мозга, односно умножавање (повезивање) веза или синапси, које је, како сматрају научници (Derrington, Shapiro, Smith, 2003; Newberger, 1997; Рајовић, 2010; Vonta, 2009), највеће до треће године живота. Посматрано у процентима, до пете године биће формирано око 50% синапси, а чак 70% од укупног броја синапси формираће се до седме године живота. Предшколски период је, узевши у обзир наведене податке, најоптималније вријеме за стварање неуронских веза, јер је брзина њиховог стварања, као и број формираних веза далеко већи, него у периоду након седме године живота.

Међутим, анатомско-физиолошку структуру мозга и његове потенцијале, не можемо посматрати одвојено од окружења у коме егзистира. Док, с једне стране, мозак представља насљедну основу развоја, средина, с друге стране, утиче на

његово формирање и прије самог рођења, путем хране и њега коју добија, али и касније, на тај начин што се већ поменуте синапсе не могу формирати изоловано од социјалног окружења. Наиме, путем позитивних или негативних стимулуса које дјетету пружа, окружење утиче на развој нових и јачање постојећих синапси, односно контрапродуктивно – на стагнацију и губљење синапси, у случајевима негативних утицаја. Др Ранко Рајовић, бавећи се овим питањем, закључује да је „управо у стимулацији неурона одговор на питање – хоће ли дијете досегнути своје биолошке потенцијале или не?“ (Рајовић, 2010: 12).

Оно у чему се поменути аутори у својим радовима слажу јесте да је у најранијим годинама живота од пресудног значаја за човјека квалитет стимулација које добија од свих фактора у окружењу које, прије свега чине: породица, васпитачи у вртићу, уколико га дијете похађа, и остали чланови друштвене заједнице са којом дијете ступа у интеракцију. Узмемо ли у обзир да је развој капацитета мозга до седме године нужно условљен квалитетом стимулација из окружења, не можемо а да се не запитамо, да ли су стимулације заправо различита искуства која дијете доживљава, ако знамо да је процес раног учења искључиво искуствене природе? Логичан закључак који се намеће, јесте да је рану стимулацију потребно култивисати у жељеном правцу, и да је, са њом, као и раним учењем, неопходно започети на вријеме, односно прије формалног укључивања дјете у школски процес, управо због пластичности мозга, али и губитака који се каснијим интервенцијама не могу надокнадити. Претпоставимо какве би промјене у односу родитеља према дјетету изазвало сазнање да су они најодговорнији за развој капацитета мозга дјетета и да ће најранија искуства, стечена прије свега у породици, трајно обиљежити дјечије интелектуалне способности и постигнућа касније. Промјене би настале и у сфери евентуалних погрешних родитељских поступака, учињених „с најбољом намјером“, али из незнања, о којима би родитељи могли сами закључити, добивши благовремене информације, или савјет стручњака који би их упознали са наведеним чињеницама. Међутим, велико педагошко огрешење би настало када би се са родитељским интервенцијама претјерало и када би преамбициозни родитељи, вјерујући у свемоћ *обогаћене средине*, поступали нехумано, очекујући резултате који су објективно изнад дјечијих могућности. Овакви родитељи могу нанијети дјетету онолико штете колико и они који им потребну пажњу уопште не посвећују.

#### 4. Родитељи и подстицај раном учењу

Породица се у савременим теоријским изворима, посматрано из перспективе одговорног родитељства, означава као заједница родитеља и дјете у којој се остварују њене сложене функције с нагласком на васпитно-образовној. Према својој суштинској природи, она прва дјелује на дјечији развој, самим тим што се дијете у њој рађа и проводи прве године живота до поласка у школу. Било да похађа вртић или не, дијете ће несумњиво прва искуства стећи у поро-

дици, а утицај неповољних породичних прилика, уколико оне постоје, осјетиће се током цијелог живота, упозоравају научници. Како тврди Остерит, породичну средину у одрастању дјетета, не може замијенити ни идеална имитација породичних услова (Ostterit према Раšалић-Кресо, 2000). За ову институцију можемо рећи да је прва учећа средина за дијете која обилује мноштвом природних ситуација у којима се стичу знања, навике и вриједности, искуственим путем, а то је могуће остварити у условима љубави, прихватања и стабилности, наводи Престон, који је својим истраживањима дошао до закључка да су наведена три елемента кључна за сигурност и развој дјетета у породици (Preston према Раšалић-Кресо, 2000).

Одговоран однос према сопственој родитељској улози требао би под разумјевати активно бављење дјечијим развојем, благовремено уочавање развојних промјена и познавање могућности, интересовања и талената дјетета, јер се, на тај начин, може одредити систем мјера и поступака којима ће се утицати на осмишљавање и ток раног учења. Од родитеља не би требало тражити једнак приступ и имитацију услова у вртићу да би се могло говорити о уређивању срединских услова за рано учење, напротив иницијатива може бити покренута из свакодневних животних ситуација које би се могле претворити у игровни контекст кроз који би се остварили развојни задаци. У том случају, иницијални ставови родитеља о дјечијој игри и могућностима за учење путем ње, требали би бити позитивни. Игру би требало посматрати као сврховиту и корисну активност, најближу предшколском дјетету и његовом поимању свијета, али не као празан простор и неуређен систем. Она је култивисана активност, а не спонтана, што имплицира да би родитељи требали упознати основне принципе на којима се заснива игра у педагошком смислу, као и систем уређених правила којима се дефинишу улоге учесника у игри. На самом крају, пожељна би била квалитативна анализа времена посвећеног дјетету, као и остварених ефеката учења. Па ипак, у свему не би требало изоставити партиципирајућу улогу дјетета као актера сопственог развоја које ће својим интересовањима, афинитетима и аспирацијама освијетлити родитељима пут у жељеном правцу промјена.

Формула за успјешну подршку развоју и раном учењу није у стварању вјештачког, усиљеног оквира за учење, већ у суптилном прилагођавању свакодневних радних и животних активности у којима би дијете у складу са својим интересовањима и радозналешћу могло учествовати, осим ако оне нису директна пријетња и опасност по здравље и живот дјетета (нпр. кориштење пестицида у врту за одржавање неких биљака).

## 5. Методологија истраживања

*Предмет истраживања.* У ширем смислу, предмет рада је проучавање значаја и користи од раног учења, а у ужем, процјене родитеља о моћи и користи од раног учења.



*Циљ истраживања.* Према предмету и циљу рада, циљ истраживања је идентификација процјена родитеља о моћи и користи од раног учења.

*Задаци истраживања.* Задатак истраживања је да се идентификују најчешћи фактори који указују на процјене родитеља о моћи и користи од раног учења.

*Хипотезе истраживања.* Општа хипотеза гласи: већина родитеља не процјењује позитивно моћ и користи од раног учења. Према посебној хипотези истраживања, претпоставља се да ће истраживањем бити издвојени фактори који указују на негативне ставове родитеља о моћи и користи од раног учења.

*Варијабле истраживања.* Зависну варијаблу представљају процјене родитеља о моћи и користи од раног учења. Испитиване су на Скалеру – МРОКРУ који је Ликертовог типа и петостепени је. Независну варијаблу представљају сви родитељи с обзиром на то да није вршено упоређивање међу варијаблима.

*Методе, технике и инструменти истраживања.* Примјењен је компаративни и трансферзални поступак. Коришћена је метода теоријске анализе и синтезе, аналитичко-дескриптивна и трансферзална метода. Истраживачка техника је скалирање, спроведено на узорку родитеља предшколске дјеце која похађају вртиће у Бијељини, Брчком и Зворнику. У истраживању је коришћен Скалер – МРОКРУ. Послије сваке тврдње слиједи скала сагласности: а) потпуно се слажем, б) углавном се слажем в) неодлучан-а сам, г) углавном се не слажем и д) уопште се не слажем. Скалер је конструисан за потребе једног већег истраживања приликом чега су испитане његове метријске карактеристике и извршена корекција скалера.

*Популација и узорак.* Популацију чине родитељи предшколске дјеце која похађају вртиће „Чика Јова Змај“ и „Драган и Зоран“ у Бијељини, „Наша радост“ у Зворнику и „Наша дјеца“ у Брчком. У истраживању је учествовало 100 родитеља предшколске дјеце која похађају набројане вртиће, а структура узорка према критеријуму мјеста у ком испитаници живе изгледала је овако: 42 родитеља из Бијељине, 40 родитеља из Брчког и 18 родитеља из Зворника. Узорак је случајан и репрезентативан је.

*Организација и ток истраживања.* Истраживање је спроведено током новембра и децембра 2012. године.

*Обрада података.* Подаци прикупљени Скалером – МРОКРУ обрађени су у статистичком програму СПСС 17.0. Рађена је факторска анализа са Варимакс ротацијом. За утврђивање метријских карактеристика скале, рачунато је следеће: Каизер-Мејер-Оклинов показатељ (КМО), Бартлетов тест сферичности, хи квадрат тест ( $\chi^2$ ) и степени слободе (df). За обраду и интерпретацију података у скали коришћена је факторска анализа и то анализа главних компоненти, помоћу којих је већи број манифестних сведен на мањи број латентних варијабли. Резултати истраживања приказани су у табелама које слиједи.



## 6. Дискусија и анализа резултата истраживања

С обзиром на то да је скала за испитивање мишљења родитеља о моћи и користи од раног учења оригинално конструисана и примијењена први пут, неопходно је било утврдити њене метријске карактеристике. Подаци који свједоче о метријским карактеристикама скале приказани су у табели 1.

**Табела 1.** Каизер-Мејер-Олкин и Бартлетов тест

КМО мјера адекватности узорка		,705
Бартлетов тест сферичности	$\chi^2$	324,957
	df	105
	p	,000

У табели 1 приказана је вриједност Бартлетовог теста сферичности (Bartlett's Test of Sphericity), који износи 324,95 и значајан је на нивоу 0,01, те упућује на закључак да је оправдано примјенивати методу главних компонената КМО (Kaiser-Meyer-Olkin). КМО износи 0,71 и говори да ова скала има високу поузданост. Дискриминативност скале утврђена је на основу item-total корелације, при чему је израчуната дискриминативна моћ сваке ставке у скали на основу корелација између оцјена на свакој тврдњи и укупног збира оцјена свих тврдњи. Тврдње са укупним збиром на цијелом тесту крећу се од 0,49 до 0,74, при чему све ставке у скали имају задовољавајућу дискриминативну вриједност. Објективност скале обезбијеђена је конструкцијом и примјеном инструмента која зависи како од истраживача тако и од испитаника.

КМО (Kaiser-Meyer-Olkin) методом су, такође, утврђени фактори од значаја за објашњење варијансе опажених варијабли, и издвојена су четири главна фактора која објашњавају 53,33% укупне варијансе. Допринос сваког фактора у објашњењу укупне варијансе приказан је у табели 2.

Табела 2. Објашњење укупне варијансе

Ф	Иницијална вриједност			Издвојена сума квадратних засићења			Ротација сума квадратних засићења		
	Укупно	% В	К %	Укупно	% В	К %	Укупно	% В	К %
1	3,630	24,199	24,199	3,630	24,199	24,199	2,905	19,366	19,366
2	1,955	13,032	37,231	1,955	13,032	37,231	2,107	14,050	33,415
3	1,284	8,557	45,787	1,284	8,557	45,787	1,584	10,558	43,973
4	1,131	7,542	53,329	1,131	7,542	53,329	1,403	9,356	53,329
5	,990	6,601	59,930						
6	,880	5,868	65,798						
7	,825	5,498	71,296						
8	,790	5,266	76,562						
9	,750	4,998	81,560						
10	,721	4,804	86,364						
11	,589	3,927	90,291						
12	,458	3,055	93,346						
13	,372	2,481	95,827						
14	,354	2,358	98,185						
15	,272	1,815	100,000						

Легенда: Ф – фактор, % В – проценат варијансе, К % – кумулативни проценат.

Први издвојени фактор објашњава највећи удио укупне варијансе и то 19,36%. Други фактор објашњава укупно 14,05%, док посљедња два фактора фактора објашњавају 10,55% и 9,35% укупне варијансе. Из података предочених у табели 2 можемо закључити да је латентна структура манифестних варијабли ставова родитеља о моћи и користи од раног учења засићена највише првим доминантним фактором, што се може видјети и из матрице факторских засићења издвојених компоненти која је приказана у табели 3.

**Табела 3.** Матрица факторских засићења

Варијабле	Фактори			
	1	2	3	4
Рано учење је могуће и њиме се постављају темељи укупног развоја личности.		-,644		
Дијете може научити све што се очекује од њега када буде довољно зрело за то, није реално покушавати научити га нечему раније.	,669			
Учење у предшколском периоду још увијек је непознаница, познато ми је да дјеца школског узраста могу успјешно да уче.		,529		
Треба његовати спонтану дјечију игру, разумјети дјецу и не оптерећивати их захтјевима за учење прије времена.	,737			
Ефекти раног учења и његови каснији домети осим од похађања вртића зависиће и од квалитета родитељске подршке.			-,509	,623
За родитеље је у савременим условима важније обезбиједити дјетету егзистенцију него бавити се раним учењем.			,634	
Сумњам да дјеца могу да уче прије него што довољно одрасту.	,500			
Најбитније је да родитељи обезбиједу безбрижно дјетињство својој дјечи, јер их, када одрасту, свакако очекује школа, учење и много других проблема.	,744			
Спреман сам да пружим подршку и помоћ свом дјетету да научи све што је у складу са његовим могућностима.			-,720	
Сазријевање у животу сваког дјетета је ипак најважније, родитељи могу помоћи, али не преко тога.	,491			
Нисам сигуран да ли сам довољно стручан да пружим подршку раном учењу свог дјетета.		,649		
О свему што дјеца треба да науче требају бринути васпитачи као професионалци, родитељи ту мало могу помоћи.		,553		
Како ће тећи развој дјетета највише ће зависити од учења, ако се дјетету на вријеме пружи подршка оно може брже и боље напредовати.				,766
Предшколској дјечи је најбитније обезбиједити слободу, остало ће доћи само од себе.	,643			
Не вјерујем да ће трошкови раног учења бити исплативи бољим и већим постигнућима дјетета у каснијем развоју.		,692		

Анализом садржаја приказаних фактора у табели 3 уочљиво је јасно диференцирање ставки у скали у различите факторе. То значи да су ајтеми класификовани у различите факторе и да манифестне варијабле објашњавају различите појаве. Први издвојени фактор, именован као *најбоље вријеме за учење*, објашњава највећи дио укупне варијансе и то 19,36%. Анализом садржаја ставки које припадају наведеном фактору можемо закључити да родитељи перципирају предшколски период као доба безбрижности који не треба оптерећивати захтјевима за учење, јер оно ће ионако услиједити са поласком дјетета у школу. Неповјерење родитеља да је најбоље вријеме за почетак учења управо предшколски период најбоље одражава тврдња *Дијете може научити све што се очекује од њега када буде довољно зрело за то, није реално покушавати научити га нечему раније*. Овакви ставови родитеља нису охрабрујући и указују на још увијек раширене предрасуде о раном учењу, и о најбољем времену за почетак учења, на које упозоравају научници. Ове предрасуде могу бити резултат убјеђења да се под учењем може подразумевати само школско учење, а да учење животних функција, моралних особина и сл. није учење.

Други фактор именован је као *повјерење у могућности раног учења* и њиме је објашњено 14,05% укупне варијансе. Садржај фактора указује да родитељи испољавају неповјерење у могућности раног учења, што можемо уочити путем анализе ставки које чине овај фактор. Наиме, испитаници родитељи сматрају да је учење у предшколском периоду још увијек непознаница и да нису сигурни да ли му могу пружити одговарајућу подршку, изражавајући и став да се раним учењем требају бавити професионалци – васпитачи. Такође, указују да нису сигурни да ће трошкови уложени у рано учење бити исплативи бољим и већим постигнућима дјетета у каснијем периоду. Ови подаци су забрињавајући, јер показују да родитељи у својим ставовима изражавају неповјерење у могућности раног учења, што је озбиљна баријера за дјеловање на овај процес и креирање услова за рано учење у породици. Узрок би могла бити недовољна информисаност и неупућеност родитеља шта се заправо подразумева под појмом „рано учење“.

Трећи фактор објашњава 10,55% укупне варијансе и именован је као *властита улога у процесу раног учења*. Садржај ставки које чине фактор односи се на перцепцију родитеља о властитој улози у процесу раног учења. Анализом ставки које обухвата фактор може се утврдити да родитељи сматрају да је у савременим условима важније обезбиједити дјетету егзистенцију него бавити се раним учењем. Негативан предзнак корелације код тврдње *Спреман сам да пружим подршку и помоћ свом дјетету да научи све што је у складу са његовим могућностима*, показује да родитељи своју улогу у овом процесу не доживљавају доминантном, иако су истовремено свјесни да ће ефекти раног учења зависити и од квалитета родитељске подршке овом процесу. Дакле, трећи издвојени фактор свједочи да испитаници ни у овом случају нису свјесни која је њихова улога у процесу раног учења, на шта такође има потребе дјеловати преузмјеравањем ових ставова у правцу ставова савремених, одговорних родитеља.

Последњи, четврти фактор објашњава 9,35% варијансе и именован је као *ефекти раног учења*. На основу садржаја ставки које чине четврти фактор може се закључити да родитељи у крајњој мјери вјерују да ће развој дјетета највише зависити од учења и тећи у правцу у ком се усмјери процесом раног учења. Родитељи такође вјерују да ће дијете брже и боље напредовати ако му се пружи одговарајућа подршка, а да ће ефекти раног учења, осим од похађања вртића зависити и од квалитета родитељске подршке. Будући да објашњава најмањи удио варијансе овај фактор показује да су родитељи најмање увјерени да ће развој дјетета приоритетно зависити од раног учења које истовремено зависи од њихове иницијативе и ангажованости.

## 7. Акључци и педагошке импликације

Теоријско-емпиријским истраживањем процјена родитеља о моћи и користи од раног учења, утврђени су резултати који се могу изнијети у форми закључка.

1. У теоријском приступу проблему истраживања утврђено је да рано учење представља први степен у систему цјеложивотног учења о чему се слажу бројни аутори. Рано учење има позитивне ефекте на каснија школска постигнућа и цјелокупан развој личности дјетета.
2. Емпиријским истраживањем утврђени су латентни, али забрињавајући ставови родитеља. Да је тако показују и фактори издвојени на Скалеру – МРОКРУ. Они су са једне стране показали на још увијек раширене предрасуде родитеља о најбољем времену за почетак учења, на неповјерење родитеља у моћ раног учења као и њихову незамјењиву улогу у њему. Такође су показали да родитељи не увиђају ефекте и користи од раног учења на које упозоравају научници. На тај начин потврђена је посебна и општа хипотеза да већина родитеља не процијењује моћ и користи од раног учења.

Педагошке импликације утврђених фактора су вишеструке.

1. Добијени резултати стварају потребу комплекснијег приступа информисању родитеља о најбољем времену за почетак учења и развијању повјерења у његове могућности, како би се промијенила и перцепција властите улоге родитеља у том процесу.
2. Полазна основа за пружање родитељске активне подршке раном учењу требала би бити познавање општеважећих научних чињеница које се одnose на дјечји развој, затим добро познавање сопственог дјетета и процјену његових могућности, те одабир игара и поступака кроз које ће дијете најбрже постићи развојне промјене што је суштина васпитних намјера.
3. Идеје и конкретна упутства која се могу сугерисати родитељима јесу да за обезбјеђивање услова за подршку раном учењу нису потребна

енормна материјална улагања, колико знање и амбиција да се дјечије одрастање максимално обогати, а развојне могућности доведу до оптимума. Довољно је интересовати се како постати одговоран родитељ, посветити једнаку пажњу сваком од аспеката развоја, пратити и послушквати дјечије потребе, биљежити области напредовања и планирати акције укључујући остале чланове породице у раст и развој дјетета. Од активности можемо предложити вјежбе за физички раст и развој, нпр. јутарња гимнастика, шетње, одласци у природу, дјечије паркове и игралишта, кад год се укажу услови за то, подстицање дјетета за учешће у групним спортским играма са другом дјецом, заједничко обављање радних активности у породици, припремање хране, сортирање одјевних предмета и сл. Заједничко ликовно, музичко, плесно изражавање итд. кроз игровни контекст може бити добра прилика за остваривање функција одговорног родитељства и стварање оптималних услова за рано учење у породици.

### Литература

- Barnett, W. S. (1995). Long term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children* 5 (3), 25–30.
- Беванда, Ј. (2011). *Дјечје потребе и рано учење*. Бања Лука: Филозофски факултет.
- Brembeck, H., B. Johansson and J. Kampmann. (2004). *Introduction; Beyond the Competent Child: Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Vonta, T. (2009). *Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*. Ljubljana: Pedagoški institut.
- Derrington, T., B. Shapiro and B. Smith. Brain Development: The Connection Between Neurobiology and Experience. Dostupno na: <http://www.seek.hawaii.edu/Products/4-Info-Binder/LR-BrainDevt.pdf> [10.3.2012.].
- Dryden, G. and J. Vos. (2001). *The learning revolution: To change the way the world learns*. New Zeland: Torrance CA, USA and Auckland.
- Johnson, D. L., T. B. Walker, and G. G. Rodriguez. (1991). *Final report of an evaluation of the Avance Parent Education and Family Support Program*. San Antonio, TX: Avance.
- Министарство просвете РС. (2010). Delivery of Improves Local Services Projects (DILS), Пружање унапређених услуга на локалном нивоу: образовање, Извјештај консултанта Иван Ивић, Ана Пешикан, Ратко Јанков, Београд, Образовни форум.
- Newberger, J. J. (1997). *New Brain Development Research — A Wonderful Window of Opportunity to Build Public Support for Early Childhood Education!* May: Young Children.

- Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje ili učenje u funkciji uvećanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative „Step by step“.
- Rajović, P. (2010). *HTЦ систем учења методички приручник за васпитаче*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Михаило Павлов“.
- Спасојевић, П., Т. Прибишев-Белеслин и С. Николић. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Schweinhart, L., et al. (2004). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Michigan: High/Scope Press.
- Sylva, K. et al. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the preschool report*. London: Institute of Education, University of London.
- Unicef. (2001). The state of the worlds children. Dostupno na: <http://www.unicef.org/sowc01/>. [20.4.2012].
- Unicef. (2006). Programming experiences in early child development. Dostupno na: <http://www.unicef.org/earlychildhood/files/programming%20experiences%20in%20early%20childhood.pdf> [22.4.2012.].
- Commonwealth of Australia. (2003). *Towards a national agenda for early childhood*. Commonwealth Task Force on Child Development, Health and Wellbeing, ACT, Australia.
- Caughy, M. O., J. DiPietro and M. Strobino. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development* 65, 457–471.
- Wasik, B. H. et al. (1990). A longitudinal study of two early intervention strategies: Project CARE, *Child Development* 61(6), 1682–1696.
- Yoshikawa, H. (1995). Long term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 6, 51–75.

Marica Cvjetković, Mirjana Jeftović

## **DOES PARENTS BELIEVE IN POWER AND BENEFITS OF EARLY LEARNING?**

*Summary:* With this work, the authors attempted to point out the most important theoretical points of importance for a better understanding of the essential features of early learning, from the perspective of the actual relations of the people, especially parents, to the developmental needs of children at this age. The work is entirely dedicated to discussion and awareness of the power of early childhood and early learning in the light of the implications to review of the opinions and attitudes of parents towards these issues. Since the early learning is one of the most current challenges of modern pedagogy aim of this study was to investigate the opinions and attitudes of parents



whose children attend the preschool education in the Republic of Srpska. The study was conducted on a sample of 100 parents of preschool children in Bijeljina, Brcko and Zvornik. Factor analysis extracted four factors that determine the attitudes and opinions of parents. The most important results of the research are presented in the conclusion of a given and pedagogical implications.

## „KONAČNI ARGUMENT U PRILOG NAUČNOM REALIZMU“ I ANTIREALISTIČKO OBJAŠNENJE USPEHA NAUKE

*Sažetak:* Naučni realizam tvrdi da su teorije zrele nauke istinite u *korespondencijalnom smislu*, to jest, da te teorije opisuju objekte, svojstva, odnose i procese u svetu onakvim kakvi oni zaista jesu. U prilog toj tezi često se navodi poznati argument po kome bi uspeh nauke morao biti čudo ako naučni realizam nije istinit. U ovom radu nastojao sam da ukažem na slabosti ovog argumenta i pokažem da prediktivni uspeh naučnih teorija ne zahteva nužno i ne dokazuje to da je naučno znanje istinito – u ovom jakom, korespondencijalnom smislu. Centralni prigovori u toj problematizaciji *konačnog argumenta* tiču se neodređenosti u formulaciji tvrdnje o uspehu nauke, zatim, potencijalne cirkularnosti realističkog objašnjenja uspeha nauke, i, što je najvažniji prigovor, problema vezanog za realističko objašnjenje prediktivnog uspeha ne-referencijalnih naučnih teorija koje ozbiljno ugrožava tezu o realističkom objašnjenju uspeha zrele nauke.

*Gljučne reči:* realizam, antirealizam, uspeh nauke, prediktivna sličnost, korespondencija, ne-referencijalnost

Naučni realizam, kao poziciju u filozofiji nauke, najbolje određuju tri njene glavne tvrdnje: ontološka, semantička i epistemološka. Realizam se, u ontološkom smislu, obavezuje na tvrdnju da se nauka bavi svetom koji objektivno postoji, nezavisno od nas, i da se bavi njime onakvim kakav on jeste, nezavisno od našeg sazajnog aparata; semantički gledano, realizam brani stav da tvrdnje koje nauka pruža o svetu treba razumeti doslovno, tj. da su u zreloj nauci tvrdnje o objektima, procesima, relacijama i svojstvima istinite u korespondencijalnom smislu. Zatim, da te tvrdnje konstituišu *znanje* o svetu (a ne da tek predstavljaju efikasno „oruđe za predviđanje“).<sup>1</sup>

U literaturi povodom spora između realista i antirealista, pored brojnih teorijskih argumenata u prilog ili protiv navedenih tvrdnji, posebno mesto zauzima jedan *metateorijski* argument u prilog naučnom realizmu. Njime se tvrdi kako je, bez obzira na konkretne argumente u prilog tim stavovima, a s obzirom na uspeh nauke koji je očigledna činjenica, racionalno tvrditi stavove koje zastupa naučni realizam.

<sup>1</sup> Za precizniji i detaljniji prikaz realističkog stanovišta pogledati npr. Van Fraassen, 1980, str. 6–9.

„No, najzanimljivija stvar u okviru ove tradicije realizma jeste metateorijska tvrdnja o empirijskoj konfirmaciji takve pozicije. Tvrdi se da realizam objašnjava, dok antirealizam ne objašnjava, empirijski uspeh nauke“ (Sindelić, 2005: 263).

Posredi je, dakle, jedan transcendentan prigovor antirealizmu, jedna metateorijska tvrdnja da uspeh nauke, kao očigledna empirijska činjenica, pokazuje da antirealisti ne mogu biti u pravu. I to zato što, ako se nauka shvati kako je antirealisti shvataju, ta činjenica postaje neobjašnjiva.

## 1. Konačni argument u prilog naučnom realizmu

Argument kojim se bavimo, u literaturi se sreće pod nazivom „konačni argument u prilog naučnom realizmu“, kako ga je nazvao Fan Frasen u svom poznatom delu *The Scientific Image*, ali takođe i pod nazivom „argument pozivanjem na čudo“<sup>2</sup> – prema Patnamu, na koga se često upućuje kao na onoga koji je ovaj argument prvi eksplicitno formulisao.

U tom paragrafu, na koji se često referira kao na originalnu formulaciju ovog argumenta, Patnam tvrdi:

„Pozitivan argument u prilog naučnom realizmu sastoji se u tome da je realizam jedina filozofija koja ne čini uspeh nauke čudom. Da termini u zrejoj nauci tipično imaju referenciju, da su teorije zrele nauke tipično aproksimativno istinite, da isti termin može referirati na istu stvar čak i kada se javlja u različitim teorijama – ove tvrdnje naučni realista ne posmatra kao nužne istine nego kao deo jedinog adekvatnog naučnog objašnjenja uspeha nauke, i stoga kao deo svakog naučnog opisa nauke i njenog odnosa premasopstvenim objektima“ (Putnam, 1975: 73).

Kasnija literatura preuzela je osnovnu ideju ovog Patnamovog argumenta, i njega posmatrala kao argument u prilog naučnom realizmu, a protiv antirealizma u filozofiji nauke. Njegova glavna premisa, kako iz ove Patnamove formulacije izgleda, jeste tvrdnja da je *jedino* adekvatno objašnjenje uspeha nauke naučni realizam, ili barem: da svako objašnjenje uspeha nauke, da bi bilo adekvatno, mora sadržati te centralne realističke tvrdnje. Ta tvrdnja je verovatno prejaka i obavezuje na previše, pa je češće slučaj da se umesto nje tvrdi jedna umerenija – da je naučni realizam teorija koja najbolje objašnjava empirijski uspeh nauke.

Argument je moguće predstaviti u abduktivnoj formi, tj. u formi zaključka na najbolje objašnjenje, ili u formi deduktivnog argumenta. U ovom radu, argument ćemo posmatrati kao zaključak na najbolje objašnjenje, jer izgleda da ta forma najbolje odgovara citiranom neformalnom argumentu. Dakle, konačni argument u prilog naučnom realizmu možemo preciznije predstaviti na sledeći način:

<sup>2</sup> U literaturi na engleskom jeziku u pitanju su sledeći nazivi: „The Ultimate Argument for Scientific Realism“ i „Miracle Argument“, ponekad i „No-Miracles Argument“.

1. Empirijski uspeh nauke je činjenica (koja zahteva objašnjenje);
  2. Naučni realizam kao hipoteza dobro objašnjava empirijski uspeh nauke;
  3. Naučni realizam je hipoteza koja empirijski uspeh nauke objašnjava bolje od ostalih hipoteza;
- iz čega dolazimo do:
4. Realizam je (verovatno) istinit.

Argument, naravno, nije deduktivno valjan ali njegov cilj i nije da nas na taj način ubedi. Moguće ga je, kao što je rečeno, prikazati i kao deduktivni, ali bi onda eksplicitno sadržavao premisu kojom se tvrdi da je racionalno prihvatiti najbolje dato objašnjenje neke činjenice (ukoliko je ono *zadovoljavajuće*) kao istinito. Zaključak tog argumenta onda bi, sledstveno, bio da je racionalno prihvatiti da je realizam istinit.<sup>3</sup> Bilo kako bilo, držaćemo se formulacije koju smo gore dali, jer se u ovom radu argument neće osporavati s obzirom na njegovu ne-deduktivnost niti s obzirom na neistinitost te premise na koju se Masgrejv poziva, te promene u formulaciji neće odlučujuće promeniti ocenu o njegovoj snazi.

Ono što sledi je kritičko preispitivanje premisa tog argumenta. Svakako je od presudnog značaja za procenu njegove plauzibilnosti pitanje šta se zapravo podrazumeva pod uspehom nauke i šta tu zahteva objašnjenje; zatim kako naučni realizam objašnjava taj uspeh; te, naposljetku, jesmo li u pravu ako tvrdimo da je to realističko objašnjenje najbolje objašnjenje empirijskog uspeha nauke.

## 2. Empirijski uspeh nauke

Naravno, ni unutar realističke pozicije ne vlada potpuna saglasnost u karakterizaciji uspeha nauke, o kome je u prvoj premisi argumenta reč. Svakako se ima u vidu prediktivni uspeh naučnih teorija, ali to ipak nije dovoljno precizno određenje koje će nam jasno ukazati šta zapravo povodom te činjenice zahteva objašnjenje. Laudan dobro primećuje kako je u toj premisi, kako je realisti obično postavljaju, prisutna određena dvoznačnost koja pak proizvodi dva različita zahteva za objašnjenje. Prvi bi glasio: koje je *to svojstvo* koje poseduju uspešne teorije a zahvaljujući kojem imaju tako *jaku predviđačku moć*? A, drugi, širi, zahtev bi bio u sledećem: kako to tako uspešno odabiramo teorije sa tako velikom moći predviđanja i *kako je ta moć u rastu*?<sup>4</sup>

Ako realisti pod uspehom nauke podrazumevaju ovo drugo – začuđujuću činjenicu da je predviđačka moć naučnih teorija u rastu – onda deluje da nije teško odgovoriti tom zahtevu za objašnjenje. Da li je zaista, uz egzaktnost naučnog metoda i uz način na koji se ponaša naučna javnost ovo pitanje veliki izazov? Sinđelić, analizirajući gledište Njutn-Smita povodom ovog pitanja, daje skicu jednog sasvim trivijalnog objašnjenja uspeha nauke, određenog u ovom, drugom, smislu:

<sup>3</sup> Na ovaj način argument predstavlja Masgrejv. Videti, Musgrave, 1988, str. 239.

<sup>4</sup> Videti, Laudan, 1984, str. 92.

„Njutn-Smit razmatra prigovore koji kažu da ne postoji ništa što traži objašnjenje zašto kasnija teorija ima veću prediktivnu moć nego ranija (i zašto se povećava preciznost predviđanja). Ovo proizilazi prosto iz toga da mi biramo teorije po predviđačkoj moći (na kraju, polje iskustva se stalno širi, mi kalibriramo svoje teorije na osnovu većeg broja činjenica, pa je normalno da one imaju veću predviđačku moć)“ (Sinđelić, 2005: 206).

Moguće je, kako se čini, dati objašnjenje (ovako shvaćenog) uspeha nauke bez realističkog pozivanja na istinitost ili aproksimativnu istinitost. Poznat je i jedan sličan, ali ipak drugačiji, Fan Frasenov odgovor koji koristi „Darvinovu strategiju“. Naravno da ćemo imati uspešne teorije i naravno da su teorije koje su trenutno važeće prediktivno jako uspešne, jer one koje to nisu, one ne preživljavaju borbu za opstanak pod nebom nauke, one ne bivaju prihvaćene, ne dobijaju priliku da „važe“. U istoriji nauke mi biramo i dopuštamo da postanu naučne samo one teorije koje u jakoj konkurenciji – makar se ta konkurencija sastojala samo od varijacije te jedne iste teorije, ili od velikog broja bitno različitih teorija – uspevaju da odnesu pobedu po sposobnosti predikcije.<sup>5</sup>

Sa lakim razrešenjem ovog šireg zahteva slaže se i umereni realista Njutn-Smit, ali ističe da je nešto drugo ono što zaista traži objašnjenje, a na šta nije lako odgovoriti: „šta je to u izabranim teorijama što im omogućava da daju bolja predviđanja?“<sup>6</sup> Ovo je upravo onaj, ranije navedeni, „Laudanov“ prvi zahtev povodom objašnjenja uspeha nauke koji insistira na objašnjenju tog *određenog svojstva* teorije omogućavajući da ona bude tako prediktivno uspešna.

Laudan, raspravljajući o tom prvom zahtevu nudi svoje objašnjenje (na ovaj način shvaćenog) uspeha nauke. Naime, u izgradnji određene pojedinačne naučne teorije mi koristimo izvesne metode koje ne moraju pogađati nekakvu istinu u korespondencijalnom smislu,<sup>7</sup> ali čine da ta teorija dobro i adekvatno objašnjava činjenice koje je imala kao empirijsku bazu.<sup>8</sup> U izgradnji neke teorije mi izvodimo eksperimente, koristimo kontrolne grupe, pazimo da izbegnemo grešku *post hoc ergo propter hoc*, dedukujemo posledice pa i njih testiramo, itd.,<sup>9</sup> što nam omogućava da izbegnemo teoriju koja će tek slučajno dobro zahvatiti svoju empirijsku bazu a biti nepouzdana u svojim predviđanjima. Sve ovo, bez ikakvih reperkusija na pitanje istinitosti naučnih teorija, garantuje da će tako konstruisane teorije biti uspešne u svojim predikcijama. Možemo zajedno s Laudanom postaviti pitanje Njutn-Smitu:

<sup>5</sup> Videti, Van Fraassen, 1980, str. 40.

<sup>6</sup> Sinđelić, 2005, str. 264.

<sup>7</sup> Nadalje će umesto „u korespondencijalnom smislu“, zbog jednostavnosti, često stajati samo „(u KS)“, dok će negde gde se podrazumeva, a to će biti slučaj u svakom pozivanju na realističke tvrdnje o istinitosti naučnih teorija, biti i izostavljeno.

<sup>8</sup> Pojam empirijske baze se u ovom tekstu odnosi na skup empirijskih činjenica koje su poznate, prisutne i na neki način konstitutivne prilikom građenja neke naučne teorije, u odnosu na koje ona pokušava da stvori njima adekvatne i sa njima saglasne naučne tvrdnje. Bliže određenja tog pojma, pak, ozbiljan je problem, i iako je bitno za neke delove ovog rada ono ostaje van njegovog dometa.

<sup>9</sup> Videti, Laudan, 1984, str. 93.

šta je to što u ovako shvaćenom uspehu nauke zahteva objašnjenje a što nije lako objašnjivo?

Dakle, konačni argument u prilog realizmu je, kako izgleda, problematičan povodom smisla uspeha nauke na koji cilja. Ipak, pravu problematizaciju ove premise argumenta imaćemo u narednom odeljku, kada se budemo bavili realističkim objašnjenjem uspeha nauke – budući da je ta činjenica tamo morala biti bolje eksplicirana.

### 3. Realizam i uspeh nauke

U drugoj premisi se tvrdi da je naučni realizam hipoteza koja dobro objašnjava uspeh nauke. To je zbog njegove centralne tvrdnje da su naučne teorije zrele nauke istinite. Takođe, rast naučnog znanja i sve veća preciznost naučnih predikcija objašnjavaju se povećanjem istinolikosti koja je centralni termin umerenih realista.

Lari Laudan, prigovarajući na jedan već uobičajen način, ukazuje da je čitav konačni argument za naučni realizam zasnovan na jednom problematičnom načinu zaključivanja.<sup>10</sup> Najavljeno je da nećemo insistirati na ne-deduktivnosti ovog argumenta, te, budući da se na to svodi ovaj Laudanov prigovor, njega možemo ostaviti po strani. Ipak, problem sa abdukcijom pojavljuje se na još jednom bitnom mestu unutar ovog realističkog objašnjenja.

Posvetimo se sada jednom specifičnom slučaju. Onde gde se pitanje referencijalnosti naučnih teorija ne može opservaciono rešiti, realisti, kako izgleda, ili prave grešku afirmacije konsekvensa, ili već na samom teorijskom nivou koriste abdukciju koju često kritikuju. Naime, jedini način na koji bi oni mogli tvrditi istinitost u takvim slučajevima (u kojima referencijalnost teorija nije opservaciono proverljiva i jedina dostupna evidencija o adekvatnosti teorije su rezultati njenih predikcija) jeste pomoću sledećeg kondicionala: 1. *Ako* je teorija *T* referencijalna i ukoliko su njene tvrdnje osvojevima, odnosima i procesima istinit opis datog fenomena *onda* će predikcije te teorije biti istinite.

Antecedens ovog kondicionala bi zapravo trebalo da stoji za ono što neka realistička pozicija u filozofiji nauke smatra karakteristikama naučne teorije zrele nauke, pa ću u nastavku umesto svega toga pisati samo „*ako* je teorija *T* istinita u realističkom smislu“. Sa ovom zamenom, način na koji se zaključuje na istinitost teorija, izgledao bi ovako:

1. *Ako* je teorija *T* istinita u realističkom smislu *onda* će predviđanja te teorije biti istinita.
2. Predviđanja date teorije jesu istinita.
3. *Dakle*, teorija *T* je istinita u realističkom smislu.

Naravno, ovo je poznata logička greška, afirmacija konsekvensa, i verovatno realisti ne bi prihvatili da se njihovo zaključivanje obavezuje na ovakav argument. Ali, čak i ako preformulišem ovaj argument u abdukciju, što izgleda kao prirodna strategija, nastaju novi problemi.

<sup>10</sup> Videti, Laudan, 1981, str. 46.

Taj novi, abduktivni argument bi morao sadržati premisu u kojoj se tvrdi da je antecedens kondicionala iz prvog reda (istinitost teorije *T* u realističkom smislu) najbolje objašnjenje istinitosti predviđanja date teorije. Ali upravo je to tvrdnja oko koje bi se sporili realisti i antirealisti. Time bismo se u eksplikaciji jedne od njegovih premisa upleli u probleme koje ima sâm konačni argument u prilog naučnom realizmu. Ne vidi se nužnost ovog velikog i ozbiljnog skoka sa usklađenosti neke teorije sa evidencijom na njenu istinitost (u KS).

Ovakav zaključak podrazumevao bi i jedno posebno bogaćenje ontologije: od jedne neutralne tvrdnje da naučni konstrukti dobro predviđaju stvarnost, što zaista jeste činjenica, prelazi se na ozbiljnu ontološku tvrdnju o postojanju naučnih entiteta koje ta teorija postulira i to postojanju baš u tom obliku u kakvom ih ona postulira.<sup>11</sup>

No, dalji, i ništa manje ozbiljan problem za realističko objašnjenje uspeha nauke jeste prigovor za cirkularnost tog objašnjenja.<sup>12</sup> Možemo prigovoriti da je u *realizmu* pitanje o predviđačkom uspehu nauke – loše odgovoreno pitanje. Prema realističkom razumevanju naučnog metoda, teorija se stvara na osnovu ispitivanja nekih reprezentativnih slučajeva (činjenica, procesa, događaja) koji sačinjavaju empirijsku bazu, i glavna etapa izgradnje teorije jeste formiranje naučnih tvrdnji koje se dobro slažu s tom bazičnom evidencijom.<sup>13</sup> Budući da raspoložemo odgovarajućim metodama za izdvajanje i kritičko odmeravanje empirijske baze, racionalno je očekivati da će dobra teorija (ona koja se dobro slaže sa tom empirijskom bazom) imati jako uspešne predikcije. Međutim, govori li to nužno, opet, išta više o toj naučnoj teoriji od toga da je ona metodski dobro izvedena?

Problem o kojem se ovde radi je sledeći: kako sada, nakon što je neka teorija prihvaćena kao istinita zbog toga što je adekvatna u odnosu na svoju empirijsku bazu i ima uspešne predikcije, realizam objašnjava prediktivni uspeh te teorije. Tako što tvrdi da je ta naučna teorija prediktivno sposobna zato što je istinita? Ali zar to nije cirkularno: tvrdimo da neka teorija dobro predviđa zato što je istinita, a usvojili smo je kao istinitu zbog toga što se dobro slaže sa empirijskom bazom – što, imajući u vidu metodologiju zrele nauke, i očiglednu „uniformnost ponašanja prirode“, znači da smo je usvojili kao istinitu zbog dobre prediktivne moći.

Smislen je pokušaj da se radikalnim razlikovanjem *empirijske baze* jedne teorije od njenih *budućih predikcija* otkloni ova cirkularnost. Ovaj se pokušaj, pak, mora izboriti sa već pomenutom tvrdnjom o metodološkoj opremljenosti zrele nauke koja istinitost budućih predikcija posmatra kao direktnu posledicu adekvatnosti

<sup>11</sup> Poseban je problem istorijska promenljivost entiteta koje može jedna naučna disciplina postulirati; i za svaki od njih u vreme važenja određene teorije tvrditi da baš oni postoje i niti jedni drugi, a da se oni međusobno, čak i ako zadržavaju iste termine kao svoje oznake, po svojim odredbama bitno razlikuju.

<sup>12</sup> Uprkos praksi da se ovaj prigovor poistoveti sa prigovorom za afirmaciju konsekvensa (zahvaljujući pre svega Laudanu koji to eksplicite čini) u delu teksta koji sledi biće pokušano da se prigovor za cirkularnost obrazloži kao nezavisan. Videti, Laudan, 1981, str. 45.

<sup>13</sup> Za jednu od mnogih karakterizacija pozitivističkog i realističkog shvatanja naučnog metoda (budući da su ova dva gledišta povodom tog pitanja vrlo bliska, ako ne i potpuno saglasna) videti, S. Sindelić, 2009, str. 8.



date teorije u odnosu na njenu empirijsku bazu. Ono što je važno za metodološki dobro zahvaćenu empirijsku bazu važiće i za buduće predikcije; nije, makar ne na prvi pogled, očigledno kakve suštinske i kvalitativne razlike ima između činjenica u empirijskoj bazi i tzv. novih činjenica.

Svestan ozbiljnosti ovog prigovora, Masgrejv pokušava da argument spase tako što će se držati jednog jakog pojma buduće predikcije, koji naziva „kvalitativno nova predikcija“.<sup>14</sup> Pod tim pojmom Masgrejv podrazumeva nešto bitno drugačije od predviđanja znanih efekata (koji su tek numerički, ili neznatno drugačiji od onih efekata koji čine empirijsku bazu date teorije); naime, reći ćemo da istinite kvalitativno nove predikcije ima ona teorija koja na nekom bitno drugačijem i novom polju (u odnosu na polje koje je činilo empirijsku bazu pri izgradnji teorije) uspeva da ima dobre predikcije.

Masgrejv, dakle, pojam prediktivnog uspeha nauke vidi jako restriktivno. To naravno popravljaja snagu argumenta, te nije slučajno da u takvom određenju, koji verovatno potiče još od Popera,<sup>15</sup> Masgrejv nije usamljen. Sindelić ističe značaj istovetnog zapažanja kod još jednog realiste, Njutn-Smita:

„...neka sasvim uzgredna posledica koja je rezultat rešavanja određenog problema počinje da se pokazuje istinitom na sasvim udaljenim poljima nauke i kod problema koji uopšte ne izgledaju srodni sa problemima za čije su rešavanje izvorno upotrebljene hipoteze koje impliciraju takvu posledicu“ (Sindelić, 2005: 264).

To je upravo ono što Masgrejv implicitno pretpostavlja u nastavku svog teksta i prema čemu se ravna. Teško je ne složiti se sa njim i Njutn-Smitom da je ovo jako značajno svojstvo teorije koje može da učini dosta u prilog plauzibilnosti realističke tvrdnje o istinitosti (ili makar istinolikosti) naučnih teorija. Takođe, očigledno je da bi ovo uklonilo maločas tvrdenu cirkularnost realističkog objašnjenja empirijskog uspeha nauke preko njene istinitosti. Međutim, postoje dva potencijalna prigovora koja mogu dovesti u sumnju efektnost ovog rešenja i razmotrićemo ih ukratko.

Prvo, izgleda da jedno ovako gledište ili jeste previše restriktivno da bi zadovoljilo ili računa sa idealnom slikom nauke koja je kao cela, logički povezana između svih različitih teorija, i koherentna. Naime, samo je mali broj teorija koji se mogu „pohvaliti“ uspešnim kvalitativno novim predikcijama. To je pre čudo, nego neki ustaljeni događaj u nauci. Ako je to neophodno da bi se tvrdila istinitost teorije, malo teorija će proći taj test i imati pravo na istinitost. S druge strane, tek ako su sve naučne teorije logički povezane, ima smisla prenositi „efekat“ ovih kvalitativno novih predikcija neke teorije na tvrdnje o istinitosti ove druge. Naravno, tezu o jedinstvenosti i koherentnosti nauke nije lako braniti.

Drugi prigovor cilja na plauzibilnost teze da ovakva prediktivna moć neke teorije sugerise njenu istinitost. Jedan antirealist bi mogao mirne savesti tvrditi da je

<sup>14</sup> Termin koji Masgrejv koristi je „novel prediction“, ali u izostanku nekog adekvatnijeg prevoda taj termin prevodim na naveden način. Videti, Musgrave, 1988, str. 232, i nadalje.

<sup>15</sup> Videti, Popper, 1963, str. 117–118.

stvar upravo obrnuta! To što neka naučna teorija ima kvalitativno nove predikcije na nekom drugom i udaljenom polju nauke, može lako ukazivati na ozbiljan i temeljan problem te teorije. Možda je posredi isto svojstvo ili su u pitanju isti entiteti koji omogućavaju istu zakonitost te dve oblasti koje nauka, praveći podelu po nekim svojim kriterijumima, greškom smatra udaljenim i različitim, postulirajući lažne grupe entiteta koja sačinjavaju jedno odnosno drugo polje. Možda ti lažni entiteti, metaforički rečeno, samo superveniraju nad jednim te istim (nauci nepoznatim) realnim entitetima, koji suštinski čine jednu oblast. Na neki način, ovu strategiju unutar konačnog argumenta mogli bismo problematizovati pozivanjem na drugi slavni argument u filozofiji nauke koji ima abduktivnu formu, a koji se tiče Rajhenbahovog principa zajedničkog uzroka.<sup>16</sup>

Ovde nema prostora za ozbiljnije bavljenje ovim prigovorima, tako da oni ostaju samo u ovim nacrtima koji su dati. To, svakako, ne znači da možemo računati na to da su oni nužno dobri.

Da sumiramo ovo poglavlje: realističko objašnjenje uspeha nauke, za koje se u konačnom argumentu za naučni realizam tvrdi da dobro objašnjava uspeh nauke, problematično je u više aspekata. Pokazalo se da je potencijalno logički manjkavo, i to na dva načina: tako što suštinski zavisi od jednog abduktivnog argumenta, i tako što je, sem u slučaju jako restriktivnog pojma uspeha nauke, cirkularno.

#### 4. Antirealizam i uspeh nauke

Treća premisa konačnog argumenta u prilog realizmu tvrdi da je realističko objašnjenje uspeha nauke ako ne jedino onda najbolje. Stavljajući potpuno na stranu sve ranije iznete argumente u prilog mogućem trivijalnom objašnjenju uspeha nauke, možemo pokušati da u ovom poglavlju razvijemo jedno *antirealističko objašnjenje* uspeha nauke pre svega oslanjajući se na realističko objašnjenje prediktivnog uspeha *lažnih* naučnih teorija iz istorije nauke. Uz malo „ontološkog opreza“ takvo objašnjenje može biti adekvatno prevedeno u antirealističko koje će, pored toga što je ontološki manje pretenciozno, moći daleko bolje da odoli prigovorima realističkom objašnjenju iznetim u prethodnom poglavlju.

Laudan odlično primećuje da je u istoriji nauke bilo mnogo prediktivno uspešnih ali lažnih naučnih teorija; čak daje jedan prilično dug spisak teorija koje su bile ne-referencijalne a koje su dobro predviđale. Takve su na primer: flogistonska teorija u hemiji, Ptolomejeva teorija u astronomiji, teorija telesnih tečnosti u medicini, optička i elektromagnetska teorija etra, i mnoge druge.<sup>17</sup>

S punim pravom možemo zahtevati objašnjenje od realista povodom prediktivne uspešnosti ovih teorija uprkos, sada evidentnoj i prihvaćenoj činjenici da njihovi „centralni eksplanatorni pojmovi“ nisu bili referirajući. Ako je inače realistič-

<sup>16</sup> Videti, Reichenbach, 1956, str. 158–159.

<sup>17</sup> Videti, Laudan, 1981, str. 33.

ko objašnjenje prediktivnog uspeha nauke (o kojem je do sada bilo reči) ono koje insistira na istinitosti (ili aproksimativnoj istinitosti) tih teorija – kako onda realisti mogu obrazložiti uspeh teorija koje su bile suštinski ne-referencijalne, te stoga lažne (u KS)?

Jedno rešenje koje je ponuđeno je poznato *ad hoc* rešenje u realizmu koje se sastoji u proglašavanju starijih ne-referencijalnih teorija ne-naučnim i metodološki neispravnim. Tvrdnje realizma pre svega se tiču „zrele nauke“, rekli bi realisti, pa tako stoji stvar i sa objašnjenjem prediktivnog uspeha naučnih teorija. Naučne teorije zrele nauke prediktivno su uspešne zato što su istinite (u KS) dok su naučne teorije iz ranijeg perioda nauke prediktivno uspešne *iz nekog drugog razloga*, makar on bio neki od ranije navedenih trivijalnih razloga.

Naravno, ozbiljan problem ovog rešenja jeste neodređenost i principiska neznanost pojma zrelosti nauke. Masgrejv upozorava da bi pozivanje na pojam zrele nauke (s obzirom na to da se ovaj pojam ponekad definiše upravo pomoću svojstva referencijalnosti tih teorija) moglo proizvesti cirkularnost.<sup>18</sup>

Budući da je drugi odgovor mnogo direktniji, okrećemo se njemu. U čemu se sastoji taj pomenuti *drugi razlog*? Smart daje, u nameri da potkrepi realizam, izvesno objašnjenje uspeha jedne klasične ne-referencijalne teorije – Ptolomejeve teorije epicikla.<sup>19</sup> On tvrdi da je nemoguće iz ovog primera Ptolomejeve teorije izvlačiti zaključke u prilog instrumentalizmu. Instrumentalisti bi koristili taj primer kao očigledan dokaz da teorija može biti prediktivno uspešna i kada je neistinita (u KS) i da stoga sledi da naučne teorije jesu tek dobri instrumenti u predviđanju, i da one svojim eksplanatornim pojmovima ne moraju pokazivati ništa povodom objektivne stvarnosti. Smart, dakle, tvrdi da to nije dobar zaključak, pozivajući se na sledeću činjenicu. Prediktivni uspeh Ptolomejeve teorije, iako postulira nepostojeće entitete, moguće je zahvaljujući istinitosti Kopernikove teorije s kojom ova prva ima jako slične predikcije. Dakle, ova specifična sličnost između Ptolomejeve i Kopernikove teorije omogućava ovoj prvoj da, iako je lažna, ima dobru predviđačku moć. Zbog toga, tvrdi dalje Smart, ovo nikako ne može biti argument u prilog instrumentalizmu, budući da objašnjenje prediktivne moći date ne-referencijalne teorije zahteva istinitost (u KS) jedne druge teorije.

Da li je ovo svojstvo ne-referencijalnih a uspešnih teorija koje je Smart opisao, taj (drugi) razlog iz koga neka teorija može biti prediktivno uspešna, nešto što ide u prilog realizmu?

Stanford ovu, upravo opisanu vrstu sličnosti između teorija imenuje *prediktivnom sličnošću*<sup>20</sup> i vrlo domišljato zaključuje da ona, ovako postulirana, može ipak pre poslužiti u svrhu antirealističkog nego realističkog objašnjenja uspeha nauke. U paragrafu koji sledi možemo probati sa razvijanjem ove ideje i skiciranjem jednog takvog objašnjenja uspeha nauke.

<sup>18</sup> Videti, Musgrave, 1988, str. 230.

<sup>19</sup> Videti, Smart, 1968, str. 151.

<sup>20</sup> Termin koji Stanford koristi je „predictive similarity“, videti, Stanford, 2000, str. 272. i dalje.

*Da li je zaista, za Smartovu strategiju, neophodno da se pozovemo na Kopernikovu teoriju da bi se objasnila prediktivna uspešnost Ptolomejeve? Šta ćemo sa mnoštvom drugih prediktivno dobrih teorija koje su takođe ne-referencijalne, moramo li se za objašnjenje svake od njih pozvati na odgovarajuću postojeću istinitu teoriju? Možemo li, opet sa Smartovom idejom, otići tek korak dalje pa tvrditi da prediktivna sličnost Ptolomejeve teorije sa nekom potencijalnom istinitom teorijom takođe objašnjava prediktivni uspeh ove prve.*

„Ovo sugeriše prirodnu strategiju za generalizaciju rezultata ovog primera na obrazloženje uspeha bilo koje teorije čije su osnovne tvrdnje lažne: uspeh date lažne teorije u određenom domenu obrazložena je činjenicom da su njene predikcije (dovoljno) bliske onima koje generiše istinito teorijsko objašnjenje relevantnog domena“ (Stanford, 2000: 275).

Međutim, zašto ovo ne bi bilo zapravo antirealističko a ne realističko objašnjenje? *Istinitost* tog potencijalnog teorijskog objašnjenja relevantnog domena ovde figurira sasvim periferno, ne čak ni regulativno – ne teže naučne teorije ka sličnosti tom objašnjenju u nekom ontološkom smislu (tj. ne vidi se zašto bi morale težiti) nego samo ka sličnosti po predikcijama. Može se s istim pravom tvrditi da ono nikada neće biti pretvoreno u stvarno i postojeće teorijsko objašnjenje datog domena. Može se čak tvrditi, što je od velikog značaja ukoliko bi da se ovo objašnjenje prihvati kao antirealističko, da povećanje prediktivne moći ne doprinosi „povećanju istinitosti“ (odnosno istinolikosti) teorije (u KS). Sličnost koja se ovde tvrdi nema nikakve ontološke reperkusije, *ona je tek prediktivna sličnost između dve teorije, ne između teorije i stvarnosti.*<sup>21</sup>

Moguće je zamisliti jedan opšti scenario koji pokazuje antirealistički karakter ovog objašnjenja. Uzimajući u obzir samo prediktivnu moć teorije, mi ne možemo znati da li je neka teorija referencijalna (tj. govori o postojećim entitetima) ili je posredi ne-referencijalna teorija koja postulira lažne, nepostojeće entitete, koji su, npr. određeni tako da stoje u odnosu striktno korelacije sa stvarnim entitetima (koje ta naučna teorija apsolutno ne poznaje). Obe teorije imale bi iste posledice, i obe teorije imale bi istovetnu moć predikcije. I zašto samo njih dve, moguć je veliki broj u ontološkom smislu vrlo različitih a u prediktivnom smislu sličnih teorija. Ovaj opšti scenario za primere oslanja se u najvećoj meri na *mogućnost radikalne subdeterminacije* i najadekvatniji je za domen teorija o ne-opažljivim objektima.

Ovim je dato jedno suštinski antirealističko objašnjenje uspeha nauke. Naime, antirealista bi mogao tvrditi: naučne teorije su empirijski uspešne (imaju veliku prediktivnu moć) zato što poseduju svojstvo prediktivne sličnosti sa *potencijalnom* teorijom koja je istinita (u KS). Ova sličnost, pak, ne znači ništa više od toga da ove teorije imaju slične posledice i stoga slična predviđanja, i ne obavezuje ni na kakvu *suštinsku* ili *ontološku* sličnost (u čemu se i sastoji antirealistički karakter ovog objašnjenja).

<sup>21</sup> Videti, Stanford, 2000, str. 276.

## 5. Završno razmatranje

U analizi prve dve premise konačnog argumenta u prilog naučnom realizmu koja je ovde poduzeta, pokušana je njihova problematizacija. Izdvojio se problem povodom određenja empirijskog uspeha nauke na koji se realizam poziva u prvoj premisi, kao i s tim povezan problem opasnosti od cirkularnosti realističkog objašnjenja uspeha nauke.

Svakako, ti, kao i drugi pominjani prigovori, bilo tek skicirani ili razrađeni, nisu zastupani kao konkluzivni argumenti za odbacivanje premisa na koje su usmereni, već jedino kao prepreke sa kojima se realizam mora suočiti kada tvrdi istinitost tih premisa.

U velikoj meri nezavisno od uspeha tih prigovora i rezultata prethodnih odeljaka, u 4. odeljku ukazano je na još jedan značajan problem. Naime, tu smo se bavili Smartovim „realističkim“ objašnjenjem empirijskog uspeha jedne grupe naučnih teorija koje se ne poziva na njihovu istinitost, već insistira na jednom drugom svojstvu tih teorija koje je Stenford nazvao prediktivnom sličnošću. Iz toga, pak, sledi glavna kritika argumenta kojim se bavimo.

Naime, „realističko“ objašnjenje prediktivnog uspeha naučnih teorija koje *nisu* referencijalne ugrožava realističko objašnjenje uspeha teorija za koje verujemo da su referencijalne. Ne vidi se principijelni razlog da jednu te istu činjenicu, tj. prediktivni uspeh naučnih teorija, čas objašnjavamo na jedan, čas na drugi način. A da su, pri tom, ta dva objašnjenja bitno različita.<sup>22</sup>

Taj izostanak principijelne razlike omogućio nam je da prihvatimo Smartovo objašnjenje i generalizujemo ga na stav da je prediktivna uspešnost teorija nužan znak jedino toga da je teorija u pitanju prediktivno slična nekoj istinitoj teoriji – a ne da je i sama istinita (u KS). Ako sada uzmemo u obzir ovo antirealističko objašnjenje uspeha nauke, tvrdnja treće premise argumenta – da je realističko objašnjenje uspeha nauke najbolje – postaje predmet ozbiljnog spora. Koje objašnjenje je bolje: ono koje se poziva na istinitost naučnih teorija ili ono koje se poziva na prediktivnu sličnost tih teorija sa istinitim? Koji su kriterijumi? Šta nam daje za pravo da zaključimo da je prvo rešenje bolje, što je tvrdnja te 3. premise.<sup>23</sup>

Naravno, moguće je da bi realizam mogao i drugačije odgovoriti na pitanje uspeha ne-referencijalnih teorija. Ali, ako ostavimo po strani *ad hoc* manevar pozivanjem na pojam zrele nauke, ne vidi se kako bi realizam mogao da reši taj problem bitno drugačije od ovog Smartovog rešenja. U argumentu koji smo razmatrali, realizam se obavezuje na tvrdnju da je istinitost teorija racionalno i najbolje objašnjenje prediktivnog uspeha nauke, a s druge strane treba se nekako odrediti prema teorijama koje su prediktivno uspešne a nisu istinite u tom istom smislu.

<sup>22</sup> Značajno je primetiti da tvrdnja da su teorije prediktivno uspešne *ne* podrazumeva da su one referencijalne. I *ne sme* da podrazumeva to. Jer to je upravo ono što je trebalo da bude dokazano: da su realisti u pravu kada tvrde da teorije zrele nauke tipično imaju referenciju.

<sup>23</sup> Sigurno je, međutim, da bismo, ako bismo se rukovodili „Okamovom oštricom“, lako odabrali antirealističko objašnjenje kao bolje.

Literatura

- Laudan, L. (1981). A Confutation of Convergent Realism, *Philosophy of Science*, Vol. 48, No. 1, 19–49.
- Laudan, L. (1984). Explaining the Success of Science: Beyond Epistemic Realism and Relativism. In J. Cushing, C. F. Delaney, and G. Gutting (eds.) *Science and Reality*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 83–105.
- Musgrave, A. (1988). The Ultimate Argument for Scientific Realism. In R. Nola (ed.), *Relativism and Realism in Science*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 229–252.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Putnam, H. (1978). *Meaning and the Moral Sciences*. Boston, London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Reichenbach, H. (1956). *The Direction of Time*. Berkeley: University of Los Angeles Press.
- Sindelić, S. (2009). Od tradicionalne do savremene filozofije nauke, *Theoria*, LII, br. 2, 5–35.
- Sindelić, S. (2005). *Relativnost naučne racionalnosti*. Institut za filozofiju Filozofskog fakulteta: Beograd.
- Smart, J. J. C. (1968). *Between Science and Philosophy*. New York: Random House.
- Stanford, P. K. (2000). An Antirealist Explanation of the Success of Science, *Philosophy of Science*, Vol. 67, No. 2, 266–284.
- Van Fraassen, B. C. (1980). *The Scientific Image*. Oxford: Clarendon Press.

Milan Z. Jovanović

**„ULTIMATE ARGUMENT FOR SCIENTIFIC REALISM“  
AND AN ANTIREALIST EXPLANATION OF THE  
SUCCESS OF SCIENCE**

*Summary:* The main claim of scientific realism is that the theories of mature science are true, i.e. that those theories describe the entities, properties, processes and relations in the world – exactly the way they are. It is usually argued that, as the famous argument states, the success of the science would have to be considered a miracle unless the scientific realism is true. In the main part of this paper I have tried to highlight the flaws in this argument and to show that predictive success of scientific theories doesn't necessarily require and does not prove that scientific *knowledge* is true in the sense of correspondence. In that critical analysis of the Argument, the most elaborated objections were following three: the objection concerning ambiguity of the claim that success of science is the fact; then, the objection that had pointed out the risk of circularity in realistic explanation of the success of science; and finally, and most importantly, the argument that the existence of successful non-referential scientific theories and realistic explanation of *its* success undermines the plausibility of realistic explanation of success of mature science.



## НОРМИРАЊЕ БАЗИЧНИХ ЗНАЊА, УМЕЋА И РЕЗУЛТАТА УЧЕЊА

*Сажетак:* У раду се говори о томе колико документ о образовним стандардима за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик представља полазиште за реализацију образовних и васпитних циљева наставе. Документ садржи генеративна и трансферна знања класификована према сложености у хијерархијски организоване нивое постигнућа, али је за овај предмет требало дефинисати знања и умећа која су значајна не само за разумевање саме области него и она која су релевантна за формирање културног идентитета, за даље школовање као и за снажање у животним ситуацијама. Иако су стандарди донети са намером да артикулишу темељна знања из свих области предмета, уочљива је њихова неусклађеност са програмским садржајима која доводи у питање реализацију садржаја и исхода наставних програма. Раскорак између обима, сложености и релевантности захтева постављених у оквиру четири стандардизоване области у односу на могућности ученика одређеног узраста спречава да донети стандарди постану основа за унапређивање квалитета наставе.

*Кључне речи:* образовни стандарди, знања и умећа, релевантност исказа, процена остварљивости

### 1. Очекивања од документа о образовним стандардима

Образовни стандарди дефинисани су као описи постигнућа ученика на одређеном степену образовања или искази о томе шта ученици знају и умеју из одређене области. Они артикулишу суштинска знања и вештине које ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања и представљају циљеве и нормиране резултате учења који омогућавају да сви у систему знају шта се од њих очекује, докле треба да досегну и којом брзином треба да напредују.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања окончао је крајем 2013. године реализацију пројекта *Развијање образовних стандарда за крај основног, општег средњег и средње стручног образовања уз подршку и фацилитацију страних и домаћих стручњака у оквиру ЕУ Пројекта ИПА 2008 – Подршка осигурању квалитета система завршних испита на националном*

<sup>1</sup> oliverakrupez@yahoo.com



нивоу у основном и средњем образовању. Током трајања пројекта организовано је више дискусија које се односе на природу стандарда, на новине које они носе, као и на могуће тешкоће у њиховом дефинисању, а потом и на њиховој имплементацији: *Општа питања која се односе на развој стандарда у образовању, Међународни модели, Разматрање стандарда у контексту образовања у Србији: питања интеграције и свеобухватности, Осврт на процесе развоја стандарда у основном образовању, Претварање теоријског знања у практичну примену: од компетенција до стандарда по областима.*

Пре почетка овог пројекта није извршена стручна процена наставних програма за Српски језик, нити је одмерен њихов обим и примереност могућностима ученика што представља додатну отежавајућу околност за примену већине постављених стандарда. Две независне установе креирале су наставне програме (ЗУОВ) и стандарде (ЗВКОВ) што се делом одразило на недовољну повезаност програмских садржаја, односно циљева и задатака образовања са исходима који су предвиђени стандардима.

Усвојена верзија документа о стандардима за крај основног образовања једним делом полази од наставних планова и програма, али није компаративна са њима нити обухвата поједине важне сегменте из програма за Српски језик за основну школу.

„Стандарди нису прекопирани План и програм, они артикулишу темељна знања из области, основну структуру. (...) Ипак, могуће је да стандарди поставе и нове захтеве, или другачије приоритете од оних који су исказани у програмима. Стандарди су, дакле, кровни документ не само за програм и уџбенике, већ и за све екстерне провере ефеката наставе.“ (Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик 2010).

Неусклађеност са наставним програмима огледа се најпре у начину распоређивања наставних садржаја. У документу о општим стандардима постигнућа, образовни стандарди распоређени су у више наставних области, концептуално другачије заснованих у односу на постојећи наставни програм.

Анализом исказа долази се до закључка у којој су мери у документу присутни нови захтеви и приоритети који нису исказани у програмима.

Према речима Јелене Најдановић Томић, руководиоца Центра за стандарде, у ЗВКОВ-у, значај и сврха документа о стандардима огледа у неколико значајних сегмената:

- Као „мера“ резултата процеса учења и наставе, они треба да служе наставнику да са њима упореди постигнуће сваког ученика.
- Они треба да показују наставнику шта и како да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима.
- Наставник приликом планирања у складу с тим шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или један разред, бира садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати.

- Прецизан опис онога што ученици треба да постигну наставницима олакшава избор одговарајућих облика рада, метода и средстава које ће користити у настави како би омогућили ученицима да достигну стандарде.

Међутим, концепција усвојеног документа о стандардима за крај обавезног образовања за предмет Српски језик, као ни формулација исказа у оквиру дефинисаних области овог предмета, не подржава остваривање набројаних функција, ни постизање сврхе образовних стандарда.

Стандарди треба да буду утемељени на емпиријским подацима и усмерени на формулисање захтева којима се постижу постављени образовни и васпитни циљеви одређене наставне области, односно предмета. Знања и умећа треба да буду класификована према сложености у хијерархијски организоване нивое постигнућа, али са веома промишљеним и добро одмереним захтевима који се постављају градацијски. Приликом креирања документа од националног значаја, пресудни критеријуми јесу усаглашени ставови о томе шта су базична знања из дате области да би се на основу њих извела сложенија знања.

„Сви резултати са међународних и националних тестирања указују, тј. анализа резултата указује на то да је у нашој школи нагласак на акумулирању знања, на декларативним знањима и на активности наставника“ (Маринковић, 2010: 9).

Ученици су посебно неуспешни у подручјима критичког мишљења (процене релевантних информација у тексту или задатку), решавања проблема (комбиновања познатих информација у решавању задатака), трансфера знања (повезивања знања из различитих предмета или контекста) и метакогнитивних стратегија (одабира и вредновања различитих стратегија за решавање проблема). Стандарди не нуде помоћ у превладавању тешкоћа у овим подручјима.

## 2. Одлике документа о стандардима

Образовни стандарди за Српски језик требало би да поред генеративних и трансферних знања и умећа важних за разумевање саме области, за даље школовање и сналажење у различитим животним ситуацијама, садрже и она која доприносе остваривању наставних циљева који се односе на формирање националног и културног идентитета.

„Стандарди треба да се формулишу јасним и прецизним језиком како би недвосмислено указали на то шта су конкретна постигнућа ученика. Важно је да су конципирани тако да регистују резултате који су били предвиђени у образовним документима, пре свега у Наставним плановима, а потом и у уџбеницима“ (Плут, 2010: 27).

Један од основних проблема имплементације стандарда у наставну праксу јесте то што су у оквиру једног стандарда умножени захтеви чиме је онемогућено добијање релевантних података о томе колико су остварени. Сликавит је пример почетног стандарда из области *Вештина читања и разумевања прочитаног*, основни ниво:

**СЈ 1.1.1. Разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи.**

У овако дефинисаном стандарду није јасно шта је приоритет – разумевање текста, познавање писма, или вештина читања. Намећу се питања:

- Да ли је ученик остварио стандард ако је лепо прочитао, а не разуме текст?
- Колико је примерен захтев за ученике петог разреда пошто ћирилицу треба савладати у првом, а латиницу у другом разреду?
- Да ли је потребно познавати писана слова?
- Како се проверава вештина читања у себи?
- Који је захтев кључни с обзиром на то да су у исказу присутна четири: 1. разуме текст, 2. познаје ћирилицу, 3. познаје латиницу и 4. чита наглас и у себи.

Читање и разумевање текста јесу две различите способности па стога овакав исказ није прецизна *мера резултата процеса учења и наставе*. Релевантност исказа у којем се потврђује елементарна писменост, делом је спорна с обзиром на праксу приликом националних тестирања: ученик треба да познаје оба писма, док се у Упутству за оцењивање завршног теста одобрава коришћење латинице на ћириличном тексту задатака што је правописно недопустиво.

У формулацији стандарда није узета у обзир тежина текста: неопходно је проценити лексичку структуру текста према конкретним параметрима и развојним могућностима ученика. Наведени стандард треба допунити и разложити на неколико сегмената:

- а) правилно чита текст писан штампаним и писаним словима ћирилице,
- б) правилно чита текст писан штампаним и писаним словима латинице,
- в) познаје посебан облик италики (курзив) слова. (Захтев да ученик познаје овај облик косих штампарских слова није предвиђен иако је предуслов за коришћење речника, приручника, уџбеника и решавање задатака на завршном тесту.)

Из стандарда треба издвојити исказе који се односе на читање:

СЈ 1.1.1. чита наглас текст једноставније лексичке структуре писан ћирилицом и латиницом (писаним и штампаним словима).

Затим треба формулисати посебан стандард за разумевање текста:

СЈ 1.1.2. разуме текст једноставније лексичке структуре писан ћирилицом и латиницом (писаним и штампаним словима).

Други стандард са основног нивоа из области *Вештина читања и разумевања прочитаног* има сличне недостатке у погледу броја захтева, непрецизности и нејасноћа:

**CJ 1.1.2. разликује уметнички и неуметнички текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда.**

Стандард садржи више захтева и обухвата више термина:

1. разликује уметнички и неуметнички текст;
2. уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда.

Није узет у обзир важан предуслов за постигнућа у оквиру овог стандарда: познавање врста уметничких и неуметничких текстова! Такође, разликовање текста и одређивање сврхе текста нису захтеви истог нивоа (посебно када су у питању аргументација и пропаганда). Стандард је делом непримерен основном нивоу, садржи три захтева и пет појмова које није могуће сместити на исти ниво релевантности и остварљивости. Осим тога, наведени термини не налазе се у наставним програмима истог разреда. Слабост овог, као и већине осталих исказа огледа се у недоследној употреби терминологије у оквиру самог документа и у односу на наставне програме и уџбенике, али и у односу на стварне приоритете у образовању.

Одређивање читалачке писмености у програму PISA, слично као и у другим Међународним испитивањима читања (нпр. PIRLS, ALL), ставља нагласак на значај читања у активном и критичком учествовању у друштву, чиме се промовише способност ученика да критички разматра прочитане информације и користи их у различите сврхе. Промене у дефинисању процеса учења, а посебно концепт доживотног образовања, довели су, између осталог, и до ширег схватања појма писмености. Под писменошћу се више не мисли само на вештину декодирања написаних речи и дословно разумевање значења, којима се овладава на раном узрасту и током првих година школовања.

„Под писменошћу се подразумева склоп функционалних и трансферних знања, вештина и стратегија које особе стичу током читавог живота кроз интеракцију у друштвеним групама чији су део. Дакле, у основи оваквог одређивања писмености лежи схватање да читање није унитарна вештина, већ склоп процеса, приступа и вештина које варирају у зависности од читаоца, типа текста, као и циља или ситуације у којој се чита“ (Павловић Бабић, 2009: 6).

Ова дефиниција имплицира широк спектар ситуација у којима способност разумевања прочитаног игра важну улогу, почев од индивидуалних аспирација, стицања квалификација или налажења посла, па до мање конкретних, као што су сусретање са изазовима модерног друштва у циљу богаћења и унапређења квалитета живљења.

Значај који читање има не само у образовању појединца, већи за различите компетенције које су потребне за успешно функционисање у савременом друштву,

тешко се може преценити:

„Читање има централну улогу у процесу учења који се одвија у школи. Способност читања и разумевања налога и текста базични је предуслов за постизање успеха у било ком школском предмету. Међутим, способност читања не престаје да буде значајна и после завршетка формалног школовања. Она је од кључног значаја у свим областима усавршавања, олакшава активно учествовање у ширем контексту доживотног образовања и доприноси социјалној интеграцији и личном развоју“ (OECD, 2001).

Читање је, као компетенција која има високу трансферну вредност у свим областима стручног рада и свакодневног друштвеног живота, чиме омогућава разумевање и успешно функционисање у културном контексту којем припадамо, изузетно значајан образовни исход. Другим речима, разумевање прочитаног текста, утемељено на когнитивним активностима – као што су идентификовање главне идеје, позивање на детаље, повезивање чињеница, закључивање, предвиђање исхода – није различито од општег разумевања социјалног света (Moffet & Wagner, 1983, по Kirsh et al., 2002).

Иако подаци националних и међународних евалуативних истраживања читања документују постојање високе повезаности између нивоа писмености и различитих показатеља друштвене афирмације, ова област у документу о стандардима није темељно обрађена нити дефинисана прецизним исказима.

Област разумевање прочитаног у програму PISA операционализована је преко три димензије: формат писаног текста, који се односи на организацију текста и начин презентације података; компетенције (аспекти) потребне за разумевање текста и ситуације (контексти) у које је смештен садржај задатка. Садржај исказа из ове области у документу о стандардима за Српски језик подједнако је удаљен од PISA програма као и садржаји наставних програма који не садрже ову област.

Када су у питању врсте текста, влада прилична конфузија међу исказима образовних стандарда и терминологије у програмским садржајима и уџбеницима.

Термини *опис* и *нарација* у поменутом су стандарду CJ 1.1.2. врсте текста, док су у оквиру исказа CJ 2.4.7. наведени као облици казивања у књижевноуметничком тексту. Они се појављују у различитим контекстима, посебно термин *експозиција*:

Вештина читања и разумевања прочитаног, основни ниво:

1.1.2. врсте текста експозиција (излагање)...

Вештина читања и разумевања прочитаног, средњи ниво:

2.1.2. познаје врсте неуметничких текстова: излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама...

Књижевност, средњи ниво:

2.4.7. разликује облике казивања: приповедање, описивање, монолог/унутрашњи монолог, дијалог

Експозиција нема прецизно и доследно дефинисано место међу стандардима нити у наставним програмима (сврха и врста текста). Исти термин појављује се пред ученицима основне школе у различитим контекстима:

Наставни програм за 7. разред, област Језичка култура, основни облици писменог и усменог изражавања:

Подела текстова (и облика изражавања) према основној сврси: излагање (експозиција), опис (дескрипција) и приповедање (нарација) као три од пет главних врста текстова.

Наставни програм за 7. разред, област Језичка култура, основни облици писменог и усменог изражавања:

**Експозиција:** писање обавештења из текућег школског живота; најавна догађаја; интервју.

У акредитованим школским уџбеницима:

1. Фаза развоја драмске радње: Увод или експозиција (уознавање с ликовима и њиховим односима, местом и временом радње) (Станковић-Шошо, 2010: 156).
2. Излагање или експозиција јесте врста текста који треба да нас обавести о одређеној теми, да нас са нечим упозна или о нечему научи (Журић, 2011: 23).
3. Појам експозиције јавља се и као ознака за облик изражавања (излагање) (Влаховић, 2010: 158).
4. Излагање (експозиција): извештаји, саопштења, реферати, предавања, обавештења, дефиниције и сл. (Ломпар, 2009: 118).

У речницима:

**Експозиција**, изношење, излагање; уводни део књижевног или сценског дела у којем се читаоци или гледаоци уводе у даљи ток радње... (Клајн, 2006).

**Експозиција**, излагање, уводни део у књижевном остварењу. Обично предочава почетну ситуацију дела. (...) Иако се по правилу налази на почетку дела, могућно је да се подаци који логички припадају, зависно од композиције и ауторових интенција, нађу на некој другој позицији (в. ретроспекција, антиципација)... (Поповић, 2007).

Употреба истоветних термина у различитим сферама контрапродуктивна је када је у питању узраст ученика основне школе.

Недореченост формулације у програму: главне врсте текстова, оставља простор и за друге, споредне, који се у програму за Српски језик не наводе, али се могу уочити сличности са типовима и врстама текстова у заједничком делу програма за Страни језик:

**Дескриптивни текст** (опис виђеног, доживљеног, замишљеног, сањаног). Представља детаље у вези са једним средишним субјектом. Преовлађује просторна над временском перцепцијом. Кратка прича, приповетка; новински чланак, есеј; стручни/научни чланак; рекламни текст, летак; каталог итд.

**Наративни текст** (о стварном, историјском, имагинарном). Прати след чињеница, преовлађује временска перцепција. Бајка, басна, приповетка, новела, роман; новински чланак; извештај; дневник; хроника; приватно писмо; итд.

**Информативни текст.** Основна сврха му је пружање информација. Телеграм, вест, изјава, коментар; обавештење, порука; позивница; записник; пословно писмо; оглас типа „тражи се“; рекламни текст, летак; карта (возна, биоскопска); ред возње, летења; рецепт (лекарски, кулинарски); биографија (ЦВ); библиографија; итд.

**Аргументативни текст.** Пружа аргументе са циљем да докаже или оповргне неку идеју/хипотезу/став. Дискусија, дебата; реферат, семинарски, магистарски, дипломски рад; стручни/научни чланак; научна расправа; новински чланак; реклама; проповед; итд.

**Регулативни текст.** Планира и/или уређује активност или понашање; прописује редослед процеса. Упутства и правила (за употребу апарата, играње игара, попуњавање образаца, и сл.); уговор; закони и прописи; упозорења, забране; здравица, похвала, покуда, захвалница; итд. (Правилник о наставном плану за други циклус и наставни програми за 5. Разред, 2007: 41).

Текстови на основу којих су формулисани задаци у програму PISA класификовани су у две категорије: линеарни (континуирани) и нелинеарни (неконтинуирани).

„Линеарни текстови су обично састављени од реченица организованих унутар параграфа који могу бити повезани у веће целине као што су одељци, поглавља или књиге. У зависности од садржаја и намере аутора текста, могуће је разликовати више типова текстова у оквиру ове категорије: **нарација** (акцент је на временској димензији догађаја, текст одговара на питања типа: када, којим редоследом...), **дескрипција** (информације се односе на карактеристике објекта, текст одговара на питања типа шта), **излагање** (представља се неки концепт, његови елементи и карактеристике, као и односи међу њима, текст одговара на питања типа како), **аргументација** (излагање аргумената и предлога, текст даје одговор на питање зашто у аргументативним текстовима постоји намера аутора да убеди читаоца у неки став), **упутство** (тип текста који даје инструкције како да се нешто уради, укључује процедуре, правила и понашања), **документ** (високо формализован текст чија је намера стандардизација или чување података), **хипертекст** (делови текста сложени су тако да могу да се читају различитим редоследом и омогућавају читаоцу да сам осмисли пут до информације)“ (Павловић Бабић, 2009: 8).

Врсте текстова у исказу CJ 1.1.2. набројане су без реда у односу на појмове уметнички или неуметнички текст. Разликовање две врсте текста (нарација и дескрипција) примерено је основном нивоу, односно ученицима петог разреда, али одређивање сврхе текста није за исти ниво нити је за исти узраст. Експозиција није у истом рангу као нарација и дескрипција, док би аргументација и пропаганда припадале напредном нивоу. У истом исказу постављени су захтеви за три нивоа, из програмских садржаја од 5. до 8. разреда.

Недостају почетни стандарди за основни ниво:

а) познаје појмове уметнички и неуметнички текст;



- б) разликује уметнички и неуметнички текст;
- в) именује врсте уметничког и неуметничког текста.

Одређивање сврхе текста не може бити на основном нивоу као разликовање врсте текста, посебно ако се укључују аргументација и пропаганда. Аргументација у речницима има различита образложења:

**Аргументација**, 1. доказивање, образлагање; начин изношења и распо­ређивања доказа. 2. скуп аргумената (Клајн, 2006: 143).

1. **Аргумент** у књижевности означава **кратак апстракт**, преглед заплета или препричану садржину која се штампа као предговор или увод у дело.
2. У драми означава **кратко изношење замисли писца** (сродан прологу)...
3. У беседништву **последњи део беседе** (Поповић, 2007: 55).

Основно значење пропаганде односи се на „планско ширење идеја и уверења ради придобијања јавног мњења“ што је неадекватан садржај за ученике основне школе. Није јасно да ли се, у ствари, мисли на рекламу која представља нешто друго: „истицање добрих својстава робе и услуга посредством средстава јавног информисања“.

Инсистирањем на бројним и неуједначено класификованим врстама неуметничких текстова потискује се значај наставне интерпретације књижевних дела и остваривање васпитне функције предмета.

У области Књижевност постављен је мали број захтева, махом везаних за теоријске појмове. Европски модели према којима су рађени стандарди, садрже захтеве везане за познавање и вредновање књижевног наслеђа:

### 1.3. Cultural understanding

A Gaining a sense of the English literary heritage and engaging with important texts in it.

B Exploring how ideas, experiences and values are portrayed differently in texts from a range of cultures and traditions.

C Understanding how English varies locally and globally, and how these variations relate to identity and cultural diversity.

### Књижевно наслеђе

а. Стицање осећаја за енглеско књижевно наслеђе...

б. Откривање како су идеје, искуство и вредности приказани у текстовима из домена културе и традиције.

ц. Разумевање како енглески језик варира локално и глобално и како су те варијације повезане са идентитетом и културном разноликошћу.

Формулације о развијању разумевања и осећања поштовања према културном идентитету у нашој верзији документа нису присутне.

У односу на област лексике и књижевности, несразмерно је велики број захтева у којима се инсистира на формалним знањима о неуметничким и научно-популарним текстовима. Фаворизовањем неуметничких текстова, ставља се у други план реализација основних циљева и задатака наставе српског језика и развијање и поштовање властитог националног и културног идентитета:

**Identity and cultural diversity**

Literature in English is rich and influential. It reflects the experiences of people from many countries and times and contributes to our sense of cultural identity

## Културни идентитет

Енглеска књижевност је богата и утицајна. Она рефлектује искуства људи из многих земаља и времена и доприноси нашем осећају за културни идентитет.

Документ о стандардима за Српски језик лишен је националних обележја.

### 3. Стандарди као норма знања

На основу наведених слабости изражених у садржајима и формулацији два исказа, могу се резимирати недостаци читавог документа о образовним стандардима: захтеви нису добро процењени у односу на нивое; неки од захтева немају градативни ток (искази се понављају без проширивања захтева) или нису усклађени са могућностима ученика; искази су углавном непрецизни и збирни због чега нису погодни за примену у пракси; садржаји су неусклађени са наставним програмима.

Документ обилује спорним терминима, недоследно примењеним и непримереним узрасту: експозиција (излагање), експозиторни текст; аргументација (аргументативни текст); пропаганда и пропагандни текст; нелинеарни елементи текста, сложенији нелинеарни елементи; медијум изражавања; жанрови писане комуникације; вест, реферат и извештај; основне лексичке појаве – метафора и метонимија као лексички механизам; језички варијетети...

Преовлађују недовољно разумљиви искази који не доприносе жељеном остваривању уједначавања критеријума: на једноставним примерима; на једноставнијем тексту; (једноставни случајеви); на сложенијем тексту; у сложенијим примерима; (сложенији примери); у сложенијим случајевима; у типичним школским примерима; основне податке; једноставне нелинеарне елементе текста; резиме краћег и/или једноставнијег текста; резиме дужег и/или сложенијег текста; примењује је у већини случајева; у контексту свакодневне комуникације; позитиван став према дијалектима; литерарни и медијски текстови намењени младима; научнопопуларни текстови намењени младима; препознаје постојање стилских фигура; способан је за естетски доживљај; уме да води дневник; врсте неуметничких текстова (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама) и др.

Доносећи овај документ, стручњаци из ЗВКОВ-а понудили су га као решење за бројне проблеме у наставној пракси и навели питања која сваки наставник треба себи да постави:

- Ако је стандардом описано шта моји ученици треба да знају, умеју и могу на крају одређеног периода учења, шта је то што ја треба да урадим како бих им то омогућио?
- Коју везу између циљева, задатака и садржаја програма учачам?

- Које наставне активности (наставника и ученика), облике и методе рада треба да применим, какве захтеве да поставим ученицима да би они остварили постигнућа описана у стандардима?
- Колико времена треба да посветим појединим деловима наставног програма и када треба да се бавим њима како бих био сигуран да ће ученици остварити жељена постигнућа?
- Имајући на уму чињеницу да један стандард могу да повежем са различитим садржајима, које све програмске садржаје могу да повежем са одређеним стандардима, чак и у различитим разредима?
- Које садржаје могу да повежем са већим бројем различитих стандарда и обрнуто?
- Који су то стандарди који се „провлаче“ кроз све разреде и којима треба да посветим пажњу сваке године?
- Како да направим најоптималнији распоред рада у току године узимајући у обзир стандарде које ученици треба да достигну на крају школовања? (Најдановић Томић, 2010).

Изнете примедбе на релевантност документа о стандардима доказују да он не пружа одговоре на ова питања. У пракси постоји недоумица да ли кумулативни исказ: **СЈ.2.4.4. разликује књижевнонаучне врсте: биографију, аутобиографију, дневник и путопис и научно-популарне текстове** (мемоари су изостављени иако су присутни у програму за 8. разред) подразумева да ученик у 5. разреду на основу познавања биографије остварује постигнуће овог стандарда или је то могуће када у 8. разреду савлада све наведене врсте.

Недостаје упутство о процени постигнућа ученика који на крају другог циклуса није савладао један, два или три од четири постављена захтева у оквиру једног стандарда.

Документ о стандардима није прилагођен потребама нормирања знања пошто степен остварености стандарда није мерљив, што отежава праћење резултата, односно постигнућа ученика.

Како компетенције ученика за усвајање предвиђених дидактичких садржаја нису преиспитане након реформисања програма од првог до осмог разреда основне школе, захтеви из документа о стандардима додатно истичу неусклађеност захтева у односу на могућности ученика одређеног узраста.

Искази, односно захтеви у њима, неусклађени су са типовима захтева у тестовима за такмичења, пробним и завршним тестовима и у актуелним уџбеницима.

Пре питања која су намењена наставницима као реализаторима програма и стандарда, требало је дефинисати питања која сваки учесник у креирању документа о стандардима треба себи да постави:

- Ако су стандарди донети са намером да артикулишу темељна знања из свих области предмета, да ли њихова неусклађеност са програмским садржајима доводи у питање реализацију садржаја и исхода наставних програма?

- Колико документ о образовним стандардима за наставни предмет Српски језик и књижевност представља полазиште за реализацију образовних и васпитних циљева наставе овог предмета?
- Зашто нису дефинисана знања и умећа која су значајна не само за разумевање саме области него и она која су релевантна за формирање културног идентитета, за даље школовање као и за снажање у животним ситуацијама?
- Зашто стандарди нису постављени као основа за стицање функционалних знања о књижевности и језику?

Документ о стандардима треба да представља темељ за наставни програм јер су у њему садржани искази о томе шта ученик одређеног узраста треба да зна, какве вештине и умећа треба да поседује. Одабир садржаја који представљају основу за стицање функционалних знања могућ је тек након преиспитивања појма функционално знање у школском контексту. Очигледно је под термином функционалног знања обухваћено превише захтева који се не могу сматрати сасвим функционалним, односно преиспитати функционалност исказа у односу на опште животне ситуације или даље школовање.

#### 4. Закључак

Да би документ о стандардима испунио своју сврху потребно је предузети неколико корака:

1. Истражити у којој су мери стандарди постигнућа прилагођени наставној пракси.
2. Проценити у којој се мери захтеви односе на циљеве и задатке наставног предмета Српски језик и књижевност.
3. Проверити у којој мери додатни захтеви представљају додатно оптерећење за већ преоптерећен садржај наставних планова.
4. Преиспитати допринос квалитету наставе српског језика и књижевности уколико се фокус помера са уметнички и национално важног садржаја на теоријска и формална знања.
5. Сагледати колико су ученици стварно научили и за шта су оспособљени у смислу примене стеченог знања

Раскорак између обима, сложености и релевантности захтева постављених у оквиру четири стандардизоване области у односу на могућности ученика одређеног узраста спречава да донети стандарди постану основа за унапређивање квалитета наставе.

Образовни стандарди за Српски језик треба да:

- помажу у остваривању образовних и васпитних циљева предмета;
- усмеравају на све кључне сегменте програма;
- доприносе растерећењу програма;
- повезују образовне садржаје са другим предметима;

- помажу при процени постигнућа и оцењивању;
- елиминишу произвољности;
- подсећају на то да настава треба да буде диференцирана;
- олакшавају рад примереношћу могућностима ученика;
- треба да буду променљиви...

Неопходно је реструктурирати читав документ о стандардима како би били сврсисходни и употребљиви у наставној пракси. Пре ревизије потребно је добити реалну слику садашњег стања и сагледати оптималне могућности да се документ реконструише, прилагоди узрасту и могућностима ученика, и да постане здрав темељ за ревизију наставних програма.

## Литература

- Влаховић, Г. и Ј. Влаховић. (2010). *Читанка за 7. разред*. Београд: Едука
- English, Programme of study for key stage 3 and attainment targets, an extract from The National Curriculum*. (2007). Qualifications and Curriculum Authority
- Журић, Ј. и Ј. Ангеловски. (2011). *Српски језик и језичка култура за 7. разред*. Београд: Едука
- Иванић, Д. (2002). *Ка реформи наставе српског језика и књижевности у школској пракси*. Београд: Књижевност и језик 1–2.
- Kirsch, I., De Jong, J. H. A. L., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., and C. Monseur. (2002). *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries - Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Клајн, И. и М. Шипка. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Ломпар, В. (2009). *Српски језик за 7. разред*. Београд: Клет.
- Маринковић, С. (2010). *Проблем квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1.
- Moffet, J. and B. J. Wagner. (1983). *Student-Centered Language Arts and Reading, K-13: A Handbook for Teachers*, 3rd Ed. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Мркаљ, З. (2009). *Измене програма српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе* (коментар). Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Мркаљ, З. (2012). *Имплементација стандарда у наставне планове*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Најдановић Томић, Ј. и С. Гламочак. (2012). *Примена образовних стандарда за крај основног образовања*. Београд: Учитељ, година XXX, број 2.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања*. (2009). Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*. (2010). Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris, OECD.
- Павловић Бабић, Д. и А. Бауцал. (2009). *Разумевање прочитаног* PISA 2003 и PISA. 2006. Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду
- Пејић, А. (2012). *Сврха образовних стандарда за Српски језик и концепт читалачке писмености*. Учитељ, година XXX, број 1.
- Плут, Д., Ј. Московљевић-Поповић, А. Пејић и Ј. Николић. (2010). *Мерење компетенција ученика за проналажење информација у тексту*. Београд: Настава и васпитање, бр. 1.
- Поповић, Љ. (2002). *Неколико напомена о реформисању наставе српског језика и књижевности у основној и у средњој школи*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Поповић, Љ. (2002). *Реформа образовања и настава српског језика*. Београд: Књижевност и језик, 1–2.
- Поповић, Т. (2007). *Речник књижевних термина*. Београд: Логос арт.
- Правилници о наставном плану за други циклус и наставни програми за 5., 6., 7., и 8. разред*. Службени гласник 2007–2010.
- Правилник о општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања*. Сл. гласник РС – Просветни гласник бр. 5/2010.
- Станковић-Шошо, Н. (2010). *Читанка за 8. разред*. Београд: Логос.

Olivera R. Krupež

## NORMING OF BASIC KNOWLEDGE, SKILLS AND LERNING RESULTS

*Summary:* The work shows how a document about educational system at the end of the compulsory education in the subject Serbian language could represent starting point for realization of educational goals of teaching. The document contains generative and transfer knowledge classified according to the complexity in hierarchically organized levels of attainment, but the subject should define the knowledge and skills that are significant not only for understanding the domain, but also those that are relevant for forming of cultural identity, for further education and managing in life situations. Although the standards were brought with the intention to articulate the basic knowledge from domain of each subject, evident is their incompatibility with the content of the subject that questions realisation of content and result of the teaching programs. Discrepancy between the scope, complexity and relevance of requests set out in the four standardized domains in regard to pupils potential of certain age disables this document to become the base for improving the quality of teaching.

## УПОТРЕБА ХЕНДАУТА У РЕАЛИЗАЦИЈИ АКАДЕМСКОГ ДИСКУРСА<sup>1</sup>

*Сажетак:* При излагању у академском контексту неопходно је пажњу усмерити колико на садржај толико и на сам начин припреме излагања који, између осталог, подразумева и наставна средства. Под термином наставна средства подразумевамо пре свега поспешивање визуелног преноса информација како би реципијенти на најбољи начин разумели садржај излагања. Употреба ових средстава требало би да олакша пријем и ретенцију садржаја, као и да привуче и задржи пажњу реципијената. У раду анализирамо хендауте различитих професора на докторским студијама. Установиле смо да је разноликост у њиховој употреби велика, а самим тим је и различит учинак код реципијената. Анкетним упитником реципијенти су изнели своје ставове у погледу степена комуникативности коришћених хендаута. Истраживањем смо утврдиле да постоје типолошке одлике у употреби хендаута професора различите филолошке оријентације. Добијени резултати могу бити од користи у побољшању наставне праксе.

*Кључне речи:* академски дискурс, наставна средства, хендаути, типолошке одлике, ставови реципијената

### 1. Уводне напомене

Лингвистички гледано, под *дискурсом* се подразумева усмени или писани језик у контексту, а оно што је неодвојиво од дискурса као теоријског појма јесте његова друштвена условљеност. Тако да „академски дискурс можемо дефинисати као жанр књижевног језика који се реализује као усмени и писани продукт у оквиру академске дискурсне заједнице“ (Благојевић, 2008: 14). Под *дискурсном заједницом* подразумевамо одређену друштвену групу коју уједињује употреба истог жанра (Мауранен, 1993: 15). У овом раду шири оквир нашег истраживања јесте усмена реализација академског дискурса, односно предавања професора на постдипломским студијама. У раду анализирамо

<sup>1</sup> Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: *Динамика структура савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.



*хендауте*<sup>2</sup> као вид писане реализације академског дискурса, тј. као вид припремљене писане комуникације са рецепијентима.

При излагању у академском контексту неопходно је пажњу усмерити колико на садржај толико и на сам начин припреме излагања. Припрема излагања, између осталог, односи се на употребу средстава која визуелно поспешују пренос информација како би рецепијенти на најбољи начин разумели садржај. Употреба ових наставних средстава требало би да олакша пријем и ретенцију садржаја излагања, као и да привуче и задржи пажњу рецепијената.

## 2. Наставни процес и вербални код/невербални код

Наставни контекст подразумева висок степен когнитивног ангажовања рецепијената са циљем усвајања и ретенције презентоване материје. Фински теоретичар Пајвио (Paivio, 1986) увео је *дуал-код теорију* која се заснива на идеји да когнитивни процеси људског мозга функционишу на основу двојног инпута, подједнако и вербалних и визуелних елемената. Ова теорија посебно је окупирала пажњу у домену образовања због значаја употребе мултимедијалних средстава у настави (Mayer, 2001), где под термином *мултимедијално* подразумевамо наставни инпут који је презентован кроз више медијума (аудитивни, визуелни, кинестетички...), и на тај начин подстичемо усвајање истовременим активирањем више чула.

Познато је да се *вербални* и *невербални кодови* међусобно преплићу у комуникацији. *Вербални код* представља менталну репрезентацију која се посебно односи на вербални језик. То подразумева кодирање и декодирање поруке путем комуникације што симболизује наше доживљаје и идеје, било да су конкретне или апстрактне. Насупрот томе, *невербални кодови* упућују на нелингвистичко знање о свету. Путем *невербалних кодова* ми стварамо слике и они нам омогућују ретенцију, манипулисање и трансформацију порука (Richards & Dolati, 2010). Истраживања доказују да визуелни и вербални материјали, када су коришћени заједно, у настави доводе до позитивног утицаја на усвајање материје код ученика (Mayer & Sims, 1994). Код *визуелног типа* рецепијената примећена је потреба за пратећим визуелним материјалом приликом усвајања градива, као и потреба за подвлачењем и бележењем одређених делова текста. Релевантан је и податак да према истраживањима чак 80% рецепијената има визуелни начин каналисања нових информација (Дорнеј, 2005: 139). Стога, под

<sup>2</sup> У нашој лингвистичкој употреби за термин *хендаут* наилазимо на преводни еквивалент *изручак*. Интересантно је, такође, да хрватски лингвисти за *хендаут* као преводни еквивалент користе термин *брошура*, што свакако у српском језику семантички не одговара ни форми *хендаута*, као ни његовој садржини. Стога, термин *хендаут* преузеле смо из англистичке литературе, зато што ова сложеница најприближније значењски осликава његову употребу. Према речничком одређењу *handout* има значење циркуларног вида информације који се бесплатно дистрибуира (Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 11<sup>th</sup> edition, Merriam-Webster, Incorporated, Springfield, Massachusetts, 2005).

ефикасним и успешним учењем можемо схватити свако излагање које је комбинација вербалног и невербалног наставног материјала.

### 3. Настава и *хендаути*

Познато је да је наставни процес неретко сачињен од више метода, приступа, па и наставног материјала. Наставници настоје да према својим наставним циљевима и циљаним реципијентима, односно ученицима, одреде најадекватнију комбинацију метода и техника. На основу одабране методе и технике за час проистиче и одабрани наставни материјал којим ће материја бити представљена на најуспешнији начин. Све више пажње у образовању поклања се комбиновању вербалног и визуелног инпута. Узимајући у обзир чињеницу да људски мозак процесуира визуелни инпут 60.000 пута брже него сами текст као вербални инпут, налазимо оправдање за употребу комбинованог вербално-визуелног приступа у настави. Професорка Линел Бермарк каже да визуелни канал у мозгу обрађује визуелне елементе симултано, док лингвистички (вербални) канал функционише линеарно и у секвенцама<sup>3</sup>. Она у својој књизи о визуелној писмености говори о значају *мулти-сензорног приступа* у настави, истичући да овакав приступ у учионици доприноси теоријама као што су *више-струка интелигенција* и *оптимално учење* (Burmark, 2002).

Вербални инпут који је неизоставна компонента академске наставе, често бива допуњен неким видом визуелног инпута попут презентација на видео-биму или *хендаута*. Презентације и хендаути садрже текстуалну информацију, али често и слике, графиконе, табеле итд. У овом раду анализирале смо хендауте различитих професора на постдипломским студијама и установиле смо разноликост у њиховој употреби, а самим тим и различити учинак код реципијената. Ставови доктораната, као реципијената, у вези са употребом оваквог наставног материјала битно су допринели резултатима нашег истраживања.

#### 3.1. Конципирање *хендаута*

Теоретичари Бекер и Дениколо хендаут дефинишу као врсту 'водича' који ученицима помажу у учењу и као наставни материјал који задржавају за себе и који им самим тим омогућава да се подсети наставног процеса (Becker & Denicolo, 2013: 116). Употреба хендаута има, као и сваки наставни материјал, своје добре и лоше стране.

<sup>3</sup> [www.Idaofmichigan.org/brmark.interview.pdf](http://www.Idaofmichigan.org/brmark.interview.pdf)

**Табела 1.** Аргументи ЗА и ПРОТИВ употребе хендаута у настави  
(Becker & Denicolo, 2013: 116)

Аргументи ЗА	Аргументи ПРОТИВ
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Поуздани зато што се спремају унапред (наставник их припреми темељно и у потпуности контролише информацију коју ставља на папир)</li> <li>- Разноврсни</li> <li>- Могу се користити и дистрибуирати циркуларно међу ученицима</li> <li>- Одлични за обнављање градива, посебно са освртом на белешке које ученици допишу на хендауте</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ученици се сувише ослоне на хендауте и мисле да им они могу бити потпуна супституција наставног процеса</li> <li>- Ученици не похађају наставу у нади да ће преузети хендауте са предавања</li> <li>- Могу бити преопширни и препуни текста и самим тим нефункционални</li> </ul>

С обзиром на чињеницу да наставник хендауте припрема унапред за наставу неопходно је посветити довољно времена у конципирању информација које би требало да сачињавају хендаут. Потребно је увек повратно размишљати приликом припреме хендаута, имајући у виду не процес конципирања већ резултативност, односно, шта се дешава са хендаутом након наставног процеса (Becker & Denicolo, 2013: 117–118). Потребно је имати на уму сврху хендаута и на који начин он доприноси ретенцији наставног процеса и обнављању градива. Наставник би требало да на хендауту остави довољно простора за писање и хватање белешки јер на тај начин ученик наставни процес прати не као пасивни реципијент, већ као активни учесник у усвајању градива. „Обично је довољно на хендаутима навести само кључне концепте, костур самог излагања јер у том случају хендаут је само окидач за ретенцију материје, а не замена за предавање, што прави разлику између активног и пасивног слушаоца“ (Becker & Denicolo, 2013: 118).

### 3.2. Дистрибуирање хендаута

Такође, од изузетног значаја јесте и дистрибуирање хендаута у оквиру наставног процеса. Биб и Биб указују на чињеницу да одлука о тренутку дистрибуирања хендаута зависи и од типа излагања и самог контекста излагања (да ли је у питању академско предавање или пак пословни семинар) (Beebe & Beebe, 2009: 188). У нашем истраживању релевантни су академски контекст и предавања на постдипломском нивоу. У том смислу говоримо о употреби хендаута у оквирима постдипломских предавања и семинара који су били саставни део наставног процеса. Бекер и Дениколо сматрају да би хендаути у ситуацијама класичних предавања требало да буду дистрибуирани пред сам крај излагања како не би дошло до расипања пажње ученика на подељени материјал. Када су семинари у питању њихова препорука је да се хендаути поделе на самом

почетку излагања јер на тај начин било би омогућено учесницима да прочитају материјал и припреме се за дискусију која следи (Becker & Denicolo, 2013: 118).

### 3.3. Инструмент за анализу *хендаута*

За потребе истраживања користиле смо инструмент за класификацију хендаута теоретичара Бекера и Дениколоа који хендауте деле на три категорије према информацији коју они садрже:

**Табела 2.** Инструмент којим се класификују хендаути у настави (Becker & Denicolo, 2013: 117)<sup>4</sup>

Типови хендаута	Карактеристике
1. информативни хендаут	Само пружа текстуалну информацију о материји
2. прегледни хендаут	Представља водич кроз наставни процес, обједињујући преглед тема које ће бити обрађене
3. подстицајни хендаут	Представља окидач за покретање процеса усвајања, често само са визуелним приказом или неким графиконом који подстичу размишљање и анализу

Интересантно је истаћи да понекад *прегледни* и *подстицајни хендаути* могу имати већу вредност у процесу усвајања материје у односу на *информативни хендаут* који је често доступан и у електронској форми.

## 4. Истраживање

Ретроспективном методом настојале смо да анализирамо хендауте професора на постдипломским студијама који су показали разноврсност у приступу употребе овог вида наставног материјала. Анкетним упитником најпре смо истражиле фреквентност у употреби хендаута на предавањима на постдипломским студијама. Затим смо се фокусирали на сам садржај хендаута, односно, на начин конципирања садржаја хендаута те тако издвојиле типове хендаута. У закључивању значајни су нам били и ставови рецепијената о корисности оваквог вида наставне праксе.

### 4.1. Фреквентност у употреби хендаута и њихова дистрибуција

Корпус у истраживању представљао је 27 предавања професора различитих филолошких усмерења (професора србистике, англистике, романистике

<sup>4</sup> Преводни еквиваленти за 1) information-giving handouts, 2) reassuring handouts и 3) inspiring handouts (Becker & Denicolo, 2013: 116).

и германистике), односно 30 хендаута (164 страна). У анкетном упитнику испитаници, тј. докторанти, изјаснили су се по питању организације предавања и заступљености PowerPoint презентација и хендаута у настави. Резултати фреквентности у оквиру истраживања представљени су табеларно и образложени у раду о употреби PowerPoint презентација (види о томе детаљно у Миленковић, Русимовић: 2013: 81–84). За потребе овог истраживања релевантан је податак да је на предавањима поред PowerPoint презентација (44%) у великој мери била заступљена употреба хендаута (37%) од укупног броја одржаних предавања. Овај податак подстакао нас је на анализу хендаута као наставног материјала, са циљем да установимо наставну праксу професора на постдипломским студијама и да проценимо колика је корист од оваквог наставног материјала према ставовима анкетираних доктораната.

Када је у питању дистрибуција хендаута, у 40% случајева они су знатно раније електронским путем послати докторантима како би се припремили пре предавања и на тај начин били спремни за дискусију. Ово је очекиван резултат с обзиром на бројне хендауте који обилују текстовима и имају преваходно форму скрипте. У 53% случајева хендаути су дистрибуирани непосредно пре самог почетка предавања, а тек у 7% случајева они су подељени на крају предавања за потребе обнављања градива у сопствено време и за потребе припреме испита. Ови хендаути били су углавном информативног карактера.

#### 4.2. Адаптирани инструмент и типови хендаута

За потребе нашег истраживања инструмент преузет од теоретичара Беке-ра и Дениколоа (2013) је адаптиран. Настојале смо да карактеристике типова хендаута детаљније опишемо на основу расположивих хендаута који су на докторским студијама дистрибуирани:

**Табела 3.** Адаптирани инструмент за класификацију и типове хендаута

Типови хендаута	Карактеристике
1. информативни хендаут	Текстуална информација о материји је у облику везаног текста, често у облику обимнијих скрипти
2. прегледни хендаут	'Водич' кроз наставни процес; обједињује преглед тема које ће бити обрађене; у облику је кратких теза/кључних речи Даје упутства за писање апстракта, приказа, семинарских радова Даје преглед релевантне литературе, часописа, сајтова
3. подстицајни хендаут	Окидач је за активно учешће у предавању Покреће процес усвајања и разумевања материје, Често је у облику визуелног приказа (слика, табела, дијаграм, графикон, цитат, пример) Подстиче на размишљање и анализу, дискусију

Према адаптираном инструменту за класификацију хендаута разликујемо три типа хендаута: *информативни*, *прегледни* и *подстицајни* хендаути. *Информативни хендаути* често представљају обимније скрипте и конципирани су у виду везаног текста. Када су преопширни и препуни текста, могу бити нефункционални. Међутим, дешава се да се ученици сувуше ослоне на *информативне хендауте* и мисле да им они могу бити потпуна супституција наставног процеса. Зато понекад не похађају наставу у нади да ће преузети хендауте са предавања.

*Прегледни хендаути* на неки начин представљају 'водич' кроз наставни процес, обједињују преглед тема које ће бити обрађене и дају упутства за писање апстраката, приказа, семинарских радова, као и преглед релевантне литературе, часописа и сајтова. Ови хендаути су у облику кратких теза и истичу кључне речи. Када су добро и темељно припремљени, садрже информације које широко упућују на предмет предавања. Стога, онај део предавања који због временског ограничења није експлициран, кључне речи и понуђена литература, омогућавају реципијенту да и након предавања дође до релевантних информација.

*Подстицајни хендаути* представљају окидач за активно учешће у предавању, они покрећу процес усвајања и разумевања материје на самом предавању, те тако подстичу на размишљање, анализу и дискусију. Често су у облику визуелног приказа слика, табела, графикана, примера који се процесуално анализира. Углавном има доста празног простора за хватање белешки. Када су темељно припремљени, одлични су за обнављање градива, посебно са освртом на белешке које ученици допишу на хендауте. Полазећи од ова три основна типа хендаута извршиле смо анализу корпуса и добиле смо следећу класификацију:

**Табела 4.** Класификација анализираних хендаута

Типови хендаута	Заступљеност хендаута	Типови хендаута	Заступљеност хендаута
Информативни	4 (13.3%)	Информативно-подстицајни	1 (3.3%)
Прегледни	4 (13.3%)	Прегледно-подстицајни	4 (13.3%)
Подстицајни	7 (23.3%)	Информативно-прегледни	6 (20%)
		Информативно-прегледно-подстицајни	4 (13.3%)

Истраживањем смо дошле до модификације у инструменту који смо користиле за анализу и установиле смо да поред 3 основна типа хендаута (*информативни*, *прегледни* и *подстицајни*) постоје још 4 прелазна подтипа који комбинују карактеристике основних типова (*информативно-подстицајни*,

прегледно-подстицајни, информативно-прегледни, информативно-прегледно-подстицајни).

Како је њихова фреквентност на предавањима била разнолика, добијене резултате рангирале смо на следећи начин:

**Табела 5.** Рангирање типова хендаута према заступљености на предавањима

1.	Најзаступљенија категорија – <b>подстицајни хендаути</b>
2.	Мање заступљена категорија (али статистички мало значајна у одступању у односу на прву категорију (3.3%)) – <b>информативно-прегледни хендаути</b>
3.	Најмање заступљена категорија – подељена је на <b>информативне, прегледне, прегледно-подстицајне и информативно-прегледно-подстицајне хендауте</b>
4.	Статистички најмање значајна категорија – <b>информативно-подстицајни хендаути</b>

Анализа фреквентности појединих типова хендаута на постдипломским предавањима показала је да су најзаступљенији типови *подстицајни* и *информативно-прегледни хендаути*, док су знатно мање заступљени *информативни, прегледни, прегледно-подстицајни* и *информативно-прегледно-подстицајни хендаути*. Најмање су заступљени били *информативно-подстицајни хендаути* који на неки начин представљају два опозитна типа, па је донекле логично и очекивано да се ретко комбинују.

#### 4.3. Ставови рецепијената о употребљеним хендаутима на предавањима

Сама анализа заступљености типова хендаута може се сагледати у ширем контексту тек уколико узмемо у обзир и повратну информацију рецепијената. Према томе, примена хендаута у оквиру предавања наметнула је истраживање ставова рецепијената о комуникативности оваквог вида презентовања материје. Креч и Крачфилд (1980: 63) став дефинишу као „трајну организацију мотивационих, перцептивних и спознајних процеса с обзиром на одређене видове индивидуалног света“. Анкетним упитником дошле смо до ставова доктораната који су на предавањима били у улози рецепијената.

У оквиру анкете 12 испитаника, поред питања о фреквентности употребе хендаута у настави, требало је да одговоре и на следеће задатке:

1) Да ли употреба хендаута олакшава/отежава предавање? Образложите.

2) Према критеријуму комуникативности (позитивном рецептивном пријему) рангирајте елементе по значају и користи за усвајање градива: (слике, цитати, дефиниције, кључне речи, списак литературе, графикони/табеле, примери, тезе предавања, теоретски текст).



Употребу пратећих материјала и разних помагала у настави анкетирани докторанти су оценили као неизоставни део предавања који пријем информација знатно олакшава јер омогућује систематичност излагања приликом усвајања теорије.

- 88% испитаника је истакло да употреба хендаута у настави **олакшава** пријем материје јер папир је користан приликом спремања испита или подсећања на најбитније тачке.
- 12% испитаника одговорило је да у **неким случајевима отежава** уз образложење да симултано коришћење и презентације и хендаута често расипа пажњу рецепијената због мултисензорног инпута који рецепијенти примају истовремено.
- Битно је истаћи и да је 11% професора користило паралелно и PowerPoint презентације и хендауте тих презентација, пракса која се такође неретко среће у настави. У нашем истраживању уврстиле смо и овај тип хендаута зато што по дефиницији он такође спада у циркуларни вид информације који се дистрибуира и који докторанти у току предавања користе да би дописали сопствене коментаре. У својим образложењима они су нарочито истакли да је корисно ако хендаут има остављен простор поред примера, текста, табела итд. где је могуће хватати белешке.

Међутим, на основу образложења анкетираних доктораната морамо констатовати и неадекватност и невешту употребу пратећег материјала. Хендаути који експлицирају и илуструју тему могу бити или преопширни или невешто сачињени, а уколико предавач јасно не укаже на њихову улогу у излагању и не представи њихов садржај, оваква употреба пратећег материјала може само нарушити концепцију излагања и умањити њен значај. Стога, неопходно је запамтити да *адекватно* сачињен хендаут који је истовремено уско усклађен са излагањем може бити од непроцењиве вредности јер поспешује визуелни пријем.

Када је у питању рангирање визуелних елемената и садржаја самих хендаута, испитаници су у анкетном упитнику навели да им је у 100% случајева најзначајнији *подстицајни* тип хендаута, у 91% случајева *прегледни*, а тек у 45% случајева *информативни*. Из приложених резултата јасно је да су се најчешће опредељивали за *прегледни/подстицајни* и прелазни облик *прегледно-подстицајног* типа хендаута. Стога, можемо истаћи да би наставу требало прилагодити више *прегледним* и *подстицајним* елементима приликом сачињавања хендаута зато што управо они стимулишу на активно когнитивно ангажовање рецепијената које поспешује усвајање и ретенцију материје. Ови резултати поклапају се са резултатима Ребеке Оксфорд која истиче да током свог двадесетогодишњег рада и искуства просечно 50% до 80% људи првенствено визуелно учи (Дорни, 2005: 140). Докторанти су јасно исказали свест о потреби за комуникативним приступом у настави и самим тим и комуникативним наставним материјалом који их активно ангажује приликом предавања.

## 5. Закључак

Како је наставни процес састављен од више метода, приступа и различитог наставног материјала, велики је и важан задатак предавача да према циљевима наставе и у односу на циљане реципијенте одреде адекватну комбинацију метода и техника. Такође, све се више у савременој настави пажња поклања комбиновању вербалног импута, који је неизоставна компонента наставног процеса, и визуелног инпута попут PowerPoint презентација и хендаута.

У овом раду анализирани су хендаути које су предавачи користили на предавањима у оквиру постдипломских студија. Установиле смо да су хендаути били фреквентни на овим предавањима и то 37% од укупног броја предавања. Што се садржаја и начина конципирања хендаута тиче издвојиле смо следеће типове и подтипове хендаута: поред 3 основна типа хендаута (*информативни, прегледни и подстицајни*) постоје још 4 прелазна подтипа који комбинују карактеристике основних типова *информативно-подстицајни, прегледно-подстицајни, информативно-прегледни, информативно-прегледно-подстицајни*. Анализа фреквентности појединих типова хендаута на постдипломским предавањима показала је да су најзаступљенији типови *подстицајни* и *информативно-прегледни* хендаути.

Међутим, ставови доктораната упућују на другачију потребу – потребу за превасходно *прегледним* и *подстицајним* хендаутима или за подтипом *прегледно-подстицајног* хендаута, зато што на тај начин они највише учествују у самом наставном процесу. Докторанти сматрају да су ови типови хендаута најкориснији и најфункционалнији у процесу усвајања материје. Анкета доктораната (реципијената) показала је да постоји самосвест реципијената о значају усвајања материје и активном когнитивном учешћу у анализи.

Докторанти вреднују *прегледне хендауте* као неку врсту резимеа о садржају предавања јер су у облику кратких теза и истичу кључне речи. *Прегледни хендаути* обједињују преглед тема које ће бити обрађене и дају разна и корисна упутства за писање, као и преглед релевантне литературе. Када су добро и темељно припремљени они садрже информације које широко упућују на предмет предавања, тако да и онај део предавања који због временског ограничења није експлициран, кључним речима и понуђеном литературом омогућено је реципијенту да и након предавања дође до релевантних информација.

Такође, истакнута је и важност *подстицајних хендаута* који представљају окидач за активно учешће у предавању, они покрећу процес усвајања и разумевања материје на самом предавању, те тако подстичу на размишљање, анализу и дискусију. Када су темељно припремљени, одлични су за обнављање градива, посебно са освртом на белешке које ученици допишу на хендауте.

Резултати истраживања показују да је од велике користи ослушкивати ставове ученика у настави и омогућити да и они равноправно буду ангажовани у наставном процесу. На овај начин предавач је у могућности да сагледа да ли је и у којој мери интенција предавања постигла свој циљ и какав је рецептивни пријем предавања код доктораната.

## Литература

- Becker, L. & Denicolo, P. (2013). *Teaching in Higher Education*. LA, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications Ltd.
- Beebe, S. A. and Beebe, S. J. (2009). *A Concise Public Speaking Handbook, 2<sup>nd</sup> Edition*. New York: Pearson Education, Inc.
- Благојевић, С. (2008). *Метадискурс у академском дискурсу*. Ниш: Филозофски факултет.
- Burmark, L. (2002). *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn*. University of California: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- Креч, Д. и Крачфилд, Р. (1980). *Елементи психологије*. Београд: Научна књига.
- Кристал, Д. (1987). *Кембричка енциклопедија језика*, прев. Београд: Полит.
- Maaranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric: a text-linguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: CUP.
- Mayer, R. & Simes, V. (1994). For whom is a picture worth a thousand words? Extention of a dual-coding theory of multimedia Learning. *Journal of Educational Psychology*, Volume 86, Number 3, 389–401.
- Миленковић, Б. и Русимовић, Т. (2013). Употреба мултимедијалних средстава као пратећег материјала у усменој реализацији академског дискурса. У Б. Димитријевић и ур. одбор: *Наука и савремени универзитет 2: Од наставе до науке*, Ниш: Филозофски факултет, 77–90.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representation: Dual coding approaches*. New York: OUP.
- Richards, C. & Dolati, R. (2010). Harnessing the Use of Visual Learning Aids in the English Language Classroom. *Arab World English Journal*, Volume 2, Number 1, 3–17.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 11<sup>th</sup> edition, Merriam-Webster, Incorporated, Springfield, Massachussets, 2005.
- [www.Idaofmichigan.org/brmark.interview.pdf](http://www.Idaofmichigan.org/brmark.interview.pdf)

Tanja Rusimović, Branka Milenković

## IMPLEMENTING HANDOUTS IN THE ORAL REPRESENTATION OF ACADEMIC DISCOURSE

*Summary:* When teaching in academic context it is essential to focus equivalently on the content as well as on the teaching preparation which realizes the use of specific teaching materials. It is therefore necessary to define the concept of teaching material and what it means in the process of teaching. Amongst many other benefits teaching material should primarily enhance the visual transmission of information with the

ultimate aim of reception and understanding of the teaching content. The use of these materials in teaching should alleviate the reception and the retention of the content, as well as to attract and maintain the attention of the recipients.

In this study we analyze the handouts of different professors that have been used in the context of doctoral studies. The results have lead us to realize that there are many different approaches in using handout in class. However, we noticed that there is a difference in how successful the implementation of these handouts was from the perspective of the Phd students. We have surveyed the students with regards to how communicative and useful these handouts were in their process of learning the teaching content. Also, research has illuminated a typology of handouts used in class of professors with different philological orientation. Results that we have reached may be beneficial in terms of lesson design from a communicative approach perspective.

## „KAKO I ZAŠTO ŽELIMO DA ZNAMO SVE“

*Sažetak:* Pravi se distinkcija, traži osobenost i razlozi „znanja o svemu“ i „znati to sve“, jer nisu isto. Namera je i da se pokaže da ova različitost nije ontološkog nego gnoseološkog tipa. Da i jedna i druga vrsta pripada gnoseološko-epistemološkoj ravni ili stvari saznanja i znanja, a ne postojanja. Da problem svrhe leži u saznanju.

Ako se pitamo kako je moguće ili na koji način je ostvarljivo „znanje o svemu“, onda je to do sada bilo ograničeno na ono što se zove sveznalstvo ili posedovanje znanja o svemu i svačemu. Zatim enciklopedijsko znanje i na kraju kao Internet. Enciklopedijsko znanje kao znanje o svemu je imalo pretenziju da postane nauka znanja o svemu insistirajući na sređivanju znanja. Pokazalo se da to nije moguće time što se enciklopedija podelila na mnoštvo enciklopedija. Internet nije nauka, već neki prelaz između sveznalstva i enciklopedije. U međuvremenu „znati to sve“ se posle viševekovne dominacije izgubilo u bujajućem „znanju o svemu“. Međutim, da li je to tako ili se ono samo povuklo delujući iz „drugog plana“ i na drugi način?

*Cljučne reči:* znanje, znanje o svemu, znati to sve, svrha saznanja

Da želimo da znamo sve, pored nekih izuzetaka ili kada nešto ne želimo da znamo mada i u tim slučajevima znamo šta ne želimo da znamo, neosporna je činjenica. U tome smo kao ljudski rod osobeni ali i „nezaustavljivi“ ili bolje rečeno „nezajajljivi“. Potvrđuje se ono sokratovsko, da se čovekova priroda ponajviše odlikuje u znanju ili aristotelovsko, da ljudi teže znanju; možda kantovsko, da je reč o nagonu za saznanjem koji neprestano teži da se proširi. Ako je to tako, onda se postavlja pitanje: „Kako i zašto želimo da znamo sve?“ Pošto je složeno, možda je najbolje poći u oprobanoj filozofskom maniru od određenja pojmova koji ga čine i time doći do relativno valjanog odgovora.

Reč je pre svega o „znanju“ – jer „želimo da znamo sve“. Ono je centralni pojam, te je normalno pitati se šta je znanje. Veliki broj definicija znanja, razne klasifikacije, teorije koje su veoma rasprostranjene u teorijama saznanja, epistemologijama, psihologijama itd. i sam broj kognitivnih disciplina pokazuje da odgovor na pitanje o znanju nije uopšte jednostavan. Ono zahteva veliki prostor za razmatranje i metaforično jeste lavirint iz koga je čak teško izaći ili doći do konačnog odgovora i rešenja. Ipak, zašto je to tako? Zašto do današnjih dana nema bar delimično prihvatljive odrednice znanja? A opet ne odustaje se od pokušaja odgovaranja, što pokazuje

podatak o mnoštvu njegovih odrednica. Čak se prilazi problemu sa početnom konstatacijom da je odgovor neizvestan. Na primer, Dejvid Hemlin započinje razmatranje o znanju: „Šta znači znati nešto?“ I nastavlja: „Ovo pitanje je očito centralno za teoriju saznanja...“. Zatim konstatuje: „Teškoća je da se sazna tačno kako odgovoriti na to pitanje“ (Hemlin, 2001: 78).<sup>1</sup>

Odmah treba naglasiti da ovde nije u pitanju znanje o nečemu, već znanje o znanju. Hemlinovski, šta znači znati znanje. Teškoća je u tome, da reći šta je znanje zapravo znači prethodno znati sve situacije „znati nešto“ ili sva moguća partikularna znanja. Znati šta je znanje praktično zahteva znati (i) „sve“. A kao što je poznato ovakva indukcija je nesigurna po pitanju valjanosti zaključka, pošto ovo „sve“ nije moguće okončati, a opet prisutna je u prirodi znanja. Da bismo izbegli prethodnu teškoću možemo određivati pridodavanjem u definisanju, tj. pomoću nekog pojma. Na primer, da je „znanje istinito verovanje“ ili bilo šta drugo. I u ovakvim slučajevima se opet postavlja problem znanja o tom pojmu ili beskonačni regres. Izgleda da i jedan i drug put vode u znati sve. Samo znanje nas tera, ono teži i da saznajemo novo znanje do onoga sve koje se opet i samo završava u znanju koga treba obuhvatiti. Znati šta je znanje hegelovski je apsolutna stvar što može da se svede na znati „sve“.<sup>2</sup> Iz ovakve perspektive „znati“ i „sve“ koincidiraju do jednakosti. Zaključak je, ako krenemo od „znanja“, onda je ono to koje nas nagoni i vodi do „sve“. I obratno, ako kažemo „sve“ onda se misli da „znamo“.

Drugi veoma važan pojam u našem složenom pitanju je glagol „želeti“. Važan jer nas nagoni u krajnjoj liniji u nešto što izgleda ne možemo okončati. On spada u naše bitne mentalne radnje ili stanja. Pored saznanja, drugih voljnih poriva i emocija predstavlja element psihičkog doživljavanja. Dosta širok i kao znanje neodređen do kraja. Želimo mnogo toga do želje da znamo sve. Blizak je ali ne i sinoniman sa „voleti“, „žudeti“. Blizina je, videćemo, u ovom „sve“. I volimo i žudimo tako da je predmet žudnje celovit te i znanje koje je u vezi sa njim. Ne možemo da volimo i žudimo tako a da taj predmet žudnje za nas bude polovičan.<sup>3</sup> Ovde ne mislimo da

<sup>1</sup> Nešto slično tvrdi i Alfred Ejer: „Razliku između upotrebe jednog izraza i analize njegovog značenja nije lako shvatiti.“ (Ejer, 1998: 52). I stav Žaka Deride možemo protumačiti na način, da je za znati znanje potrebno ne-znanje: „Da bi znanje bilo istinito i da bi znalo ono što zna, potrebno je ne-znanje.“ (Derida, 2001: 68). Reći šta je znanje potrebuje nepostojanje ovoga „ne-znanje“.

<sup>2</sup> Kako Rasl komentariše: „Hegelova je glavna teza da je sve što je manje od cjeline očito fragmentarno i očito nepodobno opstojati bez svoje dopune, ostatka svijeta.“ (Russel, 1982: 233).

<sup>3</sup> Ne bi trebalo ovog puta da široko ulazimo u ove odnose, jer je naš predmet interesovanja pojam "želeti". Ali, sigurno je da o predmetu ljubavi te i žudnje želimo da znamo sve do znanja u odnosu na nekoga ili nešto važno. Želimo da znamo i tako da to znanje prosto imamo i posedujemo kao predmet ljubavi nezavisno od ljubavi prema predmetima. Znanje volimo i kao nešto što nam koristi da ostvarimo, neki cilj, dobijemo nešto i postanemo bogatiji i moćniji jer volimo bogatstvo i moć. Zatim, postoje ljudi koji vole da poseduju znanje, da ga imaju, gaje i neguju. Da ga čuvaju i brinu o njemu. Da ga slažu, kolekcioniraju. Kada takvog čoveka pitamo da li znaš, on nam kaže da imam to kao znanje. Oni ne smeju da sebi dozvole da dođu u nepriliku da ne znaju ono što vole kao znanje koje imaju. I u jednom i u drugom slučaju znanje ima neku posebnu vrednost i svetost. Posebna vrsta je da se voli da se zna zbog dolaženja do znanja kao takvog. Zapravo ova poslednja vrst ljubavi je, na neki način supripadna samom saznanju ili bolje samom saznavanju koje dovodi do znanja nezavisno na to šta je sa tim znanjem u

znamo sve o nečemu, nego da se zna predmet kao celovitost. Ako se okrenemo našem „želeći“, onda možemo konstatovati da postoji, poput ljubavi i žudnji, drugih osećanja, mnoštvo želja i ne-želja tako da teško možemo nabrojati i razvrstati.

Želje su u vezi sa našim potrebama i izazovima. I pored mnoštva želja, ono što je u vezi sa svakom od njih je znanje. Ono je neophodno da se odrede ciljevi zadovoljenja i ostvari realizacija. Želje i potrebe trebaju znanje o predmetu i umeće ostvarenja. Znanje se u tim situacijama, nezavisno od vrste, realizuje saznavalačkim postupkom.<sup>4</sup> Prosto je nezamislivo da nešto možemo ostvariti bez ikakvog znanja. Bez znanja nema ničega preko osim same puke prisutnosti i uklopljenosti u okolinu. Onda važi da se znanjem zadobija sve. „Želeći“ je tek preko „znanja“ upućeno na sve u smislu i onoga što se hoće i kao celovitosti.<sup>5</sup> Želja, u opštem smislu zahvaljujući znanju, predstavlja težnju do onoga „sve“. Možemo zaključiti da i „želeći“ i znanje „otvaraju“ „sve“ ali tako da je „sve“ u znanju, a opet ako nešto „znamo“ onda je „to nešto“.

Izgleda da je „tajna“ i da kažemo rešenje „kako i zašto želimo da znamo sve“ (ali i zašto volimo i žudimo) u ovome „sve“. „Sve“ se iz „znati sve“ pokazuje kao da je nešto jer se stalno ispostavlja. Letimičan pogled na jezičku situaciju nam to čak i potvrđuje. Potvrđuje njegov ontološki status – „da jeste“. Dakle, ne jezičko-logički već onto-logički. Od pridevskih zamenica („sav/sva/sve“) postaje imenica ili oblik „sve“ (nom. jd. sr. r.), koji kao imenica upućuje da nešto imenuje. To jest, i jezički i sazajno se „sve“ upotrebljava kao nešto samostalno i predmetno ili ono što kao takvo težimo da znamo. To imenovano može biti „sve što...“, „sve ono...“, „sve to...“ čak produkujući imenično kao postojeće: sve-t, sve-mir, sve-st, sve-to, sve-tlost, sve-moć, sve-opštost, sve-sadašnjost itd. Moramo se izgleda skoncentrisati na preostale pojmove u našem pitanju na: „kako“ i „zašto“ jer očigledno da je „sve“ stalno kao „nešto“. Prosto je neverovatno da želimo nešto kao sve da znamo a da njega nema. Ko to može reći da „sve“ ne postoji, a da ga bar prethodno sazajno ne ispostavlja?<sup>6</sup>

Kada kažemo „kako“ ne mislimo na proceduru, metod saznavanja i znanja, već na to kako je „znanje“ povezano sa ovim „sve“. Rekli smo da su u uskoj, skoro sinonimnoj vezi, te ih u tom smislu treba razvrstati. U odnosu na pojam „kako“ možemo reći da postoje sledeći načini ili kombinacije „znanja“ i „sve“: „znanje o

---

smislu posedovanja, koristi i sl. Ovde imamo savršeno poklapanje znanja i koristi u smislu da je samo dolaženje do znanja korist. I što je, takođe važno ovakva ljubav prema znanju nije ograničena na neku vrstu i na samo posedovanje znanja, već je neograničena i tako upućena na znanje o svemu.

<sup>4</sup> Mi nećemo ulaziti u proceduru objašnjavanja saznavalačkog postupka. Možemo samo konstatovati da je saznanje složeni fenomen koji se sastoji od saznavanja i znanja. Saznavanje se odvija preko formi ili funktora saznanja, poput: oseta, opažaja, predstava, mišljenja i znanja. Svako saznavanje podrazumeva neko već stečeno znanje.

<sup>5</sup> Erih Rotaker u tom smislu kaže: „Životinja ima svoju čvrsto odmjerenu okolinu. Ona shvata samo ono što joj je biološki na bilo koji način važno i što joj nije važno; čovjek je, međutim, *otvoren prema svijetu*, on može shvatiti sve. Životinja ima *okolinu*, čovjek ima *svijet*.“ (Rothacker, 1985: 31).

<sup>6</sup> Žil Delez u razmatranju Fukoovih stavova povodom znanja kaže da za Fukooa: „...nema ničeg pre znanja,...Sve je znanje...Znanje je biće, to je prva figura bića...Svet je isto tako i znanje.“ (Delez, 1989: 56, 113, 115, 125).



svemu“, „znati to sve“, „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“. Gledano teorijsko-saznajno i iz perspektive kombinatorike ne bismo mogli da navedemo još neku mogućnost.

Sledeći i poslednji pojam „zašto“ je sa karakteristikom koja upućuje na razlog. Videli smo napred razloge u odnosu na razne naše potrebe, žudnje, želje, ljubavi i ulogu znanja u tim pojedinačnim slučajevima. Njih možemo da svrstamo u: „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“. Jer, „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“ odnosi se na pojedinačne predmete, njihove veze, odnose, na događaje itd. To je znanje koje se može okarakterisati kao „znanje da“, „znanje o“, „znanje kako“ (videti: Hemlin, 2001: 101–102). Ovo je veoma široka lepeza znanja koja ima različitu svrhu od one praktične do teoretske. „Znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“ je ograničeno znanje na konkretno nešto, nešto kao predmet, pojavu, događaj, odnos i tome slično. To je znanje koje je akumulirano u nauci, svakodnevlju. Ono je grupisano i sistematizovano bar kada je nauka u pitanju.

Veza „znanja“, „sve“ i „zašto“ najbolje je iskazana u drugoj kombinaciji: „znati to sve“. U tom odnosu „znanje“ se pojavljuje kao čisto saznajna i gnoseološka stvar, dok je predmet saznanja jedino i samo „sve“, tj. u krajnjem ontološkom smislu ili ontološka stvar. Potpuno se „izoštava“ i „svodi“ na krajnji odnos „znanje“ i „sve“. Prosto izgleda da ako nađemo razlog ili ono „zašto“ u ovom slučaju, mi smo onda rešili sve ostale. Reč je o gnoseološkom i ontološkom „holizmu ili razlogu svih razloga.

Dakle, svrha „znati to sve“ je iz pravca definitivnog određenja razloga i sazajnih i ontoloških. To jest, zašto želimo da znamo „to sve“ vrhuni u znanju metafizike ili ontologije a u krajnjoj liniji izvesnosti. Prvo što je izgleda izvesno jeste: znati = jedno = sve ili „znati jedno kao sve“. Prosto, „jedno je sve“ i „sve je jedno“. Ono se pojavljuje kao imenično, na primer: sve-t, sve-mir. Međutim, ova predmetnost nije empirijska nego metaempirijska ili gnoseološko-ontološko jedinstvo je metaempirijsko. Reč je o metaempirijskim stavovima koji idu sada ka metaempirijskim ili transcendentnim „predmetima“ kao što su: svet, bog, ideja, materija, duh itd. Oni čine oslonac – ono na čemu se „sve“ kao imenica oslanja. Kada kažemo: Sve je bog. Sve je duh. Sve je materija – imamo utisak da znamo i govorimo o nečemu predmetnom ili stvar-nom a da ono „jeste znano“, tj. da nas znanje osigurava.

Osiguravanje je u stvar-nom kao izvesnom. Tako stvarno u sebi nosi ono stvar ili realno (res) i kao postojeće biva uzrok i razlog saznanja i suprotno znanjem to sve kao stvar postaje stvarno.<sup>7</sup> Govorimo o sazajno-ontološkom „prelivanju“. Međutim i opet „to sve“ ima određenost koja nije puki zbir svega onoga što čini „to sve“,

<sup>7</sup> Na to upućuje i Kajica Milanov: „Nešto se o nečemu može saznati samo u saznanju i samo pomoću saznanja, neka osobina se može pridati nečemu samo saznanjem te osobine i saznanjem njene pripadnosti nečemu.“ (Milanov, 1937: 205). Stvarnost se mimo saznanja ne može konstatovati, jer se bez njega ne može pridavati nikakva osobina – ona se mora saznati. Gnoseološki gledano, skoro kantovski čini se, stvarnost je data samo sa saznanjem. Pitanje: „Da li je nešto takvo stvarno?“ je sazajno pitanje. Pitanje: „Da li nešto postoji?“ nije gnoseološko. Tek kada kažemo „da nešto postoji tako i tako“ pojavljuje se ono stvarno, čak i kao naše pitanje: „Stvarno tako postoji?“

jer obratno ga onda ne bi znali, već bi bilo puko „znati sve“. „Znati sve“ je manje od „znati to sve“ za „to sve“. Zaključak bi bio da nas čitava stvar utemeljuje na način „znati to sve“, ali opet kako? Primećuje se da je ovaj deo objašnjenja dosta slabšašan i više zbrkan nego jasan. Ali kako i da bude jasan kada zahteva iskorak iz „znati to sve“ a da ga ne možemo valjano učiniti. „Bruji“ da želimo da „znamo to sve“ a da te „buke“ ne možemo da se rešimo. Hajdegerovski gledano stvar je u jeziku, a već smo i napred konstatovali da „sve“ „doživljava“ jezičku transformaciju.<sup>8</sup> Kada kažemo „znamo to sve“ onda se sigurno u tom „brujanju jezika“ sve objedinjuje, i stvari i mi i znati i sve. „Jezik govori, tako što nas poziva u sebe“ jer u njemu odzvanja „znati to sve“. A opet šta to jeste „to sve“ i otkuda ta „buka“? Šta bi od nje bilo bez znanja – znanja buke? Nije li buka uvek već znanje?

Izgleda da prva vrsta znanja nudi izlaz jer je neomeđena i ne pati od određenja te je sam naziv zapravo tek određenje: „znanje o svemu“ jer podrazumeva i ono o „svačemu“. Ono prosto relaksira posle prethodne „muke“. Možemo govoriti o nekim vrstama ovog znanja (i već smo napred oko „voleti“ naveli neke primere) ili odgovara i na pitanja „kako?“ i „zašto?“ u smislu: „znanja radi znanja“, „učenosti radi učenosti“, „znanja iz znatiželje“, „interesovanja“, „takmičenja“ ili „igre“, „dokolice“ itd. Međutim ovim razvrstavanjem se opet ne vidi jasna svrha ove vrste saznanja, osim da je izazov ovo „sve“ ali tako neodređeno da se često dodaje i „svašta“. Ono se zato i imenuje kao „znanje o svemu i svačemu“ ili bolje „sve i svašta“ pri čemu je ovo „svašta“ ono relaksirajuće. Šta bi tek bilo da nismo u mogućnosti da kažemo „svašta“. Da prosto možemo da prekinemo onu kontinuiranu buku oko „to sve“.

Izgleda da ova vrsta znanja ponajviše koincidira sa saznajnim porivom ili „nagonom“, „žudnjom“ i „željom“ koji po sebi rekosmo nije ograničen. To nisu znanja radi neke koristi, kao niz teorijsko-praktičnih znanja rad opstanka ili smisla već znanja iz čiste znatiželje, poriva, žudnje i sl. Svrha je opet „znati sve“. I ovo „sve“ izmiče ali nema brige oko toga. Ono samo ide napred u pravcu da se „zna sve“, ali u prekidima i diskontinuitetu. Neosporno je da ova vrsta znanja na neki način prisustvuje i u ostalim vrstama. Odgovara nečemu što bi se moglo nazvati „osnovnom prirodom saznanja“ ili „da saznanje saznaje“, te kao takvo intendira sa svrhom ili radikalnije ima svrhu u samom sebi. Najpre izgleda da pripada sferi svakodnevnog saznanja, mada i to nije potpuno tačno, jer svakodnevno znanje i ako je najmanje sredeno i sistematizovano (u njemu nema korelativnosti i ono je više praktično znanje) nije u toj meri raspršeno kao „znanje o svemu i svačemu“. Za razliku od svakodnevnog znanja, „znanje o svemu i svačemu“ pripada, ali ne koristi životu na način svakodnevnog znanja čija je svrha u „dobrobiti“. Čak, pošto je diskontinuirano, rasplinjuje, dezintegriše, rastače čoveka i troši njegovu snagu u nešto što se nezna šta je osim puke želje i žudnje da se „zna sve i svašta“. Pre bismo mogli da ga okarakterišemo kao „raspršujuće“ ili „disperzivno“ nego „sakupljajuće“ i „sačuvavajuće radi dobrobiti“. Zbog toga i nije sistematizovano, a pošto nije sistematizovano ne pripada ni jednom

<sup>8</sup> Podsetimo se: „Od pridevskih zamenica (’sav/sva/sve’) postaje imenica ili oblik ’sve’ (nom. jd. sr. r.), koji kao imenica upućuje da nešto imenuje i jezički i saznajno upotrebljava se kao nešto samostalno ili ono čemu težimo da znamo“.

saznajnom sistemu te ni filozofskom kao što je slučaj sa „znati to sve“. Ostale vrste znanja su sakupljajuće, što odgovara samoj prirodi saznanja da „svodi“, „uređuje“, „ograđuje“, „sačuvava“ i time nužno teži ka sistematizaciji kao konsekvenci.

Znanje može biti znanje ako pripada nekom sistemu saznanja ili nekom sistemu koga opet moramo znati.<sup>9</sup> „Znati sve i svašta“ izgleda tome izmiče. Ova vrsta saznanja samo „koketira“ ili koristi sistematizovano znanje, a da samo ne potpada pod njegov rezultat kao dostignuto i novo znanje. „Znanje o svemu i svačemu“ nema dugoročne ciljeve već se završava sa momentom realizacije. Nije sistematizovano a to znači i da nije istinito, nije cilj izvesnost već je singularno kao takvo. Ono jeste cilj po sebi, da čak i ne korenspondira niti sa istinom niti sa izvesnošću. Prosto slični dečijim porivima ili nekakvoj igri.<sup>10</sup> Ako uzmemo neke primere iz korpusa „znanja o svemu i svačemu“, recimo: da želimo da znamo kako živi neka kraba u moru, zašto je paradajz crvene boje i tome slično onda ne vidimo nikakav problem u odnosu na izvesnost i pitanje istine. Čak je i na pitanja iz korpusa znati sve do „znati to sve“ takođe indiferentno i neveritativno, ali sa određenim odnosom kao prema svemu ostalom. I baš oko toga nastaje problem.

Bliski su „znanje o svemu (i svačemu)“ sa „znati to sve“. Njihovo zajedničko obeležje da su i jedno i drugo usmereni na celinu podrazumevajući parcijalnost na različite načine. Dakle, „znanje o svemu (i svačemu)“ je celokupnost svega i svačega ili bez ostataka i „znati to sve“ je takođe bez ostataka. Međutim, ona jedno drugo obuhvataju. U „znanju o svemu i svačemu“ je ili bi trebalo da bude uvršteno i znanje onoga „to sve“. Mi želimo da znamo sve o tome i tome, te otuda i ono sve. A opet „to sve“ odlučuje o „znanju o svemu i svačemu“, kao i u odnosu na ostala parcijalna znanja ili „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“.

Međutim dosta toga zajedničkog u odnosu na „sve“ između „znanja o svemu (i svačemu)“ i „znati to sve“, a pre svega u neograničenosti, nije ipak garant blisko-

<sup>9</sup> Sledimo Liotara samo delom, da se: „Znanje uglavnom ne svodi na nauku“, ali ne „...čak ni na saznanje“. Da „...znanje nipošto ne podrazumeva samo neki skup označavajućih iskaza, u njemu su i ideje umeća, veštine življenja, veštine slušanja“, itd. „Reč je prema tome o izvesnoj kompetenciji koja nadilazi određivanje i isključivu primenu kriterijuma istine.“ (Liotar, 1988: 34, 35). Dakle, nauka nije jedini sistem znanja, ima ih više, te da i ostale vrste kompetencija koje nabroja Liotar: „...kriterijum efikasnosti (tehničke kvalifikacije) pravda i/ili sreća (etičke mudrosti), zvučne i hromatske lepote (auditivne i vizuelne osećajnosti) itd.“ (Isto, str. 35.) takođe podrazumevaju saznanje da bi se uopšte došlo do znanja. Jer se mora praviti razlika između: „...da se nešto spozna, da se o nečemu odluči, da se nešto proceni, da se nešto izmeni...“ (Isto, str. 35.), ali je sasvim jasno da i ono što ne spada u čisti saznajni akt mora računati na saznanje da bi se došlo do znanja koje će to omogućiti ili se na taj način „objektivizovati“. „Objektivizovano saznanje“ je u primenjenom znanju, a to umeće zahteva takođe jedan saznajni postupak kao integralnu stvar koliko god se činilo da mi postupamo po navici, spontano itd. „Objektivizovano saznanje“ je ono što Karl Popper podrazumeva pod „trećim svetom“ (Videti, Popper, 2002: 102 i 146).

<sup>10</sup> Blohovski rečeno: „Dete poseže za svačim, ne bi li našlo šta misli. Opet sve odbacuje, nespokojno hoće saznati, a ne zna šta.“ (Bloh, 1981: 23).

Čovek želi da zna najvećim delom zbog istine. To jest, zbog istinitog znanja kao takvog, jer znanje je znanje, bar je oduvek važno ako je istinito. Međutim, ovde se, u vezi sa istinom otvara veliki i nerešivi problem u odnosu na pitanje šta je istina. Tako da istinu treba, u ovom slučaju, uzeti kao nešto što je, da kažemo, poznato.

sti. Izgleda da je ta blizina čak razlog „netrpeljivosti“. Ovakva „netrpeljivost“ nije izražena kod para „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“, čak je obratno kod njih izražena težnja za što većim poklapanjem i bliskošću. Tako, baš zbog blizine filozofsko, kao sistemsko saznanje usmereno na „znati to sve“, ne trpi „znanja o svemu i svačemu“. Zato je, s jedne strane u vremenu i bilo negirano od filozofa, a sa druge pokušavalo se da bude sređeno, na primer u vidu enciklopedija ali bez uspeha. Bez uspeha jer ne podnosi sisteme i institucionalizaciju, već ih svojom singularnošću čak anulira kao znanja u trajanju. Opet, s druge strane, kad god je „znati to sve“ stagniralo, pojačavala se dominacija „znanja o svemu i svačemu“. Ovaj odnos se može jasno detektovati i pratiti u istoriji. Istorijskim tokom se takođe otvara mogućnost nekakvog odgovora i na naše generalno pitanje sadržano u naslovu: „Kako i zašto želimo da znamo sve?“. Tako, ako nismo imali nekog velikog uspeha iz pravca problematskog određivanja pojmova, možda će biti boljih rezultata u istorijskom.

Čini se da je Heraklit među prvima govorio našem „sve“ želeći da ga odredi i čak u tome kritikovao „znanje o svemu i svačemu“. „Mnogoznanje ne uči razumu jer bi naučilo Hezioda i Pitagoru i nadalje Ksenofana i Hekateja“ (Diels, 1983: Heraklit, B 40). Heraklit govori o „znanju o svemu“ ili o „mnogoznanju“, „sveznalaštvu“ koje nije dobro zato što „ne uči razumu“, „pameti“ tj. ne čini ljude dobrim i mudrim, već više nerazumnim. Jer šta su puke: znatiželje, porivi, žudnje, umišljenosti ako ne nešto nazovimo ga iracionalno. Generalno gledajući do danas važilo je slično shvatanje, da sveznalaštvo ovakve vrste – „znanje o svemu i svačemu“ i nije neki kvalitet, već samo žudnja da se sve o svemu zna. Bliže da nema nekog smisla. Ljudi nisu cenili, čak im se čine komičnim oni koji pokazuju želju (znatiželjnici) da znaju sve i svašta do onih pokušaja koji to žele ne uviđajući nešto što je tu pred nama prisutno. Ni „lutanje“ u daleke predele i metavisine za shvatanjem onoga „sve“ ili „to sve“ kao nešto jedno. Setimo se samo anegdote sa Talesom, čovekom koji je prema podacima bio veoma praktičan i znalac te vrste i njegovim padom u neku rupu ili bunar dok je želeo da gleda nebo.<sup>11</sup> Ono je i zabranjivano sa pozicije postojanja gotovog i istinitog znanja „o tome svemu“. Na primer ni jedna dogmatika ne dozvoljava sveznalaštvo. Opet to pokazuje da je takvo znanje, nezavisno od svega drugog, prisutno kod ljudi kao želja da „znaju sve i svašta“.

Vrsta znanja „znati to sve“ kao znanje apsolutne celine, smatrala se vrednijom od sveznalaštva ili „znanja o svemu i svačemu“ ali na način da se odredi kao sigurno znanje. To ne može biti puko znanje radi znanja nečega da bi se opet krenulo ka nečemu drugom. Sa tim se slaže i Heraklit, što se može videti iz njegovog stava da je „jedan logos“, jedna istina i da je on zajednički za sve, a da „... ipak većina živi kao da ima vlastitu moć rasuđivanja“ (Isto, A 133.) Gledano statistički kako vremensko istorijski, tako i geografski prostorno mnogo je dominantnije i vrednije odrediti „to sve“ ili znati „to sve“ nego imati „znanje o svemu i svačemu“. Mnogo je vrednije

<sup>11</sup> Podsećanja radi, Diogen Laertije kaže sledeće: „Priča se da je jednom, kada ga je neka stara žena izvela iz kuće da bi posmatrao zvezde, pao u jarak, i dok je vikao, žena je rekla: 'Pa ti, Talesu, nisi u stanju da vidiš ono što ti je pod nogama, pa kako misliš da ćeš znati sve o nebu?'“ (Laertije, 1979: Knjiga I, 34).

imati stav o nečemu i obuhvatiti nešto u celini nego znati u vidu detalja i bez nekakvog reda. Kod starih Grka je veći period u dominaciji ovog znanja, nego „znanja o svemu i svačemu“ i ako Grci kao narod važe za radoznale. U srednjem veku je takođe vladalo „znati to sve“, nego o svemu i svačemu, čak je ovo znanje proglašavano za jeres. Tek u renesansi imamo značajno povećanje interesovanja za „znanje svega i svačega“. Ovo interesovanje će veoma brzo biti preovladano metafizikom i „znati to sve“, kao i pokušajima enciklopedijskog oblikovanja „znanja o svemu i svačemu“.<sup>12</sup>

Danas, recimo, sa krajem metafizike ili stagnacijom „znati to sve“, „znanje o svemu i svačemu“ postaje sve prisutnije. Samo na prvi pogled izgleda da je uslovljeno i ograničeno društvenim mrežama, sredstvima informacija, politikom itd., međutim suštinski ono uslovljava celokupni globalni sistem. „Znanje o svemu i svačemu“, naravno ne izuzimajući „znati sve o nečemu“ i „znanje o takvom sve“, dominira tako što je samo sebi svrha ili još bolje samo sebi važno. Ono raste, buja i guta sve vrste znanja. Nameće sebe u stalnim nagomilavanjima, čak i u odgovoru na pitanje: „Kako i zašto želimo da znamo sve?“ Odgovor je karakterističan tako što i „znati to sve“ nije izgubljeno. Nije izgubljeno već vrednosno „rastočeno“ na manje celine, „pluralistično je“ i „demokratsko“. Te manje celine nisu neke nove naučne discipline, već reklo bi se predstavljaju znanje „fraktalnog“ tipa u smislu da je deo isto što i celina – deo „čudnog atraktera“. „Fraktalno“ je svako konkretno, singularno znanje o nečemu. To je ona neverovatna situacija gde u najobičnijem novinskom članku, melodiji na radiju, konzervi tunjevine, zalasku sunca, hodanju pingvina mi osetimo i doživljavamo celinu kao sve, mi znamo celinu. Kažemo „e to je to“, da bismo sledećeg trenutka bili obuhvaćeni nekom drugom „mini celinom“ ili fraktalom.

Dok u svim tim „trenutnim celinama“ „znanja svega i svačega“ stoji osećanje ispunjenosti i sve većeg i stalnog „konzumirajućeg“ ispunjavanja, a da kao takvo ne pripada nekoj „velikoj utopiji“ koju ostvaruje ili u svakom obliku i trenutku njegovog ispoljavanja nije više velika utopijska ideja već „mini utopija“, dotle „znati to sve“, sada vrednosno dezavuisano, stoji nekako na horizontu kao rezignirani pokazatelj „katastrofičnosti“. U dečjem maniru kao da kaže: „Videćete vi!“

## Literatura

- Bloh, E. (1981). *Princip nada*, I. Zagreb: Naprijed.
- Delez, Ž. (1989). *Fuko*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Diels, H. (1983). *Predsokratovci*, I. Zagreb: Naprijed.
- Ejer, A. (1998). *Problem saznanja*. Beograd: Plato.
- Hemlin, D. (2001). *Teorija saznanja*. Nikšić: Jasen.
- Laertije, D. (1979). *Životi i mišljenja istaknutih filozofa*. Beograd: BIGZ.

<sup>12</sup> Interesantno je to sa enciklopedijama i čak i sa institucijama i sistemima znanja kao što je naučno. Sve je više enciklopedija te tako potpadaju pod „znanje o svemu i svačemu“. Sve je više naučnih disciplina i institucija i za njih važi dijagnoza kao za enciklopedije.

- Liotar, Ž-F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.
- Milanov, K. (1937). *Osnovni problemi teorije saznanja*. Beograd: Geca Kon.
- Poper, P. (2002). *Objektivno saznanje*. Beograd – Paideia, Podgorica – Cid.
- Rothacker, E. (1985). *Filozofska antropologija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Russel, B. (1982). *Granice filozofske spoznaje*. U Zborniku *Čemu još filozofija*, Centar za kulturnu djelatnost, Zagreb.

Srboljub S. Dimitrijević

## **„WHY AND HOW WE WANT TO KNOW EVERYTHING?“**

*Summary:* The real distinction has been made, it looks for characteristic and reasons of „knowledge of everything“ and „knowing to everything“, because they are not the same. The intention is to show that this difference is not ontological but gnostic. Both of them are types that belongs to gnostic-epistemological line or objects of cognition and knowledge, rather than existence. The problem of purpose lies in cognition. If we ask ourselves what is the possibility or feasibility of „knowledge of everything“, it's been limited to what is called omniscience or possession of knowledge about anything and everything. Then there was encyclopedic knowledge, and finally the Internet. Encyclopedic knowledge as knowledge of everything was aspired to become apprenticeship of knowledge about everything that insist on arranging skills. It turned out not to be possible because the Encyclopedia split into lots of encyclopedias. The internet is not a science but a transition between omniscience and encyclopedic knowledge. In the meantime, after centuries of domination „know everything“ was lost in the rampant „knowledge of all things“. However, there is a question if this was true or was it inferred by acting from „the background“ or in any other way.



## NAUKA I SAVREMENI UNIVERZITET KAO UTEMELJIVAČI DRUŠTVA ZNANJA

*Sažetak:* Savremeni univerzitet i u teorijskom, a i u praktičnom smislu, sasvim je nešto drugo od tzv. klasičnog ili Humboltovog univerziteta koji je imao cilj i potrebu da bude prostor proizvodnje znanja za sebe. Aktivnost znanja i sprega sa naukom nisu bili primarna potreba i primarni interes klasičnog univerziteta. Filozofija egzistiranja savremenog univerziteta je posve drugačija. Simbolički rečeno filozofija savremenog univerziteta je način opstajanja i poslovanja firme koja se bavi proizvodnjom, u ovom slučaju znanja, a čija se efikasnost mjeri kvalitetom i kvantitetom proizvoda (diploma, znanje...).

Presudna je uloga univerziteta i cjelokupnog visokog školstva u izgradnji društva znanja, utemeljenog na načelima demokratije, pravde, jednakosti i mira. Izazovi budućnosti savremenog društva temelje se na znanju kao jedinstvenosti obrazovanja i nauke. Bitna je to komponenta socijalnog, ekonomskog i kulturološkog opstanka i bitisanja pojedinaca i zajednica kojima pripadaju i u kojima ostvaruju i realizuju kvalitet života. Opstrukcija različitih društvenih segmenata poprimila je alarmantne i zabrinjavajuće razmjere, u smislu urušavanja vrhunskih društvenih vrednosti. Novopozicionirani visokoškolski prostor zasnovan na jedinstvu i skladu obrazovanja i naučno-istraživačkog rada je onaj društveni korektiv koji će vladavini logike „vučjih zakonitosti“ nametnuti kategorije moralnosti, humanosti i duhovnosti zasnovane na visokim dostignućima znanja, odnosno društvu znanja kao totalitetu pomenutog jedinstva. Uz uspostavu jedinstva obrazovnog i naučno-istraživačkog prostora, visokoškolske institucije postaju univerziteti temeljeni na principima obrazovne i naučno-istraživačke ozbiljnosti. Bez toga jedinstva, samo sa obrazovnom komponentom, visokobrazovne institucije postaju koledži, sa znatno nižim kompeticijama u sistemu društva znanja. Uspostavi savremenog univerzitetskog sistema u evropskom akademskom prostoru i konstituisanju društva zasnovanog na znanju, vodi osnovna značajka toga(tih) procesa bazirana na jedinstvu nastavnog i naučno-istraživačkog rada. Pri tome, treba imati u vidu da u svakom angažmanu ili prosecu postoji razlika između onoga što jeste ideja, i nečega što je praksa, što je stvarnost. Razlika je naročito ispoljena u državnim i društvenim ambijentima koje odlikuje nerazvijena društvena struktura i pad kvalitativno životnih aktivnosti. Univerzitet je jedna podstruktura koja može biti nešto kvalitetnija od drugih strukturnih segmenata, ali ni on ne može postojati nezavisno i izolovano od ostalih društvenih konstituenata. U tom pravcu događanja i kretanja ka savremenom univerzitetu su generator razvoja cjelokupne društvene strukture.

*Ključne riječi:* nauka, savremeni univerzitet, društvo znanja, evropski akademski prostor, vrhunske društvene vrednote



## Uvod

Početak trećeg milenijuma je razdoblje kada većina univerziteta u evropskom arealu nastoji da ostvari i realizuje svoju novu poziciju u akademskom i društvenom prostoru. Namjera je usklađivanje vlastite univerzitetske aktivnosti sa obrazovnom i kulturološkom misijom koja se ogleda u transferu najsavremenijih znanja i vještina, sadašnjih i budućih stručnjaka, na kojima počiva upravljanje i kreiranje društvenih promjena.

U novom pozicioniranju univerziteta u harmonizaciji visokoškolskog(ih) sistema u Evropi nekoliko je određujućih segmenata. Jedan je onaj koji se zasniva na harmonizaciji visokoškolskog prostora po principima tzv. Bolonjskog procesa. Drugi se odnosi na vezu obrazovnog procesa sa naučno-istraživačkim radom i njegovom sistemskom uspostavom u biću univerziteta. I treći je onaj koji se odnosi na uspostavu društva znanja kao temelja razvojne politike jednog društva i sintagme koja objedinjuje nastavni i naučno-istraživački segment univerzitetskog ispoljavanja.

Znanje i visoko obrazovanje su neodvojivi procesi visokog učinka i kvaliteta novopozicioniranog univerziteta. Važnost navedenih procesa i njihova inkorporiranost u harmonizovane sisteme je velikim dijelom zavisna i od pristupa ovim pitanjima. Ako se procesi doživljavaju kao svojevrsna potreba imaju duboko organski karakter. Međutim ako se oni nameću sa strane i istima se pristupa samo zato što je to evropska tendencija ili pod pritiskom nekih relevantnih međunarodnih činilaca, onda se ovom procesu prilazi i on se doživljava kao vještačka potreba. Ukoliko procesi usklađivanja i „umrežavanja“ znanja i obrazovanja, odnosno nastave i istraživačkog rada budu doživljavani na prvonavedeni način imaju šansu za uspjeh. Ako im se pride kao drugoizraženom navodu onda će oni trajati onoliko koliko i međunarodni pritisak po pojedinom pitanju. Zapravo, imaće ograničenu upotrebu onoliko koliko bude potrebno vremena da se pronade neka druga tema i neka druga sfera čovjekovog bitisanja na koju će se usmjeriti svekolika pažnja.

### 1. Znanje i društveni razvoj

Isticanje znanja kao značajnog razvojnog resursa određene ili konkretne zajednice na svojoj aktuelnosti i značaju dobija prilikom debata o faktorima i činiocima društvenog razvoja. Govoriti o temeljnim osnovama na kojima se može ostvariti razvojni prosperitet neke moderne zajednice nije moguće bez isticanja znanja kao determinirajućeg faktora.<sup>1</sup>

Stvaranje i prenošenje znanja iz razloga kompleksnosti svega onoga što u modernom razdoblju to znači obuhvata široki spektar institucija i sistemskih segmenata,

<sup>1</sup> Važnost nauke, tehnike, tehnologije, i uopšte sistema znanja u kreiranju društvenog razvoja zapaža se još u periodu industrijske revolucije (XIX vijek), odnosno naučnih revolucija (XX vijek). Već od tada datiraju naznake pojma „ekonomija znanja“ koji svoje puno značenje dobija u globalizacijskim i tranzicijskim zahtjevima novog milenijuma.

čijim uvezivanjem u jednu cjelinu konstituše se bitna pretpostavka društvenog razvoja. Znanje iz tih razloga pored spoznajne i pedagoške ima i političku, ekonomsku i kulturološku dimenziju svoga egzistiranja. Razvijanje znanja se koristi radi ostvarivanja većeg ekonomskog i cjelokupnog društvenog rasta što je ključna prepoznata činjenica u kreiranju društvenog razvoja.

Gotovi svi konstituirajući podsistemi društvene strukture preživljavaju velike strukturne promjene prilagođavajući se zahtjevima preobražaja društva. Preobražaj društva nije moguće ostvarivati na drugim karakternim odlikama, izuzev onima koji u svojoj obuhvatnosti sadrže znanje. Sistem znanja i njegovo pozicioniranje u društveni rast i razvoj ne može se ostvarivati bez efikasnog i kvalitativno pozicioniranog sistema visokog školstva. Stvaranje i razvijanje znanja kao pretpostavke društvenog rasta kroz i preko velikih kompanija, preduzeća, nevladinih organizacija i drugih društvenih činilaca moguće je jedino ostvarivati ako se u konkretnoj zajednici ima veoma efikasan univerzitet koji počiva dominantno na kritičkom promišljanju i kvalitetu procesa kojima se bavi, a ne na ekonomskoj ili političkoj moći, servilnosti i sluganstvu određenim elitama. U proizvodnji znanja i kompanije, i preduzeća, i nevladine organizacije predstavljaju samo nadgradnju univerziteta sa određenim specifičnostima i konkretizacijom zahtjeva znanja.

Iz tih razloga je neophodno uzdizati univerzitet(e) kao temeljne jedinice gdje se proizvodi, razvija i uspostavlja sistem znanja za određeni državni ili društveni okvir. U savremenim uslovima visokoškolski sistem predstavlja značajan faktor pomoću kojega se povećava ekonomska konkurentnost određenog realiteta u kontekstu globalizacije i internacionalizacije.

U reformskim zahvatima koji se dešavaju u polju visokoobrazovnog sistema u gotovo svim ambijentima južnoslovenskog prostora, osnovna pažnja je usmjerena na implementiranje tzv. Bolonjskog procesa. Ovaj proces je samo dio ukupnih reformi koje je univerzitet dužan sprovesti da bi uhvatio priključak ka evropskom harmonizovanom prostoru visokog obrazovanja. U razdoblju od 2004. godine pa do kraja prvog desetljeća trećeg milenijuma univerziteti su iscrpili veliki dio svoje stvaralačke i kreativne energije u uspostavljanju principa koji su naznačeni i u Bolonjskoj deklaraciji, kao i u ostalim dokumentima koji prate taj proces.<sup>2</sup> Visoko obrazovanje i reformski zahvati u njemu nikada nijesu bili i ne mogu biti samo tzv. Bolonjski proces, već je to čitava jedna filozofija sistema koja obuhvata i promjenu strukture svijesti, kada je u pitanju visokoškolski sistem. Suštinu filozofije sistema visokoškolskih procesa u Evropi predstavlja svijest po kojoj visoko obrazovanje postaje ključni faktor stvaranja i razvijanja znanja, s ciljem postizanja ekonomskog i društvenog napretka i rasta. Sistem znanja u funkciji razvoja društva ne podrazumijeva samo kapital, već i uspostavu i promjenu znanja u svim segmentima društvene strukture.

Ukoliko novopozicionirani univerzitet nije u stanju da uspostavi uzajamnu

<sup>2</sup> Često puta se kao sinonim za novoreformske zahvate u prostoru visokog obrazovanja navodi samo Bolonjska deklaracija. Međutim, to je samo jedan u nizu dokumenata koji prati taj proces. Budući da Bolonjska deklaracija predstavlja papir sa dvije i po strane teksta i da su u njemu uglavnom prisutne ne političke, već više politikantske naznake, veoma bitne su i Sorbonska i Lisabonska deklaracija kao i Kominikei iz Praga, Berlina i Londona.

korelaciju sa društvenim razvojem kroz sistem znanja, veoma brzo će se pokazati neefikasnim. Neophodan će biti u takvim okolnostima korjeniti zaokret ka nečemu što se ne veže samo za Bolonjski proces i aktivnosti koje ga prate, već mnogo šire za razvojne tendencije i zahtjeve koji dolaze prvo iz najbližeg okruženja, pa onda i šire. Slijepo pridržavanje<sup>3</sup> za nešto što je proklamovano kao politički čin 24 ministra obrazovanja i nauke, tada Evropske zajednice, odaljiće sve one zajednice koje to ne shvate od uspostave sistema znanja i društva znanja.

## 2. Društvo znanja

Tendencija promjena u visokoškolskom sistemu i njihovo harmonizovanje rezultat je napuštanje modela Humboltovog univerziteta u čitavoj Evropi, na kojem je zasnovan i univerzitetski sistem zemalja bivšeg jugoslovenskog društva. Opstanak ovog univerziteta su dovela u pitanje dva procesa: globalizacija i tehnološki razvoj. Pokazalo se isto kao u periodu kada je Humboltov univerzitet zamijenio crkvu i njeno učenje, da je razvoj savremenog svijeta svojim dostignućima i zahtjevima pretekao jedan koncept univerzitetskog obrazovanja koji je zasnovan na državnom aparatu, nacionalnoj kulturi i proizvodnji novih znanja.

Humboltovsko poimanje visokoškolskog obrazovanja je najstarija ideja univerziteta u evropskom i svjetskom sistemu. Ova koncepcija koja ishodište ima u starom univerzitetu mnogo je starija od funkcionalističke koncepcije univerziteta koja se razvija u prvoj polovini XX vijeka, zatim racionalističke koncepcije iz tridesetih godina prošlog stoljeća, kao i merkantilističke koncepcije univerziteta koja se razvija negdje od osamdesetih godina posljednjeg vijeka drugog milenijuma. Koncepcija univerziteta koji je karakterističan za evropsku tradiciju zasnivala se na nauci kao sebi ciljnoj. Humboltovsko poimanje univerziteta u takvoj idealističkoj ravni gradi svoju kulturološku funkciju. Težište je na akademskim slobodama u čijoj determinirajućoj osnovi je sloboda nastave, nauke i učenja. Država je tu bitna kao osnivač uni-

<sup>3</sup> Kada je započeo Bolonjski proces kao godina u kojoj je trebalo da dođe do pune harmonizacije visokoškolskog sistema u Evropi navodena je 2010. godina. Budući da se te iste, tako često pominjane godine kraja prvog desetljeća trećeg milenijuma može konstatovati da se od tako zamišljene harmonizacije evropskog akademskog prostora mnogo dalje nego što se bilo na početku, jer je tada makar postojao entuzijazam za tako nešto, onda se može pretpostaviti koliko se kasni sa konceptom razvoja društva znanja koje podrazumijeva jedinstvo nastavnog i naučno-istraživačkog rada. Treba se povesti za mnogim razvijenim evropskim zemljama (Njemačka, Austrija) i zemljama u regionu (Hrvatska, Srbija) koje postepeno, jednim značajnim dijelom, de facto, napuštaju Bolonjski proces. Dva bitna, odnosno opredjeljujuća strukturna segmenta tzv. Bolonjskog procesa (ECTS i pokretljivost nastavnika i studenata) u predviđenim kvotama su još uvijek daleko kada je u pitanju većina zemalja u regionu, nedosanjan san. Uostalom ni u Bolonji, na Univerzitetu „Alma Mater Studiorum“ gdje je sve i započelo 1988. godine, nema Bolonjskog procesa. Tako u oktobru 2010. godine nije bilo nastave na tome univerzitetu, iako je trebala zvanično da počne sredinom septembra mjeseca, jer studenti jure profesore da im priznaju neke papire koje su donijeli sa raznih ljetnjih univerziteta, a profesori jure studente da otpočnu nastavu. Takođe, nema parcijalnih ispita, ima jako puno rokova, pa je rektor ovog univerziteta izjavio da „izlaze iz Bolonjskog procesa“ (Objavio *Corriera della Sera*, 26. septembra 2010. preuzeto iz *Vjesnik*, Zagreb, godina LXX, broj 22237, 28. rujan 2010, str. 5.).

verziteta koji se brine za autonomiju i koji finansira visokoškolske institucije. A onog trenutka kada se neko zapita koliko to univerzitet daje državi u stručnom i naučnom smislu i da li su materijalna ulaganja u znanje opravdana i povratno verifikovana na pravi način tada se iz akademskih sredina pozivaju na zagaranovanost autonomije i nemiješanje bilo kojih društveno strukturnih segmenata u polje djelovanja univerzitetskih institucija. Prisustvo države i njeno miješanje u djelatnost univerziteta nužno je samo onda kada treba obezbijediti jedinstvo nastavnog i naučnog procesa. Organizaciona strukturisanost univerziteta u humboldtovskoj koncepciji zasnovana je na katedrama kao osnovnom vidu egzistiranja, pri čemu se u značajnoj mjeri teži individualizmu u nastavi i nauci. Ovakav univerzitet je tradicionalno usmjeren ka humanističkim naukama kao uzoru.

Bio je sam sebi dovoljan u začaranom državnom miljeu bez ikakve saradnje sa drugim segmentima društva. Takva koncepcija univerziteta provodila se i egzistirala je od perioda kada je visokoškolski sistem zadovoljavao potrebe isključivo državne službe. Nastojalo se da se slijedi dugogodišnja tradicija u sistemu univerzitetske obrazbe i da se kadrovi za državnu službu proizvode upravo u takvim institucijama.

Savremena dostignuća u fundamentalnim i primijenjenim naukama nijesu ostvorena isključivo na univerzitetima, već uz saradnju različitih društvenih segmenata uz učešće moćnih kompanija. Takođe, modernu nauku karakterišu zajednički projekti više različitih univerziteta koji su realizovani sredstvima transnacionalnih korporacija. Sve to podriva ideju da univerzitet treba da bude državni i nacionalni. Ni jedan od ta dva specifikuma humboldtovskog poimanja univerziteta ne može izdržati savremena kretanja u univerzitetskom svijetu koja se dešavaju pod uticajem globalizacije i tehnološkog razvoja. Uviđa se da država nema potrebe da ulaže u slabo produktivne univerzitete kada do znanja koja su joj potrebna za unapređenje razvoja može doći i preko drugih institucija. Postalo je jasno da univerzitet na kraju drugog milenijuma nije više mjesto gdje se kumuliraju znanja, već su to i korporacije, i mediji, kao i neke druge institucije.

Novo pozicioniranje univerziteta pretpostavlja da ovaj institucionalni oblik oličan u Humboldtovskoj koncepciji mora da pronađe novi način svoga egzistiranja i novo opravdanje postojanja. Jer u evropskom prostoru znanja potpuno istovjetne pozicije će imati svi univerziteti bez obzira na to da li su državni, privatni ili mješoviti ukoliko su uskladili i harmonizovali principe egzistiranja. Diplome stečene na svakom od njih istovjetno će se tretirati. Osnov opstajanja univerzitetskih institucija isključivo će biti njihova sposobnost prilagođavanja globalnom tržištu znanja.

Posljednjih godina proklamovana je sintagma „Evropa znanja“ koja je rezultat usaglašavanja zajedničkih evropskih obrazovnih programa, a cilj joj je povezivanje znanja, obrazovanja i naučno-istraživačkog rada. Pojam „Evropa znanja“ determinišu najvažniji dokumenti koji su posljednjih dvanaestak godina drugog milenijuma i prvih godina trećeg donijeti i usvojeni u vezi sa konstituisanjem novopozicioniranog univerziteta.

#### 4. Zapostavljenost nauke i obrazovanja

Društveno krizni momenti su razdoblja kada se jednim značajnim dijelom zapostavlja nauka i obrazovanje. U situaciji kada treba smanjivati troškove po mnogim bitnim stavkama, nekako je uvijek najlakše bilo prvo krenuti od onoga što su dostignuća ljudskog duha. I uvijek se postavljalo osnovno pitanje: Zbog čega manje razvijene zemlje na južnoslovenskom prostoru, za razliku od ostalih ozbiljnih svjetskih i evropskih zemalja smanjivanjem sredstava zapostavljaju svoje glavne stubove razvoja – nauku i obrazovanje, odnosno istraživanja?

##### 4.1. Stanje po pitanju nauke u crnogorskom društvu

Upoređujući se sa razvijenim zemljama stanje nauke i istraživanja u Crnoj Gori je prilično loše kako s aspekta ulaganja u ovaj segment društva, tako i po pitanju vrednovanja kvaliteta znanja i istraživanja.

Potrebno je Crnu Goru u sistemu znanja i obrazovanja komparirati sa razvijenim zemljama. Takvu neumitnu činjenicu je neophodno shvatiti i na njoj raditi. Jer ako se tako nešto ne shvati stvari u polju nauke i obrazovanja neće se moći mijenjati na bolje. U sistemu znanja u Crnoj Gori postoji jedan broj izvrsnih pojedinaca koji su prepoznati u južnoslovenskom prostoru na jednom zavidnom nivou. Njihova prepoznatljivost u evropskim i svjetskim razmjerama je manja od one u regionu. Takvi pojedinci rade u svim vrstama nauke. Kvalitet znanja jedne zemlje se ne smije i ne može zasnivati na relativno malom broju kvalitetnih pojedinaca. Baza kvalitetnih ljudi u nauci, obrazovanju i istraživanju se neophodno treba širiti. U tom pravcu se treba i mora razmišljati ako se želi postati dijelom naučne, obrazovne i istraživačke zajednice u svijetu.

##### 4.2. Finansiranje nauke i projekata

Način finansiranja naučno-istraživačkih projekata je nešto što velikim dijelom doprinosi niskom nivou crnogorske nauke u međunarodnim razmjerama. I to ne samo uložena količina sredstava koja se uglavnom nalazi u raznim budžetima, već i način na koji se ta sredstva raspoređuju. Novac za projekte u crnogorskom društvu dolazi ne do onih najspremnijih da urade kvalitetan projekat relevantan makar na regionalnom nivou, nego taj novac dolazi do onih najvještijih. Jer po staroj birokratskoj navici svima se daje po malo sredstava, pa na kraju ne bude nikome ništa i svi budu nezadovoljni.

Finansiranje nauke, obrazovanja i istraživanja je hronični problem u svim zemljama u svijetu. Naročito je to veliki problem u razdobljima kriza kao što je ona recesiona koja započela u poslednjoj četvrtini 2008. godine, tako da u Crnoj Gori ograničena količina materijalnih sredstava u razdoblju prve decenije trećeg milenijuma dolazi do projekata. Ali ono što je loše i što je pogubno je to što se i pored tako male količine novca koja je u opticaju ne vodi računa o tome da ta sredstva dođu u ruke onih kvalitetnih istraživača. Nije Crna Gora tako bogata zemlja da bi podržavala stotine malih projekata, pri čemu veoma malo njih imaju šansu da budu

prepoznati, makar u regionu, a kamoli u svetskim okvirima. Čak i oni projekti koji imaju neku međunarodni kvalitet i koji poslije budu prepoznati kao takvi od nekih drugih finansijera, i ne dobiju nikakva sredstva za svoju realizaciju. Ne treba napominjati da nauka i istraživanje nemaju nekakvog velikog smisla ako ti projekti nijesu prepoznati šire od onoga što je crnogorski ambijent.

Pri tome bitno je naglasiti da u raspodjeli novca za projekte nema dovoljno transparentnosti, jer očito je da taj novac ide i nekim pojedincima i grupama koji bi teško u nekoj drugoj zemlji mogli realizovati takve projekte i imali reference da budu birani u naučna i nastavna zvanja. Ovo je jedan od ključnih problema stanja u crnogorskoj nauci i obrazovanju, kao i u istraživanju.

Takvo stanje nauke u Crnoj Gori zahtijeva temeljne promjene kako zbog samih naučnika, profesora i istraživača, tako i zbog same zemlje.

Crnogorsko društvo ulaže određena sredstva u nauku i istraživanje. Ali osim toga što su ta sredstva veoma mala za sve oblasti naučnog ispoljavanja, ona se moraju mnogo više raspoređivati na nekakvoj kompetitivnoj osnovi. Jer, za ozbiljne projekte treba napraviti veoma ozbiljnu evaluaciju. Ukoliko se takva evaluacija ne može napraviti snagama iz Crne Gore za određene međunarodne projekte dobro bi bilo pozvati kvalitetne ljude sa strane da procijene da li su ti projekti potencijal za velika postignuća.<sup>4</sup>

#### 4.3. Problemi u crnogorskom društvu u uspostavi kvaliteta znanja

Višestruki su problemi u Crnoj Gori u uspostavi kvalitetnog sistema znanja i obrazovanja, odnosno obrazovanja i istraživanja. Mogu se podijeliti u tri grupe. Jednu grupu problema u crnogorskom sistemu znanja čini količina sredstava koja se izdvaja za finansiranje nauke i obrazovanja. Vodstvo Evropske unije je juna 2010. godine preporučilo svojim građanima i djelatnicima, ali i onima koji sve to globalno posmatraju, da će njene članice za nauku, istraživanja i razvoj izdvajati 3% BDP.<sup>5</sup> Članice Evropske unije su takav dogovor postigle 2002. godine u Lisabonu, kada se intenzivnije i konkretnije krenulo sa implementacijom tzv. Bolonjskog procesa. Taj nametnuti cilj gotovo sve zemlje Evropske unije moraju ispuniti. U tom smislu, ali ne u naznačenom procentualnom iznosu i Crna Gora je sebi postavila cilj povećanja stope izdvajanja za nauku, razvoj i istraživanja. Međutim nije u navedenom problemskom dijelu ključna stvar postotak izdvajanja nego struktura, što to sve spada u nauku i istraživanja u institucionalnom smislu. Problem leži u strukturi novca: da li su tu plate naučnika, nastavnika i istraživača ili su to samo programi, zatim da li je tu obuhvaćeno što je to sve ušlo u nauku i istraživanje kao trošak. I ponekad se to

<sup>4</sup> Zbog raznih reformskih zahvata i njihovog pospješjenja i u Crnu Goru i na južnoslovenski prostor dolaze neki samozvani eksperti ili trećerazredni dužnosnici nekih međunarodnih organizacija. Oni koji su „prva liga“ u svojim zemljama i u međunarodnim okvirima gotovo i da ne dolaze. Da se ne govori o tome da kompeticijske osnove bilo za projekte, bilo za zvanja daju pojedinci koji se mogu kupiti za par honorarnih časova držanja nastave. Takvih je slučajeva u univerzitetskom prostoru Crne Gore bilo.

<sup>5</sup> U Crnoj Gori se za nauku i istraživanje izdvaja u poslednjoj godini prve decenije trećeg milenijuma 0,3% do 0,5%, budući da je statistika o tim ulaganjima veoma neprecizna. Ispoljava se određena tendencija da ta ulaganja u Crnoj Gori budu oko 1%.



sve može iskazati kao velika brojka, a ponekad kao mala – u zavisnosti od toga kako kome to odgovara. Potom, pored ovih problemskih pitanja, tu je i problem tzv. kućne raspodjele sredstava za projekte, gdje svako svakome sjedi u nekim komisijama i tijelima za raspodjelu i odlučuje o projektima. Prilikom takvih raspodjela sredstava za projekte pojedinci korektno mogu izaći van prostorije gdje se to radi dok se o njihovom projektu govori, što je naravno farsa, zato jer svi koji su tu prisutni znaju da će u narednih koju desetinu minuta neko drugi izaći iz sobe koji je prethodno odlučivao. Zbog toga su naučnici, nastavnici i istraživali u crnogorskom društvu u nekom stalnom sukobu interesa. I zbog toga se dijeli po malo svima.

#### 4.4. Kultura procjene kvaliteta rada / projekta

U društvu koje pretenduje na uspostavu društva znanja neophodno je postojanje kulture procjene vrijednosti projekata i kvaliteta rada. U Crnoj Gori i na Univerzitetu ne postoji kultura slanja projekata i procjene kvaliteta nastavnika i istraživača van države na jedan kompetitivan način.<sup>6</sup> Često se kultura procjena pokriva navodnim anonimnim recenzijama za projekat ili (ne)kvalitet kandidata. Anonimni recenzenti nisu ni pogledali rad, jer zapravo i ne postoje. Maše se neakvim virtuelnim identitetom navodnih recenzenata u cilju onemogućavanja nepoželjnih.<sup>7</sup> Kultura procjene kvaliteta naučno-istraživačkog rada, bilo pojedinačno, bilo u cjelini je potrebna jer je crnogorsko društvo premalo da bi se sve što potpada pod sferu NIR-a recenziralo unutar države ili pokrivalo navodnim anonimnim recenzentima. Nije pravilo u svjetskoj praksi da se (ne)kvalitet iskazuje anonimnim recenzijama, jer je to jedna vrsta licemjerja primjerena crnogorskom društvu. Naprotiv, svaki ozbiljan recenzent nastoji da se zna da je upravo on odobrio ili odbio objavljivanje nekog rada ili projekta. Međutim, u crnogorskom naučno-istraživačkom prostoru je prisutan jedan neprekidni sukob interesa i dovođenja svih koji se bave tim poslom u situaciju da paze da nekoga ne oštete, izuzev onih koji javno oponiraju kvalitet rada, pa im se vrlo lako to vrati navodnim negativnim anonimnim mišljenjima.

Drugi veliki nedostatak u uspostavi kulture procjene je u nedostatku akceptora naučnih istraživanja. U crnogorskom društvu kao jednom malom ambijentu ne

<sup>6</sup> Neki oponenti navedenoj tvrdnji bi istakli da se to radi. Ali to su pojedinačni i usamljeni slučajevi, a ne pravilo. Obično rektor nekom drugom rektoru, ili prorektor prorektoru uradi tako nešto, ili dekan dekanu. A kada odu sa tih funkcija od takve kulture procjene ili predavanja i istraživanja na drugim univerzitetima i institutima nema ništa. Svi se izgube u anonimnosti osama svojih kabinetskih prostora.

<sup>7</sup> Na crnogorskom državnom Univerzitetu je 2008. godine, pod izgovorom negativne anonimne recenzije odbijen tekst za jedan časopis koji izdaje jedna univerzitetska jedinica. Isti taj tekst je godinu dana kasnije objavljen u SCI bazi, u CAB abstract indeksima. (Uzgređna napomena: Ni jedan časopis iz bilo koje oblasti koji izlazi u Crnoj Gori ne nalazi se ni u jednoj indeksaciji SCI baze koja se po Konvenciji uzima kao vrhunska u naučno-istraživačkom svijetu.) Ili, ne izabira se u veće zvanje nastavnik koji ubrzo poslije toga, po znatno strožim kriterijumima izbora, bude izabran na Univerzitetu van Crne Gore. Ili, na konkurs za izdavanje udžbenika Zavoda za udžbenike Crne Gore prijavi se rukopis koji je bukvalno prevedeni udžbenik iz toga predmeta sa Univerziteta Oksford, a to je urađeno radi provjere kulture procjene. Domaća recenzentska komisija odbija taj rukopis sa obrazloženjem da je „nedovoljno naučno utemeljen“. U navedenim slučajevima imena koja su konkretna su nebitna, ali pojave dovoljno govore o kulturi procjene kvaliteta naučno-istraživačkog rada u crnogorskom društvu.



postoje izraženi potrošači znanja u vidu proizvodnje, zdravstva, medija i dr. koji bi to znanje ugrađivali u proizvod koji plasiraju na tržištu. Kroz plasman tih i takvih znanja, bez obzira na to da li su ona loša ili dobra stvara se potreba za nekim dodatnim znanjima. A ta dodatna znanja se mogu dobiti kroz narudžbu u vidu projekta u nekom institutu, univerzitetu, zavodu ili centru. Moramo biti svjesni da upravo zbog nepostojanja kulture procjene, pored ostalog, i jednim značajnim dijelom Crna Gora ne proizvodi ni minimalan postotak svjetskog znanja. To znači da neko malo ili srednje preduzeće, veliki ili mali medij, većinu znanja koja su im potrebna mora stvarati sama u svojim vlastitim, uslovno nazvanim razvojnim centrima. I onda se većinom takva znanja stvaraju ne kroz institucionalnu saradnju već pojedinačnu sa onim pojedincima koji se bave takvim bilo fundamentalnim, bilo primijenjenim istraživanjima. A jedan dio toga znanja se može uzeti i iz svjetske baze podataka. Ali u tom dijelu strahovito značajnu ulogu igraju kvalitetna naučna istraživanja na univerzitetima i institutima. Tu, u tim jedinicama se odvija onaj trening za pojedince koji će koliko sutra kopati po tom znanju. Jer svakim danom je nebrojano mnogo novih informacija, a za to se moraju imati ljudi spremni i istrenirani da dođu do njih i primijene ih. To napokon znači da te informacije znaju sintetizovati, analizirati ih i iz njih izvući bitne stvari i u maksimalno deset minuta ili kako bi Amerikanci rekli u „razgovoru prilikom vožnje u liftu“ prezentirati ih korisnicima.

Za takav trening treba pravi istraživački rad koji nije moguće ostvariti bez kulture procjene u modernom smislu.

## 5. Znanje i teorija neobrazovanosti

Za uspostavu kvalitetnog znanja i konstituisanja sistema koji vodi ka društvu znanja potrebni su kvalitetni univerziteti na kojima se ne stiče znanje koje se uspostavlja kao skup sretnih okolnosti i niz podataka koje pojedinac zapamti nezavisno o obrazovanju, preferencijama i interesima. Zapravo, predodžba o savremenom znanju i njegovoj vezi sa kvalitetom života razvija se i odvija u smislu da se neko snadbije slučajno informacijama za koje je irelevantno jesu li važne ili ne. Na taj način se govori o savremenom znanju u Evropi, a nosilac takvog poimanja procesa znanja je austrijski filozof i profesor Univerziteta u Beču Konrad Pol Linsman.<sup>8</sup>

U sistemu sticanja znanja po principima tzv. Bolonjskog procesa ne pruža se mogućnost procjene koje je znanje uistinu važno za pojedinca. Gube se i kriterijumi i smjernice. To je veliki gubitak i to izaziva veliku zabrinutost. Mogu se po tom pitanju mišljenja razlikovati. Ali ideja obrazovanja i sticanja znanja je u prethodnom procesu bila mnogo značajnija. Pomenuti Konrad Pol Linsman navodi da „promovisanje znanja na razini prepoznavanja pojma prosto frustrira studente“.<sup>9</sup> Navodeći rezultate istraživanja među studentima državnog Univerziteta u Beču Linsman ističe da takav trend ne primjećuju samo nastavnici, već i sami studenti, kao i drugi mladi

<sup>8</sup> Vidi: Konrad Linsman: Teorija neobrazovanosti, (Ime izdavača nije navedeno), Zagreb, 2009.

<sup>9</sup> Ibid, str. 68.

ljudi. Uostalom, velikim dijelom i zbog toga je tokom jeseni 2009. godine nastupio veliki talas studentskih protesta i demonstracija širom južnoslovenskog prostora i Evrope. Jedan od glavnih aspekata kritike i protesta bio je studentski zahtjev da oni žele obrazovanje, a ne naobrazbu.

Problematičnost kvaliteta znanja stečena po tzv. Bolonjskom procesu je očita. Za tako nešto postoje i veoma pragmatični razlozi. Studiji koji se ocjenjuju samo prema kvantitativnim kriterijumima trebaju biti jeftini i brzi. I na kraju sve to treba da izgleda statistički jako dobro. Apsolventska i diplomantska kvota treba biti visoka. Takvi studiji ne mogu biti kvalitetni.

Obrazovanje je oduvijek smatrano vrstom uslovnog kapitala. Međutim, na kraju prve decenije trećeg milenijuma isplativost postaje jedina svrha. A riječ kapital postaje ključna i za studente i za institucije mjerodavne za njihovo obrazovanje. Sve to dalje vodi legalizovanju i ozakonjenju korupcije. Na taj način tzv. Bolonjski proces na legalan način uvodi korupciju na univerzitete i institucije koje proizvode znanje.

Činjenica je da sve više univerziteta dolazi pod pritisak da djeluje i funkcioniše poput poslovnih firmi i preduzeća, tako da u njihovoj biti više nije ideja obrazovanja, znanja ili nauke. U srži njihovog interesovanja je kao i u svakoj poslovnoj firmi dominantno prisutno pitanje: Kako proizvoditi što više diplomiranih studenata, uz što niže troškove? U svijetu u kome, prema Linsmanu, vlada neznanje intelektualci gube bilo kakvu ulogu.

U uzore i idole savremenog doba možda se ubrajaju preduzetnici, menadžeri ili estradne zvijezde. Vrlo rijetko se tu ubrajaju naučnici ili klasični intelektualci. Zbog toga i uticaj intelektualca u tim zemljama u kojima je teorija neobrazovanosti na djelu nije veliki.

Možda je uticaj intelektualca koji je u to „proizveden“ na konceptu jednog drugog obrazovnog visokoškolskog procesa u drugim zemljama veći. Ali u Crnoj Gori i na Balkanu intelektualce, naučnike i profesore niko ništa ne pita. Nema ih u javnosti, pa su u većini slučajeva širokom auditorijumu nepoznati. Zbog toga i ne mogu pledirati na neki veliki društveni ugled, ma kako bilo (bez)značajno njihovo djelo.

## 6. Jedinstvo nastavnog i naučno-istraživačkog rada – floskula ili realnost?

Ostvarivanje koncepta društva znanja koje se ogleda u jedinstvu nastavnog i naučno-istraživačkog rada se zasniva prvenstveno na činjenici stanja svijesti u društvu o značaju ulaganja u istraživanje, u razvoj, u nauku. I to ne samo materijalnog nego onoga ispoljenog u svim vidovima i načinima drugih ulaganja. Po stepenu različitih ulaganja u proizvodnju i plasman znanja crnogorsko društvo je u određenom smislu zapušteno i ravnodušno. Navodno grcanje u krizi ne može se dominantno odraziti na nauku i istraživanje.

Treba u tom pogledu uzeti iskustvo razvijenih zemalja. Ako se recimo SAD-u oduzme nauka i unazadi joj se kvalitet univerziteta ova zemlja neće biti dominantna

zemlja u svijetu. Strukturni segmenti svijesti se moraju konstituisati u pravcu da su univerziteti, instituti i cjelokupno obrazovanje ključni pokretač razvoja nekog društva. Ali iz toga proizilazi nezaobilazna činjenica da je neophodno ulagati u nauku i istraživanje, i da se velike restrikcije u toj sferi, o kakvoj god da je krizi riječ, ne smiju praviti. Ponekad se naivno razmišlja da je srstruktura svijesti društva o nauci i istraživanju razvijena ako se direktno povećavaju ulaganja u ove oblasti u roku od godinu ili dvije dana, i da će tada doći do određenog poboljšanja i napretka svih podstrukturnih segmenata društva. Međutim, ti procesi ne idu tako brzo i ne dešavaju se preko noći. U nauci i istraživanju koje bi pospješile razvoj društva treba razvijati kulturu kvaliteta procjena i pojedinaca i projekata, a kroz ulaganja podsticati slobodna istraživanja, zatim temeljna i primijenjena istraživanja, odnosno istraživanja koja dovode do inovacija i koja su kreativna. Na taj način se može doći do nekih korisnih stvari koje se mogu patentirati, zaštititi i razvijati dalje kako bi bila konkurentna marka u regionalnim okvirima.

Iz razloga nepostojanja svijesti, odnosno mentalne tranzicije o značaju nauke i istraživanja za razvoj društva, zbog nepostojanja kulture procjene (ne)kvaliteta i nedostatka kritičke misli, prvenstveno na Univerzitetu, u Crnoj Gori se o društvu znanja može govoriti kao o jednoj floskuli ili mitu. Kada će i da li će društvo znanja postati stvarnost crnogorskog društva pokazaće konkretni primjeri postignuća po tri navedena segmenta (svijest, kultura procjene, kritička misao). Od pojedinaca i upravljačkih grupa koje dolaze po principu teledirigovanosti ili ispoljenog stepena servilnosti nije moguće očekivati takve promjene koje bi vodile Crnu Goru ka društvu znanja. U takvim uslovima potrebno je da naučnici, nastavnici i istraživači budu vrlo aktivni u traženju rješenja kroz individualne aktivnosti, pa čak i u neoptimalnim i nenormalnim uslovima u kojima rade i stvaraju. Iako im se sistemski onemogućavaju individualni angažmani (predavanja, istraživanja) van Crne Gore, ostvareni i postignuti bez ikakvih koruptivnih privilegija koje sobom nose neke pozicije (rektorska, prorektorska, dekanska i dr.) to je moguće. Jedan, istina veoma mali broj pojedinaca u Crnoj Gori je pokazao i da u takvim neprofesionalnim i nestvaralačkim uslovima, uz naporan rad, moguće je ostvariti kvalitetne i prepoznatljive rezultate, za početak makar u regionu. A to je za Crnu Goru i južnoslovenski prostor u trenutku početka druge decenije trećeg milenijuma sasvim dovoljno. Na taj način je moguće napraviti određene korake koji čekajući neko drugo i bolje vrijeme, Crnoj Gori i južnoslovenskom arealu makar i malo otvaraju vrata društva znanja i njegovog minimalnog pomaka od floskule ka realnosti.

## Literatura

- Association of European Universities. (2005). Five ways to improve University funding.
- CEPES, UNESCO. (2003). Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher Education, Bucharest. (<http://www.cepes.ro/hed/meeting/bucharest03/Default.htm>).

- Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu, komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: Clio.
- Delor, Ž. (1996). *Obrazovanje skrivena riznica*. Beograd: UNESCO.
- Gidens, E. (1998). *Posledice modernosti*. Beograd: Filip Višnjić.
- Jaspers, K. (2003). *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
- Linsman, K. (2009). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb.
- Liotar, Ž. F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo.
- Vrcan, S. (1984). *Socijalne razlike i sveučilište, Pogledi*, 2.
- Vukadinović, S. (2002). Novo pozicioniranje univerziteta, DOCUMENT, „Vrela“. Podgorica.
- Vukadinović, S. (2008). *Tranzicija i društvena struktura*. Niš: Centar za balkanske studije i Sven.
- Wallerstein, I. (1997). *Kako otvoriti društvene nauke*. Podgorica: CID.

Srdan Vukadinović

## **SCIENCE AND MODERN UNIVERSITY AS A FOUNDER KNOWLEDGE SOCIETY**

Summary: The modern university in the theoretical and in practical terms, is something quite different from the so-called, classical or the Humboldt University, who had a goal and need to be a space for knowledge production itself. Active knowledge and interface with science were the primary need and the primary interest of classical universities. The philosophy of existence of modern universities is quite different. Symbolically speaking philosophy of the modern university is a way of surviving and operating company engaged in the production, in this case, knowledge, and whose efficiency is measured by the quality and quantity of the product (certificate, knowledge...). The crucial role of the university and the entire higher education in building a knowledge society based on the principles of democracy, justice, equality and peace. Future challenges of modern society based on knowledge as education and science. An essential component of the social, economic and cultural survival and existence of individuals and communities to which they belong and in which they achieve and realize the quality of life. Obstruction of different segments of society have become more alarming and disturbing, in terms of the collapse of top social values. New position Higher Education Area based on the unity and harmony of education and scientific research is the social corrective that will rule logic „wolf laws“ impose categories of morality, humanity and spirituality based on high achievement of knowledge, or the knowledge society as a totality of the said union. With the establishment of the unity of the educational and scientific-research area, academic institutions become universities based on the principles of education and scientific research severity. Without this unity, only the educational component, high educations institutions become colleges, with much lower competition in the system of the knowledge society. Establish modern university system in the European academic space and the

constitution of the knowledge society, water main feature of this (these) process based on the unity of teaching and scientific-research work. It should be noted that in every engagement or take a walk there is a difference between what is the idea, and something that is a practice, which is true. The difference is especially manifested in the state and social environments characterized by underdeveloped social structure and decrease in quality of life activities . The university is one of substructures which may be somewhat better than other structural segments, but it can not exist independently and in isolation from other social constituents. To this end events and developments to the modern university as generator of the entire social structure.

## KAKO STUDENTI OPAŽAJU ULOGU UNIVERZITETA U EKONOMIJI ZNANJA<sup>1</sup>

*Sažetak:* Studenti, kao akteri reforme visokog obrazovanja koja je u toku imaju sopstvenu percepciju o ciljevima obrazovnog procesa u kontekstu globalizacije. Zato nas je u radu interesovalo njihovo mišljenje o institucionalnoj autonomiji, kreiranju i primanju znanja i odnosu između obučavanja i istraživačkog rada. Jedan od prvih odgovora na naša razmišljanja dala je činjenica da su se na postavljenu onlajn anketu odazvali isključivo studenti državnih univerziteta. Polovina ispitanika smatra da univerzitet ne sme biti u vlasništvu ili pod upravom komercijalnih i industrijskih institucija. Veoma veliki broj studenata se slaže da univerzitetsko osoblje treba da bude podeljeno na predavače i one koji se bave naučno istraživačkim radom. Ispitanici su većinom protiv toga da univerziteti značajno smanje kapacitete u studentskim domovima i ponude više onlajn kurseva. Svi ispitanici se slažu da prioritet treba da bude naučiti studente kako da budu nezavisni i nepristrasni u svojim razmišljanjima.

*Ključne reči:* reforma visokog obrazovanja, institucionalna autonomija, ekonomija znanja

### 1. Uvod

U obrazovanju se sažimaju, prelamaju i izražavaju sve protivrečnosti savremenog društvenog razvoja. Obrazovanje je generator promena, ali i samo trpi uticaje globalnih, nacionalnih i lokalnih promena. U eri naučno-tehnološke i informatičke revolucije, koje su postavile osnovu za globalnu ekonomiju i umreženo društvo, znanje i obrazovanje postaju ključni faktori društvenih promena, građenja i razvoja društvenih mreža i socijalne mobilnosti društvenih grupa. U takvoj ekonomističkoj i tehnokratskoj koncepciji razvoja društva samo obrazovanje je osiromašeno i raz-

---

<sup>1</sup> Rad je urađen u okviru projekata 36022, 36006 i 179002, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

dvojeno od vaspitanja. Naime, od obrazovnih institucija se traži da školuju za profesiju a ne za život, i otuda se vrši podređivanje reformi sistema obrazovanja diktatu aktuelne podele rada. Od obrazovnih institucija na svim nivoima zahteva se stroga racionalizacija i visoka usko specijalistička profesionalizacija (Mitrović, 2007).

Nastupanjem „Nove ekonomije,“ i „Društva znanja“, ono ne predstavlja samo još jedan resurs koji postoji zajedno sa tradicionalnim faktorima proizvodnje, poput radne snage, kapitala, zemljišta, već predstavlja jedini značajan resurs današnjice (Drucker, 1988: 1993).

Industrijsko društvo zasnovano na proizvodnji transformiše se u informatičko društvo zasnovano na znanju. Suštinu nove ekonomije i osnov ekonomskog rasta predstavljaju ideja, informacija i znanje. Privrede znanja su one koje su direktno zasnovane na proizvodnji, distribuciji i korišćenju znanja i informacija. Znanje postaje ključni resurs koji se nasuprot svim drugim resursima, korišćenjem ne troši već, naprotiv, uvećava. Osnovna strateška prednost jedne organizacije, regiona i države u odnosu na druge sastoji se upravo u sposobnosti korišćenja i razvijanja znanja. Razlike u znanju i njegovoj tehnološkoj primeni postaju glavni faktori koji dele razvijene zemlje od nerazvijenih, bogate od siromašnih, visoki životni standard od niskog. Kreativni pristup upravljanju znanjem može rezultovati poboljšanom efikasnošću, visokom produktivnošću i povećanim prihodima.

Znanje postaje dominantan faktor proizvodnje a neopipljiva sredstva, odnosno, intelektualni kapital stvara više od polovine ukupne vrednosti kompanija. Istovremeno, zahvaljujući informaciono komunikacionim tehnologijama (IKT) znanje zastareva u mnogo kraćem vremenskom periodu nego ranije. Najvažnija aktivnost u ekonomiji znanja više nije stvaranje proizvoda i usluga, već stvaranje novog znanja koje se ugrađuje u proizvode i usluge. Danas se stvaranje ekonomske vrednosti prevashodno zasniva na intelektualnom kapitalu, kao i kapacitetu i veštini inoviranja (Brown & Eisenhardt, 1998; Cohen & Levinthal, 1990; Drucker, 1993; Edvinsson & Malone, 1997; Stewart, 1997; Sveiby, 1997). Sa druge strane intelektualni kapital koji obuhvata neopipljiva sredstva i sredstva zasnovana na znanju, doprinosi procesu stvaranja vrednosti, ali i podstiče proces inovacije.

Ulogu univerziteta u upravljanju znanjem u preduzećima treba izvesti iz suštine njegove egzistencije. Osnovna uloga univerziteta u tržišnim privredama je da pripremi pojedinca za delovanje u okvirima oštre konkurencije na globalnom tržištu, a one s najvišim nivoom obrazovanja u okvirima kreativnog društva i inovativne privrede (Anderson et al., 2009).

Univerzitet najverovatnije treba da osluškuje potrebe i ciljeve društva, i na taj način oblikuje svoju delatnost. Sa druge strane, društvo utiče na život univerziteta, na sam koncept njegove organizacije, naročito preko investicija odnosno finansiranja. Univerziteti tako postaju zavisni od države odnosno elite moći (vojne, političke i ekonomske). Univerziteti se ponašaju kao preduzeća: rukovode se isključivo ekonomskim faktorima u svojoj delatnosti, a između sebe nalaze se u odnosu tržišne konkurencije. Savremeni univerzitet pozicionira se danas između dve tendencije: one koja univerzitet vidi kao elitistički, zatvoreni, skoro konzervativni prostor sti-



canja postojećeg i otkrivanja novog znanja i one koja mesto i ulogu univerziteta procenjuje kroz uspešnost obavljanja društvene funkcije.

U savremenom svetu dovedena je u pitanje potreba za posedovanjem znanja i njegovim sticanjem. U tome se uspelo izdizanjem sasvim drugih vrednosti koje su znanje i njegovo posedovanje potisnule u drugi plan.

Kriza sistema obrazovanja, o čemu se u poslednje vreme toliko govori, samo je izraz jedne daleko šire krize, krize duhovne situacije našeg vremena koja je konstatovana već tridesetih godina prošlog veka. Isto tako, teškoće u određivanju ciljeva i zadataka obrazovanja, zbog čega se pribegava tolikim njegovim (smislenim ili besmislenim) reformama, samo su posledica preispitivanja celokupnog sistema vrednosti savremene naučno-tehničke civilizacije koja je zašla u jednu potpuno novu fazu kojom dominiraju digitalne tehnologije čiji domašaji i perspektive se ovog časa ne mogu ni zamisliti ni predvideti.

Komercijalizacija obrazovanja u Srbiji započinje još 90-ih godina. Glavna karakteristika današnjeg sistema visokog obrazovanja u Srbiji je u tome što se u okviru njega znanje tretira kao roba. U situaciji u kojoj znanje jeste roba, ono, kao i svaka druga roba, ima svoju cenu. Samim tim, proces sticanja znanja, odnosno studiranje, ne može biti ništa drugo do proces trgovine, ili preciznije rečeno – proces kupovine znanja. Jasno je da iz toga proizilazi da kvalitet znanja, prema kome se odnosimo kao robi, biva na veoma niskom nivou jer suština školovanja u ovom slučaju prestaje da bude sticanje znanja, svodeći se na što brže dobijanje diplome koju će korisnik (student), koji ju je kupio moći što pre da unovči.

Zato je nužna socijalna transformacija društva jer se njome obrazovanju postavlja za svrhu napredak društva koje će u njega ulagati kako bi se unapredilo u svakom smislu, kako duhovno tako i materijalno.

Kako je u Strategiji razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine ([www.srbija.gov.rs](http://www.srbija.gov.rs)) navedeno, potrebno je ostvariti usku saradnju na relaciji akademske studije–privreda. U pomenutom dokumentu se takođe navodi potreba povezivanja stručnih društava i profesionalnih udruženja sa univerzitetima koji čak treba da preuzmu deo odgovornosti za praćenje nastave u svojoj oblasti.

Stručno osposobljavanje je svrsishodno samo ako je usklađeno sa realnim potrebama tržišta. Ono mora predstavljati put ka usavršavanju, specijalizaciji i hijerarhijskom napredovanju, što će dovesti do poboljšanja životnog standarda, a samim tim i povećanja motivacije (ILO, 2012). Na državnom, regionalnom ili lokalnom nivou, sveobuhvatno ulaganje u obrazovanje zahteva zajedničku akciju svih učesnika u ovom procesu. Sve tri interesne grupe moraju usko sarađivati, ali preduslov za to mora biti svesnost o benefitima koje kroz taj vid saradnje mogu ostvariti. Studenti, kao jedni od najvažnijih aktera ovog procesa, moraju biti motivisani, ali pre svega na vreme upoznati sa karakteristikama profesije koju su odabrali (Mišković, 2013).

U današnjem, veoma kompetitivnom svetu, priprema za početak karijere više ne znači samo beleženje dobrih ocena u indeksu. U celokupnom procesu obrazovanja presudno je „s kojom svrhom se znanje stiče“. Konačno, sistem doživotnog učenja koji takođe znatno utiče na nivo ljudskog kapitala, u Srbiji je još uvek u začecima.

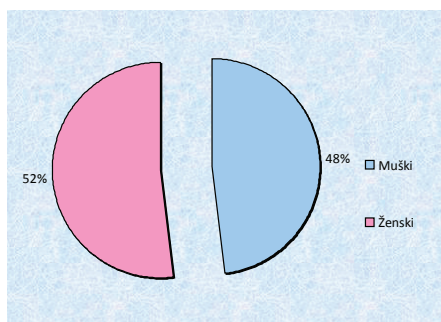
Studenti, kao akteri reforme visokog obrazovanja koja je u toku imaju sopstvenu percepciju o ciljevima obrazovnog procesa u kontekstu globalizacije. Zato nas je u radu interesovalo njihovo mišljenje o institucionalnoj autonomiji, kreiranju i primanju znanja i odnosu između obučavanja i istraživačkog rada.

## 2. Materijal i metode

Ispitivanje je sprovedeno putem internet upitnika sačinjenog pomoću „Google Drive“ platforme. Na linku su pored upitnika date i propratne informacije i uputstva vezana za istraživanje. Ispitanici su bili zamoljeni da pošalju upitnik svojim poznanicima kako bi se uvećala baza ispitanika. Kod biranja načina dostave upitnika imali smo na umu prednosti koje nude ovakvi oblici prikupljanja podataka; brzina, fleksibilnost, očuvanje okoline, značajna finansijska ušteda i osiguranje tačnosti podataka (Reynolds, 2006; Schmidt, 1997).

### 2.1. Ispitanici

Učesnici u istraživanju bili su studenti različitih fakulteta Univerziteta u Beogradu. Istraživanje je uključilo 73 ispitanika. Uzrast ispitanika kretao se u rasponu od 18 do 35 godina. Ispitanika muškog pola bilo je 48% dok su 52% uzorka činile ispitanice ženskog pola (slika 1).



**Slika 1.** Polna struktura uzorka

### 2.2. Instrument

Originalni upitnik, upotrebljen u disertaciji Rida (Reid, 2006) prilagođen je za potrebe istraživanja i preveden sa engleskog jezika uz pomoć dva nezavisna eksperta. Instrument se sastojao od 48 pitanja podeljenih u tri skale.

Pitanja iz prvog dela upitnika sastojala su se od opštih sociodemografskih i individualnih karakteristika ispitanika (uzrast, pol, stručna sprema, odabir željene profesije, itd.) i sadržala su pitanja sa ponuđenim odgovorima kao i otvorena pitanja na koja je trebalo odgovoriti. Primarni zadatak ovog dela upitnika je bio dobijanje informacija o prikupljenom uzorku ispitanika kao i relevantnih podataka za koje se

pretpostavlja da bi mogli imati uticaj na analizu u skladu sa specifičnim ciljevima rada.

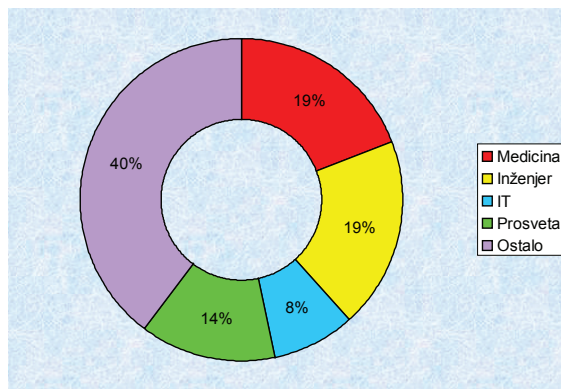
U okviru drugog seta pitanja, istraživana je odnos studenata prema univerzitetu (kvalitetu obrazovanja koje se stiče na fakultetima, praktičnoj primenljivosti stečenih znanja, autonomiji univerziteta, i sl.). Skala za merenje stavova sastojala se od 29 stavki Likertovog tipa. Ispitanici su izražavali svoje slaganje sa tvrdnjama na petostepenoj skali (1 – „uopšte se ne slažem“; 3 – „niti se slažem niti se ne slažem“; 5 – „u potpunosti se slažem“).

Ajtemi su grupisani prema tematskim oblastima koje odgovaraju ciljevima istraživanja. Poslednji deo upitnika sadržao je 10 pitanja koja su imala za cilj da ispituju mišljenje studenata o tome šta bi bila funkcija univerziteta u 21. veku. Svaku od nabrojanih stavki je bilo potrebno rangirati prema značaju koji joj ispitanici pridaju, pri čemu 1 označava najmanji značaj, dok se 5 pripisuje stavki sa najvećim značajem za ispitanika (za prvih pet pitanja, a za preostalih pet, kako ih opažaju potencijalni poslodavci). Poslednja dva pitanja su se ticala procene studenata o tome koliko ih je obrazovanje stečeno na fakultetima osposobilo za dalji profesionalni život i oblikovalo kao jedinke. Skala za odgovore je u ovom slučaju bila desetostepena, (pri čemu 1 označava minimalni značaj a 10 maksimalnu funkcionalnost).

### 3. Rezultati

Za odgovore na svako pitanje urađena je deskriptivna statistika. Pored toga, analizom histograma i Komlogorov-Smirnov testom utvrđeno je da podaci pokazuju raspodelu koja odstupa od normalne pa su sprovedeni neparametrijski statistički testovi. Za ispitivanje razlika između polova korišćen je Man-Vitnijev U test za nezavisne uzorke. Za poređenje više nezavisnih grupa (ciljne profesije ispitanika) primenjen je neparametrijski Kruskal-Valisov test analize varijanse za rangove pomoću koga je ispitan uticaj nezavisnih varijabli izraženih medijanom ranga datog odgovora.

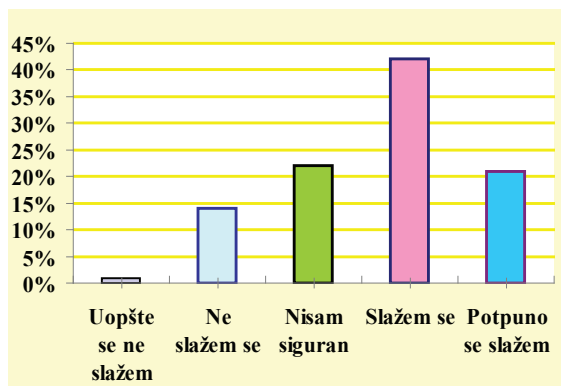
Ispitanici su razvrstani u grupe prema njihovim odgovorima na pitanje koja je ciljna profesija kojom bi voleli da se bave koje je sledilo nakon pitanja „Da li je vaša primarna želja da se bavite poslom u struci“, na koje su studenti davali svoje komentare i objašnjenja motiva za bavljenje određenom profesijom, što je prikazano na slici 2. Otuda je ciljna profesija posmatrana kao nezavisna varijabla koja bi mogla imati odlučujući uticaj na stavove studenata o ulozi univerziteta u 21. veku.



**Slika 2.** Ciljna profesija ispitanika

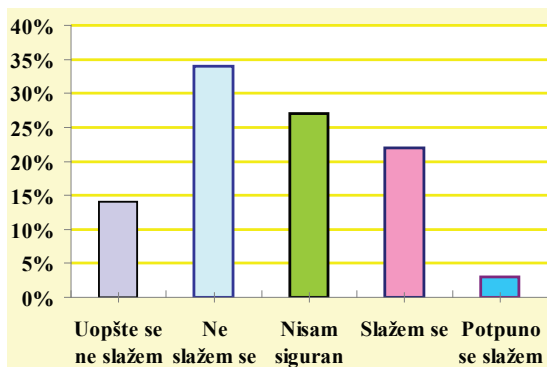
Sledi prikaz odgovora studenata na neka od najinteresantnijih pitanja.

Većina studenata smatra da univerzitet treba da bude nezavisna institucija, da bi mogao da učestvuje u rešavanju važnih društvenih i ekonomskih problema (slika 3).



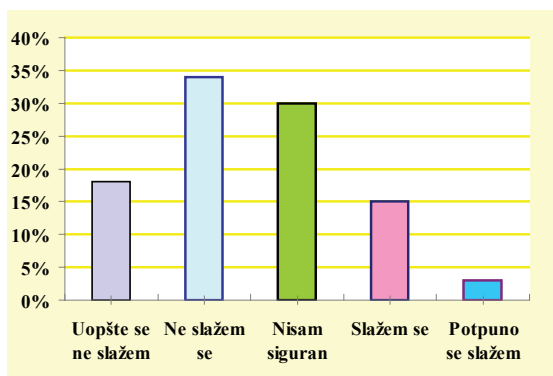
**Slika 3.** Stavovi ispitanika o nezavisnosti Univerziteta

Odgovori ispitanika na pitanje sličnog sadržaja potvrđuju stavove koji su iskazali u odnosu na prethodno navedeno pitanje, naime većina ispitanika smatra da, da bi bili efikasni, univerziteti ne treba da budu u vlasništvu ili pod upravom komercijalnih i industrijskih institucija, čije kadrovske i tehnološke potrebe direktno utiču na makroekonomski rast (slika 3).



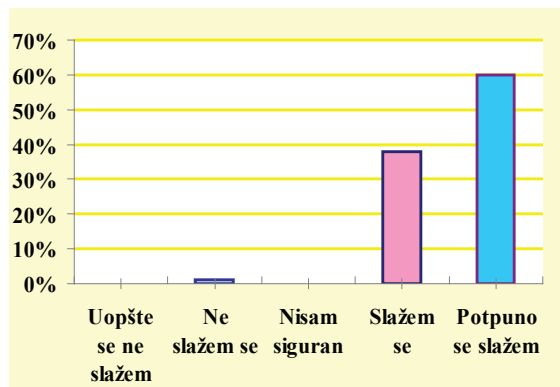
Slika 4. Stavovi ispitanika o vlasničkoj strukturi univerziteta

Većina ispitanika se ne slaže sa tvrdnjom da pri zapošljavanju visoko obrazovanih kadrova poslodavci najviše pažnje posvećuju prosečnoj oceni kandidata (slika 5).



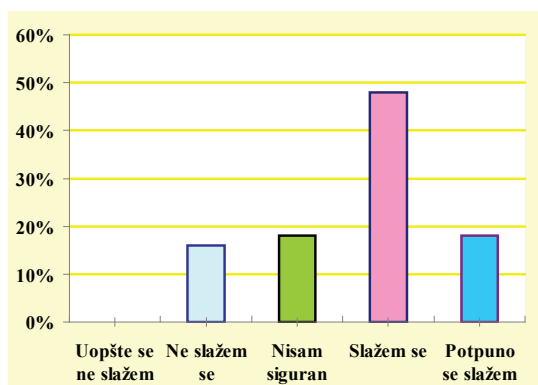
Slika 5. Stavovi ispitanika o vrednovanju prosečne ocene tokom studija od poslodavaca

Jedno od pitanja na koje su studenti odgovorili najvećim stepenom slaganja jeste o tome da nastava na univerzitetima treba biti koncipirana tako da se student nauči da identifikuje problem sa različitih tačaka gledišta i da sagleda sve prednosti i nedostatke mogućih rešenja (slika 6).



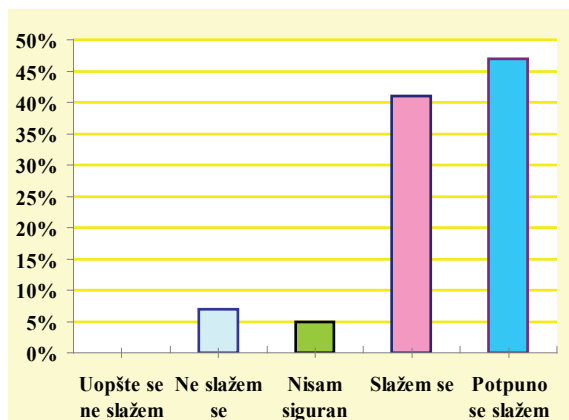
Slika 6. Procenat odgovora ispitanika na pitanje „Dobro univerzitetsko obrazovanja treba da razvija kritičko razmišljanje“

Većina ispitanika smatra da univerzitetsko osoblje treba da bude podeljeno na predavače i osoblje koje se bavi naučno istraživačkim radom, kako bi se unapredio kako nivo nastave tako i nivo naučno istraživačkog rada (slika 7).



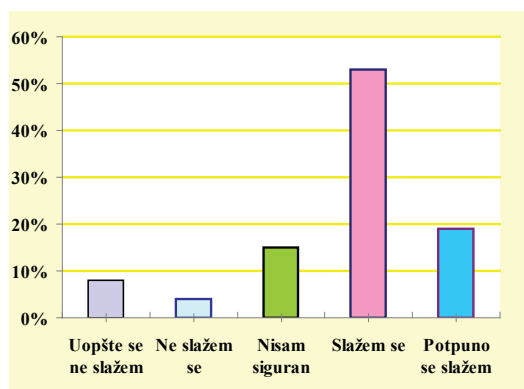
Slika 7. Procenat odgovora ispitanika na pitanje o bavljenju profesora samo nastavnim ili samo naučno istraživačkim radom

Gotovo svi studenti smatraju da je potrebno da vlada usmeri buduće studente univerziteta prema kursevima koji najbolje odgovaraju trenutnim i budućim potrebama društva i privrede (slika 8).



**Slika 8.** Stavovi ispitanika o usklađivanju nastavnih sadržaja i potreba privrede

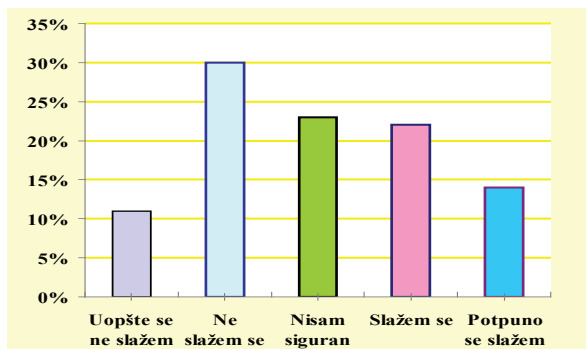
Veliki procenat ispitanika smatra da je glavna uloga univerziteta da obuča stručnjake kao što su lekari, advokati, profesori, inženjeri (slika 9).



**Slika 9.** Stavovi ispitanika o tome koje vrste stručnjaka treba da „proizvodi“ univerzitet

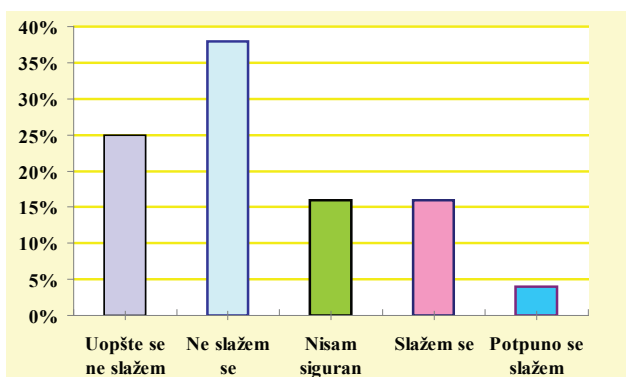
Interesantno je da studenti nemaju jasno izdiferenciran stav po pitanju toga da bi savremeni univerziteti trebalo da budu fokusirani na školovanje kadrova u IT sektoru (slika 10).





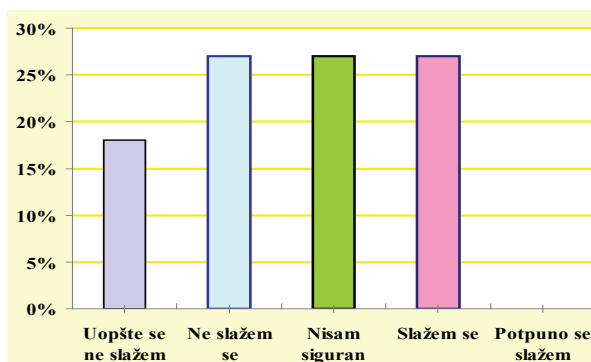
**Slika 10.** Procenat odgovora ispitanika na pitanje „Savremeni univerziteti bi trebalo da budu fokusirani na školovanje kadrova u IT sektoru“

Iako studenti nemaju jasno izdiferenciran stav po pitanju školovanja IT stručnjaka, veliki broj njih se ne slaže da bi bilo bolje da univerziteti značajno smanje kapacitete u studentskim domovima i ponude više onlajn kurseva koji mogu da se pohađaju vanredno (slika 11).



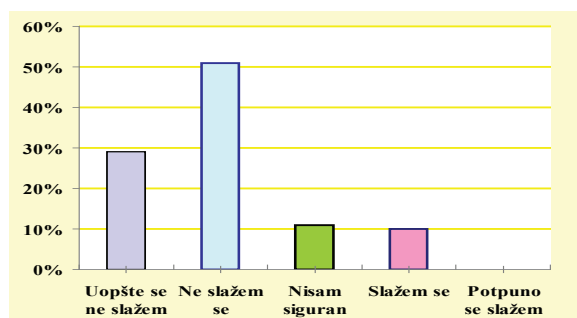
**Slika 11.** Stavovi ispitanika o smanjenju kapaciteta u studentskim domovima i većoj ponudi onlajn kurseva

Nijedan student ne iskazuje potpuno slaganje sa idejom da „mogućnost da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, nije suština dobrog univerzitetskog obrazovanja“, dok su ostale alternative odgovora gotovo jednako zastupljene (slika 12).



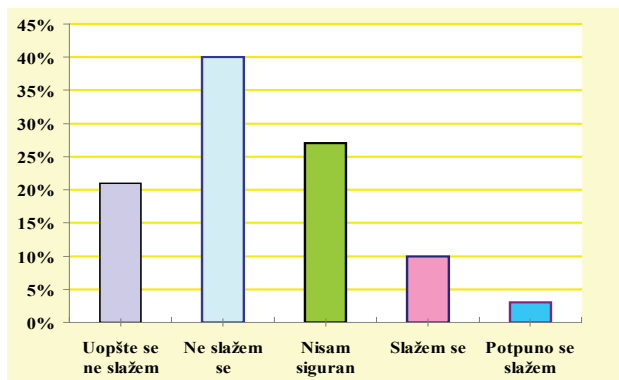
**Slika 12.** Procenat odgovora na pitanje „Mogućnost da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, nije suština dobrog univerzitetskog obrazovanja“

Zanimljivo je da studenti ne odobravaju stav da fakulteti koji ne stvaraju profit treba da budu zatvoreni (slika 13).



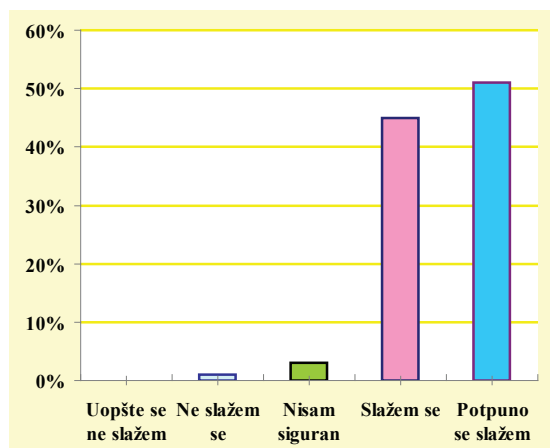
**Slika 13.** Procentualna zastupljenost odgovora na pitanje „Fakulteti koji ne stvaraju profit treba da budu zatvoreni“

Mnogo veći broj ispitanika se ne slaže sa tvrdnjom da univerziteti, zanatske (stručne) škole i privatne ustanove za edukaciju treba da imaju potpuno istu svrhu, bez podela na tzv. „zanatske“, „akademske“ ili „istraživačke“, u poređenju sa brojem neutralnih po tom pitanju i onih koji se sa ovakvim stavom slažu (slika 14).



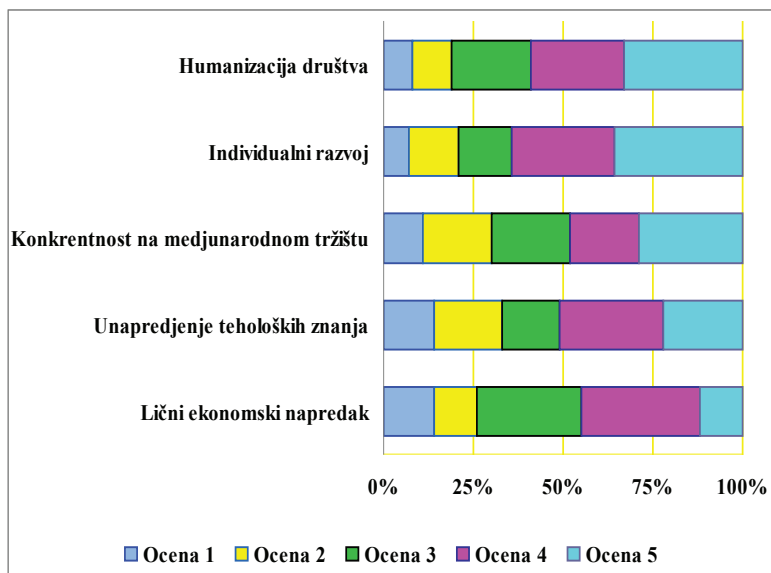
**Slika 14.** Stavovi ispitanika o podeli na tzv. „zanatske“, „akademske“ ili „istraživačke“ škole

Gotovo svi studenti smatraju da prioritet univerziteta treba da bude: „naučiti studente KAKO da razmišljaju“ (slika 15).



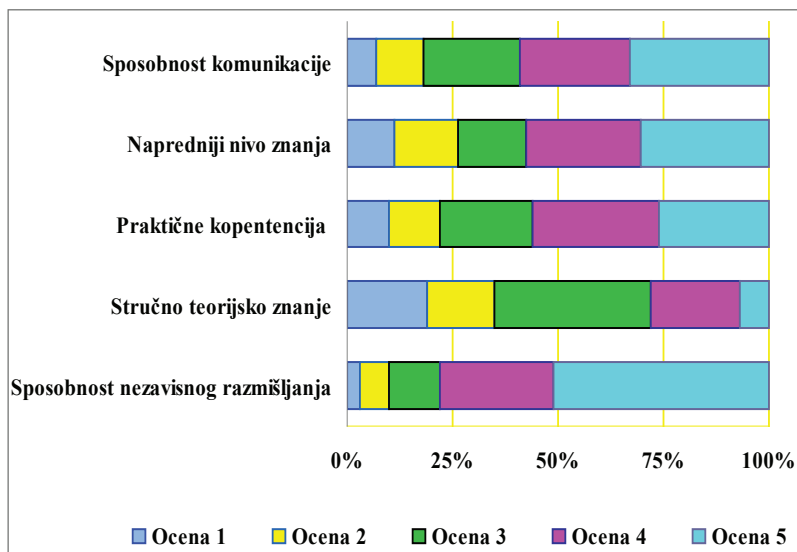
**Slika 15.** Odgovori ispitanika na pitanje „Prioritet univerziteta treba da bude: naučiti studente KAKO da razmišljaju“

Na niz pitanja o tome šta je funkcija univerziteta u 21. veku oko trećina ispitanika smatra da su to individualni razvoj i humanizacija društva, dok najmanji procenat ispitanika maksimalnu ocenu pridaje ličnom ekonomskom napretku (slika 16).



Slika 16. Najvažnije funkcije savremenog univerziteta

Na prvo mesto, pri konkurisanju za posao u struci, 51% ispitanika stavlja sposobnost nezavisnog razmišljanja, a oko trećine ispitanika smatra da su sposobnost razgovetne i ubedljive komunikacije i napredniji nivoi znanja najbitnije odlike. Samo 7% studenata na prvo mesto stavlja stručno teorijsko znanje (slika 17).



Slika 17. Najvažnije karakteristike pri konkurisanju za posao u struci

### 3.1. Polne razlike

Za rezultate skala sa dva poduzorka (studenti i studentkinje) koji nisu pokazali normalnu distribuciju na Kolmogorov-Smirnovom testu, primenili smo Man-Vitnijev (Mann-Whitney) test koji je dopuna Kolmogorov-Smirnovom testu jer želimo da vidimo koliki su ostvareni srednji rangovi rezultata skala. Generalno, na svim pitanjima studentkinje ostvaruju niže srednje rangove u poređenju sa studentima, ali su se statistički značajnim pokazale razlike u odgovorima na samo tri pitanja na upitniku. Drugim rečima značajne polne razlike postoje samo u stavovima po tri pitanja što će biti opisano u daljem tekstu.

Na osnovu rezultata Man-Vitnijevog testa možemo zaključiti da su pripadnici muškog pola ostvarili pozitivniji srednji rang (43.2), za razliku od ženskih ispitanika (srednji rang iznosi 31.29) kada se razmatra stav o ekonomskoj isplativosti studentskih istraživanja. Postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata i studentkinja po ovom pitanju, na nivou .011.

Studenti koji su odgovorili pozitivno na pitanje da li smatraju da je funkcija univerziteta da obezbedi kadrove koji će biti konkurentni na međunarodnom tržištu, imaju bolji srednji rang (42.77), za razliku od svojih koleginica koje su davale negativnije odgovore (31.68). Man-Vitnijev test je pokazao statističku značajnost razlike na nivou .022.

Takođe, studenti su skloniji da pozitivnije ocenjuju (srednji rang, 42.56) znanje koje su stekli na fakultetu, i u većoj meri smatraju da ih ono dobro priprema za budući posao, nego studentkinje (srednji rang, 31.88). Razlika je statistički značajna na nivou .03.

Drugim rečima, Man-Vitnijev U test pokazao je značajnu razliku u stavovima između polova pri čemu studenti pokazuju pozitivnije stavove u poređenju sa studentkinjama u pogledu pitanja ekonomske isplativosti studentskih istraživanja, po stavovima da je funkcija univerziteta da obezbedi kadrove koji će biti konkurentni na međunarodnom tržištu, kao i povodom mišljenja o tome koliko ih znanje koje stiču na fakultetu uspešno priprema za učešće u poslovnom životu (tabela 1).

**Tabela 1.** Značajne polne razlike u stavovima studenata

Pitanje *	1.		2.		3.	
Pol	Ž	M	Ž	M	Ž	M
Prosečan rang	31.29	43.2	31.68	42.77	31.88	42.56
Suma rangova	1189	1512	1204	1497	1211.5	1489.5
Mediana	3	4	3	4	3	4
Mann-Whitney U	448		463		470.5	
Wilcoxon W	1189		1204		1211.5	
Z	-2.55		-2.288		-2.175	
p	0.011		0.022		0.03	

\*Pitanja

1. Studentska istraživanja ne moraju da imaju ekonomsku isplativost.
2. Funkcija univerziteta je da obezbedi kadrove koji će biti konkurentni na međunarodnom tržištu.
3. Koliko vas je fakultet uspešno pripremio za posao?

### 3.2. Ciljna profesija i stavovi prema savremenom univerzitetu

Kao što je već na početku napomenuto, ispitanici su razvrstani u grupe prema njihovim odgovorima na pitanje koja je ciljna profesija kojom bi voleli da se bave. U grupu „ostali“ svrstana su zanimanja kao što su PR menadžer, poljoprivrednik, animator, policajac, lajf kouč, motivator, oni koji bi želeli da se bave ekologijom, marketingom, tehničkim pregledom, kao i oni koji još nisu sigurni čime žele da se bave u budućnosti, bez obzira na to na kom su fakultetu trenutno upisani.

Rezultati Kruskal-Valisovog testa pokazuju statistički značajnu razliku u stavovima između ispitanika različitih ciljnih profesija (tabela 2).

**Tabela 2.** Rezultati Kruskal-Valis jednofaktorske analize varijanse u testiranju razlika u stavovima između ispitanika različitih ciljnih profesija

Pitanje	Ciljna profesija	Srednji rang	K-W	df	p
Univerzitet treba da bude nezavisna institucija, da bi mogao da učestvuje u rešavanju važnih društvenih i ekonomskih problema	Medicina	45.96	9.449	4	.051
	Inženjer	42.68			
	IT	43.00			
	Prosveta	24.40			
	Ostalo	33.03			
Nastava na univerzitetima treba da bude koncipirana tako da se student nauči da identifikuje problem sa različitih tačaka gledišta i da sagleda sve prednosti i nedostatke mogućih rešenja	Medicina	43.79	11.471	4	.022
	Inženjer	43.79			
	IT	45.50			
	Prosveta	37.10			
	Ostalo	28.66			
Mogućnost da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, nije suština dobrog univerzitetskog obrazovanja	Medicina	29.04	14.026	4	.007
	Inženjer	43.75			
	IT	46.83			
	Prosveta	19.25			
	Ostalo	41.67			
Nema potrebe za pravljenje razlika između obrazovnih, zanatskih i istraživačkih funkcija u državnim i privatnim obrazovnim institucijama	Medicina	22.43	9.966	4	.041
	Inženjer	39.29			
	IT	43.00			
	Prosveta	34.90			
	Ostalo	42.41			
Prioritet univerziteta treba da bude naučiti studente KAKO da razmišljaju	Medicina	42.50	10.258	4	.036
	Inženjer	42.50			
	IT	40.17			
	Prosveta	44.50			
	Ostalo	28.45			

Savremeni univerziteti bi trebalo da budu fokusirani na školovanje kadrova u IT sektoru	Medicina	25.07	11.821	4	.019
	Inženjer	44.93			
	IT	42.58			
	Prosveta	26.80			
	Ostalo	41.29			
Funkcija univerziteta u 21. veku je unapređenje tehnoloških znanja	Medicina	22.25	9.521	4	.049
	Inženjer	43.00			
	IT	44.42			
	Prosveta	40.80			
	Ostalo	38.38			
Pri konkurisanju za posao u struci, najznačajnija je praktična kompetencija svakodnevnih zahteva	Medicina	20.14	11.881	4	.018
	Inženjer	38.86			
	IT	39.83			
	Prosveta	42.70			
	Ostalo	41.69			

Generalno, posmatrajući srednje rangove očigledno je da po većini pitanja negativnije stavove zauzimaju studenti čije je opredeljenje prosveta, kao i pripadnici koji pripadaju grupi „ostalih“ ciljnih profesija. Da zarada ne mora da bude suštinski ishod dobrog univerzitetskog obrazovanja, već da to predstavljaju mogućnosti da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, smatraju u većoj meri, budući inženjeri, studenti informaciono-komunikacionih tehnologija (IT), ali i oni koji su svrstani u grupu „ostalih“ ciljnih profesija. Medicinski, kao i ka prosvetnim zanimanjima orijentisani studenti skloniji su da smatraju da ishod dobrog univerzitetskog obrazovanja obrazovanja treba da predstavlja dobra zarada. Studenti ove dve grupacije usmerenja (medicina i prosveta) smatraju da je potrebno praviti razliku između obrazovnih, zanatskih i istraživačkih funkcija u državnim i privatnim obrazovnim institucijama. Takođe, oni se u najmanjoj meri slažu sa tvrdnjom da bi savremeni univerziteti trebalo da budu fokusirani na školovanje kadrova u IT sektoru, za šta se u većoj meri zalažu, što je potpuno prirodno, studenti tehničkih fakulteta i pripadnici „ostalih“ ciljnih profesija. Sa druge strane, izuzev medicine i pripadnika grupe „ostalih“ ciljnih profesija, studenti tehničkog usmerenja, ali i oni naklonjeni prosvetnim zanimanjima smatraju da je jedna od veoma bitnih funkcija univerziteta u 21. veku unapređenje tehnoloških znanja i njihova konkretna primena.

Da bismo ustanovili između kojih ciljnih profesija postoje značajne razlike u stavovima prema savremenom univerzitetu, sprovedena je post hoc analiza. Za višestruke komparacije upotrebljen je Gejms-Hauelov postupak koji preporučuju različiti autori kao pogodan (Field, 2000; Morgan et al., 2004; Ruxton and Beauchamp, 2008; Tabachnick and Fidell, 2007; Toothaker, 1993) kada su u pitanju manji uzorci koji mogu biti posebno osetljivi na pretpostavke o homogenosti varijanse (tabela 3).

Iz tabele 3 se jasno uočava, a kako su i prethodno pokazali rezultati Kruskal-Valis jednofaktorske analize varijanse, da se u najvećem broju slučajeva značajne razlike u stavovima prema ulozi univerziteta u savremenom društvu i ekonomiji znanja javljaju između studenata medicine i grupe u koju su svrstane „ostale“ profesije. Isto tako, inženjeri i medicinari se razlikuju u pogledu stavova prema favorizovanju



IT sektora, kao i važnosti primene praktičnih znanja pri konkurisanju za posao u struci. Prosvetari se razlikuju od inženjera i pripadnika grupe „ostalih“ profesija u pogledu stavova prema mogućnostima da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, što, prema inženjerima ne predstavlja suštinu dobrog univerzitetskog obrazovanja.

**Tabela 3.** Post hoc analiza, višestruke komparacije za različite ciljne profesije

Višestruke komparacije							
Games-Howell							
Pitanje	(I) Ciljna profesija	(J) Ciljna profesija	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Nema potrebe za pravljenje razlika između obrazovnih, zanatskih i istraživačkih funkcija	Medicina	Ostalo	-1.049*	.304	.013	-1.93	-.17
Mogućnost da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, nije suština dobrog univerzitetskog obrazovanja	Inženjer	Prosveta	1.300*	.366	.014	.21	2.39
	Prosveta	Ostalo	-1.197*	.317	.010	-2.15	-.24
Prioritet su dizajneri i IT sektor	Inženjer	Medicina	.786*	.267	.048	.00	1.57
	Ostalo	Medicina	.660*	.224	.046	.01	1.31
Pri konkurisanju za posao u struci, najznačajnija je praktična kompetencija svakodnevnih zahteva	Medicina	Inženjer	-1.214*	.366	.021	-2.29	-.14
	Medicina	Ostalo	-1.293*	.349	.007	-2.31	-.28

#### 4. Diskusija i zaključci

Većina studenata smatra da univerzitet treba da bude nezavisna institucija, a ne u vlasništvu ili pod upravom komercijalnih i industrijskih institucija, da bi mogao efikasno da učestvuje u rešavanju važnih društvenih i ekonomskih problema. Jedno od pitanja na koje su studenti odgovorili sa najvećim stepenom slaganja jeste o tome da nastava na univerzitetima treba da nude koncipirana tako da se student nauči da identifikuje problem sa različitih tačaka gledišta i da sagleda sve prednosti i nedostatke mogućih rešenja, kao i da je potrebno da vlada usmeri buduće studente univerziteta prema kursevima koji najbolje odgovaraju trenutnim i budućim potrebama društva i privrede. Većina ispitanika smatra da univerzitetsko osoblje treba da bude podeljeno na predavače i osoblje koje se bavi naučno istraživačkim radom, kako bi se unapredio kako nivo nastave tako i naučno istraživačkog rada. Zanimljivo je da se studenti ne slažu da bi bilo bolje da univerziteti značajno smanje kapacitete u studentskim domovima i ponude više onlajn kurseva koji mogu da se pohađaju van-

redno. Studenti ne odobravaju stav da fakulteti koji ne stvaraju profit treba da budu zatvoreni. Na niz pitanja o tome šta je funkcija univerziteta u 21. veku oko trećina ispitanika smatraju da su to individualni razvoj i humanizacija društva, dok najmanji procenat ispitanika maksimalnu ocenu pridaje ličnom ekonomskom napretku. Na prvo mesto, pri konkurisanju za posao u struci, polovina ispitanika stavlja sposobnost nezavisnog razmišljanja, dok jako mali procenat njih, na prvo mesto stavlja stručno teorijsko znanje. Gotovo svi studenti smatraju da prioritet univerziteta treba da bude: „naučiti studente KAKO da razmišljaju“.

Generalno, studentkinje iskazuju negativnije stavove na svim pitanjima na upitniku u poređenju sa studentima, a statistički su značajne samo razlike u pogledu pitanja ekonomske isplativosti studentskih istraživanja, potrebe da univerzitet obrazuje kadrove koji će biti konkurentni na međunarodnom tržištu, i time koliko ih znanje stečeno na fakultetu uspešno priprema za buduće poslove.

Ono što je svakako najinteresantniji nalaz ovog istraživanja jesu razlike u stavovima između ispitanika različitih ciljnih profesija. Stavovi studenata medicine prema ulozi univerziteta u savremenom društvu i ekonomiji znanja, značajno se razlikuju od stavova grupe u koju su svrstane „ostale“ profesije, sa jedne strane, a i od stavova studenata inženjerskog usmerenja, sa druge strane. Prosvetari se razlikuju od inženjera i pripadnika grupe „ostalih“ profesija u pogledu stavova prema mogućnostima da se istraže različite ideje i načini gledanja na svet, bez pritiska da se dobije posao ili zaradi novac, što, prema inženjerima ne predstavlja suštinu dobrog univerzitetskog obrazovanja.

Interes globalnog društva povezuje kreativnost i znanja koje nudi obrazovanje u jednom sasvim pragmatiskom značenju. Pitanje kako obrazovanje da odgovori na zahteve društva znanja, zahteva mapiranje ključnih procesa koji na te zahteve utiču i oblikuju. Reč je o procesima globalne međuzavisnosti savremenih društava u informaciono-tehnološkom, ekonomskom, kulturnom, političkom domenu.

Obrazovanje treba da odgovori na zahteve društva znanja kao sistem koji pomaže društvenu i profesionalnu integraciju mladih. Mlade je potrebno efikasno i efektivno pripremiti za rad, oni treba da steknu profesionalne kompetencije za rad u društvu znanja. Otuda se postavlja pitanje identifikacije ključnih kompetencija zaposlenih u organizacijama društva znanja (Đurišić-Bojanović, Der Radivojević, 2010).

Iz perspektive opstanka najopštiji zahtev koji bi obrazovanje trebalo da uvaži jeste da osposobi mlade da rešavaju kompleksne probleme. Osobe sa značajnim stepenom mentalne fleksibilnosti kao pretpostavkom inovativnosti i kreativnosti, su u prednosti u situacijama donošenja mnogih odluka i kreiranju rešenja za raznovrsne probleme u svom radnom i životnom okruženju. Dakle, obrazovanje treba da pomogne mladima da steknu znanja i veštine za upravljanje promenama i znanjem na način koji će ih učiniti kompetentnim u društvu znanja (Đurišić-Bojanović, 2011). Naši studenti očito dobro prepoznaju ove neophodnosti i umeju da ih cene.

Izgleda da studenti veoma dobro opažaju promene u ekonomiji znanja koje se dešavaju na globalnom nivou, a koje su prepoznatljive i na našim univerzitetima, ali se čini da nastoje da naprave ravnotežu između napretka i zadržavanja dela tradicionalnih podela i vrednosti.

Ovo istraživanje predstavlja osnovu za dalja istraživanja stavova studenata, uzimajući u obzir njihova sadašnja i buduća usmerenja i projekcije. Potrebno je sprovesti anketiranje na većem uzorku studenata, kako Beogradskog, tako i ostalih univerziteta i fakulteta širom Srbije. Osim toga u istraživanje bi trebalo uključiti nastavno i nenastavno osoblje. Na taj način bi ovi različiti učesnici procesa obrazovanja stekli povratne informacije i bili upoznati sa dobrim i lošim stranama dosadašnjeg načina rada. To može da podstakne preduzimanje adekvatnih akcija za unapređenje sistema, čiji cilj je postizanje zadovoljstva svih zainteresovanih a takođe i opštu korist za društvo u celini.

## Literatura

- Anderson, M., U. Graesjoe & C. Karlsson. (2009). *The role of higher education and university R&D for industrial R&D location*. Collection of works, „Universities, Knowledge Transfer and Regional Development: Geography, Entrepreneurship and Policy“, (Ed. by A. Varga). pp. 85–108, Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Brown, S. & K. Eisenhardt. (1998). *Competing on the edge: Strategy as structured chaos*. Boston: Harvard Business School Press.
- Cohen, W. & D. Levinthal. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly* 35, 128–152.
- Drucker, P. F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review* 66, 45–54.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Durišić-Bojanović, M., i A. Der Radivojević. (2010). Empirijska verifikacija mogućnosti unapređivanja profesionalnih kompetencija zaposlenih. *16. Empirijska istraživanja u psihologiji, Zbornik apstrakata*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Durišić-Bojanović, M. (2011). Kreativnost – ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.) *Daroviti u procesu globalizacije*, Zbornik radova. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 16, 29–44.
- Edvinsson, L., & M.-S. Malone. (1997). *Intellectual Capital: Realizing Your Company's True Value by Finding its Hidden Brainpower*. New York: Harper Business.
- Field, A.-P. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows: advanced techniques for the beginner*. London: Sage.
- International Labour Office. Global Employment Trends. (2011). Dostupno na: <http://www.ilo.org>
- Mišković, I. (2013). Stavovi studenata turizma o uticaju stručne prakse na izbor budućeg zanimanja i upravljanje karijerom. *TIMS Acta* 7, 39–50.
- Mitrović Lj. (2007). *Savremene strukturne promene i kultura mira*. Niš: Centar za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Nišu, str. 65–79.
- Morgan, G. A. et al. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

- Reid, G. H. J. (2006). *General Knowledge? The Roles of the New Zealand University in a Knowledge Society*. Hamilton: University of Waikato. PhD thesis <http://waikato.researchgateway.ac.nz/>
- Ruxton, G. D. & G. Beauchamp. (2008). *Forum, Time for some a priori thinking about post hoc testing*. *Behavioral Ecology* 19, 690–693. doi:10.1093/beheco/arn020
- Reynolds, R. A., R. Woods, & J. D. Baker. (2006). *Handbook of Research on Electronic Surveys and Measurements*. London: Idea Group reference.
- Schmidt, W. C. (1997). World- Wide Web survey research: Benefits, potential problems, and solutions. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers* 29(2), 274–279.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual capital: The New Wealth of Organizations*. New York: Doubleday.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, dostupno na: [www.srbija.gov.rs](http://www.srbija.gov.rs)
- Sveiby, K. E. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-Based Assets*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Tabachnick, B. G. & L. S. Fidell. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Toothaker, L. E. (1993). *Multiple comparison procedures*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Svetlana J. Čičević, Aleksandar T. Trifunović, Milkica M. Nešić

## HOW STUDENTS PERCEIVE THE ROLE OF THE UNIVERSITY IN A KNOWLEDGE ECONOMY

*Summary:* Students, as stakeholders of the on-going higher education reform have their own perception of the goals of educational process in the context of globalization. Thus, in this study, we were interested in their opinions upon institutional autonomy, creator and repository of knowledge, and the partnership between teaching and research. One of the first responses to our questionnaires, was the fact that the participants to online survey were solely the students of state universities. Half of the respondents believe that the university should not be owned or operated by commercial and industrial institutions. A very large number of students agree that university staff should be distributed to teachers and those engaged in scientific research. The majority of the respondents were against the significant reducing the capacity of the dormitories and offering more online courses. All respondents agreed that the first priority of the university should be to teach its students how to think independently.

## ЗАСТАРЕЛА ТЕЛА И ОРФАНОГЕНЕТСКИ ИДЕНТИТЕТ У ПОСТХУМАНИСТИЧКИМ СВЕТОВИМА ГРЕГА ИГАНА

*Сажетак:* Овај рад има за циљ да дефинише шта значи бити човек у долазећем добу постхуманизма, трансхуманизма, у коме алтерације ума/тела радикално мењају представе о хуманитету и телу. Вештачка интелигенција, учењавање свести у рачунар, сопства у виртуелним реалностима, бесмртност у виртуелној мрежи, сексуалност и постродни свет стварности сајберспејса, главне су теме које окупирају простор Иганових романа. Тело бива модификовано, реплицирано, копирано, али и застарело у процесу дигиталне револуције. Рад ће се осврнути на актуелне постмодерне теоретичаре, киборшку теорију Доне Харавеј, постхуманистичку критику Н. Кетрин Хејлс, радове Роберта Пеперела и Роси Браидоти, анализирајући како промена поимања тела утиче на промену поимања рода и сексуалности (у мулти-родном и безродном свету) Цудит Батлер и Жака Лакана.

*Кључне речи:* постхуманизам, сајберпанк, учењавање свести, постродни, застарело тело

Научна фантастика је одувек поседовала двоструку амбицију узајамности науке и књижевности, креирајући амбивалентну нејасноћу да ли прва инспирише другу, или обратно, јер како наводи Дона Харавеј, феминистичка критичарка и творац метафоре о киборзима, „гранична веза између друштвене стварности и научне фантастике само [је] оптичка варка“ (Харавеј, 2008: 605), што значи да проучавањем постхуманистичких поставки, као и поетике Грега Игана, покушавамо да разумемо садашњу епистему. Из тог разлога Фредрик Џејмсон, у једном од најутицајнијих СФ текстова *Напредак против утопије* тврди да су текстови научне фантастике фантастична премештања садашњих идеолошких контрадикција у будућност.

Иганов постхуманистички концепт базира се на футуристичким стремљењима еволуције човека у коме се људски род транспонује у свет виртуелности, док свест какву познајемо, традиционално везивану за разум и људско тело, постаје производ артифицијелности, док оно што смо познавали и звали човеком, продукује (софтверски иницирану) стварност засновану на новим констелацијама идентитета рода, сексуалности, класе, или расе, чији

се иницијални значај еволуционог императива проблематизује у матричној и дигиталној трансценденцији. Тело, једноставније речено, постаје предмет модификација, генетских компутација, до тренутка у коме постаје застарело, одбачено и сувишно. Уколико се укида тело као носилац човекове душе, а док свест егзистира кроз премреженост интегралних кола, да ли се укида и потреба за родношћу и родном дефинисаношћу, уколико се дуалитет традиционално схваћене полности, одбацује као непотребни артефакт некадашњег поимања биолошког детерминизма? Да ли у постхуманистичком добу потреба за родним нормативима постаје само реликвија и носталгична сувишност, ако је важећа парадигма постала репликација а не репродукција, или се и даље јављају потребе за традиционално схваћеним идентитетима?

Постхуманизам код Грега Игана се огледа у односу према телу и настојањима да се модификује, унапреди, или одбаци како би човек постигао склад са дигиталном ером, што варира однос према телу у романима *Град пермутације* (1994), *Дистрес* (1997) и *Дијаспора* (1998) у складу са степеном еволуције и технологије које су усклађене са линеарним протоком времена, при чему човеково тело бива технолошки застарело и превазиђено. Оно што Иганове текстове чини нарочито интригантним је парадоксално, вечита потреба за телесношћу. Човечанство у роману *Дистрес* карактерише материјалност, будући да није превише хронолошки одмакло од садашње цивилизације, али је човек већ очигледно постао киборг, а тело унапређено како би се максимално продужио животни век. *Град пермутације* описује период будућности у коме човек почиње да одбацује своје физичко тело како би очувао свој идентитет у сфери виртуелне технологије, као копију себе која независно функционише и мисли у киберпростору, док се роман *Дијаспора* транспонује у даљу будућност, 900 година након смене из другог у трећи миленијум, када се већи део човечанства рађа и живи у виртуелним полисима без физичких тела, док је популација која их поседује не само редукована, већ и угрожена деловањем гама зрака.

Постхуманизам и трансхуманизам се, најједноставније речено, заснивају на новом еволуционом степену човека које је узрокован високим технологијама, а главне претпоставке су да се свест може вештачки реплицирати и да човек треба да створи симбиотски однос са технологијом како би надишао недостатке и несавршености физичког тела. Сингуларност је појам који имплицира саморепродукцију машина и вештачке интелигенције, рапидну пролиферацију технолошких процеса који би превазишли људске могућности природних еволуционих токова и когнитивних способности. Будућност антиципира сингуларност условљавајући човека да се усклади са развојем технологија, да наштелује властити мозак у конкуренцији са експоненцијалним развојем машине, јер тело је виђено као роба, као носилац свести која је подложна артифицирању. Нед Ландерс, један од јунака романа *Дистрес*, има напредно киборшко тело, способан је да преживи многе неприлике услед самообнављајуће коже, да буде без кисеоника услед извесних симбиотика у крви, његов антивирусни систем отпоран је на све нама познате болести, а може да преживи и без хра-



не једући исецкане аутомобилске гуме. Сувишност тела или барем потреба за побољшањем човекове материјалне љуштуре, везује се за трансхуманистички покрет, кроз научну линију Ханса Моравца који се бави нашом постбиолошком будућношћу, и Реја Курцвеила који види вештачку интелигенцију као еволуционог наследника човека.

Екстропија је колектив разнородних трансхуманиста који верују у вечити прогрес технологије и самотрансформацију, утопијска визија која проглашава да се хуманистичке вредности заснивају на људској рационалности и разуму, као и да ће ново еволуционо постхумано стање човека наступити превазилажењем досадних рестриција биолошког тела. Ханс Моравец сматра да у сусрету са брзином наступајуће технологије, човек једино може мигрирати у софтверски свет виртуелности, читавањем садржаја човекових сећања, размишљања, неуронских веза у мозгу како би се рекреирало наше софтверско јаство, симулирани супстрат онога што сачињава идентитет преточен у бинарни код. На тај начин, наводи Н. Кетрин Хејлс, „редукујући људску интелигенцију само на информационалну патерну, Моравец проналази суштину човека чак и када га поставља у контекст који би озбиљно изменио оно што значи човек“ (Хејлс, 2003: 136).

Поимање човека у постхуманистичкој визији Моравца и Курцвеила базира се на сродности човека и машине, особине аутоматичности које ће проблематизовати њихове дистинктивне црте у будућности, сукобљавајући се са становиштем Френсиса Фукујаме и веровањем у јединственост људске природе. Фукујаме сматра да би свако мешање технологије у људску еволуцију донело катастрофалне поседице по човека (што је можда и тачно, али овде је реч о другом аргументу), заборављајући притом да је од самих почетака човек користио технологију, меклуановске протезе: оружје, оруђе, точак, итд, што је креирало идентитет, културне детерминанте, али и мењало субјективитет и перцепцију реалитета. Уколико робот са емоцијама и емпатијом постане остврење будућних технолошких настојања, редуковаће се поље разлика човека и машине, а оно што је заиста људска природа биће теже профилисати. И даље је свест нешто што је тешко докучиво, јер изузев моћи компутације, људски мозак је најсавршенија машина позната човеку, па су роботима интуиција, креативност, и многе друге особине готово неостварљиве.

Киберпростор је простор виртуелне стварности, реплициране ради производње такозване илузије кинестетичких функција и кретања, сажимања и продуживања простора и времена. Класичан киберпанк се заснивао на постојању физичког тела које би прудужецима и симулацијом чула људско тело транспоновало у свет виртуелности. У делу *Симулакруми и симулација*, Бодријар говори о привлачности виртуелности, потреби за сталним стимулансом реалније стварности од реалне, такозване хиперреалности засноване на бескрајној репродукцији диспарацијом оригинала која постаје предмет наше жудње, јер све истине које садржи, како верује Ричард Рорти, су начињене, а не пронађене. Виртуелна реалност противстављена виртуелној иреалности, не поседује ег-



зистенцијални принцип коју потоња сматра својим кључним моментом и сврхом, како то проналазе Мајкл Хајм и Торстен Ботс-Борнштајн. Иган успева да представи и *Град пермутације* и *Дијаспору* као места киберпростора која поседују егзистенцијалне принципе самокреације, у којима виртуелна бића постају креатори нових виртуелних тела, нових светова и могућности.

Кибернетичка парадигма заснована је на „информацији“, али треба изменити начин на који је посматрамо, сматра Н. Кетрин Хејлс, посебно ако као референтно поље издвојимо биолошке науке, где долази до реконцептуализације између дуалитета материјалност/информација, будући да се информација види као средство кроз које се „материјалношћу организма манипулише и трансформише“ (Хејлс, 2003: 136), што значи да уколико се промени (генетски) код, долази до промене тела. Теорија да је људско тело сачињено од низа информација заступа професор на универзитету МИТ Едвард Фредкин, тврдећи да је све сачињено од информација, те да се све може свести на информационе токове, чиме је свет заправо текст, отелотворење информација. Хејлс сматра да овакви ставови више нису радикални или неприхватљиви, ако се информација идентификује са насумичношћу, а хаос, или неред, идентификује као максимум информација. Хаос, према Кетрин Хејлс, поседује дубинску структуру реда, па је стога могуће појаве и материјалност преточити у информације.

Према Кетрин Хејлс, тело је апстрактан концепт који је увек културно конструисан. Отеловљење представљају искуства која произилазе из комплексних интеракција између свесног ума и физиолошких структура који су резултат миленијума биолошке еволуције. Тело је људска форма виђена споља, тела уопштено. Отеловљење је осећај изнутра, од осећања, емоција [...] које конституишу живахне текстуре наших живота – све су живахније зато што смо само повремено свесни њихове живости. У делу *Како смо постали постхумани?* Хејлс проучава како се брисање отеловљења карактеристично за историју кибернетике не треба разматрати док се крећемо према формацијама постхуманизма, већ се треба оријентисати на динамички флуks који се јавља и у телу и у отеловљењу, а који прожима читав појмљив свет.

Транспоноване отеловљења у информацију Хејлс описује у свом делу *Како смо постали постхумани?* у коме се позива на Ихаб Хасанове констатације да се ера човека ближи крају, констатујући да су границе тела (како то наводи и Дона Харавеј) нарушене, те да наше доба карактерише жеља за ослобађањем сувишности тела, те трансформацијом у не-тело. Жеља за унапређењем могућности човековог тела, па и његово одбацивање, укореењена је у хуманистичкој традицији. Ренесанса је човека прогласила извором невероватних могућности, картезијанско-хришћанска оптика обећавала је ослобођење терета телесности кроз ослобођење душе, хришћанску наду у вечни живот, као и много ранију Гилгамешову тежњу о бесмртности. Може ли се онда постхуманизам схватити као метанарација, од којих нас је ослободио Жан Франсоа Лиотар у *Постмодерном стању?* Лиотар исправно констатује да прогрес не доноси еманципацију, чиме можемо довести у питање и вечити прогрес о коме говоре трансху-

манисти. С тим у вези, Ботс-Борнштајн сматра да је „могуће описати читав процес цивилизације као процес који трансформише стварност у посредовану, приповедну стварност. А виртуална стварност (укључујући и њене постхуманистичке наставке) представља последњу фазу континуираног развоја“ (Ботс-Борнштајн, 2012: 20).

У делу *Постмодерна протумачена дјеци* Лиотар описује модерну као серију наратива (хришћанског, научног, спекулативног, марксистичког и капиталистичког) које веже заједничка ствар: све оне смештају датости догађаја у ток једне историје у чије име је универзална слобода. Ови наративи еманципације функционишу по принципу универзалног *ми* – који се крећемо према слободи, и *они* – који су партикуларизовани, који имају могућност еманципације под паролом постанка универзалним. Постхуманизам живи наратив хришћанске приче о искупљењу Адамова греха љубављу, причу о ослобођењу од незнања и ропства кроз спознају и егалитаризам, идеју о универзалној слободи. Чини се да се универзалне историје изнова креирају, а да тотализујући наративи нуде нове метанарације, да је решење у читавању ума у матрицу софтвера, да ће тада доћи до еманципације и неумитне техно-еволуционе либерације. Иако је Лиотар описао пад и пропадање метафизике заједно са разочарањем у велике нарације, постхуманизам чини један заокрет према метафизичком уз изградњу нове велике нарације, према којој ће киберпростор еманциповати човека, укидајући смрт и тело и остављајући могућности за вечити философски напредак и слободу у виртуелном свету. Уз опаску да се таква вечност не разликује много више од литерарне интерпретације рајског врта вечног живота, постхуманистичка бесмртност је можда ближа интерпретацији хорора вечитости, него спасења, јер се укидањем смрти укида и живот. У делу *Inhuman*, Лиотар сматра да је човек инспирисан страхом од смрти Сунца и надолазећој комплетној девастацији биосфере, из чега произилази жеља да се човек транспонује у матрицу, па се чини да Лиотар увиђа да је дошло до ишчезавања човека доласком дигиталне ере, или барем до његове радикалне промене.

Смрт тела отвара врата могућностима да с ону страну постоји нешто више, што пружа утеху појединцу у материјалном простору егзистенције, доводећи нас до закључка да постхуманизам садржи дискурзивне одреднице религиозних фантазија спасења, наде да ће биотехнологија и константни прогрес позитивно унапредити наша киборшка тела „репродукујући, изнова, модернистичке приче о линеарном прогресу“ (Кук, 2004: 7). Бесмртност тела можда је најпоетичнији сегмент *Града пермутације* у тренутку када јунак схвата своју бесмртност и суочава се са њеним ужасом, схвата непостојање свог физичког тела и покушава да себи ишчупа срце које пулсира у пикселираној анимацији, а нарочито у ситуацији у којој Ламбертијанци, метавиртуелни грађани, свет створен унутар виртуелног света, укидају своју бесмртност схватајући бесмисленост такве егзистенције. У роману *Дијаспора*, живи се хиљадама година субјективног времена, али је терминација виртуелног тела могућа, уколико дође до засићења. Роман *Град пермутације* афирмише постхуманистичку идеју

да се човеков идентитет, попут онтолошке информационе матрице, задржава у можданим неуронским мапама, чија се схема може репликовати у екстерну меморијску дигиталну сферу, то јест у онтолошки простор бестелесности, након напуштања физичког тела. Људски субјективитет и идентитет, будући конструисан културним агенсом друштвене праксе, као и свест чија се квантна механика у роману може преусмерити у компјутерски простор, транспонују се у такозване копије личности, инсталације артифицијелне интелигенције која се разликује од РОМ копија Гибсоновог *Неуроманта*, у томе што могу да еволуирају, док су Гибсонове копије статичне. Иганова теза заснива се на постојећем моделу симулиране стварности Макса Тегмарка, према чијој тези је људска свест подложна математичкој манипулацији и алгоритамској трансформацији у програмско поље самосвесних компутација, за чије остваривање Иган у роману користи идеју програма *Аутоверса*, симулатора живота који контролише производњу и деловање копија. Ту се рађа философско питање – да ли копије које настају за живота аутентичне личности, поседују нови идентитет, или је реч само о дупликату личности, јер готово је немогуће задржати исти идентитет, ако се копија развија независно, живи и доживљава нова искуства која га формирају. Интересантно је да чак и у виртуелном простору класна свест и неједнакости настављају да буду генератор друштвене стратификације поларисаним егзистенцијом богатих милионера наспрам виртуелних картон насеља, што виртуелне конструкте хуманизује на изванредан начин, приказујући да су саткани од истих моралних и етичких дилема као и материјални човек.

Још један од најлепших Иганових пасажа тиче се потребе за телесношћу у роману *Дијаспора*, када приликом сусрета виртуелних јунака (који користе роботска андроидна тела) и земљана у телима од крви и меса, Иноширо осећа потребу за отеловљењем, потребу да осети ствари, приликом чега додирује своје груди и осећа своју кожу (заправо роботско тело које је привремено населио), осетио би њено кидање уколико би се вратио у полис. Градови романа *Дијаспора* поседују више врста виртуелне телесности: копије некадашњих грађана земље у виртуелном облику и новоформиране грађане који функционишу по различитим полисима из којих могу да мигрирају. Иганова постхумна стварност у роману, интригантна је из разлога што хуманитет не своди искључиво на свет виртуелности, формирајући и друге облике телесности на три основне функције на планети Земљи. Наиме, хуманитет се дефинише према трима дистинктивним групама: *грађани*, *глешинер роботи* и *флешери* – људи од крви и меса. Роботи су вештачка интелигенција која је мигрирала на Месец и чија тела могу по потреби населити грађани, флешерси су људи од крви и меса који могу бити генетски унапређени и модификовани, попут јунака *Дистреса*, са напредним можданим процесима, способностима дисања под водом, итд, док су статисти најобичнији немодификовани људи који још настајују планету Земљу.

Производња виртуелног појединца заснива се на низу комплексних компјутерских операција које укључују родитељске одлике, случајне узорке, жеље-

не идентитете, сетове етичких вредности које ће будући појединац стећи, па се дешава да деца имају по пет родитеља, а „сваки грађанин чији је ум био моделован према флешеру, био је подложен скретању: проток времена условио је распад и најцењенијих циљева и вредности. Флексибилност је била суштински део завештања флешера, али након десетине компутационалних еквивалената дужини живота у пре-Интродус периоду, чак и најенергичнија личност била је способна да се развија у ентропијском неред“ (Иган, 1997: 53).

У роману је детаљно описано рођење сирочета, процесом орфаногенезе, и као такво узето као централна метафора идентитета у свету дигиталне ере, када човек остаје сироче и дете технологије, када увиђа да је идеолошки и дискурзивно прешпартан и маркиран измењеном свешћу и перцепцијом, свестан фрагментираности властитог субјекта. Процес орфаногенезе може се и поредити са идејом вештачке интелигенције, јер се Иганова имагинаија не коси са актуелним предказањима о природи њеног настанка, узевши да је неопходно произвести интелигентну машину реплицирањем истих когнитивних процеса као код човека, програмском операцијом у којој јединка детерминише објекте и Другог, како би установило свест о сопству. Постхуманистички свет *Дијаспоре* производи идентитет без порекла у традиционалном смислу, а Лаканова потреба, захтев и жеља које коинцидирају са реалним, имагинарним и симболичким, бивају синтетички произведене, па се свест о диференцијацији Ја и не-Ја програмски импутирају, не остављајући простор за доживљајем губитка. Лаканово подручје симболичког је подручје језика и налази се у предвербалној фази људског развоја, а језик и у постхуманистичкој стварности *Дијаспоре* остаје кључним елементом дефинисања поретка. Орфаногенези недостаје и фаза огледала – када се субјект суочи са својом сликом, а симболички посредни сусрет са реалношћу настаје у већ делимично дефинисаној фази одрасле јединке, па виртуелни ентитет бива ослобођен у свет као недовршен, што је моменат у коме треба скренути пажњу на Иганов утопијски импулс, према коме у виртуелности постоји слобода, произвољни матрички низ компутација које креирају појединца и пуне га у свет да се даље развија према слободној вољи које пружа виртуелно демократско устројство. Процес производње идентитета одвија се кроз софтвер за оплодњу:

„Кад год би програм за оплодњу створио сироче, подесио би сва међусобно безбедна поља особина према насумично изабраним исправним кодовима, обзиром да није било родитеља ради подражавања или да им се удовољи. Након тога, одабрао би хиљаду неодређених поља, и поступио на исти начин: програм је бацао хиљаду квантних коцкица како би се одабрала насумична стаза кроз *terra incognita*. Свако сироче било је истраживач, послат да забележи немапирану територију“ (Иган, 1997: 7).

Когнитивно поље појединца остајало је отворено за сазнање, бачено у свет да по своме нахођењу изабира хетероглосичне концепте полности и родности, идеологије, науке, философије, историје, будући да репликацију замењује репродукција, а еволуциони императив остављања потомства бива у потпуности

редундантан, имплицирајући на нови агенс хуманистичког пројекта који бива вођен другим нагонским параметрима, у исто време остајући веран заоставштинама хуманитета и органицизма као кључног поретка и водиље на прагу четвртог миленијума. У Кониши полису, сваки рођени грађанин био је одгајан из семена ума, низа кодова инструкција који функционишу попут дигиталног генома. Како наводи Иган, први такав програм прекопирао је ДНК податке још пре 900 година при оснивању полиса. Орфаногенетички процес пружа, дакле, замену за некадашње, давно изгубљено онтолошко нешто, оно порекло које је изгубљено падом из органског земаљског раја у технолошки супстрат стварности. Киборшко порицање порекла Доне Харавеј пружа конгруентни слој приче о пореклу киборга, јер „за разлику од Франкештајновог чудовишта, киборг од свог оца не очекује да га спасе кроз поновну успоставу Врта... киборг не би препознао врт, није направљен од блата, па не може сањати о томе да се врати у прах“ (Харавеј, 2008: 607). Када говори о замућивању граница органског и неорганског, Дона Харавеј указује на изразиту непрецизност у оваквим детрминантама које резултирају из квантне теорије и косе се са одељивањима традиционалне физике, јер како каже: „Наше најбоље машине су сачињене од сунчеве светлости; оне су сасвим светле и чисте, јер нису ништа друго до сигнали, електромагнетни таласи, један исечак спектра [...] људи нису ни изблиза тако флуидни, јер су истовремено и телесни и непрозирни, тамо где су киборзи сама квинтесенција и етар“ (Харавеј, 2008: 610). С друге стране, иако киборг узурпира границе човека и машине, могу се наћи пар примедби које нису у сагласју са теоретичарком и које подривају ослобађајући карактер киборга. Технологија постхуманизма заснована је истим принципима који воде и хришћанске патријархалне идеје о рајском врту и превазилажењу тела, Харавејева не може да се дистанцира од дискурса који покушава да надиђе. За Роси Браидоти, потребно је много више од машинерије да би се одагнале схеме мишљења које производе језик и стварност. И постхуманистичка жеља за бесполношћу уводи „патријархално завештање контроле и моћи, хијерархије засноване на разликама и другости, одбацујући техно-примитивце“ (Кук, 2004: 6).

Поседовање нетранспарентног, опипљивог тела у виртуелном простору, представља проблем између идеологија полиса Кониши и Картер-Зимерман, којима Иган покушава да нагласи да је и виртуелни човек оптерећен проблемима спутавања телесности, при чему је Други подређен на основу виртуелне одлуке да поседује кинестетичко тело. Виртуелна еволуција и даље је заснована на дискурзивним одредницама западњачког хуманизма, према коме се центрира и бива напреднијим онај који у потпуности надилази замке телесности, јер су појуде тела само остаци примитивних и нецивилизованих пракси. Чини се да виртуелни ентитети, постљуди у роману, и даље поседују исте идеолошке несугласице засноване на примећивању разлике и одређивању властитог идентитета које карактеришу човека и хуманитет. Чини се да Иган жели да носталгично задржи, 900 година после читавања у матрицу, физичко тело као неодвојив део идентитета.

„Пољубили су се. Јатима се питала да ли би Бланка и Габријел то урадили да је Бланка модификовала/о себе да би то учинила/о могућим, и пријатним. Није ни чудо што Бланкини родитељи нису то одобравали. То што Габријел има одређен пол није био велики проблем, као апстрактно питање само-дефинисања – али се готово свако у Картер-Зимерману правио да поседује опипљиво тело. У Конишију, читава идеја чврстости, атавистичких заблуда телесности, углавном је изједначавана са препрекама и присилом. Када би се твоја иконичка само испречила на нечијој стази у јавном простору, аутономија би била нарушена. Поново повезујући задовољства љубави са концептима попут силе и трења, биле су једноставно варварске“ (Иган 1997: 83).

То нас доводи до претпоставке да су осим тела, и род и пол у романима *Дијаспора* и *Дистрес* проблематизовани, да долази до одбацивања, мешања, замућења њихових граница, како би се показало да је родни идентитет место преламања нијанси културно дискурзивне праксе и проблематично као место поделе на два дистинктивна рода која традиционално познајемо. Код Доне Харавеј, киборг је изабран као централно онтолошко чвориште новог дезинтегрисаног идентитета, који је дифузан и флуидан, избегавајући чврсту детерминисаност полом, расом, класом, или бинарним опозицијама природе и културе. Промена друштвене епистеме у пост-постмодерну, започиње у ери пролифероване дигитализације, свести да човеково онтолошко упориште неумитно сачињава кибернетска идентитетска активација, јер Харавејева наводи да је „Киборг [...] кибернетски организам, хибрид машине и организма, творевина друштвене стварности колико и фикције. Друштвена стварност се састоји од проживљених друштвених односа, она је наша најважнија политичка конструкција, фикција која мења свет“ (Харавеј, 2008: 605), претпоставком да спој човека и машине чини један организам који је истовремено и жив и нежив, такође имплицирајући на једно померање у човековом онтолошком према дигиталном, као и на метафоричност појма киборга који се налази да граници смене епистемолошког раздора постхуманистичке визије човека, не само као вечито-обнављајуће јединке перпетуалним променама на плану тела, већ и његовој апсолутној редунданцији модулираној читавањем у простор матрице, узрокујући да се епистемолошка промена дефинише као промена од телесног – ка изван-телесном – „киборг је ствар постродног света“ (Харавеј, 2008: 606). Џудит Батлер сматра да је тело ништа друго до конструкт друштвене стварности, настало на основу онога како ми себе видимо и како други виде нас, па самим тим и позиције бинарних опозиција мушко-женско, човек-машина, постају илузорне, а њихови повлашћени парњаци губе свој ауторитет, родне улоге се проблематизију будући да киборг представља стање трансродног реалитета, не подразумевајући једну врсту дијаде, у тренутку када свако конституише сопствени род.

У роману *Дистрес*, Грег Иган описује седам родних идентитета: енмушкарци, ен-жене (Н као нормално – они су представници већине популације



какву познајемо), у-мушкарци и у-жене, и-мушкарци и и-жене и асекси. Иако Иган највише говори о асексима, с обзиром на то да јунак романа припада том роду, разлог због кога не елаборира у детаље разлике између родова, је зато што је њихово суштинско разликовање проблематично, идентитети су дифузни, а могућности јасног детерминисања неког пола су готово немогуће. Иган описује тешкоће у разграничавању између ових дефиниција на примеру мишићавог младића чије је лице измењено операцијом, и чије спољне карактеристике изазивају збуњеност – да ли је у питању у-мушко или нешто друго. Грађа коју младић поседује очигледно је наглашено маскулина, као код у-мушкараца, али лице је као код ен-жене. Свако мешање са ен-мушкарцем била би увреда, зато што је мигрирао из тог рода, као и сваки други асекс. Читава сврха да се буде у-мушко је, како наводи Иган, да се дистанцира од слабости садашњих природних мушкараца. У-фем карактерише настојање да је њихов „споразумни идентитет“ знатно мање мужеван него код ен-мушкараца, толико да припадају другом полу. Иган наводи да „док су у-жене и у-мушкарци пренаглашавали добро дефинисане родне карактеристике лица, а док су их асекси елиминисали, прве и-жене и и-мушкарци су моделовали људски визуелни систем и пронашли потпуно нове скупове параметара који би их издвојили на први поглед, а да сви не изгледају хомогено“ (Иган, 1997: 104). Супротно у-женама и у-мушкарцима, и-жене и и-мушкарци теже да смање разлике између полних карактеристика, да им се одузме маскулиност или женственост. Социјална конструисаност рода и будућност коју Иган предлаже, најбоље је описана у следећем параграфу, повезујући питање рода са питањем тела, или боље речено, његовом застарелошћу.

„Родне миграције су 90 процената политика [...] већина родних миграната не иду даље од површних асекса. Не прелазе одмах; немају разлога да тако поступе. То је протест, попут иступања из политичке партије, или одрицања властитог држављанства [...] али да ли ће се стабилизovati на неком ниском нивоу и уздрмати ставове довољно да се одстране разлози за миграцију, или да ли ће популација на крају бити подељена подједнако међу седам родова, немам појма [...] свих седам родова су стереотипни на први поглед [...] али ће на дуге стазе само остати асекс, у-мушкарци и у-жене [...] Не, на дуге стазе имаћемо само виртуелна тела и бићемо и мистериозни и откривати се на смену, како нас понесе расположење“ (Иган 1997: 36–37).

Можда је најбоље читати Игана кроз оптику квир студија које подразумевају да постоји један број идентитета који одбија било какву врсту фиксације, имплицирајући неухватљивост идентитетске перцепције, будући да квир не укључује промену пола да би се изразила нечија сексуалност, већ одбијање нормираног понашања, при чему се особа сваки пут изнова конституише као субјекат. Квир идентитет заснован је на идеји бескрајне мутације једног одређеног идентитета, мутације које омогућавају идентитетску позицију, а која има своје исходиште у премреженом технолошком поретку. Код Грега Игана тело је одвећ предмет мутације хетеронормативне праксе али и полигон хе-



тероглосије различитих трендова, нарочито ако се помене да Иган за већину својих јунака нуди заменицу „ve“ и „vis“ уместо „he/she“ и „his/her“ указујући на одбијање али и непотребност чврсте дефинисаности рода и сексуалности.

Заронимо ли само у сликовитост Иганових јунака, увидећемо разноврсности које полазе од протагонисте Јатиме, чија се полност не нормира према познатим дуалитетима (пол и род су предмети избора и честе промене) а чије тело се виртуелно персонификује као афрички пастир у пурпурној одори, док се Бланка открива као црна силуета. Телесност Иношира приказује се преко аватара коже металик боје, а Габријела представљају са златним крзном. Могућност изабарања сексуалности у складу је са идејом о променљивим телима јер род, према речима Џудит Батлер није уписан у природу, већ је апарат којим се производња и нормализација мужевнога/мушкога и женственога/женскога одиграва скупа са међупросторним формама хормоналног, хромозомног, психичког и перформативног које род преузима.

Романи Грега Игана настоје да модуларни пројекат полности и сексуалности у потпуности деконструишу и пруже постхуманитету апосолутну слободу у реконструисању пола, класе и тела, док се расно питање разграђује једнообразношћу расе у погледу телесних појединаца, али и потпуној слободи избора шароликости аватарских перцепција. Иган поставља круцијална питања о човеку, животу и интелигенцији у постхуманој стварности и смислу живота ако су еволуциони императиви демонтирани идејом да смрт може да буде изузета као једина сигурна опција живота, што може указивати на једну смрт смисла и егзистенције. Иган, ипак настоји да одржи једну нит хуманитета, надајући се да ће оно што дефинише човека сада, ипак постојати у некој далекој будућности, преформулисаној на један хуманији, иако нама застрашујући начин. Човеку, коме је одувек жеља за бесмртношћу од Гилгамеша па наовамо, улвала наду у одлагање или укидање смрти, остаје да се нада да ће једнога дана бити учитан у меморијску мрежу и тако искусити благодети или хорор виртуелне егзистенције. Најдирљивији делови Иганових романа ипак се тичу оног људског код људи, емпатије, емоција, љубави, страсти које извиру из јунака у потрази за телом и аутентичним искуством живота које симулирана стварност, ма колико настојала, никада неће у потпуности да репликује, колико год старомодно или застарело звучало.

## Литература

- Balsamo, A. (1998). Reading Cyborgs, Writing Feminism. *Communication*, 10 (3–4), 331–344.
- Бодријар, Ж. (1991). *Симулакруми и симулација*. Нови Сад: ИП Светови.
- Bots-Bornstein, T. (2012). Critical Posthumanism. *Pensamiento y Cultura* 15/1, 20–30.
- Bukatman, S. (1993). *Terminal Identity: The Virtual Subject in Postmodern Science Fiction*. Durham: Duke University Press.

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cook, P. S. (2004). *The Modernistic Posthuman Prophecy of Donna Haraway*. In Bailey, C., Cabrera, D., & Buys, L. (Eds.) *Social Change in the 21st Century Conference. Centre for Social Change Research; Queensland University of Technology*.
- Egan, G. (1997). *Diaspora*. New York: Harper Prism.
- Egan, G. (1997). *Distress*. New York: Harper Prism.
- Egan, G. (1994). *Permutation City*. New York: Harper Prism.
- Farnell, R. (2000). Attempting Immortality: AI, A-Life, and the Posthuman in Greg Egan's „Permutation City“. *Science Fiction Studies* 27/1, 69–91.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, translation by Alan Sheridan. Middlesex: Penguin.
- Fredkin, E., цитирано код R. Wright. (1985). The On-Off Universe, *The Sciences* 7.
- Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Futures: Consequences of the Biotechnology Revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gomel, E. (2000). The Plague of the Utopias: Pestilence and the Apocalyptic Body. *Twentieth Century Literature* 46/4, Literature and the Apocalypse, 405–433.
- Харавеј, Д. (2008). *Манифест за киборге*. Студије културе, приредила Јелена Ђорђевић. Београд: Службени гласник.
- Hayles, N. K. (1999). Simulating Narratives: What Virtual Creatures Can Teach Us. *Critical Inquiry* 26, 1–26.
- Hayles, N. K. (1999). *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Hayles, N. K. (2002). Flesh and Metal: Reconfiguring the Mindbody in Virtual Environments. *Configurations* 10, 297–320.
- Hayles, N. K. (2003). The Human in the Posthuman. *Cultural Critique* 53, 134–137.
- Hayles, N. K. (1989). Chaos As Orderly Disorder: Shifting Ground in Contemporary Literature and Science. *New Literary History*, 305–322.
- Hayles, N. K. (2005). Computing the Human. *Theory, Culture & Society* 22/1, 131–151.
- James, E. and F. Mendlesohn, eds. (2003). *The Cambridge Companion to Science Fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jameson, F. (1982). Progress Versus Utopia or Can We Imagine the Future? *Science Fiction Studies* 27/9.
- Kurzweil, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines: When Computers Exceed Human Intelligence*. New York: Penguin.
- Kurzweil, R. (2006). *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. New York: Penguin Viking.
- Leaver, T. (2004). Iatrogenic Permutations: From Digital Genesis to the Artificial Other. *Comparative Literature Studies* 41/3, 424–435.
- Levinson, P. (2001). *Digital McLuhan: a guide to the information millenium*. London and New York: Routledge.

- Lyoard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Lyoard, J. F. (1990). *Postmoderna protumačena djeci*. Zagreb: August Cesarec.
- Lyoard, J. F. (1991). *The Inhuman: Reflexions of Time*. Oxford: Blackwell.
- Manovich, L. (2002). *The Language of the New Media*. Cambridge USA: The MIT Press.
- McCormic, B. (2002). The Island of Dr. Haraway. *Environmental Ethics* 22, 409–418.
- Moravec, H. P. (1988). *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence*, Cambridge USA: Harvard University Press.
- Moravec, H. P. (1999). *Robot: Mere Machine to Transcendent Mind*. New York: Oxford University Press.
- Pepperel, R. (2003). *The Posthuman Condition*, Bristol: Intellect Books.
- Симић, Ж. (2012). *Уликс и пост-постмодерна*. Београд: Просвета.
- Sloterdijk, P. (1992). *Kritika ciničkoga uma*. Zagreb: Globus.
- Žižek, S. (2000). „Matriks“, ili dve strane perverzije. *R.E.Č.* 59/5, 515–537.

Miroslav Ćurčić

## **OBSELETE BODIES AND ORPHANOGENIC IDENTITY IN THE POSTHUMAN WORLDS OF GREG EGAN**

*Summary:* This paper will attempt to define what it means to be human in the upcoming age of posthumanism and transhumanism, whereupon mind/body alterations radically change the notions of humanity. Artificial intelligence, mind-uploading, selfhoods in virtual realities, virtual immortality, sexuality and post-gender identities of cyberspace realities, are the main topics that occupy the space of Egan's novels. How does the impossibility of death, or the lack of physical birth recreate the notion of the self, being that death was the only certain and main shaping event of one's selfhood and humanity? The paper will therefore employ the postmodernist theories of Lyotard, Baudrillard, and alike, and will also investigate Donna Haraway's cyborg theory, posthumanist theory of Katherine Hayles, Robert Pepperel, and Rosi Bradotti, as well as gender questions (in multi-gender or genderless world) of Judith Butler and Jacques Lacan.

## НЕМОЋ РАЗОЧАРАНОГ УЧИТЕЉА

(о рецепцији последњег романа Бориса Натановича Стругацког)

*Сажетак:* *Бессильные мира сего* (*Немоћници овог света* – прев. Н. Б.) последњи је роман Бориса Натановича, једног од двојице браће Стругацки који су као аутори научне фантастике уживали култни статус у овом књижевном жанру током 60-их, 70-их и 80-их година XX века. Дело је написано у најбољем духу традиционалне школе научне фантастике браће Стругацки које одликује карактеристичан ауторски стил и оријентисаност на социјално-психолошку страну приповедања о необичном. У овом раду разматра се критичка рецепција овог романа у циљу истицања кључних карактеристика савременог књижевног процеса у области фантастике који је обележен потпуном доминацијом жанра *fantasy*. Да ли је књижевност са рационалном фантастичном претпоставком одиста изгубила своју читалачку публику и место у савременом књижевном поступку, или је реч о много дубљим променама у менталитету на руском језичком простору? На то питање на примеру романа *Бессильные мира сего* покушали су да пруже одговор неки од најпознатијих руских књижевних критичара данашњице, попут Романа Арбитмана, Андреја Немзера, Дмитрија Володихина, Александра Ројфеа и др. Поред мишљења истакнутих стручњака, у раду се наводе и нека наша запажања о овом, можда најсложенијем од свих романа који су изашли из пера Бориса Стругацког.

*Кључне речи:* Борис Стругацки, *Бессильные мира сего*, роман, научна фантастика, руска књижевна критика

Готово сваки разговор о стању савремене књижевности почиње или се завршава констатацијом о потпуној доминацији тржишно оријентисаног стваралаштва које је у протеклих неколико деценија довело до драстичног пада не само квалитета књижевних дела, већ и ауторитета људи који их стварају. Да ли због одсуства оне временске дистанце која је неопходна за правилно сагледавање савремене књижевности, или због информационог шума који нас свакодневно окружује и онемогућава нам да из тог мора информација извучемо суштину, углавном је веома тешко издвојити имена која су у наше време оставила значајан траг у области писане речи.

<sup>1</sup> nenad.blagojevic@filfak.ni.ac.rs

Захваљујући компјутеризацији и интернету наступила је епоха неограничене доступности информацијама која је за последицу имала преосмишљавање односа према оригиналности код писаца, те се у најаутентичнијем књижевном правцу последњих неколико деценија – у постмодернизму – она одбацује или постаје основа за иронију и сарказам заснован на цитатима или алузијама на раније текстове. Овакав приступ је логични след развоја књижевности у ситуацији када број писаца експоненцијално расте, док је свежих идеја све мање.

Зато је веома интересантан догађај у књижевном свету оглашавање истакнутих, остварених писаца који су у својим дугогодишњим каријерама били сведоци крупних политичких, друштвених и уметничких промена. Писац је, небитно да ли пише о прошлости, садашњости или будућности, увек на један или други начин сведок свог времена, и у његовом се стваралаштву одражавају проблеми које муче њему савремено друштво. Када за аутора књижевног дела имамо човека која се у свом стваралаштву хватао у коштац са кључним проблемима и совјетског и постсовјетског друштва, одмах се поставља питање компатибилности његових пређашњих ставова са савременим стањем друштва.

Такав је писац Борис Натанович, један од двојице чувене браће Стругацки који су оставили дубок траг у совјетској и светској књижевности, заправо толики, да се сматрају утемељивачима совјетске школе научне фантастике. При чему сам тај термин „школа“ одлично описује стваралаштво Бориса Стругацког, јер се он, поред писања у складу са методичким принципима социјално-психолошке прозе које је разрадио са својим братом Аркадијем, искрено посветио и раду са новим генерацијама младих писаца, подучавајући их у оквиру стваралачких и научно-популарних семинара о фантастици које је редовно организовао током последњих двадесетак година свог живота.

Тема „учитељства“ код браће Стругацки присутна је не само као део биографије, већ и као једна од централних тема њиховог стваралаштва. Тако су се они још од 60-их година прошлог века, од романа *Ружни лабудови*, *Повратак* и *Оптерећени злом*, у већој или мањој мери бавили проблемом односа ученика и учитеља. Филозофска усмереност ове теме огледа се пре свега у чињеници да је она потекла од другог питања које се може назвати суштинским за поетику браће Стругацки. Наиме, како је основни поступак сваког писца научне фантастике или фантастике уопште моделовање света (Ковтун, 2008: 17) другачијег од оног са којим се свакодневно сусрећемо, браћи Стругацки је тај свет послужио за анализу оног најзначајнијег од свих питања – којим путем да крене човечанство? Бавећи се овом темом у време и у држави у којој је људска судбина у великој мери зависила од званичне идеологије, стваралаштво браће Стругацки често је било предмет оштре дебате, критике и цензуре. Колико год да оптимистичке представе о срећном друштву будућности и о непрекидном развоју и напретку човечанства које су браћа Стругацки искрено прижељкивали данас изгледа као нешто смешно и превазиђено, ипак се у њиховим делима искристализовала једна кључна мисао, вечито актуелна и преко потребна у данашње време. Према тој мисли, у основи друштвеног, технолошког, по-

литичког и сваког другог развоја човечанства увек мора бити васпитан човек (Скаландис, 2008: 49), какав год да је идеолошки систем у питању. Тиме се и тема улоге учитеља, онога ко васпитава и образује, природно надовезала на ову њихову кључну мисао.

У свом последњем роману *Немоћници овог света*, Борис Стругацки се поново враћа овој теми, но са сасвим другачије позиције. У роману се приповеда о групи необичних људи који су захваљујући експериментима у совјетско доба стекли посебне моћи које су привукле пажњу криминално-политичке спреге, оличене у лику Ајатоле, која жели да искористи те моћи за победу њиховог кандидата Имјарека на изборима за губернатора. Иако радња на први поглед делује као јефтини политички трилер са примесама фантастике, Борис Стругацком је по ко зна који пут пошло за руком да безброј пута поновљену тему искористи за дубоку филозофску и социјално-психолошку анализу историјског тренутка у којем се Русија нашла. Овај метод ослањања на широко познат и веома често коришћен сиже да би се преко њега пласирала релативно нова и свежа идеја готово да је постао заштитни знак браће Стругацки<sup>2</sup> којим су се они користили практично од почетка свог стваралаштва.

Као што је то случај и са другим њиховим делима, нагласак се ставља на људску судбину. Сваки од чланова групе тих изузетно надарених људи одликује се неком од способности које их чине другачијим од осталих људи. Тако је, на пример, Вадим Данилович Христоворов надарен могућношћу да види „народну вољу“ и да је усмерава према свом нахођењу, Јуриј Георгијевич Костомаров може да, попут полиграфа, са стопроцентном прецизношћу одреди да ли његов саговорник говори истину или не, док Роберта Валентиновича Пачулина одликује могућност апсолутног памћења. Лик Тенгиза поседује моћ да хипнотише и управља човеком, Андреј Јурјевич Бељуњин уме да и у најтежим животним ситуацијама увек бира исправан пут, услед чега је лишен страха, док Богдан Благоносац има способност да излечи сваког човека. Још неки од ликова у роману су и Матвеј Аронович Вул, велики математичар, Костја господар мува који може да управља разним инсектима, Григориј Петелин који убија снагом своје мржње, и други.

Сви ови ликови повезани су једним централним, могло би се рећи, главним ликом, Стеном Аркадјевичем Агреом, у коме су оличене све црте великог учитеља, и чији и сам надимак – сенсеи – на јапанском има исто значење. Оваква карактеризација нас у великој мери подсећа на многобројне савремене стрипове и филмове по њиховим мотивима, у којима је у основи радње лик обдарен натчовечанским моћима. Борис Стругацки се уистину ослонио на овај изузетно популарни жанр, али је у процесу писања свог романа искористио исти онај чувени принцип стваралаштва браће Стругацки – изменио је његов првобитни смисао, прилагодивши га потребама сопствене идеје приповедања. За разлику од разних Кларк Кентова, Брус Вејнова и осталих, суперхероји Бо-

<sup>2</sup> Стругацки Борис, *Комментарии к пройденному (журнальный вариант)*, на интернет страници: <http://lib.ru/STRUGACKIE/comments.txt>.



риса Стругацког су у историјском процесу гурнути на маргине друштва, трошећи своје моћи на бесмислене послове који им омогућавају пуко материјално преживљавање. Тако у роману *Немоћници овог света* контролор народне воље ради као астроном, човек-полиграф обавља дужност помоћника приватног детектива, велики математичар постаје велики дисидент, господар инсеката управља фирмом за дезинсекцију, свемоћни исцелитељ обавља посао књиговође у кондиторској компанији, итд. Сам сенсеи Агре који је међу првима био подвргнут експериментима у Стаљиново време, одликује се такозваним „успореним старењем“, као и способношћу да у деци препозна посебне таленте и да их научи како да се њима користе.

Сама композициона структура романа састављена је од више испреплетаних сижеа и уметнутих епизода, те она још више доприноси општем закључку о сложености дела. Честа промена функције наратора, велики број дијалога и монолога, борба идеја и занимљива динамична радња сведоче о огромном искуству писца, захваљујући којем он и у својим позним годинама остаје далеко испред својих „ученика“, представника савремене руске прозе, нарочито у области фантастике. То се нарочито види на примеру хронотопа и карактеризације говором у роману: код Бориса Стругацког су они вешто укључени у ток радње, симболично изражавајући и допуњавајући основну идеју дела. Тако се сликом суморног Санкт Петербурга у децембру где се одвија највећи део радње сликовито изражава забринутост коју на крају романа лик „учитеља“ Агреа понавља три пута – „Нема више времена. Времена апсолутно више нема“ (Стругацки СД, 2003: 274). Последњи месец у години, крај једног циклуса, уједно је и последња прилика да одлазећа генерација учини нешто за надолазећу којој припада следећи циклус. Сам град Санкт Петербург, као место у којем су се одвајкада у Русији спајале све крајности тог друштва, обједињује у једном простору и оно најбоље, и оно најгоре што је поникло у једној генерацији: и интелигенцију, и бандите, и васпитане људе, и оне који су одбацили морал као сувишну категорију у савременом свету. Све ликове присутне у роману карактерише одговарајући стил изражавања и понашања који не само да разоткрива психологију њихових личности, већ служи и као аутентична слика постсовјетског друштва. Уопште је овакав стил приповедања одувек био јача страна прозе браће Стругацки, а Борис је у овом роману показао такву способност да се користи савременим сленгом, на каквој би му могли позавидети и много млађи писци.

Упркос очигледној ауторској намери да на овај начин „врати у живот“ фантареализам, како се обично назива жанр у којем су стварали браћа Стругацки, критичари су управо у том његовом карактеристичном приступу нашли и највећу замерку роману. Занимљиво је да негативна оцена романа долази из два дијаметрално супротна тора, притом оба радикална у свом схватању савременог књижевног процеса: са једне стране, неореалисти одбацују само стваралаштво Стругацких, сматрајући их остатком прошлих времена које нема места у, према њиховим очекивањима, великом повратку реализма, док сам роман



они тумаче као одраз носталгије; с друге стране, ватрени љубитељи фантастике, чије је мисаоне процесе већ одавно угушила поплава масовне комерцијалне књижевности, такође сматрају последњи роман Стругацког неуспешним покушајем услед његовог претераног и непотребног ослањања на описивање реалне свакодневице. Након упознавања са поменутиим књижевнокритичким радовима, не можемо да се не сложимо са Стругацкима када су истицали да књижевност и језик разоткривају своје највеће могућности када се ослободе стега формализма и граде на неспутаном мешању жанрова.

Појаву романа *Немоћници овог света* нису испратили само љубитељи научне фантастике, већ и највећи део савремене руске књижевне критике. Огромно интересовање критичара је у првом реду изазвала чињеница да се оглашава писац који је још за живота себи обезбедио статус једног од најзначајнијих руских писаца друге половине XX века, као и епитет „патријарха совјетске фантастике“. Критичарима који су добро познавали стваралаштво браће Стругацки такође је било и интересантно како Борис, после романтичарског заноса 60-их, и крајњег разочарања током 70-их и 80-их, доживљава актуелни историјски процес у земљи, и како у свом делу оцењује промене које су наступиле. Трећи фактор који је утицао на високу заинтересованост књижевне критике био би својеврсни сукоб генерација, где се указала прилика да се „укрсте пера“ савремених руских аутора са писцем који се сматра једним од последњих класика руске књижевности XX века. Четврти, и не мање битан разлог за широко интересовање стручне читалачке публике, представљао је ретку могућност да се стави на проверу жанр социјално-психолошке прозе у условима савременог књижевног процеса који је обликован под јаким утицајем тржишта и представе да таква књижевност данас нема своју публику.

Према општем закључку најширег круга критичара и читалаца, Борис Стругацки је написао дубоко и вишеслојно дело које захтева пажљиво читање и вишеструко ишчитавање. Зато су и у циљу разматрања свих аспеката романа *Немоћници овог света* сазвани округли столови и организоване дискусије, у чијем је раду учешће узео и један од познатијих руских књижевних критичара данашњице, Роман Емиљевич Арбитман. Арбитман доводи последњи роман Стругацког у везу са методичким семинарима за младе писце које је Борис организовао како би препознао таленте и усмерио их на прави пут. Аутобиографске црте су очигледне у главном јунаку, док се сам роман тумачи као одраз разочарања аутора у даљи развој тих младих снага које су се под утицајем савремених друштвено-политичких односа претвориле у политологе, књижевне чиновнике, или су почели да се баве бизнисом, док су они који су остали на књижевном пољу свели своју делатност на производњу текста који има добар промет на тржишту. Р. Арбитман каже: „Борис Стругацки је написао веома тужан роман. Гомила опчињавајућих фантастичних микросижеа (у том погледу је текст и помало презасићен) не могу да заклоне главну, муком достигнуту мисао писца. Према Витицком [псеудоним Б. Стругацког – Н. Б.], обавеза правог Учитеља је да читав живот држи ученике у свом видном пољу и да чува у себи

оптимизам, чак и када види шта је настало од већине питомца. Другог излаза нема. Морају се упорно подизати нови, док има времена. Док постоји још и кап наде“ (Арбитман, 2003: 116).

Друго значајно име из света књижевне критике, Андреј Немзер, препознаје у роману *Немоћници овог света* све црте карактеристичног стваралаштва браће Стругацки. Тако поред основног култа другарства и учеништва Немзер наводи и парадоксални сиж, уморну мудрост, енергичне дијалоге, провокативне сижејно-смисаоне лакуне које мора да попуни пажљиви читалац, игру случајности итд., то јест, све оно што је постојало и у ранијим делима браће. Занимљиво је да Немзер, за разлику од свог колеге Арбитмана, сматра да роман није ускраћен за хумор и да се под маском опште разочараности и песимизма крије дискретни, али непоколебљиви оптимизам аутора. Објашњавајући овај моменат, Немзер нам скреће пажњу да „Борис Стругацки веома добро познаје ограничености човека и ђудљивост историјских процеса да би прихватио тако многим обожавању (и тако јефтину) тезу о потпуној немоћи личности и тоталној бесмислености историје“ и закључује како је код Бориса „искрена и стваралачка љубав према будућности неодељива од наде да ће се ружни пачићи претворити у беле лабудове“ (Немзер, 2003). У корист ове Немзерове тврдње о дискретној оптимистичкој поруци романа сведочи и интервју самог аутора који се у чланку такође разматра.

И Дмитриј Михајлович Володихин се придржава сличног става, сматрајући да оптимизам аутора *Немоћника овог света* треба дешифровати као искрену увереност присталице западњаштва у светлу будућност земље (Володихин, 2003: 118). Володихин упућује на роман *Похлепне ствари века* (рус. *Хищные вещи века*), који су браћа Стругацки написали још 1964. године, као на пророчанство модела потрошачког друштва који је постепено почео да се развија у Русији почетком XXI века. Такво друштво захтева нови тип човека, на основу чега Володихин закључује да се у роману *Немоћници овог света* даје рецепт за припрему таквих људи. Због тога се и животни порази читаве једне генерације талената не схватају трагично, јер су они образовани и васпитани у неком другом времену, и као такви су остали немоћни да се прилагоде савремености. Зато се и главном лику романа, учитељу Агреу, тако жури, јер је он схватио да мора да припреми терен за надолazeћу генерацију. Пре или касније, та надолazeћа снага ће морати да прихвати исте оне принципе васпитања издржљивог, часног и вредног човека слободног ума који су важили и за све претходне генерације. Тиме роман добија поменути оптимистички тон, и поново се наглашава једно од чувених питања браће Стругацки – проблем васпитаног човека као градивни елеменат сваког друштва, без обзира на његову идеологију.

Руски филозоф, публициста и новинар Константин Анатољевич Крилов иступа са нешто другачијим мишљењем. Високо оцењујући последњи роман Бориса Стругацког, Крилов га тумачи преко филозофије коју проповеда главни лик романа. По мишљењу Крилова, у учитељу Агреу рефлектује се про-светитељска утопија XIX века и маштања о старом совјетском „Васпитаном

Човеку“. Остварењу овог идеала које мрско човечанство никако не може да достигне смета управо тај „’штетни невоспитани мајмун’ унутар човека, његово ниже животињско начело“ (Крылов, 2003: 119). Посебну пажњу Крилов скреће на колективну издају отаџбине коју је извршила интелигенција тако што се или приклонила новом поретку, или је избегла да преузме одговорност за будућност земље. Тај моменат у роману баца сасвим ново светло на проблем односа учитеља и ученика, на смену генерација и развој новог модела постсоцијетског друштва у Русији, у којем стваралачка интелигенција више не утиче на обликовање колективне свести како је то било у време Достојевског, Толстоја и Чехова.

Недавно преминули критичар и преводилац научне фантастике Александар Ројфе оставио је дубоку анализу романа Бориса Стругацког, у којој се старао да разграничи саставне елементе овог вишеслојног дела, узимајући притом у обзир амбивалентни карактер свог пређашњег стваралаштва браће Стругацки (Ројфе, 2003: 120). Ројфе је закључио да и у *Немоћницима овог света* пројева свеприсутна тема моралног распада, бесмислености и ужаса савременог света која се у популарној култури манифестује у облику доминације књига и филмова на тему свеопште катастрофе. Међутим, поглед на свет и аутора, и главног јунака, одликује не линијско, већ циклично мишљење, услед чега је актуелни песимизам избалансиран оптимистичком вером у бољу сутрашњицу која неминовно долази на смену декадентном периоду. Зато Ројфе, ширећи причу о таквом виђењу света, наводи и учења средњовековних јеретика Катара који су свет сматрали производом ђавола који је требало порицати. Тиме се још једном потврђује заблуда једностраног сагледавања стварности, услед којег се она поима као најгора од свих светова.

Ројфе назива последњи роман Бориса Стругацког „најзначајнијим догађајем у руској књижевности последњих година“ (Ројфе, 2003: 121), напомињући да би било сувише скромно да се тај значај односи само на жанр фантастике. Критичар посебну пажњу удељује чувеном стилу, методи рада и посвећености писца старе школе, помињући како „ово дело одушевљава својом књижевном обрадом која је толико филигранска, колико то може да оствари аутор са великим искуством током неколико година напорног рада“ (Ројфе, 2003: 121). Покушавајући да укратко резимира своје утиске о роману Стругацког, Ројфе истиче да је у питању „веома искрени текст који је проициљив и немилосрдан у погледу односа према самом себи и својим ближњим, пун горких признања и мучних откровења“ (Ројфе, 2003: 121). У својој анализи Ројфе избегава да наведе неко суштинско тумачење романа, јер сматра да је „величина пишевог талента таква да роман живи по својим унутрашњим законима који остављају простор за различите интерпретације“ (Ројфе, 2003: 122).

Појава романа *Немоћници овог света* изазвала је жустру полемику у књижевним часописима, алманасима, чак и у дневној штампи. Из многобројних чланака мање познатих критичара и љубитеља фантастике издвојили смо неколико радова који су привукли пажњу стручне јавности, те их овде разматрамо.

Крајње интересно тумачење објавио је Владимир Баранов у књижевном алманаху „Лабуд“: у питању је опширна анализа сижерне и идејне усмерености романа (Баранов, 2003). Баранов дефинише *Немоћнике овог света* као пребацивање на језик трилера вечитих питања која нису била нова ни у библијско време. У свом чланку он издваја друштвено-политички контекст романа као кључну идејну поруку Бориса Стругацког коју објашњава на следећи начин: „Испоставља се да су чак и ’људи реалности’ са њиховим бескрајним прагматизмом, пузајућим емпиризмом, индиферентношћу и претераном нарцисоидношћу способни да дођу до идеје управљања будућим временом. И потом се одједном испоставља да је сва њихова реалност и снага, све њихове ’утоке’, ’ципови’ и ’мерцедеси’, подигнути носеви и обријане главе, да све то пред лицем Вечности испада исто таква глупост, као и комунистичка бајка о будућности. Управо се та немоћ бандитске власти и постулира у наслову романа. Тим постулатом као да се изоставља очигледна идеја да се не само свет нељудских илузија недавне комунистичке прошлости, већ и савремена срамна и животињска организација света исто тако лоше екстраполира у будућност“ (Баранов, 2003).

Баранов даје у својој анализи врло интересантну поделу ликова на популацију грабљиваца, и популацију жртава, убрајајући у прве криминалну власт у Русији, и исто тако криминални, услед недостатка другог, бизнис, док њиховим жртвама сматра носиоце разумног начела који су, према законима жанра ирационални, разједињени и безнадежно идеалистични. Описујући зло начело које собом носе грабљивци, критичар напомиње на зло као такво не интересује писца, и да је зато оно заступљено метафоричним, инферналним и савршено условним фигурама. Њихова индивидуалност је апсолутно неприципијелна, док је сама чињеница њиховог постојања неизбежна. Другим речима, зло се, према Стругацком, не може казнити и не може се искоренити, оно настаје ни из чега и слободно, без икаквих напора и губитака, прелази из једног облика у други. Тако роман постаје готово математички модел – закључује Баранов – и додаје да је реч о теми коју су браћа Стругацки већ одавно обрадили, и која се заснива на схватању о истовременој антропоморфности и хомеостатичности структуре света која услед тога реагује на игре Разума тиме што одбацује покушаје појединачног човека да наруши глобалну равнотежу. Зато се и бинарни модел *грабљивци – жртве* претвара у троделни *суперграбљивац – грабљивци – жртве*, где новоформирани елеменат суперграбљиваца уноси равнотежу у систем не да би заштитио жртве, него да би се обрачунао са другим грабљивцима. Тако на крају романа лик Ајатоле, који представља симболичко оличење бандитског Петербурга, неочекивано добија своју конструктивну улогу у изградњи нове будућности и превазилажењу безизлазне ситуације у којој се читаво руско друштво обрело на почетку XXI века.

А како је, на крају крајева, сам Борис Стругацки видео свој роман? У интервјуу аутора романа новинама „Комсомољска правда“ он истиче како му је било „неподношљиво тешко“ да пише свој роман без брата Аркадија. На

инсистирања књижевне критике да су *Немоћници овог света* поновна обрада старе теме „васпитаног човека“, Борис одговара да су „јунаци његове књиге обични људи, који нису ништа гори и ништа бољи од многих других“ (Стругацки, КП, 2003), и појашњава да пропадање талената „није толико њихова кривица, колико несрећа“. Стругацки напомиње да је „свиња живота похлепна и равнодушна“ и да њој „уопште није потребна појава васпитаног човека“ (Стругацки, СД, 2003: 250). Дискутабилни ставови критике о теми романа додатно продубљује одзив писца о свеприсутном осећају краха цивилизације и нестанка човечанства о којем се много говори у последње време, тако да се и само последње дело Бориса схватало у том контексту. Писац одговара:

„О краху цивилизације и нестанку човечанства прича се већ одавно. Међу првима је о томе почео да говори, колико ми је познато, аутор Апокалипсе. Али ипак ништа, живимо – некад боље, некад лошије, час у страху Божјем, час мање-више слободно, али увек са надом у бољу будућност. Зато имам свих основа да сматрам да ће све бити исто тако и у наредних пар векова. Човечанство је ђаволски стабилан систем, и биће потребни уистину ђаволски (или божански) напори да би се он коначно срушио“ (Стругацки, КП, 2003).

Из претходног цитата може се закључити да аутора не мучи толико проблем депресије и разочараности у савремени свет и модел његове организације, колико питање будућег развоја човечанства. И то је сасвим у духу стваралаштва браће Стругацки. Они се у књижевности никада нису бавили темама које су имале свега забавни карактер, и био им је изузетно важан позитиван утицај који су могли да остваре на своје читаоце. У томе је и одгонетка и њихове теме учитељства, и овог романа.

На основу свега наведеног, може се рећи да је идеја романа *Немоћници овог света* релативно јасна: аутор као да је имао за циљ да овим делом подвуче црту и анализира сав свој досадашњи рад у светлу нових историјских промена које су наступиле у Русији, и да упркос свим тим променама још једном истакне значај васпитаног човека, ослобођеног „свог унутрашњег мајмуна“. Без обзира на песимистички тон и одсуство хумора које је увек пратило најпознатија дела Стругацких, Борис ипак остаје доследан у својој непоколебљивој вери у светлу будућност човечанства. Подела света на бескрупулозне моћнике и на талентоване и немоћне јесте одлика нашег времена, али само епизодна, после које мора да наступи време просвећених људи високог морала који ће увести човечанство у нови циклус његовог постојања.

## Литература

- Арбитман 2003: Арбитман, Роман. „Страсти мира сего. Часть I. Насилье, бессилье и надежда.“ *Звездная дорога* № 6'03 (јун 2003): стр. 116.
- Баранов 2003: Баранов, Владимир. „Будущего не будет.“ *Лебедь* № 336, 10.08.2003: на интернет страници <http://lebed.com/2003/art3449.htm>.

- Володихин 2003: Володихин, Дмитрий. „Страсти мира сего. Часть II. Чтоб новый век начать...“ *Звездная дорога* № 6'03 (jun 2003): стр. 118.
- Ковтун 2008: Ковтун Е. Н. *Художественный вымысел в литературе XX века*. Москва: Высшая школа, 2008.
- Крылов 2003: Крылов, Константин. „Проклятая свинья жизни.“ *Консерватор*. Цитат је преузет из „Страсти мира сего.“ *Звездная дорога* № 6'03 (jun 2003): стр. 119.
- Немзер 2003: Немзер, Андрей. „Все проще.“ *Время новостей* 25.04.2003: на интернет страници <http://www.vremya.ru/2003/75/10/35448.html>.
- Ройфе 2003: Ройфе, Александр. „Страсти мира сего. Часть III. ЧП на фабрике добра.“ *Звездная дорога* № 6'03 (jun 2003): стр. 120–122.
- Скаландис 2008: Скаландис Ант. *Братья Стругацкие*. Москва: АСТ, 2008.
- Стругацки, СД 2003: Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. *Собрание сочинений*. В 11 т. Т. 12, дополнительный. Донецк: „Издательство Сталкер“, 2003.
- Стругацки, КП 2003: Стругацкий Борис, „Свинья жизни прожорлива и равнодушна“ *Комсомольская правда* 01.07.2003: на интернет адреси <http://www.kp.ru/daily/23062/4693/>.

Ненад Д. Благоевич

## **БЕССИЛИЕ РАЗОЧАРОВАННОГО УЧИТЕЛЯ** (о восприятии последнего романа Бориса Натановича Стругацкого)

Резюме: *Бессильные мира сего* является последним романом Бориса Натановича, одного из братьев Стругацких, которые пользовались культовым статусом как авторы научной фантастики в этом литературном жанре в течение 60-х, 70-х и 80-х гг. XX века. Это произведение написано в лучшем духе традиционной школы научной фантастики братьев Стругацких, которую характеризует отличительный стиль и ориентация на социальную и психологическую сторону повествования о необычном. В настоящей статье обсуждается критическое восприятие этого романа, с целью выделения ключевых особенностей современного литературного процесса в области фантастической литературы, в которой отмечается полное господство жанра фэнтези. Потеряла ли на самом деле фантастика с рациональным предположением свою читательскую аудиторию и место в современном литературном процессе, или речь идет о гораздо более глубоком процессе изменения ментальности в русскоязычном мире? На этот вопрос на примере романа *Бессильные мира сего* попытались ответить некоторые из самых известных русских литературных критиков нашего времени, такие как Роман Арбитман, Андрей Немзер, Дмитрий Володихин, Александр Ройфе и др. Кроме мнений авторитетных специалистов, в документе предлагаются и некоторые из наших наблюдений об этом, пожалуй, самом сложном из всех романов, вышедших из-под пера Бориса Стругацкого.



## БУДУЋНОСТ ПОЛА – ВЕНЕРА ПЛУС ИКС ТЕОДОРА СТЕРЦЕНА

*Сажетак:* Роман Теодора Старцена *Венера плус икс*, објављен 1960. године, толико је утицајан да је једно од највећих америчких удружења за сексуалне слободе и једнакост узело његов наслов за свој назив, а делове романа уврстило у свој програм. У раду се бавимо погледом трансхуманиста на односе између полова и уопште будућност пола. Како изгледа будуће друштво Ледом, како је уређено и створено, шта је у њему вештачко, а шта природно и да ли ће та два појма уопште нешто значити у будућности? Да ли је реакција Чарлија Џоунса, посетиоца Ледома из 50-их година XX века, на сазнање да су научници вештачки мењали људско тело, природна и да ли би тако реаговао и човек из 2013. године? У раду испитујемо и место овог дела у СФ традицији борбе полова – колико се разликује у односу на научнофантастичне романи који се баве сличном тематиком, а колико позајмљује од њих, тј. њима. Разматрамо укратко и како се Стерценове идеје односе према филозофским разматрањима пола 70-их година XX века, посебно феминистичким.

*Кључне речи:* пол, трансхуманизам, научна фантастика, Теодор Стерцен, *Венера плус икс*

### 1. Посебност *венере плус икс*

Роман Теодора Стерцена који је предмет интересовања овог рада штампан је 1960. Иако је у почетку готово игнорисан, а малобројне критике биле углавном негативне, данас му се указује пажња коју заслужује (*a must read for every person on earth* – Massey). Заслужује је јер је наслутио неке појаве, тј. неке покрете у друштву. Овај роман који говори о мењању људског тела уз помоћ технологије, и то мењању у циљу постизања потпуне једнакости и мира у људској заједници, јавља се пре (1) сексуалне револуције, пре (2) „феминистичке научне фантастике“ и на крају, пре (3) појаве трансхуманизма. Сва три покрета, да их тако одредимо, уобличавају се седамдесетих година, трансхуманизам чак и касније, осамдесетих година, а једно од удружења трансхуманиста у Америци за свој назив узима наслов овог романа. Са јачањем трансхуманистичког покрета, повећава се и читаност овог дела, али и мења перспектива из које се тумачи.





Слика 1. Корице романа *Венера плус икс* (издање из 70-их и издање из 90-их година) као још један знак у промени перспективе у посматрању овог дела

Роман има две наративне линије. Прва, дата у парним поглављима, прати Херба и Џенет Реил, друга, дата у непарним, Чарлија Џонса. У првој линији Стерџен нам приказује 60-те године и сукоб полова на примеру младог брачног пара из предграђа типичног америчког града, у другој њиховог суседа, обичног човека у „будућој“ утопији званој Ледом. Иако касније сазнајемо да је у питању свест Чарлија Џонса, а не он сам и да Ледом није будуће друштво, већ да сакривено постоји упоредо са нашим, то не мења ништа. Ледом и даље код Стерџена стоји као идеално, будуће друштво дато насупрот нашем. Разговори младог брачног пара о томе шта је прикладно за њихову ћерку, који су послови одговарајући за жену, да ли би мушкарац требало да се угледа на жену и сл., иако по критици често предуги и заморни, служе као одличан показатељ неразумевања између полова и бацају додатно светло на предности ледомског друштва.

## 2. Ледомска утопија

Друштво у које Чарли Џоунс упада, тј. бива доведен назива се Ледом. Иако та реч на српском можда повлачи и друга значења, јасна је и оригинална идеја аутора – ако се прочита уназад, Ледом постаје Модел. У чему су предности овог узор-друштва? Оно што Чарли прво примећује је напредна технологија. Зграде су необичног, готово нестварног облика и он се пита како су направљене. Чини се да становници овог места до својих спратова долазе лебдећи на некаквој невидљивој платформи. Технологија је ту, али се не види. Савршена, а скривена, тј. потпуно уклопљена у околину. И чини се да сви знају како да је користе. Главни јунак, уз

водиче који су отворени и спремни да му открију све што жели, открива да Ледом технолошки почива на два изума. А-поље, осим што у првом реду скрива Ледом од остатка Земље, је толико јако да се њиме може исећи планина, али и толико функционално и прилагодљиво да се њиме може сећи хлеб. Церебростил<sup>1</sup>, машина у облику капе која може за кратко време да пренесе огромно знање, омогућава Ледомцима да управљају А-пољем, али и да до детаља познају простор у коме живе, биљке које ту расту, своју анатомију и сл. Како један Ледомац објашњава Чарлију Цоунсу, ова два изума су им омогућила брзи пренос знања и најважније, неоптерећеност „небитним стварима“. Човек (тј. надограђени човек) је добио слободно време. Технологија му је омогућила да не брине стално о „приземним стварима“ и усмери се на побољшање себе и друштва у коме живи.

Оно што овакво друштво издваја од трансхуманистичких друштава других научнофантастичних романа јесте инсистирање на повременом мануелном раду. Свако мора да повремено нешто направи од дрвета, ради у пољу, гради куће „на старински начин“, иако нема реалне потребе за тим. Свако мора (можда би тачније било рећи жели) да проводи извесно време у природи, иако технологија и у урбаној средини обезбеђује чист ваздух. Иако човек иде испред природе, он је не уништава и не заборавља. Замерка противника трансхуманизма да технологија иде против природе овде не стоји. Технологија, (пост)човек и природа су овде у савршеној хармонији.

Треба приметити да ова утопија није настала само захваљујући **техноло-гији**. Она је настала захваљујући **забораву**. Цоунс се пита како је из људског друштва које је 60-их година XX века на рубу да само себе уништи, настало ледомско. Оно јесте настало од људи, али тако што се сачувало искључиво оно добро. Чување само доброг неминовно је са собом носило и колатералне жртве.

„Желели су [творци Ледома] да преузмемо од Хомо сапиенса само оно што никако нисмо могли избећи... Од нас су тражили само да одржимо човечанство у животу. Не његову уметност, музику, књижевност, архитектуру. Већ њега самог; у најширем смислу да одржимо сопственост човечанства, хуманитет као такав.“

(Стерцен, 1985: 170, 171)

Део романа где Филос, Ледомац са којим Чарли Цоунс проводи највише времена, објашњава Ледом (у организацијама трансхуманиста назван *Филосов манифест*<sup>2</sup>) управо инсистира на забораву. Једини табу Ледома је људско друштво. Чак и људе који су створили Ледом они не памте.

„Ми, Ледомци, не признајемо прошлост.

Ми, Ледомци, заувек напуштамо прошлост, и сва њена дела, изузев човечности у њеној најогољенијој бити...“

<sup>1</sup> Церебростил подсећа на церебро из стрипова и филмова *X-men*. Могуће је да је Стен Ли инспирацију добио управо од Стерцена.

<sup>2</sup> Организација *Венус плус икс* труди се да на све језике света преведе управо овај део романа. На њиховом сајту налази се и превод *Филосовог манифеста* на српски, стављен после конференције које је ово удружење имало у Београду 2006. године.

Одричемо се свега што је прошлост створила, изузев нас самих, иако знамо да је ту било и много лепога; али то је цена коју плаћамо за заштиту од штетних утицаја и за здравље; то је зид који стављамо између себе и мртве руке. То је наш једини табу, једино ограничење – и једино што захтевамо од оних који су нас родили.“

(Стерцен, 1985: 169)

Не чуди онда зашто су Ледомци на пиједестал Бога ставили дете. Најважнија од трију институција Ледома (Научна Један, Медицинска Један, Дечија Један) је управо Дечија Један. То је низ кућа грађених од земље и блата, неколико базена и широка травната површина где се деца могу слободно играти и развијати. У центру те велике ливаде је огромна статуа детета. Дете је симбол невиности и радозналости, али и симбол новог, почињање од нуле. Тако и Ледом од људског друштва не узима ништа, већ креће испочетка, неоптерећено догмама (ослобађање од догми је и прва претпоставка трансхуманизма), слободно да истражује и развија се.

### 3. Постчовек

Постчовек Стерценовог романа је хермафродит. Чарли Доунс са чуђењем гледа Ледомце, не може да их дефинише као мушкарце, али му не личе ни на жене. Они су заправо и једно и друго. Филос објашњава Чарлију да су Ледомци пример потпуне једнакости – истовремено оплођују и бивају оплођени. Они су, како он тврди, најбоље од оба пола.

„У ретким приликама сретћете особу која је била под једнаким утицајем и оца и мајке, и опонаша оно што је најбоље код оба родитеља. Али много чешће се дешава да људи припадну једној или другој страни; јер стаза између њих уска је и клизава... Изузев нас, Ледомаца.“ (Стерцен, 1985: 170)

По Стерценовом мишљењу, полне разлике су главни проблем у друштву. Он то потенцира увођењем истог проблема и у другу наративну линију, у причу о Реиловима. Херб Реил чита роман *Нестанак* Филипа Вајлија<sup>3</sup>:

„Он каже да су људи направили прву велику грешку када су заборавили на сличности које постоје између мушкарца и жене и усредсредили се на разлике. Он то назива првобитним грехом. Каже да је то узрок свих ратова и погрома. Каже да смо због тога изгубили способност да живимо, да нам је од ње преостао још само трачак.“

(Стерцен, 1985: 94)

Интересантно је да се нека издања *Венере плус икс* разликују у овом делу, и то у само једном слову. Но, некад једно слово мења све. Наиме, у неким стоји

<sup>3</sup> *The Disappearance* (1951) је један од главних утицаја на Стерценово дело. Он говори о катастрофи која изазива прелом у простору и времену, тако да у једној Земљи остају само жене, у другој Земљи само мушкарци. У женској верзији Земље долази до настанка хармоничног друштва, мушка постаје дистопија.

„we’ve lost all but the trickle of the ability to live“, у неким „we’ve lost all but the trickle of the ability to love“. Живети или волети. Штампарска грешка се на крају показала небитном јер је крајња порука романа, колико год то патетично звучало, да живети значи волети. Способност превладавања разлике између себе и другог, те брига за другог је оно што је у животу битно, тј. управо то је оно што чини живот. Ипак, људи, како објашњава Филос, упркос љубави, нису способни да забораве ту разлику. Други пол им увек смета. Зато у овој утопији и долази до промене тела у циљу изједначавања полова, тј. у крајњој линији укидање пола.

Овде се неминовно јавља асоцијација на Платонову *Гозбу* и мит о андрогинном роду. Ако су двополна бића исечена на два дела (па се сродне душе траже по свету) јер су се сувише приближила боговима, онда би поновно прављење двополних бића резултовало приближавањем божанском, у смислу унапређења људских могућности. То је оно што се трансхуманистима и замера, играње Бога, али и оно што трансхуманисти истичу – захтев да људи еволуцију и даљи развој човека преузму у своје руке.

Ослобађање од терета пола јавља се и код феминистичких философиња. Тачно десет година после Стерценовог романа, Шуламит Фајерстоун штампа своје чувено дело, *The Dialectic of Sex*.

„Крајњи циљ феминистичке револуције, за разлику од првог феминистичког покрета, мора бити не само елиминација мушких привилегија, већ елиминација самих полних разлика.“ (Firestone, 2003: 77)<sup>4</sup>

Стерцен и Фајерстоунова су, додуше, имали различита виђења кад је у питању реализација ове идеје. Она је говорила о кибернетичким материцама које би жене ослободиле терета рађања, Стерцен је и мушкарцима дао прилику да рађају, уз олакшање и трудноће и порођаја путем технологије. Мања зависност деце од одраслих, групно одгајање деце, све оно за шта се Фајерстоунова залагала, а што је касније изродило постгендеризам (postgenderism), покрет за превладавање пола, присутно је у Стерценовом роману.

#### 4. Неприродност ледома

Иако Чарли Џоунс у почетку прихвата Ледом као боље друштво, верујући да је у будућности и да је у питању еволуција, оног момента кад сазна да је и даље у 1960. и да је у питању биоинжењеринг, он мења став и осуђује Ледом као „неприродно“ друштво.

„Ви сте најпрљавији чопор полно изопачених гадова који је икад имао толико здравог разума да се сакрије у рупу.“ Као да жамор прође кроз њих – у покрету, не у звуку.

Најзад: „Шта те је то изменило, Чарли Џонсе? До пре неколико часова

<sup>4</sup> Превод – Сава Стаменковић.

имао си веома добро мишљење о нама. Шта те је променило?“

„Само истина.“

„Која истина?“

„Да нема мутације.“

„Зар толико значи то што је сами обављамо? Зашто је оно што смо ми урадили горе од некакве генетске случајности?“

„Баш зато што ви то радите“, Чарли дубоко удахну и плуну.

(Стерцен, 1985: 196, 197)

Ако је у лабораторији створено, ако је у томе учествовала машина, ако је то човек сам радио – неприродно је, тако резонује Чарли Џоунс, рекламни агент из 60-их година XX века. То је она генерална замерка трансхуманистима – иду против природе. Опет, то је, као што смо већ споменули, главни циљ трансхуманиста – преузимање судбине у своје руке. Self-designed фаза еволуције, по трансхуманистима, била би фаза убрзаног напретка и бољитка човечанства.

Наравно, објашњење шта је заправо природно, Чарли Џоунс не уме да да. Његов одговор је научен. Он не наступа рационално, већ поступа афективно, не промишља ситуацију и свој договор, он *зна* да је то тако.

„А да је било мутације, сматрали би нас безгрешним?“

„Мутација би била природна. Можете ли то да тврдите за себе?“

„Можемо! Можеш ли ти? Може ли Хомо сапиенс? Постоји ли више или мање ’природно’? По чему је случајна космичка честица која мења структуру гена природнија од снаге човековог ума?“

„Космички зрак се повинује законима природе. Ви их скрнавите.“

„Хомо сапиенс је први оскрнавио закон самоодржања и природно одабирање“, мирно рече Милвис. (Стерцен, 1985: 197)

Чињеница је, и то је Милвисов одговор, да је у својој историји човек много пута ишао против природе и да то и даље чини. Али је уз то осмислио и такве религијске и филозофске теорије којима се правда и које је претворио у догме. Те догме намећу границе. Јавно мњење 60-их година би одмах осудило замисао о self-designed еволуцији. Зато Чарли Џоунс овде и наступа као својеврсни *vox populi*. На питање да ли би га и други људи подржали у том ставу каже:

„Једногласнобимеподдржали,сто дваодсто...Поубијалибисмовасизатрливам семе,сведопоследњегчудовишногдерлета...Ањегабисмозатворилиукавез.“  
(Стерцен, 1985: 197)

Не само да би људи осудили овако нешто, него би и побили они који су у то укључени. Да ли је ситуација данас, 2013. године другачија? Осуде и даље постоје, али заговорника трансхуманистичких идеја је све више. Угледни универзитетски професори расправљају о побољшању људског тела како би се оно боље борило са климатским променама, о променама тела како бисмо се успешније борили са све бројнијим вирусима и сл. Иако друштво данас није на нивоу Ледома, можемо закључити да је напредовало у односу на време у ком је овај роман писан.

Треба напоменути и колико је осуда Чарлија Џоунса језички јака, али и колико се односи на полне разлике. Мушкарци који су и жене, жене које су и

мушкарци, прекорачење полних и родних датости је нешто што га ужасава. Реч *queer* коју он тако често употребљава, а коју је овде Соња Деканић Јаноски превела као необично, чудно или чудовишно, реч је која се у Америци, још од двадесетих година (па тако и 60-их) користи као погрдни назив за хомосексуалце. Чарли Џоунс заправо Ледомце назива педерима.

### 5. Замерке стерценовој утопији

Напоредо са похвалама Стерценовој замисли о превладавању разлика и хармоничном друштву, јављале су се и критике. Поједине теоретичарке сматрају да хермафродитизам није добро решење, тј. да то није идеално сједињење мушког и женског. Вратимо се на извор, тј. на старогрчки мит, али не онај о андрогинном роду, већ онај о Хермафродиту. *Ἑρμαφρόδιτος* се родио из Афродитине везе са Хермесом. Био је изузетне лепоте. Када је напунио петнаест година одлучио је да путује и истражује непознате земље. Путујући по Ликији, наишао је на реку у којој је живела нимфа Салмакида. Чим је угледала Хермафродита, одмах се заљубила у њега, али ју је он одбио. Када је помислио да је сам, Хермафродит је ушао у воду и почео да плива. Тада се Салмакида појавила поново и чврсто га загрлила, покушавајући да га љуби и грли, а што се он више опирао, то се она више привијала уз њега и молила богове да се њих двоје више никад не раздвоје. Богови су јој услишили молбу и претворили Хермафродита у двополно биће, тако што се Салмакида упила у његово тело (одатле слика Хермеса као двополног бића са женским грудима, дугачком косом и мушком грађом). Отада, сваког ко би се окупао на том извору сналазила би иста судбина.

Ан Розалинд Џоунс и Питер Стелибрас сматрају да хермафродит заправо није двополно биће. Женско се утапа у мушком у хермафродиту, служи као нешто што одузима део мушкости, те се хермафродит јавља као симбол слабог, дефектног мушкарца. Сем тога, они указују и на његово име. Оно је настало комбинацијом Афродитиног и Хермесовог имена, али је опет мушко име. Када се споји са Салмакидом, њено име потпуно нестаје.

„Овидијева прича је пример апсорпције Другог у Исто. Иако Хермафродитово име сугерише спој мушког и женског, то је ипак име дечака који, иако се спаја са Салмакидом, брише њено име; име прелази пут од комбинације два пола до апсорпције женског имена у мушко, и то, парадоксално, у тренутку потчињености мушкарца жени. У овом светлу хермафродит није унија двоје које праве другачије биће – хермафродит је пола мушкарца. Његова молба боговима да и други пливачи напусте реку као мање од мушкарца поништава нимфу као активни принцип. Она није ту као женска половина хермафродита, већ као оно што смањује његову мушкост, она га дефинише кроз негацију. Зато је Хермафродитова промена једноставно проблем мушког идентитета.“

(Jones and Stallybrass, 1991: 96, 97)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Превод – Сава Стаменковић.



Жастин Ларбарестијер се надовезује на овакво тумачење мита, истичући да Ледомци Џоунсу више личе на мушкарце, него на жене, те заговара тезу да су Ледомци заправо мушкарци са додатим женским органима, а не спој мушког и женског. Ипак, није до краја сигурна у својој тези, тј. Стерценов роман се опире неком крајњем закључку.

„Ако је жена недостатак, а мушкарац је онај који има, онда ће њихово сједињење резултовати у потпуном нестанку жене, или у претварању жене у мушкарца... Ледомци су верзија мушкарца, али не и верзија жене. Нема имплициране неутралности хермафродита... Ипак, ако су хермафродити само једна верзија мушкарца, зашто је посетилац Ледома, мушкарац, толико запрепашћен?“

(Larbalestier, 2002: 99)<sup>6</sup>

Интересантно је да су и издавачи наметали овакво тумачење, стављајући такве илустрације на корице романа. Стерцен сматра да је то рађено како би се прича начинила још чуднијом и привлачнијом.



Слика 2. Једно од првих издања *Венере плус икс* и корице Ровене Морил

Треба напоменути и да многи теоретичари пола не признају постојање само мушког и женског пола. Гопи Шанкар, индијски социолог, проучавајући углавном староиндијске текстове (али и Библију и Куран) и упоређујући их са савременим научним погледима на пол и род, дошао је до закључка да поред мушког и женског, постоји још 25 полова (androgynous, epicene, neutrois, retransitioner, transfeminine, transmasculine... – Mayilvaganan, 2013) и 15 различитих сексуалних опредељења. Ако има толико различитих полова, онда спој само мушког и само женског не би довео до хармоније у друштву...

<sup>6</sup> Превод – Сава Стаменковић.



## 6. Хермафродити у другим научнофантастичним делима

Први роман који пада на памет кад се спомену хермафродити и научна фантастика сигурно је *Лева рука таме* Урсуле Легвин из 1969. године. Изасланик Екумена долази на планету Гетен, планету двополних бића, који на њега гледају као на „сексуалну наказу и перверзњака“. Заједничко је Стерцену и Легвиновој да су њихови хермафродити настали у лабораторији – сматра се да су Гетенци настали из експеримента Хаинаца. Све остало је другачије. Иако су у питању хермафродити, они су до тзв. кимера бесполни. Када су у кимеру, они бирају да ли ће играти улогу жене или мушкарца. Главна разлика је у друштву – Стерценов Ледом је утопија, Гетен Урсуле Легвин је у сталном хаосу. Интересантно је и приметити да Ледомци најљубазније примају посетиоца из другог света, различито биће, док су Гетенци Генли Аиа, како смо већ напоменули, доживели као улеза и наказу.

Исак Асимов, друго велико име научне фантастике, такође се у својим делима бавио хермафродитима. У циклусу *Задужбина и Роботи*, посебно у роману *Голо сунце* из 1957. године, Асимов описује Соларијанце који су генетским инжењерингом од себе направили хермафродите. Но, за разлику од Стерценових Ледомаца који то раде са циљем стварања хармоничне заједнице, Соларијанци то раде како би што мање долазили у додир једни са другима. Овим поступком омогућавају самооплођење, тј. изолацију, оно што највише желе. Овде се тако сједињење полова јавља као бег од друштва, не као његов спас.

Неки критичари сматрају да је Стерценов роман утицао на Константина Сторма и друге ауторе циклуса о раси Вратету. Овај циклус (научно)фантастичних романа и прича, настајао од 1987. године, говори о хермафродитској раси насталој после неке врсте апокалипсе. „We fight like men, and cry like women.“, говоре Вратету за себе, истичући тиме да су они најбоље од оба пола, што је и Стерценова теза о хермафродитима. Припадници ове расе практикују секс међусобно (аруна), али се упуштају и у „обичан“ секс – са људима. Иако су генетски надмоћнији од људи, они то не користе против њих. Тако и Ледомци не уништавају људски род, иако би то лако могли да учине.

Наравно, има још много научнофантастичних романа који се баве хермафродитима, али узгред. Споменимо овде Грега Игана. Његов роман *The Distress* говори о чак пет нових полова, а главни јунак, Акили Кувале нема гениталије, није ни мушко, ни женско, бесполан је.

Ипак, по нечему се *Венера плус икс* одваја од осталих научнофантастичних романа са (главном или успутном) темом хермафродитизма. Стерцен хермафродите нуди као утопију, као идеал, као пут којим би човечанство требало да крене. Друга разлика је да се радња овог романа не дешава у некој далекој будућности, већ у садашњем тренутку. Ово идеално друштво настаје као тајни научни пројекат, што му само, по речима критичара даје додатну реалистичност. Зато и није изненађујући утицај који овај роман остварује како у књижевности, тако и ван ње, на ширем друштвеном плану.

Литература

- Cotts, S. E. (1961). *Venus Plus X - review*, *Amazing Stories*, January 1961, 22–24.
- Dinello, D. (2005). *Technophobia! : science fiction visions of posthuman technology*. Austin: University of Texas Press
- Firestone, S. (2003). *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Franson, R. W. (2006). *A split-personality utopia*, доступно на: <http://www.troynovant.com/Franson/Sturgeon/Venus-Plus-X.html> [1. 6. 2013].
- Sleight, G. (2010). *Venus Plus X – review*, *Locus*, number 595, August 2010, 33–38.
- Hooper, K. (2013). *Venus Plus X: The first hermaphroditic science fiction novel*, доступно на: <http://www.fantasyliterature.com/reviews/venus-plus-x/> [1. 11. 2013].
- Jones, A. R. and Stallybrass, P. (1991). Fetishizing Gender: Constructing the Hermaphrodite in Renaissance Europe. In Julia Epstein and Kristina Straub (eds.), *Bodyguards: The Cultural Contexts of Gender Ambiguity*, London and New York: Routledge.
- Larbalestier, J. (2002). *The Battle of the Sexes in Science Fiction*. Middletown: Wesleyan University Press
- Massey, D. (2011). *Transgender Transhumans! Are you headed to Venus Plus X?* доступно на: <http://www.venusplusx.org/?p=1956> [4. 6. 2013].
- Mayilvaganan, V. (2013). *Madurai student pens book on gender variants*, доступно на: [http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2013-06-04/madurai/39739581\\_1\\_genders-book-tamil-nadu](http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2013-06-04/madurai/39739581_1_genders-book-tamil-nadu) [1. 11. 2013]
- Shipley, E. (2002). *Post-Gender Realities and the Virtual Classroom*, доступно на: [http://www.ph\\_karlsruhe.de/fileadmin/user\\_upload/dozenten/shipley/publications/post\\_gender.pdf](http://www.ph_karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/shipley/publications/post_gender.pdf) [1. 6. 2013].
- Стерџен, Т. (1985). *Венера плус икс*, прев. Соња Деканић Јаноски. Београд: Просвета.
- Ventura, A. *Hermaphroditism in Science Fiction and Fantasy*, доступно на: [http://www.inception-magazine.com/winter04/ae\\_hermaphroditism.htm](http://www.inception-magazine.com/winter04/ae_hermaphroditism.htm) [3. 6. 2013]
- Wolfe, C. (ed.) (2009). *What is Posthumanism?* Minneapolis: University Of Minnesota Press.

Sava Stamenković

**GENDER AND THE FUTURE – THEODORE  
STURGEON’S *VENUS PLUS X***

*Summary:* Theodore Sturgeon’s novel *Venus Plus X*, published in 1960, is so influential that one of the largest American association for sexual freedom and equality took its title, and included some parts of the novel into association’s program. In this paper,

we explore transhumanists' view on the relations between the sexes and future of the gender. How does future society Ledom look like, how is it arranged and created, what is artificial and what is natural in it, and do the two terms mean something in the future? Is reaction of Charlie Jones (visitor from the 50s of the twentieth century), after he realizes that scientists have artificially altered the human body, natural and would reaction of the man from 2013th year be the same? We also examine place of this novel in the battle of the sexes SF tradition – how is it different from the science fiction novels that deal with similar subject matter, and how much did it borrow from them or to them. We briefly discuss how Sturgeon's ideas relate to philosophical ideas from the 70s of the twentieth century, particularly feminist ones.

## МЕСИЈАНСТВО НАУКЕ У ЈЕДНОМ РОМАНУ МИШЕЛА ВЕЛБЕКА: ЉУБАВ, СМРТ, САМОЋА

„Циљ еугенике лако је дефинисати: ради се о томе да људска врста постане свој сопствени водич у еволуцији људске врсте. [...] Претпоставља се да људска врста може и мора постати свој сопствени демијург, свој свевишњи инжењер.“

А. Тагијеф<sup>2</sup>

*Сажетак:* Тумачење романа *Мозућност острва* (2005) Мишела Велбека захтева идентификацију многобројних трагова библијског интертекста: Велбек, с једне стране, наводи библијске цитате, синтаксичке обрте и термине својствене Библији и хришћанству, али им мења значење измештањем у десакрализоване контекст романа и идеологије коју он разматра. С друге стране, примена библијских референци на научно-технолошки рај на Земљи указује на Велбеково уверење да је хришћанство превазиђено, и наду да је глобални ентузијазам човечанства могуће обновити само на темељу поверења у науку као спаситељицу од смрти и патње. Без обзира на порицање независности духа од материје, Велбек природним наукама ипак одриче моћ да човека излече од себичности и самоће.

*Кључне речи:* наука, Библија, интертекст, месијанство, еугеника, безусловна љубав

### 1. Увод

У раду анализирамо примену и структурну типологију библијских, посебно месијанских референци у роману *Мозућност острва* (2005, прев. 2006) француског писца Мишела Велбека.

Полазна тачка наше анализе јесте хипотеза по којој библијски интертекст у *МО* служи као предлог за преиспитивање појмова стварања, раја, греха, Спаситеља, васкрсења, бесмртности и вечног живота. Иако с атеистичке позиције пориче истинитост хришћанских учења, аутор истовремено тумачи основне концепте хришћанства као плод човекове потребе за бесмртношћу и љубављу. Стога уметање библијама у контекст сцијентистичке потраге за тајном живота и биолошком бесмртношћу човека представља рехабилитацију и

<sup>1</sup> tatjana.g.samardzija@gmail.com

<sup>2</sup> Taguieff, 2004: 56.

ревалоризацију библијских концепата вере, наде, љубави, бесмртности у контексту секуларног погледа на свет.

## 2. Дефиниција теме, предмета и циља истраживања

Разноврсне библијске референце у *Мозућности острва (МО)* представљају предмет нашег истраживања у ширем смислу, са посебним нагласком на оне међу њима које се односе на мотиве Месије (Христа). Основни метод истраживања јесте контрастирање изворног значења библизама и значајно измењеног значења које добијају у Велбековом тексту. Сваки библизам измештен у небиблијски контекст покреће дијалог између интертекста и метатекста, преиспитујући и хришћански поглед на свет и сцијентистичку наду у технички рај. Детаљна анализа библизама у *МО* то ће и показати.

Иако декларисани атеиста, Велбек показује константно и наглашено занимање за религијске теме, због чега О. Беланже чак изјављује: „Велбек није лаички писац.“ (Bellanger, 2010: 75). Занимљива је у том погледу Беланжеова теза (Bellanger, 2010: 82) по којој је роман настао „да би надокнадио одсуство Бога“ (87) јер

„Ако је Бог створио и учврстио облике, уметник је онај који их ствара за свој рачун и утврђује поново; фалсификатор, али незаинтересовани фалсификатор по инстинкту, и зато опасан. Уметник је тако творац нових, сличних, али не једнаких појава и варљивих светова по којима људско око може да шета са уживањем и поносом, али кроз које се, при ближем додиру, пропада одмах у амбис ништавила“.<sup>3</sup>

Термин *месија* (хебр. *машијах*; грч. *христос*; срп. *помазаник*) означава у Библији најчешће једну од три службе у коју се особа уводила кроз свечани обред помазања уљем – службу цара.<sup>4</sup> У антитипском значењу, и писана великим словом, она означава Сина Давидовог, у коме хришћани виде Исуса Христа, који ће се, „пошто је једном принет на жртву да понесе грехе многих, други пут јавити не због греха – на спасење онима који га очекују“.<sup>5</sup> У јеврејској култури и традицији, пак, Месија је Божији помазаник који тек треба да свет уведе у тзв. „месијанско доба“ мира и благостања (в. Михеј 4. поглавље и почетак 5. поглавља; Исаија 65). Сотериолошка, тј. спаситељска димензија Месијине личности нераздвојно је повезана с есхатолошком, апокалиптичком – месијанско доба наступа „у последња времена“ и означава крај поретка света какав познајемо. С друге стране, Велбеково „последње време“ односи се на велику

<sup>3</sup> Андрић, 1976: 15–16.

<sup>4</sup> Упор. 1. Самуилову 24,7.11; 26,16; 2. Самуилову 1,14.16.21; 19,21; Плач 4,20. Остале две су службе свештеника и пророка.

<sup>5</sup> Јеврејима посланица 9,28; превод Е. Чарнића. Уколико није другачије назначено, сви библијски наводи потичу из превода Даничић-Караџић.

цивилизацијску кризу с краја XX и почетком XXI века, чијој је продорној анализи посветио, осим *МО*, и *Елементарне честице* (1998, прев. 2006) и *Карту и територију* (2010, прев. 2011).

Док библијски крај света подразумева физички и духовни преображај *остатка* (упор. 1. Коринћ. 15 и 2. Сол. 4, 13–17), „спасење“ за Велбека нема духовно значење искупљења од греха, већ материјалистичко значење избављења од физичких и емотивних патњи узокованим старењем, самоћом и нестанком сексуалног задовољства.

Када дакле говоримо о „месијанству науке“ у *МО*, подразумевамо његову сотериолошку и есхатолошку димензију које преузима од библијског и из Библије изведеног јудео-хришћанског теолошког месијанизма, али сведене на спасење тела. У двама најзначајнијим Велбековим романима, *Елементарним честима* и *Могућности острва*, управо је наука (и техника) представљена као спаситељица, која ће после апокалиптичног слома западне цивилизације и старог поретка људског друштва, донети технички рај.

### 3. Месијанство науке

Доживљај науке као спаситељице укључује и концепт напретка. Зато је сцијентистичку идеологију неопходно разматрати упоредо с идеологијом прогреса.

„Замисао о људском напретку представља теорију која укључује синтезу прошлости и пророчанство о будућности. Она се темељи на поимању историје по ком човечанство напредује у одређеном и пожељном смеру, и подразумева да ће тај напредак трајати неограничено дуго“ (Bossard, 1931: 5).

Рајт је у праву када у идеологији напретка препознаје митске и религијске елементе (Рајт, 2007: 19 и даље) имајући у виду нарочито сцијентистички занос XIX века, премда већ (и најкасније) од Декарта и Ф. Бејкона наука постаје средство „остваривања свега што је могуће“<sup>6</sup> (Бејкон) ради овладавања природом<sup>7</sup> (Декарт) у циљу побољшања тешких услова човековог постојања на Земљи, који су традиционално тумачени као последица „проклетстава“ изречених над Адамом и Евом приликом изгона из Раја (1. Мојсијева 3. погл.).

Савременик револуција XIX века у техничкој и друштвеној сфери, Е. Ренан науку проглашава својом личном религијом.<sup>8</sup> Улога науке превазилази

<sup>6</sup> „Продужавамо живот. Враћамо, донекле, младост. Успоравамо старење. Лечимо болести које се сматрају неизлечивима. [...] Повећавамо снагу и активност. [...] Мењамо грађу. Мењамо човекове црте лица. Претварамо једну врсту у другу. [...] Развеселавамо дух, и пружамо му добро расположење. [...] Наше Удружење има за циљ да упозна узроке и скривено кретање ствари, и да помери границе људског царства ради остварења свега што је могуће“ (Bacon, 1627).

<sup>7</sup> *Расправа о методи*, 6. део.

<sup>8</sup> Renan, 1890: 68–69, у: Radix, 206: 198.

сферу природе и обухвата и друштвену, са циљем да „НАУЧНО ОРГАНИЗУЈЕ ЧОВЕЧАНСТВО, то је дакле последња реч савремене науке, то је њена смела и оправдана тежња“.<sup>9</sup> Међутим, П.-А. Тагијеф (2004: 57) примећује да Ренан у делу *Dialogues philosophiques* из 1871. не разматра само поправљање друштва, већ позива на научно стварање „**више расе**, која би своје право да влада те-мељила не само на својој науци, него и на супериорности свог ранга, свог ума и својих нерава. [...] **На науци је да ово дело настави тамо где се природа зауставила**“.<sup>10</sup>

„Човек је животиња кадра да саму себе преради. Човеково овладавање својом еволутивном будућношћу одређује пројекат аутопрограмирања чија је најјаснија илустрација **еугеника**“.<sup>11</sup>

На темељу тврдњи многих теоретичара попут Ренана и после њега, као и резултата лабораторијских и друштвених експеримената ове врсте, Тагијеф закључује да је еугеника много више од лечења биолошких и друштвених зала човечанства; то је и „**метод спасења** и, према томе, разлог за **наду**, нешто по-пут **нове религије** засноване на науци“ (2004: 58). У научној фантастици М. Велбека, концепти научног креационизма, спасења и вечног живота стапају се у „атеистичкој религији“<sup>12</sup> својственој покрету *елохимита*<sup>13</sup>:

„Са своје стране, елохимизам се савршено уклапао у цивилизацију доколи-це, у чијем окриљу је настао. Иако није наметао никакво морално ограни-чење, свдећи људско постојање на категорије интереса и ужитка, он је ипак задржао **суштинско обећање на коме су засноване све моноистичке религије: победу над смрћу**. Искоренивши сваку духовну или збуњујућу димензију, он је само ограничио домет те победе и природу обећања на **неограничено продужење материјалног живота**, што ће рећи, на неограничено задовољење физичких ужитака“ (275, наш превод<sup>14</sup>).

Своје поштовање према техничким достигнућима човека – „оном нај-бољем што је човечанство имало“ – Велбек при крају романа ставља у уста клона Данијела 25:

„Ништа није остало ни од оних филозофских и теолошких система због којих су се људи борили, понекад и умирали, а још чешће убијали друге; све то новолудима није ни најмање значило; ми смо у томе видели само произвољно

<sup>9</sup> Renan, 1890: II, 106 у: Radix, 2006: 199. Велика слова преузета из оригиналног текста.

<sup>10</sup> Renan, 1925 : 55, у: Тагијеф, 2004: 57.

<sup>11</sup> Taguieff, 2004: 56.

<sup>12</sup> Синани (2013: 195) помиње термине које социолози религије приписују раелијанству: *научни креационизам, атеистичка религија, технолошка утопија, технолошка религија и религија науке*.

<sup>13</sup> Елохимити су у *МО* веома верна реплика стварног раелијанског покрета (Raëlism, Raëlian Movement).

<sup>14</sup> За потребе ове анализе, превели смо са француског оне фрагменте *МО* у којима одабир еквивалентне српске лексике својствене верском дискурсу може јасно указати на присуство библијског интертекста. Страна у заграда означава страну у преводу Иване Мисирлић.



наклапање умова ограничених, збуњених и неспособних да створе и најмањи јасан и употребљив концепт. **Производи људске технике**, напротив, још увек су могли да побуде поштовање: то је била област у којој је човек дао најбоље од себе, у којој је изразио своју суштину, и **у којој је већ био досегао савршенство** примене коме новољуди ништа значајно нису могли да придодају“ (349, наш превод).

#### 4. Библијске референце у *могућности острва*

Готово да је немогуће дати коначан и исцрпан попис свих библизама у *МО*. Док понекад упадају у очи својом непосредношћу, они много чешће леже испод површине текста, мада их је чак и тада тешко препознати уколико их не повежемо у гроздове.

Обим овог рада нипошто не дозвољава детаљан преглед свих библијских референци у *МО* које су нам познате у тренутку његовог закључења. Стога ћемо, с обзиром на тему рада, посебну пажњу посветити само мотиву Христа, и грозду сродних референци. Све остале концепте, као и структурне обрте проучићемо само кроз кратке илустрације.

Библијска и уопште религијска алузија редовно је у *МО* укомпонована у контекст различитог регистра и садржаја. Тако библијска референца губи своје полазно значење, и то на два начина:

1. Или се пародира и претвара у карикатуру религије, посебно хришћанства;
2. Или се узвишеност и теолошко значење библијског концепта приписују научним достигнућима и, сходно томе, сцијентистичкој религији елохимита.

##### 4.1. Месија, васкрсење, вечни живот

Највећи део библијских референци усмерен је на поређење хришћанског учења са учењем елохимита<sup>15</sup>, верског покрета који са библијским учењем има врло мало доктринарних подударности. Непрестани паралелизми између библијског и елохимитског одговора на велика питања човековог постојања указују на Велбеково критичко преиспитивање и једног и другог решења.

1. „**Пророк**“ елохимита<sup>16</sup>, чије је право име у роману Роберт Мекори (Robert Masurey), представљен је као карикатура гуруа Новог доба. То је харизматични, али старењем и женама опседнут „алфа мужјак“, чија доминација „кастрира“ све остале мушкарце у верској заједници, иако сам проповеда сексуалну слободу и промискуитет.

Када Пророка убије љубоморни младић једне од девојака из његовог „ха-

<sup>15</sup> В. стр. 4 овог рада.

<sup>16</sup> Као модел у стварности послужио је Француз Клод Воријон (1946-), утемељитељ верске заједнице „раелијанаца“.

рема“, његово место тренутно заузима Венсан, његов ванбрачни син. Мотиви ванбрачног сина (оптужбе на рачун Христовог порекла) и васкрсења трећег дана јасно упућују на Христа. Штавише, експлиците је речено да Венсан изузетно **лични на оца**, а Христос у Јовановом јеванђељу 14,9 каже: „ко видје мене, видје оца“. Полиција ће забележити да Венсан тврди како се „родио без биолошког оца и мајке“ (226), што је паралела са Христом, чији је тип старозаветни Мелхиседек (упор. Павлово тумачење у Јеврејима 7,3). Вођа покрета звани Пандур долази на идеју да Венсана представе како васкрслог и подмлађеног Пророка, а успех преваре темељи на сумњи првих ученика у васкрслог Христа:

„*Када је Христос васкрсао трећег дана*<sup>17</sup>, нико није веровао у њега осим првих хришћана; заправо, по томе су их и именовали: они који верују у Христово васкрсење“ (220, наш превод).

Полицији ће језгро око Венсана, дакле, лажног Пророка, саопштити „да је пророк имао намеру да се реинкарнира три дана касније у подмлађеном телу“ (224), што ће новине пропатити и насловом „Лудачка опклада **Бојочовека**“. Венсан тврди да је „званично мртав, а да то, уистину, није био“ (226), што истовремено алудира и на Христово „бијех мртав и ево сам жив“ (Откр. 1,18), и на различите теорије које тврде да Христос није ни умро на крсту. У тренутку када се, при заласку сунца трећег дана (Христос је васкрсао у освит трећег дана) од смрти оца, Венсан појављује на улазу у пећину да би се окупљенима представио као реинкарнирани Пророк, „дугачка бела хаљина је лепршала на његовом омршавелом телу“, што одговара препознатљивој ликовној представи васкрслог Христа. Сама **пећина** јесте алузија на изглед гробница у околини Јерусалима које су укопане у стени, а не издубљене у земљи, и које дакле изгледају као пећине.

Венсаново кратко обраћање следбеницима на изласку из пећине пуно је алузија на Христове речи ученицима пре и после васкрсења:

„Ја сам **Параклиџ**, и **остварење обећања**. Ја сам за сада усамљен, али моја самоћа неће дуго трајати, **јер ћете ми се ви ускоро придружити**. Ви сте моји први пратиоци, вас **ћиристи дванаест**; ви сте **прва генерација** нове врсте позване да замени људе; ви сте први **новољуди**. Ја сам нулти тренутак, ви сте први талас. Данас улазимо у **дружачију еру**, у којој ток времена више нема исти смисао. Данас улазимо у **вечни животи**. **Овај тренутак ће се памити**.“ (231)

**Параклиџ** је искључиво богословски термин преузет из Јеванђеља по Јовану (поглавља 14–16). **Параклетос**, поименчени партицип прошли глагола **паракалео**, у новозаветном грчком означава<sup>18</sup> „правног заступника, браниоца, адвоката“, „посредника“. У Новом завету, Христос тим термином најављује Светог Духа као „утешитеља“ Цркве, а Јован Богослов самог Христа назива човековим „заступником код Оца“ (1. Јованова 2,1).

<sup>17</sup> Библијске мотиве истакли смо у цитатима подебљаним курзивом.

<sup>18</sup> Према електронском речнику програма за претраживање Библије BibleWorks 7 текст у Јовану 14,16.

**Остварење обећања** односи се, пре свега, на испуњење неких од најзначајнијих пророчанстава Старог и Новог завета. Свако библијско пророчанство истовремено је и Божије обећање да ће се умешати у историју света. Таква су пре свега пророчанства о доласку Месије (1. Мојс. 3,15; Исаија 42; Исаија 53; итд.). Христос је обећани потомак жене из 1. Мојсијевој 3,15 (Јован 7,42). Венсаново „васкрсење“ је обећање у смислу већ прокламоване доктрине елохимита о клонирању као својеврсној реинкарнацији и бесмртности кроз преношење индивидуалног памћења од клона до клона.

Будући да технологија клонирања до тада још није примењивана на људе, Венсан себе проглашава *новочовеком*, „**новином**“ и „нултим тренутком“ у историји будући да следбенике треба убедити да је он клон Пророка начињен на темељу његовог ДНК. Сви други су још „стара раса“ људи; међутим, на темељу сачуваног узорка ДНК, његови ће следбеници једног дана бити клонирани, тј. „реинкарнирани“, што је неодговарајући пандан библијског васкрсења. Христос је у Новом завету назван *новином* (грч. *анархе*; франц. *premices*, енгл. *firstfruits*), што означава прво воће или први принос жетве. Еквивалент у Даничићевом Старом завету је *првина* (нпр. 2. Мојс. 23,16). Христос је дакле зачетник васкрсења, он је Нови Адам: „Али Христос уста из мртвих, и би новина онима који помреше“ (1. Коринћ. 15,20). Када Венсан на улазу у пећину обећава својим следбеницима „ви ћете ми се ускоро придружити“, то је парафраза Христовог обећања „опет ћу доћи, и узећу вас к себи да и ви будете гдје сам ја“ (14,13).

Тако се између Венсана-Пророка и његових следбеника успоставља веза преко обећања реинкарнације, као што обећање о васкрсењу спаја Исуса Христа и његове ученике. Прва генерација елохимита („ви сте моји пратиоци“) која ће бити реинкарнирана када то буде технички могуће броји **312** следбеника. Овај је број сума два броја – 300 и 12. Као и Леонидиних 300 код Термопила, толико је било и најхрабријих Гедеонових бораца у чувеној бици из 7. поглавља старозаветне Књиге о Судијама, док број 12 врло речито евоцира 12 апостола. На тај начин Велбек још једном индиректно пародира историју Апостолске цркве, тј. првих поколења хришћана. Примењене у *МО* на покрет који се заснива на обмани, ове библијске референце оспоравају аутентичност Христовог васкрсења.

Грозница месијанског очекивања прати Венсанов излазак у јавност у својству Пророка. То узбуђење, тај занос ишчекивања Спаситеља Велбек описује придевом *апокалиптички* (229), што потврђује тезу о месијанству науке у *МО*.

Још једну значајну паралелу између Христа и Венсана откривамо у реченици

„Још од свог настанка свемир очекује рођење *вечног бића* које му је *саиосиојеће*<sup>19</sup>, у ком ће се огледати као у чистом огледалу, *неокаљаном* нечистотама које време доноси“ (231, наш превод).

<sup>19</sup> Термин *сапостојећи* карактерише нарочито правословну богословску мисао која се бави Христовом природом и постојањем пре утеловљења.

Истакнути делови подражавају библијску и богословску терминологију којом се објашњава Христово божанство, прапостојање и савршенство (упор. Исaiја 9,6; Михеја 5,2; 1. Петр. 2,22; итд.).

Научник Мискијевиц изјављује: „Пророк је *победнио смрт*“. Према Бибији, Христос је победник над смрћу управо кроз своје васкрсење (1. Коринћ. 15,54).

Када Вансен у раду на организацији елохимизма у почетку наилази на нераумевања, Данијел1, хомодијегетички приповедач, директно наводи месијански старозаветни текст из Псалма 118,22: „Камен који одбацише зидари поста глава од угла...“ (308, упор. Матеј 21,42, итд.).

Конечно, Данијел1 истиче да га је Венсан надахнуо у писању дневника („коментара“):

„Пре него што сам ставио тачку на моју причу, помислио сам последњи пут на Вансена који ме је заиста *инспирисао* да напишем ову књигу, једино људско биће које је икада побудило у мени осећај који је тако стран мојој природи: *дивљење*“ (322).

На први поглед неприметно, библијско исходиште везе између дивљења Данијела1 према Венсану1-Пророку и писања коментара, тј. хронике Данијеловог живота постаје видљиво када размотримо зашто су у *МО* не само родоначелници линија клонова, већ и сви каснији клонови водили дневник („коментар“) свог физичког и емотивног живота. Наиме, као што идентичан ДНК представља материјалну основу идентитета у линији клонова („ригорозно дуплирање генетског кода“ (143), тако је највећа препрека клонирању пренос сећања, која условљавају јединство личности кроз цео живот. Читањем коментара својих претходника, сваки наредни клон преузима његов психички идентитет. Велбек овде улази у сферу трансхуманизма и спајања човека и компјутера: његови клонови пред смрт „аплодују“ своје сећање у централни компјутер (*Information and Utilizing System*) који те исте информације „даунлодује“ у информатизовану меморију следећег клона.

Алузија постаје јасна када Данијел25 истиче да „животну причу Данијела1 савршено *пошкрељују* приче Вансена1 [Пророка], Слотана1 [Научника] и Жерома1 [Пандура], иако *придају овом догађају неједнаку пажњу*“ (286; в. и Данијел25,6), док је „прича Данијела1 *централна и канонска*“ јер једини даје „комплетан, мада мало неповезан, опис настанка елохимистичке цркве“, докле остала три коментара инсистирају на различитим другим аспектима исте историје. Према томе, 4 коментара који се надопуњују, и који потврђују једну исту повест јесу пандан **Четверојеванђеља**<sup>20</sup>, од којих су прва три тзв. „синоптичка“, а четврто, Јованово, стоји по страни. Хришћански богослови пореде четири јеванђеља како би утврдили њихове подударности и разлике у садржају,

<sup>20</sup> У сличном контексту, *Елементарне честице* (Велбек, 2000а: 288) помињу „конкорданцију четири Јеванђеља према тексту светога Јеронима“. Лебрен (Lebrun, 2005) примећује да укрштени дневници Данијела1, Данијела24 и Данијела25 представљају библију света који је „створио“ човек.

стилу и језику. Четири аутора коментара у *МО* тако су својеврсна четири јеванђелиста једне нове религије која није заснована на Божијој моћи да обнови и васкрсне човека, већ на човековој моћи да „организује услове сопственог замењивања“.<sup>21</sup>

Као што је дивљење према Христу покренуло писање Четворојеванђеља, тако и дивљење према Венсану покреће Данијела I да сачини свој дневник, што ускоро постаје обавезна процедура елохимизма.

Поред Данијела I, једини директни сведоци убиства Пророка јесу Венсан I, Слотан I и Жером I. Свако од њих посматра трансформацију и победу елохимизма из другог угла. У том смислу треба тумачити и тзв. „тријумвират“ (233, 237) који сачињавају Пророк, Научник и Пандур као вође нове цркве:

„Ове велике разлике у ставовима чланова *оснивачкој тријумвирати*, као што је већ речено, умногоме су допринеле њиховом *допуњавању* у раду, као и муњевитом успеху елохимизма у првим годинама после Вансеновог 'васкрсења'. Због тих разлика нас *усаглашеност њихових сведочанстава* још више запањује“ (233, наш превод).

Изрази који описују однос у тријумвирату говоре о функционалној разлици, допуњавању и усаглашености. Сама звуковна димензија речи *тријумвират* пружа кључ за препознавање библијске референце: Велбек заправо пародира само **Свето Тројство**, чија је имитација тројство Аждаја-Звер-Лажни пророк из Откривења 16,13.

Додајмо да постоје још два непосредна сведока Венсанове преваре. Пандур наређује убиство Франческе, девојке која је сведок убиства, али Хумориста, Пророков друг из младости, не може да поднесе превару и убиство у темељима нове религије, истичући да је покрет елохимита у почетку био само „добра шала цанкија“: „Узели смо печурке и отишли у шетњу по вулканима, и ту смо исхалуцинирали читаву причу. Никад ми није пало на памет да ће то отићи тако далеко“ (232).

**Синтаксичке референце.** Алузије на Христово васкрсење израћају из појединих реченичних обрта чија зачудност упућује на Библију (у зависности од квалитета превода):

а. „То биће је *рођено данас*, негде после седамнаест часова.“ (231) упућује на „Јер вам се *данас роди сѝас*, који је *Христѝос* Господ, у граду Давидову.“ (Лука 2,11) на основу повезивања израза *данас се роди* са Христом, тј. Месијом. Међутим, у свом карактеристичном маниру, Велбек не одолева спајању ове свечане формулације са баналношћу репортерског детаља „негде после седамнаест часова“. Израз *данас* јавља се још два пута у истом поглављу у контексту Венсановог „васкрсења“: „*Данас* улазимо у другачију еру...“, „*Данас* улазимо у вечни живот.“ Истицање прилога *данас* често је за Стари и Нови завет, где наглашава значај догађаја за који се везује: „Хлеб наш потребни дај нам *данас*“ (Матеј 6,11); „Зато држи заповести и уредбе и законе, које ти *данас*

<sup>21</sup> Велбек, 2006а: 300.

ја заповедам, да их твориш“ (5. Мојс. 7,11); „Гле, изнесох *данас* преда те живот и смрт, добро и зло“ (5. Мојс. 30,15).

б. Језичка зачудност препознаје се и у последњој реченици Данијела<sup>1</sup>,<sup>17</sup> која својом структуром истиче важност Венсановог „васкрсења“: „Il sera gardé mémoire de ce moment“. Комбинација униперсоналне и пасивне структуре у футуру свакако није природна у српском језику, те га И. Мисирлић сасвим очекивано преводи повратним пасивом: „Овај тренутак ће се памтити“. Међутим, упоредимо ли Велбекову реченицу са стихом у месијанском Псалму 22,30 „казиваће се за Господа роду потоњему“, где Даничић доследно чува ред речи из хебрејског оригинала, откривамо да у Библији униперсонални пасив у футуру упућује на будући одјек догађаја. Није важно *ко коме* прича, већ *шта* се прича – важна је *прича* коју „причају људи људима“, важно је да „прича тече даље и причању краја нема“. <sup>22</sup> У библијском контексту, тиме се указује на саму објаву Благих вести: „И *ѿројовјегуће се* ово јеванђеље о царству по *свему* свијету за свједочанство *свим* народима. И тада ће доћи посљедак.“ (Матеј 24,14). Имајмо на уму и Велбеково поигравање са временским односима<sup>23</sup>, који раздвајају Данијела<sup>1</sup> и Данијела<sup>25</sup> двома хиљадама година, тако да потоњи чита дневник првога свестан каснијих догађања.

**2. Научник и наука.** Личност Научника Мискијевица као „створитеља“ новочовека заслужује посебну пажњу. Научников се допринос исцрпљује у трагању за кључем живота. Не уздајући се више у Бога, Данијел<sup>1</sup> од науке очекује лек против старости и смрти, са патетичним мотивом: старењем постаје сексуално незанимљив младим женама које су предмет његових жеља. Велбек, уверени материјалиста и доследни следбеник Контовог позитивизма, „описује сексуално задовољство на клиничко-биолошки начин“<sup>24</sup> („сексуална биохемија“, 252), те стога и лек за несклад између незаситости љубавне глади и неумитног старења тражи у природним наукама.

„Физичко тело младих, *једино ѿжељно добро које је свей икада био у сѿтању да ѿпроизведе*, било је намењено искључиво употреби младих, а и судбина старих била је да раде и испаштају.“ (302)

Бруталност материјалистичког приступа човеку Велбек представља изменом „клиничке“ хладноће и патетичних тонова<sup>25</sup>:

<sup>22</sup> Иво Андрић, „О причи и причању“.

<sup>23</sup> В. о различитим временским перспективама у Велбековој *Карти и територији* у Самарција, 2012.

<sup>24</sup> Rabousseau, 2007: 49.

<sup>25</sup> У интервјуу за часопис *Lire*, Велбек објашњава: „Користим два регистра, клинички и патетични. Неке сцене пуне су саосећања, романтичности, и управо су оне најопасније. У наше време цинизам је на цени. Описивати дирљиве тренутке значи ризиковати да вас назову сладуњавим писцем. Ипак, дирљиви садржаји постоје“. Данијел<sup>25</sup> за биографију Данијела<sup>1</sup> каже да је „трагикомична“ (142), „често колико сентиментална без задршке толико и искрено цинична“ (150).



„Старење *људске женке* било је, једном речју, деградација тако великог броја особина, колико естетских, толико и функционалних, да је веома тешко одредити која је од њих била *најбољнија*, и готово немогуће, у већини случајева, пронаћи једногласни разлог завршног избора.

Ситуација је, чини се, веома различита код *људској мужјака*. Изложен естетским и функционалним деградацијама, чак бројнијим од оних које су погађале женке, успевао је, међутим, да их превазиђе док год су *ерективне способности* пениса могле да се одрже. Кад би и оне, неповратно, нестале, *самоубиство* би, генерално, наступало у року од две недеље.“ (81)

Према томе, и емотивна патња се своди на биолошки недостатак. Ниједан Велбеков јунак не верује у грешност човека као узрок његове несреће, што је основни постулат хришћанства (Јаков 4,2,3).

Наука у Велбековим романима, како пише Мекен, јесте квазинаука (*cod science*) која одговара захтевима потрошачког друштва<sup>26</sup>: она подмлађује кожу и скида целулит, оперише мале груди и продужава ерекtilни период мушкарца. Међутим, остварени технички рај клонова је разочарење: наука не може да излечи пустош живота усредсређеног на себе.

С друге стране, Велбек показује и како учења Новог доба, са својим сикретизмом источњачких и библијских елемената, налазе упориште у најновијим научним теоријама и резултатима. Ево како Пророк позива следбенике да медитирају:

„Замолио их је да продру дубље у своја тела, дубље испод коже, покушају **медитацијом** да **визуализују** своје ћелије, и још дубље, ћелијска језгра која садрже ДНК и генетску информацију. Замолио их је да приме к знању свој сопствени ДНК, да проникну у идеју како он садржи њихову схему, схему склопа њихових тела, и да је та **информација**, насупрот материји, **бесмртна**. Замолио их је да замисле ту информацију како путује вековима, у **ишчекивању Елохима** који ће имати моћ да **обнове њихова тела захваљујући технологији коју су развили и информацији коју садржи ДНК**. Замолио их је да замисле време повратка Елохима и тренутак у коме ће се, и они сами, **после периода чекања, сличном дугачком сну, поново вратити у живот**.“ (193)

**Пандур**. Жером, сарадник Пророка лишен верског одушевљења, али са смислом за организацију, симболише црквене вође које занима „стварање и организовање структура моћи“ (279). Кроз све изјаве и поступке Пандура, Велбек као да поручује: учења Цркве нису метафизичка истина коју је Бог открио људима, већ практично средство управљања људима:

„Подсећам те“, рече смирено Научник гледајући Пандура право у очи, „да смрт за нас није коначна, то је прво наше учење. Располажемо пророковим кодом, треба само да утврдимо поступак ...“

„Мислиш ли да ћемо чекати двадесет година да то твоје чудо проради...“, одговори оштро Пандур, не трудећи се да прикрије непријатељство.

<sup>26</sup> McCann, 2010: 66.



Научник задрхта од овакве увреде, али настави смирено:

„Хришћани чекају већ две хиљаде година...“

„Можда, али је у међувремену требало *орјанизовати Цркву*, а ја сам најспособнији да то учиним. Када је требало изабрати ученика који ће га наследити, *Христос је изабрао Петра: он није био ни најбриљантнији, ни најамећнији, ни највећи мистик, али је био најбољи орјанизатор*“ (218, наш превод).

Пандур је вештак у манипулисању верским осећањима како би људску масу уобличио у добро организовано и кротко стадо.

Смештајући тако своју пародију Христовог васкрсења у оквире историје једног савременог верског покрета, писац истовремено одриче истинитост и верску релевантност и једном и другом веровању. Као што закључује С. Веземел, „Велбекова десакрализација не штеди никога“.<sup>27</sup>

#### 4.2. Библијска имена

Као што у Библији готово свако име има јасно значење које је често симболичког карактера, тако и примена таквих имена у *МО* носи значајну поруку. Издвојићемо само два најзначајнија.

1. **Данијел (Данило)**. Главна личност и приповедач у *МО*, Данијел1 је наочиглед „типично људско биће, представник своје врсте, човек као и други“ (347). Међутим, постоји више паралела између њега и библијског пророка Данила. Песма на страни 142 повезује библијског пророка са Данијелом1:

*Читајући на базену Библију  
У неком прилично јефтином хотелу,  
Данијеле<sup>28</sup>! Твоја пророчанства ме опседају,  
Боја неба се претвара у таму врелу. (142)*

Књига пророка Данила, „пророка краја света“, недвосмислено говори о пролазности Вавилонског, Медоперсијског, Александровог и Римског царства (Дан. 2), и допиру све до „последњег времена“ (Дан. 12,1.4) и доласка Месије. Судбина Данијел1 је „знак времена“, слика и најава краха цивилизације опседнute материјализмом, тренутним задовољством и неспремне за пожртвовност, самоодрицање и дисциплину. Истовремено, поступком упричавања, „пророк“ Данијел1 указује на другог пророка – Венсан1, Првенца клонираних људи. Иронија оваквог поступка видљива је из чињенице да је Венсан лажни пророк и преварант (Матеј 24,4.5).

2. **Марија**. Док је библијска Марија родила Христа и сматра се својеврсном „мајком“ Цркве, дотле у *МО* управо Марија<sup>23</sup> назива море „течном *Девцом*“<sup>29</sup> (158). Повезивање Богородице и мора упућује на еволуциони стереотип, по ком

<sup>27</sup> Wesemael, 2005: 201, у: McCann, 2010: 65.

<sup>28</sup> Библијски пророк носи у српском преводу име Данило, док као *Данијел* нема никакву библијску конотацију. Стога је, због алузије на пророка, адекватно и главног протагонисту звати *Данило*.

<sup>29</sup> И. Мисирлић преводи ово као „Девца текућине“!

је море почетна животна средина. Клоновима попут Данијела<sup>25</sup> храна више није потребна јер су способни за фотосинтезу, те он на крају романа преживљава само од сунчеве светлости и морске воде, проводећи остатак живота на обали мора, где се небо и земља спајају као у „првобитној супи“. Марија<sup>22</sup> жуди за физичким контактом и интимношћу, као и Марија<sup>23</sup>, која се прва одлучује да изађе из своје изолације у потрази за „могућношћу острва“ и електронску комуникацију замени, ако је могуће, физичким контактом са неком људском заједницом.

#### 4.3. Структура *Могућности острва* као библијска структура

Прве странице романа својом структуром и насловима збуњују, да би читалац ускоро наслове поглавља попут Данијел<sup>1,2</sup> или Данијел<sup>24,2</sup> довео у везу са начином бележења поглавља и стихова у Библији. Тако и ознака контролне јединице *Proyecciones XXI*,<sup>13</sup> подсећа на обележаваље библијских стихова у католичком свету: римски број за поглавље, а арапски за стих.

Приметна је извесна структурна кореспонденција између целине романа и Библије. Као што Бибија приповеда о Божијем стварању света и човека, тако и *МО* описује једно ново, еугеничко стварање новочовека „према својој слици и налик на себе“.<sup>30</sup> *МО* стога делом подсећа на Књигу постања како у својим наративним деловима, тако и родословом (упор. 1. Мојс. 5. погл.) првих клонова: „*У њочетку би створена* Врховна сестра, *која је прва. Појом бише створени* Седморица оснивача, који створише Централни град“ (326, наш превод). Оваквим се стилем историја сакрализује, попримајући обележја митова о стварању.<sup>31</sup>

Вулканско острво Лансароте на ком почиње авантура Пророковог „васкрсења“, подсећа својим рељефом, бојама и динамиком праелемената – ватром, водом, ваздухом, земљом – на почетке живота на Земљи: „помислио сам да је то *острво* са умереном и уједначеном климом, на коме број сунчаних дана и температура током читаве године мало варирају, било идеално место за улазак у *вечни живот*“ (237). Тумачити Лансароте као алузију на рајско острво могуће је и с обзиром на то да Данијел<sup>25</sup> трага за њим на крају романа као за изгубљеним рајем. Сам наслов романа указује на човекову неуништуиву глад за бесмртношћу и заједницом с људима.

Као што смо већ истакли, *МО* поседује и пророчке деонице, и садржи и својеврсну Апокалипсу (у савременом катастрофичком, не грчком значењу „Откривења“) када се говори о природним и људским разарањима која ће у будућности уништити „стару расу“ људи и деформисати рељеф Земље (Данијел<sup>24,9</sup>). У Велбековом свету без Бога, „пророчанства“ Данијела<sup>1</sup> не потичу од наднаравног надањућа, већ од његове суморне и луцидне прогнозе пропасти садашње цивилизације. Одлика пророчанстава у *МО* јесте и очекивање

<sup>30</sup> Велбек, 2006а: 300.

<sup>31</sup> Једна од писта истраживања могло би бити поређење овог пасуса са почетком *Попол Вуха*.

доласка тзв. Будућих, тј. правих бесмртних људи (клонови су смртни, али се смењују), у коментарима Данијела<sup>24</sup> и Данијела<sup>25</sup>.

#### 4.4. Цитати из Библије у *Могућности острва*

Непосредни библијски цитати најређи су структурни тип библијске референце у МО. Углавном се не наводи цео стих, већ његов део. Приликом интерполације цитата, његово изворно теолошко тумачење значајно се или у потпуности мења, зависно од контекста у који је пресађен.

1. „На дан кад је мој син извршио самоубиство, испржио сам себи јаја са парадајзом. **Бољи је жив њас него мртав лав**, тачно је проценио *Пройоведник*. Никад нисам волео то дете; био је глуп на мајку и зао на оца. Његов нестанак био је далеко од катастрофе; таква су људска бића, можемо и без њих.“ (24)

Соломунов коментар о апсурдности смрти претвара се у еволуционистичко обезвређивање људске „јединке“ из уста безосећајног родитеља.

Ређе се библијски навод отворено пориче и тиме одбацује и изнесено библијско учење:

2. „*Насупрот увреженој идеји, / Реч није створила свет*“.<sup>32</sup> (13)

#### 4.6. Синтаксички обрти и идиоматски изрази

Веома бројне, овакве синтаксичке структуре трансформишу поједине одељке МО у минипастише библијских текстова. Поменимо само неколико примера.

1. „Окрећемо поглед **ка небесима**, а небеса су празна.“ (318). Подизање главе/ очију/ погледа ка небу представља библијску когнитивну метафору која означава очекивање или зазивање Божије помоћи. Разне варијанте формулације честе су посебно у Старом завету, али се јављају и у Новом (Лука 21,28; упор. Пс. 25,1; Пс. 86,4; Пс. 143,8; Плач 3,41, итд.). Међутим, у другом делу реченице „небеса су празна“, чиме Велбек потенцира свој став према религијама уопште. У реченици „Зажалио сам што нема **Боја**, или неког бића истог реда; ојачах напослетку [дословно *уздиох*] свој дух **нагом у долазак** Будућих.“ (362, наш превод), библијска формулација подупрта је терминима *нада* и *долазак*, који снажно подсећају на хришћанску наду у Христов повратак.

2. У уводним поглављима без наслова која пише Данијел<sup>23</sup>, више пута се понавља формулација „*Сгаignez ma parole*“ коју И. Мисирлић преводи као „Верујте ми на реч“ (12,13), премда су и глагол *craindre* и именица *parole* својствени библијском стилу. Док је *реч* сачувана у преводу, Даничићев превод познаје изразе *бојати се Бога / имена Господњег* (Пс. 40,3; Малах 3,16) као и *дрхтати од Божије речи* (Ис. 66,5) који сви уместо дословног страха, означавају веру у Бога и

<sup>32</sup> Курзив преузет из оригинала означава лирске деонице у роману.

уважавање Његове речи. Стога би адекватан превод гласио „*Бојте се* моје речи“.

3. Синтаксичка формулација присутна нарочито у јеванђељима истакнута је у реченици „Људска врста ће нестати, она мора да нестане, *да се изврше речи* Врховне сестре“ (56, наш превод). Истакнуту формулацију библијски писац користи када жели да повеже старозаветно пророчанство и новозаветно испуњење: „И би тамо до смрти Иродове: *да се изврши штиа је Госѓог рекао ѓреко ѓророка* који говори: Из Мисира дозвах Сина својега“ (Мат. 2,15; в. и Мат. 1,22; Лука 21,22; Дела 1,16).

#### 4.7. Теолошки концепти и термини

Кад су у питању теолошки концепти, свакако најчешћи облик библијских референци у роману, Велбек је у непрестаној полемици са хришћанским и јеврејским богословима, чија су учења имплицирана у подтексту. Библијске термине попут радости, љубави, наде, жртве, вере, истине, васкрсења, Велбек редефинише у односу на материјализам савремене цивилизације и на њена научно-технолошка стремљења.

1. **Љубав.** Уопштено говорећи, целокупан Велбеков опус представља трагање за љубављу и сликање емотивне пустиње невољених људи. Код значајног броја Велбекових мушких ликова, међу којима је и Данијел1, сексуална опсеција представља производ хроничне глади за љубављу и топлином. У односу на љубав као узимање, на другом крају континуума налазимо **безусловну љубав**, оличену у – Псу!

„Доброта, саосећање, верност, алтруизам, остају дакле близу нас као неухватљиве мистерије [*sic!*], које се, међутим, налазе у ограниченом простору телесног омотача једног *ѓса*.“ (62)

„Шта је друго један *ѓас* но *машина за вољење*? Представимо му људско биће, наредимо му да га воли – колико год оно било одвратно, перверзно, деформисано или глупо, пас ће га волети. Ова карактеристика била је толико изненађујућа, толико шокантна за људе бивше расе, да је већина – сва сведочења се у томе слажу – успевала да заузврат воли свог пса.“ (149)

Познаваоцима Библије није тешко да у безусловној љубави препознају *агане* – Божију љубав, која задовољство и испуњење налази у давању, и која је оличена у Христовом учењу и животу: „Много је блаженије давати неголи узимати“ (Дела 20,35). Велбек се, као и његов Данијел1, диви таквој љубави и чезне да буде вољен на тај начин, али је сасвим свестан да је сам неспособан да је другима пружи. Он се удаљава од Изабеле чим је њено тело почело да губи на „*пнеуматичности*“, што је термин којим становници Хакслијевог „Врлог новог света“ упоређују лепоту женског тела са напумпаношћу гума на Фордовим аутомобилима. Иронично, *пнеума* на грчком значи „ветар, дух“, а у новозаветном грчком означава посебно Светог Духа. Тако дакле уместо „испуњености Духом“ која особу оспособљава да *воли*<sup>33</sup> и да се даје, долазимо до болно

<sup>33</sup> „А род је духовни: љубав, радост, мир, трпљење, доброта, милост, вјера, кротост, уздржање“

пролазне младеначке чврстине људског тела као услова да би *било вољено*; од библијског концепта савршенства као способности да се љубав неограничено *гаје* (1. Коринћ. 13) до љубавног конзумеризма који љубавну срећу дефинише као неограничену могућност да се љубав *узима*, што је својствено испразним појединцима и друштвима који немају шта да дају. Када се састану двоје људи који љубав захтевају, а не дају – настаје патња и самоћа.

2. Управо стога и појам *жртве*, од суштинског значења у Библији јер дефинише заменичку жртву Христову за човека („Јер знате благодат Господа нашег Исуса Христа да, богат будући, вас ради осиромаша, да се ви Његовим сиромаштвом обогатите“, 2. Коринћ. 8,9) има битно различито конотативно, а донекле и денотативно значење у секуларном друштву. Реч *жртва* јавља се у *МО* неколико пута, и сваки пут у негативном контексту: она обично указује на то да једно људско биће попут предатора одузима живот или срећу другоме. Стога се жртва никада не схвата као племенита, добра и позитивна, пожељна и креативна. Дотле хришћански поглед на свет доживљава жртву израз делатне љубави, као претакање љубави која се даје у живот оног ко је у недостатку. Жртва трпи бол само у мери у којој је онај коме се даје себичан и незахвалан.<sup>34</sup>

Објашњење за недостижност среће чак и за редизајну људску врсту Велбек међутим не налази у хришћанској мисли, иако га она нуди, већ пре кроз оријенталну опозицију индивидуално/безлично. Наиме, концепт самсаре као потребе да кроз серију инкарнација оствари кармичка правда имплицира да индивидуација рађа жељу и немир, док враћање у божанску безличност Брамана („*океанско осећање*“) пружа блаженство. Кошчец (2006: 148) подсећа на закључак Велбековог Данијела1:

„Нема љубави у индивидуалној *слободи*, у *независности*, то је просто лаж и то једна од највећих лажи икад смишљених; љубави има само у жељи за *уништењем*, за *сјајањем*, за *индивидуалним* нестанком, у некој врсти онога што се раније звало *океанским осећањем* [...]“ (324, прев. И. М.).

Идеја *океанског осећања* и стапања индивидуалних личности изванредно је приказана кроз учестали мотив *беле светлости* који поприма симболичко значење. Као што су у белој светлости стопљене све боје спектра, тако и Данијел<sup>25</sup> савршено стање деперсонализованости, стање одсуства граница између бића, сматра условом за истински несебну и бескрајну љубав:

„Будући неће бити машине као ми, а ни раздвојена бића. Они ће бити једно, а истовремено и многоструко биће. Ништа нам не може дати тачну представу о природи Будућих. *Светлост* је једна, али су њени зраци безбројни.“ (362)

3. *Радост*. Један од најчешћих термина у роману је *радост* (*joie*), и јавља се око 50 пута. Будући да Велбек „не разуме Бога“<sup>35</sup>, и „уопште не разуме

(Галатима 5,22.23).

<sup>34</sup> „Неузвраћена љубав је као крволиптање.“ (243)

<sup>35</sup> Арабал, 2005: s.p.

религију<sup>36</sup>, он радост велича као осећање произашло из сензуално-емотивне испуњености.

„Имала је [Естер]поприличну моћ да учини мушкарца *срешним*, и сећам се периода снажне среће [у оригиналу *immense joie*], испуњеног, у сваком трнутку, телесним *блаженством* [*félicité*], блаженством<sup>37</sup> за које нисам веровао да може да се поднесе и за које сам мислио да нећу моћи да га преживим.“ (254–255)

Сексуално задовољство које му пружа млада љубавница производи у Данијелу срећу и силну радост, што га чини блаженим.<sup>38</sup> Радост за којим жуди Данијел пролазна је како и човек и његова младост, без које, сматра Велбек, нема ни страсти, а тиме ни радости, па старост нужно одузима човеку смисао живота. Данијелу је непојмљива радост у старости и физичкој и сексуалној немоћи, и зато прихвата наду да ће му научна победа старости и смрти вратити радост, љубав и смисао јер „идеја **бесмртности**, у суштини, никада није напустила човека“ (276).

Да је радост и важан библијски концепт видимо по његовој учесталости у Новом завету (грч. *cara.*, у Вулгати *gaudium*), где се у разним падежима јавља око 60 пута (нпр. Лука 15,7; Јован 3,29; 15,11; 2. Кор. 7,4; 1. Солуњанима 2,19; 1. Петрова 1,8; итд.). За разлику од њеног значења код Велбека, радост је у Библији део *рода духовног* (Галатима 5,22), тј. потиче из деловања Духа Светога у вернику. Она није производ околности или телесног задовољства, већ снажна реакција на истинитост, доброту и лепоту, и предукус рајског блаженства. То је тзв. *радост у Господу*, или *радост у Духу Светоме* (Рим. 14,17).

Радост је у *МО* тесно везан за појам среће, која је опет производ љубави: „То да је безусловна **љубав** услов за могућност **среће**, то су људи већ знали, или барем они најнапреднији међу њима.“ (62)

Други значајни библијски концепти које Велбек измешта у десакрализован контекст јесу: нада (*espoir, espérance*), пут (*voie*), молитва (*prière, oraison*), избављење (*délivrance*), ученици и Учитељ (*disciples, Maître*), *Елохим*, Божић, обреди, светост, Бог, Дух, свеци, сажаљење, итд.

<sup>36</sup> *Ibid.* Ф. Арабал је веома добар пријатељ и уважавалац Велбека, те овакве квалификације нису увреде.

<sup>37</sup> Померање значења библијских термина огледа се и у томе што се речи као *блаженство* и *благословен* у роману најчешће срећу у порнографским одломцима (поред ширег контекста наведеног цитата, видети и 256).

<sup>38</sup> Концепт *felicitas* (франц. *félicité*) одговара Велбековој визији рајског острва: у паганству је *felicitas*, тј. „срећа, успех, задовољство“, дар богиње Фортуне; у хришћанству, термин означава овоземаљско блаженство даровано од Бога. Фрејксова анализа термина *felicitas* и *beatitudo* код Боетија сугерише пролазност и варљивост овако схваћене среће и у хришћанству и у политеизму: „As is illustrated by the citation from Augustine, the state of happiness which *felicitas* signifies for the Christians is that which can be achieved in this world as a direct result of merit. *Beatitudo* is the transcendental blessedness which comes from the divine.“ *The Fate of Fortune in the Early Middle Ages: The Boethian Tradition*, Jerold C. Frakes, Leiden: E.J. Brill, 1988, 71..



## 5. Закључак

Анализа различитих типова библијских референци у *Могућности острва* показала је да се њиховим измештањем из религијског контекста постиже изразита десакрализација садржаја библијског интертекста, али и делимична сакрализација профаног контекста технолошке религије. Тиме М. Велбек постиже двоструки ефекат:

1) Корениту и доследну критику хришћанства деконструкцијским поступцима цитата, алузије, пародије, пастиша и карикатуре;

2) Дискретно указивање на научно истраживање у сфери природних наука као на једини извор утемељене вере у радикалну биолошку трансформацију човековог бића, што је замена за библијско духовно новорођење и васкрсење.

Док сцијентизам указује на интелигенцију и знање како спасоносне врлине, дотле хришћанство и даље истиче безусловну љубав као јединствени лек за човекову себичност и самоћу јер „знање надима, а љубав назииђује“ (1. Коринћ. 8,1; Чарнић). Између редова дневника клона Данијела<sup>25</sup> читамо да су патња и срећа два нераздвојна лица љубави. Срце има своје разлоге у које наука (још увек) не може да проникне.

## Литература

- Андрић, И. (1976). Разговор с Гојом. *Сабрана дела. Есеји I*. Београд: Просвета; Загреб: Младост; Сарајево: Свјетлост; Љубљана: Državna založba Slovenije; Скопље: Мисла.
- Arrabal, F. (2005). Houellebecq et le paradis scientifique (entretien avec F. Georgesco)- *La Revue Littéraire* 17–18. [n.p.] <<http://newsfernandoarrabal.blogspot.com/2007/06/le-paradis-scientifique-entretien-avec.html>> [11.11.2013.]
- Bellanger, A. (2010). *Houellebecq écrivain romantique*. Paris: Editions Léo Scheer.
- Bacon, F. (1627). *The New Atlantis*, <[http://www.fcsh.unl.pt/docentes/rmonteiro/pdf/the\\_new\\_atlantis.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/docentes/rmonteiro/pdf/the_new_atlantis.pdf)> [11.11.2013.]
- Bossard, J. H. (1931). The Concept of Progress. *Social Forces* 10/1, 5–14. Oxford University Press.
- Houellebecq, M. Houellebecq, interview avec Catherine Argand. *Lire*, 1<sup>er</sup> septembre 1998. <[http://www.lexpress.fr/culture/livre/michel-houellebecq\\_802424.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/michel-houellebecq_802424.html)> [15.01.2013.]
- Велбек, М. (2006а). *Елементарне честице*, превела Јасенка Томашевић. Београд: Плато.
- Велбек, М. (2006б). *Могућност острва*, превела Ивана Мисирлић. Београд: Плато.
- Houellebecq, M. (2007). Je suis un prophète amateur, interview avec J. Garcin. <[www.houellebecq.info/presse/205\\_garcin.doc](http://www.houellebecq.info/presse/205_garcin.doc)> [11.10.2013.]
- Houellebecq, M. (2013). *La possibilité d'une île*. Paris: J'ai lu.



- Clément, M.-L. (2007). *Michel Houellebecq revisité*. Paris: L'Harmattan.
- Košćec, M. (2006). Espace et énergie. *Le monde de Houellebecq*. In G. Bowd (éd.). Glasgow: University of Glasgow, French and German Publications, 143–157.
- Lebrun, J.-C. (2005). Le roman d'un anti-utopiste ? <<http://www.humanite.fr/node/114737>> [10.10.2013.]
- McCann, J. (2010). *Michel Houellebecq: Author of Our Times*. Bern: Peter Lang.
- Muñoz Ballesta, A. (2006). Houellebecq philosophe. *Le monde de Houellebecq* In G. Bowd (éd.). Glasgow: University of Glasgow, French and German Publications, 277–285.
- Огњановић, Д. (2007). Биологија као судбина у постхуманом свету Мишела Уелбека. *Градина*, 20, 247–255.
- Patricola, J.-F. (2005). *Michel Houellebecq ou la provocation permanente*. Montréal: Ecritures.
- Rabosseau, S. (2006). Michel Houellebecq, un romancier 'néo-naturaliste'. *Le monde de Houellebecq* In G. Bowd (éd.). Glasgow: University of Glasgow, French and German Publications, 105–113.
- Rabosseau, S. (2007). Houellebecq ou le renouveau du roman expérimental. *Michel Houellebecq sous la loupe*. Amsterdam-New York: Rodopi, 43–51.
- Radix, E. *Prométhée vainqueur au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan.
- Renan, E. (1890). *L'avenir de la science: pensées de 1848*. <<https://archive.org/details/a605826300renauoft>>[10.10.2013.]
- Renan, E. (1925). *Dialogues philosophiques*. Paris: Claude Aveline.
- Рајт, Р. (2007). *Кратка историја напретка*. Београд: Геополитика.
- Samardžija-Grek, T. (2012). Les perspectives temporelle et narrative dans la carte et le territoire de Michel Houellebecq. Зборник са IV међународне конференције „Les études françaises aujourd'hui“ одржане у Београду 10. и 11. новембра 2011. *Les études françaises aujourd'hui*, Београд, 237–247.
- Синани, Д. (2013). Спасење и вечни живот у алтернативном религијском покрету – Раелијанска књига клонираних. *Етноантрополошки проблеми, н.с. год. 8, св. 1*, 173–198.
- Сувин, Д. (2009). *Научна фантастика, спознаја, слобода*. Београд: SlovoSlavia.
- Taguieff, P.-A. (2004). Du prométhéisme au progressisme: l'eugénisme comme révélateur. *Géopolitique* 87. Paris: PUF, 55–62.
- Хаксли, О. (2009). *Врли нови свет*, непознат преводилац. Београд: Libretto.
- Wesemael, S. van. (2005). *Michel Houellebecq: Le plaisir du texte*. Paris: L'Harmattan.

Tatjana Samardžija Grek

## **LE MESIANISME DE LA SCIENCE DANS UN ROMAN DE MICHEL HOUELLEBECQ: AMOUR, MORT, SOLITUDE**

*Résumé:* L'insertion des multiples références bibliques dans *La possibilité d'une île* visent la désacralisation du texte source et une certaine sacralisation de l'idéologie à laquelle Houellebecq les applique – le scientisme. Ce procédé résulte en un double effet:

- 1) La critique souvent discrète mais systématique de la foi chrétienne, surtout de la résurrection du Christ; et ce moyennant la citation, l'ironie, la parodie, le pastiche, la caricature;
- 2) La sacralisation de la vérité scientifique en tant que fondement de la seule foi acceptable actuellement, laquelle est de croire à la possibilité de la transformation fondamentale – disparition de la vieillesse et de la mort – du corps humain en tant que seule source du plaisir et de la joie de vivre.

## ТРАНСХУМАНИЗАМ, БИОЕТИКА И КИБОРГКРАТИЈА

*Сажетак:* Пред савременим човеком се налази мноштво питања која проистичу из његове забринутости о властитој будућности у контексту будућности цивилизације на планети. Да ли је на помолу нова епоха у еволуцији човека и његовог друштва? И да ли се њом довршава свеколики развој човека као природног бића? Висока технологија, биотехнологија, нанотехнологија пружају знања која се ситуирају у пројекат будућности људске врсте. Трансхуманизам као интелектуални покрет се управо бави кореним побољшањем људских физичких, психичких и интелектуалних способности, знатним продужењем животног века и неутралисањем човекових патњи разумном употребом науке и технологије. Свесност и савесност оваквих намера које се читавају у одговорности људи према сопственој и осталим врстама на планети у перспективи ових пројекција, кључна је оријентација биоетике. Шта уколико Дедал успе да оствари свој сан а човек-машина обесмисли *еликсир живота*? Неће ли се *постљуди* окренути против свог творца, баш попримајући оне особине човека које су исписивале најкрвавије странице његове историје? Ако се то деси, Орвелова и Хакслијева антиутопијска предвиђања би се оваплотила кроз конкретно друштвено уређење за које користим алтернативни израз – *киборгкратија*.

*Кључне речи:* трансхуманизам, биоетика, вештачка интелигенција, киборгкратија, друштво

### Увод

Одушевљеност човека сопственим разумом као и његовим постигнућима не напушта ову врсту, верујем, још од првих открића и проналазака којима је континуирано унапређивао живот на овој планети. Током историје човек је многе заставе истицао на чело колоне човечанства. На њима је исписивао различите речи: вера, слобода, правда, разум. Али, ни једна од њих није вредносно постулирала друштвену стварност. Свакој вредности је недостајала искрена намера човека да њоме оријентише живот и развој, тако да је људска врста лицемерјем заоденула све познате концепте по којима се градила стварност. Постхуманистичке и трансхуманистичке теорије се баве проблематиком утицаја високе технологије на будућност људске врсте на Земљи. Трансхуманистичке идеје се си-

туирају у постхуманистичку теорију. Оне су првенствено окупиране прелазним периодом човека, човечанства и друштва на путу до коначног конструисања *новог човека*. Том новом човеку биће потребно и *ново друштво* а њему визија на којој ће се конституисати поредак и принципи његовог функционисања. Високе технологије су човеков производ. Свако откриће је појачавало човекове способности у окружењу примарне природе. Истовремено са њима је расла и човекова уобразиља у апсолутну надмоћност у односу на силе природе. Његов интелект је поклекнуо у спознаји значаја одговорности према природном свету, чији је и он део. Охолост је надвладала разум, а моралност и обзир више су током историје цивилизације служили као згодно средство чија је сврха остваривање планова објективно моћних, него што су били истинска вредност којом се управља човек у својим поступањима. Из тог разлога се питам: зашто би данас човек чинио другачије? Домети високих технологија се свакако не испољавају на подручју оснаживања човекове моралности. Може ли се раздвајати одговорност човека према себи од одговорности људске врсте према целокупној биосфери? То је до сада радио човек. А данас га сустиже рачун за сву ирационалност према осталом органском и аорганском свету. Колике су могућности биоетике у погледу успостављања нових вредносних образаца који ће коренито изменити представе и моделе понашања човека? Истина је да се од ње очекују концепти који ће се аплицирати у искуственом животу људи. Али и њу ствара човек са својим разумом и навикнутим схватањима и практиковањима морала. Тиме су јој и домети ограничени, бар у утврђивању некаквог стратешког вредносног концепта. У тим перспективама треба трагати за одговорима на постављена питања.

## 1. Трансхуманизам као теорија и покрет

Трансхуманизам као теорија и покрет интензивније се развијају од краја осамдесетих година прошлог века, мада је овај термин сковао и први употребио знаменити биолог, први директор УНЕСКО-а Џулијан Хаксли у својој књизи *Религија без откровења*, 1927. године. Већ тада Хаксли наглашава да ће с временом човек бити у стању да превазиђе, трансцендира самог себе развијајући нове могућности сопствене природе а за своју природу (Bostrom, 2005: 7). Године 1989. Фереидон Есфандиари развија идеју да је кључна фигура трансхуманизма човек. Висока технологија али и квалитативна својства културе и специфични животни стил условиће да транчовек или транзициони човек буде спона, еволутивна карика ка човеку будућности, односно, постчовеку (FM-2030, 1989: 44).<sup>1</sup> Званично, трансхуманистички покрет настаје 1998. године када су Ник Бостром и Дејвид Пирс основали Светску трансхуманистичку асоцијацију (World Transhumanist Association – WTO). Ова асоцијација усваја

<sup>1</sup> Интересантно је да је овај филозоф иранског порекла променио своје име у шифровано: FM-2030.

*Трансхуманистичку декларацију* која поставља програмске оквире заједничког деловања унеколико различитих струја постхуманистичког покрета (Bostrom, 2005: 15). Од 2001. године Светска трансхуманистичка организација делује као невладина организација и данас окупља више од 6000 чланова из преко 100 земаља у свету. Ова асоцијација 2006. године мења назив у Humanity+.<sup>2</sup> Поред ове организације трансхуманистичком проблематиком се баве и следеће установе: Институт за етику и нове технологије (Institute for Ethics and Emerging Technologies) од 2004. године и Центар за трансхуманизам (Center For Transhumanity) од 2012. године у Сан Франциску.

Идеје које генеришу трансхуманистички покрет затичемо и у древним митовима: о Икару и Дедалу, Гилгамешу, Прометеју. Човек је одувек желео да унапреди квалитет свог живота на овој планети, да докучи за њега недокучиво и да схвати тешко појмљиво људском разуму. Одвајкада је његова намера била лишити се тескоба и патњи, зауставити старење све до досезања бесмртности. Висока, софистицирана технологија, биотехнологија и нанотехнологија отварају нове, изгледније хоризонте овим настојањима. Аналитичари трансхуманистичких идеја иду из крајности у крајност – или су одушевљени могућностима које пружа висока технологија, или не скривају бојазан од штетних исхода по човека и друштво. Роналд Бејли припада првој групи. Он сматра да трансхуманистичке перспективе сублимирају „најхрабрије, најмаштовитије и најидеалистичкије у аспирацијама човечанства“ (Bailey, 2005: 132). Пропонент овог покрета сматра да ће наука за неколико деценија успети да потпуно разоткрије механизме по којима функционише људски организам. То ће човека учинити не само здравијим и дуговечнијим него ће из корена променити његова размишљања, представе о себи, свету и другима. Врло брзо ћемо добити потпуно новог човека. *Слободна биологија* ће изузетно унапредити наше животе као и нас саме, до тих граница да су оне данас тешко схватљиве. То је, мисли он, и једини начин да се спасе природна средина планете на којој живимо. Френсис Фукујама наступа са крајње опонентских позиција. За њега су ове идеје најопасније од свих идеја које данас прете човечанству.<sup>3</sup> Уколико би се почеле остваривати, човек би се дефинитивно удаљио од своје људске природе. Ни једна сфера друштва не би била поштеђена деструктивних последица које би се зачеле радикалном трансформацијом човека. Некакав нови поредак би игнорисао суштинску природу човека прилагођавајући се *новом човеку без човечности*. То би значило да би се и право изграђивало уз „одбацивање приступа који полази од људских права заснованих на људској природи“ (Fukuyama, 2003: 114).<sup>4</sup>

<sup>2</sup> Humanity+ издаје електронски часопис H+ Magazine (<http://hplusmagazine.com>). Организација Humanity+ представља своје циљеве и делокруг рада на сајту: <http://humanityplus.org>.

<sup>3</sup> Фукујама ова гледишта износи кроз неколико радова написаних крајем деведесетих година прошлог и првих година овог stoleћа. Код нас је 2003. године штампана његова књига *Наша постхумана будућност: последице биотехнолошке револуције (OUR Posthuman Future, Consequences Of The Biotechnology revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2003).

<sup>4</sup> Сличне ставове има и Даниел Тобej. Кроз низ радова он указује на опасности модификације

Трансхуманизам као теорија и покрет полази од претпоставке да се разумном употребом науке и технологије могу значајно унапредити људске физичке, психичке и интелектуалне способности, знатно продужити животни век и неутралисати човекове патње.<sup>5</sup>

## 2. Усавршавање човекових физичких и менталних способности – рефлексије на људску расу

Свесност, физичка снага и телесна кондиција нису еквивалент савесности. И ту се крије најзначајнији разлог опречних ставова према идејама трансхуманизма. Сусретање са *новим* код човека развија извесну nelaгодност која се уме простирати све до нивоа страха. Неповерење човека у сопствени карактер и добре намере исходи у амбивалентности према концепту трансхуманизма и постчовека. Мислим да ова чињеница преовлађује у односу на страх од *освете* *Богова* коју помињу многи аутори.<sup>6</sup> Висока технологија би требало да прекине такав *ланац природне еволуције човека*. Да ли би то значило њено убрзање или крај *човекове природности*? И није ли то окончање ове људске цивилизације? Уколико би се оствариле замисли идеолога овог покрета нови човек или постчовек би био несагледиво физички способнији и интелигентнији од нас. Шта би се десило са нашим сродницима у будућности и где би му било место у новом устројству друштва? Да ли би уопште постојао? Уметници и теоретичари покушавају да пројектују изглед човека будућности (или бића које би носило ово, односно, неко друго име). Наташа Вита-Мор је дизајнирала његов физички изглед и способности.<sup>7</sup> *Primo posthuman* (*Прајмо постчовек*) је резултат биотехнолошке и нанотехнолошке интервенције на телу, органима, кичми,

---

људског генома. Реч је о ризичном подухвату који се само привидно представља у виду усавршавања човекових природних потенцијала. Попут Фукујаме и Тобеј упозорава на могуће урушавање људске природе као и рефлексије на све виталне сфере друштва а посебно економију, право, културу. Видети: Tobey, Daniel L. 2004. *WHAT'S REALLY WRONG WITH GENETIC ENHANCEMENT: A SECOND LOOK AT OUR POSTHUMAN FUTURE*. Yale Journal of Law and Technology: Vol. 6: Iss. 1, Article 2.

<sup>5</sup> Званична дефиниција трансхуманистичке теорије гласи: „Трансхуманизам је интелектуални и културолошки покрет који афирмише пожељност фундаменталног побољшања људског тела и ума применом разума у виду технологије која би елиминисала старење и знатно повећала људске интелектуалне и физичке капацитете“. Vidović, Andrej, *Čovek, v2.0: Transhumanizam i post-biološka evolucija*, Frenzy Spark Magazine, 18. decembar 2011.

<sup>6</sup> „Потрагу за превазилажењем природних ограничења људи су од давнина схватили као амбивалентну и повезивали је са концептом гордости и страхом од богова. Дobar пример је страшна казна на коју је био осуђен Прометеј.“, стр. 16. <http://nikolamorena.blogspot.com/2013/02/ka-postcoveku.html>

<sup>7</sup> <http://www.bulletedproofexec.com/51-transhumanism-technology-the-future-with-natasha-vita-more-podcast/>; Видети и More, Max, Vita-More Natasha, (2013), *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future*.

зглобовима.<sup>8</sup> У њеној пројекцији, нанотехнологија је коренито унапредила мозак. Његови капацитети су несразмерно супериорнији у односу на данашњи. Стога га Наташа Вита-Мор именује као метамозак. Параболички слух биће у стању да региструје до тада неухватљиве фреквенције за човека. Нанороботи надгледају кардиоваскуларни систем. Кичма је ојачана оптичким влакнима, флексибилност зглобова је осетно већа. Чуло вида садржи мапу сонарних сензора, а паметна кожа је у могућности да према атмосферским приликама мења боју и текстуру. За леђне мишиће предвиђена је интерна навигациона мрежа. То су основне одреднице креативне футуристичке пројекције *новог човека* Наташе Вите-Мор. Много је пропонената ових идеја који покушавају да образложе њихову сврсисходност за човека, друштво и човечанство. Један од њих је и Роберт Фрејтас који упућује на значај и корисност по човека, развој и примену нанотехнологије, првенствено наномедицине. У интервјуу који је дао октобра 2005. године он истиче да се захваљујући интензивирању истраживања на подручју молекуларне нанотехнологије, прогресивне промене по човека, његово здравље, способности и животни век могу десити већ за неколико деценија.<sup>9</sup> Нанороботи ће се уносити у човеков организам и ту ће обављати непосредно лечење оболелог органа. По обављеном задатку би се кроз дигестивни тракт и пробавне органе избацили из организма. Он предвиђа изграђивање новог генома човека, што би обезбедило савршеније биолошко наслеђе. Људска крвна зрна се могу појачати вештачким респирочитима. Последица тога би била значајно појачавање човекових физичких способности као и отпорности његовог организма. Нанотехнологија би се корисно исказала и у другим областима човековог живота, мисли Фрејтас. На пример, самореплицирајући роботи би се једноставно могли употребити код тешких физичких послова као што су послови у руднику. Човекове обавезе у овој привредној грани би се свеле на организацију, управљање и надзор.<sup>10</sup>

Прескакање ланца природне еволуције уз помоћ високе технологије обезбедиће изузетну интелигенцију човеку. Какве ће бити реакције човека *неспремног* на овакав нагли квалитативни скок интелекта? Заиста, да ли ће бити спреман за њега? Замислимо да на нивоу детета од пет година преко ноћи добијемо физички изглед одраслог човека. Управо то ме подсећа на значајну квалитативну разлику *природног* и *технолошки усавршеног човека*. Помоћи ће му унапредована интелигенција да схвати и прихвати ову промену. Да, али шта уколико се она не налази смештена у човеку већ у каквој машини? Макар та машина функционисала на принципима кључних људских особина, она свакако није човек као био-психо социјална јединка. Потом, какав би био *ефекат савести* и да се нова интелигенција веже искључиво за човека као биолошко биће? Досадашња историја нас уверава да у човеку умеју превладати оне особине које

<sup>8</sup> Исто.

<sup>9</sup> Види: Center for Responsible Nanotechnology – CRN. Sander Olson Interviews, crnano.org.@interview.freitas.htm

<sup>10</sup> Исто.



уобичајено именујемо деструктивним. Позиција моћи у друштву се и изграђује на темељима који се структурирају релацијама јачине и слабости, силе и немоћи, охолости и страха. Независно на конкретне носиоце и облик, моћ у друштву се увек изобрази у овакву реалност, и у свом току даље уобличава нашу стварност (Николић, 2007: 109). Полазећи од ових антропогених и друштвених одредница, конструишемо одговор на питања спремности и савесности у погледу потпуно нових околности за човека. Човек мора бити способан да правилно препозна и тумачи вредности и циљеве који се устаљују у друштву. Погрешке у том смислу условљавају и грешке у начину васпитања и социјализације личности. Без тога је немогуће рачунати на „постојање, функционисање и развој друштва постулираног конкретним вредностима и циљевима“ (Николић, 2003: 317–318). Међутим, питање је да ли ће у *новом друштву* васпитање и социјализација имати уопште и приближну функцију коју данас имају. За очекивати је да би понашање *новог човека* могло бити програмирано. Информације о заповедним начинима понашања би се вероватно налазиле у микрочиповима смештеним у мозгу (бар тако предвиђају трансхуманисти попут Наташе Вите-Мор). Уколико је тако, питања спремности и добровољног прихватања модела понашања, чврсто корелирају. Човек је претежно егоцентричан. На тој матрици се граде његови односи према другима, у друштву и са друштвом. Управљан страхом он *одабира* и *пристаје*, *прилагођава се* али и *опире*. Сумња у сопствену угроженост развија страх од ње. Стога, предвиђам побуну уплашеног човека. Она би узроковала милитаризацију постхуманистичких идеја, оваплоћену кроз припрему и непосредну реализацију. Свака милитаризација и агресивност у успостављању новог стања друштва, само привремено обезбеђује његову стабилност. Тако изграђени поредак, пре или касније бива оптерећен кризама. А оне се разрешавају на миран (договоран, условљен) или насилан начин. Ово је само једна димензија проблема са којима би се сусрео човек и установљен поредак на основама постхуманистичких и трансхуманистичких идеја. Јер једно и друго стање садржи довољно разлога за различите форме и степене нестабилности.

Овакве интервенције на људском организму бесповратно мењају људску врсту. Она више неће постојати, бар не оваква какву знамо, тако да израз вештачка интелигенција, мислим, више неће имати смисла. То ће бити интелигенција тог, новог бића. Футуристи предвиђају да ће се изузетно напредовање интелигенције развијати у две перспективе: а) стварање суперинтелигенције и б) трансфер психе.

*Суперинтелигенција* постчовека, мешавине машине и човека или само машине, требала би да олакша човеков свеукупни живот, да допринесе новим знањима, једноставнијем решавању низа проблемских ситуација и њиховом свођењу на *природне околности*, успешнијој обради мноштва информација. Али, као што *моћ тражи још и све више моћи*, тако ће и *суперинтелигенција тражити још све моћније интелигенције*. Ни у овом погледу не видим места за данашњег биолошког човека као ни за људску врсту којој припадамо. Да ли се за ову цивилизацију у не тако давној будућности спрема својеврсни гето?

*Трансфер психе* подразумева да би се човекова психа као скуп структурираних информација, могла пребацивати у друго тело. Разлика у промишљањима се тиче тог објекта у који се врши трансфер, похрањивање и функционална употреба психе – да ли ће то бити рачунар, односно, некакво механичко тело, друга биолошка јединка (други постчовек као јединка) или ће људско тело постати потпуно или претежно бионичко услед замене биолошких органа бионичким.

### 3. Биоетички аспект трансхуманистичких идеја

Савесност и морални обзире употребе биотехнологије, нанотехнологије, биомедицинске технологије и других врста високе технологије, поље су ангажовања биоетике.<sup>11</sup> Или, једно од подручја њеног научног интересовања. Интензивни развој високе технологије повод је и установљењу биоетике као и њеном ситуирању у научној и друштвеној заједници. Као све познато и технолошки напредак садржи опречне вредносне димензије. Како их анализирати, оцењивати? Од ког морала поћи и да ли је човечанство сагласно у јединственом, универзалном типу морала?<sup>12</sup> Уколико јесте, тада је и свесно темељних

<sup>11</sup> Биоетика настаје седамдесетих година прошлог века. Термин је сложеница грчких речи: *bios* – *живот* и *ethos* – *етика*. Њега је сковао Фриц Јар (Fritz Jahr) 1926. године у članku „Wissenschaft vom Leben und Sittenlehre“ (наука о животу и наука о моралу). Биоетику као мултидисциплинарну област је установио В. Р. Потер. Види: Potter, Van Ransselaer, *Bioethics, the Science for Survival*, у: *Perspectives in Biology and Medicine*, 1970, 14, pp. 127–153. Не постоји сагласност међу ауторима по питању појмовног одређења биоетике. Ф. Јар је биоетику поставио као моралну одговорност према животу у целини, човеку али и свакој другој биолошкој јединки на планети. За Потера биоетика је наука о преживљавању. Она постулира човекову одговорност према себи, другим људима и бићима али и целокупној биосфери. Стога је еколошки дискурс ситуиран у поље изучавања биоетике. Дакле, она се не бави само питањима која се непосредно односе на поља биологије и медицине. Биоетика је мултидисциплинарна област која интегрише филозофску, теолошку, социолошку, правну, политичку, културолошку, еколошку, биолошку и медицинску перспективу у промишљању моралних питања на тему људског живота, човековог односа према себи, другим људима и свему органском и аорганском на овој планети у контексту здравог живота.

<sup>12</sup> Све значајније организације попут УН, ОМС, УНЕСКО и сл. полазе од моралне парадигме која се именује и валоризује као *етика консензуса* или *договорна етика*. Сагласно томе се гради и стратегија деловања на друштвеном плану, а она се означава одредницом *контрактуализам*, односно, деловање које је моделирано консезусом. Међутим, проблематично је питање утврђивања консензуса у етичком контексту. Да ли се ради о истинском усаглашавању моралних ставова према неком чињењу, поступању, одређеној радњи или је реч о још једном виду експонирања односа моћи и немоћи на међународном нивоу? Две ствари доминирају у одговору на ово питање. Једна се тиче социјалне, културне, економске и сваке друге диференцираности савременог света, а друга суштинских особина друштвене моћи. Независно на сву плуралност култура, традиција, веровања, технологија, друштава, вредности, она се да превазићи у оној мери која задовољава потребе модерног цивилизацијског живота на релацијама МИ и ОНИ на планети. Као таква се може институционализовати. Значајаније је питање суштинских особина моћи. Моћ се, по историјском правилу, валоризује, потврђује и остварује у друштву наметањем

вредности на којима би требало да почива ова цивилизација. Међутим, већ сам напоменуо да свесност и савесност не морају бити савезници. Тина Стивенс има то у виду када закључује да биоетика настаје када су теоретичари почели постављати питања у погледу етичких импликација биомедицинске технологије и када су покушали да одгонетну да ли се у друштву почео мењати морални поредак (Томасовић, 2006: 395). Наука не прихвата искључивост. У овом случају, одушевљеност трансхуманистичким концепцијама као и последицама по човека, човечанство и целокупну биосферу или њихово одбацивање као опасних, односно, неостваривих. Потом, употреба речи морал у оваквим дискурсима уме бити двосмислена или лако мислена. Реч је о релативности морала која се читава у различитим и несагласним типовима морала доминантним у датом времену и простору. Човек ствара представе о моралним вредностима.<sup>13</sup> И ове представе су само рефлексија особина човека. Али поћи ћу од универзалног типа морала – морала врлина. Зашто би доводили под моралну сумњу спасавање нечијег живота, заменом органа или уградњом биотичких? Или, можда, нечију жељу за потомством када није у стању да је обезбеди на природни репродуктивни начин. Неповељење у ново пројектује страх и некритичко одбацивање. Пејсмејкер је својевремено делом изазивао такве реакције. Проток времена, искуствена провера и навика су учинили да се он данас прихвата као користан и пожељан. Слично је и са зубним имплантима, протезама као и другим медицинским постигнућима.<sup>14</sup>

Посебно поље биоетичких промишљања тиче се отеловљења работа које данас називамо киборзима. Уколико се конструише та посебна врста машине, човека или човека-машине, онда је биоетичка расправа сасвим разумљива. Тим пре што је биоетика устројена да проналази конкретна решења за конкретне случајеве. Управо чињеница конструисања човека-машине отвара питање опстанка људске расе. Независно на почетну вредносну позицију, аналитичари увиђају неопходност етичког аспекта у концептуализацији ових идеја. Једна од њих је и Џ. Зилинска која истиче да „сусрети са бићима неодређене, материјалне-виртуелне корпоралности, наводе нас на преиспитивање тела и његовог отеловљења, његове материје и ткива, његовог животног извора и животног тока, његових кодова... Према томе, отеловљење је фундаментално за киборске сусрете које треба разматрати у етичком контексту“ (Zylinska, 2005: 42).

Ови фатуми оријентишу наша промишљања о употреби биотехнологије, медицинске технологије и нанотехнологије са циљем побољшања човекових физичких, менталних и интелектуалних способности. Значајним повећањем

---

сопствене воље у односу према објектима моћи. Имајућу то у виду закључујемо да је *етички консенсус* преодоминантно израз воље моћних.

<sup>13</sup> Човек уме да разлучи добро од лошег. Он зна *шта треба* али није увек спреман и да чини *оно што треба* већ у простору (расколу) између *треба* и *мора* претежно бира оно што њему понаособ одговара.

<sup>14</sup> Зубни импланти су се користили у древној Египту и међу цивилизацијом Маја. Већином су прављени од морских шкољки.

човекових менталних способности појачава се и способност његовог мишљења, емотивног реаговања на подражаје споља, веровања добијају посебан смисао и значење у перспективи исправног схватања принципа моралности, обликовања ставова и организовања сопственог понашања, логичког закључивања и доношења одлука. Тако би висока технологија могла првенствено да утиче на *преструктурирање референтног оквира* као примарне и трајне структуре карактера личности и као унутрашње мапе стварности појединца. На тај начин би се обезбедили услови хумане преструктурирације менталитета појединца. Тиме би се битно оснажила његова перцепција стварности и реаговање на њу, спознале би се истинске вредности, њихово значење и значај за успостављање и одржавање равнотеже на планети Земљи. Когнитивна интелигенција, емоционална и способности социјалне интелигенције би подупирале моћи логичког мишљења и закључивања, а оне би у даљем току штитиле спознате вредности на којима искључиво може опстати и даље се усавршавати заједнички живот органског и анорганског света на земљи. Само у овој равни проналазимо смисленост бављења моралном димензијом постхуманистичких идеја. У свим другим, морал се махом своди на лицемерну употребу нечега иза чега се скривају праве намере и чињења. То је тескоба која мучи човека и ствара раскол између *пожељног ЈА* недостајућег у *постојећем ЈА*, савесности и свесности.<sup>15</sup>

#### 4. Нови човек, ново човечанство и ново друштво као исход или уместо закључка

Не можемо гледати у будућност уколико се бар не осврнемо на прошлост. Историјско искуство познате нам цивилизације оријентише нас у размишљањима на ову тему и у покушају одговора на питања да ли је човек у стању да оствари такав технолошки напредак да се проблематика постчовека уопште поставља као озбиљна? Какви би се исходи по човека, друштвено уређење и човечанство могли очекивати? Овом питању сада нећу придружити питања колико је цивилизација живело на овој планети током њене историје, која смо ми по реду и зашто су све до сада пропадале (уколико јесу). На чему се одвајкада темељило устројство организованог друштвеног живота? На неједнакој могућности одлучивања о сопственом и животима других људи и група. На неједнакој расподели моћи. Достижање менталне зрелости и спознаје врхунских вредности, способности исправног логичког закључивања те одређења

<sup>15</sup> Формирање објективне, рационалне и правилне свести о себи, основ је исправног поимања света око себе, друштвеног и културног окружења у коме човек одраста, живи, ради, развија разноврсне односе. Постоји као биолошка, људска и друштвена јединка. На то упозоравају многи психолози, социолози, културолози. Један од њих је и С. Хрњица који закључује: „Иако је начин на који човек доживљава себе основа и за доживљавање света у коме живи, тај доживљај себе је, са научног становишта, тешко ухватљив феномен“. Хрњица, Сулејман, *Општа психологија са психологијом личности*, Београд, Научна књига, 2005, стр. 158.

сопства у окружењу ДРУГИХ кроз поимање значења и значаја МИ, коренито би променило човеков живот али и живот свег света на овој планети. Данас је врхунски интелект привилегија појединаца који не морају своје знање препустити вољи објективно моћних. Али, постигнућа тог знања, хтели или не, уграђују се у поредак неједнаке расподеле моћи. Њему на употребу. Имајући то у виду, питам се: какав је интерес моћне мањине да уз достигнућа високе технологије изграде друштво једнаких? Јер, оснажена спознаја би водила томе. Извесније је да ће се врхунска технологија искористити за учвршћивање поретка неједнакости. Уз нове облике манипулације и контроле људи, као и њихове свести. Наравно, уколико се одустане од намере конструисања машине са људским биолошким предиспозицијама.

*Све ће човек унапредити осим моралности и савесности у себи.* И ту видим искру одговора на постављена питања. Међутим, овај став нема антропоцентрични карактер. Не сматрам да је човек супериоран у природном окружењу. Његов интелект му надомешта инфериорност у односу на снагу природних сила које не може у потпуности контролисати. Он их, евентуално, може предвидети али не и предупредити. Човек је биће које је склоно уображавању сопствених могућности. Он уме игнорисати стварност, пројектујући је у својим представама на начин који одговара намерама као оријентирима у поступању. Интереси човека се не поклапају увек са његовим потребама, још мање са усаглашеним вредностима на којима би почивала људска цивилизација. У њеном сумраку, човек их није спознао или још увек избегава да их појми, тако да моделе његових понашања устројавају погрешне представе и вредности. И на тим основама темељи визије сопствене будућности. Тек у суочењу са невољама уме да користи способности свог разума. И страх тада игра другу улогу у његовом животу у односу на оне улоге које се тичу његовог одабира *игре моћи* како би по сваку цену обезбедио надмоћ или издејствовао какву врсту једнакости као компромисног решења. Без обзира на садржину теоријских концепција будућности људске цивилизације, друштва и свих чињеница које га одређују, све оне морају поћи од истих ставова: човек може пројектовати намеравану будућност на било који начин али њена извесност непосредно зависи од његове способности и спремности да допринесе успостављању природне равнотеже (ствари) као и да прихвати свој подређен положај у односу на снагу природних сила.

Наука ни искуство данас немају довољно аргумената као индикатора који ће предвиђање будућности човека, човечанства и планете учинити поузданим. Напросто, преостаје нам хипотетичко размишљање. Мислим да ће биотичке интервенције на човеку довести до заживљавања нове врсте на планети коју би данашњом терминологијом означили именом киборг.<sup>16</sup> Сматрам да ће се њего-

<sup>16</sup> Дона Харавеј је једна од теоретичара који се посвећују аналитици феномена киборга. Попут других, и она то чини са одређеног аспекта који доминира над осталима. У свом *Манифесту киборга* Харавејева то чини из феминистичке перспективе. На почетку *Манифеста* констатује: „Киборг је кибернетички организам, хибрид машине и организма, творевина друштвене реалности и фикције. Друштвена реалност су живи друштвени односи, наша најважнија

ва употреба првобитно зачети у војној индустрији а потом ће се практиковати и у свим другим делатностима. Људска врста ће сачувати постојећи поредак, смишљајуће нове начине провоцирања страха и других негативних емоционалних стања код људи, како би манипулација добијала нове могућности. Али, самоувереност у моћи сопствене интелигенције и пренебрегавање постулата *природног поретка ствари* на планети, одвешће манипулацију у сасвим другом смеру од жељеног и очекиваног. Биће то човекова последња странпутица у којој ће искусни манипулатор упасти у сопствену замку. Зато се сасвим оправданим чини размишљање да ће врло брзо доћи до реализације симбиозе Орвелових и Хакслијевих антиутопистичких гледишта.<sup>17</sup> Дакле, на планети ће истовремено живети две расе: људска и хибридна, киборг раса. Физичка, ментална и интелектуална супериорност хибридне расе као и особине човечијег дела у њима, у једном моменту ће довести до сукоба међу двама расама. Интелект ће свакако тражити више интелекта, а оснажене когнитивне способности ће моћи стварати још интелигентније егзистенције. Људска раса ће постати потпуно инфериорна. Друштвено уређење? Честица човека је довољна за предвиђање да неће бити неког нарочитог помака од строгог хијерархијског устројства. Али, киборзи ће бити у стању да схвате како да солидарност врста на планети уграде у нови поредак. И значај уравнотеженог живота са биосфером.

## Литература

Bailey, R. (2005). *Liberation Biology: The Moral and Scientific Case for the Biotech Revolution*. Amherst, N.Y: Prometheus Books.

Bostrom, N. (2005). *A History of Transhumanist Thought* u: Journal of Evolution and Tennology, Issue 1, April: T. Vol. 14, pp. 7.

политичка конструкција, фикција која мења свет“, Дона Харавеј, *Манифест киборга* – [www.womenngo.org.rs](http://www.womenngo.org.rs). И Харавејева сматра да се фикција и виртуелно временом претварају у реално, и чине друштвену стварност таквом каква она јесте. Унутар ње су смештени наши животи и сва она материјална искуства која смо у стању обухватити нашом перцепцијом, и за коју уображено мислимо да представља једино реално искуство, чињеничну истину изван које има места искључиво за машту и нестварно. А стварност постоји и развија се увек по истим принципима. Они одређују садржину релација реално-виртуелно, до нових спознаја, када ће се имагинативно доказати као сасвим реално и постати делом наших свакодневних искустава.

<sup>17</sup> Осим познатих одлика Орвелових и Хакслијевих дела, примећујем и истицање људског лицемерја које покрива, камуфлира али учествује у пројектовању основних услова манипулације и агресивности према другима. „Министарство истине које се бавило информацијама, забавом, просветом и културом; Министарство мира које се бавило ратом; Министарство љубави које је одржавало закон и јавни поредак; и Министарство обиља које је било одговорно за привредне послове... Министарство љубави је било једино које је заиста уливало страх.“, Орвел, Џорџ, 1984, Београд, БИГЗ, 1984, стр. 3. Олдус Хаксли у чувеном делу *Врли нови свет* описује друштво будућности, користећи се идејама које неку деценију касније именујемо трансхуманистичким. Људи се стварају у лабораторији и већ се ту класификују на темељу дате интелигенције. На тај начин, научна постигнућа се користе за строгу хијерархију у друштву као и моделирање условљених понашања људи. Види: Хаксли, Олдус, *Врли нови свет*, Београд, БИГЗ, 1977.



- FM-2030. (1989). *Are you a transhuman?* Warner Books.
- Фукујама, Ф. (2003). *Наша постхумана будућност: последице биотехнолошке револуције*. Подгорица: ЦИД.
- Fukuyama, F. (2003). *OUR Posthuman Future, Consequences Of The Biotechnology revolution*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Хаксли, О. (1977). *Врли нови свет*. Београд: БИГЗ.
- Хрњица, С. (2005). *Општа психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига.
- More, M., Vita-More, N. (2013). *The Transhumanist Reader: Classical and Contemporary Essays on the Science, Technology, and Philosophy of the Human Future*.
- Николић, З. (2003). *Феномен перцепције моћи*. Београд: Наука и друштво Србије.
- Николић, З. (2007). *Социологија моћи*. Источно Сарајево: Правни факултет.
- Орвел, Џ. (1984). *1984*, Београд: БИГЗ.
- Potter, Van R. (1970). *Bioethics, the Science for Survival, y: Perspectives in Biology and Medicine*. 14, pp. 127–153.
- Томасовић, Ј. (2006). *Биоетички изазови. Изазови глобалне биоетике и биотехнологије*. Богословска смотра: Вол. 76, бр. 2. стр. 395–415.
- Tobey, D. L. (2004). *What's Really Wrong With Genetic Enhancement: A Second Look at OUR Posthuman Future*. Yale Journal of Law and Technology: Vol. 6: Iss. 1, Article 2.
- Vidović, A. (2011). *Čovek, v2.0: Transhumanizam i post-biološka evolucija*. Frenzy Spark Magazine.
- Zylinska, J. (2005). *The Ethics of Cultural Studies*. New York: Continuum.

### Чланци с интернета

<http://hplusmagazine.com>

<http://humanityplus.org>.

<http://nikolamorena.blogspot.com/2013/02/ka-postcoveku.html>

<http://www.bulletproofexec.com/51-transhumanism-technology-the-future-with-natasha-vita-more-podcast/>

[crnano.org/@interview.freitas.htm](http://crnano.org/@interview.freitas.htm). Center for Responsible Nanotechnology – CRN. Sander Olson Interviews, Freitas Robert.

[www.womenngo.org.rs](http://www.womenngo.org.rs). Haravej, Dona. *Manifest kiborga*.



Zoran S. Nikolić

## **TRANSHUMANISM, BIOETHICS AND CYBORGCRACY**

*Summary:* Before modern man is a multitude of questions that arise from concerns about his own future in the context of the future of civilization on the planet. Is the emerging new era in the evolution of man and his society? And is it completes the overall development of man as a natural being? High technology, bitehnologija, nanotechnology provide knowledge situate the project of the future of mankind. Transhumanism as an intellectual movement is just dealing with radical improvements in the human physical, mental and intellectual capacity, significant prolongation of life span of human suffering and neutralizing the rational use of science and technology. Awareness and conscientiousness of such intention to be read by people of responsibility towards their own and other species on the planet in the future these projections, the key is the orientation of bioethics. What if Daedalus managed to realize his dream of a man-machine ridicule the elixir of life? Will not posthumans turn against its creator, just taking on the qualities a man who had written the bloodiest pages of its history? If this happens, Orwell and Huxley's dystopian predictions to embodying the particular social arrangements that use the alternative term – cyborgcracy.

## GRAĐEVINE PROŠLOSTI U SLUŽBI PRENOSA ZNANJA

*Sažetak:* Arhitektonski objekat karakteriše ogroman kapacitet prenosa podataka iz prošlih vremena. On ne samo da predstavlja istorijsko, sociološko svedočanstvo potencijalno umetničkih vrednosti, već je i moćno sredstvo prenosa znanja o narodima prošlosti, kao i savremenim metodama analize i tretmana kojima je valorizovano.

Danas konzervatori graditeljskog nasleđa, svesni da senzibilizacija građanstva čini deo procesa zaštite kulturne baštine, počinju da sve veću pažnju posvećuju komunikaciji sa posetiocima. Kako definisati mesto i ulogu kulturne medijacije i interpretacije unutar delatnosti zaštite spomenika kulture? Koja je uloga konzervatora arhitektonskog nasleđa u prenosu znanja o baštini? Zašto je neophodno proces konzervacije, do sada sproveden u različitim laboratorijama i ateljeima, neophodno otvoriti za široku publiku? Na koji način izvršiti posredovanje između arhitektonskog objekta prošlosti i različitih grupa publike? Na navedena pitanja autor je pokušao da da odgovor u ovom radu.

*Gljučne reči:* graditeljska baština, konzervator, kulturna medijacija, interpretacija nasleđa, edukacija, kulturne politike

### 1. Šta je graditeljsko nasleđe?

Definisanje pojma nasleđa nije jednostavno. Veoma pojednostavljeno, nasleđe je okvir koji pojedinca rođenjem dočekuje i oblikuje u već oformljenoj sredini, sa maternjim jezikom, pričama i predanjima. Bilo da su u pitanju nepokretni ili pokretni tragovi nastali interakcijom čoveka i prostora tokom vremena, oni svedoče o životnim aktivnostima naših predaka, o njihovim razmišljanjima, verovanjima i nadanjima. S druge strane, to je okvir koji ljudi razumeju, koji za njih predstavlja najprirodniji poredak unutar sistema vrednosti kome pripadaju. Ovaj skup resursa nasleđen iz prošlosti koji ljudi identifikuju nezavisno od vlasništva nad njim<sup>2</sup> (Sl.1–3), predstavlja odraz neprekidno evoluirajućih vrednosti, uverenja, znanja i tradicija. Upravo zbog toga, a sa još jednim podsećanjem na osnovno značenje pojma nasleđivanje, zajednica povezana nasleđem sastoji se od pojedinaca koji svesnim

<sup>1</sup> aleksandramiric@yahoo.com

<sup>2</sup> P. Howard, 2003, 8.

delovanjem neguju i prenose budućim generacijama zajednička sećanja,<sup>3</sup> bila ona izražena kroz materijalnu ili nematerijalnu baštinu.

Prema važećem Zakonu o kulturnim dobrima RS, kulturna dobra su stvari materijalne i duhovne kulture od opšteg interesa. Za ovo izlaganje posebno značajna nepokretna kulturna dobra – spomenici kulture, prostorne kulturno istorijske celine, arheološka nalazišta i znamenita mesta, mogu da se, u zavisnosti od fizičkih, umetničkih, kulturnih i istorijskih svojstava, kao i u zavisnosti od svog značaja, razvrstaju u tri kategorije: nepokretna kulturna dobra, nepokretna kulturna dobra od velikog značaja i nepokretna kulturna dobra od izuzetnog značaja.<sup>4</sup> Neophodno je dodati da, osim proglašanih kulturnih dobara koje pomenuti zakon štiti, ukupan fond nasleđa čini i nemerljivi broj ostvarenja materijalnog i nematerijalnog karaktera manjeg ili većeg značaja za pojedinca ili zajednicu, koja samim tim imaju svoju ulogu u kreiranju nacionalnog identiteta i kulture naše zemlje.

Tragovi praistorijskih staništa, antičke građevine, srednjevekovna zdanja ili arhitektonski objekti bliske prošlosti, svaki od njih je predstavnik različitih faza kroz koje je čovečanstvo moralo proći do uspostavljanja standarda savremenog života i identiteta celine u kojoj živimo. Upravo zbog toga, formiranjem svesti o osetljivom pitanju arhitektonske baštine i prepoznavanjem njenog značaja za sveukupno unapređenje društva, postavljeni su temelji nauke o zaštiti nepokretnih kulturnih dobara. Naučno zasnovan tretman zaštite kulturnih dobara podrazumeva poštovanje principa očuvanja autentičnosti kulturnog dobra, njegovih spomeničkih vrednosti i stilskog jedinstva, poštovanje principa dokumentarnosti, kontinuiteta rada i principa saradnje sa drugim strukama.<sup>5</sup>

Zaštita graditeljskog nasleđa podrazumeva zaštitu kroz identifikaciju, proučavanje, valorizaciju, konzervaciju, prezentaciju i prenošenje budućim generacijama. Konzervacija se obavlja kroz fizičku intervenciju kojom se doprinosi očuvanju fizičkih ostataka arhitektonskih objekata.<sup>6</sup> Ova akcija nije potpuna ukoliko građanstvo nije nasleđe prihvatilo kao svoje i ukoliko ne oseća potrebu da ga zaštiti za generacije koje dolaze.

Sistem zaštite kulturne baštine je pravno i operativno određen brojnim poveljama i preporukama čije su formulisanje i usvajanje inicirale međunarodne organizacije poput Uneska, Saveta Evrope, Ikomosa i Ikroma. Odredbe međunarodnih konvencija su na odgovarajući način ugrađene u zakonski okvir većine zemalja članica

<sup>3</sup> Ovakva definicija nasleđa propisana je Okvirnom konvencijom Saveta Evrope o vrednosti kulturnog nasleđa za društvo koja je, uz prepoznavanje potrebe da se ljudi i ljudske vrednosti nađu u središtu proširenog i transverzalnog koncepta kulturnog nasleđa, usvojena u Faru 27. oktobra 2005. godine, u originalu na engleskom i francuskom jeziku. Republika Srbija je potpisnik ovog dokumenta od septembra 2007. godine. Ratifikovanje konvencije bio je preduslov za donošenje Zakona o primeni Okvirne konvencije iz Fara 2010. god. koji je objavljen u „Sl. glasniku RS –Međunarodni ugovori“, br. 1 od 21. maja 2010.

<sup>4</sup> Zakon o kulturnim dobrima, „Sl. Glasnik RS“, br. 71/94, 52/2011 i 99/2011.

<sup>5</sup> Prema S. Nenadović, 1980, 77–83.

<sup>6</sup> Prema A. Zeynep, 2013, 4, dok se termin „prezentacija“ odnosi na obezbeđivanje pristupa zgradi u stanju kakvom jeste, „konzervacija“ ovom pojmu dodaje istorijski kontekst i kulturološku vrednost pa se često može poistovetiti sa terminima restauracija ili revitalizacija.

Evropske unije. Usvajanjem krivično-pravnih mera kojima se sankcioniše neprime-reno korišćenje kulturnih dobara na nivou pojedinačnih zemalja-članica stvoreni su preduslovi za rešavanje velikog broja problema nastalih u procesu realizacije poli- tika operativne zaštite kulturnih dobara i uspostavljanja efikasnog sistema kontrole upravljanja spomenicima kulture. Praksa je pokazala da kazneni sistem krivično- pravne zaštite spomenika kulture, u našoj zemlji nedelotvoran i blag,<sup>7</sup> nije primarni motiv domaćinskog stava pojedinca u odnosu na nepokretna kulturna dobra.

Upravo zbog toga, neophodno je javnosti pokazati da restauracija arhitekton- skih objekata nije trivijalni postupak i da je njegova kompleksnost najčešće uslov- ljena prirodom naknadnih oštećenja koja mogu biti posledica vandalskog delovanja posetioca. Nužno je prikazati deontološku, tehničku i tehnološku prirodu odluka o izboru konzervatorskih postupaka, kao i pojasniti konsekvence destrukcije spome- nika kulture.



**Slika 1–3.** Sleva nadesno: Deo porodične („Aca na konjče“, 1955. god, lična arhiva), nacio- nalne (Logor na Crvenom krstu, proglašen za spomenik kulture od izuzetnog značaja 1979. god, foto: <http://www.flickr.com>) i svetske kulturne baštine (Manastir Studenica, upisan na listu Uneska 1989. god, foto: <http://www.flickr.com>)

## 2. Uloga konzervatora u procesu zaštite nepokretnih kulturnih dobara

Iako je već od antičkog perioda sanaciji istorijskih građevina posvećivana po- sebna pažnja,<sup>8</sup> internacionalna institucionalizacija zanimanja konzervatora-restau- ratora nepokretnih kulturnih dobara desila se 1966. godine, po potpisivanju Veneci- janske povelje koju je sastavio ICOMOS.<sup>9</sup> Specifična znanja iz oblasti arhitekture,

<sup>7</sup> F. Mirić, A. Mirić, 2012, str. 124.

<sup>8</sup> Više o istoriji razvoja službe zaštite spomenika kulture u: M. Glendinning, 2013.

<sup>9</sup> International charter for the conservation and restoration of monuments and sites (The Venice Charter 1964), [http://www.icomos.org/charters/venice\\_e.pdf](http://www.icomos.org/charters/venice_e.pdf), usvojena 1964, a revidirana 1981. godine. Venecijanska povelja nas podseća da je cilj konzervacije i restauracije spomenika kulture njihovo očuvanje ne samo zbog njihove umetničke vrednosti, već i zbog toga što predstavljaju istorijski dokaz.

arheologije, istorije umetnosti, etnologije, kao i metodologije naučno-istraživačkog rada neophodna su kako bi se graditeljski objekti iz prošlosti istražili, razumeli i kroz niz tehničko-tehnoških postupaka fizički zaštitili, što delatnost konzervatora spomenika kulture jednovremeno čini pluridisciplinarnom i interdisciplinarnom. Međutim, kako arhitektonski objekat karakteriše ogroman kapacitet transmisije podataka iz prošlih vremena, on ne samo da predstavlja istorijsko i sociološko svedočanstvo potencijalno značajnih umetničkih vrednosti, već je i moćno sredstvo prenosa znanja o narodima prošlosti, kao i savremenim metodama analize i tretmana kojima je valorizovano. Pri tome, zadatak konzervatora nije samo da građevinu istraži, naučno opiše, dokumentuje i kroz odgovarajuće postupke fizički zaštititi, već i da je učini razumljivom, dostupnom i arhitektonski pristupačnom za posetioce.

### 3. Prezentacija, kulturna medijacija i interpretacija nepokretnih kulturnih dobara

Stručnjaci iz oblasti zaštite graditeljskog nasleđa uvideli su potrebu preduzimanja sistematskih akcija difuzije znanja za široku publiku, tako da danas konzervatori graditeljskog nasleđa, svesni da obezbeđivanje pristupačnosti, uz akcije senzibilizacija građanstva kroz kulturnu medijaciju i interpretaciju, čini deo procesa zaštite kulturne baštine, počinju da sve veću pažnju posvećuju ovom polju.

Prezentacija nepokretnih kulturnih dobara podrazumeva pažljivo osmišljeni sistem informisanja o kulturnom dobru, kao i obezbeđivanje fizičkog pristupa spomeniku kulture svim ciljnim grupama. U tom smislu ona predstavlja jednostranu komunikaciju usmerenu od konzervatora ka publici.

Kulturna medijacija je, za razliku od prezentacije, dvosmerna, ona kroz korišćenje unapred osmišljenih alata kojima se olakšava kreacija veze između posetilaca i domaćina, predstavlja proces razmene informacija između javnosti i specijalista u oblasti zaštite spomenika kulture. U praksi, ona se, još od kraja osamdesetih godina dvadesetog veka, sprovodi kroz tri aktivnosti koje su međusobno komplementarne, a sve su osmišljene i realizovane od specijalista zaštitarskih službi. Prva aktivnost je rad na produkciji naučnog sadržaja koji treba preneti, druga komunikacija sa različitim kategorijama publike, a treća osmišljavanje dijalektičkih sredstava kojima se omogućava publici da usvoje sadržaj prezentacija. Danas se kulturna medijacija koristi u nizu aktivnosti poput komunikacije, animacije, kulturnog inženjeringa i sl., namenjenih širokom spektru posetilaca.

Uloga medijatora u kulturi, kao posrednika u prenosu informacije bazirane na znanju od specijaliste do početnika, veoma je kompleksna. Medijator bi trebalo da poseduje znanja iz oblasti arhitekture, arheologije, etnologije, istorije umetnosti, kao

---

Usled nedovoljne brige i nedostatka planskog pristupa, kulturno nasleđe gubi na svojim karakteristikama, a čuveni dokument o autentičnosti iz Nare, iz 1994, <http://www.icomos.org/charters/nara-e.pdf>, nas podseća da su: „kulturna različitost i nasleđe nezamenjivi izvori duhovnog i intelektualnog bogatstva za čovečanstvo. Njihova zaštita i unapređenje moraju biti aktivno promovisani kao suštinski aspekt ljudskog razvoja“.

i principa zaštite spomenika kulture, ali pri tom on ne mora da bude specijalista za svaku od ovih oblasti. On mora biti u toku sa najnovijim dešavanjima kako bi mogao da odgovori na pitanja publike različitog nivoa predznanja, među kojom mogu biti i specijalisti iz pomenutih oblasti. Naravno, treba imati na umu da postoji razlika između kulturne medijacije i naučne difuzije. Kulturna medijacija čini deo naučne difuzije, ali medijator nema autoritet predavača. Njegova uloga je da inicira naučno razmišljanje, ne da podučava znanje, kao i da svojim prisustvom zadovolji potrebu javnosti da uspostavi direktan kontakt sa specijalistom od krvi i mesa.

Interpretacija graditeljskog nasleđa je pojam blizak kulturnoj medijaciji. On označava skup aktivnosti: istraživanja i kreativnih delatnosti, čiji je povod bilo nepokretno kulturno dobro, samo po sebi. Interpretacija upotrebom niza metoda prilagođenih različitim ciljnim grupama podrazumeva pojašnjavanje prirode, porekla i namene kulturnih resursa prošlosti. Cilj interpretacije spomenika kulture je da se obogati doživljaj posetioca kroz razumevanje značaja kulturnog dobra, da se kroz priču o istorijskim događajima posetilac navede da uči i promišlja svoj doživljaj, da se identifikuje sa kontekstom nastajanja spomenika kroz sopstvena iskustva.

U našoj sredini, interpretacijom nasleđa uglavnom se bave institucije kulture koje o spomenicima kulture brinu. U pitanju su pre svega muzeji, galerije i centri za posetioce pri različitim lokalitetima. U inostranstvu, interpretacijom se bave brojne stručne, često privatne i nevladine, organizacije koje ne moraju nužno pripadati strukturama koje upravljaju lokalitetima.

Sredstva koje se koriste kako bi se razmenila informacija o nalazištima su ekstremno varijabilna. Bilo da su u pitanju vođene šetnje, predavanja, informativni paneli i štampani materijali, audio i video vodiči, interaktivne igre i sl, ona su produkt planskog rada kome je prethodilo definisanje ciljeva, grupa i sl, a u kome učestvuju konzervatori, vodiči, interpretatori i medijatori kulture, domaćini na lokalitetima i sl. Usvojeni princip je da interpretatori spomenika kulture koriste originalne artefakte, lično iskustvo, ilustrativne medije, pre nego jednostavne i često monotone faktografske podatke,<sup>10</sup> a da svoj rad oblikuju oko poštovanja specifičnih veza između ljudi i stvari, razumevanja građevine ili lokaliteta i njegovog spomeničkog značaja u okviru konteksta u kome je nastao, oko razumnog izbora tema, korišćenja postojećih istraživanja i izvora, kao i razumevanja potreba publike koju je neophodno animirati.<sup>11</sup> Postavljanjem pitanja, umesto uobičajenog davanja odgovora, interpretator vodi posetioce kroz njihov sopstveni doživljaj, što uzrokuje bolju interakciju i percepciju vrednosti spomenika kulture sa svim njegovim osobenostima. Ako ljudi zaista razumeju značaj, mogu postati aktivni učesnici procesa interpretacije, kao i podrška zaštiti spomenika kulture kroz doprinos definisanju kulturnih politika i potencijalni mecenas.

Prezentacija, medijacija i interpretacija spomenika kulture doprinose njihovoj transformaciji u mesta okupljanja, interkulturalni i intergeneracijski dijalog, mesta razmene informacija i iskustava. Samo graditeljsko nasleđe koje ljudi poznaju i prihvataju za svoje može postati značajan resurs za održivi razvoj zajednice.

<sup>10</sup> F. Tilden, 1957, 2–17.

<sup>11</sup> više u: L. Beck, T. Cable, 2002.



#### 4. Metodologija interpretacije nepokretnih kulturnih dobara u odnosu na različite ciljne grupe

Forma interpretacije graditeljske baštine zavisi od prirode nepokretnog kulturnog dobra koje je prezentovano, ali i od ciljne grupe, odnosno publike. Mnogobrojne mogućnosti korišćenja alata za prezentaciju spomenika kulture, prostornih kulturno-istorijskih celina, arheoloških nalazišta i znamenitih mesta, uvek su stavljene u službu promocije njihovih umetničkih, kulturnih i istorijskih svojstava, ali su u isto vreme i ograničene čestom fizičkom nepristupačnošću i stanjem konstrukcije razmatranih lokacija koje može ugroziti bezbednost posetilaca.

Kada su u pitanju ciljne grupe, na primeru mnogih evropskih gradova usvojen je model koji podrazumeva dva velika dela auditorijuma – nestručnu i stručnu publiku. Nestručna publika je mnogo brojnija i čine je učenici i studenti različitih uzrasta, građani kojima baština nije u primarnoj zoni interesovanja, turisti sa srpskog govornog područja, posetioci iz inostranstva i osobe sa invaliditetom kojima je neophodno posvetiti posebnu pažnju. Kao posebna formacija izdvajaju se donosioci i izvršioci odluka koji po svom obrazovanju ne pripadaju grupi profesionalaca iz oblasti zaštite spomenika kulture: vlasnici i korisnici građevina koje su utvrđena nepokretna kulturna dobra i zaposleni u javnim službama i upravama, opštinama i ustanovama kulture. U zavisnosti od uzrasta, predznanja i stepena zainteresovanosti publike pri interpretaciji graditeljskog nasleđa modifikuje se forma, a ne sadržaj. Različite forme interpretacije, osmišljene su tako da odgovore društvenim kodovima i da budu u skladu sa kulturnom i društvenom praksom ciljane publike, kako bi se prenela informacija koja može biti najlakše moguće prihvaćena, uz korišćenje razumljivog vokabulara.

Deca i učenici različitog uzrasta pripadaju grupi mlađe publike. Interpretacija spomenika kulture se u tom slučaju sprovodi kroz zabavne aktivnosti koje posetioca stavljaju u aktivnu ulogu. Postupak učenja inicira se u pedagoškim animacijama koje su, kroz igru i edukativne aktivnosti, dijalektičko sredstvo prenosa znanja. Učenje kroz igru je princip koji se koristi i tokom poseta lokalitetima, gde se deca navode da popunjavaju osmišljene pedagoške dosijee<sup>12</sup> koji sadrže informacije prikladne uzrastu posetioca, takve da se podstiče dijalog, vizuelna pažnja i manuelna aktivnost.

Odrasla publika se, za razliku od mlađe, oseća udobnije u ulozi pasivnog posmatrača, onda kada informacija pristize u formi takvoj da posetilac ne mora da se aktivno

<sup>12</sup> Unesco je, u skladu sa kampanjom popularizacije svetske kulturne baštine, a u okviru programa „Svetska baština u rukama mladih“, tokom 1998. godine razvio alat koji učiteljima i nastavnicima pomaže da osmisle pedagoške dosijee o kojima je bilo reči. Cilj ovakvih pedagoških aktivnosti je da se mladi ljudi senzibiliju o vrednosti zaštite lokalnog, nacionalnog i svetskog fonda kulturne baštine. Učiteljima se preporučuje da, uz uključivanje studenata i mladih profesionalaca, edukaciju o graditeljskom nasleđu sprovedu kroz istraživanje, analizu podataka, igre simulacije i zamene uloga, korišćenje savremenih informativnih i komunikacionih tehnologija, kao i dobro planiranih studijskih putovanja namenjenih mladima. Prema podacima sa internet sajta Uneska, <http://whc.unesco.org/en/educationkit/> (15. jan.2014. god), alat „Svetska baština u rukama mladih“ služi promociji umeća razgovora i slušanja drugih, poštovanja sagovornika i poštovanja različitosti. On predstavlja most koji spaja mlade, učitelje, stručnjake u oblasti zaštite kulturnih dobara i druge aktere, u postupku zajedničkog unapređivanja znanja o kulturnim dobrima.



uključiti u proces i kada može da učestvuje u izboru količine informacija o građevini. Brojne su mogućnosti za akcije kulturne medijacije i interpretacije spomenika kulture namenjene odraslima, među njima su slobodne i vođene posete in situ, naučno- popularna predavanja i konferencije, tematske izložbe i slično (slika 4–6).

Grupi odrasle publike pripadaju i domaći i strani turisti, specifičnih potreba i interesovanja. Iako je, još uvek, baština samo jedan deo kulturnog paketa prosečnog posetioca koji je, između ostalog sačinjen od potrošačkih, gastronomskih i ostalih aktivnosti, njen značaj u predstavljanju identiteta određene sredine je nezamenjiv. Posete turista lokacijama van njihovih stalnih mesta boravka, a sa ciljem upoznavanja kulture, pre svega istorije, umetnosti, nasleđa ili savremenog stila života ljudi u nekoj regiji osnova je sve razvijenije grane – kulturnog turizma. On, kao bitan činilac u nacionalnim i regionalnim ekonomijama predstavlja značajan izvor finansiranja održavanja i intervencija na graditeljskoj baštini, kao pokretaču lokalnog ekonomskog razvoja. Zbog toga je neophodno turistima omogućiti da sadržaje namenjene odraslim posetiocima prate na jezicima kojima se služe.

Poslednji aspekt medijacije i interpretacije graditeljskog nasleđa je susret sa stručnom publikom kojoj su namenjeni dispozitivi koji su uglavnom kognitivni. Razmena iskustava i znanja omogućena je kroz komunikaciju i publikaciju radova tokom tematskih studijskih poseta, konferencija, predavanja i sl. Deo grupe stručnjaka čine i profesionalni stažeri i studenti, tako da je njihova obuka i afirmacija kroz mogućnost izlaganja na naučnim skupovima posebna misija kulturnih medijatora i interpretatora.



**Slika 4–6.** Sleva nadesno: Izložba Naissus i Mediana (2013, foto: Z. Radosavljević, ZZSK Niš), Poseta stručnjaka ZZSK Niš niškim osnovcima (2013, foto: ZZSK Niš), Naučni skup Niš i Vizantija (2013, foto: <http://www.ni.rs/byzantium/>)

## 5. Neka od sredstava interpretacije nepokretnih kulturnih dobara

Obilasci građevina i lokaliteta predstavljaju najtradicionalniju priliku za interpretaciju graditeljskog nasleđa. Ovakve šetnje ostavljaju veliku slobodu posetiocu da u svom ritmu, na način koji mu odgovara, doživi lokalitet. Međutim, s obzirom na to da većina posetilaca kulturno dobro obilazi sa veoma ograničenom količinom

prethodnih informacija, kvalitet posete u mnogome zavisi od mogućnosti da fakto-grafske podatke neophodne za razumevanje građevinske strukture posetilac dobije na licu mesta. Informativni panoi, multimedijalne i interaktivne table i ostala sredstva informisanja, poput štampanog materijala – brošura ili pisanih vodiča način su da se informacija prosledi na terenu. Informativni paneli, kao sredstvo prezentacije informacija poslednjih godina standardizovani su u skladu sa potrebama osoba sa hendikepom. Tako danas postoje brojne preporuke koje se tiču ne samo količine i vrste informacija koje mogu zadržati pažnju prosečno obrazovanom posmatraču, već i tehničke obrade sadržaja, poput veličine i fonta slova, kontrasta boja, korišćenja u svetu poznatih piktograma, visine postavljanja tabli i teksta na njoj i sl.

Osim slobodnih poseta, na samim lokalitetima su obično prisutni obučeni vodiči koji posetioce mogu da, uz unapred osmišljenu prezentaciju provedu kroz građevinu. Veoma često je uz vođenu posetu omogućena i manipulacija upotrebnim predmetima. Na nekim lokalitetima, tokom vođene posete posetiocima je omogućeno da se susretnu sa takozvanim „živim bibliotekama“, osobama koje nisu nužno profesionalci zaštitarske službe, ali imaju značajno iskustvo i koje su na specifičan način bile upućene na određeni lokalitet – ili on na njih. Ovako je moguće čuti anegdote i informacije koje posetu ne samo da čine ličnijom, već i pomažu u uspostavljanju odnosa posetilaca prema objektu graditeljskog nasleđa.

Iskustvo je pokazalo da direktni kontakt sa arhitektonskim građevinama i arheološkim nalazima, kao i konzervatorom-restauratorom na terenu fascinira široku publiku. Zbog toga su, u poslednjih desetak godina arheolozi prihvatili princip prezentacije nalazišta u toku iskopavanja, a radionice i laboratorije za konzervaciju kulturnih dobara otvorile svoja vrata u terminima namenjenim komunikaciji sa posetiocima. Tokom ovakvih obilazaka moguće je zadovoljiti potrebu publike da prisustvuje magičnoj transformaciji građevina i arheoloških nalaza. Iako je čest slučaj da očekivanja auditorijuma koji želi da vidi spektakularne građevine dobre očuvanosti nisu u skladu sa realnošću, ruševinama koje im konzervatori prezentuju, neophodno je držati se principa autentičnosti i građanstvu omogućiti da objekat razume onakvim kakav on jeste.

Kada su u pitanju multimedijalni i interaktivni sadržaji, razvoj digitalne tehnologije išao je u prilog unapređenju metodologije prezentacije i interpretacije i fizički najugroženijih nalazišta. Naime, ako je devedesetih godina dvadesetog veka pojava panoramskih fotografija u krugu od 360 stepeni predstavljala veliko otkriće, može se reći da je uz razvoj koncepta proširene stvarnosti, dvadeset godina kasnije multimedijalna baština doživela pravu revoluciju. Proširena stvarnost predstavlja superpoziciju elemenata na terenu, u realnom vremenu, sa digitalnim trodimenzionalnim modelom rekonstruisanog objekta. Razvoju ove tehnologije prethodilo je unapređenje softverskih alata za modelovanje i materijalizaciju dvodimenzionalnih i trodimenzionalnih crteža. Digitalne tehnologije, korišćene u svrhu edukativne prezentacije graditeljskog nasleđa omogućile su maštovitu popularizaciju spomenika kulture posetiocima svih uzrasta, kao i pristup nedostupnim elementima građevine, što je posebno bitan benefit za posetioce sa hendikepom. Međutim, kako je izrada

alata i sadržaja koji služe proširenoj stvarnosti veoma zahtevna, ne samo što se tiče njihove pripreme koja zahteva veliki istraživački rad koji sprovodi multidisciplinarni tim stručnjaka, već i finansijskih sredstava, oni moraju biti deo strateški osmišljene politike interpretacije i popularizacije spomenika kulture. Kako je njeno korišćenje samo dopuna tradicionalnoj poseti, slobodnoj ili vođenoj, u našoj sredini ovakvi alati koriste se veoma malo. Prava vrednost upotrebe digitalnih tehnologija dolazi do izražaja onda kada je spomeniku nemoguće pristupiti. Naime, mnogobrojna nepokretna kulturna dobra nisu fizički dostupna, ili je njihova pristupačnost ograničena. Takođe, ponekad je zbog uzrasta posetioca jednostavnije organizovati posetu van terena. U tom slučaju se različiti edukativni alati, poput multimedijalnih prezentacija rekonstruisanih građevina, stavljaju u svrhu interpretacije graditeljske baštine (slika 7–8).



**Slika 7–8.** S leva na desno: Digitalna rekonstrukcija Vile s peristilom na Medijani (2012, autor: Tim Istorijskih rekonstrukcija, grafika N. Petrović), Proširena stvarnost na tablet uređaju (2013, foto: internet)

U pedagoškim radionicama koje organizuju edukativni servisi ustanova koje se bave upravljanjem graditeljskom baštinom ili komunikacijom sa publikom, jedno od najčešće korišćenih alata su arhitektonske makete. U svim pomenima arhitektonskih maketa podseća se na najintenzivniji period njihovog razvoja, još od predantičkog perioda, do kasne renesanse, kada su definisani ciljevi izrade među kojima su najznačajniji evaluacija arhitektonskog projekta u tri dimenzije, provera realizacije, komunikacija sa poručiocem i sl. Međutim, za potrebe elaboracije i prenosa znanja izrađuju se jednostavne strukture koje su mobilne i bezbedne da njima rukuju korisnici edukativnih usluga. Jednostavan primer su makete na kojima su predstavljene konstruktivne tehnike iz prošlosti, poput građenja segmentnog ili zglobnog luka (slika 9–10). Naravno, ne treba zaboraviti da svakoj izradi makete, ma koliko ona jednostavna bila, prethodi analiza konstruktivne tehnike, izvedene građevine ili arhitektonskog projekta. Samo izvođenje umnogome je pojednostavljeno razvojem tehnike trodimenzionalne štampe, čime je otvorena mogućnost preciznog livenja umanjjenih prikaza arhitektonskih objekata na osnovu trodimenzionalnog modela, poput digitalne rekonstrukcije građevine koja je u stanju destrukcije. Ovakva tehnologija značajna je kod prezentacije objekata graditeljske baštine osobama sa vizuelnim i

mentalnim hendikepom, jer industrijski pristup izradi omogućava njeno korišćenje kao taktilne makete (slika 11). Metodologija popularizacije arhitektonskih građevina kroz njihov umanjen prikaz toloko je zaživela, da u svetu postoje cele kolekcije maketa na kojima su predstavljeni objekti graditeljskog nasleđa.<sup>13</sup>



**Slika 9–11.** Sleva nadesno: Autentična istorijska maketa iz 12. veka (2013, National museum of China, Beijing, autor: A. Mirić), Edukativna maketa (2009, Service du patrimoine, Arles, foto: A. Mirić), Maketa odstampana na 3D štampaču (2013, foto: <http://www.podenco.co.rs>)

## 6. Zaključna razmatranja

Stanje većeg dela fonda kulturnih dobara RS, bez obzira na to kojoj zakonskoj kategoriji značaja ona pripadaju, nije zadovoljavajuće. Pod uticajem galopirajuće urbanizacije, kulturni pejzaž Srbije se tokom poslednja dva veka promenio do neprepoznatljivosti. Osim mnogih udobnosti koje je ovakva promena, uzrokovana potrebom za stalnim poboljšanjem životnog standarda donela, ona je, usled stihijskih procesa nekontrolisanog i intenzivnog preoblikovanja starih urbanih i ruralnih jezgara, za posledicu imala njihovo skoro potpuno nestajanje. Pri tome su nepokretna i pokretna kulturna dobra koja su se našla na putu društvene transformacije pretrpela promene koje su uticale na degradaciju i potpuno nestajanje njihovih spomeničkih svojstava.

Nepotpuna istraženost, loše stanje zaštite, nedostatak osmišljenih kampanja prezentacije i popularizacije karakterišu kako nepokretna, tako i pokretna svedočanstva prošlosti naše zemlje. Bitan razlog ovakve situacije jeste ne samo nerazvijena svest o značaju ulaganja u istraživanje, operativnu zaštitu i održivo eksploatisanje kulturno-istorijskih dobara, već i u neadekvatnim pravnim rešenjima i nepostojanju funkcionalnog sistema kontrole sprovođenja zakona i realizacije odredbi međunarodnih konvencija čijih je Srbija potpisnik.

Dopunom i unapređenjem pravnog okvira zaštite kulturnih dobara, uspostavljanjem kompatibilnosti pravne regulative sa propisima ostalih sektora koji su neposredno ili posredno uključeni u proces zaštite i eksploatacije pokretnog i nepokretnog nasleđa, poštovanjem međunarodnih povelja i usklađivanjem zakonske

<sup>13</sup> Jedan od primera je Muzej arhitekture i baštine u Parizu.

regulative sa zakonskom regulativom zemalja članica Evropske unije stvorili bi se preduslovi za održivo korišćenje kulturnih dobara Srbije. Pri tome, neophodno je napomenuti da je u cilju očuvanja socijalnih, istorijskih, naučnih, estetskih, simboličkih i obrazovnih vrednosti kulturnih dobara Srbije koje su najčešće ugrožene delovanjem čoveka, neophodno uspostaviti strategiju stalne senzibilizacije građanstva o značaju kulturno-istorijske baštine, kao i stroži sistem kaznenih mera. Interpretacija graditeljskog nasleđa je jedan od mehanizama uz pomoć kog ustanove kulture, kao stručni donosioci odluka o zaštiti spomenika kulture sebe pozicioniraju na nezaobilazno mesto u kreiranju kulturnih politika i strategija održivog razvoja. Inicijativa za akcije interpretacije bi trebalo da potekne od strane konzervatora restauratora, ljudi koji su najupućeniji u probleme zaštite spomenika, a u njenu realizaciju bi trebalo uključiti istraživače, posetioce i potencijalne finansijere koji bi mogli da pomognu poboljšanju stanja nasleđa. Ovakav pristup ne samo da bi obezbedio zaštitu i plasman baštine kao resursa nemerljivih vrednosti za Srbiju, već bi doprineo ispunjenju naše obaveze da spomeničke vrednosti ostavimo u nasleđe dolazećim generacijama, u skladu sa motom Svetske kulturne baštine Unesko, „Prošlost u ime budućnosti“.

## Literatura

- Beck, L. and Cable, T. (2002). *Interpretation for the 21st century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Sagamore Pub.
- Freeman, T. (1957). *Interpreting Our Heritage*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Howard, P. (2003). *Heritage: management, interpretation, identity*. London, Continuum.
- Miles, G. (2013). *The Conservation Movement: A History Of Architectural Preservation, Antiquity To Modernity*. New York: Routledge.
- Zeynep, A. (2013). *International Heritage and Historic Building Conservation: Saving The World Past*. New York: Routledge.
- Mirić, F. i Mirić, A. (2012). Krivičnopravne mere u oblasti zaštite nepokretnih i pokretnih kulturnih dobara na osnovu osnivačkih ugovora EU (Primer Francuske), *Evropsko zakonodavstvo*. Beograd: Institut za međunarodnu politiku i privredu. Br. 42/12 (2012), str. 117–125.
- Nenadović, S. (1980). *Zaštita graditeljskog nasleđa*. Beograd: Arhitektonski fakultet Univerziteta u Beogradu.

### **Zakonski akti, međunarodne povelje i preporuke**

- „World Heritage in Young Hands Educational Resource Kit“. <http://whc.unesco.org/en/educationkit/> (15. jan. 2014. god).
- International Charter For The Conservation And Restoration Of Monuments And Sites (The Venice Charter). 1964. [http://www.icomos.org/charters/venice\\_e.pdf](http://www.icomos.org/charters/venice_e.pdf), (15. jan. 2014. god).
- The Nara Document On Authenticity. (1994). <http://www.icomos.org/charters/nara-e.pdf> (15. jan. 2014. god),



Zakon o kulturnim dobrima. „Sl. glasnik RS“, br.71/94, 52/2011 i 99/2011

Zakon o primeni Okvirne konvencije iz Fara. „Sl. glasnik RS – Međunarodni ugovori“,  
br. 1 od 21. maja 2010.

Aleksandra Mirić

## **BUILDINGS OF THE PAST TRANSFERRING KNOWLEDGE**

*Summary:* A building is characterized by enormous capacity to transfer information from the past. It represents not only evidence of historical and sociological importance, maybe even potentially artistic values; but it is also a powerful resource for transfer of knowledge on people of the past, as well as modern methods of analyzes and treatments by which it is valorized.

Today, conservators of built heritage are aware that sensitization of citizens is also a part of cultural heritage protection. They begin to give more attention to communication with visitors.

So, how to define the place and role of cultural interpretation within the framework of heritage protection? What is the role of conservators of architectural heritage in transfer of knowledge on heritage? Why is it necessary to present the processes of conservation to the public, so far only implemented within different labs and ateliers? What is the right way to mediate between architectural past and wide range of publics? Author made an effort to try to answer these questions within this Paper.

## ОБРАЗОВАЊЕ У ПОСТКОЛОНИЈАЛНОМ ДИСКУРСУ

*Сажетак:* У овом раду анализиран је појам образовања у оквирима постколонијалног дискурса, преваходно у радовима постколонијалне теоретичарке Гајатри Чакраворти Спивак. Још од колонијализма образовање представља поље идеолошких и политичких борби, односно поље подложно стварању потчињених (субалтерних) и доминантних субјеката. Са постколонијалном теоријом многи од колонијалних механизма, па и они који припадају образовању, бивају разоткривени, али и подвргнути анализама и покушајима да се искорене или побољшају. У самом уводу рада читалац се упућује у тематику упознавајући се са значајем образовања унутар колонијалних оквира, преко теоретичара који су највише допринели овој тематици – Едварда Саида и Франца Фанона. У другом делу рада изнет је кратак преглед настанка постколонијалних студија, њихов однос са колонијализмом, као и три појма Чакраворти Спивак која преузимају и остали теоретичари, а која су важна за процес образовања. Реч је о епистемолошком насиљу, освећењу и субалтерном субјекту. У трећој целини говори се о образовању у постколонијалном дискурсу кроз студију Ен Хиклинг-Хадсон. Коначно, последња целина износи погледе Спивакове на образовање у постколонијалном дискурсу са кључним предлозима за образовање будућности.

*Кључне речи:* образовање, постколонијални дискурс, епистемолошко насиље, освећење, субалтерни субјект, Гајатри Чакраворти Спивак

### 1. Увод

Током процеса конструисања и ширења колонијализма, највећу улогу играли су књижевност и језик, омогућавајући спровођење империјалистичких мисија да образују и цивилизују колонијализовани свет према сопственим мерилима. Успостављање одређеног језика као нормативног и одређене књижевности као доминантне чини да се вредности уткане у тај језик и књижевност промовишу као универзалне вредности, али и да они који не припадају том језику и књижевности, изграде слику о себи која их, најчешће, представља као варваре, дивљаке и отпаднике од „цивилизације“. У колонијалном дискурсу контролисати начине на које припадници једне културе перципирају себе и друге значи контролисати ту културу. Оваква врста контроле, кроз језик и



књижевност, припада ширем пољу образовања. Тако се образовање, кроз размишљања, понашање, текстове, јавило као важан чинилац за одвикавање од једне идеологије и, уједно за усађивање друге. Образовни систем је постао место на којем се обликују доминантни и подређени субјекти, конструишу идентитети, политичке репрезентације, изграђују стереотипи, а улога знања схваћена као подршка одређеним техникама моћи које контролишу и управљају.

Оријентализам<sup>1</sup> Едварда Саида (Edward Said) потврђује како су структуре знања које конструишу другог, нераскидиво повезане са влашћу и културом, а самим тим и образовањем. Западно бављење Оријентом кроз извештавање о њему, кроз ауторизовање погледа на њега, описивање, предавање, смештање, управљање њиме, примењиво је и на шире размере. За Саида репрезентација укључује како политички тако и књижевни захтев. Он је прикупио податке из лингвистике, лексикографије, историје, биологије, политичко/економске теорије и књижевности не би ли демонстрирао како су ови текстови потврђивали империјалистички поглед на свет у XIX и XX веку. Оријентализам је за њега дискурзивна формација Оријента, заснована на западној супериорности која конструише заједнички објект анализе, изражава заједнички начин причања, перцепције, вокабулара и репрезентација кроз хуманистичке и друштвене науке.

Франц Фанон (Frantz Fanon) побија идеју да су се након деколонизације, стицања независности и стварања нових националних држава десиле промене у самим субјектима. Аргументима да се независност од колоније не може изједначити са ослобођењем, и да „национална свест“ често не успева у достизању слободе, с обзиром на то да су примарне тежње колонизоване буржоазије (која је колонијална правила заменила сопственим обликом доминације) често засноване на истом дискурсу моћи, Фанон потврђује да колонизовани субјект остаје колонизован изнутра. Уместо бинарних опозиција (колонизовани–колонизатор, владар–потчињени, Трећи свет–Први свет/Запад), он инсистира да колонијализам може само да се разуме као компликована мрежа саучесништва и неуравнотежених унутрашњих моћи између група унутар ширих категорија колонизатора и колонизованог. Слично је и са образовањем. Говорећи у савременом контексту, односно у постколонијалном дискурсу, стари колонијални шаблони су видљиви не само у наставним курикулумима и текстовима, већ и у основним ставовима самог образовања, у улози и природи које образовање има унутар једне културе/нације. Управо унутар постколонијалног дискурса постоји тежња да се покаже како су савремене образовне праксе и системи засићени колонијалним и нео-колонијалним идеологијама. Према речима Ашкрофта, „[...] образовање је можда најпритајенији и, на неки начин, најзагонетнији колонијалистички остатак; стари системи сада пролазе, понекад не приметно, кроз нео-колонијалне конфигурације“ (Ashcroft, Griffiths and Tiffin, 1995: 425).

<sup>1</sup> Стил мишљења заснован на онтолошкој и епистемолошкој разлици начињеној између Оријента и Окцидента која има за циљ да ослика Оријент као нужно инфериоран (Саид, 2000).

## 2. О постколонијализму – однос са колонијализмом и нео-колонијализмом

Историја постколонијализма у академском дискурсу постоји од интелектуалне револуције (шездесетих и седамдесетих година) унутар западне академске традиције. Структуралистички и постструктуралистички покрети су узбуркали доминантне конструкте раса, култура, класа и језика и децентрализовали патријархални-бели-западни систем знања, чиме су успоставили одличну основу за развој постколонијалне мисли. Заједно са социологијом, историјом, културалном и критичком теоријом, постколонијализам преиспитује утицај колонијалних структура моћи које прожимају економску, културалну, друштвену, политичку и интелектуалну сферу Африке, Азије и Латинске Америке. Постструктуралистичка анализа је са собом донела тумачење субјективности као вишеструке категорије која је променљива и конституисана споља – Фукоов приступ кроз појмове дискурса и односа моћ-знање<sup>2</sup>, Алтисерова идеја интерпелације и идеолошког апарата, Лаканова психоанализа и многе друге. Како постколонијализам тежи да буде изван бинарних опозиција, долази до потешкоћа при одређивању постколонијалног субјекта. Конструисање сопства неодвојиво је од конструисања другог, а идентитет империјалне културе од успостављања инфериорне другости.

Када је реч о ограничењима постколонијалне теорије, Спивакова је забринута да, постколонијална коришћења механизма за класификацију и испитивање истока који су исти као колонијални механизми (против којих се постколонијализам бори), постоји опасност да се поново уписују колонијалне политичке доминације, економске експлоатације и културална брисања. О овом зачараном кругу постколонијализма сведочи и Хоми Баба (Homi Bhabha), говорећи да преговори о културалном идентитету укључују непрекидну размену културалних карактеристика које заузврат производе међусобно и променљиво признавање културалних разлика. Он говори о могућности да се прекине бинарна логика на којој почивају дискурси колонијализма, национализма и патријархата, у чему би постколонијална литература и уметност имале кључну улогу, преузимајући на себе задатак који означава прекид са досадашњим начином размишљања о свету, артикулишући хибридно и разлике. Критичари постколонијализма, попут Нила Фергусона (Niall Ferguson), у њему виде посвећеност необузданом релативизму који је напустио западни пројекат разума, истине и прогреса. Према њима, постколонијализам је један од главних непријатеља Запада који има за циљ да умањи његов значај и тиме поремети тренутни светски поредак. Другачије критике, каква је и Дирликова (Dirlik, 1994), пак, саопштавају да слављење културалних другости и разлика које заступа

<sup>2</sup> Филозофија Мишела Фукоа донела је закључак о нераздвојивој вези између моћи и знања. Примењена моћ културалног знања дозвољава колонизаторима да редефинишу и преименују (а самим тим и да контролишу) људе и просторе у империјалну колонију. У постколонијалној теорији бинарни однос моћ–знање постаје суштински за разумевање колонијализма.

постколонијализам, помаже ширењу тржишта транснационалног капитализма, уједно бришући првобитне интересе глобалних елита.

Један од задатака постколонијализма је да историју европског колонијализма учини видљивом, омогућавајући нам да разумемо механизме којима је Европа испољавала колонијалну моћ на преко осамдесет посто светске популације и начине на које наставља да обликује највећи број садашњих политичких, културалних и економских дискурса и институција. Такође, постколонијализам тежи да открије механизме на које језик ради у служби колонијалне формације дискурзивних и културалних пракси, показујући тиме неодвојивост дискурса и моћи. Коначно, према Роберту Јангу (Robert Young), постколонијализам се залаже за права свих људи на земљи на сва материјална и културна добра, покушавајући да промени начин на који људи размишљају, начин на који се понашају и тиме произведе уједначеније међуљудске односе.

## 2.2. Епистемолошко насиље, освећење и субалтерни субјект

Карактеристични појмови који се помињу у постколонијалној теорији (посебно у студијама Спивакове), а који се могу повезати са образовањем су *епистемолошко насиље* (epistemic violence), *освећење* (worlding) и *субалтерни* (подређени/потчињени) *субјекат* (subaltern). Први појам, епистемолошко насиље, означава како се западно знање/епистемологија користи за оправдавање насилних пракси политичких и војних сила над незападним културама. Преузет од Фукоа, овај термин у постколонијалном дискурсу означава насиље колонизатора над колонизованим земљама које се огледа у начину репрезентације колонизованих. За Спивакову је епистемолошко насиље доминантни дискурс кроз који се врши конструкција колонијалног (*субалтерног*) субјекта. Она говори о „[...] планираном епистемолошком насиљу на пољу образовања и закона“ (Spivak, 1985: 264) које осигурава да се глас потчињеног не чује. Колонизаторска снага се, између осталог, огледа у моћи да се промени начин на који потчињени перципирају себе и реалност. Кроз овакво епистемолошко насиље колонија не само да конструише и легитимише сопствену надмоћ и супериорност кроз операцију система закона, идеологија и образовања у стварању 'инфериорног' другог, већ и ове конструкте чини нормалним/природним. Потчињени, као конструкт колонијалног дискурса, се појављује само онда када је потребан за империјалну производњу (Spivak, 1985).

Спивакова преиспитује и постојећи вокабулар западне критичке теорије који онемогућава да се поново напишу алтернативне историје, да се спозна и прикаже положај обесправљених. Термин *освећење*<sup>3</sup> односи се на начин на који писање (производња текстова) обезбеђује реторичку структуру за оправдавање империјалног ширења. У многим текстовима (од књижевних и историјских до географских) за време колонијализма, често су се простори колонизованих те-

<sup>3</sup> Спивакова објашњава да термин *освећење* преузима из Хајдегеровог есеја „Порекло уметничког дела“.

риторија описивали као празни, неисписани, необележени, насељени неписменим домороцима без суверенитета. Метафорама је правдан процес колонизације.

„Онолико колико ја могу да разумем, појам текстуалности треба да буде повезан са појмом освећења на наводно неисписаној територији. Када кажем ово, у основи мислим на империјалистички пројекат који је морао да претпостави да је земља која је територијализована, претходно била неисписана“ (Spivak, 1990: 1).

Спивакова за потчињене/колонијализоване користи термин, преузет од Антонија Грамшија, *субалтерни субјект*. Она јасно раздваја овај термин од термина *други* и *угњетавани*. Наглашава да је у Грамшијевом смислу појам употребљаван да би означио „пролетерски“, односно оног чији глас није могао да се чује, и који је био исписан из капиталистичког буржоаског дискурса. У дискурсу постколонијалне теорије „[...] све што има ограничења или нема приступ културалном империјализму је субалтерно – простор разлике. Ко би сада рекао да је у питању само угњетавани? Радничка класа је угњетавана, а то није субалтерно“.<sup>4</sup> Субалтерни субјект је последица доминантног дискурса елите. Он не може да говори на ауторитативан и аутономан начин, а да се при том говору не промени однос знање–моћ који конституише почетни положај потчињеног. Јер самим тим што је субалтерни субјект производ хегемоније<sup>5</sup> владајућих, он не може да буде аутономан. Могло би се рећи да је за Спивакову говор обрнуто пропорционалан од другости. Наиме, ако би потчињени говорио за себе (у своје име), престао би да буде потчињен, док би сам чин којим се легитимише говор утицао на то што би потчињени изговорио, као и на само слушање тог говора. У есеју „Може ли потчињени да говори?“<sup>6</sup>, она разматра видљивост потчињених и њихова права на говор, тврдећи да покушаји да се говори за (у име) потчињеног, да се потчињенима да реч или, пак, да се глас потчињених слуша, најчешће се завршавају ућуткивањем потчињених и брицањем улоге саучесништва оних који их представљају. Бити транспарентан, за Спивакову значи бити способан за бег од система западне експлоатације Трећег света у којем су западни режими и институције знања дубоко уплетени. Говорећи о елитној професионалној класи на глобалном нивоу коју чине људи из Првог и Трећег света, а која је означена приступом интернету и међународним

<sup>4</sup> Leon de Kock, Interview with Gayatri Chakravorty Spivak: New Nation/Writer Conference in South Africa, Dostupno na: <http://ariel.synergiesprairies.ca/ariel/index.php/ariel/article/view/2505/2458> [10. 06. 2013.]

<sup>5</sup> Хегемонија је сет доминантних идеологија који стиче моћ кроз суптилне и инклузивне облике моћи (образовање, медији, књижевност) и постаје део човековог здравог разума и норми. Преузет од Грамшија, термин треба да нагласи како су људски животи и индивидуе дефинисани кроз доминантне друштвене структуре које су релативно независне од економских односа. Она зависи од пристанка појединца, за разлику од Марксовог виђења идеологије – као лажне свести која подразумева манипулацију обмане и чак принуду. Доминантне идеолошке институције као што су политичке партије, црква, образовање, медији и бирократија играју важну улогу у успостављању владајућих односа.

невладиним организацијама за развој и људска права, уочава парадокс. Према њеном мишљењу, ова елита има потенцијал да пројектује етноцентричне и развојне митологије на почињене из Трећег света који су спремни да помогну развој. Тежње интелектуалаца који се представљају као благонаклони спасиоци маргинализованих, који желе да побољшају борбу потчињених за стицање већег признања и права и да их учине транспарентним, бивају потиснуте, док се односи моћи против којих се боре само још више учвршћују. Коначно, жеља да се произведе транспарентни или аутентични потчињени остаје у домену добронамерности онога ко жели да помогне.

### 3. Образовање у постколонијалном дискурсу

Постколонијална размишљања о вези између знања и моћи повезана су директно са образовањем, као институцијом у којој се људи „утискују“ у хегемони систем размишљања, али и као место где је могуће пружити отпор доминантним дискурзивним праксама. Овако гледано, образовање има веома изражену амбивалентну позицију: са једне стране, оно је објекат постколонијалне критике (узимајући у обзир учествовање образовања у колонијалним дискурсима и праксама), док са друге стране, заступници постколонијализма виде да је једино кроз образовање могуће да се пружи отпор колонијалном току задржаном у нашој имагинацији. Постколонијалне студије постављају питање чији се језик и историја изучавају унутар једног образовног система, али и питања која се тичу наставних планова и програма и промена унутар њих. Теме<sup>6</sup> које највише окупирају постколонијалне научнике јесу сећање, антирасизам, педагогија наде, еманципаторска улога наставног плана и програма, усклађеност између образовања и културалне политике, индивидуална креативност и друштвена трансформација и сл.

Арцун Ападурај је у својој студији (Appadurai, 1996) указао на испреплетаност образовања са остацима колонијализма и савременим процесима глобализације које одликује кретање идеја, људи и новца транснационалним путевима нових модела комуникације и потрошње. Он препознаје преклапање производње знања са премисама глобализације, колонијалне прошлости и надахнућа за постколонијалну будућност (Appadurai, 2001). Управо под утицајем нео-колонијализма и глобализације образовање поприма нове облике. Логика детериторијализације (културе и политике) и мултидирекционално кружење моћи који карактеришу глобализацију, учиниле су везе између глобалног и локалног јачим и компликованијим, те се стога оно што се дешава у оквиру образовања на локалном нивоу мора сагледати и са глобалног аспекта.

<sup>6</sup> Видети часопис: *Postcolonial directions in Education*. Доступно на: <http://www.um.edu.mt/pde/index.php/pde1/index> [08. 06. 2013.]

Ен Хиклинг-Хадсон (Anne Hickling-Hudson)<sup>7</sup>, у свом есеју „Мултикултурално образовање и постколонијални обрт“, говори о застарелом и дисфункционалном традиционалном образовном систему, као и о традиционалној школи која у таквом систему промовише и подржава друштвено-економску неправду. Застарелост се огледа у начину на који школа промовише наставни план и програм огрезао у етноцентричну претпоставку да Запад и даље доминира у области знања. Борба против оваквог система, према речима ове ауторке, води се уз помоћ постколонијалних предавача који истичу важност да се студенти уче да критикују и размишљају иза старих модернистичких категорија у пољу културе, расе и нације.

„Школе су радиле веома напорно помажући младима да се замишљају унутар света нација, култура и раса, а сада оне имају потребу да младима пружи место да се разликују од овог завештања подела и граница“ (Willinsky, 1999: 101).

Постколонијалисти верују да би оваква пракса помогла студентима да науче како да препознају предрасуде, поделе и хијерархије колонијалног наслеђа, као и да открију како су оне довеле до потврђивања неједнакости у глобализацији и до њиховог продубљивања. Хиклинг-Хадсон дискутује о томе како наставници могу да изместе школе из сопственог европоцентричног калупа, нудећи модел *продуктивне педагогије*. Овај модел се састоји из „[...] интелектуалног квалитета, повезаности са светом и препознавања разлика, као и из развијања политика и стратегија образовања које ће дати студентима, наставницима и заједницама много више шанси за продуктивну и интеркултуралну будућност са иновацијама и креативним мишљењем“ (Hickling-Hudson, 2003: 388). Таква реформа преиспитује шта се учи, како се учи и како ученици то показују. Међу примерима позитивне праксе (школе које су учествовале у пилот пројектима), први је да се са ученицима разговара о националној припадности, користећи се различитим текстовима (првенствено књижевним, али писаним са различитих позиција) који се упоређују и у њима проналазе доминантне поруке, анализирају форме у којима су те поруке смештене, разоткривају пласирани интереси и маргинализоване теме. Надаље се инсистира на предавачком приступу, јер наставник треба да буде тај који ће вербализовањем сопственог искуства пружити другу врсту наратива, различитих од оних који су доступни у литератури. Трећу ставку ауторка означава као „активно грађанство“ које код ученика, као глобалних грађана, развија свест о демократским правима и одговорностима, што укључује упознавање са различитим проблемима сиромаштва широм света.

<sup>7</sup> Ванредни професор у школи за културалне и језичке студије у образовању (School of Cultural and Language Studies in Education). Пионир у коришћењу постколонијалне теорије као технике компаративног образовања.



#### 4. Образовање у делу гајатри чакраворти спивак

Гајатри Чакраворти Спивак се, поред бројних питања, бави и улогом/местом образовања у постколонијалном окружењу, где посебно место заузима значај писмености, као и критика идеолошке функције енглеске књижевности у колонијалном контексту. Она, такође, разматра како мултикултурално образовање и постколонијално промишљање могу да воде едукаторе и студенте ка промени традиционалних школских курикулума и контекста. У својим делима се идентификује као постколонијални интелектуалац ухваћен између друштвених идеала националног покрета независности у Индији и завештања колонијалног образовног система. Њено порекло и школовање<sup>8</sup>, уплетено је у дискурсе о којима пише и које примењује у оквиру школа у Калкути за децу која живе у апсолутном сиромаштву, без струје и воде.

Глобализацију Спивакова тумачи као продужену руку колонијализма који је први започео процес глобалне неједнакости и социоекономског осиромашења Трећег света укључивањем колонија у међународну поделу рада. Последица освећења – процеса у којем су интереси Запада пројектовани на глобалне интересе чиме постају нормални/природни за остатак света – је дискурс модернизације у којем се колонијализам или игнорише или смешта у прошлост, тако да изгледа као да је завршен и да не утиче на конструкцију садашње ситуације. Резултат је, према Спиваковој, „санкционисано незнање“ улоге колонијализма у стварању богатства које данас знамо као Први свет, али и улоге међународне поделе рада и експлоатације Трећег света у циљу одржавања тог богатства. Сиромаштво је конструисано као недостатак ресурса, услуга и тржишта али и образовања, пре него као недостатак контроле над производима и ресурсима. Оваква идеологија чини да припадници Трећег света теже да буду у току са Западом (заборављајући процес освећења), чиме производе политику слободног тржишта и конзумирају производе Првог света, прикривајући тиме империјалистички пројекат.

Говорећи о западној производњи знања и културалном империјализму, Спивакова се води Фукоовом идејом да је у знање увек уткана моћ. Она прави дистинкцију између домородачких едукатора, као аутентичних и егзотичних инсајдера, и западних истраживача који су добронамерни, али који су изван система. Добронамерно присвајање Трећег света као *другог* (односно оријентализација Трећег света), често резултира тако да Трећи свет изглед егзотично. Оно што одржава западну академију и академике у центру моћи, јесте обрада сировог материјала прикупљеног са егзотичних колонизованих подручја и његова трансформација у знање. Речју, познавати Трећи свет значи контролисати га. Питање које Спивакова поставља јесте како засновати етнички однос са другим, кад је образовање у питању.

Она концептуализује будуће образовање у друштвеним наукама које би дало резултате полазећи од развијања „транснационалне писмености“. Ово би,

<sup>8</sup> Наиме, сама Спивакова је била део индијске средње класе коју су Британци покушали да убеду да су њихове (британске) праксе и политике најбоље по Индијце.



на различите начине, функционисало као допунско образовање за метрополе и подређене. образовање би требало да има за циљ да изгради навiku демократске учтивости кроз активирање етичког императива концептуализованог као одговорност према другом а не за другог. Први корак је „преговарање изнутра“. Теоретичарка одбија да постоји простор изван дискурса из којег је могућа транспарентност, чистота. Другим речима немогуће је критиковати са дистанце, а не бити уплетен у дискурс. Она предлаже да људи треба да се укључе у сталну критику хегемоних дискурса и репрезентација. Ту наступа деконструкција<sup>9</sup> која истиче да у конструисању било ког аргумента, морамо да се изместимо из подразумеваних премиса које морају нужно да се униште или да се изостре одређене могућности које испитују валидност ових премиса на апсолутно праведан начин. Други предлог/корак тиче се критичара. Они треба да буду оптимистични и да се баве проналажењем начина за репрезентацију потчињених. Али, Спивакова упозорава да ти исти критичари морају да буду веома опрезни (*хипер ауто-рефлексивни*<sup>10</sup>) у односу на своје саучесништво. Свесна свог привилегованог положаја западно-заснованог критичара (нео-)колонијализма који је у најмању руку нејасан, она истиче комплексност угњетавања, доминације и експлоатације. Такође, сасвим експлицитно скреће пажњу на свој „саучеснички“ положај на радном месту. Трећи предлог је да људи треба да забораве своје привилегије и да науче да уче одоздо (односно од потчињених). Решење је у томе да људи престану да размишљају о себи као о бољима и да забораве на доминантни систем знања и представљања. Привилегија је за Спивакову врта ускогрудости која одваја привилеговане од одређених врта алтернативних знања. „Оно што тражимо је да носиоци хегемоног дискурса дехегемонизују своју позицију и сами науче како да заузму позицију другог“.<sup>11</sup> Заборавити привилегије значи радити против сопствених интереса и предрасуда оспоравајући ауторитет академија и центара знања истовремено са учествовањем у њима и тако развијати ауторитет као наставник, истраживач, администратор и теоретичар. Илан Капур<sup>12</sup> овај предлог дефинише као суздржавање од жеље да некога исправимо, научимо, развијемо, колонизујемо, присвојимо, искористимо, испишемо, просветлимо. У каснијим радовима, Спивакова напушта заборављање привилегија, док и даље инсистира на учењу одоздо. Учење од потчињених захтева учење о „људским неправима“<sup>13</sup> и наслеђу које је створило основу за

<sup>9</sup> Полазећи од идеје о *деконструкцији* филозофске традиционалне мисли *изнутра* (потекле од Де Мана и Дериде), Спивакова примењује исти принцип на подручја којима се бави. Према њеном мишљењу, требало би изнутра разорити традиционалну западну мисао, кључну за европски колонијализам.

<sup>10</sup> *Hyperself-reflexive*.

<sup>11</sup> Доступно на: <http://postcolonialstudies.emory.edu/gayatri-chakravorty-spivak/> [07. 06. 2013.]

<sup>12</sup> Илан Капур, *Hyper/self/reflexive Development? Spivak on Representing the Third World 'Other'*. Доступно на: <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/7860/Kapoor-Spivak.pdf?sequence=1> [07. 06. 2013.]

<sup>13</sup> Спивакова предлаже реч „*wrongs*“ као антоним појму „*human rights*“ (Spivak, 2004).

људска права. Последњи предлог јесте „рад без гаранције“, вођен деконструктивистичком идејом о „успеху у неуспеху“. Другим речима, ово значи бити свестан рањивости и слабих тачака нечије моћи и система репрезентације; гледати на неуспех као на успех; научити се отворености, не само на кратко и у оквирима нашег знања, већ и дугорочно. Крајњи исход је образовни пројекат који ствара простор и обезбеђује аналитичке алате и етичке основе за оне који уче да се упознају са глобалним проблемима и перспективама позивајући се на комплексност, неизвесност, непредвидивост и разлику. У поређењу са либералним системом образовања, њене идеје нуде приступ који покушава да иде иза етноцентризма, есенцијализма, преокренутог расизма и оријентализма.

Радови и идеје Гајатри Чакраворти Спивак инспирисали су бројне иницијативе у образовању, међу којима су: Open Spaces for Dialogue and Enquiry (OSDE)<sup>14</sup> и Through Other Eyes (TOE)<sup>15</sup>. Прва организација се фокусира на развој критичне писмености и независног мишљења кроз упознавање глобалних проблема и перспектива. Други, тежи да развије онлајн курс, са циљем да изгради транснационалну писменост уз помоћ наставника и оних који обучавају наставнике у Енглеској. Циљеви ових и сличних иницијатива јесу развијање разумевања како језик и системи уверења утичу на људске односе у свету, идентификација како различите групе разумеју питања развоја, критичко преиспитивање различитих интерпретација, развијање унапређених дијалога, ангажовања и заједничка учења, и др.

## 5. Закључак

Образовање никога не оставља без последица. Са једне стране, можемо да причамо о њему као начину да се произведу подређени идентитети, односно да се примаоци образовања претворе у колонизоване субјекте. Са друге стране, постоји парадокс који је веома добро учио Франц Фанон, у својој књизи *Црна кожа беле маске* (Fanon, 1986), да након процеса образовања, појединац постаје амбивалентни/лиминални субјект. Како се познавање језика и књижевности писане на том језику сматра улазницом за професије, универзитете, јавне сервисе, неко ко је присвојио туђ језик у жељи да добије улазницу за „бољи живот“, не бива никада довољно добар за „цивилизован“ свет, али ни за свој претходни, „нецивилизован“. Он више не представља ни заједницу из које је потекао, али ни заједницу оних који га подучавају. У колонијалистичком дискурсу образовање је, поред економске и политичке контроле, представљало веома важно поље за успостављање доминације колонизатора, као и за њено учвршћивање. За разлику од других поља, образовање и његови ефекти би се могли сврстати у Грамшијеву „доминацију уз пристанак“, односно доминацију која се постиже кроз садржаје и начине учења и кроз успостављање субјекта

<sup>14</sup> Доступно на: <http://www.osdemethodology.org.uk/> [08. 06. 2013.]

<sup>15</sup> Доступно на: <http://www.throughothereyes.org.uk/> [08. 06. 2013.]

образовања као дела колонијалног система. У постколонијалној литератури овај процес се често назива „насиље колонијалног образовања“. Самим тим, образовању је дато важно место, чиме оно постаје моћно средство за освајање територија и технологија колонијалистичког процеса субјектификације.

Постколонијалне тенденције, са Спиваковом као најгласнијим представником, заговарају суспензију уверења да је неко бољи или културално супериорнији, уздржавање од мишљења да је Трећи свет у невољи и да неко има решење, одупирање искушењу о пројектовању сопственог или туђег света као другог. Кључ је у одустајању од репрезентација и схватању историјски успостављеног дисконтинуитета између потчињених и активиста/едукатора који покушавају да помогну и промени појма одговорности као дужности бољих према другима у одговорност за друге.

### Литература

- Alcoff, L. (1991–1992). The problem of speaking for others. *Cultural Critique* 1/20, 5–32.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2001). Grassroots Globalization and the Research Imagination. In A. Appadurai (ed.), *Globalization*. Durham: Duke University Press, 1–21.
- Ashcroft, B., G. Griffiths and H. Tiffin. (1995). *The Post-colonial Studies Reader*. London: Routledge.
- De Kock, L. Interview with Gayatri Chakravorty Spivak: New Nation/Writer Conference in SouthAfrica, Dostupno na: <http://ariel.synergiesprairies.ca/ariel/index.php/ariel/article/view/2505/2458> [10. 06. 2013.]
- Dirlik, A. (1994). The postcolonial aura: Third World criticism in the age of global capitalism. *Critical Inquiry* 20/2, 328–356.
- Fanon, F. (1986). *Black Skin White Masks*. London: Pluto Press.
- Ferguson, N. (2003). The Empire Slinks Back, *The New York Times Magazine*, Dostupno na: <http://www.nytimes.com/2003/04/27/magazine/the-empire-slinks-back.html?pagewanted=all&src=pm> [11. 06. 2013.]
- Hickling-Hudson, A. (2003). Multicultural Education and the Postcolonial Turn. *Policy Futures in Education* 1/2, 381–401.
- Kapoor, I. Hyper/self/reflexive Development? Spivak on Representing the Third World ‘Other’, Dostupno na: <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/7860/Kapoor-Spivak.pdf?sequence=1> [07. 06. 2013.]
- Postcolonial directions in Education*, Dostupno na: <http://www.um.edu.mt/pde/index.php/pde1/index> [08. 06. 2013.]
- Rizvi, F., B. Lingard and J. Lavia. (2006). Postcolonialism and education: negotiation a contested terrain. *Pedagogy, Culture & Society* 14/3, 249–262.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory* 24/3, 247–272.

- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak?. In C. Nelson and L. Grossberg (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 271–313.
- Spivak, G. C. (1990). *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. (ed. S. Harasym). London: Routledge.
- Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. London: Routledge.
- Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly* 103/2–3, 523–581.
- Willinsky, J. (1999). Curriculum, afterculture, race, nation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 20/1, 89–112.
- Young, R. Introduction to Gayatri Chakravorty Spivak’s 2001 Oxford Amnesty Lecture, “Righting Wrongs“, Dostupno na: <http://robertjyoung.com/Spivak.pdf> [07. 06. 2013.]
- Ђорђевић, Ј. Постколонијална теорија дискурса, Dostupno na: <http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2010/05/2-Prof.-dr-Jelena-%C4%90or%C4%91evi%C4%87-Postkolonijalna-teorija-diskursa.pdf> [07. 06. 2013.]
- Саид, Е. (2000). *Оријентализам*. Београд: Библиотека XX век.
- Фуко, М. (1971). *Ријечи и ствари – археологија хуманистичких наука*. Београд: Нолит.

Ana Sarvanović

## EDUCATION IN POSTCOLONIAL DISCOURSE

*Summary:* Since period of colonialism, education has been a field of ideological and political struggle, a field subjected to the creation of subordinate and dominant subjects. With the postcolonial theorz, many colonial mechanisms, including those that belong to the educational system, are exposed, and subjected ti analyzes and attempts to eradicate or improve.

At the beginning of the paper, the importance of education within colonial framework is brought up, according to theorists who have contributed to this topic – Edward Said and Frantz Fanon. The second part outlines a brief overview of the post/ colonial studies, their relationship with colonialism, as well as three terms of Gayatri Chakravorty Spivak’s theory, which are important to the process of education. The third part dals with education in the postcolonial discourse through the study of Anne Hickling-Hudson. Finally, the last unit is about Spivak’s believes in education in the postcolonial discourse with key proposals for future education.

## **СОЧЕТАНИЕ РЕМЕСЛА И ТВОРЧЕСТВА В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕЖИССЕРОВ ЭКРАННЫХ ИСКУССТВ**

### **Постановка проблемы**

С первых шагов кинообразования перед педагогами, которые в большинстве своем были практиками, в силу различных обстоятельств решивших передавать свой опыт молодым людям, стоял вопрос: что более важно – научить своих учеников ремеслу как таковому или же на первое место поставить творчество в чистом виде.

Для исследования этого вопроса автор статьи изучал педагогическое наследие самых лучших советских и украинских кинорежиссеров-педагогов с двадцатых годов XX столетия до наших дней: Льва Кулешова, Сергея Эйзенштейна, Александра Довженко, Игоря Савченко, Виктора Ивченко, Владимира Денисенко, Тимофея Левчука, Владимира Неберы, Виктора Кисина, Вадима Чубасова, Юрия Ильенко, Михаила Ильенко, Владимира Горпенко и др.

Важной составной исследования является анализ собственной кинопедагогической деятельности в Институте телевидения, кино и театре Киевского международного университета в мастерских режиссеров кино и телевидения (бакалавров, специалистов и магистров).

Для сочетания в учебном процессе воспитания режиссеров кино и телевидения ремесла которое является за образным высказыванием телом режиссера и творчеством, которое можно охарактеризовать как душу режиссера, были придуманы задания, которые являясь творческими или ремесленными в конечном итоге дополняли друг друга.

На втором курсе обучения вместо запланированных по программе двух, сугубо телевизионных экранных работ, которые можно отнести к приобретению студентами ремесла, решил дать четыре, две дополнительные – кинематографические, которые были чрезвычайно творческими. В таком случае оправдывалось название специальности: режиссер кино и телевидения. Кроме того, это позволяло моим ученикам проявить себя в различных аспектах режиссерской деятельности.

В учебной программе стояло в 3-ем семестре интервью, 4-ом – репортаж. Из дополненных мной заданий стала в 3-ем семестре творческая работа под достаточно общим названием „Любовь“ и в 4-ом – „Фильм о себе“.

## Изложение материала

Первым заданием моим ученикам на втором курсе было взять интервью с интересным человеком. Александр Довженко считал, что у большинства молодых режиссеров существует общая проблема: „В большинстве из нас умение идет или от накопленного театрального опыта, или от своей семейной личной биографии. Но вот знание людей, их привычек, быта, их роста, изменений, которые происходят в них, у нас не хватает“ [2].

Довженко имел в виду студентов, которые уже имели достаточно большой жизненный опыт, а некоторые даже и уже высшее образование. Ситуация усложнялась тем, что студенты моей мастерской пришли в институт сразу после окончания школы, а поэтому и не имели жизненного опыта, и был большой риск, что они могут избрать героями интервью неинтересных людей.

В Киевском международном институте существует практика проводить интеллектуальные игры со школьниками, будущими абитуриентами. Так, например, наш институт каждый год проводит игру „Звезда телевидения“, одно из заданий которой – подготовить интервью со звездой. Показательным кажется факт, что наши будущие студенты избирают самых скандальных «звезд», уровень интеллекта которых достаточно сомнителен.

Для исправления такого положения в мастерской была прочитанная лекция о важности поиска на первый взгляд неприметных героев, которые живут среди нас. Обращение к масс-медийным звездам было специально запрещено. Вследствие этого студенты начали искать интересных людей в обычной жизни. Результаты оказались удачными.

Так, например, Роман Вишемирский представил замечательное интервью „Воспоминания остарбайтера“ (13 мин. 06 сек.), в котором снял рассказ родной бабушки о том, как она попала в плен к нацистам во время второй мировой войны.

Светлана Карпань сумела раскрыть механику кинотеатра, который мечтал учиться на кинорежиссера во Всесоюзном государственном институте кинематографии – „По ту сторону кинотеатра“ (7 мин. 30 сек.).

Екатерина Шегера разговаривала с адептом одной восточной религии. Часто такие люди не хотят давать интервью или же агитируют для обращения к своей церкви. К. Шегере удалось в интервью „Мы тело! Или душа?“ (8 мин. 00 сек.) „раскрыть“ свою героиню.

Любопытное интервью с воссозданием домашней, откровенной атмосферой у камина со свечами, провел Андрей Кучмий с поэтессой Любовью Юркиной. Интервью называлась „Душевный разговор“ (9 мин. 00 сек.).

Вера Биленко разговорилась бывшего военного В. Е. Соловьева „Человек и небо“ (2 мин. 42 сек.), который описал свою жизнь – прошлую и настоящую.

Алексей Есаков сделал интервью с режиссером телевидения, звукорежиссером, монтажником, оператором Эрнестом Гранном „Телевизионщик – это не профессия. Это диагноз“ (13 мин. 00 сек.).



Ярослав Аверьянов-Гравишкис снял на Андреевском спуске интервью „Смесь Омар Хаяма с Есениным“ (8 мин. 00 сек.) с поэтом, бардом, композитором Валерием Винярским.

Елена Гуренко которая на тот момент уже работала ведущей на профессиональной телепрограмме „Учись с нами“, регулярно выходящей на столичном телеканале „Киев“, сделала прекрасное интервью со своей бывшей одноклассницей, начинающей певицей Екатериной Казановской „Люди будут петь мои песни“ (8 мин. 45 сек.).

Алёна Слёзко сделала интервью-портрет „Моя жизнь – театр“ (6 мин. 12 сек.) актрисы Людмилы Федоровны Белинской, которая на тот момент была на пенсии и проживала в Доме ветеранов сцены им. Н. Н. Ужвий Национального союза театральных деятелей Украины, построенного в 1959 году по её инициативе.

В разные времена в нем жили одинокие артисты, режиссеры, художники театров, которые все свои силы посвятили искусству. С 2002 года в нем проживает народная артистка Украина, член Союза театральных деятелей Украины Л. Ф. Белинская, которая сорок пять лет жизни отдала Киевскому театру юного зрителя. Это не было нарушением моего условия не снимать звезд – скорее, актом благодарности забытым кумирам.

Елена Шляховая провела интервью с директором центра для детей больных детским церебральным параличом и аутизмом „Детские крылья надежды“ (6 мин. 00 сек.).

Вера Свердлык разговаривала с работницей фабрики елочных игрушек накануне Нового года – „Преддверие праздника“ (4 мин. 28 сек.).

Анна Гуркач провела интервью с тренером современных танцев, танцовщицей высшей лиги, судьей, тренером, хореографом, руководителем клуба современных танцев „Экстези“ Юлией Грищюк „Танцы – как наркотик“ (4 мин. 15 сек.). Две студентки взяли интервью у своих школьных педагогов. Так, например, Сабина Билялова, которая перевелась из заочного отделения, сделала интервью с директором школы Наталией Филипповной Крупой под названием „Директор“ (9 мин. 40 сек.).

Анастасия Галушак взяла интервью в учителя зарубежной литературы школы-лицея № 4 города Арциза Тамары Васильевны Ноздрюхиной „Женщина с крылатой душой“ (9 мин. 20 сек.), в активе которой свыше трех десятков лет педагогического труда и сотни признательных учеников.

Четверо студентов избрали интересных людей, которые преподавали в Киевском международном университете. Максим Сердюк сделал интервью „Хореограф“ (9 мин. 42 сек.) с артистом балета, балетмейстером, преподавателем хореографии и истории искусств, лауреатом международных конкурсов балета, кандидатом искусствоведения, доцентом нашего института Денисом Игоревичем Шариковым. Оператором экранной работы Максима Середюка был одноклассник Ярослав Лебедев.

В то же время М. Середюк был оператором на экранной работе своего одноклассника Я. Лебедева. Который провёл интервью „Преподаватель“ (16



мин. 04 сек.) с известным автором учебников по украинскому языку для 5-9 классов средней школы, учебных пособий „Введение в языкознание“, „Практика правописания украинского языка“, членом Центрального правления Всеукраинского общества „Просвещение“ им. Тараса Шевченко, лауреатом Шевченковской премии, заслуженным деятелем искусств Украины, ведущим радиопередачи „Как мы говорим“ на III канале Национального радио „Культура“, заведующим кафедрой славянской филологии и общего языкознания Киевского международного университета профессором Иваном Филипповичем Ющуком, который преподавал украинский язык у студентов моей мастерской.

Марина Данилова сумела провести любопытное интервью с бывшим военным полковником в отставке, телевизионным журналистом, автором программ: „Ситуация“, „Чёрный квадрат“, „Ракурс“, „Свидетель“, заслуженным журналистом Украины, обладателем наград „Золотое перо“, „Золотой Георгий“, кандидатом психологических наук, доцентом Института журналистики Киевского международного университета Александром Владимировичем Турьяном – „Офицер. Журналист. Актер“ (6 мин. 57 сек.).

Василий Жеребило первым снял интервью, однако выслушав замечание относительно него, решил изменить главного героя и место действия. В итоге он провел интервью с директором Института журналистики, заведующей кафедрой теории и истории журналистики, кандидатом филологических наук, профессором, полковником в отставке Наталией Ивановной Зыкун – „Не только директор, но и...“ (8 мин. 35 сек.).

Были и неудачи. Так, например, Дарья Биневиц представила одно интервью, которое нужно было переснять, однако вместо этого она решила всё изменить. Тщательнее подготовилась ко второй попытке, однако не учла ветра, который сделал невозможным прослушивание ответов героя.

Технические проблемы в работе возникли у Сабины Биляловой, которая для съемок пригласила опытного оператора, который взял за работу 500 грн., однако снял не достаточно качественные кадры, чем существенно подвел молодого режиссера.

Профессиональный оператор часто помогает молодому режиссеру, однако иногда бывает, что такого сотрудничества не выходит. Относительно специфики работы начинающего режиссера с опытным оператором предостерегал А. П. Довженко студентов Московского государственного института кинематографии еще в 1932 году.

Исходя из вышеизложенного, мной активно проводились лекции относительно организации съемочных групп, в которых будущие режиссеры, по словам Александра Довженко, „должны быть хозяевами абсолютно всего, что в вашей картине есть. Если ваша деятельность будет заикливаться в сценарии или в работе с актером, или в монтаже, ничего из вас не выйдет. Я все делаю сам. Поэтому что в искусстве нет вещей важных и неважных. Все важно, и учитывать сумму мелких вещей абсолютно необходимо“ [5].

Однако большинство студенческих работ имели более счастливую судьбу. Юлия Потопаева записала длинное, тем не менее, любопытное интервью с

легендарным украинским кинематографистом Григорием Сигаловым „Я помню“ (16 мин. 48 сек.), который работал оператором комбинированных съемок на „Тенях забытых предков“, а после эмиграции снимал и преподавал в Голливуде.

Оксана Руднык избрала в собеседники известного украинского актера, заслуженного артиста Украины, участника юмористической программы „Золотой гусь“ Юрия Ивановича Рудченко – „Генерал Юрий Рудченко“ (10 мин. 08 сек.).

Ольга Жантлеева провела беседу со своей бывшей учительницей, режиссером многих программ Еленой Витальевной Зеленской, в настоящее время директором и преподавателем телевизионной студии „Молодежь“ Киевского дворца детей и юношества – „... и просто замечательный Человек“ (6 мин. 43 сек.).

Екатерина Багдажати подготовила интервью под названием „Волшебница своей жизни“ (3 мин. 40 сек.) с подругой, студенткой-актрисой Государственной академии руководящих кадров и искусств Татьяной Харечко, которая с детства имела артистические способности, писала прозаические произведения, занималась балльными танцами и конным спортом.

Кима Хачатрян сняла интервью с Люсен Манучарян под названием „Кукольная жизнь“ (3 мин. 56 сек.); Анастасия Андреева – „Вера у себя“ (7 мин. 00 сек.); Гоар Саргсян „Успех – прежде всего“ (7 мин. 06 сек.); Александра Самсонова „Bravo Drama Queen“.

На судьбе Александры Самсоновой хочется остановиться более детально. Талантливая девушка из богемной семьи еще до института серьезно занималась творчеством, в частности, искусством фотографии, в учебных работах своих одногруппников часто выступала как оператор.

Однако так случилось, что финансовые неурядицы ее родителей заставили оставить учебу. В настоящее время она известный фотограф, сотрудничает с заграничными журналами, однако, к сожалению, высшего образования так и не получила.

Тема „Любви“ была специально поставлена широко без указания вида и жанра экранной работы. Главное – катализировать желание творить и посмотреть, какие ассоциации вызывает у моих учеников слово „любовь“.

В искусстве существуют две основных темы – „Эрос“ („Любовь“) и „Танатос“ („Смерть“). Не хотелось начинать со смерти, а вот любовь, наверняка, интересовала восемнадцатилетних юношей и девушек моей мастерской, а каждый из них должен был самостоятельно определиться с видом и жанром работы.

Экранные работы о любви моих студентов получились чрезвычайно интересными: от художественных короткометражных фильмов о любви (трогательная история самой первой любви маленького мальчика к девочке в детском садике, который сняла Елена Шляхова – „Взрослая любовь“ (2 мин. 55 сек.), до музыкальных клипов о любви (например, у Андрея Ерёмкина „Музыка железной дороги“ (2 мин. 24 сек.).

Были достаточно профессиональные документально-художественные фильмы. Например, у Елены Гуренко – „Она будет любить его всегда“ (12 мин. 59 сек.), которая рассказала об истории любви ВИЧ – позитивных людей.

Студентка сделала полностью постановочный фильм со стилизацией под документальные съемки наподобие документальных проектов одного из ведущих украинских телеканалов СТБ. Е. Гуренко хорошо поработала с актерами, имела много локаций, искала образное решение сцен. Конечно, не обошлось и без ошибок, но как для середины второго курса, то это было достаточно серьезное качество, которое, к сожалению, некоторые студенты из других курсов не показывали даже и на выпускных работах.

Светлана Карпань сняла короткометражный художественный фильм „Минуты“ (3 мин. 51 сек.), в котором рассказывается история любви двух молодых людей. Их разлучает внезапная смерть, вызванная терактом в Московском метрополитене.

И хотя этот фильм был постановочный, молодой режиссер использовала фактически документальные кадры: пригласив сниматься влюбленных в то время одноклассников Романа Вышемирского и Юлию Потопаеву. Влюбленным ничего в действительности не нужно делать – просто гулять и наслаждаться общением друг с другом. На экране была заметная подлинность чувств, которую молодой режиссер сумела перенести на экран.

Герои предыдущей ленты сняли и собственные фильмы о любви: Юлия Потопаева – „Неслучайная случайность“ (1 мин. 35 сек.) о парне и девушке, которые периодически случайно встречались в городе; Роман Вышемирский – „Пила бы уже свой чай“ (2 мин. 32 сек.) о разговоре в кафе влюбленных парня и девушки.

Любопытные работы в арт-хаузной манере выполнил Ярослав Лебедев „Праздник воображения над интеллектом“ (4 мин. 06 сек.) и Ярослав Аверьянов-Гравишкис „Отголосок“ (7 мин. 20 сек.). У них не было четкого сюжета, однако была передана атмосфера любви. У Аверьянова-Гравишкиса – на наполненной весенним пухом улице разворачивалась история влюбленного парня, который лечится в сумасшедшем доме.

Ярослав Лебедев сделал стильную черно-белую зарисовку с яркими типажными – своей любимой девушкой и студентом театрального отделения Денисом Бортным. Обе работы даже были показаны в актовом зале Университета перед многочисленной студенческой аудиторией, которая с восторгом поддержала эти короткометражки.

Однако это были первые и, к сожалению, последние победы вышеуказанных студентов в нашем учебном заведении. Я. Лебедев из-за проблем с финансами был вынужден оставить учебу, хотя самостоятельно продолжал снимать фото-, и видеоработы, мастерил самодельные приборы для съемок, в частности, довольно неплохой стадикам.

На третьем курсе Аверьянов-Гравишкис из-за семейных неурядиц его родителей пытался бросить учебу, потом „закрылся“ и больше не смог продемонстрировать свою беспорную одаренность. Самая большая проблема этого

студента – это замечательное литературное дарование, которое совмещалось со сложностью переноса вербального текста на экран. Если бы в нашем институте готовили сценаристов, из этого студента вышел бы замечательный драматург.

Из-под пера Андрея Кучмий вышло несколько сценариев, один из которых был воплощен в жизнь клипом о любви „Вместе навсегда“ (4 мин. 38 сек.), в котором рассказывалась история парня, потерявшего вместе с любимой частицу себя. В клипе снялись однокурсники Елена Гуренко и Дмитрий Иваненко, который после первого курса перешел из нашей мастерской на театральное отделение.

На летнюю сессию дополнительно к программе А. Кучмий снял короткометражный художественный фильм „Только живи!“ (14 мин. 36 сек.). В этом фильме к девушке за помощью обращался больной СПИДом парень перед актом самоубийства. Эту ленту второкурсник Андрей Кучмий снял со студентом четвертого операторского курса нашего института Сергеем Колодием, для которого эта короткометражка стала выпускной квалификационной (бакалаврской) работой.

Марина Данилова подготовила интересный, а главное, достаточно профессионально сделанный фильм о любви „Отпусти меня“ (11 мин. 27 сек.) с выпускником-оператором Института кино и телевидения Киевского национального университета культуры и искусств. Было очень приятно, что с моей студенткой-второкурсницей работают студенты-выпускники другого института. К сожалению, финансовые неурядицы привели к тому, что на третьем курсе она была вынуждена перейти на заочную форму обучения, а потом и вообще бросить учебу.

Порадовала фильмом о любви и подруга М. Даниловой Алёна Слэзко, которая решила сделать фильм без слов (лекции о „органической немоте“ не прошли зря!) о воспоминаниях девушек, отпустивших своих любимых на войну. В её истории под названием „Сон“ или „Другая реальность“ (6 мин. 08 сек.) была заявленная история любви на фоне Второй мировой войны.

У меня сразу возникли сомнения относительно способности хрупкой девушки найти военную амуницию, технику и тому подобное для достоверного воссоздания военной эпохи на экране. Понятно, что с деньгами можно организовать все, однако в нашем учебном заведении студенты сами (или же их родители) стопроцентно финансируют все экранные работы. Тем не менее, очень не хотелось „обрезать крылья“ этой талантливой и работающей студентке. Она прислушивалась к моим советам, связалась с патриотическим клубом военных реконструкторов „Красная звезда“, попала на их шоу-воссоздание (реконструкцию) боев Второй мировой войны и отсняла их, получив прекрасные кадры.

Вера Биленко представила короткометражку „Вальс“ (2 мин. 35 сек.) о классическом любовном треугольнике – двое ребят и одной красивой девушки, объединенных танцем.

Анна Гуркач сняла позитивный фильм „Улыбнись“ (4 мин. 49 сек.) о девушке – „серой мышке“, которая настолько озабоченная обыденностью, что

совсем перестала радоваться жизни. Однако находится тайно влюбленный в неё парень, который возвращает ей чувство радости и любви.

Анастасия Галушак сначала представила музыкальный клип „Мы остались с тобой“ (1 мин. 45 сек.), а потом сняла на аэродроме короткометражный художественный фильм под романтическим названием „Любовь – это соединение родственных душ“ (3 мин. 18 сек.), в котором выступала не только как режиссер, но и как актриса.

Вера Свердлык сняла „Ноты любви“ (2 мин. 53 сек.). Екатерина Багдаджати – „За день до экзамена“ (3 мин. 52 сек.). Кима Хачатрян – „В поисках любви“ (2 мин. 06 сек.). Василий Жеребило – „Третий лишний“. Ольга Жантлеева – „День, который никогда не наступит“ (6 мин. 00 сек.). Сабина Билялова сняла историю о парне, который влюбился в глухонемую девушку.

Одной из первых работ, которая была запланирована программой на втором семестре второго курса, был репортаж. Это задание, только в другой форме, встречалось в педагогической практике многих кинорежиссеров-педагогов. Так, например, после первого этапа обучения режиссерской мастерской Александра Довженко во ВГИКе, который происходил в учебных аудиториях, следующим этапом было, как и в режиссерской лаборатории при Киевской кинофабрике, так называемое „хождение по объектам“, целью которого был небольшой сценарий, по которому студенты впоследствии снимали экранную работу.

Каждый выбирал по собственному вкусу. Так, например, Ирина Поволоцкая описала секцию авиации в аэроклубе. И хотя рассказ мастеру понравился, он не мог простить так называемые „штампы“, мышление которыми Александр Довженко считал недопустимым для настоящего режиссера. Это, по его образному высказыванию, было признаком „душевной недоразвитости“ [4]. Конечно, прославленный мастер немного преувеличивал, работы его студентов были интересными.

Студенты моей мастерской сняли различные репортажи. Так, например, Светлана Карпань подготовила сюжет об уровне интеллекта украинского населения „Будущее страны“ (3 мин. 55 сек.); Вера Свердлык сняла трогательный репортаж, в котором главными героями были дети „День детского рисунка“ (3 мин. 31 сек.); Анастасия Галушак провела репортаж из районного Дома культуры г. Арциза, где прошел фестиваль „Молодежь выбирает здоровье“, в котором участвовали школьники местных школ „Твоя жизнь – твой выбор“ (1 мин. 36 сек.). В работе А. Галушак молодые люди имели возможность выразить собственные чувства, заявить о себе, своих проблемах и желаниях.

Елена Гуренко на профессиональном уровне осветила встречу украинских параолимпийцев со студентами и преподавателями Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды „Путь к победе“ (9 мин. 22 сек.).

Сабина Билялова избрала информационный вид репортажа и сняла сюжет о молодежном движении, который организовывал благотворительную акцию в Мариинском парке „Галерея улыбок“ (4 мин. 09 сек.).

Роман Вышемирский представил репортаж о молодежном движении за здоровый образ жизни „Стрейт ейдж“ (5 мин. 06 сек.). Этой теме посвятили свои работы Марина Данилова – „Шаг в будущее“ (4 мин. 47 сек.); Вера Билленко – „Хип-хоп“ (2 мин. 40 сек.); Анастасия Андреева – „Квест“ (4 мин. 15 сек.).

Андрей Кучмий снял школьную команду Клуба веселых и находчивых – „Самая маленькая команда КВН“ (9 мин. 31 сек.). Екатерина Шегера которая до поступления в институт получила профессию модельера женской обуви на факультете моделирования и конструирования изделий народного потребления Киевского колледжа легкой промышленности, сделала репортаж о творчестве своей подруги по колледжу „Безумные шаги“ (5 мин. 54 сек.).

Андрей Ерёмин рассказал об открытии исторического парка „Киевская Русь“ (4 мин. 11 сек.), в котором участвовали студенты и педагоги Института телевидения, кино и театра и Института журналистики Киевского международного университета. Анна Гуркач – о Винницком клубе „Спартанцев“ „Спартанцы под прицелом“ (4 мин. 11 сек.). Гоар Саргсян – о церемонии закрытия Киевского международного кинофестиваля „Церемония закрытия кинофестиваля“ (2 мин. 14 сек.).

Елена Шляхова сделала репортаж о праздновании Дня города „День Киева“, Ольга Жантлеева показала неизвестный многими Киев – „Немного другой“ (1 мин. 52 сек.); Оксана Руднык – Львов „Жемчужина Украины“ (10 мин. 08 сек.).

Денис Шелест представил репортаж о радиостудии Киевского международного университета „Творческая студия“ (4 мин. 17 сек.). Анастасия Клименко сделала сюжет о Дмитрии Пухальском, который работает в оздоровительном центре „Пятый элемент“ и хочет участвовать в спортивном конкурсе „БУМ“, проходящем на телеканале „Интер“. К сожалению, достаточно интересный репортаж А. Клименко „Бум“ (3 мин. 00 сек.) имел серьезные проблемы со звуком, что значительно усложняло его восприятие зрителями.

В своем репортаже „Мастер-класс“ (3 мин. 58 сек.) Алёна Слёзко рассказывала о концерте её любимой группы „Скрябин“, в котором она не только показала творчество этой группы, но и открыла её членов не как звезд, а людей, личностей. Репортаж А. Слёзко был включен в „Студенческий билет“, который представлял Киевский международный университет на многих региональных телеканалах Украины. Впоследствии Алёна Слёзко привела в Киевский международный университет Андрея Кузьменко, более известного как Кузьма Скрябин на мастер-класс, который состоялся в актовом зале университета.

Задание „фильма о себе“, как говорили потом студенты, сначала казалось невозможно выполнить. Сложное задание было дано специально для того, чтобы у студентов не появлялось стандартного мышления, прививалось желание учеников искать нестандартные пути в искусстве.

А. П. Довженко призывал студентов: „Бойтесь, как чумы, одной опасной вещи – стандартного мышления“ [1]. И. А. Савченко любил проводить в этой связи аналогию с фабрикой гвоздей: „Лучшее качество гвоздя – это подобие на другой гвоздь. Поэтому главный антипод творца – гвоздь“ [3].



Нужно было снять короткометражный фильм о себе, но так, чтобы тебя не было в кадре. О главном герое должны были рассказать вещи, которые были вокруг него; нужно было создать собственный автопортрет как в известной детской песенке „Из чего же сделаны наши ребята. Из чего же сделаны наши девчата“.

Студентам было предложено рассказать о себе с помощью образов. Были прочитаны лекции об „органической немоте“, показаны отрывки из фильмов, в которых зритель понимал киноповествование, которое происходило без слов, лишь с помощью образов. Приятно отметить тот факт, что большинство студентов творчески подошли к этому заданию, сделав достаточно талантливые короткометражки.

Чрезвычайно интересной была работа Дениса Шелеста „Вот так“ (3 мин. 30 сек.). Свой высокий рост он самоиронично представил кадрами высокого подсолнуха среди значительно меньших цветов, небоскреба в окружении обычных домов, образов своей комнаты.

Интересно рассказала о себе Елена Гуренко в короткометражке „Особенности романтической души“ (8 мин. 30 сек.), показав в фотографиях и видеоснимках, что она любит, что не любит и о чем мечтает.

Екатерина Багдажати представила талантливый фильм „Фрагмент“ (2 мин. 40 сек.), в котором были переплетены украинские и сирийские мотивы ее двух Родин (папа – сириец, мама – украинка). В частности, резная восточная шкапулка, обозначающая душу студентки, в которую укладывались различные человеческие черты.

Алексей Есаков в своей ленте „Жизнь не по сценарию“ (5 мин. 23 сек.) начал рассказ о себе с эпохи динозавров, в комедийной манере, проведя свою родословную сквозь всю историю человечества.

За период обучения А. Есаков проявил себя как режиссер с наилучшей стороны. На первых курсах, где задания были направлены на ознакомление с профессией, он уже показывал хорошие результаты. Все его работы несут личный почерк автора, который не спутаешь с другими. После аварии и последовавшего длительного лечения во второй половине второго курса Алексей Есаков, который до этого, как и герой его репортажа Эрик, был рокером, направил собственный вулкан жизненной энергии в сугубо кинематографическое русло, достаточно успешно, между прочим.

Шегера Екатерина сняла талантливый фильм „Марионетка“ (4 мин. 00 сек.), в котором языком танца представила собственный внутренний мир.

Интересными были режиссерские попытки Ольги Жантлеевой „Одна история“ (4 мин. 46 сек.), Елены Шляховой „Простые будни“ (7 мин. 16 сек.), Светланы Карпань „История, длиной в жизнь“ (10 мин. 00 сек.), Алёны Слёзко „Бывает и так!“ (4 мин. 11 сек.), видеоклип Романа Вышемирского „Музыкальная пауза“ (3 мин. 01 сек.).

В некоторых работах, например, в Сабины Биляловой „Всегда что-то мешает не опоздать“ (3 мин. 10 сек.), студенты обыгрывали актуальную для них тему опозданий на пары.

Анастасия Галушак представила короткометражку „Девушка-солнышко“ (7 мин. 30 сек.), в которой было рассказано об её детстве, школьной жизни,



участии в театре „Ренессанс“ в небольшом городке Арциз на юге Одесской области.

Вышли за пределы лимита времени двое студентов: В. Свердлык и А. Кучмий. Вера Свердлык в фильме „Дневник моей жизни“ (21 мин. 20 сек.) рассказала о годе ее обучения в США. Андрей Кучмий в комедийной короткометражке „Куча новостей“ (15 мин. 00 сек.) нарушил правило не появляться в кадре до конца ленты. Напротив, он был в каждом из сюжетов, даже проходя задним планом.

Но работа Андрея Кучмийа была сделана талантливо, поэтому это нарушение не стало основанием для снижения оценки. Ведь главным, все же, было сделать интересную экранную работу своим, присущим лишь ему способом.

Ярослав Аверьянов-Гравишкис представил работу „В моем сердце“ (3 мин. 15 сек.), которая за нестандартность режиссерского подхода вызвала достаточно живую критику преподавателей. Клип Дарьи Биневич „Вечеринки: до и после“ не нес высоких художественных заданий, однако был лучше, чем её интервью.

Марина Данилова сняла работу „Самое главное“ (3 мин. 30 сек.). Вера Биленко – „То ли сон, то ли реальность?“ (3 мин. 11 сек.). Оксана Руднык – „Жизнь = творчество“ (4 мин. 13 сек.). Анна Гуркач – „Три минуты, просто жизнь“ (3 мин. 45 сек.). Андрей Ерёмин – „Старые друзья“ (6 мин. 17 сек.). Кима Хачатрян – „Мгновение воспоминаний“ (1 мин. 33 сек.). Гоар Саргсян – „Душа востока“ (3 мин. 06 сек.). Василий Жеребило – „Я с другой стороны“ (4 мин. 57 сек.). Юлия Потопаева – „О, это пафос!“ (2 мин. 03 сек.).

В большинстве мастерских на втором курсе было лишь одно экранное задание – мной же было предложено сделать студентам в четыре раза больше. Понятно, что некоторым студентам такие нововведения не понравились. Однако, что очень важно, впоследствии они оценили такой метод.

## Выводы

Главным критерием работы любого режиссера экранных искусств и, естественно, учебного процесса в соответствующих институтах, есть показ завершенных работ зрителю, ради которого и делаются эти фильмы и телепередачи. Многие из кинопедагогов считают, что первые неудачи могут сломить молодых режиссеров, по крайней мере, привести к множеству проблем в их дальнейшей творческой жизни.

Поэтому на первый открытый показ экранных работ мастерской были приглашены не только педагоги кафедры кино-, телеискусства Института телевидения, кино и театра Киевского международного университета, но и студенты этого учебного заведения. При обсуждении работ студенты слышали позитивные и негативные отзывы не только от профессоров, но и в кулуарах после просмотра от студентов из других мастерских.

Иногда мнения преподавателей и учеников не совпадали. Ни в коем случае не приуменьшая авторитет моих коллег, которых очень уважаю и поддер-

живаю, хотел показать ученикам, что восприятие любого экранного произведения может отличаться, принимая во внимание опыт, вкусы, социальную группу, пол зрителя и тому подобное.

В результате этого студенты, чьи работы хвалили преподаватели и критиковали студенты – не зазнавались, в противоположной ситуации – молодые режиссеры не теряли веру в собственные силы и режиссерское дарование; если что же хвалили все – вдохновляло на новые свершения.

Давая задания моим ученикам вдвое больше запланированного программой, мне хотелось, чтобы молодые режиссеры получили как можно больше съемочной практики. В результате кинопедагогического эксперимента по сочетанию творчества и ремесла в учебном процессе, самые лучшие студенты моей мастерской сделали четыре экранных работы, а не такие одаренные или же более ленивые – две. То есть, главное задание первых шагов моих учеников в экранных искусствах было выполнено – даже отстающие студенты полностью выполнили программу. Подводя итоги, можно отметить, что кинопедагогический эксперимент завершился успешно.

#### Использованные источники

- Григор'єв Г. П. Що було, те бачив / Г.П. Григор'єв. – Київ : Радянський письменник, 1966. – С. 226.
- Довженко А. П. Беседа с молодыми режиссерами-слушателями режиссерской академии ВГИК / А. П. Довженко // Из истории кино : материалы и документы. – Вып. 2. – Москва: АН СССР, 1959. – С. 20.
- Наумов Владимир. Савченко был „Кутузовым“ / Владимир Наумов // Искусство кино (Москва). – 1996. – № 8. – С. 163.
- Поволоцька І. Що ви хочете сказати людям? / Ірина Поволоцька // Полум'яне життя: спогади про Олександра Довженка. – Київ : Дніпро, 1973. – С. 637.
- Центральный государственный архив-музей литературы и искусств Украины. – Фонд 690. – Опись 4. – Дело 101. – Стр. 18.

Alexander V. Besruchko

### **COMBINATION OF CRAFTS AND CREATIVITY IN THE PREPARATION OF MODERN ART DIRECTORS ON SCREEN**

*Summary:* In this article the questions of possibility and necessity of combination of handicraft and creation in preparation of modern directors of the CRT arts are considered in one of Ukrainian creative higher educational establishments – Institute of

Television, Cinema and Theater of the Kyiv International University. This research is based, first of all, on the study of pedagogical heritage of the best Soviet and Ukrainian film directors-teachers from the twentieth of XX century to our days: Lev Kuleshov, Sergey Eisenstein, Oleksandr Dovzhenko, Igor Savchenko and other. Important component researches there is an analysis of own cinema pedagogical activity in a foregoing institute in the workshop of the director of cinema and television (bachelors, specialists and master's degrees). An author in detail analyses tasks which he had given to the students of the creative workshop on the second course: interview, reporting, film about itself and CRT work, sanctified to love.

## НАСИЉЕ У ЛАВИРИНТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

*Сажетак:* Агресивно понашање је сложен феномен који привлачи пажњу због своје појачаности у савременом свету и чије вишегодишње проучавање још увек није дало нека трајна решења за сузбијање овог, свакако непожељног облика понашања. Насиље се често може поделити на директно и индиректно насилничко понашање у школама, при чему социјална изолација ученика спада у индиректне методе насилничког понашања према вршњацима. Постоје различите форме насиља и детаљније упознавање са њима и начинима њиховог превазилажења и санкционисања које могу допринети валидним резултатима када је у питању регистровање насилничког понашања, а самим тим и изолације ученика у школској средини. Већи део истраживања о насиљу је фокусирано на перцепцију ученика, али мање се зна о факторима који предвиђају изложеност личности насиљу. Главни проблем овог истраживања јесте пружање увида у постојање насилничког понашања у школи, ставова ученика о насилничком понашању чији је један облик испољавања и феномен вршњачког искључивања у школској средини. Ово истраживање показује како клима која подржава насиље утиче на перцепцију о припадности и безбедности ученика и наставника. Мишљења и ставови су подељени при чему имају значајне импликације на превентивне и интервентне програме који се односе на феномен насиља у лавиринту глобализације.

*Кључне речи:* насиље, глобализација, жртве, насилници

### 1. Актуелност проблема и истицање значаја његовог истраживања

Последњих година све се више говори о насиљу међу децом, указује се на његову огромну распрострањеност, а у целом свету постоје покушаји налажења адекватних решења овог глобалног феномена. Превенција и спречавање вршњачког насиља у школском контексту подразумева његово дијагностификовање. Иако не постоји стандардизован начин идентификовања, насиље можемо дијагностификовати општим методама. Самоизвештавање ученика је

<sup>1</sup> bisera.jevtic@filfk.ni.ac.rs

<sup>2</sup> marina.ivanovic@filfak.ni.ac.rs

најраспрострањенија метода и односи се на личне изјаве ученика о томе да ли су или нису били жртве или починитељи насиља. Ученици могу извештавати о насиљу у виду приче, есеја или или различитих форми тестирања у којима износе своје мишљење и ставове. Најпознатији инструмент за самоизвештавање ученика о вршњачком насилништву конструисао је Дан Олвеус (Olweus, 1998) у Норвешкој. Самоизвештавање као примарна метода најкорисније је уколико се комбинује са извештајима и проценама наставника. Наставници највише времена проводе са децом док су она у школи, и самим тим најбрже препознају симптоме насиља код својих ученика: страх, незаинтересованост за наставу, тугу, одсутност, грч на лицу, итд. У опште методе спада посматрање и бележење (регистровање) чињеница о насиљу путем скривене камере, видео надзора. Данас је ово доста заступљена и ефикасна метода у сузбијању насиља у школи. Истраживачки показатељи, примена истраживачких техника и инструмената, омогућују да о насиљу у школи сазнамо много више него што то можемо учинити другим средствима и техникама. Персонални и интерперсонални корелати односе се на личне и социјалне компоненте које могу утицати на насиље међу ученицима. Персоналне карактеристике појединаца доводе се у везу са улогом жртве или насилника, а затим се та персонална својства укрштавају са другим карактеристикама као што су: успех у школи, социјална улога и статус, услови живота и друге карактеристике значајне за објашњење појма насиља у школи. Ниска прихваћеност или висока одбаченост од вршњака предуслов су за виктимизацију због тога што су одбачена деца лакша мета насилника. Академски показатељи односе се на ниску укљученост у наставу и неизвршавање школских обавеза, одсуства са наставе и доживљаја школе као непожељног места (Сузић, 2010).

При мерењу школског насиља често се наилази на низ потешкоћа јер се, пре свега, насиље дешава на неприступачним местима, тешко уочљивим наставницима и другим ученицима. Код ученика, такође, постоји свест и тенденција да насиље треба прикрити од одраслих и да је оно „нормална“ појава. Поред тежње ученика да прикрију насиље, јавља се проблем полузатворености школа као институција за истраживаче који долазе ван школе. Потешкоће настају и при одређивању критеријума о томе шта јесте, а шта није насиље (Попадић, 2009).

Последице осећају сви, они који трпе насиље, они који се насилно понашају, али и они који су присутни када се насиље одвија. Заштита деце и ученика од насиља у образовно-васпитним институцијама чини један врло сложен процес у коме треба да учествују сви запослени, ученици, родитељи, као и локална заједница. С тим у вези, један од приоритетнијих задатака школе јесте стварање услова за безбедно одрастање и заштита ученика од насиља. На основу реченог као проблем нашег истраживања обухватили смо теоријске поставке истраживања везаних за феномен насиља као и могућности превенције истог.

Из наведених разлога, сматрамо да је наше теоријско квалитативно истраживање наведеног феномена од велике важности, не само да би се разумела

проблематика насиља, већ како би се сам проблем сагледао из више аспеката. Такође, детаљнијом анализом и тумачењем овог феномена стварамо основу за конципирање превентивних и интервентних програма који би некако ублажили и свели на што мању меру насиље, а пре свега насиље у школама.

## 2. Терминолошко разјашњење основних појмова истраживања

Постоји велики број дефиниција *насиља*. То произилази из тога што се сваки аутор труди да дефиницију која ће бити свеобухватна. Међутим, то је тешко изводљиво управо због саме комплексности насиља односно проблематике коју сам појам обухвата. Насиље дефинише (Срна, 2003) као нелегалну и неморалну употребу силе којом се чини штета себи, другима, средини. Насиље се врши са реалном или опаженом намером да се нанесе бол или повреда другом. За насилни акт су по овом одређењу карактеристичне две ствари: намера и повреда. Насиље угрожава људски живот, физички, психички и социјални интегритет човека, његову добробит, здравље и развој. Без обзира на то да ли је окренуто себи, ка другима или ка средини, насиље је скоро увек ствар односа између људи. Насиље се не може свести само на један акт. Оно је процес, континуирани след међусобно зависних догађаја који се одвијају у међусобном контексту. Насиље се врши са намером да се нанесе бол или повреда неком другом. Самсон (Sampson) насиље дефинише као репетитивне емоционалне, вербалне и психичко нападе на друге ученике који су рањиви и не могу се одговарајуће бранити због своје тежине, недостатка снаге, или зато што су у мањини (Sampson, 2002).

Када спомињемо различите дефиниције насиља, требало би и истаћи разлику између насиља и агресије. Агресија се обично третира као понашање са намером да се неко други повреди. Код агресије и агресивности акценат је на мотивацији и диспозицији да се неко други повреди. Без обзира на то да ли се ради о директном тј. непосредном или индиректном, тј. симболичком насиљу, или пак о супституцији, оно увек у мањој или већој мери штетно утиче на околину и личност која у њему учествује. Насиље је увек „средство помоћу кога човек влада над човеком“, угрожаваћи тако интегритет индивидуе и нарушавајући њен развој (Арент, 2002: 54). Зато сложеност насиља захтева један шири приступ у борби против ове тешке асоцијалне појаве.

*Вршњачко насиље* подразумева појаву када је ученик изнова и трајно изложен негативним поступцима једног или више ученика. Неки од знакова који указују да може доћи до насилног понашања су:

- повлачење из друштва,
- изражено осећање изолованости и усамљености,
- изражено осећање одбачености,
- осећање да је мета напада и малтретирања,
- незаинтересованост за школу и слаб школски успех,

- изражавање насиља у писаним радовима и цртежима,
- неконтролисани бес,
- обрасци импулсивног или хроничног ударања, вређања и насилништва,
- регистровани дисциплински проблеми,
- насилно и агресивно понашање у прошлости,
- нетолерантност према различитости, предрасуде,
- коришћење дрога и алкохола,
- удруживање у насилничке групе (Dwyer према Попадић, 2009: 120).

Према Олвеусу насилно понашање има следеће карактеристике: а) намера да се неко унесрећи или уништи, б) постоји у односима где постоји дисбаланс моћи и снаге, в) понавља се (Scaglione & Scaglione, 2006). Под насиљем се не подразумева повреда до које је дошло случајним поступком услед чега је уследило извињење. Насиље у основи представља жељу за повређивањем друге особе. Насиље се може испољити физички и/или вербално и подразумева расно, верско, сексуално узнемиравање, непристојно понашање, застрашивање, социјалну изолацију и изнуду (Forlin & Chambers, 2003). Насилник жели нанети емоционалну или физичку бол, очекује да ће његови поступци довести до патње жртве. Насилник је, у односу на жртву, старији, јачи, популарнији, богатији итд. Из овога произилази да између два детета не постоји равноправан однос моћи. И сам број деце која здружено злостављају могу проузроковати овај однос несразмере моћи (Rigby, 1995). Појам вршњачко насиље се не употребљава у случају када се два ученика приближно једнаке снаге (телесне или душевне) туку или препиру (Синобад, 2005: 21). Насилништво није једнократан догађај, и насилник и жртва знају да ће насилничко понашање бити поновљено у будућности. Као резултат системског насиља јавља се престрављеност. Страх који се том приликом јавља код деце није само средство постизања неког циља, он је сам по себи циљ.

Када је у питању *превенција* која се односи на школу, тј. превенција насиља, треба рећи да она има посебну важност са становишта заједнице. Под педагошком превенцијом школског насиља подразумевају се свеукупне мере и поступци спроведени како би се спречила појава насилничког понашања ученика или његово понављање (Јерковић, 2010: 152). Насиље као облик школске контракултуре, спречава се примарно културацијом, као систематским координираним васпитним утицајем на усвајање хуманих вредности ученика и деловањем у складу са њима у школи и ван ње. Секундарна културација остварује се посебним програмима оспособљавања ученика за ненасилно, мирољубиво комуницирање, понашање и решавање сукоба. Културација као аспект социјализације у циљу превенције насиља, састоји се у организованом систематском преношењу вредности, образаца понашања на децу и младе кроз акултурацију, енкултурацију, инкултурацију, интеракцију појединаца и група. Културација доприноси афирмативној социјализацији и просоцијалном понашању појединца и група. Формирање и развој култура мира у школи, најбоље се остварује



партиципацијом ученика у свим активностима на спречавању насиља, почев од усвајања програма за борбу против насиља, контроле његовог остварења, пријављивања насилног понашања, до кажњавања насилника и заштите жртве насиља. У току партиципације у овим активностима ученици стичу потребна знања и ставове о насиљу, способности за превазилажење насилничког понашања. Истовремено, прихватају програм антинасилних акција чиме се побољшавају изгледи за његово остварење. На тај начин остварује се самокултурација и самосоцијализација (Бутиган, 2009).

### 3. Теоријско позиционирање и теоријска објашњења везана за проблем истраживања

У појединачној епизоди насиља, насилник и жртва стоје на две стране, тј. супротстављени су један другом. Из такве слике за очекивати је да су насилник и жртва дијаметрално различити, и да што је већа тенденција да се буде насилан, то мора бити слабија тенденција да се буде жртва. Да ли су оваква очекивања оправдана или не јасније можемо утврдити ако пре тога истакнемо карактеристике насилника, али и самих жртава (Попадић, 2009: 113–114).

Типични насилници са собом носе стереотип како физичког изгледа тако и социјалних вештина. Свим типовима насилника је заједничко да воле да доминирају, искоришћавају друге, одбијају да преузму одговорност за своје поступке, жељни су пажње. Обично су физички јачи, што их карактерише као победнике, док је жртва увек слабија и самим тим губи.

На појаву школског насиља утичу све промене које се догађају у политичким, социјалним, научним и образовним структурама у друштву. Школско насиље је одраз целокупне ситуације у једном друштву (Гашић-Павишић, 2004). Фактори ризика агресивног понашања могу се јавити, поред шире друштвене заједнице и школе, у породичном окружењу, вршњацима и самом појединцу. Ризик појаве агресивног понашања у складу је са бројем ризичних фактора. Агресивно понашање може се јавити услед искуства доживљаваја насиља. Предуслов агресивности могу бити дефицит пажње, хиперактивност, разни психијатријски поремећаји и висок ниво стреса (Coolidge, DenBoer & Segal, 2004). Карактеристике личности и антисоцијална уверења и ставови такође утичу на појаву агресивности. Породица има веома важну улогу у развоју и одрастању детета, али и неоспорни утицај на јављање агресивности (Вуковић и сар., 2009). Деца која су имала искуство злостављања у породици, занемаривања, слабу емоционалну повезаност са родитељима и лоше породично функционисање чешће испољавају агресивност и насилничко понашање (Perry, Perry & Kennedy, 1992). Сувише строге или слабе и недоследне дисциплинске мере утичу на агресивно понашање и на улогу насилника и жртве. Пермисивни родитељски стил (висока респонзивност и ниска контрола) повезује се са улогом жртве док се ауторитарни стил (ниска респонзивност и висок ниво

контроле) везује за улогу насилника и агресивно понашање (Georgiou, 2008). Деца доста времена проводе у школи, те се насиље ту најлакше идентификује. Ризични фактори у школи односе се на, пре свега, школски неуспех и неоправдане изостанке који су праћени неповерењем према учитељу и школи уопште. У негативне карактеристике школе убрајају се и неугодна психосоцијална клима, неконстантна правила и високи ниво деликвентности међу ученицима. Деликвентни пријатељи и вршњаци, припадност омладинској групи, преовлађујуће антисоцијалне норме понашања међу вршњацима и мало структурисаних слободних активности спадају у ризичне факторе у слободно време. Утицај вршњака и социјално прихватање или одбацивање имају у овом развојном периоду значајну улогу у појави насилништва.

### 3.1. Насилник

Једна од главних особина насилника јесте изражена агресивност према вршњацима. Олвеус насилнике дели на типичне и на пасивне насилнике или следбенике (Синобад, 2005). Агресивне насилнике карактерише наглост, снажна потреба да владају другима, одсуство кривице у односу на жртву и физичка надмоћ. Такође, имају позитивнији став према насиљу него њихови вршњаци и често користе насилна средства. Агресивни насилници имају позитивно мишљење о себи, код њих постоји константна жеља да омаловажавају друге како би себе „уздизали“ и стављали у први план. Главни мотиви који покрећу насилнике јесу: имају снажну потребу за моћи и влашћу, уживају да потчине друге, у интересу им је уживање угледа у било ком погледу. Јако су импулсивни, брзо плану, имају непријатељски став према околини, физички су агресивни, врелог темперамента, брзо се наљуће, имају ниску толеранцију на неуспех, присутна је јака потреба да доминирају другима, да владају и буду моћни. Они су, такође, агресивни и према одраслима (наставницима и родитељима). Показују мању емпатичност, мање размишљају о осећањима жртве, спремнији су да придају агресору пријатна осећања, сами налазе задовољство у својим агресивним поступцима. Постоје и разлике у атрибуцијама којима су склони: склонији су да другима приписују непријатељске намере, и да жртве сматрају одговорним за злостављање (Попадић, 2009).

Пасивни насилници су учесници у разним насилним акцијама, али само као пратиоци оних који врше малтретирање других. Они сами могу да буду плашљиви, али су агресивни према другима да и сами не би постали жртве насилног понашања. Не иницирају насилничке интеракције и уздржавају се све док не дође до насиља. Када инцидент почне, укључују се са пуно ентузијазма. Врло брзо се уклопе и испољавају јаку лојалност према агресивним насилницима. Ригби истиче да, иза насиља које почине пасивни насилници, не стоји зла намера и чланови групе се, пошто су били насилни, убеђују да никаква права штета није направљена (Rigby, 1995).

У односу на облик агresiје који користе у процесу насиља, насилнике можемо поделити на: физичке, вербалне, релационе и реактивне насилнике.

Физички насилници испољавају директно насилничко понашање као што је ударање и шутирање. Лако их је идентификовати. Физички насилници су најчешће дечаци. С временом, овај тип насилника постаје све агресивнији и може наставити са манифестацијом оваквог понашања и као одрасли. Вербални насилници користе речи да би повредили или понизили своје жртве. Малтретирање ових насилника се догађа брзо, што представља тешкоћу у њиховом уочавању и интервенисању. Иако не оставља видљиве ожилјке, овај вид насиља може имати јаке емотивне последице. Релациони насилници наговарају своје вршњаке да избегавају одређену децу. Овај тип насиља чешћи је код девојчица и може довести до осећања одбачености у периоду када је социјално уклапање јако важно. Реактивне насилнике је најтеже идентификовати. Ови насилници су импулсивни, изазивају друге на тучу ругајући им се. Улазе у туче тврдећи да су се само бранили (Beale, 2001).

Попадић (2009) разликује реактивну и проактивну агресивност. Он истиче да се ове две врсте агресивности заснивају на другачијим когнитивним и емоционалним процесима, уче се на различите начине и зависе од различитих ситуационих фактора. Реактивна агresiја јавља се код деце коју карактерише слаба регулација осећања и понашања која је комбинована са строгим васпитним поступцима родитеља. Ово доводи до испољавања агресивног понашања када је дете испровоцирано. Такво понашање изазива неодобравање и одбацивање од вршњака. Одбацивање је веома стресно и дете га доживљава као непријатељски чин. Пошто су одбачена од вршњака, ова деца немају прилике да у групи уче понашања која би довела до смањења агресивности и развијања вештина кооперације, емпатије, заузимања туђе перспективе, итд. Зато се они удаљавају од својих вршњака и удружују са себи сличнима. Унутар ових група једни другима пружају подршку у испољавању агресивности и насилништва. Типични насилници испољавају проактивну агресивност. Ова врста агресивности подразумева ризик антисоцијалног понашања и у одраслом добу.

### 3.2. Жртве насиља

Жртву вршњачког насиља, тачније дете које је изложено већем ризику да буде злостављано од друге деце, у школи можемо препознати на основу примарних и секундарних знака. Деца изложена насиљу су често задиркивана од вршњака, грде их, ругају им се, омаловажавају и исмевају их, застрашују, понижавају, прете, заповедају и потчињавају их, смеју се на њихов рачун, гурају их, гађају, ударају рукама и ногама. Неретко су ова деца увучена у свађе или сукобе у којима су беспомоћни и из којих настоје да изађу. Насилници им узимају, оштећују или разбацују књиге, новац или другу својину. Жртве делују бојажљиво, тешко говоре отворено у разреду и чине се утучени, несрећни, потиштени, плачљиви. Често су искључени из групе вршњака за време одмора, и тада настоје да остану близу наставника или других одраслих особа. Чини се да немају ниједног доброг пријатеља у разреду. Њихов школски успех изненада или постепено слаби.

Према Селесковићу (2008), ризик да буду злостављана од вршњака већа је код деце која имају следеће карактеристике: дете које је ново у насељу, најмлађе дете које је због тога мање сигурно од друге деце или је уплашено, трауматизовано дете које је веома осетљиво и избегава вршњаке, субмисивно дете са ниским самопоуздањем (ово дете је лако поводљиво и спремно да удовољава захтевима средине), сиромашна или богата деца, срамежљиво, резервисано, тихо и скромно дете, паметно или талентовано дете које се на неки начин разликује од својих вршњака, дете које се физички разликује од својих вршњака у смислу превелике или премале тежине и дете са физичким или психичким потешкоћама.

Жртве су углавном деца која су физички слабија, преосетљива, анксиозна, повучена и бојажљива. Ова деца су несигурна и на нападе реагују повлачењем. Често имају неки недостатак који је лако уочљив и представља повод за насилништво. Деца која се на било који начин разликују такође постају жртве. Нова деца у разреду или школи такође су жртве насилничког понашања. Овакво опхођење им додатно отежава адаптацију на школске услове и наставак образовног процеса. Ако насиље над том децом има велики интензитет, она могу постати депресивна и анксиозна, што може да им пољуља самопоуздање и доведе их чак и до напуштања школе.

Виктимизација деце са инвалидитетом, другачије сексуалне оријентације, пореклом из маргинализованих група и другачије боје коже веома је изражена у већини земаља. У Енглеској чак 80% деце која припадају некој од ових група пријавило је насиље у школи. Присуство вршњачког насиља у школама уочавано је у свим земљама у којима су истраживања спровођена. На насиље као глобални феномен указују истраживања која су вршена у основним и средњим школама у Америци и Западној Европи. Веома висок проценат ученика европских земаља, њих 88%, је одговорило да су били посматрачи насиља, а чак 77% су некада били жртве насиља. У Америци се 76,8% испитаних ученика нашло у улози жртве, од чега 14% више пута или често (McEachern, Kenny, Blake and Alued, 2005). У Србији, резултати истраживања насиља у основним и средњим школама, у оквиру пројекта „Школа без насиља“, показали су да је 43,5% ученика било изложено вршњачком насиљу током школовања, а 11% ученика се нашло у улози жртве више пута или веома често (Коцопељић, Смедеревац и Чоловић, 2010).

У зависности од начина реаговања, можемо разликовати пасивне и провокативне жртве. Пасивне или подложне жртве шаљу поруку да мање вреде и да се неће супротставити уколико буду нападнуте или увређене. Ова деца су анксиозна и несигурна, осетљива су, пажљива и срамежљива. На нападе реагују повлачењем у себе, нису агресивни. Провокативне жртве поседују спој устрашених и истовремено агресивних образаца понашања и реакција. Раздражљиви су и напети. Често имају потешкоће са концентрацијом. Иритирају и проузрокују тензију око себе па изазивају негативне реакције великог дела ученика. Оваква деца, иако су жртве, реагују агресивно или игноришу насилнике (Olweus, 1998; McEachern et al., 2005).

### 3.3. Посматрач насиља

Насиље је групни феномен и у складу са тим сви припадници одређене групе, у којој се јављају насилнички инциденти, су на посредан или непосредан начин укључени у насиље. Осим насилника и жртве у процесу насиља много више ученика игра важну улогу. Ови ученици названи су посматрачи насиља. Они копирају сведоке насилних инцидената и кроз њихово понашање у тим ситуацијама заузимају став према насиљу.

Кристина Салмивали (Salmivalli, 1998) је идентификовала четири типа учесничких улога:

- Асистенти насиља – ученици који се придружују насиљу пошто га неко започне и преузимају улогу саучесника;
- Појачање (reinforcers) – ученици који не нападају активно жртву, али свеједно они пружају позитиван фидбек на насиље штитећи публику или подстичући насиље смејањем;
- Аутсајдери – ученици који остају неактивни и не заузимају ничију страну. Ови ученици нису баш индиферентни, они допуштају да се насиље настави, прећутно га одобравају;
- Браниоци (defenders) – ученици чије је понашање искључиво ненасилно. Они пружају помоћ и удобност жртвама и сукобљавају се са насиљем.

Сведоци насиља или посматрачи, индиректно трпе последице насиља. Насиље је и за њих стресан доживљај и порука да тако нешто и њима може да се догоди, што може утицати на развој разних емоционалних проблема, као и на опредељење појединих да се и сами приклоне насилнику јер ће их то заштити од могуће виктимизације.

### 3.4. Сусрет жртве и насилника

У нашим школама најчешће се испољава формално насиље. Под појмом „формално насиље“ могуће је подразумевати све облике насиља у којима се жртви кроз директан напад трајније наноси штета. Основна карактеристика формалног насиља јесте директан контакт насилника и жртве насиља који производи видљиве физичке или психичке последице. У специфичним школским околностима насилник и жртва ступају у директне вербалне, физичке или друге непожељне сукобе. У таквим формалним околностима жртва (ученик) само је пасивни прималац насиља или се жртва покушава супротстављати насилнику само у почетним фазама сукоба (насиља). Формално насиље може имати физички, вербални, психички, социјални, културни и економски карактер (физичко повређивање, крађа, вербално вређање, давање погрдних имена, претње, изнуђивање и друго).

Савремена васпитно-образовна пракса као и педагошка наука, поред формалног, познају и неформално насиље. Такво насиље тешко је препознати и дефинисати. Неформално насиље често претходи различитим облицима формал-

ног насиља (Микановић и Поповић, 2013). Под неформалним насиљем означавају се они облици насиља у оквиру којих се оно испољава, а жртва и насилник нису у директним, већ у „скривеним“ односима. Формални контакт, дакле, не постоји, већ се насилничке активности спроводе преко посредника. Последице неформалног облика вршњачког насиља, по правилу немају физички карактер, већ се огледају у свом разорном деловању на психички, емоционални и социјални интегритет личности. Најчешћи облици неформалног насиља у школи су: гласине, трачеви, провокације, сеграгација, маргинализација и медијско неформално злостављање.

Доживљено вршњачко насиље може имати бројне последице на развој детета. Свакодневна изложеност вршњачком малтретирању у школи доводи до осећаја опште несигурности. Ученик с временом почиње да осећа страх од одласка у школу, развија негативан однос према школском окружењу и другим ученицима, што постепено доводи до слабљења школског успеха и социјалне изолације, а самим тим и до осећања усамљености. Одбаченост од вршњака доприноси паду самопоштовања и самооптуживању. Код жртва вршњачког насиља се јављају помешана осећања, бес, осветољубивост и саможаљење која узрокују константну узнемиреност. Изложеност свакодневном стресу доводи до анксиозности, депресије, долази до поремећаја спавања и исхране, пада имунитета, а могу се јавити и суицидалне мисли. Ригби (Rigby) наводи да жртве вршњачког насиља два до три пута чешће размишљају о самоубиству од својих вршњака (Rigby, 2003). Осим ових поремећаја могу се јавити и јасно изражени физички симптоми као што су главобоље и болови у стомаку. Честа изложеност насилном понашању може изазвати поремећај пажње и концентрације, што можемо објаснити чињеницом да жртве стално надзиру своје окружење очекујући да се насиље поново деси.

Од свих учесника насилничких интеракција, провокативне жртве су, због специфичног споја карактеристика најугроженија група и под највећим ризиком од настајања разних психичких и поремећаја понашања. Код провокативних жртва, у поређењу са насилницима или пасивним жртвама, постоји већа вероватноћа за појаву депресије, анксиозности, ниског самопоштовања, неостварења пуног академског потенцијала и лоших интерперсоналних односа (Nansel et al., 2001).

#### 4. Тенденције и перспективе у проучавању и истраживању проблема

Потребно је увек и благовремено реаговати на све облике насиља у школама, у зависности од учесника, облика, интензитета и учесталости насиља, места дешавања, као и од тога да ли постоји непосредно сазнање или само сумња да се оно дешава. Школа мора не само да реагује на свако насиље које се дешава у њој већ има обавезу и да ради на томе да до њега уопште не дође,



тј. да предузима превентивне активности. Превенција насиља у образовно-васпитним установама је скуп мера и активности које имају за циљ стварање сигурног и подстицајног окружења, неговање атмосфере сарадње, уважавања и конструктивне комуникације, у коме неће бити насиља, или ће га бити што мање (Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама, 2009).

Министарство просвете и спорта предложило је превентивне активности које треба да допринесу смањењу насиља у школама. Улога наставног особља у препознавању и спречавању насиља је веома важна те је потребно обезбедити стално стручно усавршавање запослених у васпитно-образовним институцијама на тему насиља и превенције (Aluedse, 2006). Ученицима је потребно омогућити разноврсну понуду слободних и ваннаставних активности и укључити их у различите програме помоћи у развијању просоцијалних животних вештина и превазилажењу школског неуспеха. Активна партиципација ученика приликом утврђивања правила понашања и њихове доследне примене помоћи ће у спречавању али и раној идентификацији насиља у школама. Поред сарадње са ученицима, потребно је остварити сарадњу са родитељима и локалном заједницом (форуми родитеља, саветовање, заједничке акције) јер, како смо навели, ово су значајни фактори за појаву али и спречавање агресивног понашања. Спорт не само да утиче на физички развој код деце већ развија и социјалне вештине које су од великог значаја за превенцију вршњачког насиља (активирање школског и рекреативног спорта и покретање спортских и рекреативних манифестација и такмичења, игара без граница, фер-плеј турнира и сл.). Смањење негативних утицаја и ризика у окружењу могу се постићи измештањем кафића и кладионица из непосредног окружења школе, контролом и забраном продаје алкохола, дувана и психоактивних супстанци ученицима.

Активности школе треба да буду усмерене и према деци која су индиректно укључена у насиље, тј. пасивним посматрачима. Њих треба континуирано оснаживати да конструктивно реагују и траже помоћ. Ова велика група учесника може осетити кривицу уколико ситуација постане озбиљна или трагична, а то лако може прерасти у трауму. Због тога је неопходно анализирати ситуације насиља из емоционалног и моралног угла, омогућити конструктиван приступ, извући одређене лекције, вежбати позитивне реакције и облике понашања како би се спречила ескалација насиља и понављање сличних ситуација.

С тим у вези и овде треба порадити на јачању, пре свега самопоуздања, а онда на јачању комуникације (како вербалне, тако и невербалне), односно комуникације која је у функцији одбране и заштите од насилника. Нарочито је корисно не показивати насилнику страх, нелагодност, немир. Колико год је могуће жртва треба да: а) остане прибрана и не показује своје осећаје; б) игнорише насилника или одлучно каже НЕ провокацијама; в) преокрене ситуацију у своју корист – да користи досетке, хумор, паметне одговоре и тако збуни или ућутка насилника; г) користи тон који ће приликом обраћања насилнику



звучати самоуверено, хладно, одсечно; д) има и самоуверено држање тела, без сувишног гестулирања и покрета који би одавали страх. Ови предлози могу бити од помоћи жртвама да реагују у ситуацијама које нису пријатне за њих и где сигурност у себе и обазривост играју кључну улогу.

Емоције су главни покретач расположења сваког појединца и његовог односа са другим људима, јер основне елементе комуникације и социјалне интеракције током живота чине емоције. Да ли ће особа реаговати насилно или не-насилно зависи од способности те особе да препозна и разуме емоције других. Способност препознавања и разумевања емоционалних стања других помаже појединцима да разумеју различите социјалне ситуације и омогућује им да се прилагођено понашају и комуницирају у складу са одређеном социјалном ситуацијом (Дедај, 2012: 74–75).

Насилничко понашање проузроковано је, између осталог и недостатком социјалне компетенције, односно социјалне комуникације. Редукција и модификација насилничког понашања постиже се учењем адекватних моралних образаца понашања, моралне одговорности као и савладавањем сопствене тежње за насиљем. То се постиже најпре развијањем социјалних вештина код ученика склоних насиљу, решавањем социјалних проблема, развијањем емпатије...

Оно што је кључно у свему поменутом јесте да насилништво ствара атмосферу страха и општу несигурност. Намеће се питање – на који начин се можемо прекинути круг насиља, односно изаћи из лавиринта? Одговор је да се то може прекинути, само ако једна особа има моралну храброст и снагу да не ћути о насиљу, заузимајући правилан став. Када су у питању деца врло је важно да препознају која је њихова одговорност у стварању сигурне околине без насилништва. Дакле, уколико је цело друштво у стању да јасно проговори о насиљу, круг се може прекинути. Насиље првенствено међу децом сматра се нехуманом и нецивилизованом појавом, па је потребно реаговати како према жртви, тако и према насилнику и посматрачима. Једна од могућности излазака из лавиринта насиља јесу превентивни програми који ће деловати на кључне актере и навести их да изнова преиспитују свет у којем живе, како би могли да реагују на прихватљив и конструктиван начин.

## 5. Интерпретација општег закључка истраживања

Узроци и последице насилничког чина су бројни. Немогуће је цео овај феномен сагледати кроз један аспект, односно узрок. Узроци, односно фактори који повећавају ризик насилног понашања могу се сврстати у: индивидуалне факторе ризика (да би се насилничко понашање исказало неопходно је да постоји агресивна мотивација), васпитање у породици (где услови одрастања и породични односи диктирају будуће понашање појединца, односно могућу предиспозицију за насиље), ситуациони фактори (насилништво се често одвија у групама, где се јављају механизми групе који подстичу даље насилништво,

односно учење по моделу где присуство и изложеност деце насиљу у некој групи доводи до тога да и они такво понашање вреднују позитивно и прихватају га). Поред поменутих додатни фактори су и емоционални проблеми, фрустрације на школу и школске обавезе, коришћење алкохола, дроге итд.

Лавиринт или круг насиља како смо га назвали у нашем раду, не чине само насилници и жртве, као угрожена скупина посматрачи. Они индиректно и сами учествују у чину злостављања. Они помажу или охрабрују особу која врши насиље и као такви могу бити опасни и само отежати ситуацију. Из страха често се придружују насилницима како би себе заштитили. Страхују од тога да ће бити потенцијалне жртве у будућности, али се и саосећају са жртвама и страхују што не могу да им помогну. Из овог лавиринта често је тешко наћи излаз. У томе могу помоћи правилно конципирани превентивни програми и мере, заједничко ангажовање стручних служби, и жеља и храброст да се у тражењу решења за овај проблем укључе и насилници и жртве и посматрачи.

Школа као уређени систем који се бави васпитањем и образовањем има своја обележја која могу утицати на то да ученици постану насилници или их спречити у томе. Окидач за појаву насиља је непријатељска и нелагодна атмосфера у школи, осећај неприпадности и незаједништва међу ученицима и ученицима и наставницима, стресне норме и правила који владају у школи. Не може се оспорити чињеница да су ученици у сталном контакту са наставницима, и ако су наставници склони да користе наредбе, казне, онда на основу учења по моделу можемо очекивати да ће ученици усвојити такав образац понашања и када је у питању однос са другима.

Због друштвених превирања, поремећаја система вредности и поремећаја односа и комуникације међу људима, насиље данас све више избија у први план. Присутно је скоро на сваком кораку у свим својим облицима, а све више га има у школи. Деца и млади спадају у најосетљивију друштвену категорију и као такви су насиљу најподложнији.

Криза у свим сферама друштва а посебно у моралној, полазна је основа за развој свих социјално-неприхватљивих понашања. Бавећи се овом темом желели смо да дамо допринос у ублажавању овог проблема идентификацијом актера и њихових облика препознавања који учествују у лавиринту насиља.

## Литература

- Арент, Х. (2002). *О насиљу*. Београд: Чигоја штампа.
- Бутиган, В. (2009). *Културација као стратегија превенције насиља у школама*. Ниш: Центар за социолошка истраживања, 181–190.
- Georgiou, S. N. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 109–125.
- Дедај, М. (2012). Педагог и наставник физичког васпитања у превенцији насиља у школи. *Докторска дисертација*. Нови Сад: Филозофски факултет.

- Ђорић, М. (2009). Булинг као врста социјалног насиља. *Политичка ревија*, 8(3), 145–163.
- Јерковић, Љ. (2010). Педагошка превенција вршњачког насиља у основној и средњој школи. *Педагошка стварност*, бр.1–2, 152–166.
- Коцопељић, Ј., Смедеревац, С. и Чоловић, П. (2010). Разлике у учесталости и облицима насилног понашања између ученика основних и средњих школа. *Примењена психологија 2010/4*, стр. 289–305.
- Микановић, Б., Поповић, К. (2013). Неформално насиље у основној школи. *Педагогија*, 68(1), 79–89.
- McEachern, A. G., Kenny, M., Blake, E. & Alued, O. (2005). *Bullying in Schools: International Variations*, Доступно на: <http://www.krepublishers.com/06-Special%20Volume-Journal/JSS-00-Special%20Volumes/JSS-SI-08-Peer-Vicit-Schools-Web/JSS-SI-08-07-051-058-McEachern-A-G/JSS-SI-08-07-051-058-McEachern-A-G-Text.pdf> (13.1.2014.)
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- Недимовић, Т., Биро, М. (2011). Фактори ризика за појаву вршњачког насиља у основним школама. *Примењена психологија*, 4, 229–244.
- Olweus, D. (1998). *Насиље међу дјецом у школи – што знамо и што можемо учинити*. Загреб: Школска књига.
- Perry, D. G., Perry, L., & Kennedy, E. 1992. Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp.301–329). Cambridge: Cambridge University press.
- Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију.
- Rigby, K. (1995). Preventing Peer Victimization in Schools. In C. Sumner, M. Israel, M. O’Connell & R. Sarre *International Victimology: Selected papers from the Eighth International Conference on Victimization*, Canberra, Australian Institute of Criminology, pp 303–311.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Sampson, R. (2002). „Bullying in schools“. *Problem-Oriented Guide for Police Series, Guide, 12*.
- Salmivalli, C. (1998). *Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: some social and personality factors*. Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B-225. Doctoral thesis, University of Turku, Turku, Finland.
- Селесковић, А. (2007). *Вршњачко насиље у основним школама*. Тузла: Удружење Веста.
- Синобад, С. (2005). Обележја вршњачког насиља у школама. *Темид*, 8(3), 19–23.
- Срна, Ј. (2003). *Насиље*. Београд: АЛБУЉ.
- Сузић, Н. (2010). Академски селф концепт и вршњачко насиље. У зборнику *Вршњачко насиље: приручник за школе* (стр. 5–25). Бања Лука: Филозофски факултет.

- Scaglione, J. & Scaglione, R. A. (2006). *Bully-proofing children: A practical, hands-on guide to stop bullying*. Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Forlin, C. & Chambers, D. (2003). Bullying and the Inclusive School Environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 28(2).
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W. & Segal, D. L. 2004. Personality and neuropsychological correlates of bullying behaviour. *Personality and Individual Differences* , 36, 1559–1569.
- Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама.* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије.

Bisera S. Jevtić, Marina Ivanović

## VIOLENCE IN THE GLOBALIZATION LABYRINTH

*Summary:* Aggressive behavior is a complex phenomenon which attracts attention due to its intensification in the modern world, and whose long examination still has not given any permanent solutions for suppression of this, surely unwanted way of behavior. Violence can often be divided into direct and indirect violent behavior in schools, whereby social isolation of students falls within indirect methods of violent behavior towards peers. There are different forms of violence and detailed acquaintance with them and the ways to overcome and sanction them, which can contribute with more valid results when it comes to the recording of violent behavior, and thereby, the recording of the isolation of students in the school environment. Most of the violence researches are focused on students' perception, but the less is known about the factors which predict the exposure of a personality to the violence. The main problem of this research is providing insight into existence of violent behavior in schools, students' attitudes towards violent behavior, whose one form is manifestation and phenomenon of peers' exclusion in school environment. This research shows how the climate which supports violence influences the perception of students and teachers affiliation and safety. Opinions and attitudes are divided, whereby they have significant implication for preventive and corrective programs regarding the violence phenomenon in the globalization labyrinth.

## KONCEPTUALIZACIJA VASPITANJA I OBRAZOVANJA U PROCESU GLOBALIZACIJE

*Sažetak:* Vaspitanje je stalno u procesu transformacije. To je rezultiralo pojavom različitih razvojnih oblika vaspitanja: spontano, intencionalno, masovno i medijsko. Novi oblik vaspitanja nikada u potpunosti ne zamenjuje prethodni, naprotiv, svi oblici vaspitanja su uvek prisutni, međusobno se prepliću i uslovljavaju. Uvek je razvoj društva determinisao i razvoj vaspitanja. Svi razvojni oblici vaspitanja do sada više su bili društveno, a manje personalistički determinisani.

U fokusu ovog rada autor stavlja pitanje potrebe i mogućnosti nove konceptualizacije vaspitanja i obrazovanja u procesu globalizacije. Cilj globalizacije je međunarodno povezivanje. Razvoja takvog globalnog društva nema bez efikasnog vaspitanja i obrazovanja. Efikasno vaspitanje i obrazovanje ubrzava proces globalizacije i doprinosi razvoju učećeg društva.

Proces vaspitanja i obrazovanja mora se usmeriti na izgradnju društva koje uči i društva u kojem je znanje vrednost i resurs razvoja svih njegovih aspekata. Vrednost globalnog svetskog društva će biti prepoznata po tome koliko se smanjuju protivrečnosti između potreba za učenjem, radom i zajedničkim življenjem. Razvoju takvog društva doprinosi interkulturalno vaspitanje i obrazovanje.

*Ključne reči:* razvojni oblici vaspitanja, vrste obrazovanja, konceptualizacija, interkulturalno vaspitanje i obrazovanje

### 1. Uvod

Globalni svetski procesi u različitim sferama života i rada izazivaju složene promene. Proces globalizacije treba prilagoditi društvu ali i svako društvo treba prilagoditi globalizaciji. Upravo u tim procesima prilagođavanja nastaju mnogobrojni problemi. Na sve te procese možemo gledati dvojako, pozitivno i negativno. Pozitivno je to što globalizacija predstavlja proces međunarodnog povezivanja i težnju za integracijom vrednosti koje se stvaraju u različitim društvima i kulturama. Negativno je to što se proces globalizacije, na neki način, odvija prema interesima najrazvijenih zemalja sveta i što mnoge zemlje na samom startu nemaju resurse da se samostalno i efikasno bore s nastalim problemima. Svetski globalni procesi nisu za-

---

<sup>1</sup> branemikanovic@gmail.com

obišli ni obrazovne institucije. Otuda se i na početku XXI veka na obrazovanje gleda kao na snažan generišući faktor i najvažniji resurs za rešavanje brojnih društvenih problema. Zato ne treba da nas čudi konstatacija da je celokupan školski sistem u krizi. Posebno su se na udaru tih globalnih procesa i promena našli univerziteti na našim prostorima koji u odnosu na svetski poznate univerzitete zauzimaju neslavna poslednja mesta. Izuzetak je Univerzitet u Beogradu.

Društvo je od svog nastanka stalno u procesu promena. Težnja ka globalizaciji postaje istinska potreba svakog društva, bez obzira na to da li je ono visoko, srednje ili slabo razvijeno. Uvek je društvo za svoj razvoj koristilo obrazovanje. Nažalost, u svim društvima obrazovanju se ne posvećuje potrebna pažnja. Svedoci smo da se često u naučnim, stručnim i političkim krugovima govori i piše o globalnim promenama i krizi obrazovanja. Pored toga što je društvo stalno u procesu razvoja, u stalnom razvoju je i vaspitanje. Svako novo i razvijenije društvo razvijalo je i novo vaspitanje. I ovde se potvrđuje da je društvo uvek bilo generator razvoja vaspitanja, umesto da je vaspitanje najvažniji generišući faktor razvoja društva.

U ovom radu ukratko ćemo se osvrnuti na razvojne oblike vaspitanja. U fokusu rada posebno se nalazi pitanje konceptualizacije vaspitanja i obrazovanja koje može efikasnije da odgovori izazovima globalizacije. Zbog toga ćemo se ukratko osvrnuti na sadržaje vaspitanja, oblike obrazovanja, društvo znanja i učeće društvo, te na interkulturalno vaspitanje i obrazovanje.

## 2. Mogućnost razvoja vaspitanja u budućnosti

Pitanje mogućnosti razvoja vaspitanja u budućnosti zavređuje posebnu pedagošku i društvenu pažnju. Smisao konceptualizacije vaspitanja i obrazovanja u budućnosti nalazi se u težnji čoveka XXI veka da lagodnije živi, uspešnije radi i efikasnije uči.

Gotovo u svim udžbenicima pedagogije možemo pronaći konstataciju da je osnovna karakteristika vaspitanja društveno-istorijska uslovljenost. Uvek su se društvene okolnosti odražavale na proces vaspitanja i obrazovanja. Sa razvojem društva razvijalo se i vaspitanje. U tom kontekstu Zlatko Pavlović (2011) u knjizi *Razvojni oblici vaspitanja* obrazlaže četiri razvojna oblika vaspitanja: spontano, namerno, masovno i medijsko vaspitanje. Autor tumači vaspitanje kao pojavu koja je pratilac ljudskih zajednica od kada one postoje. „Suština te pojave je prenošenje kulturnih tekovina sa jednih na druge pripadnike neke kulture što omogućava opstanak konkretne kulture“ (Pavlović, 2011: 10). Ovo shvatanje autora implicira nekoliko bitnih odrednica koje su važne za ovaj rad i pitanje konceptualizacije vaspitanja:

- vaspitanje stvara kulturu,
- kultura razvija vaspitanje i doprinosi opstanku društva,
- vaspitanje predstavlja transfer kulturnih vrednosti i
- cilj vaspitanja je društvo približno istih kulturnih vrednosti (integrisano društvo).

U ovim odrednicama, između ostalog, prepoznamo karakteristike vaspitanja u procesima globalnih promena. Cilj vaspitanja uvek je bio da se postojeća kultura

sačuva kao autentično obeležje pojedinca i društva, ali i da se stvaraju nove kulturne vrednosti.

Svi razvojni oblici vaspitanja doprineli su razvoju društva, opštedruštvenih i civilizacijskih vrednosti i istovremeno su bili osnov za razvoj naprednijeg vaspitanja i naprednijeg društva. Pojava novih oblika vaspitanja nikad nije u potpunosti eliminisala prethodne oblike. Iako mnogi i danas osporavaju vrednost i uticaj vaspitanja, današnja društva od prethodnih društava, između ostalog, razlikuju se po dostignutom stepenu razvoja vaspitanja. U nerazvijenim zemljama još uvek imamo situaciju da veliki broj dece i mladih ostaje izvan uticaja vaspitno-obrazovnih institucija. Visok stepen nepismenog stanovništva ne živi samo u nerazvijenim već i u srednje razvijenim zemljama. Ni vaspitanje u najrazvijenijim društvima nema karakter isključivo jednog razvojnog oblika. Vaspitanje je „posao“ svih subjekata i mnogih činilaca. Mnogi od njih deluju spontano, namerno, masovno i putem medija, tako da je svaki čovek tokom života izložen uticaju različitih oblika vaspitanja.

Da li posle medijskog vaspitanja možemo očekivati novi razvojni oblik vaspitanja? Odgovor je da. Da li je današnje vaspitanje zaista medijsko? Da, ali samo u užem smislu. Vaspitanje kao najširi pedagoški proces obuhvata i obrazovanje. Onako kako stvari danas stoje u našim školama i na univerzitetima, ne možemo s potpunom sigurnošću tvrditi da se radi o medijskom obrazovanju. Tako i obrazovanje na daljinu, podržano putem medija, na našim prostorima još uvek ima simboličan značaj.

Razvoj vaspitanja u budućnosti je neminovnost i zato je bitno da se na vreme koncipiraju novi pravci njegovog razvoja. Taj razvoj ne zavisi samo od razvijenosti pedagoške nauke (pedagoške teleologije), već i od težnje celokupnog društva da se progresivnije menja u humanije i sigurnije društvo.

### 3. Uloga sadržaja u koncipiranju vaspitanja i obrazovanja

Nezaobilazno pitanje u koncipiranju vaspitanja i obrazovanja u procesu globalizacije je i pitanje sadržaja vaspitanja i obrazovanja. Prvobitno su u pedagogiji, pod uticajem psihologije, sadržaji vaspitanja i obrazovanja određivani prema psihostrukтури procesa učenja (kognitivno, psihomotorno i afektivno područje). Kasnije su se sadržaji proširivali i uvrštavali u različite grupe koje se u pedagoškoj nauci najčešće nazivaju komponentama vaspitanja. Tako u većini podjela komponenti vaspitanja u pedagoškoj literaturi nalazimo da su to: intelektualno, moralno, radno, fizičko i estetsko vaspitanje. Pored ovih komponenti, u novije vreme se i emocionalno vaspitanje uvrštava u osnovne komponente vaspitanja. Na slici 1 vidimo da se radi o šest komponenti vaspitanja. Sasvim je logično postaviti pitanje: Da li tih šest komponenti vaspitanja (osnovnih područja) obuhvata sve sadržaje koji su potrebni čoveku za život, rad i učenje u XXI veku?

Osim osnovnih područja, u današnjem društvu na značaju dobijaju i mnoga druga područja vaspitanja. Nova konceptualizacija vaspitanja mora početi od toga da savremeni čovek ima potrebu za različitim područjima vaspitanja. Celovit razvoj i vaspitanje ličnosti ne mogu se ostvariti bez uspostavljanja komplementarnog odnosa



između različitih sadržaja vaspitanja i obrazovanja. Savremeno vaspitanje i obrazovanje, pre svega, prepoznajemo po težnji za emancipacijom vaspitanika, što se ne može ostvariti bez uvažavanja njegovih potreba i interesovanja.



Slika 1. Sadržaji vaspitanja

Sjedinjavanjem osnovnih i ostalih područja vaspitanja otvara se potreba i mogućnost za interdisciplinarnim pristupom. Takav pristup je moguće ostvariti na osnovu međupredmetnog povezivanja i na osnovu preciznijeg definisanja vaspitno-obrazovnih ciljeva međupredmetnih tema. Interdisciplinarni pristup u vaspitanju i obrazovanju može se razvijati na osnovu integrisanih sadržaja. Veći stepen integrisanosti omogućuje lakši razvoj opštih kompetencija za poznavanje vlastite kulture i vrednosti suživota, rada i učenja s drugima.

Integrisani sadržaji neizostavno otvaraju pitanje kvaliteta školskih udžbenika. Zbog toga udžbenik ne treba da prihvatimo samo kao zbirku osnovnih znanja u određenom predmetnom području, već i kao zbirku strategija, metoda i postupaka poučavanja i (samo)učenja. Savremeni udžbenik treba da bude u funkciji usvajanja različitih znanja: činjeničnog, konceptualnog, proceduralnog i metakognitivnog. Zbog svega toga posebnu pažnju treba posvetiti sadržajima intelektualnog vaspitanja. Potrebno je izabrati samo najbitnije sadržaje, na osnovu kojih se može usvojiti kvalitetno znanje. U pogledu sadržaja intelektualnog vaspitanja, poželjno je:

1. izvršiti selekciju sadržaja – sadržaje predstaviti putem kompleksnih problema,
2. birati sadržaje koji omogućavaju povezivanje teorijskih znanja sa praktičnom delatnošću,
3. predstaviti sadržaje po modelu uzročno-posledičnih veza i odnosa,
4. da sadržaji omogućue svestrani razvoj ličnosti (raznolikost sadržaja).

Sve je to potrebno zbog toga što su čoveku današnjice na raspolaganju čitavi sistemi znanja koji se ne mogu usvojiti samo za vreme formalnog obrazovanja. Sasvim je izvesno da će čovek XXI veka morati učiti ceo život kako bi razvijao opšte i profesionalne kompetencije, bez kojih neće biti uspešan i efikasan u društvu u kojem se ceni znanje.

Sadržaji vaspitanja i obrazovanja uvek su uzimani kao polazna osnova za razvoj novih koncepcija vaspitanja i obrazovanja. I u budućnosti se neće moći pristupiti novim konceptualizacijama vaspitanja i obrazovanja bez kritičkog i selektivnog pristupa izboru sadržaja.

#### 4. Oblici obrazovanja i konceptualizacija vaspitanja

Proces vaspitanja u širem smislu obuhvata i proces obrazovanja. Promene u procesu obrazovanja zahtevaju i izazivaju promene u vaspitanju. Sistem obrazovanja permanentno se menja, unapređuju se različite forme obrazovanja. Na sve to treba dodati probleme komercijalizacije obrazovanja i hiperprodukcije kadrova koji nisu potrebni tržištu rada. Sve to doprinosi tome da se pojedinci moraju doškolovati, a neretko i menjati zanimanje.

Obrazovanje definišemo kao proces usvajanja znanja, veština i navika. To je pedagoški i didaktički osmišljen proces, manje ili više sistemski organizovano poučavanje i (samo)učenje kojim pojedinac usvaja opšta i posebna znanja o svetu koji ga okružuje, razvija intelektualne sposobnosti, socijalna i praktična umeća i navike, oblikujući tako vlastiti pogled na svet. Postoje različiti kriterijumi klasifikacije obrazovanja. Moguće je govoriti o opštem, stručnom, političkom, specijalističkom, klasičnom, humanističkom, ekonomskom, prirodno-naučnom i o drugim vrstama obrazovanja.

Celokupno obrazovanje obuhvata tri međusobno povezana oblika: formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Ovi termini prvi put su se počeli koristiti polovinom prošlog veka, dok su u pedagoškoj nauci široko prihvaćeni krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina. Formalno, neformalno i informalno obrazovanje međusobno se prepliću, nadopunjavaju i uslovljavaju. Za vreme školovanja ne odvija se samo formalno obrazovanje već se uporedo s njim može odvijati neformalno i informalno obrazovanje.

*Formalno obrazovanje* uglavnom obuhvata oblike obrazovanja u školskim institucijama i ono je propisano nastavnim planovima i programima. Takvo obrazovanje ima instrumentalno značenje. Školske institucije utvrđuju metode, modele, oblike nastave i evaluacije. U formalnom obrazovanju znanja se usvajaju postepeno. Ovo obrazovanje uključuje sistem opšteg, stručnog i visokoškolskog obrazovanja, pa sve do nivoa poslediplomskih studija. Formalno obrazovanje nije ništa drugo nego proces školovanja. Uporedo sa formalnim razvijalo se i *neformalno obrazovanje*. To je organizovana društvena delatnost kojom se zadovoljavaju dopunske, dodatne ili alternativne potrebe pojedinca za učenjem. Neformalno obrazovanje postaje sve više rasprostranjeno i predstavlja realnu perspektivu obrazovanja u budućnosti. Nefor-

malno obrazovanje može se ostvariti kroz aktivnosti kao što su: kursevi specifičnih veština, praktičnih poslovnih znanja i ličnog usavršavanja. Neformalno obrazovanje možemo shvatiti kao dopunu formalnom obrazovanju, ono može, ali ne mora biti povezano sa sistemom formalnog obrazovanja. To je svesno i organizovano obrazovanje, učenje i osposobljavanje. Neformalno obrazovanje se uglavnom ostvaruje na konkretnijim i u praksi primenjivim programima. Uključivanje pojedinaca u neformalno obrazovanje zavisi od sklonosti, iskustava i interesovanja. Neformalno obrazovanje treba prihvatiti kao obrazovnu strategiju u *društvu znanja i učećem društvu*.

*Informalno obrazovanje* se odvija pre formalnog, ono je njegov pratilac i može se odvijati tokom celog života. Informalno obrazovanje traje najduže kao što je i najduže obrazovanje odraslih. Ono često ima kompenzacijsku funkciju. To obrazovanje obuhvata sve aktivnosti koje pojedinac koristi u svrhu obrazovanja.

Proces obrazovanja mora biti jedinstven proces, bez obzira na to da li je dominantnije formalno, neformalno ili informalno obrazovanje. Otuda svaka podela između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja je uslovna. „Distinkcija oblika obrazovanja na formalno, neformalno i informalno u velikoj meri je administrativna, jer ljudi poučavaju i organizuju vaspitno-obrazovne aktivnosti kao deo njihovog svakodnevnog iskustva“ (Milutinović, 2003: 398). Bilo bi sasvim pogrešno tumačiti da sva tri oblika imaju jednak udeo u procesu obrazovanja.

Zbog svega navedenog, prilikom konceptualizacije vaspitanja u procesu globalizacije ne smemo izostaviti ni pitanje konceptualizacije procesa obrazovanja. Danas svakom subjektu obrazovanja, bez obzira na to da li je reč o učeniku osnovne škole, učeniku srednje škole ili studentu, moramo jasno staviti do znanja da će „morati“ učiti ceo život kako bi postao kompetentan za život sa drugim ljudima, za profesionalno radno angažovanje i za novo učenje. Nema takvog efikasnog sistema formalnog obrazovanja po čijem završetku nije potrebno novo učenje, stručno i profesionalno usavršavanje. Otuda će učenje uz rad, permanentno učenje, samousmeravajuće učenje imati sve veći pedagoški i društveni značaj. Zbog toga je potrebno postepeno napuštati tradicionalistički pristup institucionalnom obrazovanju, te da se proces usvajanja znanja zameni procesom efikasnog učenja o tome kako se uči. Za vreme obrazovanja u formalnim institucijama deca i mladi uglavnom uče po unapred određenim konceptima. Otuda se sistematičnost i organizovanost, kao karakteristika vaspitanja i obrazovanja, više odnosi na strukturu i proces a manje na sadržaje vaspitanja i obrazovanja.

## 5. Društvo znanja i/ili učeće društvo

Pojmovnom određenju *društva znanja* pristupaju filozofi, sociolozi, psiholozi i pedagozi sa različitih polazišta. Da li je naše društvo društvo znanja ili učeće društvo? Na ovo, pomalo filozofsko pitanje, nije uopšte jednostavno dati precizan odgovor. Mogu li vaspitne i obrazovne institucije biti bolje od društva?

O razvoju društva znanja, s istorijskog aspekta, moguće je govoriti o periodu većem od jednog veka. I pored toga, termin *društvo znanja* nije precizno određen.

Tako na primer *Pedagoška enciklopedija* iz 1989. i *Pedagoški leksikon* iz 1996. godine ne sadrže termin *društvo znanja*. O društvu znanja više se piše u okviru sociologije, ekonomije i drugih nauka, nego u okviru pedagoške nauke. Krajem prošlog i početkom ovog veka društvo znanja se kao termin sve više koristi i u pedagoškoj nauci. Često je u upotrebi i termin *učeće društvo*.

U pedagoškom smislu je izuzetno pozitivno što svako društvo teži ka društvu znanja, ali to ne može biti mehanički transfer postojećeg društva u novo i bolje društvo. Celokupni civilizacijski tokovi društva svedoče da je društvo u permanentnom procesu razvoja. Nema sumnje da su vaspitanje i obrazovanje u tom procesu razvoja društva bili, jesu i dalje će biti snažni generišući faktori. Otuda škola kao najmasovnija i najorganizovanija vaspitno-obrazovna institucija ima izuzetno značajno mesto u društvu znanja. Vaspitno-obrazovne institucije, posebno škole i univerziteti su pokretači razvoja društva znanja. Škola je, jednim delom, kriterijum nivoa i vrednosti kojim se odlikuje društvo znanja.

U većem broju relevantnih pedagoških radova ukazuje se na vezu obrazovanja i društva. Zahvaljujući razvoju obrazovanja, nauke i tehnologije menjali su se i pojedinac i društvo. Danas je taj razvoj prepoznatljiv kao neprekidan proces. Zato vaspitno-obrazovne institucije imaju sve veću ulogu da pojedincima omoguće lakše uključivanje u dinamične tokove društva znanja. Oblici formalnog školskog obrazovanja stalno se menjaju i usvaršavaju i pojedinac je danas sve češće u prilici da se neformalno i informalno obrazuje. To je takođe jedan od pokazatelja razvoja društva znanja. U takvom društvu nije ni bitno da li postoje stroge granice između različitih oblika obrazovanja, koliko je bitno da pojedinac u što većem stepenu ovlada najnovijim naučno-tehničkim i tehnološkim dostignućima.

Tragajući za značenjem termina *društvo znanja*, mogu nam poslužiti i razvojni oblici vaspitanja. Od spontanog, preko intencijskog i masovnog vaspitanja, u današnjem društvu primat imaju mediji. Njihovo korišćenje karakteristično je za informatičko društvo koje je nastalo poslije industrijskog društva. Društvo znanja praktično proizilazi iz informatičkog društva. Često se informatičko društvo i društvo znanja koriste kao sinonimi, što je pogrešno. U informatičkom društvu akcenat se stavlja na informacijsko-komunikacijske tehnologije, dok su ljudska znanja, stručnost i kompetentnost najvažniji resursi razvoja društva znanja. Postavimo jedno sasvim logično pitanje: Da li je naše društvo prepoznatljivo po znanju, stručnim i kompetentnim pojedincima? Odgovor je logičan – nije. Zbog toga, za uslove globalnih promena na našim prostorima bolje je koristiti odrednicu *učeće društvo*. Takvo društvo teži ka razvoju društva znanja, što predstavlja složen i dugotrajan proces (Микановић, 2012).

Termine *društvo znanja* i *učeće društvo* lakše je objasniti nego precizno definisati. Današnje društvo razlikuje se od društva u prošlosti. Učeće društvo sve svoje resurse treba da usmeri na usvajanje potrebnih i upotrebljivih znanja, na profesionalni i stručni razvoj i na osposobljavanje pojedinaca za nove uloge u učenju, životu i radu. I učeće društvo zahteva novu konceptualizaciju vaspitanja, posebno kroz uspostavljanje novih relacija između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i, posebno, kroz osposobljavanje pojedinaca za samousmereno učenje.

## 6. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje

Poslednjih nekoliko godina u pedagoškoj nauci, naučnim skupovima, stručnim i naučnim radovima, često se piše i govori o interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju. Takvo vaspitanje i obrazovanje nije moguće shvatiti bez određivanja značenja korena reči interkulturalizam. U korenu ove reči nalazi se samorazumljiv termin kultura. U stručnoj i naučnoj literaturi danas je moguće pronaći trocifren broj definicija kulture. Kultura predstavlja sve ono što je čovek stvorio, razvio i usavršio. Za ovaj rad je bitno to što možemo govoriti o kulturi jednog društva, jer članovi jednog društva svoju kulturu prepoznaju po svim vrednostima po kojima se oni razlikuju od pripadnika drugog društva. Umesto definisanja kulture opredeljujemo se za termin *kulturana*, jer ishod interkulturalnog obrazovanja treba da bude kulturana čovek. „Kulturana (lat. *cultura*), odnegovan, obrađen, obdelan, razvijen, usavršen, oplemenjen, koji ima stručno i, naročito, opšte obrazovanje, načitan“ (Byjaklija, 2004: 469). Bez kulturnog pojedinca nema interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja, jer je to proces u kojem svako od nas treba da upozna sebe i vlastitu kulturu i da se osposobi za upoznavanje kulture drugih.

Interkulturalnost predstavlja odnos koji postoji između različitih kultura. Ključna je reč odnos, a podrazumeva se uspostavljanje interakcije između pripadnika različitih kultura. Osim termina interkulturalizam, za ovaj rad je bitan i termin multikulturalizam. Tim terminom označava se da na istom području postoji više različitih kultura. Postojanje multikulturalnosti ne znači da između njih postoji i interkulturalnost. Primer za to je stanje u pojedinim osnovnim školama Republike Srpske, gde pripadnici bošnjačkog naroda ne žele da im deca pohađaju nastavu na srpskom jeziku. Stručnjaci su utvrdili da između hrvatskog, bošnjačkog i srpskog jezika ne postoji više od pet posto razlika. Očito da se opet radi o uplivu politike u vaspitanje a ne o izvornoj politici vaspitanja.

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje može olakšati globalne procese, jer ono pre svega doprinosi razvoju interkulturalno kompetentnih pojedinaca. Stoga cilj interkulturalizma u procesu obrazovanja i vaspitanja treba da bude: sučeljavanje različitih kultura, razvoj komunikacije o vrednostima različitih kultura, međusobno upoznavanje i vrednovanje pojedinaca iz različitih kultura, transfer vrednosti i modela učenja, života i rada iz jedne u druge kulture i stvaranje novog ozračja moralnog ponašanja i delovanja.

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje danas su potrebni jer su gotovo sva svetska društva multikulturalna. Osim toga, proces globalizacije doprinosi razvoju težnje svakog društva za integraciju u bolje, efikasnije, humanije i sigurnije društvo. Takav primer predstavlja težnja evropskih zemalja za članstvom u Evropskoj uniji. Brojni razlozi doprinose razvoju multikulturalnosti, a među njima najsnažnije utiču: religija, status nacionalnih manjina, migracije stanovništva zbog životnih, poslovnih i obrazovnih potreba i sl. Antonio Peroti (Antonio Perotti, 1995) ukazuje na obeležja multikulturalnog društva u Evropi, između kojih izdvajamo najvažnija:

- pluralizam doprinosa koje druge kulture i civilizacije donose evropskim kulturama,

- raspad i globalizacija kulture koja je izazvana novim tehnologijama u području komunikacija i informacija,
- jezički i etnokulturalni pluralizam koji je nusproizvod istorije izgradnje država u Evropi,
- raširenost stanovništva s kulturnom posebnošću (npr. Romi),
- regionalni pluralizam,
- kulturni pluralizam – nastao je spajanjem različitih zajednica kroz trajno naseljavanje političkih i ekonomskih migranata,
- doprinos drugih kultura i civilizacija nacionalnom kulturnom nasleđu evropskih zemalja,
- ostaci kulture iz perioda kolonizacije.

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje treba da se temelji na integraciji vrednosti koje su nastale u različitim kulturama. „Interkulturalno obrazovanje teži da prevaziđe pasivnu koegzistenciju i ostvari razvijen i održiv način zajedničkog života u multikulturalnom društvu. To se čini kroz izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja i dijaloga među grupama različitih kultura, te kroz obezbeđivanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije“ (Mrše, Petrović, Gošović, Jerotijević, 2007: 5). Iako se još uvek dovoljno ne prave razlike između interkulturalnog vaspitanja i interkulturalnog obrazovanja, one postoje. Interkulturalno obrazovanje nije moguće ostvariti bez interkulturalnog vaspitanja. Otuda je interkulturalno vaspitanje preduslov interkulturalnom obrazovanju. Stoga interkulturalno vaspitanje treba da predstavlja težnju da se, pre svega, razvije tolerancija prema različitostima drugih, pa tek onda treba omogućiti kritičko prihvatanje tuđih i samokritičko izražavanje vlastitih obeležja. Interkulturalno obrazovanje može se provoditi u zajednici kojoj je interkulturalno vaspitanje autentično obeležje. Ako pođemo od činjenice da se Evropa za interkulturalizam počela interesovati još sedamdesetih godina prošlog veka, postaje nam sasvim jasno gde je Evropa danas i šta nas još sve čeka na putu razvoja i uspostavljanja, pre svega, interkulturalnog karaktera društva pa tek onda interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja.

U okviru pedagoške i drugih nauka još uvek se više radi o konceptualizaciji i isticanju značaja interkulturalog vaspitanja i obrazovanja, nego što se u praksi stvarno koriste i osećaju njegove vrednosti. Neki bi rekli da smo mi oduvek bili multikulturalno društvo. To je tačno, ali ne treba zaboraviti da se na našim prostorima krajem devedesetih godina prošlog veka desio strašan građanski rat, čije se posledice osećaju i danas. Za kratko vreme su uništene vrednosti koje su prethodne generacije stvarale decenijama.

Na interkulturalno vaspitanje i obrazovanje treba gledati i kao na mogućnost pedagoški efikasnijeg razvoja i vaspitanja ličnosti. To je moguće ostvariti, jer se takvo obrazovanje bazira na interkulturalnom učenju. Takvo učenje bavi se različitostima i pluralizmom i omogućava da se pojava sagleda u svojoj kompleksnosti. Interkulturalno obrazovanje ne treba „vezati“ ni za kakve unapred određene koncepte. Zahvaljujući otvorenim pitanjima, analizi pojava i mogućnosti njihove promene, ključno obeležje interkulturalnog obrazovanja mora biti otvorenost.



Pedagogija treba da ima posebnu ulogu u uspostavljanju interkulturalnog društva. Konceptualizacija interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja nije jednostavan proces. Taj proces otvara mnoga druga pitanja bez kojih nije moguće u praksi ostvariti interkulturalno vaspitanje i obrazovanje. Posebno je bitno da se obezbedi interkulturalna kompetentnost nastavnika. Ona podrazumeva uspostavljanje zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture, te usvajanje interkulturalnih stavova, znanja i veština. „Sve to utiče na bolje razumevanje i poštovanje različitih kultura i usvajanje delotvornog ponašanja u drugim kulturama čime se postiže bolja interkulturalna osetljivost“ (Jevtić i Mikanović, 2012: 130). Tu kompetentnost nastavnika odlikuju:

- samosvest o čoveku kao kulturnom biću,
- svest o uticaju kulture kojoj pripadamo na naša uverenja i stavove,
- sposobnost da interaktivno sa drugim subjektima uklanjamo prepreke koje utiču na interkulturalno ponašanje i delovanje i
- osposobljenost da se istražuju različite procene, stavovi i pristupi rešavanju problema u interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju.

Postojeći nastavni planovi i programi nisu adekvatni za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje. Zbog toga je prvenstveno neophodno pristupiti „interkulturalnoj“ reformi školskih kurikuluma koji pored cilja interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja treba da obuhvate multikulturalne sadržaje i određene obrazovne standarde, koji su garancija ostvarivanja pedagoških efekata u procesu interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. „Multikulturalni nastavni sadržaji podrazumevaju i stvaranje uslova u kojima bi se učenicima pružila prilika da učestvuju u vannastavnim i dodatnim aktivnostima koje razvijaju znanje, veštine i stavove za povećanje školskog postignuća i podsticanje pozitivnih multikulturalnih odnosa“ (Зуковић и Милутиновић, 2008: 534).

Postojeća škola mora doživeti interkulturalni preobražaj ako želi biti ključni subjekt interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Nije jednostavno ostvariti transformaciju škole, jer su izražene različitosti u kulturama. „Obrazovanje za različitost, a samim tim i škola kao ključni nosilac ovakve aktivnosti, predstavlja stratešku odrednicu razvoja multikulturalnog društva“ (Isto, 2008: 532).

Još je bitno da se između ključnih subjekata vaspitanja i obrazovanja odvija interkulturalna komunikacija. Unapređivanje takve komunikacije nije moguće bez uklanjanja određenih barijera. U vezi s tim, Snježana Mrše, Danijela Petrović, Radmila Gošović i Milena Jerotijević (2007, prema Barna, 1998) navode sledeće barijere: pretpostavka o sličnostima, korišćenje različitih jezika i stilova komunikacije, pogrešne interpretacije neverbalnih poruka, pretpostavke i stereotipi, tendencije da vrednujemo i anksioznost.

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje treba da odlikuje razumevanje i tolerancija prema drugima, kao i poistovećivanje s njima. Sve to lakše mogu ostvariti pojedinci sa razvijenom sposobnošću za empatiju. Vaspitanje za humanost, toleranciju i solidarnost podrazumeva i osposobljenost za osetljivost na društvenu marginalizaciju i ekskluziju. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje treba usmeriti na prihvatanje i poštovanje različitosti, na iskazivanje spremnosti prihvatanja vrednosti



drugih kultura, na vaspitanje interkulturalne osetljivosti, svesti o sebi, drugima i o interkulturalnom društvu.

Interkulturalno vaspitanje promovise interkulturalno obrazovanje i učenje. Bitne su sledeće karakteristike učenja u interkulturalnom procesu vaspitanja i obrazovanja:

- učenje je kompleksno i raznoliko (uključuje veštine, znanje, verovanje, vrednosti, pristupe, saznanja i navike);
- učenje je individualna, a poželjnije je da bude grupna aktivnost;
- učenje je i proces i rezultat, učenje može biti i uzrok i posledica promena u interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju i
- interkulturalno učenje mora imati etičku dimenziju.

Potreba za novom konceptualizacijom vaspitanja i obrazovanja je potreba globalnog društva, ali i svakog pojedinca. Globalni procesi nisu garancija uspeha za sve koji su tim procesom obuhvaćeni. Zbog toga se obrazovanje mora neprekidno usavršavati. Dosadašnji uočeni nedostaci u razvoju obrazovanja „ukazuju na potrebu da se preispita nametnuti koncept razvoja obrazovanja i da se razvije nova koncepcija koja će uvažavati razloge za kritiku postojećih reformi, nego i izazove promena u drugim oblastima i kompleksno sagledane potrebe u savremenom društvu“ (Ивановић, 2010: 259). Sve to mogu subjekti koji su razvili interkulturalnu kompetenciju. Ona obuhvata mogućnost uspostavljanja efikasne interakcije i komunikacije s pripadnicima drugih kultura. Interkulturalno vaspitanje, obrazovanje i učenje mogu promovisati samo interkulturalno kompetentni nastavnici. Takvi nastavnici mogu pomoći učenicima i njihovim roditeljima da usvoje modele delotvornog ponašanja u drugim kulturama. Interkulturalne kompetencije nastavnika treba da obuhvati takvo pedagoško vođenje koje omogućava svim učenicima da razviju samopoštovanje, pozitivnu sliku o sebi, što je jedan od preduslova uspeha u multikulturalnom razredu. Zato je poželjno da svaki nastavnik u multikulturalnom razredu:

1. kreira takvu učenikovu samoprocenu na osnovu koje mogu nastati pozitivna iskustva;
2. inicira pedagoške situacije (uslove) za samopoimanje svakog učenika u razredu;
3. osigura podsticajnu pedagošku klimu za obrazovna postignuća i socijalne odnose;
4. podstiče saradničke odnose (kooperaciju) u razredu bez obzira na etničke i kulturne granice;
5. podstiče osećaje i stavove međusobnog poštovanja, razumevanja, oslobođanja od predrasuda zalažući se za ljudsko dostojanstvo;
6. bude zainteresovan za dobrobit svakog učenika bez obzira na njegovo etničko poreklo;
7. bude pravedan, konzistentan i otvoren, te da se istinski jednako odnosi prema svim učenicima (Šurbek, 2013, prema: Roux, 2001).

Samo šire konceptualizovano interkulturalno vaspitanje i obrazovanje može prevazići različite forme nejednakosti koje postoje i između kultura pojedinaca i

nejednakosti koje su posebno izražene između etničkih kultura. Zbog toga sve subjekte vaspitanja i sve raspoložive resurse treba usmeriti na promene. Koncipiranje interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja podrazumeva transformaciju celokupne kulture škole. Ta transformacija se ne može ostvariti bez šire društvene podrške. Interkulturalnost jednog društva predstavlja bogatstvo različitosti i generišući faktor razvoja i vaspitanja ličnosti.

## 7. Zaključni osvrt

Globalni svetski procesi zahtevaju korenite promene u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Zbog toga je potrebno koncipirati nove oblike vaspitanja i obrazovanja koji će omogućiti veći uspeh i bolji kvalitet u životu, radu i učenju svakog pojedinca. Potrebno je integrisati različite kulture i interkulturalnost prihvatiti kao vrednost i u društvu i u vaspitno-obrazovnim institucijama.

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje može razvijati interkulturalna škola i interkulturalno kompetentni nastavnici. Zbog toga savremene vaspitno-obrazovne institucije, poznate kao mesto gde se učenici upoznaju sa već poznatim, treba da postanu mesto razvoja, istraživanja, preobražaja i mesto zajedničkog života i učenja interkulturalno kompetentnih subjekata vaspitanja. Interkulturalni pristup prvo mora biti vidljiv u sadržajima nekih nastavnih predmeta (istorija, geografija, jezik, književnost i umetnost).

Celokupno vaspitanje i obrazovanje treba staviti u funkciju razvoja interkulturalnog društva. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje je imperativ savremene škole XXI veka. Pedagogija ne treba i ne može sama da bude odgovorna za koncipiranje interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Pre svega, to mora biti težnja celokupnog društva, kako globalnog, tako i onog na nivou jedne države, pa i lokalne zajednice.

Konceptualizacija interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja podrazumeva istovremenu promenu tradicionalnih pedagoških strategija i razvoj partnerskih odnosa između ključnih subjekata vaspitanja, te emancipaciju ličnosti vaspitanika koja prihvata različitost i koja je kompetentna za komunikaciju sa pripadnicima drugih kultura, kao i upuštanje u izazove da se nove strategije u vaspitanju i obrazovanju češće primenjuju.

## Literatura

- Hentig, H. (1997). *Humana škola (škola mišljenja na nov način)*. Zagreb: Educa.
- Ивановић, С. (2011). Глобалне промене и криза образовања. *Daroviti u procesu globalizacije* 16, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 253–260.
- Jevtić, B. i Mikanović, B. (2012). Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive. *Pedagogija i kultura*, knjiga 3. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 129–140.
- Кнежевић, М. (2011). Образовање и васпитање у процесу глобализације. *Daroviti u procesu globalizacije* 16, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 329–336.

- Milutinović, J. (2008). Ideje o društvu znanja i cjeloživotnom učenju. *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj*. Sveučilište u Rijeci, 37–42.
- Микановић, Б. (2012). Савремена школа у друштву знања. У зборнику: *Друштво знања и личност: путеви и странпутице (де)хуманизације*. Бања Лука: Филозофски факултет, 111–126.
- Mrše, S., Petrović, D., Gošović, R. i Jerotijević, M. (2007). *Interkulturalno obrazovanje i razumevanje*. Beograd: Grupa Most.
- Pavlović, Z. (2012). *Razvojni oblici vaspitanja*. Pale: Filozofski fakultet.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Šurbek, B. (2013). Interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogija i kultura*, svezak 3. Zagreb; Hrvatsko pedagoško društvo.
- Видаковић, М. (2011). Образовање као фактор припремања младих за живот и рад у савременом друштву. *Daroviti u procesu globalizacije* 16, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, 648–665.
- Зуковић, С. и Милутиновић, Ј. (2008). Школа у духу новог времена: образовање за различитост. *Настава и васпитање* 4. Београд: Педагошко друштво Србије, 530–538.

Brane Mikanović

## CONCEPTUALIZATION EDUCATION IN THE GLOBALIZATION PROCESS

*Summary:* Education is a continuous process of transformation. This resulted in the appearance of various developmental stages of education: spontaneous, intentional, and mass media. A new form of education does not completely replace the previous one, on the contrary, what's more, all forms of education are always present, are interrelated and condition. Always has determined the development of society and the development of education. All forms of developmental education so far were more social and less personalistic determined.

The focus of this paper, the author puts the question of the necessity and possibility of a new conceptualization of education in the globalization process. The goal of globalization is the international connection. Development of such a global society, there is no effective education. Effective education is accelerating the globalization process and contributes to the development of a learning society.

The process of education must focus on building a learning society and the society in which knowledge of the value and resource development of all its aspects. The value of the global world society will be recognized by how to reduce discrepancies between the needs for study, work and live together. Development of a society contributes to intercultural education.

## POČETNA OBUKA I STRUČNO USAVRŠAVANJE CLIL NASTAVNIKA

*Sažetak:* Strani jezik je sve više instrument učenja različitih sadržaja. CLIL nastavni pristup (engl. *Content and Language Integrated Learning*) je skoncentrisan na usvajanje stranog jezika i usvajanja sadržaja nejezičkih predmeta pri čemu je neophodno omogućiti integrisano, simultano učenje sadržaja i jezika. CLIL nastavnici primenjuju veliki broj raznovrsnih metodičkih i didaktičkih postupaka, što u suštini predstavlja veliki izazov ako ga posmatramo sa jezičke strane. Ovaj rad bi trebalo da skrene pažnju na potrebu za proučavanjem CLIL metodologije u okviru predmetnih metodika kao i potrebu za kvalitetnom obukom i usavršavanjem veština nastavnika koji primenjuju CLIL metodu u nastavi. U radu su još predstavljene karakteristike CLIL nastave, problemi ocenjivanja u CLIL-u, kompetencije i veštine CLIL nastavnika kao i primeri modula na pojedinim univerzitetima koji pružaju početnu obuku nastavnicima uvodeći ih u svet CLIL-a koji predstavlja osnovu multijezične i multikulturalne Evrope.

*Ključne reči:* CLIL nastava, kompetencije CLIL nastavnika, CLIL metodologija, početna obuka CLIL nastavnika

### 1. Uvod

„Znati govoriti više od jednog jezika je pre pravilo nego izuzetak s obzirom na to da je dve trećine svetskog stanovništva bilingvalno“ (Vučo & Zavišin, 2011).<sup>1</sup> U Evropi je interesovanje za dvojezičnim obrazovanjem počelo da raste devedesetih godina shodno evropskoj socioekonomskoj integraciji i globalizaciji (Hunt, 2009). Ovakav vid obrazovanja je podržan kroz aktivnosti Saveta Evrope. Jedan od ciljeva Evropske komisije utvrđen Akcionim planom 2004–2006. promoviše višejezičnost, tj. stanovnici Evropske unije treba da pored svog maternjeg jezika govore još dva strana jezika (Commission of the European Communities, 2003: 7). CLIL (engl. *Content and Language Integrated Learning*) je odličan način za ostvarivanje tih ciljeva i stvaranja višejezičnog okruženja. Međutim, bez stručno obučenog CLIL nastavnika nema ni kvalitetne CLIL nastave. Profesionalni razvoj CLIL nastavnika se zasniva na dobro organizovanoj početnoj obuci i usavršavanju veština neophodnih za sprovođenje CLIL metoda u bilingvalnim učionicama.

---

1 Prim.prev.

## 2. Karakteristike cilil nastave

CLIL nastava predstavlja podučavanje jednog ili više nastavnih predmeta na stranom jeziku gde strani jezik ima posredničku ulogu u prenošenju sadržaja pri čemu se istovremeno vrši i usvajanje sadržaja i tog stranog jezika. Termin CLIL se prvi put javlja 1994. godine (Mehisto et. al., 2008: 9). Po tvrdnjama Mehista, CLIL ima mnogo dužu istoriju. Prvi počeci CLIL programa datiraju od pre 5000 godina i bili su prisutni na prostoru današnjeg Iraka (Akađani koji su osvojili područje Sumera želeli su da nauče njihov jezik). Takođe se smatra da se latinski jezik koristio vekovima za učenje sadržaja ali ono po čemu se CLIL razlikuje je to da CLIL podržava učenje stranog jezika i u isto vreme favorizuje razvoj maternjeg jezika. Kroz CLIL pristup učenici jačaju svoje samopouzdanje pri izražavanju na stranom i maternjem jeziku, razvijaju sposobnost razmišljanja ali i društvene i nacionalne vrednosti (Bently, 2010: 6). Međutim, mnogi teoretičari tvrde da integrisano učenje sadržaja i jezika ima svoje slabosti. Koji i saradnici (Coyle et al., 2010: 1) koriste termin posrednički jezik (engl. *vehicular language*) što u stvari predstavlja strani jezik na kom se uče sadržaji. To je jezik kojim učenici slabije vladaju od svog maternjeg jezika što može da dovede do umanjenih kompetencija i lošijeg usvajanja sadržaja (Hajer, 2000 in Dalton-Puffer, 2007). Ipak, najnovija istraživanja dokazuju suprotno. CLIL učenici usvajaju isti obim znanja kao i njihovi vršnjaci koji sadržaje uče na svom matenjem jeziku (Dalton-Puffer, 2008). Pored kognitivnih i sadržajnih ciljeva, imamo i jezičke ciljeve koji su takođe u CLIL nastavi izraženi. *CLIL-Compendium* navodi opšte ciljeve CLIL-a a neki od njih su:

- razvoj interkulturalnih komunikativnih veština,
- priprema za internacionalizaciju,
- pružanje mogućnosti učenicima da sadržaj uče kroz drugačiju perspektivu,
- približavanje jezičkoj terminologiji određenog predmeta,
- poboljšanje sveopšte jezičke kompetencije ciljnog jezika,
- razvijanje usmenih komunikativnih veština,
- preoblikovanje metoda i oblika nastavnih vežbi, i
- povećanje učeničke motivacije.

Sve je veći broj obrazovnih i školskih institucija koje u svom sistemu primenjuju CLIL nastavu što govori u prilog pozitivnim aspektima CLIL metode i razlozi za njegovu primenu u nastavi se ogledaju u sledećem (Çekrezi, 2011: 3822–3823): CLIL nastava jača samopouzdanje i motivaciju kod učenika, u osnovi svakog kurikuluma se prožima učenje stranih jezika, CLIL učenici su više izloženi stranom jeziku za razliku od učenika u tradicionalnim učionicama i nastavne metode su raznolike s obzirom na to da svaki predmet koristi didaktička sredstva specifična za sadržaje koji se predaju zajedno sa jezičkim aktivnostima i metodama uobičajenim za nastavu stranih jezika.

Mehisto i saradnici (Mehisto et al., 2008: 12) posmatraju termin CLIL kao 'kišobran' koji pokriva desetine nastavnih pristupa i metoda (npr. imerzija, dvojezično

obrazovanje, višezjezično obrazovanje, obogaćeni jezički programi). Drugim rečima, CLIL je kombinacija ovih pristupa nastavi i mnogih drugih. Iako imaju nešto zajedničko u pristupu nastavi, s druge strane, ne mogu se posmatrati kao ekvivalenti. CLIL može da se primeni na razne nastavne programe. Potrebno je naglasiti da postoji razlika između jakog (*hard*) i slabog (*soft*) CLIL pristupa. Slab pristup podrazumeva da se određeni predmeti i sadržaji uče na časovima jezika. Ovaj oblik je najčešće zastupljen u osnovnim školama. U srednjoj stručnoj školi, Vazduhoplovnoj akademiji u Beogradu, postoji predmet Stručni engleski jezik koji predstavlja oblik slabog CLIL-a, gde se, svi stručni predmeti koje učenici rade na maternjem jeziku, rade i na engleskom i to na časovima stručnog jezika. Postoje i CLIL moduli koji su karakteristični u školama gde se određeni predmeti uče na stranom jeziku kroz odgovarajući fond časova i ovakav oblik predstavlja progres jakog CLIL-a. Jak CLIL se vezuje za delimičnu imerziju jer se skoro 50% od ukupnog broja svih predmeta predaje na stranom jeziku. 'Bilingvalna nastava podrazumeva pored podučavanja stranog jezika istovremeno i upotrebu stranog jezika u nastavi nejezičkih predmeta.' (Zavišin, 2011). Ova definicija se odnosi na takozvanu 'jaku bilingvalnu nastavu koja se sprovodi u bilingvalnim razredima Treće beogradske gimnazije' (Zavišin, 2011). Bez sumnje, razlog razvitka CLIL nastave leži u pozitivnim karakteristikama CLIL-a koje obogaćuju tradicionalne nastavne metode. Kojl i saradnici (Coyle et al., 2010: 9–11) ističu tri osnovne karakteristike CLIL-a:

- razvijanje sposobnosti razmišljanja kod učenika na raznim jezicima,
- usvajanje jezika na prirodan način kroz svakodnevne životne situacije i teme, i
- pridobijanje pažnje učenika u samom procesu učenja (njihov odnos prema učenju predstavlja izvor interesovanja za CLIL).

Osnovu CLIL nastave čine takozvana 'četiri slova C' (Coyle et al., 2010: 53–54): sadržaj (engl. *Content*), saznanje (engl. *Cognition*), komunikacija (engl. *Communication*) i na kraju kultura (engl. *Culture*). Sadržaj je prvi i osnovni princip koji upućuje na podučavanje različitih nastavnih nejezičkih predmeta u okviru nastavnog plana i programa i od velike je važnosti međusobno povezivanje i usklađivanje nastavnih planova raznih predmeta. Neophodno je proučavanje nastavnog sadržaja iz ugla stranog jezika kako bi se jezički sadržaj predstavio učenicima na razumljiv način. Saznanje, drugi princip, je princip najbliži sadržaju. Njegov cilj je razvoj kognitivnih veština kod učenika (rasuđivanje, evaluacija, kreativno razmišljanje, itd.). Komunikacija, treći princip, predstavlja integraciju učenja jezika (usavršavanje na polju gramatike) i upotrebe jezika (usavršavanje komunikativnih veština). Bentli (2010: 7) dodaje da je sveopšti cilj CLIL-a usredsređen na vreme koje učenici potroše u pričanju (*student talking time*). Kultura, kao poslednji princip, naglašava važnost razumevanja kultura širom sveta i produbljivanje interkulturalne svesti. Bentli (2010) predlaže učešće u lokalnim i međunarodnim projektima kako bi se razvijala interkulturalna svest.

Jezik koji se koristi za izražavanje i iskazivanje sadržaja nejezičkih predmeta je karakterističan jer se jezici i komunikativne aktivnosti integrišu, ali je karakteri-



stičan zbog kognitivnih operacija koje se koriste pri obrađivanju koncepta. Kamins (Cummins, 1979) nam opisuje odnos između kognitivne dimenzije i upotrebe jezika definišući dva odvojena načina vladanja jezikom. S jedne strane imamo osnovne jezičke veštine koje se tiču usmene komunikacije u svakodnevnom životu (*Basic Interpersonal Skills – BICS*). Jezik koji se koristi u svakodnevnom životu zasniva se na usmenoj komunikaciji u kontekstu i interakciji sa drugima. S druge strane, postoji jezička sposobnost koja nam omogućava da verbalizujemo složene kognitivne procese (*Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*). Verbalizacija na određenu temu je povezana sa sadržajem i zavisi od znanja koje pojedinac poseduje o datoj temi i na potrebnom nivou, dok je, s druge strane, akademski jezik manje interaktivan i manje kontekstualan (Cummins, 2000 in Quartapelle, 2012). U tradicionalnoj nastavi stranog jezika razvijaju se takozvane osnovne međuljudske komunikativne sposobnosti (BICS), dok CLIL podrazumeva razvoj takozvanih kognitivnih akademskih jezičkih sposobnosti (CALP), naročito na starijem uzrastu.

Još jedna karakteristika CLIL nastave je kombinovanje tradicionalnih i savremenih nastavnih metoda. Ono što je karakteristično za tradicionalnu nastavu stranih jezika a prisutno je u CLIL nastavi je gramatičko-prevodna metoda (učenici obrađuju gramatičke oblike kroz autentične tekstove, usvajaju stručnu terminologiju na stranom i maternjem jeziku). Međutim, prevođenje kao strategija u učenju stranog jezika je u suprotnosti sa CLIL pristupom, jer prevođenje u većini slučajeva eliminiše potrebu za učenjem CLIL jezika budući da se osnovne i potrebne informacije u slučaju prevođenja dobijaju na L1 (Marsh, 2008). Dalje u CLIL nastavi, imamo zastupljene one oblike rada (kao što su rad u paru ili grupama, kooperativno učenje) koje predstavljaju primer primene komunikativnih metoda u nastavi.

Jezik koji se koristi u CLIL nastavi karakterišu sledeće osobine:

- prevladuje vokabular koji je tipičan i odnosi se na predmet predavanja,
- to je jezik kojim se istražuje, diskutuje i piše o predmetu predavanja,
- to je jezik koji služi za razvoj kognitivnih veština,
- to je jezik koji služi za izvršavanje veština učenja.

Slikovito prikazan CLIL podseća na vagu, na čijem jednom tasu se nalazi jezik, a na drugom tasu stoji sadržaj. U neprekidnom klackanju ovih tasova i prožimanju jezika i sadržaja teško je odrediti koji tas je teži i koja strana će prevagnuti, jezik ili sadržaj. Šta je ono što je „teže“, šta je ono što je bitnije? Ova dilema najviše dolazi do izražaja u procesu ocenjivanja. Ocenjivanje u CLIL nastavi je vrlo kompleksno pitanje. Da li nastavnici treba da ocenjuju poznavanje sadržaja i jezičke kompetencije odvojeno ili zajedno? Ukoliko su jezičke veštine sastavni deo ocenjivanja, u kojoj meri i na koji način oceniti? Problem se može rešiti samo ukoliko se pristup ocenjivanju promeni. Kada govorimo o dilemi šta ocenjivati, i da li dve komponente CLIL-a, jezik i sadržaj, ocenjivati zajedno ili odvojeno, potrebno je napomenuti da u Evropi postoje dva odvojena mišljenja, iako do sada odgovarajući model ocenjivanja još nije predložen. Evropski CLIL smatra da je akcenat u ocenjivanju na sadržaju. S jedne strane, jedan od osnovnih principa CLIL-a je razumljivi input, tj. mora postojati



jati određena strategija saradničke interakcije koja bi obezbedila lakše razumevanje teksta ili poruke. S druge strane, mora se voditi računa o jezičkoj ispravnosti ali ne na način koji je uobičajen na tradicionalnim jezičkim kursevima.

Uloga jezika u CLIL-u, po rečima Kojla (Coyle, 2007 in Barbero, 2012) je trostruka:

- Jezik učenja (*language of learning*) – koji se ogleda u analizi sadržaja, tematskim zahtevima, zahtevima silabusa – gramatika, vokabular, strukture, funkcije,
- Jezik za učenje (*language for learning*) – koji razvija učeničke metakognitivne veštine i govor u kontekstu i realnim situacijama, i
- Jezik kroz učenje (*language through learning*) – koji predstavlja usvajanje znanja i razvoj veština kao i kognitivni razvoj.

Shodno tome, javljaju se tri koncepta ocenjivanja (Brigs et al., 2008 in Barbero, 2012):

- ocenjivanje učenja (*assessment of learning*),
- ocenjivanje zbog učenja (*assessment for learning*),
- ocenjivanje kao učenje (*assessment as learning*).

Ocenjivanje učenja je sumativno ocenjivanje koje se sastoji od testova i ispita koji se polažu na kraju obuke, modula ili školske godine kako bi se proverio napredak koji se ostvaruje kroz nastavne planove.

Ocenjivanje zbog učenja je formativno jer za cilj ima planiranje što bolje i uspešnije nastave i predavanja. Ovo ocenjivanje podrazumeva kontinuirano praćenje napretka kako učenika tako i nastavnika. Formativno ocenjivanje je planirano, s obzirom na to da nastavnici prikupljaju dokaze o učenikovom znanju. Ono, takođe, izaziva povratnu reakciju, jer nastavnici usklađuju svoje nastavne aktivnosti u skladu sa informacijama koje dobijaju od učenika. Formativno ocenjivanje je i recipročno, jer i nastavnici i učenici mogu da poboljšaju kvalitet nastave sledeći informacije koje dobiju iz formativnog ocenjivanja. Ove karakteristike koje su bitne u obrazovnom kontekstu, imaju određene implikacije u CLIL nastavi, jer podstiču razvoj i jezika i sadržaja. Formativno ocenjivanje pruža povratnu informaciju učenicima i nastavnicima uz pomoć odgovarajućih alata ocenjivanja. Povratne informacije su glavna svrha ocenjivanja u CLIL-u.

Ocenjivanje kao učenje povećava svest o procesu učenja. Učenici i nastavnici se zajedno upoznaju sa nastavnim ishodima i kriterijumima ocenjivanja i ocenjivanje učenja vrše uz pomoć alternativnih načina ocenjivanja, kao što su samoocenjivanje i vršnjačko ocenjivanje, i uz pomoć portfolija, tabela i drugih instrumenata.

Ocenjivanje u CLIL-u mora da zadovolji osnovne kriterijume ocenjivanja a to su: validnost i pouzdanost. Program reforme srednjeg stručnog obrazovanja predlaže da formativno ocenjivanje mora biti validno, tj. mora da oceni tačno ono što se traži i što je navedeno u nastavnim ishodima. Validnost se, dakle, odnosi na to koliko dobro test meri ono što treba da izmeri. Validan test je onaj koji ocenjuje reprezentativan uzorak sadržaja programa. Validno ocenjivanje podrazumeva i to da se ocenjuje uzo-

rak sposobnosti koje zahteva nastavni program. Pitanjima se ne proverava samo nivo znanja, već i razumevanje, primena i praktične veštine. Ocenjivanje takođe mora da pruži pouzdanu povratnu informaciju učenicima koja se sastoji od kriterijuma, bodova i deskriptora. Pouzdano ocenjivanje je precizno, tačno i dosledno; isti ili slični rezultati se ocenjuju isto (ili slično) ukoliko se ocenjivanje ponavlja i ukoliko ga ocenjuju različiti ocenjivači ponaosob. Savršeno pouzdan test daće iste rezultate u svim uslovima.

### 3. Kompetencije cilil nastavnika

U CLIL nastavi podjednako su uključeni nastavnici jezika kao i nastavnici nejezičkih predmeta. Naime, nastavnik nejezičkih predmeta mora da se, podučavajući svoj predmet kroz strani jezik, bavi istovremeno i jezičkim formama kako bi učenici istovremeno naučili i strani jezik ali i sadržaj nejezičkog predmeta. S druge strane, na časovima jezika se obrađuju sadržaji nejezičkih predmeta i kroz autentične kontekste učenici usavršavaju jezičke veštine ali i usvajaju određene sadržaje nejezičkih predmeta. CLIL nastavnici moraju da su stručni iz predmeta koji podučavaju, ali u isto vreme, moraju da su vešti u prenošenju znanja iz stranog jezika, i na taj način omogućavaju optimalne uslove za komunikaciju sa učenicima (Marsh, 2010).

Integrisanje jezika i sadržaja nije lako primeniti u obrazovnim sistemima i neophodna je velika saradnja između nastavnika jezika i nastavnika nejezičkih sadržaja. U Srbiji je bilingvalno obrazovanje započelo 2004–2005. godine na francuskom i italijanskom jeziku, a od 2006. i na engleskom i nemačkom jeziku. Nastavnici koji rade po modelu CLIL-a moraju da imaju odgovarajući nivo poznavanja stranog jezika (neophodan nivo za podučavanje na stranom jeziku je B2 ZERO<sup>2</sup>) i diplomu univerziteta za predmet koji predaje. Međutim, nijedna od ovih uverenja (diploma) se ne odnosi na ovladavanje CLIL metodologijom.

Kompetencije CLIL nastavnika su višestruke. Ako govorimo uopšteno, CLIL nastavnik treba da zna kako da primeni CLIL metodu, da ga prilagodi kontekstu i da ga integriše u kurikulum. Neophodno je da nastavnik u praksi razume i primeni razliku između Kaminsovih BICS i CALP veština. Takođe, neophodno je da CLIL nastavnik ume da primeni Blumovu taksonomiju kao i tehnike saradničke interakcije (engl. *scaffolding*) po Vigotskom. Budući da se CLIL razlikuje od tradicionalne nastave stranih jezika, nastavnici treba da budu vešti u planiranju časova, što podrazumeva detaljnu pripremu za čas, i izvođenje planiranih časova s ciljem postizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti, zatim primenjivanje znanja o usvajanju L2, kao i poznavanje kognitivnih i metakognitivnih

<sup>2</sup> Zajednički evropski referentni okvir (ZERO) se sastoji od šest nivoa kompetencija koji su klasifikovani u tri grupe: A1 i A2 pripadaju kandidatu početniku (*Basic User*); B1 i B2 pripadaju naprednom kandidatu (*Independent User*); C1 i C2 pripadaju samostalnom kandidatu (*Proficient User*). ZERO (CEFR) određuje nivoe usvajanja određenog jezika pri čitanju, slušanju, pisanju i govoru na stranom jeziku.

processa i strategija u CLIL nastavi (Hillyard, 2011). Hiljard predlaže program obuke CLIL nastavnika u kojem bi se integrisale i usavršile veštine i kompetencije neophodne za uspešno izvođenje CLIL nastave, a koji bi obuhvatio:

- intenzivan razvoj jezika, sa naglaskom na jezik učionice i jezik orijentisan ka sadržaju,
- upoznavanje sadržaja u smislu silabusa, koncepta i veština na kognitivnom nivou, i
- CLIL metodologiju, naročito u pogledu autputa (*output*), upotrebe grafičkih organizatora, Blumove taksonomije, Kaminsovih BICS i CALP veština, raznovrsnosti CLIL pristupa i učenja kroz interakciju.

#### 4. Početna obuka i stručno usavršavanje clil nastavnika

Problemi sa kojima se nastavnici koji rade u CLIL nastavi susreću odnose se na njihovu edukaciju i usavršavanje, tj. nastavnici često nisu spremni da odgovore na zahteve koje CLIL nastava nosi sa sobom. Drugim rečima, obuka CLIL nastavnika mora biti prioritet (Hillyard, 2011 in Banegas, 2012). U nekim evropskim zemljama obuka za nastavnike koji su uključeni u CLIL nastavu već postoji, dok u nekim zemljama tek postoji naznaka za razvojem kurseva na kojima bi se obučavali i usavršavali CLIL nastavnici. Edukacija nastavnika se može organizovati na dva načina: kroz početnu obuku (engl. *pre-service training*) koja bi im pružila potrebne veštine i znanja pre nego što se uključe u CLIL nastavu i kroz stručno usavršavanje (engl. *in-service training*) koje bi svim zaposlenima uključenim u CLIL proces omogućilo razvijanje CLIL kompetencija.

U skoro svim zemljama Evropske unije gde se primenjuje CLIL nastava, obrazovne vlasti nude različite vidove edukacije i obuke CLIL nastavnika kroz razne kurseve, module, predmete. U izveštaju Evropske komisije (Eurydice, 2006) navedeni su vidovi obuke koji su u ponudi širom Evrope. Kada govorimo o početnoj obuci u Austriji, obuka se sastoji od nekoliko časova ili jednog kursa koji traje jedan ili dva semestra. Međutim, od CLIL nastavnika se ne zahteva da imaju završenu ovu obuku. U Holandiji i Engleskoj, na pojedinim univerzitetima mogu se dobiti diplome koje se odnose na bilingvalnu nastavu, mada, kao što je to slučaj sa Austrijom, ovakav vid kvalifikacija nije neophodan pri zapošljavanju u CLIL školama. U Francuskoj se mogu steći sertifikati za nejezičke predmete koji se predaju na stranom jeziku, ali ni oni nisu neophodan uslov za rad u CLIL nastavi. U Španiji postoje izborni moduli na osnovnim studijama i master studijama koji se bave metodikom CLIL nastave. U pojedinim zemljama, kao što su Litvanija, Poljska i Bugarska, organizovana je obuka u saradnji sa ambasadama i kulturnim centrima kroz udružene kurseve, posete zemljama ciljnog jezika koji se koristi u CLIL nastavi, itd. U Finskoj ne postoji zvanična početna obuka za CLIL nastavnike, već samo univerzitetski kursevi i moduli.

## 5. Primeri iz prakse

Univerzitet u Vorviku (*Warwick University*) je jedan od nekoliko univerziteta u Engleskoj koji se bavi problemima i izazovima sa kojima se CLIL nastavnici susreću. U Centru za primenjenu lingvistiku postoji mogućnost pohađanja modula na drugoj godini studija pod nazivom CILC (*Content in the Language Classroom*) čij je cilj unapređivanje veština i znanja studenata koji koriste nejezičke sadržaje za učenje jezika. Banegas (2012) je u svom radu predstavio koncept modula koji na primerima sadržaja iz matematike i drugih prirodnih nauka pokazuje primenu TESOL<sup>3</sup> principa i metodiku. Modul je podeljen na dva semestra, od kojih se prvi odnosi na teoriju, a drugi se bavi razvojem praktičnih veština u CLIL nastavi. Na predavanjima i vežbama studenti imaju prilike da se upoznaju sa: definicijom, ciljevima, izazovima i CLIL sadržajima, zatim predstavlja im se kurikularni model i CLIL matrica, CLIL kroz jezičke i kognitivne veštine, gramatika i vokabular u CLIL-u, potom planiranje časova, tipovi zadataka, izbor materijala za rad i prilagođavanje istih (sa naglaskom na multimedijalne i vizuelne organizatore), tehnike saradničke interakcije, itd. Po rečima Banegasa (2012) CILC modul pruža početnu obuku nastavnicima koja im omogućava da se upoznaju, razumeju i dodatno istraže teorijske okvire i perspektive CLIL nastave.

Još jedan primer modula koji se bavi istraživanjem CLIL-a, i ujedno nastavnicima pripravnici pruža uvid u teorijske i praktične aspekte CLIL-a i daje početne kvalifikacije neophodne za rad u CLIL učionici je modul na Čarls univerzitetu, Fakultetu za obrazovanje u Pragu. Ovaj kurs je objedinio dva različita departmana, Departman za matematiku i Departman za engleski jezik, i obuhvata jezičku pripremu, posmatranje časova, mikronastavu kroz primenu inovativnih nastavnih metoda i aktivnosti (Novotna, 2001). U svom radu, Novotna se bavi kompetencijama koje CLIL nastavnik treba da poseduje, pozivajući se na Vigotskog i njegovo viđenje nastavnog procesa kao društveno-kulturnog razvoja ali i ulogu nastavnika do zone narednog razvoja (engl. *Zone of Proximal Development*). Po rečima autorke, preključivanje pojmova (engl. *code-switching*) je prirodna komunikativna strategija koju nastavnici treba da odobravaju, naročito u početnim fazama CLIL-a. S obzirom na to da su matematika i engleski jezik dve odvojene discipline, svaka ponaosob ima svoje karakteristike; u nastavi jezika osnovni cilj je razvijanje komunikativnih veština, a u nastavi matematike cilj je razvijanje matematičkog razmišljanja. Razmišljanje bi, kako je to predložio Skutnab-Kangas (Skutnabb-Kangas, 1981 in Novotna, 2001), trebalo da bude peta jezička kompetencija, pored slušanja, govora, čitanja i pisanja. CLIL nastava podrazumeva uključivanje raznih kognitivnih i metakognitivnih procesa. Međutim, CLIL nastavnik mora da bude spreman u prevazilaženju problema i poteškoća u učenju. Dalje u radu, Novotna navodi moguće vrste poteškoća koje imaju negativan uticaj u procesu učenja, (npr. kognitivna i afektivna barijera). Na

3 TESOL – Teachers of English to Speakers of Other Languages – međunarodna organizacija nastavnika engleskog jezika kao drugog ili stranog jezika.

Čarls univerzitetu, Fakultetu za obrazovanje u Pragu, testirano je pojavljivanje svih vrsta afektivnih barijera kod studenata koji su bili uključeni u početnu obuku CLIL nastavnika. Kontrolnu krpu su činili nastavnici koji su već imali praksu u CLIL učionici. Rezultati pokazuju da CLIL nastava otklanja barijere koje se javljaju u nastavnom procesu. Studenti sve manje imaju strah od grešaka, i samo oni koji nisu naviknuti na neuobičajene, alternativne nastavne metode imaju poteškoća u procesu učenja. CLIL zasigurno oslobađa učenike takvih vidova barijera. Novotna na kraju svog rada sumira metodološke kriterijume i kompetencije CLIL nastavnika (prevazilaženje poteškoća u procesu učenja, razumevanje individualnih potreba učenika, podsticanje kooperativnog učenja, razvijanje veština razmišljanja, pravilno raspoređivanje i prezentovanje jezičkog i nejezičkog sadržaja na razumljiv način, itd.).

Ono što je zajedničko za sve vidove obuke je potreba da se povežu teorija i praksa. Ovakav vid obuke je dug proces koji se ne dešava preko noći. Možda najefikasniji pristup bi bio obučavanje određene grupe nastavnika koji bi primenjivali CLIL metodu u učionici, a periodično organizovati seminare na kojima bi se raspravljalo o problemima i iskustvima sa kojima se CLIL nastavnici susreću u praksi (Hillyard, 2011). Dalje bi ti nastavnici mogli da pomognu u obuci novog nastavnog kadra koji planira da se uključi u CLIL nastavu i tako bi se stvorio lanac obuka na kojima bi se prenosila iskustva iz prakse i razmenjivala se metodološka znanja koja su korisna i primenjiva u CLIL-u.

## 6. Zaključak

Budući da je jezička obrazovna politika Evrope odavno uvela kao normu poznavanje bar dva strana jezika, CLIL nastava bi bila pravi odgovor ovom izazovu. Bilingualna nastava koja podrazumeva upotrebu maternjeg i stranog jezika u obrazovanju predstavlja novinu u savremenoj nastavi. Učenici koji pohađaju ovakav oblik nastave dostižu visok nivo jezičkih kompetencija na stranom jeziku, za razliku od učenika koji prate tradicionalnu nastavu stranog jezika. Fokus ovakve nastave je sticanje novih znanja na stranom jeziku, a kada je reč o učenju jezika ovakvom metodom, težište nije na gramatici već na obogaćivanju rečnika i usavršavanju komunikativnih veština. Politika izučavanja jezika više nije zamisliva bez CLIL-a i već su razvijene i isprobane mnogobrojne metode. Svaka zemlja ima svoje specifičnosti u načinu obrazovanja i tu različitost i mnogostrukost treba uklopiti u zajedničke okvire. Ono što je specifično za svaki predmet ponaosob u CLIL nastavi to je didaktičko-metodičko planiranje nastave. Rad ističe potrebu za proučavanjem CLIL metodologije koja je zajednička za podučavanje nejezičkih predmeta. Jedan od mogućih načina uvođenja nastavnika u CLIL nastavu je organizovanje modula i kurseva na osnovnim ili master studijama koji bi povezali teorijsku i praktičnu stranu CLIL-a, uvodeći ih u metodiku nastave, planiranje časova, tipove zadataka karakteristične za CLIL, ocenjivanje sadržaja i/ili jezika, itd. Na primerima sadržaja modula koji su prikazani u ovom radu, može se zaključiti da akcenat treba staviti

na ostvarivanje CLIL kompetencija i prilagođavanje CLIL metode kontekstu kao i primenu tehnike saradničke interakcije po Vigotskom. S obzirom na to da se CLIL razlikuje od tradicionalne nastave stranih jezika, nastavnici treba da budu vešti u planiranju časova, što podrazumeva detaljnu pripremu za čas, i izvođenje planiranih časova s ciljem dostizanja odgovarajućeg jezičkog nivoa, razvoja kulturne svesti i interkulturalnosti kao i poznavanje kognitivnih i metakognitivnih procesa i strategija u CLIL nastavi. U osnovi svakog programa obuke CLIL nastavnika bi trebalo da leži jezičko usavršavanje i podučavanje CLIL metodologije i neophodno je obuku započeti na univerzitetskom nivou u okviru master studija.

## Literatura

- Banegas D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of CLIL* 5(1). pp. 46–56.
- Barbero, T. (2012). Assessment Tools and Practices in CLIL. *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia. pp. 38–56.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çekrezi, R. (2011). CLIL and Teacher Training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3821–3825. Dostupno na: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009256> [28. 02. 2013].
- CLIL-Compendium. Dostupno na: <http://www.clilcompendium.com/clilcompendium.htm> [20. 12. 2012].
- Commission of the European Communities 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Brussels. Dostupno na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> [14. 11. 2013].
- Coyle, D., P. Hood and D. Marsh. (2010). *CLIL, Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*. 19. pp. 121–129.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. Werner Delanoy and Laurenz Volkmann, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter. Dostupno na: <http://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf> [03.03.2013]
- European Commission, Eurydice. (2006). The information network on education in Europe. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Dostupno na: [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf) [03. 03. 2013].
- Hunt M., A. Neofitou and J. Redford. (2009). Developing CLIL Training for Modern Languages Teacher Trainees. *CLIL Practice: Perspectives from the Field*. Dostupno na: <http://www.icpj.eu/?id=14> [03. 03. 2013].



- Marsh, D. et al. (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Center for Modern Languages.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (1). pp. 93–119.
- Mehisto, P., D. Marsh and M. J. Frigols. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrating Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Novotná J., Z. Hadj-Mousova and M. Hofmannová. (2001). Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL Teacher. In M. Hejny & J. Novotná, *Proceedings SEMT 01*. Prague. pp. 122–126.. Dostupno na: <http://www.content-english.org/data/Novotna.doc> [03. 03. 2013].
- Quartapelle, F. and B. Schameitat. (2012). Teaching and Learning with CLIL. *Assessment and Evaluation in CLIL*. Pavia. pp. 29–37.
- Vučo J. i K. Zavištin. (2011). *Bilingual education: the road to multilingualism. Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities: Cross-cultural and Transnational Perspectives*, International Burch University Sarajevo, pp. 713–723.
- Zavištin, K. (2011). Nastava italijanskog jezika u funkciji CLIL-a. *Jezik struke: izazovi i perspective. Zbornik radova*. Filozofski fakultet, Beograd. pp. 732–774.

Danijela Manić

## CLIL TEACHERS' PRE-SERVICE TRAINING AND IN-SERVICE TRAINING

Summary: Foreign language has become the means of learning different types of content. CLIL approach (Content and Language Integrated Learning) is focused on foreign language acquisition and content acquisition of non-linguistic subjects whereby it is necessary to integrate simultaneous language and content learning. CLIL teachers apply different methodological and didactic methods and it essentially presents great challenge in terms of linguistic issues. This paper should draw attention to the need to study the CLIL methodology through subjects as well as the need for quality pre-service and in-service training and development of CLIL teachers' competences. This article also outlines CLIL characteristics, teachers' competences and skills as well, and examples of modules at some universities offering initial training to teachers and leading them into the world of CLIL which is the basis of a multilingual and multicultural Europe.



## КОНТИНУИРАНА ПРОВЕРА ЗНАЊА У САВРЕМЕНОМ ВИСОКОШКОЛСКОМ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ КАО ПРЕДИКТИВНА УСПЕШНОСТ СТУДЕНАТА

*Сажетак:* Оцењивање успешности студената представља значајан део васпитно-образовног процеса. Оцена као констатација усвојеног знања има вишеструку улогу, од мотивације до афирмације самих студената. На коначну оцену утичу бројни фактори, а највише педагошки, који се састоје од наставних програма, услова које образовна установа пружа, наставних средстава и метода, до критеријума наставничког оцењивања.

Данашњи систем високошколског образовања је у великој мери допринео афирмацији континуиране провере знања студената која је дефинисана у идентичним стандардима за све високошколске образовне установе. Реформисани систем образовања „условио“ је наставника да побољша и иновира наставне методе примењујући савремена информационо-технолошка средства. Коначна оцена не представља само крајње усвојено знање, већ целокупну активност и залагање студената, кроз континуирано вредновање успеха у савладавању радних задатака, чиме се остварује предиктивност успешности. У раду се разматра на који начин наставник, имплицирајући коначну оцену, врши стално праћење и проверу знања студената у настави музичке педагогије.

*Кључне речи:* континуирана провера знања, наставник, студенти, успех

### 1. Увод

Један од разлога за прихватање Болоњске декларације, поред тога што се успоставља јединствени систем високог образовања, јесте повећање ефикасности студирања. Прве анализе „старог“ начина студирања показују резултате неефикасности која се односи на дужину студирања. Две трећине студената никада не заврше студије, а једна трећина која успе да дипломира, студира у просеку два пута дуже него што је то програмом предвиђено (Алтернативна академска образовна мрежа, 2004). Поред спољашњих фактора који су утицали на неефикасност студирања, већим делом су присутни и унутрашњи фактори који се тичу „организације студија, режима студирања, неусклађености наставних планова и програма са испитним критеријумима, међусобне усклађе-

ности предмета у оквиру истог студијског програма, непрепознавање реалног радног оптерећења студената“ (Вукасовић, 2006: 13).

За решавање проблема било је потребно донети нов Закон о високом образовању, што би омогућило реорганизацију факултета и редукцију студијских програма са избором нових предмета који ће привући и заинтересовати студенте, а чије би квалификације биле у складу са захтевима тржишта рада и запошљавања. Да би универзитет одговорио овим захтевима неопходно је да се током универзитетског образовања побољша квалитет знања студената. Та знања морају бити функционална, која нису сама себи циљ, већ почетна етапа у процесу учења и инструмент за стицање практичног искуства. Тиме се подразумева да циљ универзитетске наставе није само стицање објективних знања која имају интринзичну вредност за развијање индивидуалних способности студената, него је интерес више усмерен према усвајању корисних знања која имају употребну, практичну вредност у одређеној области професионалног деловања (Миовска-Спасева, 2010).

Декларацијом Ректорског савета Конференције универзитета Србије (КОНУС) 2011. године, усвојен је концепт „студент у центру учења“, чиме се студент поставља у средиште процеса учења. Тиме је извршен прелазак са парадигме подучавања на парадигму учења, тј. тежиште високошколског образовања померено је са поучавања на истраживачке компоненте учења. У прилог томе С. Миовска наводи да „ако поучавање значи првенствено активност наставника, онда учење претпоставља самостално истраживање и непосредну активност студената која се односи и на њихово стручно оспособљавање и грађење сопственог идентитета“ (Миовска-Спасева, 2010: 39).

Активан однос студента према процесу студирања посебно је значајан за унутрашњу (интристичку) мотивацију, „... важно је код студената развијати радозналост, жељу за сазнањем, потребу за личном компетенцијом, аутономијом и самоактуелизацијом“ (Максимовић и Станисављевић Петровић, 2012: 1177). У настави која поставља студента у први план, неопходно је његово активно учешће у раду, учење у току наставног процеса, развијање критичког и самокритичног мишљења, способност за примену стечених знања, способност за тимски рад, способност за решавање проблема и доношења одлука, способност за аргументовани дијалог (Пекић и сар., 2005).

Успостављање новог концепта условило је нове наставне планове и програме, курикулуме студијских програма, са јасним циљевима, исходима и садржајем предмета у складу са општим компетенцијама које студент стиче, као и наставним методама и начином провере знања, оцењивања и напредовање студената. „Рedefинисање наставних циљева и задатака неминовно доводи до мењања критеријума оцењивања рада и активности студената. Ти критеријуми треба да се односе на знања, али, истовремено и на развој различитих способности, пре свега оних који изражавају интелектуалну развијеност вишег реда; критеријумима треба вредновати резултате учења (финално оцењивање), али и активности у току процеса учења (континуирано оцењивање); они треба да омогућавају и стимулишу примену различитих техника оцењивања који ће

бити у функцији бољег упознавања студената и праћење квалитета њиховог учења. (...) оцењивање није само средство за мерење постигнућа студената, већ и комплексан инструмент за унапређивање наставе и учења, који омогућава наставнику да учи из искуства студената и на тај начин да мења себе и оне са којима ради“ (Миовска-Спасева, 2010: 42).

Оцењивање мора бити у складу са исходима учења о томе шта студент треба да покаже/докаже и у себи садржи мање или више експлицитно дефинисане методе оцењивања. Како су компетенције које чине исход учења разноврсне, применом разноврсних метода наставе, тако и методе оцењивања морају бити разноврсне (Вукасовић, 2006).

## 2. Континуирана провера знања (евалуација), предности и недостаци

Основу реформе високог образовања чини осигурање квалитета путем механизма вредновања који ће осигурати висок ниво квалитета, наставе и научно-истраживачког и уметничког рада, а један од основних циљева је повећање ефикасности студирања. Нови начин вредновања доноси „континуирано оцењивање које недвосмислено значи више рада током семестра и за студенте и за предаваче (...), динамику континуираног оцењивања треба ускладити са, с једне стране, исходима учења, и с друге стране, специфичностима самог курса и мањим наставним целинама које постоје у оквиру курса“ (Вукасовић, 2006: 104).

Оцењивање или евалуација знања студената, према болоњским захтевима, је процес који треба да обухвати све аспекте знања студента приликом савладавања садржаја одређеног предмета. Законом о високом образовању дефинисан је начин оцењивања студената: „успешност студента у савлађивању појединог предмета континуирано се прати током наставе и изражава се поенима. Испуњавањем предиспитних обавеза и полагањем испита студент може остварити највише 100 поена. Студијским програмом утврђује се сразмера поена стечених у предиспитним обавезама и на испиту, при чему предиспитне обавезе учествују са најмање 30, а највише 70 поена.“ (Закон о visokom obrazovanju Sl. glasnik RS br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010 i 93/2012; Poglavlje 11. Studenti, član 89, Ocenjivanje).

Из овога произилази да постоје две врсте евалуације: парцијална и коначна, при чему се парцијална односи на задовољавање различитих форми предиспитних обавеза, а које чине саставни део коначне оцене, и коначна евалуација која сублимира резултате парцијалне евалуације, предиспитних и испитних активности. Критеријуми вредновања постигнућа успеха дефинисани су у „књизи предмета“ за сваки предмет студијског програма. О томе да ли је савременим системом високог образовања успешност студирања континуираном провером знања (евалуацијом) већа, потребно је осврнути се на неке резултате истраживања.

До анализа резултата о примењеним захтевима реформе високог образовања дошло се још првих година имплементације Болоњског процеса. О континуираном праћењу рада студената током трајања наставног процеса спроведено је истраживање на Универзитету у Новом Саду (Đaković-Švajcer, 2005). Резултати истраживања су различити од факултета до факултета. На Технолошком факултету очекивања да ће провера знања током године значајно повећати број студената са положеним испитима делимично се остварила. На Природно-математичком факултету континуирано вредновање током семестра показује већу успешност у студирању. Иста ситуација је и на Медицинском факултету, као и проценат неуспешних излазака на испит који је сведен на минимум. Уочене предности континуиране провере знања овог истраживања указују на ефикаснији начин студирања од кампањског, показују већу проходност студената, а индивидуални приступ сваком студенту изазвао је осећај код студента да је „субјект“ а не „објект“ у току наставног процеса, чиме се изградио позитивнији однос студента према предмету. Одређени недостаци континуиране евалуације више су техничке природе: преобимна администрација вођења комплетне евиденције, неуједначен начин бодовања код појединих предмета, неусклађеност термина одржавања колоквијума из више предмета (Đaković-Švajcer, 2005).

Анализа података који се односе на реформисани курикулум на одсеку за англистику Филозофског факултета у Новом Саду, показује значајан постигнут успех код студената применом континуиране евалуације. Активности које су заступљене у парцијалној евалуацији су: активности на часу, три до четири теста у семестру, семинари и њихове презентације. За књижевне презентације постоји уједначен систем критеријума и елемената који се прате и вреднују. Парцијална евалуација код већине предмета износи 60% бодова, док преостали број бодова чине делови испита (писмени и/или усмени). Такође, студентима који нису положили тест, омогућен је излазак на додатни „поправни“ тест, али се показало да је и значајан број студената који су желели да покажу боље знање и поправе оцену, излазио поново на поједине тестове. Праћењем ефикасности студирања примећено је да је проходност студената много већа, као и то да је главнина оцена генерације била између седмице и деветке (Felbabov i Maјor, 2005). Сви ови показатељи указују на сврху постојања континуиране евалуације и њеном адекватном применом.

Активним учешћем Студијске групе за педагогију Филозофског факултета у Нишу у процесу реформе, у академској 2003/2004. години, примењени су нови наставни планови и програми. Заједно са увођењем интерактивне наставе организована је континуирана евалуација која је дала сјајне резултате. На око 50% предмета примењен је континуиран начин вредновања знања, а 95% студената успело је да положи испит у првом испитном року, јунском року. На предметима у којима је заступљена традиционална евалуација тај просек је знатно мањи и износи 8–13%, у зависности од предмета. Предности континуиране евалуације не односе се само на квантитет, већ и на квалитет знања. Најнижа просечна оцена из предмета код којих је примењена континуирана

евалуација износи 7.4, а највиша 9.1 (Матејевић, 2005). Показатељи, до којих се дошло анализом података, дају позитиван став о ефикасности и ефективности студирања применом континуираног начина вредновања знања.

Поменута истраживања дала су одређене резултате у погледу примене континуиране евалуације рада студената и указују на њене одређене предности и евентуалне недостатке. Предности би се односиле на следеће констатације:

- а) већа ефикасност студирања,
- б) већа посећеност предавањима, посебно вежбама,
- в) активан однос студената према настави,
- г) већа мотивација студената за рад,
- д) индивидуални приступ наставника сваком студенту,
- ђ) добијање информације о постигнутој компетентности из појединих делова наставног садржаја,
- е) наставник добија важну повратну информацију о поучавању,
- ж) немогућност наставниковог субјективног начина оцењивања,
- з) провера знања током похађања наставе улази у збир коначне оцене,
- и) повећање успешности.

Евентуални недостаци, мада би пре могли да се дефинишу као примедбе, у континуираној евалуацији, односиле би се на следеће:

- а) оптерећеност студената по броју сати у припремању предиспитних обавеза,
- б) непостојање ширине и продубљивања знања,
- в) преобимна администрација у вођењу евиденције провере знања студената,
- г) неуједначен начин бодовања истих елемената код више предмета.

Свакако да је, до данас, учено много више предности континуиране евалуације, него што је недостатака. Као један мали допринос анализи предности континуиране провере знања у обезбеђивању бољег успеха, у наставку ћемо сагледати начин и њену примену на Студијском програму Општа музичка педагогија на Факултету уметности Универзитета у Нишу.

### 3. Приказ и анализа података

Факултети уметности су специфични по предметима и начину извођења наставе, за коју је неопходна активност сваког студента (певање, свирање, практична израда задатака), тако да је интерактивна настава одувек била присутна у савладавању нових садржаја на теоријско-уметничким и уметничким предметима. Али, чињеница да ће наставник сваку активност, па чак и редовност на настави, евидентирати и бодовати доводи до већег ангажовања свих студената. У прилог томе иде и чињеница да су предавања организована у мањим групама, највише до 20, а практична настава (вежбе) код појединих предмета до пет, а код других највише до десет. Активност студената на предавањима и вежбама

је знатно већа, а реализација предиспитних обавеза им умногоме олакшава савладавање наставних садржаја из неколико делова.

По новом реорганизованом и реформисаном студијском програму, у складу са акредитацијом, уписана је прва генерација студената академске 2009/2010. године. За приказ и анализу података послужиће нам прве четири генерације „болоњаца“. Од свих студијских програма на Факултету уметности у Нишу, који су у пољу уметности, једино Општа музичка педагогија припада пољу друштвено-хуманистичких наука. Конципиран је кроз обавезне и изборне предмете (разврстане по одговарајућим типовима предмета) и стручном праксом (практичан самостални рад студента у школама општеобразовног типа и школама за основно музичко образовање). Стручна пракса се обавља кроз две године студија, и у компатибилности је са предметима Методика наставе музичке културе и Методика наставе солфеђа, који су заступљени на 3. и 4. години. Програм и начин реализације стручне праксе усклађен је са садржајем поменутих предмета.

Поред академско-општеобразовних предмета, преостали теоријско-уметнички предмети припадају теоријско-методолошким<sup>1</sup> и научно-стручним<sup>2</sup> типовима предметима, док предмети који се изводе практично сврстани су у групу стручно-апликативних<sup>3</sup> предмета. У зависности од типа предмета у склопу предиспитних обавеза заступљена су најмање два, а највише пет сегмената вредновања знања. Основни и заједнички елементи парцијалне евалуације код свих су: редовност похађања наставе или активност студената на настави и колоквијум. Код теоријско-методолошких предмета, због њихове саме природе и начина извођења наставе, поред основних елемената заступљена је и провера знања кроз домаће задатке. Научно-стручни предмети у континуираној евалуацији садрже обавезне семинарске радове, док је елемент практичне наставе неопходан код стручно-апликативних предмета.

У табели 1 приказан је облик континуиране провере знања кроз бодовну заступљеност и однос предиспитних и испитних обавеза, у зависности од типа предмета.

<sup>1</sup> Хармонија са хармонском анализом, Контрапункт, Познавање музичких инструмената, Основе оркестрације.

<sup>2</sup> Музички облици, Методика наставе солфеђа, Методика наставе музичке културе, Вокална литература, Изборни семинар, Етномузикологија.

<sup>3</sup> Клавир, Солфеђо, Хорско дириговање, Свирање хорских партитура, Хор.

Табела 1. Начин бодовања континуираном евалуацијом према типу предмета

Тип предмета	Предиспитне обавезе	Испитне обавезе
Академско-општеобразовни	- Редовност/активност - колоквијум <b>50–70 бодова</b>	Писмени и/или усмени <b>40–50 бодова</b>
Теоријско-методолошки	- Редовност/активност - колоквијум - домаћи задаци <b>50–60 бодова</b>	Писмени и/или усмени <b>40–50 бодова</b>
Научно-стручни	- Редовност/активност - колоквијум - семинарски рад <b>40–70 бодова</b>	Писмени и/или усмени <b>30–60 бодова</b>
Стручно-апликативни	- Редовност/активност - колоквијум - практична настава <b>40–60 бодова</b>	Писмени и/или усмени <b>40–60 бодова</b>

У погледу укупног броја бодова које студент може да оствари приликом вредновања резултата његовог укупног рада у току семестра, не само знања и вештине које је стекао и научио, што се утврђује на испиту, већ и резултате који укључују процену активности и интеракције на предавањима, вежбама, колоквијумима, семинарима, у оквиру предиспитних обавеза, преовладава збир од 50 и 60 поена. Збир од 40, као и од 70 поена заступљен је само код појединих предмета. У групи академско-општеобразовних предмета Социологија културе и уметности у предиспитним обавезама садржи збир од 70 (активност студента на настави износи 20, а колоквијум 50 поена). Код научно-стручних предмета Методика наставе музичке културе садржи такође збир од 70 поена, разврстан у четири сегмента (присуство на предавањима – 10, израда презентационе верзије семинара – 10, колоквијум – 30 и активност и залагање на настави – 20 поена). Најмањи збир од 40 поена присутан је код предмета Анализа музичких стилова који припада научно-стручном типу предмета и код предмета Солфеђо који припада стручно-апликативном типу предмета.

Добијени просек поена остварених на предиспитним обавезама свих предмета које студенти похађају на овом студијском програму износи **54.82**. Приликом полагања испита и добијање коначне оцене минимум бодова који студент треба да оствари за позитивну оцену је 55 поена. Међутим, то не значи да је са, на пример, оствареним максималним бројем поена на предиспитним обавезама студент себи обезбедио коначну оцену. Сваки предмет се мора полагати, било писмено, усмено или практично, дефинисано књигом предмета.

У циљу сагледавања значаја примене континуиране евалуације пратићемо постигнућа студената прве четири генерације уписане по акредитованом студијском програму Општа музичка педагогија Факултета уметности у Нишу. Подаци за анализу успеха у испитним роковима преузети су из документације



Службе за наставу и студентска питања Факултета уметности Универзитета у Нишу. Сагледаћемо их са два аспекта:

- а) просечна оцена у свим испитним роковима и њено варирање,
- б) просечна оцена студената након завршене академске године.

По Закону о високом образовању (2005) број предвиђених испитних рокова у једној академској години износи укупно шест, с тим што је факултетима препуштено да својим актима уреде који би то испитни рокови били. Статутом Факултета уметности у Нишу предвиђени су следећи испитни рокови: јануарски, априлски, јунски, септембарски и октобарски, с тим што су у јунском року постојала два, један за другим (јун 1 и јун 2), тако да су у програму за евиденцију података о студентима Службе за наставу и студентска питања, заведени само под једним јунским роком.

а) На студијском програму Општа музичка педагогија предвиђени број уписаних студената-бруцоша износи 20. Узорак чине студенти уписани: у академској 2009/2010. на I години студија, као прва генерација (19 студената); у академској 2010/2011. на I години студија друга генерација (21) и на II години прва генерација (27); у академској 2011/2012. на I години студија трећа генерација (22), на II друга (22) и на III години прва генерација (28), у академској 2012/2013. на I години студија четврта генерација (26), на II трећа (18), на III друга (22) и на IV години прва генерација (25). За анализу ћемо пратити раст успеха све четири генерације паралелно кроз четири академске године студија.

У табели 2 приказане су просечне оцене свих генерација у свим испитним роковима у академским годинама у којима се врши анализа података и показује да постоји одређено варирање успешности (порасти и пад). То варирање није драстично, односи се на једну оцену ниже или више.

<b>1. генерација</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2010/2011</b>	<b>2011/2012</b>	<b>2012/2013</b>
Јануар	<b>8.85</b>	<b>9.11</b>	<b>9.16</b>	<b>9.48</b>
Април	7.89	8.11	8.28	8.53
Јун	<b>8.94</b>	<b>8.99</b>	<b>9.11</b>	<b>9.41</b>
Септембар	7.94	8.12	8.54	8.97
Октобар	7.45	8.29	7.86	8.39
<b>2. генерација</b>				
Јануар		<b>8.90</b>	<b>8.83</b>	<b>9.11</b>
Април		7.76	7.93	8.38
Јун		<b>8.77</b>	<b>8.81</b>	<b>9.18</b>
Септембар		7.72	8.00	7.99
Октобар		7.49	7.42	7.71
<b>3. генерација</b>				
Јануар			<b>8.90</b>	<b>9.03</b>
Април			7.36	8.20

Јун			<b>8.76</b>	<b>8.91</b>
Септембар			7.61	7.78
Октобар			6.83	7.28
<b>4. генерација</b>				
Јануар				<b>9.11</b>
Април				8.11
Јун				<b>9.21</b>
Септембар				7.95
Октобар				7.46

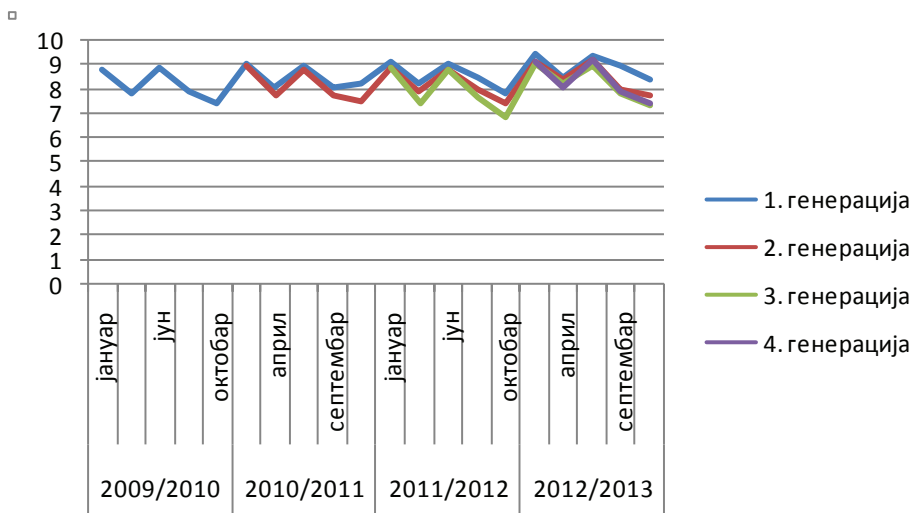
Табела 2. Просечне оцене у свим испитним роковима

Из табеле 2 се може уочити разлика просечних оцена између испитних рокова. У јануарском и јунском року она је највиша, а у априлском, септембарском и октобарском нижа. То показује да процес континуиране евалуације доводи до најбољег постигнућа студената у првим испитним роковима, после одслушане наставе у семестру, испуњењем предиспитних обавеза и пуном активношћу студената.

Слабији успех, нешто нижи просек оцене, заступљен је у преосталим испитним роковима. Оправдање можда лежи у томе да у априлском року студенти полажу предмете по други пут, а паралелно похађају наставу из нових предмета у пролећном семестру и усвајају нове наставне садржаје. Како морају бити активни на настави, да буду припремљени за вредновање у испуњењу предиспитних обавеза из предмета које слушају у новом семестру, не посвећују довољно времена учењу предмета кога полажу по други пут. Питање је и количина усвојеног знања приликом првог полагања и онога што је остало у меморији студента за други пут полагања истог предмета.

Што се тиче септембарског и октобарског рока, нема похађања наставе, али летњи распуст доприноси мањем ангажовању и већој „опуштености“ студената око припремања испита. Други разлог за нижу просечну оцену у овим испитним роковима је што студентима није толико стало до високе оцене колико само до тога да положи испит и остваре довољан број ЕСПБ бодова ради уписа у наредну годину.

Коначна оцена, као једини показатељ исхода учења, показује предности континуираног вредновања рада студената свих елемената узастопног и непрекидног оцењивања.



Слика 1. Осцилације успеха у свим испитним роковима

На слици 1 графиконом су визуелно представљене осцилације успеха генерација по испитним роковима у анализираним академским годинама. Највишу тачку успеха достижу јануарски и јунски рок, а најнижу априлски и октобарски.

б) Други аспект сагледавања предности континуиране евалуације, у циљу стварања шире слике о њеној примени, је анализа просечне оцене студената након завршене академске године. Поставља се питање: да ли се успешност повећава, смањује или остаје непромењена током наредних година студија? Да ли континуирана евалуација доводи до обезбеђења предиктивне успешности током свих година на основним академским студијама? Предност континуиране евалуације присутна је и у осталим академским годинама студија, у јануарском и јунском испитном року, са знаком да се просечан успех генерације повећава из године у годину, чиме је остварена предиктивна успешност у континуираној евалуацији.

У табели 3 дат је приказ општег просека оцене оствареног на студијском програму Општа музичка педагогија након завршене академске године. Пораст успеха код свих генерација присутан је у свакој наредној години, што указује на ваљану примењеност новог начина оцењивања у циљу побољшања успеха студената.

Континуитет успеха прве генерације у порасту је сваке академске године. На првој години студија просечна оцена са свих испитних рокова износи 8.21, на другој 8.52, на трећој 8.59 и на четвртој 8.83. Позитивни резултати примене континуиране евалуације присутни су током свих година студирања, успешност је у сталном порасту. С обзиром на то да смо прву генерацију проpratили током све четири године студија, можемо рећи да укупна просечна оцена са свих положених испита током студија на одсеку Општа музичка педагогија,

износи **8.53**, што даје позитивну оцену стандарда примењене реформе образовања, а тиче се повећања општег просека успеха.

Нешто слабију просечну оцену у односу на прву генерацију показала је друга, али пораст успеха и код ње је присутан у наредним годинама студија. Просечна оцена друге генерације у првој години износи 8.12, у другој 8.19 и у трећој 8.42, чија укупна просечна оцена током три академске године износи **8.24**.

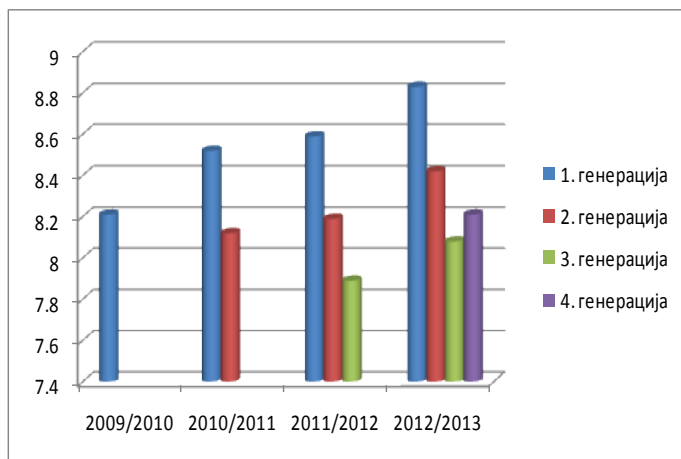
Трећу генерацију пратимо само кроз две академске године, а анализом је утврђено да је успех који је остварила ова генерација знатно слабији у односу на претходне две. Просечна оцена у првој години је 7.89, у другој са благим порастом на 8.08, а са укупном просечном оценом током обе академске године **7.98**.

Четврту генерацију имамо само на првој години у академској 2012/2013. години, али је ипак нећемо изоставити због свеукупног аналитичког погледа бар на четири генерације свих година једног студијског програма. Просечна оцена коју је остварила четврта генерација на првој години студија износи **8.21**.

**Табела 3.** Просечна оцена студената након завршене академске године

IV година студија				<b>1. генерација</b> (25 студената) <b>8.83</b>
III година студија			<b>1. генерација</b> (28 студената) <b>8.59</b>	<b>2. генерација</b> (22 студента) <b>8.42</b>
II година студија		<b>1. генерација</b> (27 студената) <b>8.52</b>	<b>2. генерација</b> (22 студента) <b>8.19</b>	<b>3. генерација</b> (18 студената) <b>8.08</b>
I година студија	<b>1. генерација</b> (19 студената) <b>8.21</b>	<b>2. генерација</b> (21 студент) <b>8.12</b>	<b>3. генерација</b> (22 студента) <b>7.89</b>	<b>4. генерација</b> (26 студената) <b>8.21</b>
Академска година	<b>2009/2010.</b>	<b>2010/2011.</b>	<b>2011/2012.</b>	<b>2012/2013.</b>

Сазнање о томе да континуирана евалуација повећава коначан успех, студенти потврђују својим већим ангажовањем у свим сегментима вредновања знања сваке наредне године. На слици 2 графиконом је визуелно представљен пораст успеха код свих генерација.



Слика 2. Структура испитаника према просечној оцени у односу на годину студија и академску годину

#### 4. Закључак

Применом Болоњске декларације успостављени су одређени стандарди у високошколском образовању. Међу њима, један од најбитнијих, за повећање ефикасности студирања, као и постизања бољег успеха, јесте начин оцењивања студената применом континуиране евалуације. Досадашња истраживања, спроведена на неким факултетима, дају позитивне резултате који се односе на ефикасност и ефективност студирања. Доказано је да постоји више елемената предности њеном применом, као што су: већа посећеност предавањима и активно учествовање студената у настави, повећање интристичке мотивације, индивидуални приступ наставника сваком студенту, немогућност наставничког субјективног начина оцењивања, провера знања током похађања наставе улази у збир коначне оцене, што све доводи до повећања успеха.

Анализом података прве четири генерације уписане на акредитованом студијском програму Општа музичка педагогија на Факултету уметности Универзитета у Нишу, у погледу примене континуиране провере знања као предиктивне успешности студената, дошло се до следећих закључака:

а) у једној академској години, најбољу просечну оцену студенти су остварили у јануарском и јунском испитном року, када после остварене парцијалне евалуације и свог пуног ангажовања током семестра, дају најбоље резултате. У осталим испитним роковима успех је нешто слабији, са незнатним осцилацијама;

б) континуитет у порасту успеха присутан је сваке наредне академске године код

свих генерација, што указује на адекватну примену континуиране евалуације током студија.

С обзиром на то да је неопходно вршити проверу и анализу ваљаности сваке примењене реформе, може се закључити да је начин провере знања у данашњем високошколском образовању, до сада дао позитивне резултате у погледу постизања бољег успеха студената, а самим тим и ефикасности студирања, чиме су се неки од задатих циљева реформе остварили. Овај рад је само један мали допринос у сагледавању предности континуиране евалуације за остварење предиктивне успешности студената у музичкој педагогији.

## Литература

- Високо образовање у Србији – реформа и преднацрт закона.* (2004). Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
- Вукасовић, М. (2006). *Развој курикулума у високом образовању.* Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
- Đaković-Švajcer, K. (2005). Kontinuirano praćenje rada studenata tokom trajanja nastavnog procesa. *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (Zbornik radova), str. 179–189.
- Максимовић, Ј. и З. Станисављевић Петровић. (2012). Противуречна искуства студената о дометима реформе високог образовања. *Теме*, бр. 3, 1173–1189.
- Matejević, M. (2005). Promene u sistemu studiranja na Studijskoj grupi za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Nišu, *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (Zbornik radova), 247–251.
- Миовска-Спасева, С. (2010). Како до ефикасног универзитетског образовања, Анализа циљева, метода и организације наставе и учења. *Годишњак за педагогију.* Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 35–48.
- Pečić, S., V. Poleksić, B. Vučelić-Radović, S. Quarrie i A. Pešikan. (2005). Prvi koraci u poboljšanju akademskih veština na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu. *Zbornik radova: Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi – četiri godine kasnije.* Beograd: UNESCO, Katedra za menadžment Univerziteta – ААОМ: 121–129.

Danijela Stojanović

## CONTINUOUS KNOWLEDGE EVALUATION IN CONTEMPORARY IN HIGHER MUSICAL EDUCATION AS A PREDICTIVE SUCCESS OF STUDENTS

*Summary:* Evaluation of students' success represents an important part of the upbringing and educational process. A mark as an ascertainment of acquired knowledge has a multiple role, from motivation to students' affirmation. Numerous factors have impact

on a final mark, especially the pedagogic ones which consist of curricula, conditions given by educational institutions, teaching material and methods and professors' evaluation criteria.

Current higher education system has to a large degree contributed to the affirmation of continuous knowledge evaluation of students which is defined in accordance with identical standards for all higher education institutions. The reformed educational system „caused“ that professors improve and innovate teaching methods and use informational technological resources. A final mark not only represents final acquired knowledge, but also the whole activity and effort of students with continuous evaluation of their success and work on assignments, which results in predictability of success. It is considered in professors' work how much they monitor and evaluate students' knowledge in teaching musical pedagogy.



## ЗНАЧАЈ САМОСТАЛНОГ УЧЕЊА

*Сажетак:* Учење је сложен процес мењања индивидуе који се одвија читавог живота. Да би било успешно важно је ученике научити учењу, тј. оспособити их да уче и полако их увести у самостално учење. Самостално и стваралачко стицање знања је највиши ступањ учења, јер унапређује апстрактно мишљење. Знање стечено самосталним учењем је трајније и подстиче позитиван однос према учењу. Систематско неговање и развијање мотивисаности деце да размишљају, истражују и самостално долазе до нових сазнања, утиче да касније имају мање проблема да логички размишљају, повезују садржаје из различитих наставних предмета, самостално уче и доживотно се самообразују.

*Кључне речи:* учење, самостално учење, компоненте самосталног учења, облици самосталног учења, мотивација

### 1. Увод

Потребе савременог друштва, које су подстакнуте „експлозијом“ науке и технике и научно-техничком револуцијом, захтевају свестрано образованог појединца који ће се перманентно и доживотно образовати. Информатичко доба у коме живимо засипа нас разноврсним информацијама. Зато учитељ новог миленијума има потпуно нови задатак, а то је – оспособити ученике за проналажење и селекцију вредних, битних и поузданих информација како би перманентно стицали нова знања и развијали способности потребне за живот и рад. Да би пратио сва достигнућа у области којом се бави у животу након завршене школе, неопходно је да се самообразује. Како би после завршене школе могао да се самообразује, важно је током школовања оспособити га за самосталан рад и самостално учење. А да би то постигли неопходно је да у савременој настави доминирају самосталан рад ученика у стицању нових знања из различитих извора, интелектуални напор у трагању и откривању новог, решавање проблема и практична примена сазнатог (Јукић, 2001: 28). Циљ савремене наставе није само усвајање знања већ и подстицање и развијање способности за самостално учење, развијање критичког и стваралачког мишљења, когнитивних и метакогнитивних способности. Самостално учење, самообразовање и доживотно образовање неопходно је у току школовања комбиновати са поучавањем наставника и самоучењем ученика, са тенденцијом да поучавање све више прераста у самоучење, тј. учење уз туђу помоћ у учење без ње.

Задатак учења није више у меморисању и репродуковању знања, већ уз активно и свесно учешће ученика, суштинско схватање појава и процеса и развијање радозналости код ученика. Важно је да ученици уче уз помоћ својих интелигенција: како оних у којима су јаки, тако и оних које још треба изграђивати (Dryden & Vos, 2001: 365). Проблем који се овде намеће је: утврдити систем методичких поступака који ће омогућити ученицима активно усвајање, развијање и примену знања. Проблем је и мотивисаност ученика за такав начин рада и такав прилаз у савладавању програма одређене дисциплине. Мотивисаност треба да се заснива на стварању интересовања за оно што треба да се научи и на могућности откривања нових знања (Грандић, Гајић, 1998).

Образовање данас има важну улогу у друштвеним променама и напретку друштва. Анализе показују да су нужне иновације у наставном процесу, јер садашњи начин и методе наставног рада нису у могућности да дају ефикасне резултате. Многи аутори указују да је решење видљиво у примени иновативних модела наставе, развијању самосталности, стваралачком мишљењу, индивидуализацији, перманентном образовању. Анализирајући васпитно-образовне циљеве који се у најмањој мери остварују у нашој школи, Гајић истиче: формирање умења за решавање проблема, развијање способности комуницирања и дијалога, способност примене стечених знања у новим ситуацијама, развијање самосталности у учењу и интелектуалном раду (Гајић, 2002).

## 2. Самостално учење

### 2.1. Учење

Учење је широк појам, али углавном се под учењем подразумева мењање индивидуе које је последица искуства, а не сазревања или развоја индивидуе (Вучић, 1991: 28). Особине, опажаји, искуство о околини која га окружује, социјализација, све су то производи учења. Учење је углавном условљено деловањем индивидуе, а оно зависи од потреба индивидуе и утицаја спољашње средине на њу. Анализирајући карактеристике учења Стевановић истиче да је учење прогресивно и релативно трајно мењање индивидуе настало под утицајем средине и изазвано потребама индивидуе која се мења (Вучић, 1991: 29). Човек се читавог живота прилагођава средини у којој живи истовремено је мењајући како би је прилагодио својим потребама. Напредак у животу, постојање науке, културе и цивилизације не може се замислити без учења. Учење се преноси с генерације на генерацију, али и од једног народа на друге народе. Напредовање у учењу зависи од способности, мотивације и личних особина онога ко учи, али и од способности, умешности и личних особина онога ко поучава. С једне стране, имамо наставника који предаје целом одељењу док ученици слушају, са друге стране имамо ученика који самостално учи служећи се различитим изворима знања. Поучавање наставника је између ове две крајности са задатком да усмери ученике како да самостално открију појмове и изведу закључке. Визек-

Видовић и сарадници наводе три облика поучавања: а) изравно поучавање, б) поучавање вођењем, откривањем и расправом и ц) самостално учење регулирано помоћу повратних информација учитељице (Визек-Видовић и сар., 2003: 334). Самостално учење, као једна од примарних потреба савременог друштва, све више постаје предмет интересовања.

## 2.2. Самостално учење

У савременом друштву укида се јасна граница између знања, нових достигнућа и развоја комуникацијских и информационих технологија које олакшавају доступност и размену информација. Улога школе се мења, школа постаје „живи организам“ са многим специфичностима које јој дају непоновљив идентитет који се остварује радом, стилем, успијешним методама, начином живљења и рада ученика и наставника у њој. Идентитет данашње школе је динамичан процес који захтијева трајно улагање напора свих актера везаних за реализацију васпитно-образовних циљева и задатака (Михајловић, 2009: 9). Истовремено се намеће потреба за оспособљавањем ученика за целоживотним, самосталним учењем које је последица брзих друштвених промена. Поред основног задатка школе да ученици усвоје знања, школа добија задатак и да подстиче и развија способности ученика за самостално учење, развија критичко и стваралачко мишљење, когнитивне и метакогнитивне способности. Када је реч о самосталном учењу, ученик више није пасивни прималац информација, већ је акценат на активној улози ученика који тражи, ствара и анализира информације. Самостално и стваралачко стицање знања је највиши ступањ учења, јер развија апстрактно мишљење. Знање стечено самосталним учењем је трајније и утиче на позитиван однос према учењу. Образложење за самостално учење има две главне теме интересовања: промовисање самосталности у учењу и прилагођавање индивидуалним разликама (Gage & Berliner, 1998: 432). У новије време користе се бројни термини: самоучење, самообразовање, самоусмерено учење, самонастава, самопланирано учење, перманентно учење, перманентно образовање. За Гарднера самостално учење је стратегија у којој се ученици охрабрују да развијају вештине и способности да размишљају и уче за себе саме (Lesley & Whitebread, 2006: 12). Берман наводи да је самостално учење процес у којем индивидуе преузимају иницијативу да, са или без помоћи других, утврде своју потребу за учењем, да формулишу своје циљеве учења, да пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегије учења и оцене своје резултате учења (Behrman & Schwarz, 2003: 66). Самостално учење подразумева да ученици метакогнитивно, мотивацијски и активно учествују у процесу учења (Zimmerman, 1989; Riding & Rayner, 2001). Кључни појмови самосталног учења могу се представити у равнотежи са самосталним учењем.

**потреба за учењем**  
**формулисање циљева и стратегија**  
**управљање и контрола**



Самостално учење је самосталан процес трансформације менталних способности и вештине учења (Zimmerman, 1998). То је циклични процес који се одвија у три главне фазе:

- *фаза пре учења*, у којој се остварују неопходни услови за учење. Ученик у овој фази поставља циљеве, планира стратегије учења и дефинише очекивања;
- *фаза учења*, процеси који се одвијају за време самог учења. Ова фаза укључује одржавање пажње, самопоучавање и самонадгледање;
- *фаза након учења*, процеси који представљају реакцију ученика на учење и резултате учења, а најчешће: самовредновање, властите реакције и прилагођавање (Визек-Видовић и сар., 2003).

### 2.3. Компоненте самосталног учења

Према Ниемвирти (Niemvirth, 1999) самостално учење се састоји из четири компоненте: стратегије учења; самоделатност; циљна оријентација и самопоштовање (Визек-Видовић и сар., 2003: 258–259).

**Стратегије учења** – Ваинстајн (Weinstein, 1988) под стратегијама учења подразумева свако понашање или мишљење које олакшава координацију информација и на тај начин повећава њихову интеграцију и проналажење.

*Стратегија дубоког процесуирања* подразумева обраду информација која се темељи на учениковом интересовању за оно што учи. Да би разумео градиво и открио дубље значење материје коју учи он пуно чита, стално поставља питања, упоређује и повезује ново знање са оним што већ зна, води расправе са другима.

*Стратегија површинске обраде информација* подразумева учење као средство за постизање неког циља (боље оцене). Ученик памти оно што учи не размишљајући, не повезује ново знање са већ постојећим, нити тражи везе између различитих компоненти.

*Стратегија самоотежавања* подразумева учење без труда и залагања. Разлог оваквог учења је могућност приписивања неуспеха неучењу, а не недостатку способности, тј. то неће бити доказ његове неспособности, већ тога што није учио. Ако ученик не учи а ипак успе он ће то приписати својим способностима.

Иако примена стратегија учења има позитивне утицаје на учење мали број ученика их користи. Разлози за то су најчешће: непознавање технике, недостатак знања о томе када и како их користити, али и мотивационе природе. Уколико су стратегије учења успешне и мотивација се повећава.

**Самоделатност** – Самостално учење у великој мери зависи од тога колико ученик верује у властите способности и да ли су задаци занимљиви и вредни учења. Да би се ученик когнитивно ангажовао неопходно је да верује у властите способности, да схвати значај усмеравања својих активности и улагања напора. Уверење у самоделатност дели се у три категорије (Skinner et al., 1988):

1. *уверења о контроли* односе се на општа очекивања о мери у којој особа може произвести жељени исход – у овом случају успех у учењу;
2. *уверења о вези средство–циљ* односи се на ученикова очекивања о томе која су средства ефикасна у постизању жељеног успеха у учењу;
3. *уверења о актеру* односе се на ученикова запажања у којој мери поседује средства потребна за успех у школи.

**Циљна оријентација** – Стратегије учења и исходи повезани су и зависе од циљева које су ученици себи поставили. Бројна истраживања бавила су се идентификацијом различитих типова циљних оријентација, мотивацијским процесима и условима који их изазивају. Два су најчешћа супротна циља: 1) **усмереност на знање насупрот усмерености на извођење**. Ученицима који су усмерени на учење, знање или задатак учење је само по себи циљ, тако да они теже унапређењу своје способности и разумевању градива; 2) **усмереност на учење насупрот усмерености на извођење**. Ученици који су усмерени на извођење тешко могу демонстрирати своје високе способности и добити позитивне процене од других. Николс и сарадници (Nicholls et al., 1985) идентификовали су и трећи циљ, **избегавање труда**. Ови ученици настоје се што лакше провући и уложити што мање труда у учење.

**Самопоштовање** – Понашање појединца са различитом циљном оријентацијом делимично зависи од тога како опажају своје способности: а) ученици који имају високо самопоштовање улагаће више напора и усмерености на учење и знање; 2) ученици који имају ниско самопоштовање не верују у могућност постизања успеха у учењу и избегаваће улагање напора и унапређење својих способности.

#### 2.4. Приступу учењу

Самостално учење је такав приступ учењу који је са једне стране прилагођен индивидуалним потребама ученика, а са друге стране од њега захтева већу одговорност и веће ангажовање. Самостално учење се понекад догађа на даљину (distance learning), што подразумева просторну и физичку удаљеност ученика и наставника. Када су програмски садржаји дизајнирани према индивидуалним потребама појединца говори се о отвореном учењу (open learning). Уколико постоји могућност самосталног управљања временом за учење и процесом учења реч је о флексибилном учењу (flexible learning). Мотивација, подршка и усмеравање су најважнији фактори успеха самосталног учења. Комбинујући различите компоненте самосталног учења Ниемвирта (Niemvirta, 1999) наводи три приступа учењу:

1. **Интенционални приступ** – ученик је мотивисан и усмерен на задатак. Његов циљ је да што боље научи и разуме оно што учи. Има високо самопоштовање, уверен је да може постићи успех у учењу и сматра да је успех резултат улагања труда. Успех у учењу вреднује према томе колико је научио. Кад је у питању успех у учењу, за њега је битно шта је требало научити, а не колико је способан.

2. **Самојачајући приступ** – ученик је мотивисан за учење због напредовања кроз покушај показивања компетентности. Он не учи зато што га градиво занима и што жели да га разуме, већ да другима покаже колико је способан и зато користити сваку стратегију која му у томе помаже. Има високо самопоштовање, верује у свој успех који углавном приписује својим способностима.
3. **Самозаштитнички приступ** – ученик жели да улагање напора и могућност неуспеха сведе на најмању могућу меру. Циљ овог учења није ни учење само по себи, ни средство да покаже своје способности. Има ниско самопоштовање, а учењу приступа врло пасивно. Не верује у могући успех, а ако и постигне успех, приписује га спољашњим факторима, најчешће фактору среће или понашању учитеља.

### 2.5. Поучавање ученика самосталном учењу

Важну улогу у процесу самосталног учења имају школа и учитељи. Познато је да је у већини школа заступљена традиционална настава и учење која подразумева наставничково предавање и учениково пасивно усвајање и репродуковање знања. У новије време тежи се реформи образовних система и институција што подразумева: активније учествовање ученика у наставном процесу, коришћење активних метода, истраживачки рад ученика, самостално учење. Промењена улога ученика захтева „новог“ учитеља. Један од његових нових задатака је да подстиче и усмерава ученике на самостални рад и учење. Да би остварио ту улогу неопходно је да добро познаје своје ученике, њихове интелектуалне способности и могућности, претходне успехе, мотивацију. Он постаје саветодавац о начинима стицања информација и даје повратну информацију о напредовању у учењу. Улога учитеља у самосталном учењу ученика огледа се и кроз следеће етапе: 1) вођење самосталног учења, где су ученици у мањој мери способни да усмере свој рад или да буду самодисциплиновани у учењу. У овом случају учитељ треба да проведе одговарајуће време помажући им; 2) кооперативно планирање, где ученици могу да усмере своје активности, али им је у мањој мери потребна помоћ учитеља; 3) појединачна тежња, где ученици могу да дефинишу теме, воде дискусије, лоцирају изворе и држе се временског рока. Овим ученицима учитељ може да буде само критичар, посматрач, публика и колега (Gage & Berliner, 1998: 435).

Бутлер и Вине (Butler & Winne, 1995) наводе да су ученици који самостално уче успешни зато што: приступају анализи задатка који им учитељ да; постављају ефикасне циљеве за учење; примењују адекватне стратегије учења да би остварили постављене циљеве; контролишу свој напредак у учењу и уколико је потребно, мењају приступе учењу. Неки аутори (Sprinthal et al., 1994; Slavin, 1997) предлажу кораке како усмерити пажњу ученика на когнитивне процесе и како поучавати ученике стратегијама учења (Визек-Видовић и сар., 2003: 261–262):

- **Поучавати ученике анализирању задатака и постављању адекватних циљева** – Често ученици не разумеју задатке које им учитељи



постављају, не схватају циљ задатка, не размишљају о задатку већ о томе да не испадну глупи. Да би се ово избегло важно је: разговарати са ученицима о значају анализе задатка; проверити да ли су ученици разумели задатак; објаснити им шта се од њих тачно очекује; разговарати о критеријумима по којима ће се знати да ли су добро обавили задатак; нагласити да први циљ није оцена, већ учење.

- **Директно подстицати коришћење адекватних стратегија учења** – Често се дешава да ученици имају погрешна уверења о начину учења неког градива. Поучавање ефикаснијим стратегијама учења не сме бити наметљиво, већ тако да ученици сами схвате вредност појединих стратегија учења и да се самостално одлуче за њих. Истраживања показују да нека деца, кроз праксу, сама открију боље стратегије учења. Уколико се дете самостално увери да те стратегије доводе до бољег учења, тај приступ може довести до самоконтролисане употребе изразито сложених стратегија учења. Тада је потребно: разговарати са ученицима о процесу обављања конкретног задатка; на примеру конкретних задатака поучавати их ефикасним стратегијама учења; анализирати стратегије које користе за учење и сагледати њихове предности и недостатке.
- **Подстицати ученике да контролишу и надгледају своје учење** – Наставник има задатак: да подстиче ученике да створе јасне критеријуме за процењивање властитог учења; да им помогне да сами процене квалитет свог рада; да их подстиче да размишљају о свом учењу; упути их како да процене делотворност коришћених стратегија и да их модификују уколико је то потребно.
- **Научити ученике да разговарају са самим собом** – Да би повећали своју мотивацију понекад им може помоћи разговор са самим собом („Знам да могу успети!“).
- **Подстицати отворено изношење мишљења** – Неки теоретичари сматрају да отворене расправе у разреду омогућавају учитељу да уочи размишљања код својих ученика, али и да су темељ метакогнитивних тренинга. Учитељ у овом случају може видети на који начин ученици размишљају, уочити потешкоће које имају, истовремено може вредновати колико су ученици усвојили градиво.
- **Подстицати ученике на учествовање и сарадњу** – Ако ученици постану активни учесници у процесу учења, то ће побољшати њихове стратегије учења и њихову мотивацију. На пример: а) ученици поучавају једни друге, ова метода је успешна због чињенице да ученик не може бити пасивни посматрач него мора активно учествовати у процесу учења; б) ученици обострано поучавају, то захтева од ученика да мењају улоге учитеља и ученика, што подразумева да усмеравају пажњу и надгледају размишљање друге особе.



## 2.6. Облици самосталног учења

Самостално учење има широку примену у наставном процесу, а пре свега у: индивидуалном облику рада, раду у тиму, групном облику рада, истраживачком раду, домаћим задацима.

**Индивидуални рад** – Индивидуални облик наставног темељи се на индивидуалним разликама између појединаца тј. ученика. Захтеви наставе усклађени су са индивидуалним могућностима ученика и њиховим карактеристикама. Овај облик рада подразумева самосталан рад ученика. Ученик је доведен у непосредан однос с наставним садржајем и ради самостално на постављеним задацима. То подразумева да ученик самостално учи, самостално решава задатке и напредује сопственим темпом. У овом раду ученик развија стваралачке способности и самосталност, стиче самопоуздање и развија одговоран однос према раду. Индивидуални рад подразумева: а) инструктивни рад, рад са сваком учеником посебно; б) да сви ученици раде самостално на задацима истог обима, сложености, захтева. Индивидуализација се огледа у брзини, тј. темпу решавања задатака. Примењује се код понављања градива, увежбавања, утврђивања, проширивања пређеног, у реализацији садржаја којима морају овладати сви ученици; в) рад у коме сваки ученик ради посебне задатке. Задаци су прилагођени могућностима, способностима и потребама, као и темпу и начину рада сваког ученика појединачно. У пракси су обично ови задаци груписани на три нивоа сложености (за напредније, просечне и слабије ученике). Када ученици раде на различитим задацима, потребно је да се према успеху (слабији, просечни, напредни ученици) припреме посебни задаци за сваку групу ученика (делимично диференциран рад). За овај рад се најчешће примењују наставни листићи и задаци на три нивоа сложености. Праћење и вредновање рада мора бити континуирано. Индивидуализована настав подстиче осамостаљивање ученика у раду и учењу, они постају одговорнији за сопствене резултате, креативнији, активнији.

**Рад у пару** – Раду у пару, тандемски или партнерски рад и учење, како га неки називају, иако није нов облик наставе и учења, почиње да се у дидактичкој литератури проучава тек у новије време. Рад је један од основних услова за опстанак људи, а његова успешност зависи од три етапе: планирање, остваривање, вредновање. Рад у пару пружа ученицима могућност да се свакодневно увежбавају за учешће у свакој етапи, па их стога треба уводити постепено и поступно. Темељна ознака рада у пару јесте то да два ученика/двоје ученице заједнички обрађују један проблем, било у настави, било ван ње (De Zan, 2005: 307). Овај облик рада неки дидактичари називају тандемско или партнерско учење. Посебно је важан у осамостаљивању ученика и представља прелаз између индивидуалног и групног рада, прелаз у свим врстама активности између директног рада с наставником и индивидуалног (самосталног) рада ученика. Рад у пару применљив је код практичних, писмених и илустрованих радова, експеримената, читања и разговора. Извори знања погодни за рад у пару су: цртежи, слике, дијаграми, карте, тестови, модели, експерименти. Рад у пару може

бити: индивидуално учење у пару, сарадничко (кооперативно) учење, инструктивни, заједнички стваралачки рад у пару (Вилотијевић, 2007: 40.). Формирање парова је озбиљан и одговоран посао наставника и важан услов за успех ученика. Посебно треба водити рачуна о успеху ученика, прагу толеранције, спремности за сарадњу. Честе су полемике о томе да ли треба формирати парове хомогене или хетерогене по успеху. Искуства показују да ученике нижих способности треба спајати у пар са ученицима који су способнији од њих јер ће у том случају постићи бољи успех, а ученик бољих способности ће побољшати свој успех. Парови се најчешће формирају: према месту седења, према наставниковом распореду, по избору ученика, према успеху, случајним избором, зависно од циља и садржаја. Овај облик учења одувек је имао смисао како у школи, тако и ван ње, у испуњавању школских задатака изван наставе, у изради домаћих задатака, међусобном проверавању знања и припреми за испите.

**Групни рад** – Групни рад подразумева поделу ученика на мање групе, најчешће од 3 до 6 ученика, ради заједничког решавања задатака. Одељење делује као целина само на почетку часа, када се деле задаци и на крају кад се сумирају резултати. Групни рад се у новије време назива „радионичке активности“. Ивић и сарадници истичу да су „едукативне радионице метод групног рада који почива на неколико битних чинилаца“ (Вилотијевић, 2007: 43.), а то су наставникова активност пре почетка часа, примена активних облика учења, мотивисање ученика, подржавање сазнајног развоја ученика, лично ангажовање ученика. Успешност групе зависи од заинтересованости појединца за групни рад, од залагања и учења сваког члана групе, од јасно постављеног циља (резултата), као и од награде или признања (Slavin, 2010). Славин истиче да се групни рада заснива на три концепта: 1) тимска награда; 2) лична одговорност; 3) једнаке прилике за успех. Особност појединца да ради у групи или тиму је постала потреба савременог друштва и то је један од приоритетних задатака савремене школе.

**Истраживачки рад** – Учење путем истраживачког рада ученика одређује се као специфично дидактичко деловање. Истраживачки приступ изучавању наставних садржаја темељи се на конструктивистичкој образовној парадигми у чијој је основи став да је учење самостална активност појединца (Gage & Berliner, 1998: 103). Овај начин рада омогућава промовисање аутономије и самоодређење сваког ученика. Поред тога, такво учење доприноси и развоју солидарности. Истраживачки рад ученика усмерен на решавање неког проблема откривањем повољно утиче на развој истраживачког и критичког мишљења, као и на примену знања и вештина у свакодневним животним ситуацијама. Овај рад подстиче развој организационих способности, сарадничке и комуникационе односе међу ученицима, али и развој самосталности. Стога је примена оваквих наставних стратегија од непроцењивог значаја за унапређивање ефикасности наставног процеса.

Субјекти учења путем истраживачког рада треба да буду компетентни, самостални, независни и солидарни ученици. На основу су-мишљења, су-деловања, су-осећања развијају се компетенције и остварује се већа аутономија

ученика. Она је посебно важна када се одвија учење путем интерактивног истраживачког рада.

**Домаћи задаци** – Домаћи задаци представљају облик самосталног вежбања који, заправо, почиње још на самом часу, а наставља се код куће решавањем домаћих задатака. Самосталним радом на домаћим задацима преносе се знања и вештине из једне ситуације у другу. Истраживања су показала да израда домаћих задатака позитивно делује на учење ако су домаћи задаци: повезани са наставним градивом, краћи и чешћи, омогућавају постизање успеха, укључени у оцену, ако учитељице редовно прегледају задатке и дају повратне информације (Gage & Berliner, 1998). Задаци који утичу на позитивно преношење знања и правила су они који су: разноврсни, који омогућавају увежбавање на примерима из свакодневног живота, омогућавају издвајање општег из појединачних случајева и обезбеђују примену наученог правила на новим примерима.

## 2.7. Повратна информација

Један од најважнијих елемената самосталног учења, јесте давање повратне информације. Истраживања показују да свесност ученика о исходима учења има кључну улогу у даљем раду и напредовању (Zimmerman, 1990). Повратна информација, након урађених задатака, одређује даљи учеников рад. Треба је дати што пре, како дуго чекање не би демотивисало ученика или га удаљило од процеса учења. Повратна информација помаже ученику да прати своје активности и мења своје понашање током учења како би остварио жељени циљ. Да би повећао ефикасност повратне информације, наставник може да користи различите начине комуникације са ученицима. Поред класичних разговора, писмених обавештења и повремених сусрета са ученицима, може да комуницира са својим ученицима и користећи различите могућности савремених техничких, технолошких и информатичких достигнућа: телефон, мобилни телефон, интернет, и-мејл, Твитер, блог. Повратна информација може бити у облику различитих модела одговора, додатних примера, сугестија или објашњења. Таква информација мора задовољити следеће претпоставке:

- важно је одговорити на оно шта је ученик урадио као одговор на свако постављено питање;
- повратне информације морају бити више од једноставног одговора на питања;
- повратна информација на одговоре представља најважнију меру квалитета материјала за самостално учење;
- свака повратна информација одговара на учениково питање: **Да ли сам добро урадио?**;
- у случају нетачног одговора ученику треба рећи и шта није добро урадио, а не само навести тачан одговор;
- повратна информација мора охрабрити, мотивисати, наградити ученика, она се не треба састојати у додавању нових захтевнијих или конфузних садржаја.

## 2.8. Утицај мотивације на самостално учење

Да би ученици млађег школског узраста самостално успешно усвајали и развијали знање, неопходно је формирати активне и високо мотивисане ученике. На овом узрасту значајан услов ученичког постигнућа јесте унутрашња мотивација која потиче од радозналости. Зато је важно примењивати методичке стратегије и наставне ситуације које ће подстицати ученичку активност, истраживачки дух, осећај личне компетенције и позитивно утицати на мотивацију ученика. Мисли, уверења и емоције главни су чиниоци који утичу на мотивацију (Ryan, 2012). Многи сматрају да је мотивација доминантан чинилац учења и школског постигнућа.

Психолози су сагласни да мотивација покреће, да даје снагу и усмерава активност особе ка постизању одређених циљева. Мотивисан ђак је ангажован у процесу учења, активно приступа захтевним задацима, улаже интензиван напор употребљавајући активне стратегије за решавање проблема и не одустаје пред тешкоћама. Мотивисани ђаци се усредсређују на развијање вештина разумевања и савлађивања, ентузијастични су и оптимистични, у академским задацима налазе задовољство и осећају понос у својим достигнућима (Stipek, 1996). Моник Бокертс (Boekaerts, 2010) представља 8 „кључних принципа“ који утичу на мотивацију и учење.

1. **Ученици су мотивисанији када се осећају компетентним за оно што се очекује од њих** – када су сигурни у себе и одређену област улажу више труда, истрајни су, самоуверени, постижу позитиван резултат.
2. **Ученици су мотивисанији за учење када осећају чврсте везе између акција и постигнућа** – неки ученици мисле да њихов резултат учења зависи од учитеља, други верују да сами имају контролу над постигнућима, док истраживања показују да ученици очекују добре резултате на оним задацима које су и раније успешно обављали. Винер (Weiner, 1986) сугерише да тренутни успех или неуспех не одређује успешност и у будућем периоду. Ученици који разумеју разлоге и узроке успеха или неуспеха утицаће на мотивациона уверења и на постигнућа у будућности.
3. **Ученици су мотивисанији за учење када вреднују предмет и разумеју његову сврху** – колики ће напор уложити за учење и да ли ће истрајати у учењу зависи од интересовања ученика за ту област и од значаја те области за ученика (Wigfield & Eccles, 2002).
4. **Ученици су мотивисанији за учење када у току тог процеса доживљавају пријатне емоције** – позитивне емоције подстичу активно и конструктивно залагање у учењу стварајући оптималне унутрашње услове за учење, самоуправљање и постигнуће.
5. **Ученици одвраћају пажњу од учења када у току тог процеса доживљавају негативне емоције** – негативне емоције као што су: забринутост, разочарење, досада, бес, беспомоћност, срамота, спута-

вају учење. Неуспех може имати разарајуће ефекте на осећај сопствене вредности (Weiner & Covington, 1992).

6. **Ученици су заинтересованији за учење када могу да утичу на интензитет, трајање и изражавање својих емоција** – уколико дође до негативних осећања, неки ученици нису способни да брзо успоставе контролу над својим емоцијама како би наставили са започетим учењем, иако од тога како управљају својим емоцијама зависи и њихово учење, као и социјални односи у учионици.
7. **Ученици су истрајнији у учењу када могу да управљају својим потенцијалима и успешно се суочавају са препрекама** – успостављање јасних и конкретних циљева учења помаже ученику да одабере одговарајуће стратегије и да процени колико ће му времена бити потребно, као и колики напор треба да уложи.
8. **Ученици су мотивисанији за учење и користе мотивационе стратегије када своје окружење опажају, доживљавају као подстицајно за учење** – ученици стичу знања у учионици, са осталим ученицима учествују у активностима учења и посматрају њихове успехе и неуспехе. Често ученици почињу да разумеју и формирају стратегије учења кроз посматрање и учествовање у социјалним активностима учења.

Различите ситуације учења изазивају и различиту мотивациону, социјалну и емотивну подршку. Задаци које постављају учитељи, као и различите ситуације учења, различито мотивишу ученике.

### 3. Закључак

Самостално учење зависи како од ученикове способности, заинтересованости и мотивације за овакав начин учења, тако и од способности, заинтересованости и мотивације учитеља да подстичу и усмеравају ученике на самостални рад и учење. Ефекти самосталног учења зависе од: поступног увођења ученика у стратегије самосталног учења, оспособљености ученика за самоконтролу властитог рада и спремности да се самообразује.

Ако бисмо неговали и систематски развијали мотивисаност деце да размишљају, истражују и самостално долазе до нових сазнања, касније бисмо имали мање проблема да их научимо да логички размишљају, повезују садржаје из различитих наставних предмета, самостално уче и доживотно се самообразују.

Зато савремено друштво има нове задатке, а то је да развије вештине потребне за самостално истраживање и учење, ојача веру ученика у властите способности, подстиче самосталност ученика и потребу да се цео живот образује. Ови циљеви ће бити остварени уколико наставни системи и дидактичке теорије подстичу и утичу на већи степен оспособљености ученика за самостално учење, уколико наставник развија код својих ученика унутрашњу потребу за

учењем, даје повратну информацију ученицима о напредовању, разноврсним активностима мотивише ученике да самостално раде. Крајњи циљ свих ових активности био би *оспособљеност ученика за самостално учење*.

## Литература

- Alexander, P. A., Winne, Ph. H. (2006). *Handbook of Educational Psychology*. London: Erlbaum.
- Андриловић, В. (2001). *Самостално учење*. Загреб: Naklada Slap.
- Behrmann, D., Schwarz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges lernen. Herausforderungen an die weiterbildungsorganisation*. Bielefeld: Bertelsmann Verlage.
- Boekaerts, M. (2010). The crucial role of motivation and emotion in classroom learning у Dumont, H., Lenavides, F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to inspire practice*, Centre for Educational Research and Innovation.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245–281.
- Визек-Видовић, В. и сар. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ЕР – Верн.
- Вилотијевић, Н. (2007). *Сарадничка (кооперативна) настава*, Образовна технологија, Учитељски факултет, Београд, бр. 3, стр. 36–55.
- Вучић, Ј. (1991). *Педагошка психологија*. Београд: Друштво психолога Србије.
- Gage, N. L., Berliner, D. (1998). *Educational psycholog*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Грандић, Р. и Гајић, О. (1998). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- De Zan, I. (2005). *Matodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u ičenju*. Zagreb: Educa.
- Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Lesley, H. & Whitebread, D. (2006). Interpretations of Independent learning in the Early Years. *International Journal of Early Education*, Vol. 8, No.3, 243–252.
- Михајловић, Т. (2009). Историјски преглед педагошко-психолошких идеја и концепција оспособљености ученика за самостално учење. *Норма*, XIV, бр.2, 9–28.
- Ryan, R. M. (2012). Motivation and the Organization of Human Behavior у Ryan, R. M.: *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (2010). Co-operative learning – what makes group-work work? у Dumont, H., Lenavides, F.: *Educational Research and Innovation The Nature of Learning: Using Research to inspire practice*, Centre for Educational Research and Innovation.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*, San Diego.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist*, Vol. 25, No.1, 3–17.

Dragana Ljubisavljević

## **THE IMPORTANCE OF AUTONOMOUS LEARNING**

*Summary:* Learning is a complex process of altering an individual, which takes place throughout one's entire life. To ensure its success, it is essential to teach students to learn, that is, to enable them to study and to train them gradually for independent learning. Autonomous and creative knowledge acquisition is the highest stage of knowledge, inasmuch as it enhances abstract thinking. The findings made through autonomous learning are more enduring and they stimulate the development of the positive attitude towards learning. The systematic concern and development of children's motivation for thinking, exploring and gaining new knowledge autonomously enable them to have fewer problems to think logically, to connect the content from different subjects, and to form independent and lifelong learning habits.



## METODOLOŠKO OBRAZOVANJE BUDUĆIH PEDAGOGA ZA REFLEKSIVNU PRAKSU<sup>1</sup>

*Sažetak:* Obrazovanje i osposobljavanje studenata pedagogije za profesionalni rad u našim uslovima realizuje se na različite načine, kroz: teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, projekata istraživanja, konsultativni rad, stručnu pedagoško-metodičku praksu. Institucionalna podrška metodološkom obrazovanju pedagoga javlja se kao temeljno polazište u učenju i poučavanju budućih pedagoga koje vodi prema razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija. Danas, u sistemu savremenog obrazovanja i vaspitanja, naglašena je uloga i značaj analitičko-istraživačkog rada pedagoga kao i metodološke obrazovanosti za refleksivnu praksu. Ovim istraživanjem želimo ukazati na značaj osposobljavanja studenata za sprovođenje istraživanja, proučavanje literature, obrade i interpretacije rezultata. Želimo ukazati na značaj osposobljavanja budućih pedagoga za refleksivnu praksu, koji će evaluacijom i samoevaluacijom bitno menjati postojeću praksu i doprineti kvalitetu iste. Iz toga se može i sagledati važnost poznavanja naučnoistraživačkih radova kao i vrsta pedagoških istraživanja. Polazeći od činjenice, da fakultet kao institucionalni i funkcionalni sistem sa definisanom istraživačkom ulogom pedagoga, predstavlja važno područje za primenu metodologije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnom i naučnom radu, ovim istraživanjem ispitali smo stavove budućih pedagoga o metodološkim i drugim kompetencijama kao dela šire metodološke obrazovanosti pedagoga za refleksivnu praksu.

*Ključne reči:* metodološko obrazovanje, studenti, pedagozi, kompetencije, refleksivna praksa

### Uvod

Obrazovanje i osposobljavanje studenata pedagogije za profesionalni rad u našim uslovima realizuje se na različite načine, kroz: teorijska predavanja, vežbe, izradu seminarskih radova, projekata istraživanja, konsultativni rad, stručnu pedagoško-metodičku praksu. Institucionalna podrška metodološkom obrazovanju pedagoga javlja se kao temeljno polazište u učenju i poučavanju pedagoga koje vodi

---

<sup>1</sup> Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu 179036: *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

prema razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija. Danas, u sistemu savremenog obrazovanja i vaspitanja, naglašena je uloga i značaj analitičko-istraživačkog i savetodavnog rada pedagoga. Kao stručni saradnik, u predškolskoj ustanovi i školi, pedagog afirmiše ideje savremenog obrazovanja za društvo znanja, društvo u kojem je moguće planirati, realizovati i evaluirati obrazovno-vaspitni proces, u skladu sa evropskim standardima i mogućnostima sredine u kojoj deluje (Kopas-Vukašinić i Maksimović, 2010: 587–602).

U školi usmerenoj na promene pedagozi ne mogu biti samo korisnici rezultata istraživanja koja najčešće sprovede profesionalni istraživači u okviru akademskih institucija i istraživačkih centara, već bi trebalo da postanu aktivni učesnici u procesu istraživanja (Maksimović i Bandur, 2013: 595–610; Bandur i Maksimović, 2012: 22–32). Preuzimajući aktivnu ulogu u školskim istraživanjima pedagozi postaju reflektivni praktičari (Schön, 1990) i istraživači (McNiff, 2002). Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost pedagoga podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka, ali istovremeno i znanja potrebna za interpretaciju sređenih i obrađenih podataka istraživanja i prezentovanju rezultata na sastancima stručnih aktiva, nastavničkih veća i na savetovanjima. Izgrađena metodološka obrazovanost, informatička pismenost, statistička logika, statističko mišljenje i veština savladanosti metodoloških postupaka predstavljaju nužan preduslov istraživačkih aktivnosti pedagoga. Znanja iz metodologije nalaze se u osnovama istraživačke delatnosti u svim naukama, a metodološka kompetentnost pedagoga nužan je uslov za stručno usavršavanje, inoviranje nastavnog procesa i usavršavanje vaspitno-obrazovne prakse. Istraživačka praksa i metodološka obrazovanost podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim praktična znanja za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka u istraživanjima kao i prezentovanju rezultata. Mnoge slabosti u ostvarivanju i usavršavanju vaspitno-obrazovnog procesa rezultat su nedovoljno razvijene metodološke obrazovanosti pedagoga. Osnovna metodološka znanja pedagoga trebalo bi da se razvijaju već tokom školovanja za profesionalni poziv i da se dalje obogaćuju i razvijaju u neposrednoj praksi vaspitno-obrazovnog rada i različitim oblicima (institucionalnim i samostalnim) stručno-pedagoškog usavršavanja.

## 1. Potreba i značaj metodološkog obrazovanja studenata

Od pedagoga se zahteva da svesno menjaju uslove pod kojima se istraživanje odvija jer osnovni cilj ne ogleda se u tumačenju stvarnosti, već u njenoj promeni. Pedagog više nije vrednosno neutralan ekspert, već ravnopravni učesnik, koji svojim delovanjem nastoji da izazove željene promene. Menja se i pozicija onih u čije ime se istražuje. Umesto subjekt-objekt, uspostavljaju se subjekt-subjekt relacije. Pred buduće pedagoge se postavlja niz zahteva koje u novom (multi)medijskom okruženju treba ispuniti. On mora biti praktičar i teoretičar prakse. Mora biti orijentisan na doživotno obrazovanje, jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završe-

nim. Pedagog istraživač alternativa je tradicionalnom praktičaru jer ima promenjen konceptualni i metodološki pristup praksi. Orijentisan je na dete i učenika. On je aktivni pojedinac koji je voljan da preispita vlastito mišljenje, da istraži mogućnosti i različite načine delovanja kao odgovore na praktične probleme. Nastavne situacije promišlja na novi način i identifikuje probleme u nastavnoj sredini. Pri tome je od velike važnosti njegovo profesionalno umeće da u improvizovanim situacijama koje naša nastavna praksa podržava, osluškuje dečije i učenikove misli i osećaje, posmatra njihove aktivnosti i uočava mogućnosti.

Istina je da uspešno bavljenje naučno-istraživačkim radom u oblasti vaspitanja i obrazovanja podrazumeva odgovarajuću teorijsko-pedagošku i metodološku osposobljenost, dosledno poštovanje strogih metodoloških procedura, kao i odgovarajuću istraživačku edukaciju i kreativnost pedagoga istraživača. Pod metodološkom kompetentnošću podrazumeva se priznata sposobnost i stručnost proučavanja i istraživanja neposredne pedagoške stvarnosti i prakse (Kundačina, 2003: 221–235). Nužna pretpostavka za realizaciju naučno-istraživačkih pedagoških projekata je posedovanje odgovarajuće metodološke obrazovanosti koja obuhvata: (1) umeće analiziranja pedagoške stvarnosti, (2) sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja kao i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja, (3) stvaralačku primenu određenih teorijskih postavki u konstituisanju istraživačkih modela, objašnjenju i prezentaciji rezultata istraživanja, kao i utvrđivanju mogućih modela i pretpostavki za primenu rezultata istraživanja u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Zbog toga je metodološka obrazovanost značajna za pedagošku praksu i pedagošku teoriju pa je za unošenje promena u obrazovanju i vaspitanju poseban uslov saradnja teoretičara i praktičara.

Imajući u vidu napred navedeno, Jovanović daje kriterijume naučno-pedagoškog mišljenja koji se u velikoj meri odnose i na područje naučnog pedagoškog istraživanja. Autor u prvom redu misli na sledeće (Jovanović, 2003: 203–219):

- (1) Sposobnost analiziranja pojava, činjenica i odnosa u vaspitanju i obrazovanju u njihovoj celovitosti, međusobnoj zavisnosti, uslovljenosti i razvojnosti.
- (2) Sposobnost osmišljavanja, praćenja, kontrole i vrednovanja uticaja pedagoških činilaca, sadržaja, oblika i metoda na proces usvajanja znanja, veština i navika, razvoj sposobnosti, ponašanja i vrednosnih orijentacija.
- (3) Sposobnost izbora, osmišljavanja i ostvarivanja adekvatne pedagoške strategije i tehnologije u skladu sa projektovanim ciljevima, zadacima i uslovima vaspitno-obrazovnog rada.
- (4) Mogućnost da se u pedagoškom mišljenju i delovanju iskoriste svi tipovi mišljenja (analitičko, sintetičko, logičko, kritičko, strateško, operativno, intuitivno, kreativno, stvaralačko...).
- (5) Sposobnost razlikovanja pedagoški utemeljenih od kvazipedagoških i naučno neutemeljenih teorijskih postavki, ciljeva i vrednosti pedagoškog rada.
- (6) Sposobnost prevazilaženja sopstvenih zabluda, ograničenja, stereotipa, jednostranosti i kritičkog samosaznavanja pedagoški utemeljenih stavova, vrednosti, ciljeva, oblika i sadržaja pedagoškog delovanja.

- (7) Sposobnost da se razumeju, prihvate i delatno ostvare naučno proverene, u praksi dokazane pedagoške ideje, sistemi i modeli pedagoškog rada.
- (8) Sposobnost analiziranja, istraživanja, evaluiranja i usavršavanja svakodnevnih pedagoških prakse i sopstvene nastavničke delatnosti.
- (9) Sposobnost uopštavanja sopstvenog pedagoškog iskustva, njihovog osmišljavanja i prezentovanja, kao i kritičkog prihvatanja savremenih i inovativnih modela i oblika vaspitno-obrazovnog rada.

Potrebu za metodološkim obrazovanjem isticalo je više pedagoga i psihologa (Mužić, 2004; Bandur i Potkonjak, 1999; Havelka, 2000; Kundačina, 2008: 95–104; Bandur i Maksimović, 2012: 22–32). Navešćemo neke od njihovih stavova i mišljenja. Mužić (2004) ulogu pedagoga i nastavnika u istraživačkom radu vidi u sledećim oblicima: (1) izvođenju akcionih istraživanja, (2) učešću u terenskim istraživanjima koje izvode spoljne naučne ustanove, (3) praćenju i kritičkom (ne)prihvatanju rezultata naučnih istraživanja koja se iznose u pedagoškoj praksi: knjigama, časopisima, novinama. Između naučnih teorija i prakse, odnosno naučnog i vaspitno-obrazovnog rada ne postoji nepremostivi jaz. Zajedničko za pedagoga i naučnika je osmišljavanje zajedničkih postupaka, procesa, metoda, sredstava, tehnologije. Između naučnih teorija (usvojenih pojmova, stavova, shvatanja) i primene u pojedinačnim slučajevima u praksi postoji određen nivo višeznačnosti.

U formiranju kulturnog profila pedagoga, metodologija pedagogije ima značajnu ulogu jer olakšava komunikaciju sa stvaraocima, pomaže u razvijanju kulture komunikacije pomoću pisane reči, lakše praćenje naučnih dostignuća, a istraživačka praksa i metodološka obrazovanost podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja i znanja merenja, već i sasvim konkretna znanja za izbor i primenu odgovarajućih pedagoških istraživanja koja (Kundačina, 2003: 221–235):

- (1) omogućavaju egzaktniji način mišljenja,
- (2) zahtevaju da se u određenoj meri do saznanja u odeljenju dolazi egzaktno,
- (3) omogućavaju da se rezultati istraživanja izražavaju u obliku objektivnih brojnih postupaka, u sažetom, racionalnom, pogodnom i jasnom obliku primene u neposrednoj praksi.

Model izgrađivanja metodološke obrazovanosti trebalo bi da se zasniva na aktivnom sticanju istraživačke prakse tokom studiranja, učenju na osnovu iskustva, učenju o metodološkim radionicama. Pri tome, ispoljava se zainteresovanost za istraživački rad i učenje i formira metodološka orijentacija kao komponenta metodološke kompetencije. Od savremenog pedagoga zahteva se da radi osmišljenije, organizovanije, racionalnije, da ostvari više, da bude istraživač, programer, organizator rada, savetodavac, pedagoški dijagnostičar, terapeut, vaspitač generacije. To je moguće ostvariti samo stalnim stručnim usavršavanjem i metodološkim obrazovanjem.

Dugo se smatralo da naučna istraživanja podrazumevaju takav proces u kojem istraživači proučavaju vaspitno-obrazovnu praksu, ali izbegavaju sopstveno učešće u toj praksi. Kad bi se i uvele određene promene (npr. kroz eksperimentalna istraživanja), tada bi praktičari u najboljem slučaju bili zaduženi za unošenje eksperimentalnih činilaca (nezavisnih varijabli), prema strogo zadatim uputstvima profesionalnih istraživača. Premda su naučna istraživanja, posebno eksperimentalni pristup, iz-

njedrila mnoštvo zanimljivih rezultata, uprkos tome što je istraživačka metodologija postala sve savšenija, stvara se predstava kako nauka i praksa nemaju puno toga zajedničkog i da između njih postoji nepremostivi jaz (Cunningham, 1993: 8; Fullan, 1993: 135). Uprkos pronalascima naučno verifikovanih rešenja, problemi u praksi i dalje opstaju, jer ih sami nastavnici-praktičari ne primećuju kao probleme u praksi. Ako ih uopšte i uoče, rešenja koja im nude profesionalni istraživači često im se čine nerazumljiva i neprimenjiva njihovim specifičnim uslovima.

Uprkos sve većem razumevanju i afirmaciji značaja metodološke obrazovanosti za razvoj pedagoške nauke u akademskim krugovima, ona su još vrlo malo zastupljena u praksi naših pedagoga. Razloge takvom stanju možemo tražiti u sledećem:

- (1) Od prosvetnih radnika se ne očekuje da se bave istraživanjima, već im je to dodatni posao za koji nisu plaćeni.
- (2) Oni koji se odluče da se bave istraživanjima (npr. u okviru postdiplomskih ili doktorskih studija), uglavnom nemaju nikakvu podršku.
- (3) Dugogodišnja praksa koja je pedagoške stavljala u poziciju da budu realizatori promena osmišljenih izvan školskog konteksta, takođe ne može doпрineti stvaranju kreativne klime u našim školama koja je presudan uslov za ostvarivanje istraživanja.

Istraživanja koja se sprovode u školi vođena su namerom pedagoga da usavrši vlastitu praksu. Usmerena su na rešavanje problema koje pedagozi susreću u svakodnevnom radu ili na projekte kojima se uvode inovacije u rad. Razvojem shvatanja o školi, izgrađivanjem metodološke obrazovanosti postavljeni su novi ciljevi: razvoj kurikuluma utemeljenog na školi, strategija profesionalnog obrazovanja i usavršavanja nastavnika, planiranje razvoja do reforme škole. Sve ovo doprinosi profesionalizaciji poziva, te uvođenju istraživačke uloge pedagoga, razvoju metodološke kompetentnosti i metodološke kulture pedagoga.

Kojim metodološkim kompetencijama bi trebalo da ovladaju pedagozi u primarnom obrazovanju? Na osnovu dosadašnjih diskusija predstaviceмо preliminarnu listu koja bi mogla dati odgovor na prethodno pitanje:

- (1) Poznavati epistemološka obeležja i osnovne naučne metode koje proučavaju vaspitanje i obrazovanje (Mužić, 2004; Pejović, 1983).
- (2) Koristiti rezultate drugih naučnih istraživanja koja su obavili i objavili drugi istraživači.
- (3) Razumeti jezik nauke kojoj pripada disciplina ili područje kojim se nastavnici bave.
- (4) Vladati tehnikama intelektualnog rada koje su univerzalne za sve nauke: proučavanje literature, pravila citiranja i pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanog naučnog izveštaja (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).
- (5) Poznavati osnovna metodološko-logička pravila o definisanju, klasifikaciji i zaključivanju.
- (6) Poznavanje naučnih metoda prikupljanja podataka: posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, skaliranje, analiza sadržaja, proučavanje slučaja (Halimi, 2004; Mužić, 2004).

- (7) Poznavanje naučnih metoda: deskriptivna, kauzalna, komparativna, istorijska (Mužić, 2004).
- (8) Poznavanje standarda za kategorizaciju i evaluaciju naučnih radova.
- (9) Poznavanje i uvažavanje etičkih pravila i normi naučnog rada (Mužić, Matijević i Jokić, 2003).
- (10) Motivisanost za permanentno praćenje najnovijih naučnih saznanja do kojih dolaze nauke o obrazovanju.
- (11) Vladati kompetencijama koje su važne za učestvovanje u timskim istraživačkim projektima.
- (12) Steći izvesnu naučnu kritičnost, kritički odnos prema teorijama vaspitanja i obrazovanja, kao i prema rezultatima vlastitih stručnih radova.

## 2. Metoda

Predmet ovog istraživanja su refleksije studenata pedagogije o značaju metodološkog obrazovanja. Zadaci: (1) Ispitati refleksije studenata o značaju istraživačkih aktivnosti pedagoga za refleksivnu praksu. (2) Ispitati refleksije studenata o značaju istraživačke i metodološke obrazovanosti i kompetentnosti tokom školovanja za budući profesionalni rad. (3) Ispitati refleksije studenata o značaju teorijskih i praktičnih znanja, kao i izbora, primene odgovarajućih metodoloških postupaka i njihove interpretacije u istraživanjima kao komponentama metodološke obrazovanosti.

U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda i urađeno je skaliranje studenata iz uzorka. Instrument SKS (skala procene – Značaj metodološkog obrazovanja studenata) posebno je sačinjen za potrebe ovog istraživanja.

Istraživačkim uzorkom je obuhvaćeno 110 studenata treće i četvrte godine osnovnih studija, kao i studenti master studija Departmana za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu, tokom školske 2013/14. godine. Na osnovu postavljenog predmeta, zadataka i hipoteza istraživanja izvršen je odabir uzorka istraživanja. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno 39 studenata treće godine, 48 studenata četvrte godine i 23 studenata master studija pedagogije. Struktura ispitanika prema godini studija prikazana je u tabeli 1.

**Tabela 1.** Struktura ispitanika prema godini studija

	F	%	Validni %	Kumulativni %
<b>Treća godina</b>	39	35,5	35,5	35,5
<b>Četvrta godina</b>	48	43,6	43,6	79,1
<b>Master</b>	23	20,9	20,9	100,0
<b>Ukupno</b>	110	100,0	100,0	

### 3. Faktorska analiza dobijenih rezultata

Faktorskom analizom urađene su strukture korelacija među velikim brojem varijabli koje se nalaze na skali konstruisanoj za potrebe ovog istraživanja. Utvrdili smo faktore koji leže u osnovi međusobne povezanosti manifestnih varijabli.

**Tabela 2.** KMO i Bartlettov test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,779
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1321,331
	Df	435
	Sig.	,000

Kako bismo proverili da li je skup podataka prikladan za faktorsku analizu Kajzer-Mejer-Olkin (KMO) test treba da je veći od 0.3, a da je vrednost Bartlett testa značajna, tj. da vrednost treba biti 0,05 ili manja. Kada analiziramo dobijenu tabelu 2 videćemo da vrednost KMO testa iznosi 0,779, a Bartlettov test pokazuje da je vrednost statistički značajna, tačnije iznosi  $p=0.00$ , te sa sigurnošću možemo potvrditi da je faktorska analiza opravdana.

U analiziranju tabele 3 vidimo izdvojene faktore. Kako bismo odredili koliko faktora treba da izvojimo razmatramo deo rezultata. Po Kajzerovom kriterijumu zanimaju nas samo komponente čija je karakteristična vrednost 1 ili više. Jasno se mogu videti (tabela 3) 9 faktora koji imaju karakteristične vrednosti 1 ili više. Tih 9 komponenta objašnjavaju ukupno 65,89% varijanse.

**Tabela 3.** Izdvajanje faktora iz skale Značaj metodološkog obrazovanja studenata pedagogije (SKS)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.977	26.589	26.589	7.977	26.589	26.589
2	2.325	7.751	34.340	2.325	7.751	34.340
3	1.913	6.376	40.716	1.913	6.376	40.716
4	1.514	5.046	45.762	1.514	5.046	45.762
5	1.384	4.614	50.377	1.384	4.614	50.377
6	1.352	4.505	54.882	1.352	4.505	54.882
7	1.165	3.883	58.765	1.165	3.883	58.765
8	1.098	3.659	62.424	1.098	3.659	62.424
9	1.038	3.461	65.885	1.038	3.461	65.885
10	.976	3.252	69.136			
11	.905	3.015	72.152			
12	.836	2.787	74.938			



13	.772	2.572	77.510		
14	.720	2.400	79.910		
15	.694	2.313	82.223		
16	.648	2.161	84.384		
17	.586	1.952	86.336		
18	.566	1.888	88.224		
19	.477	1.590	89.815		
20	.442	1.472	91.287		
21	.425	1.418	92.704		
22	.359	1.198	93.902		
23	.335	1.116	95.018		
24	.300	1.001	96.019		
25	.258	.860	96.879		
26	.240	.799	97.678		
27	.206	.687	98.365		
28	.196	.653	99.018		
29	.155	.517	99.535		
30	.139	.465	100.000		

**Tabela 4.** Faktorska analiza skale Značaj metodološkog obrazovanja studenata pedagogije

	Pre rotacije			Posle rotacija		
	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
<b>Naučno-istraživački rad</b>	7,977	26,589	26,589	3,578	11,928	11,928
<b>Primena u praksi</b>	2,325	7,751	34,340	2,599	8,663	20,591
<b>Projekti istraživanja</b>	1,913	6,376	40,716	2,543	8,477	29,068
<b>Uslovi istraživanja</b>	1,514	5,046	45,762	2,428	8,093	37,162
<b>Dokumentacija</b>	1,384	4,614	50,377	2,189	7,298	44,459
<b>Izveštaj</b>	1,352	4,505	54,882	2,003	6,675	51,135
<b>Timski rad</b>	1,165	3,883	58,765	1,954	6,513	57,648
<b>Interpretacija</b>	1,098	3,659	62,424	1,332	4,439	62,087
<b>Potrebe istraživanja</b>	1,038	3,461	65,885	1,139	3,798	65,885

Iz tabele 4 vidimo da je ukupni procenat objašnjene varijanse zadržanih faktora 65,89. Faktorskom analizom sa Varimaks rotacijom ekstrahovani su faktori, a koristili smo kriterijum karakterističnog korena preko 1 za dobijanje faktora.

Podaci dobijeni postupkom faktorske analize pokazuju nam da instrument napravljen za potrebe ovog istraživanja ima dobre psihometrijske karakteristike. Procenat dobijene varijanse je dosta visok i iznosi 65,89 što značajno prevazilazi očekivanja za instrumente koji se konstruišu za potrebe istraživanja u društvenim i humanističkim naukama.

Tabela 5. Matrica strukture

	Rotated Component Matrix <sup>a</sup>									
	Komponente									
	Naučno-istraživački rad	Primena u praksi	Projekti istraživanja	Uslovi istraživanja	Dokumentacija	Izveštaj	Timski rad	Interpretacija	Potrebe istraživanja	
1	,778	,072	,162	,006	-,066	,158	-,021	-,049	-,032	
2	,691	-,063	,057	,073	,241	,205	,193	-,201	,001	
3	,639	,112	-,016	,096	-,091	-,187	,364	,086	-,090	
4	,617	,095	,323	,413	,115	-,107	-,119	,154	,089	
5	,570	,106	,126	,045	,487	,371	,026	,070	-,013	
6	,558	,029	,063	,338	,208	,097	,018	,494	,135	
7	,457	,350	-,014	-,078	-,265	,103	,296	,256	-,242	
8	,419	,015	,260	,397	,016	,231	,175	-,200	,063	
9	,156	,736	,152	-,033	,277	,041	-,074	-,057	,202	
10	-,002	,650	,253	,108	,162	,104	,159	,130	-,004	
11	,024	,593	-,053	,359	-,034	,202	,092	-,037	-,046	
12	,155	,071	,762	,285	-,021	,063	,086	,172	-,115	
13	,228	,251	,669	-,168	,092	-,070	,120	-,121	,141	
14	-,076	-,088	,569	,015	,513	,203	,022	-,104	-,049	
15	,468	,191	,523	,093	,034	,176	-,049	-,018	,076	
16	,262	,430	,453	,149	,159	,224	,031	-,016	-,014	
17	-,102	,226	,423	,227	,378	,313	,325	,008	,109	
18	,222	,172	,043	,708	,188	,267	-,124	-,013	-,078	
19	,123	-,046	,033	,552	,140	,265	,523	,036	,086	
20	-,059	,222	,228	,510	-,270	-,032	,419	-,139	,002	
21	,112	,450	,188	,496	,066	-,075	,160	-,333	,118	
22	,060	,306	,117	,053	,801	-,075	-,008	,036	,092	
23	,172	,256	-,012	,456	,531	,176	,176	-,008	-,092	
24	,149	,097	,125	,175	-,009	,810	,021	,026	,096	
25	,304	,357	,052	,197	,140	,565	,192	-,018	-,087	
26	,085	,059	,004	,023	-,048	,075	,694	-,133	,143	
27	,203	,107	,225	,039	,320	-,026	,638	,234	-,121	
28	,053	,288	,153	,158	,133	,337	,079	-,578	,030	
29	-,032	,289	,158	-,099	,105	,333	,035	,532	,102	
30	-,024	,093	,012	,001	,025	,067	,102	,050	,915	

Na matrici prikazanoj u tabeli 5 vidimo faktorsku zasićenost na svakom faktoru. Kao kriterijum minimalnog zasićenja stavki uzeta je vrednost 0,30. Sva ostala zasićenja uglavnom su iznad ove vrednosti što se može i uočiti. Zadržano je svih 30 stavki podeljenih u 9 faktora koje smo imenovali u skladu sa sadržajem koje te stavke nose.

Prvi faktor je imenovan *Naučno-istraživački rad* i čine ga 8 stavki kojima su ispitane refleksije studenata o značaju metodološkog obrazovanja (značaj ličnih svojstva istraživača u istraživanjima, značaj kooperativne i saradničke klime u istraživanjima, značaj empatičnosti, otvorenosti i komunikacije u istraživanjima, značaj posedovanja specifičnih i organizacijskih sposobnosti, značaj povezivanja činjenica i generalizacija podataka).

Drugi faktor je imenovan *Primena u praksi* i čine ga 3 stavke kojima studenti pridaju značaja (značaj multimedijalne podrške u istraživanjima, stručna osposobljenost za sprovođenje istraživanja u praksi, značaj poznavanja kako teorije tako i prakse).

Treći faktor je imenovan *Projekti istraživanja* i čine ga 6 stavki koje su se izdvojile prema mišljenju studenata (značaj bavljenja predmetom istraživanja, organizacione mogućnosti istraživača, značaj samoevaluacije i planiranje sopstvenog profesionalnog razvoja, značaj poznavanja teme kojom se istraživač bavi i ciljeva koje istraživanjem treba ostvariti, značaj interdisciplinarnog povezivanja sadržaja, značaj samostalnog naučno-istraživačkog i terenskog rada).

Četvrti faktor je imenovan *Uslovi istraživanja* i čine ga 4 stavke (primena odgovarajućih strategija za suočavanje sa problemima prilikom realizovanja istraživanja, adaptacija na nove uslove i prilagođenost uslovima istraživanja, značaj poznavanja diferenciranih i fleksibilnih pristupa koji u obzir uzimaju različitost uslova u kojima se odvija praksa).

Peti faktor je imenovan *Dokumentacija* i čine ga 2 stavke (značaj pedagoškog vođenja dokumentacije i proučavanje literature, a samim tim i poznavanje karakteristika istraživanja koje se sprovodi).

Šesti faktor je imenovan *Izveštaj* i čine ga 2 stavke (vladati tehnikama intelektualnog rada: proučavanje literature, pravila citiranja, pisanja bibliografskih i drugih naučnih izvora, poznavanje strukture pisanja naučnog izveštaja, kao i sposobnost teorijskog zasnivanja predmeta i cilja istraživanja, ali i izbora adekvatnih metoda, procedura i instrumenata istraživanja).

Sedmi faktor je imenovan *Timski rad* i čine ga 2 stavke (sposobnost stručne saradnje kao i timskog rada i organizovanja zajedničkih istraživanja).

Osmi faktor je imenovan *Interpretacija* i čine ga 2 stavke (kapaciteti za sprovođenje različitih vrsta istraživanja i u skladu sa tim posedovanje konkretnih znanja potrebnih za interpretaciju sređenih i obrađenih podataka kao i prezentovanje dobijenih rezultata).

Deveti faktor je imenovan *Potrebe istraživanja* i čini ga jedna stavka koja se izvojila kao značajna prema mišljenju studenata (poznavanje karakteristika uzorka istraživanja – njihove potrebe, kapacitet i sl.).

**Tabela 6.** Razlika u stepenu izraženosti refleksija studenata o metodološkom obrazovanju s obzirom na stepen obrazovanja

Komponente	Nivo studija	N	M	sd	t	df	P
Naučno istraživački rad	Osnovne akademske	83	36,07	2,89	2,06	108	0,04
	Master	27	34,40	5,39			
Primena u praksi	Osnovne akademske	83	14,04	1,26	1,77	108	0,08
	Master	27	13,52	1,48			
Projekti istraživanja	Osnovne akademske	83	27,49	2,55	0,02	43,62	0,98
	Master	27	27,48	2,59			
Uslovi istraživanja	Osnovne akademske	83	17,90	2,06	0,70	108	0,48
	Master	27	17,59	1,82			
Dokumentacija	Osnovne akademske	83	13,39	1,82	0,77	108	0,45
	Master	27	13,07	2,16			
Izveštaj	Osnovne akademske	83	9,12	1,23	-0,25	108	0,80
	Master	27	9,19	0,88			
Timski rad	Osnovne akademske	83	9,18	1,26	0,96	108	0,33
	Master	27	8,93	0,87			
Interpretacija	Osnovne akademske	83	8,84	1,03	-1,33	108	0,18
	Master	27	9,22	1,88			
Potrebe istraživanja	Osnovne akademske	83	4,45	1,06	0,41	63,34	0,684
	Master	27	4,37	0,74			

Na osnovu tabele 6 možemo zaključiti da poređenjem aritmetičkih sredina putem t testa izdvajamo samo jednu statistički značajnu razliku između studenata osnovnih akademskih studija i masterovaca i tiče se prvog faktora koji se odnosi na značaj ličnih svojstva istraživača u istraživanjima, značaj kooperativne i saradničke klime u istraživanjima, značaj empatičnosti, otvorenosti i komunikacije u istraživanjima, značaj posedovanja specifičnih i organizacijskih sposobnosti, značaj povezivanja činjenica i generalizacija podataka, gde p iznosi 0,04.

## Zaključna razmatranja

Studije pedagogije teže razvoju kurikularnih i istraživačkih kompetencija studenata, osposobljavanju studenata za refleksivnu praksu. Ispitivanjem stavova studenata pedagogije o značaju metodološkog obrazovanja došli smo do značajnih podataka.

Sve navedene tvrdnje iz skale SKS su visoko vrednovane, a odnose se na sve komponente metodološke obrazovanosti pedagoga, a to dokazuju i procenti u tabelama analize i interpretacije rezultata. Studenti smatraju da je istraživačka aktivnost pedagoga za refleksivnu praksu izuzetno značajna. Istraživačka praksa i metodološka osposobljenost pedagoga podrazumevaju ne samo teorijska metodološka znanja, već i sasvim konkretna znanja koja su potrebna za izbor i primenu odgovarajućih metodoloških postupaka. I sa ovim se studenti slažu i pridaju značaj. Studenti smatraju da je od velikog značaja istraživačka i metodološka edukacija tokom školovanja kao i sticanje kompetentnosti na ovom polju. Budući pedagog mora biti praktičar i teoretičar prakse. Mora biti orijentisan na doživotno obrazovanje, jer se njegovo obrazovanje nikada ne može smatrati završenim.

Takođe vršena je i faktorska analiza dobijenih rezultata. Izdvojeno je 9 faktora: Primena u praksi, Projekti istraživanja, Uslovi istraživanja, Dokumentacija, Izveštaj, Timski rad, Interpretacija, Potrebe istraživanja. Ovim faktorima smo obuhvatili mišljenja studenata o metodološkoj obrazovanosti studenata pedagogije. Studenti visoko vrednuju i pridaju značaj ličnim svojstvima istraživača kao što je fleksibilnost, kreativnost, empatičnost, otvorenost. Uviđaju značaj organizacijskih sposobnosti, stručne saradnje, timskog rada. Poznavanje teme kojom se istraživač bavi, ciljeva koje istraživanjem treba ostvariti, proučavanje literature, povezivanje činjenica, izbor adekvatnih metoda, tehnika istrumenata, analiza i interpretacija rezultata, sve su to komponente koje se tiču metodološkog obrazovanja i kojima se pridaje veliki značaj u ovladavanju istih. Metodološko obrazovanje podrazumeva sposobnost za sprovođenje istraživanja, primena teorije u praksi i adaptabilnost uslovima u kojima se istraživanje odvija.

Ovim istraživanjem i dobijenim podacima želimo da ukažemo na značaj osposobljavanja studenata za praktično delovanje koji će bitno svojim metodološkim kompetencijama menjati postojeću praksu i doprineti kvalitetu iste. Znanja koja studenti stiču na Departmanu za pedagogiju omogućiće primenu metodologije pedagoških istraživanja u vaspitno-obrazovnoj delatnosti i naučnom radu budućih pedagoga. To će svakako i biti – osposobljavamo buduće stručnjake u ovom domenu i uspevamo u tome, jer studenti uviđaju značaj metodološkog obrazovanja za njihov budući poziv.

## Literatura

- Bandur, V. i Maksimović, J. (2012). Uloga akcionih istraživanja u unapređivanju vaspitno-obrazovne prakse. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 22–32.
- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

- Cunningham, B. (1993). *Action Research and organizational development*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Halmi, A. (2004). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Јовановић, Б. (2003). Педагошко мишљење и методолошка култура наставника. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“, Ужице: Учитељски факултет, 201–219.
- Koras-Vukašinić, E. i Maksimović, J. (2010). Interesovanja studenata pedagogije za profesionalno angažovanje i istraživački rad. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 587–602.
- Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. *Зборник радова*, Научни скуп са међународним учешћем „Образовање и усавршавање учитеља“, Ужице: Учитељски факултет, 221–235.
- Kundačina, M. (2008). Izgrađivanje istraživačke kompetentnosti vaspitača akcionim istraživanjem. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, str. 95–104.
- Maksimović, J. i Bandur, V. (2013). Obrazovanje nastavnika reflektivnog praktičara. *Teme*, 37(2), 595–610.
- McNiff, J. (2002). Action research for professional development. Online: <http://www.jeamcniff.com/booklet1.html> (10.12.2012).
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: EDUCA.
- Mužić, V., Matijević, M. i Jokić, M. (2003). *Istraživati i objaviti: elementi metodološke pismenosti*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Pejović, D. (1983). *Hermeneutika, znanost i praktična filozofija*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Schön, D. (1990). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.

Jelena Maksimović, Jelena Osmanović

## METHODOLOGICAL EDUCATION FUTURE PEDAGOGUES FOR REFLECTIVE PRACTICE

*Summary:* Education and training of students of pedagogy for professional work in our conditions is realized in different ways, through: theoretical lectures, exercises, making term papers, research projects, consulting work, professional pedagogical and methodical practice. Institutional support methodology education teachers, there is a fundamental starting point in learning and teaching future teachers that leads to the development of curricular and research competencies. Today, in the modern system of education, emphasized the role and importance of analytical and research work

as educators and methodological education for reflective practice. This study points to the importance of training students to conduct research, studying, processing and interpretation of results. We wish to stress the importance of training future teachers for reflective practice, which will evaluation and self-evaluation significantly alter existing practice and contribute to the quality of the same. From this it can be seen the importance of knowing and research studies as well as types of educational research. Starting from the fact, that the faculty as an institutional and functional system with defined research role educators, represents an important area for the application of the methodology of pedagogical research in educational and scientific work, this study we examined the attitudes of future teachers of the methodological and other competencies as part of the broader methodological education teachers for reflective practice.



## СРЕДЊЕ ОБРАЗОВАЊЕ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ<sup>2</sup>

*Сажетак:* У условима глобализације као планетарног феномена, процес образовања доживљава промене које му у значајној мери мењају природу и карактер. Заснивајући се на принципу повезивања и стварања јединственог и отвореног образовног простора, процес глобализације једнако утиче на све нивое образовног система у Србији. Промене које настају у оквиру система образовања обухватају подручје циљева, задатака и исхода наставе; наставних планова и програма; наставних стратегија али и мењање постојећих и дефинисање нових образовних профила.

У раду ће бити разматране карактеристике средњег образовања у условима глобализације, у једној од пограничних општина источне Србије, Кладову.

Истраживање има за циљ да утврди карактеристичне промене средњег образовања које у овом, специфичном, пограничном и мултиетничком подручју, носи глобализација. Истраживање је тако усмерено на проучавање историјског развоја средњег образовања на овом подручју као и проучавање и анализу његових савремених одлика и тенденција.

*Кључне речи:* глобализација, средње образовање, савремене тенденције, пограничје, Кладово

### 1. Теоријски оквир истраживања

Образовање, као једна од најзначајнијих функција друштва којом се утврђују друштвене норме и вредности и изграђује осећај припадности заједници, друштвеној групи, култури и религији, у условима глобализације доживљава значајне промене. Глобализација која има размере планетарног феномена, у нашем друштву довела је до развоја нових развојних политика, које с једне стране покушавају да урушавање постојећих структура учине што безболнијим и с друге стране утичу на формирање нових структура које ће задо-

<sup>1</sup> marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

<sup>2</sup> Рад је урађен у оквиру пројекта 179013: *Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

вољити захтеве евроинтеграција. Једно од најзначајнијих питања евроинтеграција које се поставља и као услов, јесте питање реформисања и усавршавања система образовања.

Промене изазване друштвеним дешавањима, развојем науке и технологија и захтевима процеса глобализације и транзиције, својим карактеристикама мењају природу и карактер система васпитања и образовања на свим нивоима и свим подручјима. Утемељене на принципима међусобног повезивања и стварања јединственог и отвореног образовног простора, промене које глобализација са собом носи обухватају: подручје циљева, задатака и исхода наставе; наставних планова и програма; наставних стратегија али и мењање постојећих и дефинисање нових образовних профила. Посматрано у контексту промена, систем средњег образовања и васпитања у Србији представља подручје карактеристичких промена.

Средње образовање и васпитање, као део јединственог система образовања и васпитања игра значајну улогу у развоју друштва. Делатност средњег образовања и васпитања је делатност од непосредног друштвеног интереса и остварује се као јавна служба. Она обухвата различите врсте и облике образовања којим се стичу знања и способности потребна за рад у струци и за даље образовање појединца

Футуролошки посматрано мисија средњег образовања јесте да представља спону између базичног, основног образовања младих и система високог образовања, те да као такво буде окренуто будућности и наредном развоју. У зависности од карактера средњег образовања, мисију средњег образовања условно можемо поделити на мисију општег средњег образовања и мисију средњег стручног образовања.

Мисија општег средњег образовања јесте да развије кључне компетенције, стваралачке и сазнајне потенцијале ученика, позитиван однос према раду, знању и учењу и оспособи их за самосталан рад и доживотно учење, тј. да квалитетно образује и у васпитном смислу формира и усмери онај део младе популације која ће свој културни, научни и интелектуални развој наставити на академским студијама.

Мисија средњег стручног образовања и васпитања је да обезбеди могућности и услове сваком појединцу да стекне знања, вештине, способности и ставове – стручне компетенције првенствено ради ефикасног укључивања у свет рада и ради наставка школовања.

У складу са циљевима система образовања и васпитања, средње образовање и васпитање усмерено је на: а) развој кључних компетенција неопходних за даље образовање и/или укључивање у свет рада; б) оспособљавање за активну улогу грађанина за живот у савременом друштву; в) развој стручних компетенција неопходних за успешно запошљавање и оспособљавање за самостално доношење одлука о избору занимања и даљег образовања; г) оспособљавање за деловање на принципима хуманости и демократичности и конструктивно комуницирање и сарадњу с другима; д) развој способности за

критичко, компетентно и конструктивно преиспитивање различита остварења и вредности у животу и друштву; ђ) оспособљавање за одговорно учествовање у грађанском животу и активно учествовање у стваралаштву у области науке, привреде, технологије, социјалној сфери, спорту и другим областима; е) развој креативности, иновативности и предузимљивости појединца; ж) стицање квалитетног иницијалног стручног образовања, тј. стицање квалификација и релевантних стручних компетенција које су потребне за ефикасно укључивање у свет рада као и оспособљавање ученика за континуирано стручно образовање и целоживотно учење (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012 ).

Развијајући свест о важности здравља и безбедности, оспособљавајући за решавање проблема, комуникацију и тимски рад; поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости, средње образовање представља окосницу развоја сваког друштва.

Делећи судбину васпитања и образовања, систем средњег образовања је историјски и друштвено-економски условљен. Пограничне општине као мултиетничке и мултирелигијске средине представљају специфичан друштвени контекст који особеностима и карактером географског положаја и демографских одлика утиче на природу и развој система средњег образовања. Мрежа школских установа које егзистирају у овом подручју формира се и развија у складу са потребама и захтевима непосредног друштва али и у додиру са „светом преко границе“.

За погранични простор, као место сусрета двају или више народа, њихових култура, традиције али друштвених стремљења, везују се питања суживота, маргинализовања, сукоба, традиционалних вредносних матрица, губитка идентитета и очувања културних специфичности. Шире посматрано, граница као простор истовремено може бити препрека, блокада или, пак, веза и мост (Гавриловић, Костић, Захаријевић, 2011:1439–1454). Намећући специфичне захтеве пред систем васпитања и образовања, погранично подручје овом систему намеће посебна обележја и карактеристике.

Као рубна општина на истоку Србије у којој живи становништво различитих вера и нација, општина Кладово представља историјски, културолошки, стратешки и демографски важан центар пограничја. За ову општину се данас може рећи да представља средину у којој је дошло до додира, мешања и уједначавања култура и стварања једне варијанте нове, специфичне субкултуре са елементима српског и влашког наслеђа (Драговић, Јовановић, 2013: 1171). Различитост етничитета и дугогодишњи суживот учинио је да се на овом подручју негују мултикултуралност, поштовање различитости и толеранција.

Имајући у виду представљене специфичности пограничног подручја као и чињеницу да због близине државне границе оно представља подручје од посебног значаја за процес транзиције и глобализације, у раду ће проблем средњег образовања у условима глобализације бити проучаван теренским истраживањем на подручју општине Кладово.

## 2. Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања јесу карактеристике средњег образовања у условима глобализације, у једној од пограничних општина источне Србије, Кладову.

**Циљ истраживања** јесте проучавање карактеристика средњег образовања и промена које са собом носи глобализација у пограничном подручју источне Србије.

**Задаци истраживања** су утврдити и анализирати промене које се на овом простору дешавају у систему средњег образовања у периоду глобализације, и то с аспекта историјског развоја средњег образовања на овом подручју и његових савремених одлика и тенденција.

**Узорком** истраживања обухваћени су наставни планови, наставни програми и друга школска документација средњих школа које егзистирају на подручју општине Кладово. Теренским истраживањем обухваћен је наведени узорак следећих средњих школа:

1) Средња школа „Свети Сава“ и то: два смера гимназије (природно-математички и друштвено-језички); образовни профил у подручју рада економија, право и администрација: економски техничар и образовни профил у подручју рада трговина, угоститељство и туризам: туристички техничар;

2) Средња техничка школа: образовни профили у подручју рада електро-техника и образовни профили у подручју рада машинство и обрада метала.

## 3. Резултати истраживања – анализа и интерпретација

Истраживање проблема средњег образовања у условима глобализације реализовано је кроз истраживање историјског развоја средњег образовања у општини Кладово као и проучавање и анализу његових савремених одлика и тенденција.

### 3.1. Историјски развој средњег образовања у општини Кладово

Круцијални значај за развој средњег образовања на територији општине Кладово имале су шездесете године двадесетог века и изградња хидроелектране „Ђердап“. Наиме, изградњом хидроелектране и запошљавањем великог броја радника дошло је до значајног насељавања ове тада мале варошице источне Србије. Велики број радника и њихових породица са најразличитијих простора тадашње Југославије досељава се у Кладово те је са овим значајним приливом становништва расла и потреба за стварањем услова за стицање средњег образовања у самом граду. Тако је 1962. године, у складу са непосредним потребама становништва, отворено прво издвојено одељење Гимназије „Предраг Костић“ из Неготина, које већ 1966. године прераста у самосталну школу тј. Гимназију „25. мај“ Кладово.

У историјском развоју дугом преко 50 година, средње образовање у Кладову пролази кроз низ трансформација изазваних реформама образовног система, друштвеним потребама али и потребама непосредног становништва. Кључни тренуци и догађаји развојног пута средњег образовања у Кладову су:

1. 1975. година и формирање Образовног центра „25. мај“;
2. 1986. године долази до одвајања производних занимања формирањем Образовног центра „22. септембар“ (Образовни центар за обављање делатности средњег образовања и васпитања по плановима и програмима за стицање стручне спреме од I до IV степена електротехничке и машинске струке). Природно-математичка и друштвено-језичка струка и даље остају да постоје у оквиру Образовног центра „25. мај“.
3. 1989. године Образовни центар „25. мај“ мења име и враћа старо, Гимназија „25. мај“, у којој се школују само гимназијски смерови.
4. 1991. године, из назива школе брише се име „25. мај“ и школа наредних петнаест година егзистира као Гимназија.
5. 1995. године Образовни центар „22. септембар“ мења назив у „Техничка школа“;
6. 2005. године, због увођења профила економски техничар у подручју рада економија, право и администрација, Гимназија мења свој назив и статус и прераста у мешовиту средњу школу „Свети Сава“.

Представљени развојни пут указује на детерминисаност система средњег образовања великим бројем пре свега друштвених фактора као и захтевима глобализације. Утицај глобализације на систем средњег образовања на испитиваном пограничном подручју још је присутнији с краја 20. и почетком 21. века. О томе сведоче и данашње особености средњег образовања у Кладову. Тако се данас у две средње школе у Кладову (Средња школа „Свети Сава“ и „Техничка школа“) образује чак 13 образовних профила.

Средња школа „Свети Сава“ образује ученике у: а) два смера гимназије: природно-математички и друштвено-језички; б) образовне профиле у подручју рада економија, право и администрација: економски техничар и финансијски администратор и 3) образовне профиле у подручју рада трговина, угоститељство и туризам: туристички техничар и трговински техничар.

„Техничка школа“ данас образује кадар из два подручја рада: електротехника и машинство и обрада метала. У оквиру подручја рада електротехника образују се профили: електротехничар електромоторних погона; електротехничар рачунара; електроинсталатер и електромеханичар за термичке и расхладне уређаје. Подручје рада машинство и обрада метала образује за образовне профиле: машински техничар моторних возила; бродомашински техничар и аутомеханичар.

Обе средње школе у Кладову поред уписа редовних ученика врше и упис ученика на ванредно школовање и пружају могућност образовања одраслих.

### 3.2. Савремене одлике и тенденције средњег образовања у Кладову

Проучавање и анализа савремених одлика и тенденција средњег образовања у Кладову усмерено је на следеће аспекте: организацију наставног и ваннаставног рада, остваривање прекограничне сарадње, анализу наставних планова и наставних програма.

*Организација рада у средњим школама* Кладова заснована је на принципима хуманости, демократичности и међусобног уважавања свих актера наставног процеса. Реализовање наведених принципа темељи се на начелима професионалности, стручности и савремености. Важан предуслов за квалитетну организацију и реализацију наставних и ваннаставних активности чине и повољни материјално-технички услови рада. Обе средње школе смештене су у једној великој и по савременим стандардима изграђеној згради која поседује укупно шеснаест кабинета изграђених у складу са савременим нормативима и опремљених потребном мултимедијалном опремом и компјутерима. Школа такође располаже веома модерно опремљеном физкултурном салом са свлачионицама, укупне површине 800 м<sup>2</sup>. У школском дворишту, на укупној површини од 2500м<sup>2</sup> изграђени су спортски терени за кошарку, рукомет и одбојку. Квалитету и ефикасности васпитно-образовног процеса доприноси и савремена библиотека са богатим књижним фондом као и савремени кабинети за информатику у којима је обезбеђен стални приступ интернету.

У наставном и ваннаставном раду наставници користе интерактивне методе наставе и омогућавају ученицима активно учешће у планирању и реализовању наставних и ваннаставних активности. Применом савремених метода и поступака рада и заснивањем васпитно-образовних активности на интеракцијом приступу, организација наставног рада усмерена је на обезбеђивање квалитета и ефикасности али и развој сарадње и партнерских односа.

У складу са потребама и захтевима глобализације као и специфичности свог географског положаја, средње школе у Кладову остварују богату *прекограничну сарадњу*. Низом пројеката ученици и наставници остварују контакте, сарађују и повезују се са ученицима из других земаља. На овај начин они успевају да на принципима уважавања различитости и међусобног поштовања индивидуалности сачувају свој национални и културни идентитет али и развију богату прекограничну сарадњу.

Најзначајније облике сарадње са школама из иностранства средњошколци из Кладова остварују кроз сарадњу са румунском гимназијом из Оршаве „Traian Lalescu“ и француском школом „Ecole des etabliers“ из града Ла Рош сир Јон (La Roche-sur-Yon) који се налази у близини Нанта. Прекограничну сарадњу ученици реализују кроз мноштво разноликих активности и пројеката из области језика, историје, математике, спорта али и религије и народне традиције. Кроз међусобна дружења и посете, ученици стичу нова искуства, упознају обичаје, начин живота и културу других народа, али исто тако и презентују себе, свој народ и своју културу. Кроз наведене облике прекограничне



сарадње, ученици средњих школа у Кладову успевају да одговоре једном од највећих изазова глобализације – повезивање и уважавање на темељима међусобних сличности и уважавања различитости.

Оријентисани на међусобно повезивање и стварање уједначеног и отвореног образовног простора, ученици средњих школа у Кладову остварују низ пројеката и других облика сарадње и са школама из других делова Србије. Један од примера овакве сарадње јесте сарадња са Угоститељско-туристичком школом из Београда у оквиру пројекта „Дунав на длану“ („Danube in your hands“). Циљ овог пројекта, који координира европска организација *Kulturkontakt* из Аустрије је промоција Дунава као реке европске сарадње и његових потенцијала у развоју српског туризма.

Активности ученика средњих школа реализују се и у друштвеном и културном животу града Кладова. Међу многобројним активностима ваља издвојити: „Етно-фестивал“ у организацији Америчке фондације за развој; пројекат Здравственог центра из Кладова, у оквиру кога је отворено Саветовалиште за младе; пројекат „Зајечарска иницијатива“ усмерен на заштиту историјског локалитета „Фетислам“.

*Анализа наставних планова и програма* средњих школа у Кладову указује на три карактеристичне промене које настају упоредо са друштвеним променама и захтевима глобализације. Те промене су: увођење нових образовних профила; увођење нових наставних предмета и повећање недељног односно годишњег фонда часова. Све три промене показују постојање узрочно-последичне везе средњег образовања и друштвено-економског развоја.

*Нови образовни профили* (финансијски администратор, туристички техничар, електротехничар рачунара и бродомашински техничар) указују на потребу оспособљавања младих да прате савремене трендове у области живота и рада и оспособе се за занимања која су атрактивна и профитабилна. Нови образовни профили пружају ученицима широк спектар општих и специфичних компетенција које су пожељне не само на домаћем већ и на европском и светском тржишту. На овај начин средње школе у пограничју пружају реалну основу за развој локалне заједнице. Мисија нових образовних профила јесте обезбеђивање квалификованих кадрова који ће допринети развоју локалне средине како кроз јачање привредних ресурса тако и кроз оспособљавање за привлачење иностраних инвестиција и капитала. Наведене тенденције средњег образовања у смислу промовисања и отварања и нових образовних профила посебно су значајне за погранично подручје које представља додир различитих народа, држава и њихових економија.

У оквиру анализе савремених карактеристика средњег образовања у Кладову с аспекта отварања нових образовних профила, посебно је важно споменути увођење новог занимања финансијски техничар. Наиме, увођење овог образовног профила пример је повезаности средњег образовања и друштвених промена као и захтева које процеси глобализације и транзиције са собом носе. Отварање овог образовног профила омогућено је кроз конкурс Министарства



просвете и науке РС и Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, за финансијску и стручну подршку ГИЗ-а школама при увођењу једног од два образова профила из подручја рада економија, право и администрација: пословни администратор и финансијски администратор.

Чинећи велике напоре да своју уписну политику прилагоди захтевима тржишта рада, жељама становништва и потребама реформских трендова у образовању, Наставничко веће Средње школе „Свети Сава“ донело одлуку да планом уписа за школску 2013/2014. годину уведе образовни профил – финансијски администратор.

Захваљујући средствима које је обезбедио ГИЗ једна учионица је адаптирана у биро, где је замењен целокупан намештај и набављена најсавременија опрема (рачунари, дигитални пројектор, платно за пројекцију, лап-топ, фотокопирни апарат, мултифункционални уређај, факс уређај, телефон, табла за модерацију, флипчарт магнетоплан).

У оквиру овог пројекта наставници су прошли различите семинаре стручног усавршавања који су им омогућили развој компетенција неопходних за савремену организацију наставе (Обука у бироу, Активно оријентисана настава, Тестови и оцењивање и др.).

*Увођење нових наставних предмета* у систему средњег образовања може се довести у директну везу са процесом глобализације. Управо кроз увођење нових наставних предмета види се повезаност система образовања са захтевима глобализације. Настава грађанског васпитања и верске наставе са статусом изборног обавезног предмета и информатике као обавезног/изборног (зависно од образовног профила) предмета, доприносе остваривању основних начела глобализације: демократизација друштва, јачање савременог грађанског друштва, уважавање личног идентитета, развој интер и мултикултуралности и информатизација друштва.

Школске 2001/2002. године у основним и средњим школама је уведено *Грађанско васпитање* као факултативни предмет да би оно од 2005. добило статус обавезног изборног предмета. Циљ предмета је да се кроз стицање знања, развој вештина и формирање ставова и система вредности ученици оспособе за компетентан, одговоран и ангажован живот у хуманом и демократском савременом грађанском друштву утемељеном на поштовању људских и грађанских права (<http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/20%20gradjansko%20vaspitanje.pdf> -).

Основ за увођење и даљи развој Грађанског васпитања представљала је „преорука Савета Европе о образовању за активно учешће у демократском друштву усвојена 2002. године, као реакција на пораст неповерења у демократске институције у Европи, пораст расизма, нетрпелјивости према мањинама, па и агресивног национализма, што је за последицу имало продубљивање пасивизације грађана. Отуда и закључак да образовање за демократско грађанство може допринети демократизацији, толеранцији, промовисању вредности које воде ка интеркултуралном дијалогу и солидарности“ (Игњатовић, Бауцал, Радић Дудић, 2009: 711).

Заступљен са фондом од једног часа недељно односно 26 часова годишње, циљ и задаци наставног предмета се реализује кроз низ наставних садржаја који су међусобно повезани. Програм Грађанског васпитања је тако конципиран да су његов циљ и задаци широко постављени у сфери когнитивног (знање, разумевање, опште вештине и способности), психосоцијалног (ставови, вредности, социјалне вештине и способности) и конативног (активно и одговорно делање) развоја ученика. Програмски садржаји се реализују кроз низ активности као што су: дискусије, есеји, радионице, дебате, пројекти, демонстрације, играње улога, вртлог идеја, припрема речника, студије случаја, промоције, организовање трибина и кампања и сл. Посебну пажњу у предмету Грађанско васпитање имају продукти ученичких активности који могу бити различите врсте као што су постери, аудио-визуелни записи, презентације, прикази резултата истраживања и друго. На овај начин наставни програм Грађанског васпитања успешно доприноси остваривању формалног и васпитног задатка наставе.

**Табела 1.** Наставни програм за први и други разред оба типа гимназије

Разред	Тематске целине	Наставни садржаји
I	Ја, ми и други	Лични идентитет
		Откривање и уважавање разлика
		Групна припадност
		Стереотипи и предрасуде
		Толеранција и дискриминација
	Комуникација у групи	Самопоуздано реаговање
		Гласине
		Неслушање
		Активно слушање
		Неоптужујуће поруке
		Изражавање мишљења
	Односи у групи/заједници	Вођење дебате и дијалога
		Сарадња и заједништво: <i>Сарадња; Групни рад; Групно одлучивање; Учеће младих: „Лествица партиципације“; Радити заједно</i>
		Решавање сукоба: <i>Динамика и исходи сукоба; Стилови поступања у конфликтима; Сагледавање проблема из различитих углова; Налажење решења; Постизање договора; Извини; Посредовање</i>
		Насиље и мир: <i>Насиље у нашој околини; Вршњачко насиље; Насиље у школи; Постизање мира</i>

II	Права и одговорности. Основни појмови	Потребе и права
		Права и правила у учионици
		Права и закони
		Међународни документи о заштити права
		Права и вредности
	Врсте права и односи међу правима	Врсте права
		Односи међу правима
		Сукоб права
		Дечја и људска права
	Права и одговорности	Одговорности одраслих
		Одговорности деце
	Кршење и заштита права	Кршење права детета
		Заштита права детета
	Планирање и извођење акција (у школи или локалној средини) у корист права	Сагледавање промена
		Партиципација у школи
		Избор проблема
		Како решити проблем
		Израда плана акције
Анализа могућих ефеката акције		
Приказ и анализа групних радова		
Планирање и извођење акције		

Наставним програмом предвиђено је реализовање актуелних и значајних тема којима се стичу знања о функционисању демократски уређеног друштва и усвајају вредности на којима се заснивају људска права и демократско друштво, развија спремност за деловање у духу поштовања демократских вредности и јачају осећања самопоштовања, личног и групног идентитета. Разумевање сложености живота у мултикултуралној заједници и потребе узајамног уважавања и поштовања различитости; јачање осетљивост на појаве нетолеранције, дискриминације, стереотипа и предрасуда; разумевање значаја сарадње и заједништва за добробит појединца и друштва и овладавање вештинама рада у групи и групног одлучивања, неки су од задатака наставе Грађанског васпитања у средњим школама. Садржаји којима се задаци наставе Грађанског васпитања у средњој школи реализују су разнолики, актуелни и прилагођени узрасту, способностима и искуству ученика. Ради боље прегледности, представили смо их у табелама 1 и 2.

**Табела 2.** Наставни програм за трећи и четврти разред оба типа гимназије

Разред	Тематске целине	Наставни садржаји
III	Демократија и политика	Демократија и политика као предуслови политичке партиципације грађана
		Механизми функционисања и институције демократије
		Начини контроле и ограничења власти у демократском поретку
	Грађанин и друштво	Однос државе и грађанског друштва
		Појам грађанина, значај и начин његовог учествовања у политици
	Грађанска и политичка права и право на грађанску иницијативу	Појам и култура људских права
		Улога грађана и залагању за остваривање ових права
		Грађанска иницијатива као могућност партиципирања грађана у процесу доношења одлука
		Право на самоорганизовање грађана и улога невладиних организација
	Планирање конкретне акције	Решавање важних и блиских проблема, кроз реализацију конкретних локалних акција; активно учешће у примени претходно стечених знања; јавне презентације
IV	Права и слободе	Право на слободан приступ информацијама и социјално економска права
	Свет информација	<ul style="list-style-type: none"> <li>- упознавање са изворима информација</li> <li>- појам јавне информације, приступ информацијама</li> <li>- основна правила и ограничења</li> <li>- заштита права на информисање</li> <li>- улога повереника</li> <li>- процедура подношења захтева за приступ информацијама</li> <li>- медији као извор информација</li> <li>- питање веродостојности</li> <li>- разумевање и тумачење медијских порука</li> <li>- механизми медијске манипулације</li> <li>- утицај тачке гледишта на објективност информација</li> <li>- селекција информација: објективност као одговорност</li> <li>- улога медија у савременом друштву</li> </ul>
	Свет професионалног образовања и рада	<ul style="list-style-type: none"> <li>- планирање каријере и улазак у свет рада</li> <li>- самопроцена и вештина представљања личних карактеристика од значаја за даље професионално образовање и рад</li> <li>- разговор са послодавцем</li> <li>- тражење информација значајних за професионално образовање и тражење посла</li> </ul>

Као што се може видети из табеле 2, програмом за трећи и четврти разред средње школе врши се проширивање и продубљивање знања, способности и вештина из области грађанског васпитања. Наставни садржаји су усмерени на:

1) оспособљавање младих за учешће у животу заједнице, покретање акције и

преузимање одговорности за личне одлуке; 2) овладавање вештинама успешне комуникације и њихова примена у свакодневном животу; 3) унапређивање способности за прикупљање, анализу, организацију, критичку процену, примену и преношење информација из различитих извора релевантних за живот у демократском друштву; 4) унапређивање способности исказивања сопственог става уз коришћење аргумената; 5) развој и унапређивање способности планирања личног и професионалног развоја и сл.

Циљеви *верске наставе* у средњошколском образовању и васпитању јесу „да се њоме посведоче садржај вере и духовно искуство традиционалних цркава и верских заједница које живе и делају на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета“ ([http://www.podaci.net/\\_z1/2129877/P-npvns03v0306.html](http://www.podaci.net/_z1/2129877/P-npvns03v0306.html)). У складу са постављеним циљевима и са заступљеношћу поједних верских заједница на територији Републике Србије, законом је предвиђено извођење наставе: Православног катихизиса (веронаука); Исламске вјеронауке (Илмуддин); Католичког вјеронаука; евангеличко-лутеранског вјеронаука; словачко евангеличке цркве а. в.; верског васпитања Реформатске хришћанске цркве; хришћанске етике евангеличке хришћанске цркве а. в. и Веронауке – Јудаизама.

Принципи организовања и реализовања наставе веронауке окренути су њеном остваривању кроз отворени дијалог, толеранцију и уважавање других религијских начела и филозофских погледа, научних сазнања и других позитивних достигнућа човечанства.

Иако је увођење верске наставе изазвало полемике широких размера, данас се с правом може рећи да је наставни план и програм овог изборног предмета тако конципиран да на један систематичан начин обједињује индивидуалне и универзалне вредности и доприноси целовитом развоју ученикове личности. Усмерена на развој и неговање тежње ка одговорном обликовању заједничког живота са другим људима из сопственог народа и сопствене цркве или верске заједнице, као и са људима, народима, верским заједницама и културама другачијим од сопствене, ка изналажењу равнотеже између заједнице и своје властите личности и ка остваривању сусрета са светом, са природом и, пре и после свега, са Богом, настава веронауке промовише повезивање и заједништво кроз уважавање сличности и разлика међу људима.

Наставни програм веронауке у средњим школама усмерен је на: развој способности разумевања и вредновања културе и цивилизације у којој ученици живе, разумевање и уважавање историје човечанства и људског стваралаштва; изграђивање свести о вечном смислу живота и преиспитивању сопственог односа према духовним вредностима.

Иако општина Кладово представља мултиетничку средину у којој векови-ма уназад заједно живе Власи и Срби, „Дуга традиција заједничког живљења

показала је и да сукоби (етнички и верски) могу бити непознаница хетерогеној средини. На овом подручју обе етничке групе сачувале су и негују своје идентитете на које се с поносом позивају, али и изграђују пријатељске међуетничке односе које карактеришу међусобно поштовање, уважавање, толеранција и сарадња. С обзиром на то да обе етничке групе припадају истој верској заједници, квалитет њихових односа годинама уназад темељен је управо на заједничким верским начелима“ (Драговић, Јовановић, 2013: 1171). У складу са представљеним верским карактеристикама мултиетничког становништва, у средњим школама Кладова се изучава Православни катихизис.

Анализом наставног плана и програма Православног катихизиса средњих школа може се закључити да је настава усмерена на:

- Изграђивање поверења, љубави и заједништва међу ученицима у одељењу и у школи, као и у односу према људима уопште и развијање одговорности за животну средину и за природу као целину;
- Пружање целовитог православног погледа на свет и живот, кроз уважавање две димензије: историјски хришћанског живота (историјску реалност Цркве) и есхатолошког (будућег) живота (димензију идеалног);
- Изграђивање способности дубљег разумевања и вредновања културе и цивилизације у којој живе, успона и падова у историји човечанства, као и достигнућа у разним областима стваралаштва;
- Развијање способности за постављање питања о целини и најдубљем смислу постојања човека и света, слободи, животу у заједници, односу са природом која нас окружује и друго, као и за одговарање на питања у светлу православне хришћанске вере и искуства Цркве;
- Одговорно обликовање заједничког живота са другим, у изналагању равнотеже између властите личности и заједнице, у остварењу сусрета са људима различитих култура, религија и погледа на свет, са друштвом, са природом и најзад, са Богом.

На основу анализе наставних програма може се закључити да се у настави Веронауке инсистира на доживљајном а мање на сазнајном аспекту, односно више на формативном а мање на материјалном задатку наставе. У складу са овим, пун смисао наставе Православног катихизиса и њен превасходни циљ јесте заједничко учешће катихете (вероучитеља) и његових ученика у Литургији и у свим облицима и изразима живота у Цркви.

### Уместо закључка

Интензивне промене које се дешавају у свим сферама човековог бивствовања, а које су попримиле највеће размере с краја 20. и почетком 21. века, последица су процеса глобализације. Једно од подручја које су наведене промене обух-

ватиле јесте и систем васпитања и образовања. Средње образовање као део овог система, карактерише низ промена које се могу довести у узрочно-последичну везу са захтевима глобализације и транзиције. Ови процеси доводе до низа промена у средњем образовању и то у смислу: имплементације захтева за новим начином организовања наставног рада, промене дефинисаних циљева и исхода, промене наставних курикулума и увођење нових наставних предмета. С друге стране, у савременом друштву систем средњег образовања прати и прилагођава се непосредним потребама и захтевима друштва, те се као манифестни облици ових промена јављају отварање нових образовних профила, отварање школа ка друштвеној средини као и укључивање школа у непосредни живот друштвене заједнице.

На основу проучавања средњег образовања у условима глобализације у највећој пограничној општини источне Србије (Кладово), могу се изнети следећи закључци:

- (1) Погранично подручје као специфичан друштвени контекст кога карактерише близина државне границе, додир два или више народа, њихових култура и националних идентитета, али и укрштање различитих друштвених утицаја и државних политика, представља подручје у коме систем средњег образовања доживљава интензивне промене.
- (2) У складу са основним захтевима глобализације, систем средњег образовања се све више отвара ка друштвеној заједници и реализовању прекограничне сарадње.
- (3) Богата прекогранична сарадња темељи се на међусобном упознавању, поштовању различитости, толеранцији и човекољубљу. Прекограничном сарадњом средње школе у Кладову остварују пријатељске везе са градовима из региона али и Европе.
- (4) Дефинисани циљеви образовања и наставе достижу се савременом организацијом и реализацијом наставе, активном улогом ученика у том процесу, уз коришћење наставне технологије примерене времену у коме живимо и достигнутом нивоу науке и технологије;
- (5) Промене наставних планова у смислу увођења нових наставних предмета (грађанско васпитање, веронаука и информатика) последица су савремених друштвених тенденција и потребе задовољавања основних принципа глобализације. Увођењем нових наставних предмета, средње образовање доприноси развоју младих генерација које ће истовремено бити: активни и стваралачки актери грађанског друштва, оспособљени да користе савремене технологије али и поседовати духовни и животни систем вредности цркве или заједнице којој историјски припадају.
- (6) Уписна политика средњих школа у Кладову темељи се на принципима савремености, захтевима тржишта рада, жељама становништва и потребама реформских трендова у образовању, те се у складу са њима отварају нова, атрактивна и тражена занимања (финансијски техничар, електротехничар рачунара и сл.).



Наведени закључци и њихова потпунија анализа представљени у раду, показују високу оправданост проучавања проблема и указују на неопходност педагошко-методичке али и друштвене интервенције у овој области.

## Литература

- Драговић, Њ., Јовановић, М. (2013). Религијско-етничка панорама општине Кладово. *Теме*, бр. 3, 1155–1178.
- Гавриловић, Д., Костић, А., Захаријевски Стјепановић, Д. (2011). Психосоцијална значења граница, *Теме* 35, бр 4, 1439–1454.
- Игњатовић, Т. Д., Бауцал, А., Радић Дудић, Р. (2009). Грађанско васпитање у основним школама у Србији – Евалуативна студија. *Годишњак* (711–723). Београд: ФПН.
- Јоксимовић, С. и Кубурић, З. (2002). Верска толеранција и дистанца. У: Кубурић, З. (Прир.): *Религија, веронаука, толеранција*, (137–154). Нови Сад: Центар за емпиријска истраживања религије.
- Кубурић, З. (1996). *Религија, породица, млади*. Београд: ТИ.
- Кубурић, З. (2003). Живот у верски хомогеној или хетерогеној средини. У: Шефер, Ј., Максић, С. и Јоксимовић, С. (Прир.): *Уважавање различитости и образовање* (196–203). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- РЗС и Министарство за људска и мањинска права Србије и Црне Горе. *Етнички мозаик Србије*. Према подацима пописа становништва 2002. (2004). Београд: Бирографија.
- Smith, A., Fountain, S. i McLean H. (2002). *Грађанско васпитање у основним и средњим школама у Republici Srbiji - Evaluacija prve godine*. Београд: Publikum.
- Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. „Сл. гласник РС“, бр. 107/2012 ).
- Трифунковић, В. Драговић, Њ. (2012). Демографске промене у југоисточној Србији и регионални друштвени развој. У: Митровић, Ј. (прир.): *Становништво југоисточне Србије: утицај демографских промена у југоисточној Србији на друштвени развој и безбедност* (195–213). Београд и Ниш: Центар за научно-истраживачки рад САНУ и Универзитета у Нишу и Центар за социолошка истраживања Филозофског факултета у Нишу.

## Веб странице

- Општина Кладово, <http://www.kladovo.org.rs> (Приступљено: 24.02.2013.)
- Википедија, <http://sr.wikipedia.org/wiki/> (датум 24.02.2013.)
- Републички завод за статистику, <http://popis2011.statrs/?long=cir> (25.04.2013)
- <http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Programi%20za%20gimnaziju%20PDF/20%20gradjansko%20vaspitanje.pdf> - (Приступљено 15.12.2013.)
- [http://www.podaci.net/\\_z1/2129877/P-npvns03v0306.html](http://www.podaci.net/_z1/2129877/P-npvns03v0306.html) - (Приступљено 15.12.2013.)

Marija M. Jovanović

## **SECONDARY EDUCATION UNDER CONDITIONS OF GLOBALIZATION**

*Summary:* The process of education is, under conditions of globalization as a planetary phenomenon, undergoing changes which significantly alter its nature and character. Based on the principle of linking and creating a unique and open educational scope, the process of globalization equally affects all levels of educational system in Serbia. The changes which arise within the system of education include the domain of goals, tasks and the outcomes of teaching; curriculum; teaching strategies, but also the changing of existing and the defining of new educational profiles.

This work will deal with the characteristics of secondary education under conditions of globalization, in one of the border municipalities of eastern Serbia, Kladovo.

The research has a goal of determining characteristic changes of secondary education, which globalization brings to this specific, bordering and multiethnic area. Therefore, the research is concentrated on studying the historical development of secondary education in this area, as well as on studying and analysing its modern features and tendencies.

## ТЕЛЕВИЗИЈА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ, РЕЗУЛТАТ НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКОГ РАЗВОЈА И ГЛОБАЛНИХ ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

*Сажетак:* У овом раду анализираће се улога телевизије у васпитању и образовању. Најпре ћемо у основним цртама приказати битне карактеристике доба у коме живимо. Осврнућемо се на научно-технолошки развој који је достигла савремена цивилизација, на глобалне друштвене промене, као и на место технологије у савременом свету. Са развојем науке и све већим пробојем технике у све сегменте друштвеног живота, дошли смо до тога да нове технологије преузимају све већу улогу у развоју сваке индивидуе. Телевизија је постала медиј који прате све старосне категорије. Својим садржајима на себе преузима како образовну, тако и васпитну улогу, поготово путем научно-образовних програма, те постаје погодно средство образовања како младих, тако и осталих генерацијских структура. Непобитна је чињеница да све старосне структуре, а поготово деца велики део времена проведу баш уз овај масовни медиј, и да они као најчешћи конзумент медијских садржаја, потврђују да медији све више обликују животе људи.

*Кључне речи:* научно-технолошки развој, глобалне друштвене промене, телевизија, образовање, васпитање

### 1. Уводна разматрања

Крај 20. и почетак 21. века, карактерише нагли развој науке и технике. У процесу побољшања квалитета живота, човек је омогућио да техника уђе у све поре његовог живота. У процесу борбе за егзистенцију и побољшање услова живота, у развијању производње и организације друштва, техника игра битну улогу. Друштво се развило и у 21. веку достиже свој врхунац. Са развојем су уследиле и бројне промене које су захватиле друштво на глобалном нивоу. „Глобализација постаје основно обележје 21. века и предмет различитих тумачења како теоретичара, тако и осталих, поготову када су у питању импликације на економију, односно друштво. Технолошки развој омогућава технолошке промене у начину производње, систему обављања послова, креира нова радна места и захтева већу едукацију и обуку радника. Глобализација и технолошки развој дају шансу земљама у развоју и транзицији за бржи економски друштвени и културни развој“ (Стојановић, Петровић, 2007: 39).

Људска пракса и људска делатност се у савременом друштву не могу замислити без технике и њених тековина. „Техника и култура нису посебни светови, већ само две димензије једног истог људског света у тесној повезаности. Немогуће је објаснити технику ван њене релације према култури, према друштву ван вредности и циљева које човек тежи да оствари. Тако ван људског света нема ни технике, он се враћа природи, постаје део природног стања. Зато се техника може назвати материјалном културом“ (Јовашевић, 2011: 1778). Савремено друштво је дошло до стадијума развоја када техника омогућава драстично побољшање квалитета живота. Више не можемо замислити живот без мобилних телефона који представљају усавршено средство које поред успостављања комуникације између људи пружа и неограничено много других опција, међу којима су брз и лак приступ интернету, камера и фотоапарат високе резолуције. Исто тако, савремено друштво се не може замислити без телевизије која се толико развила, да сада имамо кабловску и сателитску телевизију чији се сигнал преноси широм земљине кугле. Можемо констатовати да у савременом друштву, овај масовни медиј добија различите функције, а међу најзначајнијим постају функције васпитања и образовања широких народних маса.

## 2. Телевизија у васпитању и образовању

Образовање је процес којим заједница тежи да оспособи појединце за живот и рад у њој. На тај начин покушава да пренесе своју културу, укључујући и стандарде по којима би волела да људи живе. Полазећи од података из досадашњих истраживања, о начину коришћења слободног времена који указују да највећи део становника своје слободно време користи гледајући телевизијски програм, као и на утицај телевизијских програма на формирање јавног мњења, овај медиј несумњиво постаје важан фактор социјализације, васпитања и образовања.

Имајући у виду значај телевизије у процесу образовања, уредници и власници телевизијских мрежа омогућили су да „образовна телевизија буде развијена у већини европских земаља. У многим земљама, преподневни а често и поподневни часови посвећени су емисијама за школу и универзитете, а настају обично у сарадњи са Министарством образовања“ (Џинић, 1978: 39). Потреба да се истражи постојећи систем образовања за медијска занимања у Србији потиче из широко распрострањеног незадовољства квалитетом медијске продукције како међу публиком, тако и међу самим медијским професионалцима. Кршење професионалног стандарда и етичких правила професије само је један од израза тог ниског квалитета који је последица дејства низа чинилаца, а међу њима и неповољног положаја медија у друштву и неповољног статуса медијских професија (Џинић, 1978: 39).

Свако образовање, па и образовање путем телевизија, без обзира на свој коначни циљ има четири основне функције: нормативну, сазнајну, емоционал-

ну и актуелизирајућу. Нормативна функција има за циљ усвајање друштвених норми и вредности и самим тим испуњава својеврсну социјализаторску функцију. Сазнајна функција усмерена је ка усвајању нових знања и информација, као и ка подстицању интелектуалних способности и развијању културе рада. Емоционална функција подразумева грађење емотивног односа ка појавама, процесима и вредностима, а истовремено и ка себи, другима и свету у коме живимо. Актуелизирајућа функција као основни циљ има подстицање личности на самореализацију. Како свака јединка у периоду одрастања и у процесу образовања тежи да буде примећена и прихваћена тако и успешан образовни процес захвата више од пуке и хладне трансмисије знања. У њему је неопходно подстицати и истицати врлине као награду за радознале, амбициозне, самопрегорне и оне спремне на одрицање (Јовановић, 2005: 208–209).

Образовна компонента дубоко је укорењена, осим у емисијама школског, образовног и научног програма, великим делом и у онима које стварају класични документаристи. Као илустрација неког казивања најчешће се користе играли пасажии. Као основни метод презентације грађе веома често су примењени и у документарним, емисијама школског, образовног и научног програма, па и оним музичке садржине, које такође могу имати документаристички приступ аутора. Нема „чистих“ жанрова, потпуно издвојених и издиференцираних. Свеprisутно мешање средстава изражавања је нужност која је проистекла из императива просвећивања и ширења знања. Али и из жеље да програми, испуњени чињеницама буду живљи, занимљивији и атрактивнији захваљујући дијалозима у интерпретацији глумаца (Mek Kvin, 2000: 107–108).

Образовна функција телевизије у данашње доба постаје све значајнија. Тим пре што по неким истраживачима, људи радо седе поред својих телевизора и гледају занимљиве емисије из редакције културно-образовног школског програма. Значај средстава масовног комуницирања је нарочито „у томе што се у савременим друштвима она појављује као један од доминантних фактора процеса акултурације, социјализације и остваривања континуитета у развоју друштва. То је посебно важно у нашем друштву, у коме медији (добрим делом захваљујући манама и недостацима образовног и васпитног система) преузимају и даље развијају улогу некомуникационих система (школе, друштвенoполитичких организација) и примарних група (породице, вршњака, и сл.)“ (Баћевић и група аутора, 1979: 15).

Образовна функција телевизија нарочито је ефикасна уколико се телевизијски програми прате у групи (нпр. групно гледање телевизијских емисија). Том приликом јавља се могућност вођења интрагрупне полемике и дискусије. У овом случају може се применити социјализаторски принцип утицаја групе на мењање и формирање ставова њених чланова.

С обзиром на то да „телевизија проширује видике гледалаца и помаже им да своје знање обогате и боље упознају свет: разне земље и народе, природне лепоте, социјалне проблеме, политичке и културно-просветне прилике и сл.“ (Ђорђевић, 1979: 27), она може имати изузетан утицај на гледаоце. Може их

узнати са далеким крајевима, народима, њиховим насеобинама, природним и културним богатствима.

Образовање путем телевизија доприноси не само очувању човекове средине, већ и њеном унапређивању и то како природној, тако и друштвеној компоненти, на тај начин утиче се и на остваривање услова живота који су у све већој мери сагласни са човековом природом и омогућавају његово испољавање као стваралачког, слободног и вредносног бића. „Емисије научног програма, као што се може претпоставити, реализују се с намером да гледаоци буду информисани о научним истраживањима, сазнањима и предвиђањима, да буду упознати са разним феноменима у природи, техници, људском организму, животињском свету у дубинама мора, у физици, астрономији, информатици, психологији, људском друштву у прошлости и данас...“ (Илић, 2006: 175). Дакле, можемо закључити да је функција научног програма да подучава, разјашњава, популарише све области науке и омогућава рад на самом себи који постаје одговор на изазов средине и времена, јер развој личности није могуће замислити без сталног учења. А „учење је живљење и живљење је учење“ (Clarke & Clegg, 1998: 28).

Последњих неколико деценија догодило се најинтензивније загађење свих компоненти животне средине на планети. Брзи развој индустријског друштва намеће и ново образовање за 21. век, како би се живот на Земљи могао одржати. „Развијање свести о потреби заштите животне средине, значи и изграђивање њиховог правилног односа према природи. То подразумева формирање одређеног еколошког начина мишљења, што треба постићи првенствено васпитањем и образовањем“ (Пауновић, 1987: 203). Зато образовна функција телевизије треба да омогући редефинисање односа ширих друштвених слојева према природи и промену њиховог понашања. Јер, гледаоци се адаптирају знањем, а образовање их оспособљава да своје понашање усклађују са потребом квалитетног живљења. У време изражене угрожености животне и радне средине, еколошка едукација свих друштвених категорија је неминовност. Зато се у последњих неколико година све више указује на значај квалитетног остваривања васпитних задатака електронских медија, а посебно телевизије у области заштите животне средине. Захваљујући и својој образовно-информативној функцији у формирању погледа на свет, еколошким садржајима у својим емисијама телевизија омогућава човеку да усклади своје понашање са савременим схватањем квалитета живота.

Путем телевизије „не преносе се само информације, већ се врши и одређени васпитни утицај на људе“ (Николић, 2003: 98). Она са лакоћом звуком и сликом приказује постојеће стање у свету који нас окружује. Телевизија нам преноси слике еколошких катастрофа, ратних разарања, глобалних катастрофа, рачунајући на изазивање снажних емоција код гледалаца, чиме доприноси модификовању њиховог начина размишљања и понашања.

Постао је тренд да „савремено васпитање мање истиче императив стицања специфичних количина знања, иако је и то неопходно, а више инсистира

ра на развијању универзално применљивих интелектуалних способности које представљају инструмент за стицање сазнања и расуђивање о њима“ (Грандић и Гајић, 2001: 23). Већи обим знања и чињеница, наравно, само по себи не води увек до веће свести или пожељног и одговорног понашања. Телевизије могу утицати на подстицање емоционалног ангажмана, личне одговорности и учешћа у разним друштвенопожељним активностима.

Телевизија утиче на васпитање и захтева постојање одређеног нивоа интелектуалних способности код младих да би они могли да разумеју садржај који им се презентује. „Осећај непосредности и интимности ствара специфичне ситуације при доживљавању и смањује, у већој или мањој мери критичко одстојање гледалаца и не дозвољава им да заузму одређени став. Због тога се приликом коришћења телевизије у организованом васпитно-образовном раду намеће потреба и нужност да се оно што су гледаоци видели и доживели преко ТВ екрана рашчлани и систематизује, да добије своје место и редослед у свести. Свест је уопште речено, предуслов за потпуно усвајање и критичку оцену, а код телевизије је она, због специфичне ситуације у којој се гледалац налази, свакако неопходна“ (Ђорђевић, 1979: 26).

У разматрањима развоја интелектуалних способности издиференцирала су се два основна правца: „један заступа мишљење да су интелектуалне способности нешто што је урођено, на шта спољашњи свет нема утицаја, док други наглашавају нешто што је утицај и значај спољашњих подстицаја и деловања на интелектуални развој“ (Грандић и Гајић, 2001: 24). Узимајући у обзир други правац можемо закључити да телевизија као спољашњи подстицај који делује на више чула може васпитавати и подизати интелектуални развој код младих, јер васпитање почиње опажањем.

Телевизије нуди могућност праћења занимљивости с подручја науке, технике и културе, али и нових достигнућа у различитим области. Такве емисије могу позитивно да делују на васпитање младих чиме доприносе развијању њихових интелектуалних способности, али и моралних ставова и емоционалног доживљавања природе и света око себе.

Предшколски узраст је право време за примарну социјализацију, из тога проистиче да се у њему поставља темељ културализације сваког појединца. Формирање еколошке свести и савести, упознавање принципа еколошког деловања и оспособљавања за њихову целисходну и одговорну примену у заштити, обнављању и унапређивању животне средине је дуг, постепен и континуиран процес који започиње њиховим наслућивањем и буђењем одговарајућих емоција код деце, а тече читавог живота достижући степен развоја рационалних и моралних ставова карактеристичних за одраслог човека (Каменов, 2005: 304). Телевизија може помоћи у развијању еколошке свести, а овај процес се одвија и кроз породицу, васпитно-образовни систем и друштво у целини.

Структура програма новинарског/медијског образовања у различитим земљама света обликована је у односу на различите медијске културе. Дилема о томе да ли је новинарство професија или занат, да ли је најбоље изучавати га



као академску дисциплину или као стручни курс, актуелна је у свету и код нас, а развој институција и програма образовања у Србији управо осликава различито виђење овог питања. Док с једне стране државни факултети инсистирају на образовању које даје широку општеобразовну основу, приватни факултети и школе склонији су изучавању занатских страна новинарског посла. Институције које се баве образовањем за остала медијска занимања, традиционално мање пажње посвећују општим предметима у образовању и фокусирају се на стручне стране професије (Милошевић, 2006: 21).

Образовање новинара генерално представља важан и проблематичан сегмент новинарског занимања, посебно када је новинарство постало занимање високообразованих. Најчешће се јављају дилеме око његове организације, специјализације, аутономије, контроле (Игњатовић, 2006: 119). Конформизам, односно неспремност и неспособност за критичко мишљење представља велики проблем. ТВ бежи од критичко-аналитичког става, јер то кошта, а програми таквог типа нису довољно гледани. Неспремни и неуки новинари који у медијима налазе, пре свега, ухлебљење, не покушавају да граде сопствени журналистички став. Мотивисаност новинара за медијско образовање у данашње време готово да се подразумева имајући у виду потребу перманентног усавршавања чија се реализација не исцрпљује кроз индивидуалну самообразовање. Заинтересованост за организоване групне облике едукације може бити израз унутрашње мотивације и/или екстринзичке мотивације. У овом случају подстицаји могу бити материјални (већа зарада, напредовање у служби), али и другачије природе (захтев надлежног уредника или руководиоца, устаљена сарадња редакција са школама за новинаре, боље шансе за запошљавање) (Пантић, 2006: 85).

### 3. Телевизија у васпитању и образовању младих

Данас је гледање телевизије најпопуларнија забава на свету. Непобитна је чињеница да све старосне структуре, а поготово млади велики део времена проведу баш уз овај масовни медиј, и да они „као најчешћи конзумент медијских садржаја, потврђују да медији и обликују животе људи“ (Ђерић и Студен, 2006: 456). Зато не можемо бити равнодушни према ономе шта они гледају, нити занемарити утицај који телевизија врши на вредности и образце понашања ове друштвене категорије. Комплексна мрежа социјализаторских агенаса добија посредством телевизије нову димензију за даљи развој младих због све већег значаја у обликовању њиховог свакодневног живота, утичући на начин понашања, размишљања и формирања представа о себи и другима. При том, ваља имати у виду да су млади веома сугестибилни, да су њихова интересовања нестална, да је њихов карактер у формирању те могу лако да се поведу за тренутним утисцима са екрана. Због тога је проблем утицаја телевизије на младе од прворазредног значаја. Имамо ли у виду чињеницу да је посебно у

великим градовима, слободно време младих недовољно организовано, јасно је, а и истраживања су то показала, на гледање ТВ програма утроши се више времена чиме су и утицаји значајнији (Ђорђевић, 1979: 9).

Због своје свеprisутности и општеприхваћености телевизија је постала ефикасно средство едукације и популаризације науке, а такође и снажан аниматор у културном животу младих који у потрази са сопственим идентитетом стално експериментишу мењајући стилове облачења, музику, понашање, узоре. „Телевизија се издваја као медиј уз који деца и млади проводе највећи део слободног времена, било да су телевизијски садржаји окарактерисани као позитивни или негативни, било да обилују стереотипима или не, важно је да млади изграде критички однос према њима како би се успешно супротставили разним видовима медијске манипулације“ (Ђерић и Студен, 2006: 456).

Као последица производних и маркетиншких процеса у савременом друштву, медији постају снажан агенс фомирања и обликовања вредности о животу код младих који као феномен постају производ индустријске потрошачке културе. Овај период живота представља продужетак „тинејџерског феномена – који је настао или је створен (у зависности како сами гледате на ствар) током педесетих година као тржиште за производе масовних медија, као што су рокенрол музика и ’тинејџерски’ филмови“ (Mek Kvin, 2000: 13).

У данашњој цивилизацији, којој је основни циљ стицање све веће количине новца, маркетинг игра велику улогу у развоју потрошачког менталитета, што за последицу има да рекламе у великој мери одређују свакодневно понашање младих. Рекламе модификују њихову свест и претварају их у незасите потрошаче, јер у њима развијају страст за поседовањем нових ствари и тако та потреба улази у све сфере њиховог живота, од исхране до појединих културних потреба. Дакле, млади су данас све више под утицајем масовне рекламе која се врло делотворно преноси путем ТВ-а.

Телевизија представља један од снажних фактора идентификације и доминантан извор путем кога млади уче о међуљудским односима у савременом друштву. „Родитељи и вршњаци нису увек довољан извор подршке за дилеме са којима се суочавају млади. Сматра се да је младе неопходно научити да партиципирају у медијском животу једног друштва, да употребљавају властите ресурсе и утичу делимично на њихово обликовање. Учешће у разним облицима медијске културе укључује, између осталог, способност схватања и критичког односа према порукама и значењима који леже у њиховој основи“ (Ђерић и Студен, 2006: 457). Гледање телевизије, која на карактеристичан начин комбинује свет реалности и фантазије, описујући препознатљив систем владајућих социјалних, идеолошких и политичких вредности утиче на формирање личности. Праћењем овог медија млади проналазе садржаје, симболе и значења времена у којем живе, али често и одговоре на питања за која су заинтересовани, а произилазе из њихових узрасних или развојних карактеристика.

Иако је изузетно важно колико времена млади у просеку проведу поред малих екрана, намеће се питање који су то садржаји који привлаче њихову

пажњу приликом избора емисије које ће пратити. Захваљујући глобализацији, млади свуда у свету одрастају уз свеprisутне мас медије. Истраживања на ову тему су показала да млади највише времена проводе уз телевизију, у просеку и по три сата дневно<sup>1</sup>, да од програма највише прате филмове и серије, затим спорт, информативне и музичке и на крају образовне садржаје.<sup>2</sup> Дакле, истраживања су показала да млади више времена посвећују емисијама популарно-забавног карактера, што не значи да се телевизијске емисије не могу прилагодити укусу и потребама младих и постати економично и практично едукативно средство, којим се може подстаћи стицање знања и ширење видокруга младих из области заштите животне средине.

Однос младих и телевизије одређује се двојако. Прво, млади могу бити активни учесници у формирању телевизијског програма (водители, уредници дечијих редакција, новинари, итд.) и друго, могу бити његови конзументи (пасивни и активни). Постао је тренд да се талентовани млади људи, ученици основних и средњих школа обучавају за посао новинара. Све чешће на екранима, у различитим емисијама за децу и младе видимо нова лица средњошколаца који се баве одређеним проблемима из света око нас. Они служе као модели и идоли за одређену циљну групу, а то је наравно група младих. Све се чешће раде контакт емисије где млади непосредно учествују у емисијама, постављају питања и друже се са водитељима, чиме се повећава гледаност емисија.

Садржаји телевизијских програма могу да делују позитивно и негативно на младе. Позитиван утицај огледа се кроз афирмацију младих стваралаца и развијање њихових способности. Контакт емисије, као и читање писама (питања) и давање одговора од стручних лица могу да помогну како појединцу, тако и другим припадницима младе генерације у решавању неких проблема. Негативни утицај на младе врше кич, шунд и тривијалне емисије, као и емисије које пропагирају насиље. Зато, смисао критичке медијске писмености лежи у оспособљавању младих за тумачење и разумевање разноврсних садржаја који су присутни у различитим производима овог медија.

Телевизија има изузетне потенцијале за преношење обавештења, савета и мишљења широкој популацији и погодна је средство за изграђивање културе код младих.

<sup>1</sup> Као другопласирани вид провођења слободног времена је гледање телевизије (4,18), што и не изненађује. Телевизија је постала та која васпитава, а ауторитет на овом пољу су изгубили родитељи. На тај начин млади до информација о свету око себе долазе, уместо у породици, путем медија или у друштву. Истраживања су показала да, у току једног уобичајеног дана, ученици у анкетираној средњој школи проведу уз телевизор 4,01h. Појединачне цифре су врло разнолике: од 1 часа па све до забрињавајућих 8–10 часова. ([www.bos.org/uu/cepit/materijli/PiK-prezentacije/1...](http://www.bos.org/uu/cepit/materijli/PiK-prezentacije/1...), (27. март 2007.)

<sup>2</sup> Истраживање *Млади и медији*, [www.heabl.org/pdf/publikacije/Izveštaj%20mladi%20%20mediji%pdf](http://www.heabl.org/pdf/publikacije/Izveštaj%20mladi%20%20mediji%pdf) (23. јуна 2007.)

#### 4. Закључна разматрања

Савремено друштво је утицало на то да људско друштво постане зависник производа високе технологије. Развој науке и технике омогућио је побољшање квалитета живота. Сада имамо машине које нам умногоме могу олакшати живот. Технологија је направила пробој, чак и у неразвијеним земљама. За савремено доба је карактеристично да се јавља нова врста зависности, а то је зависност од интернета. Глобалне интернет мреже распростиру се читавом Земљином куглом и представљају огромне базе података у којима се смешта целокупно знање до кога је дошло људско друштво.

Глобализација се нарочито огледа кроз средства масовног комуницирања. Информација се путем техничких средстава преноси невероватном брзином. Оно што је некада представљало плод маште и научне фантастике сада је стварност. Телевизија у 3Д формату нам пружа нову врсту доживљаја. Она има изузетан утицај у подизању свести гледаоца на свим нивоима. Због своје свеобухватности у погледу тема које покрива, као и у погледу јачине пријема њених садржаја и изузетне популарности потенцијално представља изузетно важно средство васпитања и формирања опште културе. Телевизија има изражену васпитно-образовну функцију која је садржана у комбинацији визуелног са звуком која на подесан начин буди у свести гледаоца посматрача, осећај истинског, документованог, конкретног. Конкретност и непосредност приказаних тема појачавају рецепцију њихових садржаја. На тај начин телевизије могу вршити важну функцију у подизању самосвести гледалаца. Приказивање лепих пејзажа, мора, река и планина може пробудити позитивне емоције код гледалаца. Исто тако приказивањем катастрофа за које одговорност сноси човек могу пробудити сажаљење, забринутост за будућност Земље, саосећање итд.

Путем телевизије не преносе се само информације, већ се врши и одређени васпитни утицај на људе. Она са лакоћом звуком и сликом приказује постојеће стање у средини која нас окружује, али нас води и у далеке крајеве. Упознаје нас са културама далеких народа, приказује нам крајеве Земљине кугле које никада не бисмо могли да посетимо, научно-образовни програм нас перманентно едукује, а да тога нисмо ни свесни. Постао је тренд да „савремено васпитање мање истиче императив стицања специфичних количина знања, иако је и то неопходно, а више инсистира на развијању универзално применљивих интелектуалних способности које представљају инструмент за стицање сазнања и расуђивање о њима“ (Грандић и Гајић, 2001: 23). Већи обим знања и чињеница из различитих области сазнања, наравно, само по себи не води увек до веће свести или пожељног и одговорног понашања.

Телевизија захтева постојање одређеног нивоа интелектуалних способности код гледалаца да би они могли да разумеју садржај који им се презентује. „Осећај непосредности и интимности ствара специфичне ситуације при доживљавању и смањује, у већој или мањој мери критичко одстојање гледалаца и не дозвољава им да заузму одређени став. Због тога се приликом коришћења

телевизије у организованом васпитно-образовном раду намеће потреба и нужност да се оно што су гледаоци видели и доживели преко ТВ екрана рашчлани и систематизује, да добије своје место и редослед у свести. Свест је уопште речено, предуслов за потпуно усвајање и критичку оцену, а код телевизије је она, због специфичне ситуације у којој се гледалац налази, свакако неопходна“ (Ђорђевић, 1979: 26).

Узимајући у обзир напред речено, можемо закључити да телевизија као спољашњи подстицај који делује на више чула може васпитавати и подизати интелектуални развој, јер васпитање почиње опажањем.

## Литература

- Баћевић, М. и група аутора. (1979). *Млади у систему масовног комуницирања*. Београд: Истраживачко-издавачки центар.
- Грандић, Р., Гајић, О. (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (1979). *Телевизија у васпитању и образовању*. Београд: Савремена администрација.
- Ђерић, И. и Студен, Р. (2006). *Стереотипи у медијима и медијско описмењавање младих*. Београд: Зборник института за педагошка истраживања, Институт за педагошка истраживања. Београд. бр. 2, 456–471.
- Игњатовић, С. (2006). *Етика и образовање новинара*, у: *Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе*. Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
- Илић, М. (2006). *Рађање телевизијске професије*. Београд: CLIO.
- Истраживање преузето са сајта: [www.bos.org/uu/cepit/materijli/PiK-prezentacije/1...](http://www.bos.org/uu/cepit/materijli/PiK-prezentacije/1...), (27. март 2007).
- Јовашевић, А. (2011). Глобализација, технолошки развој и културни идентитет, приказ дела. *Теме XXXV*, бр. 4, 1777–1780.
- Јовановић, З. (2005). *Комуникацијска култура*. Врање: Учитељски факултет у Врању, Филозофски факултет у Косовској Митровици.
- Каменов, Е. (2005). *Екологија у децијем вртићу*, у: *Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања*, Ниш: Факултет заштите на раду у Нишу.
- Мек Kvin, D. (2000). *Televizija*. Beograd: CLIO.
- Милошевић, М. (2006). *Факултетско образовање новинара и медијских професионалаца*, у: *Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе*, Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
- Млади и медији*, [www.heabl.org/pdf/publikacije/Izveštaj%20mladi%20%20mediji.pdf](http://www.heabl.org/pdf/publikacije/Izveštaj%20mladi%20%20mediji.pdf) (23. јуна 2007).
- Николић, В. (2003). *Образовање и заштита животне средине*. Београд: Задужбина Андрејевић.

- Пантић, Д. (2006). *Мотивација учесника у процесу медијског образовања*, у: *Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе*, Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
- Пауновић, К. (1987). *Екологија у школи*. Београд: Зборник радова Самоуправно друштво и екологија.
- Clarke, T., Clegg, S. (1998). *Changing Paradigms*. London: Harper Collins.
- Стојановић, Ж. и Петровић, Д. (2007). *Глобализација и технолошки развој – могућности и изазови*. Зборник радова Технолошког факултета бр. 17, Лесковац, 39–45.
- Џинић, Ф. (1978). *Масовно комуницирање у савременом свету*. Београд: Савремена администрација.

Mirjana M. Marković

## **TELEVISION IN EDUCATION, THE RESULT OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT AND THE GLOBAL SOCIAL CHANGES**

*Summary:* This paper analyses the role of television in education. First we shall outline the essential characteristics of the age we live in. We will reflect on the scientific and technological development of the modern civilisation, on the global social changes, as well as on the place of technology in the modern world. With the development of science and with the increasing breakthrough of technology in all segments of social life we have reached the point in which new technologies assume a great role in the development of each individual. Television has become a medium which pays attention to the needs of all age groups. By means of its content television assumes an educational role, especially via its scientific and educational programmes, which makes it a convenient tool for educating not only the young, but all other generation structures. It is an indisputable fact that all age structures, especially children, spend a good deal of their time in front of this particular mass medium, thus confirming as the most frequent consumers of media contents that media increasingly participate in shaping people's lives.

## ГУМАНІТАРНІ ДИСЦИПЛІНИ В ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАХ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

*Абстракт:* В умовах глобалізації і технізації у вищих технічних закладах освіти особливе місце у формуванні високоєрудованого фахівця технічного профілю посідає гуманітарна складова. Стрімкий розвиток науки і техніки, процеси глобалізації, динамічність соціальних процесів зумовлюють необхідність формування фахівця нового типу – не просто професійно компетентного, а високоінтелектуального, здатного до рефлексії, незалежно мислячого, здатного приймати альтернативні рішення та творчо діяти. Професіонали, які матимуть такі якості, безумовно, витримають жорстку конкуренцію на ринку праці.

Фахівці технічного профілю, здатні сприймати лише технічні ідеї, обслуговувати техніку, але не створювати щось нове високоінтелектуальне, те, на що здатна гуманітарна освіта – максимально сприяти соціалізації людини, її оптимальній адаптації до життя в суспільстві у відповідності з вимогами європейського вибору і завдань реалізації національної освітньої програми. Отже, без відповідної гуманітарної підготовки майбутній спеціаліст технічного профілю не здатен повноцінно оцінювати процеси глобалізації, значення інновацій, свідомо прагнути оволодіти ними та вирішувати різноманітні проблеми реалізації досягнутого.

*Ключові слова:* глобалізація, освіта, університет, студенти

В умовах глобалізації і технізації у вищих технічних закладах освіти особливе місце у формуванні високоєрудованого фахівця технічного профілю посідає гуманітарна складова. Вимоги часу призвели до того, що у розвитку світової вищої школи вже визначились загальні глобальні тенденції. Провідними серед них є гуманітаризація, демократизація та інтернаціоналізація вищої освіти.

У цих умовах – в епоху глобалізації найвпливовішими факторами соціальної динаміки стають інформація, наука і освіта. Конкурентоспроможною в майбутньому буде людина, яка опанувала основи наук, володіє новітніми способами сприйняття й передачі інформації, освічена і практично підготовлена, насамперед у професійному, мовному та світоглядному контексті. Саме в такому ключі розгортаються світові трансформаційні процеси в системі освіти, науки й інформаційних технологій. Частково вони реалізуються і в Україні.



Однак, незважаючи на певні зрушення, ситуація в гуманітарній сфері України залишається складною. Особливо гостро сьогодні постають проблеми розвитку вищої освіти. Більшість вузів держави до ефективної роботи в умовах глобалізації, до реалізації нової моделі фахівця виявились не підготовленими. Звичайно, в Україні є вузи, рівень яких не поступається провідним зарубіжним університетам, а рівень деяких – значно переважає їхні показники. Однак цього аргументу сьогодні замало. Негаразди в системі вищої освіти все ще глибокі. Розробка, всебічне обговорення і ухвала Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті – перший крок на шляху приведення нашої системи освіти у відповідність до викликів глобалізації. Другим кроком має стати поетапна імплементація доктрини, третім – визнання європейською і світовою спільнотою вітчизняної освіти як самодостатньої і конкурентоспроможної (Андрущенко, 2002, №3).

Стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині XXI століття, інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір.

Розбудова національної системи освіти в умовах становлення України як самостійної незалежної держави з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі (Національна стратегія розвитку освіти, 8).

Основні завдання Національної стратегії розвитку освіти визначено. Модернізація і розвиток освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у світі й Україні. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання і розвитку особистості. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства.

Система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Ядром державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності.

Реалізація Національної стратегії забезпечить підвищення якості вітчизняної освіти, її інноваційний розвиток відповідно до світових стандартів, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-мо-

рального потенціалу суспільства та особистості. У результаті цього відбудуться відчутні позитивні зміни в соціально-економічному та політичному житті країни, розвитку науки, культури, духовності (Національна стратегія розвитку освіти, 8,10,37).

У сучасній незалежній Україні відбувається процес формування нових світоглядних орієнтирів, перегляду та переосмислення потужних пластів історії. Найвагоміші орієнтири в розвитку українського суспільства змінюють вимоги і до гуманітарної складової освіти. У нинішній технізованій системі освіти гуманітаризація і гуманізація має охоплювати усі напрямки освітнього процесу. Особистість повинна бути змістом і головною метою системи освіти. У гуманітарному просторі вищим пріоритетом повинна стати людина. Гуманізація освіти необхідна для утвердження нового мислення, адже це суттєво нові напрямки формування змісту освіти, організації навчально-виховного процесу.

Істотним для розуміння суті досліджуваного явища є з'ясування головного поняття, що ним оперує автор – „гуманітарна освіта“. Між тим, автор використовує його стосовно вищої освіти ретроспективно, коли поняття „гуманітарна освіта“ не мало загального вжитку. У другій половині XIX – на початку XX ст. складається обличчя гуманітарної освіти як соціально-історичного явища, її становлення в ролі самостійного суспільного феномену.

Енциклопедичне визначення пропонує розуміти явище гуманітарної освіти як сукупність знань в галузі суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства тощо) і пов'язаних з ними практичних навиків та умінь. У цьому сенсі, гуманітарна освіта виступає найважливішим засобом формування світогляду, відіграє питому роль у загальному розвитку людей, їхньому розумовому, етичному, ідейно-політичному вихованні. Головна мета гуманітарної освіти полягає у визначенні її теоретичних засад та практичній реалізації її основних концепцій.

Ключем до розуміння ролі гуманітарної освіти, визначення її сутності є розкриття змісту слова „гуманітарний“. Терміни *гуманний*, *гуманістичний*, *гуманітарний* ведуть своє походження від латинського *humanus* – „людський“. Перший з них вживається для характеристики тих, хто уважний, чуйний, дбайливий у ставленні до інших. В українській мові термін «гуманний» інтерпретується в більш узагальненому сенсі, як перейнятий турботою про благо людини – звідси й гуманне завдання, гуманна мета, гуманна місія, гуманне суспільство. Звертаючись до словоформ, слід зважати на чітку межу між термінами „гуманістичний“ та „гуманітарний“. Терміном „гуманістичний“ означають переважно суспільно-політичну, ідеологічну сферу людської діяльності, масштабні соціальні явища. Як правило, його вживають з іменниками *ідеал*, *ідея*, *зміст*, *пафос*, *характер*, *спосіб життя* тощо. Термін „гуманітарний“ пов'язують з науками, що досліджують проблеми розвитку людського суспільства. До них належать *історія*, *філософія*, *політична економія*, *право*, *мистецтвознавство*, *етнологія*, *етнографія*. У сучасній літературній мові для означення певної сфери науки, освіти застосовують тільки слово „гуманітарний“. Йдеться про викладання не гуманістичних, а гуманітарних дисциплін (Левицька, 2012: 5).

Гуманітарні науки – група академічних дисциплін, спрямованих на вивчення таких аспектів людського буття та якісних підходів, які загалом не припускають єдиної визначальної парадигми, для будь-якої наукової дисципліни. Дослідники вважають, що гуманітарні науки зазвичай відрізняються від соціальних і природничих наук і включають до них мову, літературу, філософію, музику, виконавські види мистецтва, релігію й образотворче мистецтво. Інші суміжні дисципліни, часом відносять до гуманітарних наук: археологію, краєзнавство, культурологію й історію, хоч вони частіше розглядаються як соціальні науки. Автор не поділяє такі погляди і вважає, що археологія, краєзнавство, культурологія й історія також є гуманітарними науками.

Закон „Про Вищу освіту“ України зазначає, що галузь освіти – це група спеціальностей, споріднених за ознакою спільності основ знань, на яких ґрунтується освітня і професійна підготовка. Отже, гуманітарна освіта – це і є галузь освіти, що готує фахівців з гуманітарних спеціальностей (Закон „Про Вищу освіту“, 2002: 1).

У статті 22 того ж Закону вказано, що „основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. ...Забезпечення культурного і духовного розвитку особистості, виховання осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, в дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України, ...підвищення освітньо-культурного рівня громадян“ (Закон „Про Вищу освіту“, 2002: 22). Виконати це завдання, на наше глибоке переконання, може лише гуманітарна освіта.

Гуманітарна освіта – це ефективний засіб, за допомогою якого формуються цінності та отримуються знання, що забезпечують молоді ефективну життєдіяльність. Освіта і суспільство утворюють єдину функціональну систему. На сфері освіти позначаються будь-які проблеми, з якими стикається суспільство. Освіта – це сфера формування творчих здібностей людини, перенесення центру впливу на людину – її творчість, розум, уяву, волю.

Оскільки метою і змістом гуманітарної освіти є формування особистості громадянина, що передбачає всебічну розвиненість, досконалість, гідність та інші позитивні якості, стає зрозумілою й актуальністю теми гуманітарної освіти у технічних ВНЗ в умовах глобалізації.

Гуманітарна освіта покликана навчити студентську молодь теоретично всебічно мислити, працювати над власним професійним та інтелектуальним самовдосконаленням. Очевидно, потенціал гуманітарної освіти може максимально сприяти соціалізації фахівця-технаря, його оптимальній адаптації до життя в суспільстві у відповідності з вимогами європейського вибору і завдань реалізації національної освітньої програми. Необхідність розширення гуманітарної освіти зумовлена актуальними потребами навчання і виховання молоді. На наш погляд, мета гуманітарної освіти, як і будь-якої освітньої системи, полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би оптимально поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями в фундаменті цієї системи.

Гуманітарна освіта, на відміну від науково-природничої, має свою особливість. Це пов'язано із специфікою гуманітарного знання, а також з метою, формами та методами навчання. Мета дослідження точних наук – пізнання явищ природи для осягнення навколишнього світу. Мета гуманітарного дослідження – пізнання феноменів культури для розуміння людиною себе і свого місця у природі. Позитивне знання звернене до розуму людини. Гуманітарне знання – як до розуму, так і до почуттів. Гуманітарні знання не досить знати, їх слід відчувати, щоб відрізнити добро від зла, прекрасне від потворного.

Позитивне знання певною мірою існує „паралельно“ світу культури. Гуманітарне знання – це сам світ культури в ідеальній формі, а світ культури – це матеріалізоване гуманітарне знання. Дослідник природи вивчає природні явища, феномени як сторонній спостерігач, зовні. Гуманітарій вивчає явища культури зсередини, він сам є учасником цих явищ, їх частинкою. Тому об'єкт його дослідження є ноуменом ( річ або подія як незалежні від наших відчуттів), а мета дослідження – пізнати той чи інший феномен. Для природничника навпаки: об'єкт дослідження – феномен, для пізнання ноумену. Проте, гадаємо, не зайвим було б додати трохи історичності: привернути увагу на спрямованість гуманітарних наук до виявлення універсальних законів розвитку суспільства в плині історичних подій, можливості поєднання їх із засадами комплексного історичного підходу та історичних методів пізнання дійсності.

Родовою рисою науки є об'єктивність, тобто нівелювання суб'єктивного у сфері пізнання: смаків, емоцій, пристрастей, схильностей. Викладання ж гуманітарних дисциплін не повинно ґрунтуватись лише на наукових засадах. Гуманітарні знання мають бути звернені саме до людської душі, повинні бути культуроцентричними. Тобто, гуманітарна освіта мусить сформувати у людини здатність до самоаналізу, самосвідомості, до рефлексії себе і навколишніх подій: духовних, історичних, політичних, економічних, екологічних, соціальних і природних (Левицька, 2012: 6).

Отже, є підстави для висновку, що *гуманітарна освіта* – це навчально-виховний процес викладання-освоєння гуманітарних дисциплін, провідними серед яких є історичні, етнологічні, філософські, політологічні, культурологічні, філологічні, психолого-педагогічні, правознавчі дисципліни.

Метою вивчення подібним чином зорієнтованих предметів гуманітарного циклу має стати формування належного комплексу знань з проблем розвитку людини, її взаємин із соціальним і природним середовищем. Їх вивчення повинно допомагати молодій людині пізнати етапи суспільної історії, осмислити феномен культури, сенс власного буття та існування людства. Врешті, соціогуманітарний цикл навчальних предметів має бути спрямований на формування у молоді такої соціальної картини світу, яка б сприяла їх адаптації до сучасного суспільства в умовах глобалізації.

З. Бжезинський у книзі „Поza контролем. Глобальна смута на порозі ХХІ століття“ зазначає, що ідеали особистості як тотального споживача складають суть моральної та життєвої кризи на Заході, що західна людина понад усе переймається власним матеріальним й чуттєвим задоволенням і стає все більш

нездатною до морального самообмеження. Якщо ж суспільство виявиться нездатними до самообмеження на основі чітких моральних критеріїв, під питання буде поставлено саме виживання. Це самооцінка того самого «західнізму», про який ми не думаємо, а підлаштовуємося до цієї системи, не аналізуючи і не оцінюючи те, що відбувається.

Важливе завдання гуманітарного знання полягає у тому, щоб займатися не тільки інноваціями, індустрією, а й формуванням людини: майбутнє залежить від того, що відбувається у внутрішньому світі людини, тому так важливий синтез наукового та культурно-історичного знання, який би ровивався в цілісну освітню систему. Гуманітаризація освіти у технічному вузі не пов'язана з майбутньою професією, але за своїм значенням для формування фахівця з вищою освітою, для становлення особистості вона інколи може виявитися навіть більш значущою, ніж підготовка власне за основним фахом. Людина культури не може бути просто знаючою, інтелектуальною, вона повинна бути ще й соціально залученою, моральною, тобто бути інтелігентом. Інтелігенту недостатньо хорошого виконання своєї професійної ролі: він хоче проектувати суще. Пануюча в даний час ліберальна ідеологія не передбачає ціннісних регуляторів соціальності, а керується лише принципом розумного егоїзму, взаємної вигоди та обміну. Особистість трансформується в „актора“. Інтелектуал – це актор, ділова людина, зайнята у сфері розумової праці. У нього є розум, але немає вираженого зовні світогляду і пов'язаних з ним переживань, а його духовність перетворилася в менталітет. Узагальнюючи, можна сказати, що якщо інтелігент – це суб'єкт культури, духовності, служіння і моралі, то інтелектуал – суб'єкт науки і техніки, носій раціоналізму і технологій. Життя, на щастя, не до кінця логічна і можна бачити, як, зокрема в Україні, устремившейся в ринок по шляху глобалізму і цивілізації, національні традиції і культура борються, чинять опір. Занадто сильна традиція і позитивна аура інтелігентності. Вища школа, діалектично пов'язуючи освіту і виховання, зберігає традиції підготовки інтелігенції, чинячи опір переходу до інтелектуалізму.

Гуманітаризація освіти, яка набрала вражаючих масштабів, є не просто примхою урядовців або керівного ешелону вузів, а є закономірністю, відповіддю на вимоги суспільства. Тому суспільство, яке є самостійною цілісністю, так чи інакше вирішує проблеми, що виникають перед ним, і гуманітаризація освіти – один із варіантів такого рішення.

Гуманітаризація вищої освіти, що почалася у 50–60 роки ХХ ст., стала обслуговувати перехід до інформаційного суспільства, тобто суспільства, де головним товаром є інформація. Тому на перший план виходить творча людина, яка здатна виробляти і ефективно використовувати наявну інформацію. А так як гуманітарні науки розвивають творчість і свободу мислення, то вони невідкладно стали затребуваними. Гуманітаризація освіти сприяє підтримці демократичної системи управління державою. Це відбувається за рахунок тієї ж незалежності мислення і здатності приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх виконання, що в кінцевому результаті виховується гуманітарними предметами (усвідомлення інтерактивних зв'язків і взаємозалежностей).

Таку роботу виконує гуманітаризація вищої освіти на макро- рівні, тобто на рівні суспільства в цілому. Що стосується мікро рівня, тобто особистісного, то гуманітаризація освіти повинна вирішити ряд проблем, які особливо визначились сьогодні, коли Україна перейшла до ринкових відносин. Зазначимо, що опитування 95 студентів третього курсу НУХТ показало, що основна маса респондентів вважає, що гуманітарні дисципліни у технічному вузі потрібні (90,3 %) і що вони мають приділяти особливу увагу проблемам особистості, соціальним питанням та проблемам. Проте 9,7 % респондентів не вважають, що ці дисципліни стануть їм у нагоді в майбутньому і пропонують обмежитися вивченням їх у середній школі. Однак обнадіює те, що самі студенти визначили більш популярні теми, які користуються попитом у молодіжній аудиторії: це любов, сім'я, культура, психологія спілкування. Як бачимо – це питання гуманітарного профілю. Переважна більшість студентів переконані у тому, що уся отримана у вузі інформація повинна в подальшому використовуватися на практиці. Проведене дослідження дозволить знайти резерви в оптимізації гуманітарної складової вищої технічної школи. Це можливо здійснити за допомогою спецкурсів, практичних занять. Практика сьогодні показує, що проблема ділового спілкування є актуальною для молодого фахівця. Особливу увагу також слід приділити проблемам культури, соціальної інтеракції, психології управління, конфліктології, тому що проблема спілкування майбутнього інженера з підлеглими працівниками, з рідними, колегами, вихід на широкий ринок послуг робить ці проблеми не тільки актуальними, але й архіважливими в сучасних умовах глобалізації.

Стрімкий розвиток науки і техніки, процеси глобалізації, динамічність соціальних процесів зумовлюють необхідність формування фахівця нового типу – не просто професійно компетентного, а високоінтелектуального, здатного до рефлексії, незалежно мислячого, здатного приймати альтернативні рішення та творчо діяти. Професіонали, які матимуть такі якості, безумовно, витримують жорстку конкуренцію на ринку праці.

Фахівці технічного профілю, здатні сприймати лише технічні ідеї, обслуговувати техніку, але не створювати щось нове високоінтелектуальне, те, на що здатна гуманітарна освіта – максимально сприяти соціалізації людини, її оптимальній адаптації до життя в суспільстві у відповідності з вимогами європейського вибору і завдань реалізації національної освітньої програми.

Для того, щоб витримати жорстку конкуренцію студенту технічного профілю мало бути гарним фахівцем, він повинен мати високу самодисципліну, бути культурним та ерудованим. Дисципліну людини також виховує духовна зрілість, яка дає усвідомлення всім її діям. А дисципліна, у свою чергу, формує інженера, розумного, добре підготовленого спеціаліста.

Культура майбутнього інженера – це ще один показник його духовності. Сюда можна віднести і його різнобічну освіченість, ерудованість, професійну етику і вміння спілкуватися з людьми. Показником його духовного розвитку є знайомство з іншими культурами. В умовах сучасної глобалізації визначається таке серйозне питання, як діалог культур. І мова не лише про толерантність, а й



про те, що інженер повинен володіти достатніми знаннями й таким культурним і духовним розвитком, щоб відчувати себе не лише Громадянином своєї Держави, але й Громадянином Планети.

Інженери завжди були представниками інтелігенції. У своєму інтерв'ю професор соціології С. Кугель дає їй таке визначення. „Наприклад, М. Руткевич вважає, що інтелігенція – це фахівці з середньою і вищою освітою, я ж вважаю, що це натхненні люди, які володіють культурою, високою моральністю і високою відповідальністю за долі народу. Можна говорити про селянську інтелігенцію, про робочу інтелігенцію, тобто це не лише освічені робітники, але і робітники, що володіють високою культурою, моральністю і відповідальністю“ (Кугель, 2001: 7).

На наше глибоке переконання, совість і мораль – це регулювальники якості інженерної праці. У Німеччині існує кредо інженера, або, як у Росії, зразковий кодекс інженера, що визначають етичні основи і принципи правила професійної діяльності інженера. В Україні такого документа немає, хоча він дуже важливий. Підписання його рівносильно присязі. Якість продукту інженерної праці повинна незмінно відповідати міжнародним світовим стандартам. Інакше результати просто нівелюються. А сам інженер має бути конкурентоздатним на ринку праці в умовах життя і праці в постіндустріальній державі. Інженерові часто доводиться вирішувати завдання не просто технічні, а шукати рішення-компроміс між безпекою, соціальною корисністю і правовими питаннями. Безумовно, щоб успішно вирішувати такі завдання, необхідні не лише знання всіх цих предметів, але і широкий світогляд, уміння комплексно підійти до рішення. З цього добре видно наскільки необхідна гуманітаризація технічної освіти.

У Японії, США та інших розвинених країнах на гуманітарні дисципліни у вузах відводиться в середньому 25–30%. Це багато в чому є результат розуміння того, що технократичне мислення приводить до руйнування духовності людей. Вітчизняні, особливо технічні, вузи мають значно менший відсоток гуманітарних дисциплін у навчальних планах. Ще студентом, майбутній інженер має бути готовий до того, що йому належить стати керівником. Йому доведеться спілкуватися з людьми. Інженер-керівник повинен відповідати за умови праці своїх працівників, за атмосферу в колективі. Працювати в комфорті має не лише він сам, але і його підлеглі. Ще дуже важливий момент полягає в тому, що керівник певним чином бере участь у формуванні їх системи цінностей, адже він є прикладом. Тобто особисті якості керівника, його морально-етичні складові відіграють важливу роль для тієї соціальної групи, якою він керує. Це інколи позначається не лише на їх культурному зростанні, але і на якості праці. Володіючи лише знаннями технічного профілю з таким завданням впоратися не під силу.

Таким чином, викладені міркування дозволяють зробити наступні висновки. По-перше, украй важливим, з точки зору повноцінної професійної підготовки майбутніх інженерів, є введення поняття „духовність“ в педагогічну науку і практику. По-друге, загальний культурний розвиток майбутнього фахівця



також залежить від його духовного розвитку. По-третє, викладена необхідність вирішення висунутого ряду завдань духовно-етичної підготовки студентів в умовах розвитку постіндустріальної держави й глобалізації.

Отже, підготовка фахівця технічного профілю повинна здійснюватися на міцному гуманістичному фундаменті, оскільки оволодіння загальнолюдськими цінностями дозволяє їм набагато ширше і глибше сприймати світ.

### Література

- Андрущенко, В. (2002). Вища освіта в умовах глобалізації. «Дзеркало тижня. Україна» №3.
- Закон „Про Вищу освіту“. (2002). Відомості Верховної Ради України, № 20.
- Кугель, С. (2009). Молодые инженеры. – М., Мысль, 205 с.
- Левицька, Н. (2012). Вища гуманітарна освіта Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.). – К.: НУХТ, 395 с.
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки.
- Шевченко, Н. Гуманитаризация как компонент профессионального образования.

Nadiya Levytska

## **HUMANITARIAN SUBJECTS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION**

With globalization and mechanization in higher technical educational institutions a special place in the formation of high-erudite specialist with technical profile takes a humanitarian component. The rapid development of science and technology, globalization, dynamics of social processes necessitate a formation of new type of specialist – not just professionally competent, but highly intelligent, capable of reflection, independent-minded, able to accept alternative solutions and act creatively. Professionals who have such qualities will definitely stand the fierce competition in the job market .

Technical specialists that can perceive only technical ideas, serve technique, but not to create something new highly intelligent, something that is capable of humanitarian education – maximize the human socialization, its optimum adaptation to life in the community in accordance with the requirements of the European choice and objectives of the national educational program. So without corresponding humanitarian training future technical specialists are not able to fully assess the processes of globalization, the importance and meaning of innovation, consciously strive to acquire them and solve various problem of implementation their achievements.

## САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ)

*Абстракт.* Понятие глобализации в философских и общественных науках на рубеже XIX и XX веков рассматривалось как гибридизация, гетерогенизация, транскультурализм, то есть взаимообогащение различных культур. Позднее стала превалировать версия о навязывании западных образцов культуры, либо же американизации. Если соединить данные версии, можно говорить о воплощении идей мультикультурализма в эрзац-культуру массового потребления. При этом все более заметны тенденции размывания национальной культуры, замена ее второсортным коммерческим продуктом. Ответом глобализации стало открытое сопротивление в форме фундаментализма, возрождения ортодоксальных верований, отказа от достижений цивилизации.

В статье последовательно рассматриваются современные концепции и подходы к определению места национальной культуры в современном мире. Разница подходов формирует постановку вопроса. Является ли национальная культура условным конструктом, сформированным в имперский период существования Европы? Не является ли проблема противостояния глобализации и национальной культуры надуманной, условной? Стоит ли считать глобализацию американизмом?

Отдельно рассматривается роль массовой культуры в тоталитарном обществе, ее парадоксальной природе. Ведь сам термин „тоталитаризм“ содержит указание на некое глобальное обобщение. Таким образом, говоря о культуре тоталитаризма, говорим о массовой культуре, растущей с другого корня, где движущей силой является не коммерческая прибыль, но идеология. С учетом того, что движущей силой является коммунистическая идеология, получаем мир с парадоксальными законами развития массовой культуры. Массовая культура, не обеспечивающая потребности масс с примитивизацией форм искусства.

Также рассматриваются существующие практики взаимодействия национальной культуры и глобализации: японский, практикующий симбиоз продуктов глобализации и национальной культуры, и французский – путь, открытого сопротивления, который рассматривает глобализацию с позиций американизма, и пытается создать противовес путем популяризации национальной культуры.

Исходя из выше сказанного, главная идея национального образования – это поиск путей к равновесию между требованиями времени и национальной памятью, преобразование продуктов массовой культуры, преодоление ее вторичности.

*Ключевые слова:* массовая культура, глобализация, вторичность, национальное образование, коммерция

Понятие глобализации в философских и общественных науках на рубеже XIX и XX веков рассматривалось как гибридизация, гетерогенизация, транскультурализм, то есть взаимообогащение различных культур. Позднее стала превалировать версия о навязывании западных образцов культуры, либо же американизации. Если соединить данные версии, можно говорить о воплощении идей мультикультурализма в эрзац-культуру массового потребления. При этом все более заметны тенденции размывания национальной культуры, замена ее второсортным коммерческим продуктом. Ответом глобализации стало открытое сопротивление в форме фундаментализма, возрождения ортодоксальных верований, отказа от достижений цивилизации. Исходя из выше сказанного, главная идея национального образования – это поиск путей к равновесию между требованиями времени и национальной памятью, преобразование продуктов массовой культуры, преодоление ее вторичности.

В данное время существует множество концепций взаимоотношения глобализации и культурной идентичности. Большой простор для изысканий представляет территория бывшего Советского Союза, которая вследствие наличия „железного занавеса“ довольно поздно вступила в русло общего глобализационного процесса, и где явление глобализации носит несколько специфический характер.

Говоря о продуктах глобализации, не следует забывать о явлении тоталитаризма. Ведь сам термин „тоталитаризм“ содержит указание на некое глобальное обобщение. Таким образом, говоря о культуре тоталитаризма, говорим о массовой культуре, растущей с другого корня, где движущей силой является не коммерческая прибыль, но идеология. С учетом того, что движущей силой является коммунистическая идеология, получаем мир с парадоксальными законами развития массовой культуры. Массовая культура, не обеспечивающая потребности масс. В качестве примера можно привести недоступную роскошь советской бытовой техники, которая только в шестидесятых приходит к потребителю. Также тоталитаризму характерны и общие с западной массовой культурой признаки – это примитивизация форм искусства.

К парадоксам тоталитаризма можно отнести и явление культуры „вопреки“. Именно советская цензура, коренное несоответствие действительности и официальной точки зрения, как ни парадоксально, дало толчок к творчеству. Положение „винтик в системе“, творец, загнанный в рамки идеологии, с одной стороны, более плачевно, чем диктат коммерческой прибыли в западной культуре. Ведь положенные идеологией рамки исключают сам акт творчества, нагора выдавая мертворожденные продукты. Здесь примерами могут послужить поэзия русского автора Осипа Мандельштама, либо же талантливого украинского поэта Павла Тычины. Их творчество очень характерно распадается на две части – сильные и качественные произведения до вмешательства системы и безликие, заказные вещи после. В литературной жизни Советского Союза это судьба многих.

С другой стороны, пиковое напряжение сил творца, яркие, сильнейшие темы, выписанные эпохой, внутреннее сопротивление человека мыслящего по-

рождают мировые шедевры (критическое и смелое творчество Михаила Булгакова, антивоенные произведения Э. Ремарка). В украинской литературе стоит назвать Миколу Хвильового, очень показательного украинского прозаика, который в произведении „Я – романтика“ мастерски демонстрирует трагедию личности, выбирающей между благом человечества и самой человечностью.

С моментом распада Советского Союза начинается бурный рост в самых разнообразных направлениях искусства. Однако количественно-качественного перехода не наблюдается. Разбрасывание сил, а возможно несовпадение систем. Безусловно, данный период совпадает по времени с общим кризисом постмодернизма, но знак равенства между ними ставить не стоит.

Что еще можно выделить в глобализованном обществе советской действительности? Особый интерес представляет национальная политика, а фактически – намерение сплавить народы в одну советскую общность, методом распространения интернациональных идей, и подмены понятий. При этом сугубо национальные проявления гасятся как идеологически опасный „буржуазный национализм“, а взамен оставляем идеологически безопасную атрибутику, форму без содержания – национальные костюмы, потерявшие свое утилитарное значение, национальные песни выхолощенного, общего содержания (темы – любовь, богатство и бедность, эстетика), национальные инструменты, вышедшие из обихода. Все, что призвано символизировать национальную культуру, априори архаично, и в лучшем случае выполняет роль пикантной специи. Здесь советская культура, преследуя совершенно другие цели, неожиданно соприкасается со своим западным аналогом. Против национальной культуры при помощи подмены понятий осознанной (Советский Союз), неосознанной (Запад) борются ее же оружием – на традиционность вешается ярлык архаичности, символика превращается в атрибутику.

Отсюда получаем самую глобальную проблему национальной культуры на сегодняшний день – превращение ее в форму без содержания. Если культура – это мир воплощенных ценностей, то национальная культура в глобализованном мире ценностью быть перестает.

Существует множество концепций выхода из сложившегося положения, как на постсоветском, так и общемировом пространстве, но панацеи так и не найдено.

Так, заслуживает внимания позиция Эрмиле Месхиа, доктора исторических наук Батумского государственного университета искусств. Он утверждает, что исторические прецеденты глобализации можно искать в эпохе противостояний империалистических государств второй половины XIX века. Хотя ранние формы глобализации существовали и в древнем мире. Примером этого являются эллинистическая эпоха, Римская империя, Династия ханов и др. В период правления последних началось строительство „Шелкового пути“. Можно также вспомнить „Золотой век Ислама“, когда торговцы-мусульмане произвели глобализацию продукции и знаний. А в монгольской империи „Шелковый путь“ приобрел величайшее значение. Глобализация заменяет культуру двумя фундаментальными путями. Многие исследователи считают, что культурная

глобализация – явление, равноценное американизации. Факт, что медиа США, и, особенно, телевидение, оказывает огромное влияние на общество. Развился также интернет, в котором доминируют английский язык и американские порталы. Несмотря на это, следует отметить, что наряду со США, в культурной глобализации велика роль Западной Европы (Эрмиле Месхиа, 2011).

Иные концепции полагают проблему взаимоотношения национальной культуры и глобализации как проблему смены подхода к самому определению „национальное государство“, и главное – может ли государство быть „национальным“?

Рассмотрим позицию Эрика Хобсбаума, который берет за основу взаимоотношения языков. Хобсбаум утверждает, что достижение национальной языковой однородности в многоэтничных и многоязычных областях можно достичь только путем массового принуждения, изгнания или геноцида. Так, к примеру Польша, имевшая в 1939 году треть непольского населения, сегодня почти полностью населена поляками, но только потому, что немцы были изгнаны из нее на запад, литовцы, белорусы и украинцы — отделены, чтобы войти в состав СССР на востоке, а евреи — истреблены. Природная же гомогенизация невозможна в сегодняшнем мире массовой трудовой миграции, массовых переселений, массовых путешествий и массовой урбанизации. Единственный вариант – создание общества апартеида. Отсюда следует, что единство языка, либо же привилегированное использование какого-либо языка в качестве единственного языка обучения и культуры в стране связано с политическими и идеологическими или, в лучшем случае, прагматическими соображениями. Новые же языки, пиджины, созданные на основе местных диалектов перестают быть общеупотребительными языками определенного региона, а превращаются в социальный конструкт. Вторым концептом теории Хобсбаума является то, что современное человечество более не живет исключительно в культуре чтения и письма. Во-вторых, современное человечество живет в мире, где идея единого всеобщего национального языка вообще не выполнима, то есть мы живем в неизбежно многоязычном мире. И, в-третьих, мы живем в эпоху, когда, по крайней мере в настоящее время, существует только один язык всеобщего глобального общения, а именно — определенная разновидность английского. Виной тому развитие теле-радиокоммуникаций. С другой стороны, с появлением радио даже небольшим языкам и диалектам стало проще выживать, поскольку даже скромного населения достаточно, чтобы оправдать программу местного радио. Таким образом, языки меньшинств можно поддерживать без серьезных затрат. Однако в то же время под влиянием более крупного языка через средства массовой информации языковая ассимиляция может ускориться (Эрик Хобсбаум, 2005, с.6).

Все это приводит или приведет к резкому изменению соотношения между языками в многонациональных обществах. Целью всех языков, стремившихся в прошлом обрести статус национальных и стать основой национального образования и культуры, было превращение во всеобъемлющие языки на всех уровнях, равноценные языкам крупных культур. И в особенности, конечно, доминиру-

юшему языку, вопреки которому они пытались утвердиться. Таким образом, в Финляндии финский должен был заменить во всех отношениях шведский, а в Бельгии фламандский заменить французский (Эрик Хобсбаум, 2005, с.8).

На деле же теперь об этом говорить уже не приходится, хотя национализм малых наций пытается оказывать сопротивление этой тенденции. Языки вновь заняли свои места и стали использоваться в различных обстоятельствах с различными целями. Поэтому они не должны быть взаимозаменяемыми.

Для более сложных задач студентам придется выучить международный язык, чтобы читать научную литературу, и, вероятно, им также придется выучить определенную разновидность английского, ставшего для сегодняшних интеллектуалов тем, чем была латынь в средневековье.

В нашем распоряжении сегодня имеются не равноценные, а взаимодополняющие языки, независимо от наличия или отсутствия у них официального статуса. Латынь средневековых священников имела мало общего с латынью Вергилия и Цицерона. Они могут становиться или не становиться официальными языками в странах, которые нуждаются в языке для общения широких слоев населения, но когда они становятся такими языками, они должны избегать превращения в монополярные языки культуры (Эрик Хобсбаум, 2005, с.9).

В заключение автор делает несколько замечаний относительно того, что можно назвать чисто политическими языками, то есть языками, специально созданными в качестве символов националистических или регионалистских устремлений и сепаратистских или сецессионистских замыслов. Никаких оснований для их существования нет. Последним по мнению Э. Хобсбаума, примером является попытка воссоздания корнуоллского языка, который исчез в середине XVIII века, не имеющая никакой иной цели, кроме отделения Корнуолла от Англии. Такие сконструированные языки могут добиваться успехов, подобно ивриту в Израиле, то есть они могут превращаться в действительно разговорные и живые языки, или терпеть провал, подобно попытке националистических поэтов в межвоенную эпоху превратить диалект южной части Шотландии в литературный язык („лалланс“), но ни общение, ни культура не были предметом таких опытов (Эрик Хобсбаум, 2005, с.10). Таковы крайние проявления, но все языки содержат в себе элементы подобного политического самоутверждения, поскольку в эпоху национального или регионального сецессионизма естественно существование тенденции к дополнению политической независимости языковым сепаратизмом.

Таким образом, исследователям стоит подходить с той точки зрения, что языковой пуризм лишен национальной основы, действительной же базой всех языковых манипуляций является политика, а не культура. Чешский языковой пуризм был направлен главным образом на устранение немецких элементов, но массовые заимствования из французского или латыни никаких возражений не вызывали (Эрик Хобсбаум, 2005, с.10). Язык как контраргумент, способ противопоставления. Русины определяют свои «нацию» и „язык“ не вообще, а именно через противопоставление украинцам. Каталонский национализм направлен исключительно против Испании, точно так же, как валлийский языковой национализм направлен исключительно против английского языка.



Новым элементом политического создания языков Хобсбаум считает систематическую регионализацию государств, ассимилировавших регионы, которые не имели особых языковых, этнических или иных черт, на потенциально сепаратистские регионы. Подводя итоги, можно заключить, что язык (по Хобсбауму) в известной мере вынесен за пределы национальной культуры. Так ли это? В истории известно немало примеров манипуляций с языком и имперская политика, естественно, сыграла здесь не последнюю роль. В данном случае следует указать не только на практику насаждения общего для империи, глобализированного языка, но и на прямое затирание, а порой и ярко выраженное преследование исторически сложившегося языка той или иной колонии). Безусловно, в данном случае имперская политика действует, исходя из прямого допущения об интегративной функции языка и литературы. Следовательно, здесь речь не идет о политической манипуляции – мы имеем дело с функциональным культурным элементом.

В свою очередь А. Гусейнов подходит с той точки зрения, что не только концепт, но и сам феномен «национальной культуры» как знаково-символической системы, разделяемой всеми жителями определенной территории возник относительно недавно (Абдусалам Гусейнов, 2010, с. 2). Он является был продуктом эпохи модерн, результирующей „национализации“, которую культурное пространство Европы претерпело во второй половине XIX ст. Таким образом модерновое государство полагает себя государством национальным, т.е. как политическое единство, имеющее источником своей суверенности „нацию“. Последняя воображается не в качестве простой совокупности индивидов под одной юрисдикцией, но как культурное единство. Иными словами, национальное государство предполагает совпадение политических и культурных границ. В этом совпадении – точнее, в стремлении к такому совпадению – принципиальное отличие современного государства от государства до-модернового периода. В досовременных государствах население столь строго иерархизировано (сословная стратификация), что его низшие и высшие слои принадлежат разным культурам. Аристократическая и дворянская культура, с одной стороны, и культура крестьянских масс – с другой, вообще не соприкасаются друг с другом на уровне повседневных практик и лишь спорадически встречаются на символическом уровне (Абдусалам Гусейнов, 2010, с. 3). Таким образом унификация, глобализация быта, привычек, кухни не является исключительным продуктом промышленного переворота, возможно, линию деления следует провести раньше? Дворянская культура в значительной мере существует поверх государственных границ, тогда как культура крестьян часто оказывается локализованной в рамках той или иной провинции. Современное государство по умолчанию считается национальным государством (или нацией-государством) потому, что его структурным и функциональным императивом является единое коммуникационное пространство и однородное пространство управления. Но такая однородность недостижима. Возможность их встречи обеспечивается только символами конфессии и династии (Абдусалам Гусейнов, 2010, с. 3).



Автор следующей концепции, Майкл Хектер, разрабатывал свою теорию на британском материале. Его вывод дает пищу к размышлениям: если государство преуспело в своих усилиях по гомогенизации населения, то его называют национальным государством, если нет – его называют империей. Не будет преувеличением утверждать, что современное (модерновое) государство выступало условием возможности национальной культуры (Hechter M., 1975, p.25). Автор рассматривает также механизмы воспроизводства культуры как национальной. Это печатный станок, обеспечивающий циркуляцию на всей контролируемой государством территории книг, газет и других печатных материалов; последние позволяют максимально широко распространять ту систему образов, которая рассматривается властями как выражение своего рода „национального канона“ и, напротив, маргинализировать те образы, которые в этот канон не вписываются; система всеобщего среднего образования, которая необходима для интернализации всеми членами общества одних и тех же нормативных представлений; университет или сеть высших учебных заведений, благодаря которым происходит воспроизводство культурных элит, а также работников сферы образования и просвещения; средства массовой информации. Строго говоря, уже пресса, массовое распространение которой началось в XIX в., представляла собой средство массовой информации. В XX в. к прессе добавились сначала радио, потом телевидение (Hechter M., 1975, p.27).

Прогресс информационных технологий поначалу благотворно сказался на влиянии государства как агента в сфере культурного производства и распределения. Радио и телевидение облегчили государству его работу по культурной гомогенизации населения. Однако новые информационные технологии вооружили не только государство. Культурные меньшинства получили новые возможности отстаивания своей самобытности (Hechter M., 1975, p.27).

Таким образом, в концепциях вышеупомянутых исследователей национальная культура является конструктом, созданным в эпоху империй, в то время, как глобализированный, космополитический мир существовал всегда. Исходя из данной гипотезы, проблема взаимоотношения национальной культуры и глобализации во многом является надуманной.

Однако если феномен национальной культуры сложился достаточно поздно, это отнюдь не мешает ему функционировать во всех сферах человеческой деятельности. Имперские амбиции XIX века вполне уравниваются национально-освободительными движениями. Даже если признать искусственное введение элемента, на данный момент для конструкта феномен национальной культуры слишком функционален, даже физиологичен. Национальная культура как знаково-символическая система в известной мере перерождение патриархального, традиционного общества, является прямым противовесом глобализации и заслуживает своего места на исторической арене.

В современной эпохе эквивалентом экономического полицентризма является мультикультурализм, т.е. комбинация разных культур и углубление интернациональных, сверхнациональных связей.

Другие исследователи уделили внимание странам традиционной культуры, в первую очередь Японии. Японцы превратили элементы своей нацио-

нальной культуры в часть глобальной культуры. В 1999 г. премьер-министром Обути Сэйдзи был обнародован текст программного документа развития страны на ближайшие десять лет под названием «Желаемое экономическое общество и политический курс, ориентированный на экономическое обновление» („Кэйдзай сякай-но арубэки сугата то кэйдзай синсэй-но сэйсаку хосин“), подготовкой которого занимались специально созданные комитеты, в том числе и комитет по глобализации (Любовь Карелова, Сергей Чугров, 2011, с. 52). Этот документ рассматривает глобализацию как одно из важнейших условий, к которым японская экономика должна успешно приспособиться, чтобы достичь экономического роста и процветания. В качестве программной цели этот документ провозгласил создание „экономического общества“, адекватного глобализации (Genevieve Zubricky, 2013, p.23).

Япония не оказывает прямого противодействия глобализации, а наоборот, выбирает путь приспособления к ней и действует пока как пассивный участник, хотя предпринимаются некоторые шаги к тому, чтобы стать ее активным проводником. Японская интеллектуальная элита намерена искать свой собственный путь вхождения в глобализацию, не копирующий полностью западный, и предлагать собственные сценарии глобализации, основанные на идеях социального государства, гибкости глобальных норм, взаимоприемлемом сопряжении и гармонизации ценностей и смыслов, - и в будущем эти сценарии глобализации смогут оказывать влияние на ее конфигурацию (Любовь Карелова, Сергей Чугров, 2011, с. 50).

Подобный подход к вопросам глобализации несомненно, имеет общие корни с революцией Мейдзи. Став основой сильной, унитарной Японии, революция Мейдзи в то же время была отголоском сацумско-британской войны, наглядно показавшей, что политика изоляционизма обречена. Разумный симбиоз – точка зрения для восточной ментальности вполне закономерная, для западной – спорная, если не закрытая.

Сравнительно меньшее препятствие глобализации оказывают представители китайской культуры. Они пытаются возродить функции Великой Китайской стены в соответствии с современными условиями. Даже малейшие изменения в китайской культуре воспринимаются трагически. Такие же тенденции имеют место в Индии и Китае (Любовь Карелова, Сергей Чугров, 2011, с. 49).

Популярный культуролог С. Хангтингтон требует от США проявить больше осторожности в культурных отношениях с остальным миром. От Запада он требует глубокого понимания фундаментальных религиозных и философских основ других цивилизаций, понимания того, как люди этих цивилизаций представляют себе собственные интересы (Самюэль Хангтингтон, 2011, с.97). Запад в незначительной мере, или совсем не учитывает приоритетов и интересов национальных государств, что, по мнению Хангтингтона, может повлечь за собой противостояние различных культур – войну цивилизаций.

Французский подход склоняется к позициям американизма – процесс глобализации вызывает стандартизацию идей и образа жизни по американской модели. Франция обеспокоена влиянием зарубежной культуры на искусство и

культуру Франции. Аудиовизуальная индустрия, кинокультура, масскультура – интервенция США должна быть встречена мерами, адекватными угрозе (Эрмиле Месхиа, 2011). Она должна противостоять этому, при содействии соответствующих органов современности. По его мнению, хорошо организованная экономическая деятельность страны должна служить культурному творчеству и должна давать ему новые возможности для развития и процветания.

Франция отказывается от глобализации, воспринимая ее как американизацию. Как средство борьбы используется медийный подход. Франция обратилась к собственной культуре и начала ее широкомасштабный пиар с целью сохранить свою самобытную и своеобразную культуру (Эрмиле Месхиа, 2011).

Итак, если мы подходим с позиций американизма, то мы должны признать главным экономическим базис главным, и говорить уже о глобализации как о форме опосредованной ассимиляции. Если колониальная система сменилась более гибкой системой распределения рынков, почему бы ассимиляторской политике не изменить свое лицо.

Второй подход требует от традиционной культуры медийности, которая ей не свойственна.

Третий возможный подход – это понимание традиционной культуры как формы без содержания. Оборвана связь, характерная для традиционных обществ, опыт прошлых поколений уже не играет былого значения в системе передачи информации. Но стоит заметить, что символическая сущность традиционной культуры не потеряна, ибо символы универсальны. Важность сбережения национальных культур, национальной идентификации для европейского мира синоним эмоциональной стабильности, возможность избавления от ряда кризисов. Череда последовательных кризисов, в том числе кризиса начала XX века, это симптом, свидетельствующий о крахе греко-римской системы. А система американская, хоть и является дитям Нового света, обращается к истокам, к античности, ее грехам и преимуществам – открытости, динамичности, эмоциональной неустойчивости.

Возвращаясь к истокам, мы должны вспомнить основу древневосточных культур – притчевость, созерцательность, мифологизм.

Таким образом, насколько бы не были радикальны существующие точки зрения на феномен национальной культуры, его искусственную, либо же естественную природу, сегодня это уже сформированный продукт истории, объективная реальность. Задача национальной системы образования – это поиск способов и форм перевести атрибутику в символику, ценностный ориентир с широкой сферой циркуляции. При этом колоссальное значение обретает баланс между медийностью и пониманием национальной культуры как эксклюзивного, а значит элитарного продукта. Главная функция национальной культуры – собирательная функция, чувство принадлежности, не сведенное до чувства стадного инстинкта, должно и может послужить основой на этом пути.

## Литература

- Месхиа Эрмиле. (2011). Глобализация и проблемы национальной культуры, Global international scientific project, доступно на: [gisap.eu/ru/node/743](http://gisap.eu/ru/node/743)
- Хантингтон Самюэль. (2011). Столкновение цивилизаций. Москва. АСТ.
- Карелова Любовь, Чугров Сергей. (2010). Глобализация: японские интерпретации социокультурных процессов.
- Хобсбаум Эрик. (2005). Язык, культура и национальная идентичность. Москва. Логос.
- Гусейнов Абдусалам. (2010). Россия в диалоге культур: национальная культура в эпоху глобализации. Москва. Наука.
- Genevieve Zubricky. (2013). National culture, national identity. University of Michigan.
- Hechter M. (1975). Internal Colonialism: The Celtic Fringe in the British Development. London: Routhledge & Kegan Paul.

Olga Kotsiubanskaya

### **SELF-IDENTIFICATION OF CULTURE IN THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM (IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP OF GLOBALIZATION AND MASS CULTURE)**

*Summary:* The concept of globalization in philosophy and social sciences at the turn of the nineteenth and twentieth centuries was regarded as hybridization, heterogenization, transculturalism, that is, mutual enrichment of different cultures. Later prevail version of imposing Western models of culture, or else of Americanization. If we combine these versions, you can talk about the incarnation of ideas of multiculturalism in the ersatz culture of mass consumption. In this case, all the more noticeable trends blurring of national culture, replacing it with a second-class commercial product. Response to globalization has been open resistance in the form of fundamentalism, revival of orthodox beliefs, the non- achievement of civilization. Based on the above, the main idea of national education – it's a search for a balance between the demands of the times and the national memory, the conversion products of mass culture, overcoming its secondary.

## GLOBALISATION INFLUENCES ON EDUCATIONAL GOALS

*Abstract:* In this work we will present the most important aspects of globalization in the modern world and its influences on the educational goals. The educational goal is one of the most essential issues, not only in pedagogical context, but also in the context of the society as a whole. Its complexity arises from the numerous determinants which define the educational goals, e.g.: society, sets of values, the development of the pedagogical science, globalization, ideological and political views, social traditions, and invariably the personal interests. All of these factors affect the defining of the educational goals. The globalization with its integrative processes puts its stamp on the educational goals. In this contexts for example, in the UNESCO publications, special significance is given to the following aspects: humanism, social justice, solidarity, tolerance and the position of the person in the society. These aspects can be taken as major determinants in the defining of the educational goal. The „Life in the global world“ teaching expresses the influence of globalisation on the educational goal. Still, the question remains, to what degree the globalisation is a threat to the tradition?

*Key words:* globalization, goals, education, integrative processes

### 1. Introduction

The globalization processes are a typical characteristic of the world today. They express the global interdependence and the connectedness between people, i.e. life in the „Global Village“. The most evident is the influence of the USA and the most developed countries of the world. So, it is not accidental that the globalisation processes are identified with this countries' influence. In fact, it appears that everything is subordinated to the globalization, since its influence can be experienced in all areas of man's life and work. The globalization has a considerable influence in the educational processes. In the context of that influence, our considerations are directed towards the globalization as a determinant of the educational goals. The globalization phenomenon challenges the formulating of the educational goals, as an essential and a particularly significant, as well as a very complex issue. The complexity arises from the futurological dimension of the educational goals. It is

---

<sup>1</sup> rozalinapopova@yahoo.com

not easy to determine which of the competencies that are to be achieved through the education process, will the person need for future life and work. They can only be presumed. In this context, the indicators of development and progress, as well as the directions they will take, including the unavoidable influence of the globalization are of a special meaning. We must not forget another very important element, namely the tradition. Regarding this, the author Z. Avramovic poses these essential questions: How much does the globalization push away tradition? Is the Euro-American man the end goal to be achieved by education? (Аврамовиќ, 2003:101)

## 2. The educational goals in their historic context

The educational goals are continually the focus of attention of the educational systems in the socio-historic contexts. Through the educational goals, each society manifests its interest about what type of a person it strives to form, with which characteristics, capabilities, competences, values etc. That is where the importance of this issue stems from. Looking back through the historic eras, during the slave society, the ancient city-states Athens and Sparta had different educational goals. While Athens was trying to achieve a harmonious development of body and spirit (*kalokagatia*), in accordance to the strivings of the state of Athens to develop its merchandise, seafaring and financial prosperity, in Sparta, which was in war with multiple states, the educational goal was to develop a strong and resilient soldier. In ancient Rome, the educational goal was to produce good orators. During the early feudalism, the aristocracy's goal was the breeding of a good knight, or a chevalier. J. Lock states the educational goal as the „education of the young gentleman“ (Попова-Коскарова, 2011: 211).

Towards the end of XIX century, the first reformist, Kerschensteiner, posed before the German society the demand for a „hard-working and useful citizen“, although the work education was primarily intended for the working classes. For Émile Durkheim, the goal of the education is to enable the person for an active and social life. For the Pragmatists, the goal is the gain of practical and useful knowledge, i.e. personal self-realization. For the Existentialists, the goal is to provide opportunities for a development of the free person; therefore the education must nurture the affective side of the person.

In the USA, at the beginning of XX century, the expectation was that of a businessman, capable to easily find his way in a variety of new situations. Later on, around the middle of XX century, the American discussions on education feature the following aspects: personal self-realization, humanity, financial efficiency, civil responsibility, successful family life, as well as understanding of the scientific methods and facts.

For the contemporary Japanese person, the goal is to be enabled for „high organization and work discipline“ (Trnavac, Gorgevic, 1998:30).

In former Yugoslavia, during the socialist society, the educational goal was that of a „universal knowledge“. For example, the general educational goal, from which



the goals and tasks of the elementary education arose, was in 1973 formulated as: „to develop a universal, free and humane person, capable of achieving their functions in the complex conditions of life and work“ (Основно образование, наставна програма, 1973: 11). Viewed from today's aspect, such an educational goal represented quite a static determinant. This resulted in a great amount of criticism, which led to its eventual decline, after the independence of the former Republics and their transformation into separate states. However, the educational goal manifested during that period through the syntagma „universal knowledge“, can be understood as a democratic determination to offer an opportunity to every person to be developed in every area. The period of transition, which lasted about ten years, breathed a new air into the formulation of the educational goal, although it was not easy to define the exact model or a type of person that the education was to produce. During that period, the countries in transition, including Macedonia, followed the model of the developed countries, while aspiring to come closer to their developed systems, through the syntagmas: efficient education, efficient school, practical knowledge, life skills (Адамческа, 2005: 17). In following those trends, Macedonia was not an exception. The large number of projects that were entering and were beginning to be realized through the educational process were aiming to primarily stimulate the student activity and to enhance the efficiency of education. The elementary education in this period (1997), felt a need „to allow the individual development of the students, in accordance with their predispositions and age characteristics, to gain knowledge and skills in relation to nature, society and man, and apply them in life and further education“ (Основно образование, наставна програма, 1997: 7).

From the educational goal thus formulated, the specific assignments of the elementary education can be drawn, such as: „to develop student independence, creativity, and to encourage their interest in gaining new knowledge and skills. To enable students to gain basic knowledge and skills about language, mathematics, science, humanities, human beings, technical means, informatics technology, arts, etc.“ (Основно образование, наставна програма, 1997).

With the introduction of the nine year education (as a result of the globalization), the educational goal is stated as „a harmonious student development (cognitive, social and psychomotor), in accordance with their individual abilities and developmental laws and personality development of the student, based on the principle of respect of basic human rights and freedom“ (Концепција, 2007: 74, цит според Попова-Коскарова, 2011: 89).

Therefore, an educational goal that is once and for all given and defined cannot exist.

It is evident that it is not easy to determine the educational goal in general, because the specific goals arise from it. The feeling is that we are on a cross-road between the traditional and the contemporary. Which direction do we take for the development of the person? How much can we anticipate the determination of a person's need for life and work in a new age, filled with economic, social, technical, and various other challenges? The education is expected to prepare the young people



for work and financial independence, to enable them to live constructively in a responsible community, as well as enabling them to live in a multicultural, varied, fast changing society. It is expected to help the young people to build a purposeful life in a future that can barely be predicted.

### 3. The globalisation and the conceptual changes

The beginnings of the influence of the globalisation on the education system, and more specifically on the educational goals can be found as early as 1988, in the European Council Resolution, through the tendency towards a „European dimension of education“, and even more so a few years later, in 1991, when there was request for forming a „European awareness“. The essence of the demand for a European dimension is the need of connecting, mutual understanding and integration of the people of the European Continent, introduction and understanding of European differences, as well as respect of personal and other cultures. In addition, it is stated that these demands must not in any case threaten the cultural identity of the person (Stojakov, Rodic, 2000).

The tendencies for a European dimension of the education can be seen as a basis for further demand for „global education“, where, besides the multicultural and intercultural education, special attention is given to the education for peace and to the ecological education. These aspects are beginning to dominate, so they are followed by redefining of the educational goals, both the general and the specific goals. All of this leads to changes in the conceptual basis, i.e. in the education plans and programmes, in the organization of teaching, as well as in the initial teacher education and their professional development. For example, during the 1990s, the elementary education was dominated by studying the English language, while the other languages (mainly the German, and to a smaller degree the French), were offered as a second language, starting from sixth grade. The Russian language was almost completely pushed out of schools since the 1980s, as a result of the breakthrough of globalization (Education plans, 1989). From a didactical aspect, these changes mark the beginning of a new approach in the education, moving towards gradual abandoning of the traditional teaching style which focuses on the teacher and his activities, while the students are seen as passive listeners, merely carrying out the tasks assigned by the teacher. Such concept (although initially met with much scepticism and some resistance by the teachers, mainly from the old generation), is slowly but surely being replaced by the project-based, active teaching, planning activities for the pupil, who can then gain knowledge and skills through various research-based activities and sources. Such changes come as a result of the early projects, which during the 1990s entered the Macedonian education system, such as: *Step By Step, Active Teaching – Interactive Learning*, and *Through reading and writing to critical thinking*. Further projects followed: *Civil Education, Green Pack* and *Green Pack Junior*, and dozens more. Most of the projects received grants

from the American Government's programme for aiding the developing countries, namely USAID, OBSCE and UNICEF.

With the introduction of the 9-year primary education, English became compulsory language starting from first grade. In addition, the *Life Skills Education Programme* was also introduced.

The spreading of the European dimension of the education, and globalization, is also manifested through the extra-curricular activities, which adopt a new form and content. Examples are: project activities, debates, research activities, student exchange, European week etc. The two largest programmes for student exchange: SOCRATES and LEONARDO DA VINCI – European programme for vocational education, are also worthy of a mention.

Thus, the globalisation has led us to a broad spectrum of changes in all areas of education, mainly in the primary and secondary education. All this is being reflected in the formulation of the educational goals.

## References

- Аврамовиќ, З. (2003). *Држава и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Адамческа, С. (2005). *Проектните процеси во основното образование на Република Македонија*. Образовни рефлексии, бр. 2, Скопје: Биро за развој на образованието, 17–23.
- Концепција за деветгодишно основно образование. (2007). Скопје: Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието.
- Попова-Коскарова, Р. (2004). *Вовед во педагогијата*. Скопје: Јофи скен.
- Попова-Коскарова, Р. (2011). *Општа педагогија*. Скопје: Универзитет Св. Кирил и Методиј.
- Stojakov, S., Rodic, R. (2000). *Multikulturalizam i obrazovanje*. *Pedagogija*. br. 2, 89–105.
- Trnavac, N., Gorgevic, J. (1998). *Pedagogija*. Београд: Научна knjiga.

Rozalina Popova-Koskarova

## UTICAJI GLOBALIZACIJE NA OBRAZOVNE CILJEVE

Rezime: U ovom radu ćemo predstaviti najvažnije aspekte globalizacije u savremenom svetu i njene uticaje na obrazovne ciljeve. Образовни циљ један је од суштинских питања, не само у контексту педагогије, већ у контексту самога друштва. Нјегова сложеност проистиче из бројних детерминација које дефинишу образовне циљеве, какви су:

društvo, skup vrednosti, razvoj pedagoške nauke, globalizacija, ideološki i politički stavovi, društvena tradicija, ali i lični interes. Svi ovi faktori utiču na definisanje obrazovnih ciljeva. Globalizacija sa svojim integrativnim procesima daje svojevrsni pečat obrazovnim ciljevima. U ovom kontekstu, na primer, u publikacijama Uneska, poseban značaj dat je sledećim aspektima: humanizacija, socijalna pravda, solidarnost, tolerancija i položaj pojedinca u društvu. Ovi aspekti se mogu uzeti kao glavne determinante u definisanju obrazovnog cilja. U izrazu „živeti u globalnom selu“ ispoljava se uticaj globalizacije na obrazovni cilj. Ipak, ostaje pitanje u kojoj meri je globalizacija pretnja za tradiciju?

Слободан Кодела  
Универзитет у Нишу  
Факултет уметности  
Драгана Тодоровић  
Универзитет у Београду  
Факултет музичке уметности

УДК 316.7:78(497.11)  
371.3:78[:784.4(497.11)

## **СРПСКИ МУЗИЧКИ ИДЕНТИТЕТ – КОНТИНУИРАНИ СПОЈ ТРАДИЦИЈЕ И САВРЕМЕНОСТИ** (Традиционални музички израз у настави музике)

*Сажетак:* Интересовање за развој српског музичко-педагошког идентитета интензивирани је осамдесетих и деведесетих година прошлог века. Истраживања су обухватила садржаје везане за развој музичке писмености, преглед и анализу наставне литературе, наставне планове и програме, као и деловања значајних педагога који су својим свестраним ангажовањем заслужили истакнуто место у континуираном развоју српске музичке педагогије.

Када је реч о савременој музичкој настави, евидентна је потреба да се кроз педагошки и методолошки пут сачувају конкретни примери српског музичког наслеђа, те да постану саставни део музичког образовања.

У раду ће бити предложени начини имплементације елемената српског традиционалног музичког наслеђа у процес музичке наставе, у циљу очувања културног идентитета и развоја музичко-педагошке праксе.

*Кључне речи:* идентитет, традиција, музичка педагогија, имплементација

Појам националног идентитета сублимира скуп обележја који осликава једну нацију и чини је јединственом. Музички идентитет је незаобилазан део те целине јер својим богатством садржаја осликава и преплиће се са историјом једног народа у ширем смислу. Присетимо се Золтана Кодаља (Zoltan Kodaly) у Мађарској и његове реформе музичког образовања која почива на ставу, односно која уводи у готово целокупни систем музичког образовања у основним школама мађарски традиционални музички израз; Ивана Пеева, Асена Диамандиева у Бугарској; Јона Думитрескуа (Ion Dumitrescu) у Румунији и тако даље. Кроз историју српске музичке педагогије, употреба традиционалног, у смислу српског музичког наслеђа је била и потреба и циљ. Генерално, реч је о очувању српског музичко-педагошког идентитета и имплементацији фолклорних мелодија, углавном народних песама у токове музичке наставе – и у општеобразовним и у музичким школама. У том смислу, важно је истакнути деловање значајних педагога и начине употребе музичког наслеђа у процесу музичке наставе.

Миодраг Васиљевић (1903–1963), етномузиколог, професор интонације/солфеђа, аутор је бројних публикација за нотно певање у којима је музичко наслеђе основ учења музике. Метода Миодрага Васиљевића је заснована на народним тоналним основама. Када је реч о поставци основних тонова, примарно је усвајање звучних представа. „Методу чини принцип: покретач памћења чине подсећања на једну од песама која је наталожена у свести појединца, на њен почетак, на њене почетне речи и тонску висину“.<sup>1</sup> Идеја о оваквом начину овладавања тонских висина потекла је још од Гвида из Арца (995–1050), који је помоћу химне св. Јовану савлађивао висине свог утемељеног хексакордалног система. Песмице-моделу које је у наставу музике увео Васиљевић, задржале су се до данашњих дана и представљају значајан део фонда звучних утисака на самом почетку процеса музичког образовања.

Боривоје Поповић (1918–1994), професор интонације/солфеђа и методике музичке наставе, композитор, хорски диригент, иначе ђак Миодрага Васиљевића, у свом деловању традиционално вешто спаја са савременим, интегришући педагогију и уметност. У бројним уџбеницима за наставу солфеђа, очит је утицај традиције коју Поповић, вођен сопственим музичким наслеђем, интерполира у област мелодике. Заљубљеник у хорско певање, аутор је великог броја композиција у којима је основ инспирације фолклор родног краја, источне и јужне Србије. – свита *Пироћанке*, *Нишавско оро*, *Под Видлич гором*, *Нанина успаванка* и друго. Поповић исказује специфичности свог модерног уметничког израза и тим путем успоставља мост између традиције и савремености. Спој уметничког и педагошког у Поповићевом опусу се, као својеврстан куриозитет, уочава и у адаптацији појединих хорова за рад у настави солфеђа. На пример, композиција *Нанина успаванка* се налази, у незнатно измењеном виду, у уџбенику *Интонација* као вишегласни пример бр. 166<sup>2</sup>. Интересантно је напоменути да је *Нанина успаванка* настала по узору на народну песму из пиротског краја коју је управо Поповић и записао. Корелација успостављена овим путем је, сигурни смо, вођена потребом да се у наставу солфеђа унесу уметничке тенденције, са акцентом на интерпретативне захтеве и доживљај музичке садржине.

Линија имплементације традиционалног у процес наставе музичког васпитања и солфеђа је веома актуелна и у данашње време, те многи педагози, на себи својствене начине истражују могућности примене музичког наслеђа у наставној пракси. У том смислу, српска вокална традиција је незаобилазна област разматрања.

Чињеница је да је српска вокална традиција<sup>3</sup>, самим тим и српско певање у свом еволутивном развоју, доживело разнолике и бројне промене (пре

<sup>1</sup> др Зорислава М. Васиљевић, *Методика солфеђа*. Београд: Факултет музичке уметности, 1991: 42.

<sup>2</sup> Боривоје Поповић, *Интонација*. Београд: Универзитет уметности, 1992: 130–131.

<sup>3</sup> Традиција (лат. *traditio*) предавање, с колена на колена усмено ширење (прича, поука; веровања, обичаји и слично) вест; обичај, навика; прив. Предаја, Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета, 1970: 962.

свега естетске). Када се то помене првенствено се мисли на (нове) функције које су одговорале различитом времену и приликама у коме се певачка пракса развијала. Српско певање, то јест „српске народне песме представљају својеврстан, сложен културни и уметнички феномен у коме се изразито одржава веза и узајамност између музике, реалног живота и друштвених заједница у којима музика постоји“.<sup>4</sup>

Историјски посматрано, проучавање српске вокалне традиције отпочиње почетком XIX века.<sup>5</sup> Битне трансформације српског обредног певања, посматрано кроз време, уследиле су упоредо са крупнијим друштвеним променама које су донеле савремено поимање музичке културе. На то, поред осталог, јасно указују евидентни термилошки појмови. Насупрот два постојећа термина – *песма* и *свирка*, под којима се раније подразумевала целовитост музике, јавља се свеобухватније и треће поимање исказано јединственим термином – *музика*. Он је подразумевао састав (инструментални) сачињен од пар извођача. Музика је дакле „представљала посебну, трећу категорију која се развила касније кроз сусрете и контакте са другим културама“.<sup>6</sup>

*Песма* и *свирка* у музичкој пракси и народу нису имале идентичну функцију, њихово вредновање није идентично, а и примена им је била различита. Раније су песме имале одређену функцију у оквиру бројних обреда, док је улога свирања била ограниченија и пре свега везана за играчку праксу – на сеоским саборима, као део свадбеног обреда и томе слично. Песма је имала већи значај и у музичкој

<sup>4</sup> Радмила Петровић, *Српска народна музика – Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Музиколошки институт, 1989: 17.

<sup>5</sup> Према речима Радмиле Петровић, можемо закључити да се, када је реч о традиционалној музици у Србији, са својим специфичностима и карактеристикама, њено проучавање одвијало у континуитету, те да су евидентне и фазе развоја. На тај начин се „формирао пут од српске музичке етнографије до српске етномузикологије“. Аутор наводи и прве зборнике народних мелодија (штампане почетком IX века) и њене ауторе: Мирецког (1791–1862), који „је записао шест мелодија различитог садржаја, које му је певао Вук Стефановић Караџић“, Алојза Калауза, који је објавио (две збирке) песама под називом *Србски напеви*, Корнелија Станковића (1831–1865) са штампаним збиркама *Српске народне песме удешене за певање и клавир* (1859), као и *Српске народне песме* (1862, 1863), Фрање Кухача (1834–1911) који је сакупио односно бележио мелодије из Војводине и Србије објединивши их у зборницима *Јужно-словјенске попевке*, књ. I–V, Стевана Мокрањца (1856–1914) „који је на теренима Србије забележио око 460 народних мелодија, а године 1902. објавио прву студију о тоналним, ритмичким и формалним особинама српског музичког фолклора“ – *Записи народних мелодија*, Косте Манојловића (1890–1949) аутора књиге *Народне мелодије из источне Србије*, Петра Коњовића (1883–1970) и др Радмиле Петровић, *Српска народна музика – Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Музиколошки институт, Београд, 1989: 3–6.

<sup>6</sup> Као прилог наведеној костатацији, дајемо пример са теренских истраживања обављених 1981, спроведених у селу Пепељовац (околина Крушевца), где је група жена (њих укупно седам), децидно тврдила да њихово певање није музика. За њих овај термин подразумевао је свирку хармонике или каквог састава на свадбама или весељима. Занимљив је сличан пример – Јованке Ристић (седамдесетогодишњакиње, рођене у селу Сефкрини – јужни Банат), која тврди да певање, свирка гајди и тамбураша нису музика. Детаљније: Радмила Петровић, *Српска народна музика – Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Музиколошки институт, 1989: 13.

пракси већу употребу у односу на свирку. „Обе категорије, међутим, поседују веома снажну моћ комуникације у друштвеној заједници којој припадају“.<sup>7</sup>

Чињеница је да етномузиколошка наука јасно указује на то да обредна певачка „пракса“ нуди и одређене певачке карактеристике. Према речима цитираног аутора: „У обредном певању, .... из функционалних разлога, појавиле су се неке особености као што је то на пример уњкавост, грлен или назални (носни) призвук и друго, са првенственом особином да га звучно ’замаскирају’, па тако и учине га ’обредно убедљивијим’. Временом, због свог сталног присуства у певању, али и из разлога што је певање захватио процес десакрализације, споменуте особености су од ’функционалних’ постале ’естетске’, што је временом довело и до стварања бројних музичких стилова“.<sup>8</sup> Овде је важно поменути и посебно подвући значајне критеријуме по којима се певање или свирање вреднује од обредних извођача. „Када је у питању певање, вероватно једна од најзначајнијих особина доброг певача јесте *тачно извођење напева*, то јест *гласа*, што се односи и на певаче који изводе пратњу (у примерима двогласног певања), а потом и *јачина гласа*, што и није чудно кад се зна да су у нашем народу речи *јак* и *лепо* неретко синоними“.<sup>9</sup>

Када је реч о настави солфеђа „наставник солфеђа има примарни задатак, да их научи („ученике“<sup>10</sup>) да сваки вокално обликован тон треба да звучи лепо, да се мисао мора јасно исказати, са дефинисаним почетком, узмахом и смирењем уз нормално дисање“.<sup>11</sup>

С правом можемо поставити следећа питања: Да ли грлено певање, јако певање (по систему јако – лепо), као особине традиционалног певања, а све то са примарном (особином) – звучног „замаскирања“ како би се на тај начин обредно певање учинило „убедљивијим“, као начин певања у музичкој настави може да буде прихватљиво? Певање народних певача које карактерише рецимо нишки и лековачки крај (мада сличне особине извођења налазимо и у појединим крајевима Србије) је певање са незнатном (језичком) артикулацијом, чак можемо рећи безизражајном, са минималном мимиком лица и отварањем вилице која је готово непокретна и укочена као и „стиснутим“ грлом при певању. Да ли коришћење украса у настави, које у обредном певању користе певачи, а којих, чињеница је, у уџбеничкој литератури за наставу солфеђа нема превише (према званичној литератури нешто *озбиљнија* је примена при обради методске јединице *Народне песме и мелодије у народном духу* у V разреду аутора Александре Јовић-Милетић, Гордане Стојановић и Зорана Николића<sup>12</sup>, као и у VI разреду аутора Весне

<sup>7</sup> Радмила Петровић, *Српска народна музика – Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Музиколошки институт, 1989: 14.

<sup>8</sup> др Димитрије Големовић, *И кад се попнеш на врх дрвета, не заборави на његов корен (традиционална народна музика у настави музичке уметности)*, рукопис.

<sup>9</sup> др Димитрије Големовић, *Човек као музичко биће – Да ли постоји народна музичка педагогија?* Београд: Библиотека XX век, 2006: 185.

<sup>10</sup> Додао С. К.

<sup>11</sup> Весна Кршић Секулић, „Певање као услов за успешан развој инструменталиста“, *Зборник радова другог педагошког форума*, Београд: Факултет музичке уметности, Катедра за солфеђо, 2000, 69.

<sup>12</sup> Александра Јовић-Милетић, Гордана Стојановић, и Зоран Николић, *Солфеђо за пети разред*



Цветковић и Јасмине Михаљица<sup>13</sup> – укупно 6 примера народних песама и једног инструктивног), може да буде прихватљиво? На који начин сачувати аутентичност обредних песама, а прилагодити их потребама наставе солфеђа?

Мишљења смо да народно певање у извођењу, дакле у музичкој настави, треба да сачува своју аутентичност<sup>14</sup>. То је свакако неопходно, јер традиционално певање има своје карактеристике које су својствене само одређеном региону. Из тог разлога и песме које су прикупљене на терену, а које уводимо, то јест користимо у музичкој настави, певају се онако како то чине народни певачи, али уз поштовање (односно, уз „додатак“) и инстистирање на прецизној и „правилној“ (јасној) дикцији при извођењу, артикулацији, фразирању, поштовању темпа, агогике, динамике, а све то у циљу музикалног, односно лепог певања. На овај начин суштински не мењамо обредно певање, на овај начин ми га обogaћујемо и уводимо у наставу у нешто другачијем „руху“.



До - ма - ћи - не Ко - ста - ди - не, до - ма - ћи - не Ко - ста - ди - не.

*Домаћине Костадине* (лазарица, на домаћина); Падина-Житорађа (нишки крај), певала Величковић Рада (1938), запис: Слободан Кодела



Ај - де Цве - то јаг - ње мо - је



Ги - до, Ги - до, ва - рај Ги - ди - јо.

*Ајде Цвето јагње моје* (љубавна); Вукманово (нишки крај); певао Драгиша Тодоровић (1946), запис: Слободан Кодела

*шестогодишње основне музичке школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2001.

<sup>13</sup> Весна Цветковић и Јасмина Михаљица, *Солфеђо за шести разред шестогодишње основне музичке школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2008.

<sup>14</sup> О употреби народних песама и игара у изворном, аутентичном облику видети и у: Гордана Каран „Игра у функцији тумачења музике деци најмлађег узраста / Народна песма и игра у функцији тумачења дводела“, *Зборник радова осмог педагошког форума*, Београд: Факултет музичке уметности, Катедра за солфеђо, 2006, 97–119.

Путеви интерполације музичког наслеђа у токове савремене наставе музике су разнолики, но уједињује их заједнички циљ – а то је свакако очување традиције и српског музичког идентитета. У овом саопштењу приказали смо могућности споја традиције и савремености и отворили многа питања у вези са надградњом и обogaћивањем музичке наставне праксе. Уверени смо да ће и наша будућа истраживања и разматрања садржати жељу за осветљавањем традиционалног музичког израза и његовог савременог „руха“ у настави музике.

## Литература

- Васиљевић, З. (1991). *Методика солфеђа*. Београд: Факултет музичке уметности.
- Вујаклија, М. (1970). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Големовић, Д. (2006). *Човек као музичко биће – Да ли постоји народна музичка педагогија?* Београд: Библиотека XX век.
- Големовић, Д. *И кад се попнеш на врх дрвета, не заборави на његов корен (традиционална народна музика у настави музичке уметности)*, рукопис.
- Јовић-Милетић, А., Г. Стојановић и З. Николић. (2001). *Солфеђо за пети разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каран, Г. (2006). Игра у функцији тумачења музике деци најмлађег узраста (Народна песма и игра у функцији тумачења дводела). У Г. Каран. *Осми педагошки форум. Зборник радова*. Београд: Факултет музичке уметности, Катедра за солфеђо, 97–119.
- Петровић, Р. (1989). *Српска народна музика – Песма као израз народног музичког мишљења*. Београд: Српска академија наука и уметности, Музиколошки институт.
- Кршић Секулић, В. (2000). Певање као услов за успешан развој инструменталиста. У В. Миланковић. *Други педагошки форум. Зборник радова*. Београд: Факултет музичке уметности, Катедра за солфеђо, 63–74.
- Поповић, Б. (1992). *Интонација*. Београд: Универзитет уметности.
- Цветковић В. и Ј. Михаљица. (2008). *Солфеђо за шести разред основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slobodan Kodela, Dragana Todorović

## SERBIAN MUSICAL IDENTITY – CONTINUOUS BLEND OF TRADITION AND MODERNITY

*Summary:* Interest in the development of the Serbian music-pedagogical identity intensified in the eighties and nineties of twentieth century. Investigations covered services related to the development of musical literacy, review and analysis of literature teaching, curricula, and acting of major educators which earned their versatility by

engaging prominent role in the continued development of Serbian music pedagogy. When it comes to contemporary music teaching practice, there is an evident need for the pedagogical and methodological way to preserve specific examples of musical heritage, and become an integral part of musical education.

The article also suggested ways of implementing elements of the Serbian traditional music heritage in the process of teaching music, in order to preserve their cultural identity and development of musical and pedagogical practices.

## АКАДЕМСКО УМЕТНИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ И ГЛОБАЛНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ – МУЛТИПЕРСПЕКТИВАН ПРИСТУП КАО ПЛАТФОРМА ЗА (РЕ)МАПИРАЊЕ ИСТОРИЈЕ МУЗИКЕ

*Сажетак:* У раду се анализирају могућности примене, предности и ограничења актуелних глобалних мултидисциплинарних приступа и тенденција из области хуманистичких наука у академској настави историје музике. Заокрет од традиционалне историјске музикологије која се заснивала на хронолошки утврђеним наративима и разматрањима кључних елемената западноевропског музичког канона (стилови, композитори, дела) ка новим методолошким процедурама културолошких проучавања историје музике, подстакла је критичко преиспитивање устаљених хијерархијских односа (на пример односа између централне, европске и периферних музичких култура, класичне и популарне музике, музике и идентитета, идеологије, политике). У складу са глобалним захтевима академског образовања (развијање свести о културној разноликости, успостављање равнотеже у стицању историјског знања у вези са националном, регионалном и европском културом и уметношћу, примена флексибилних наставних садржаја за различите методе, развој критичког мишљења, идентификација и анализа стереотипа) указује се на неопходност искорака из конвенционалне поставке историје музике формулисане као „музеј музичких дела“ великих стваралаца у правцу контекстуалног и мултиперспективног сагледавања музичке баштине.

*Кључне речи:* општа историја музике, национална историја музике, контекстуалност, студије културе, културална музикологија, историја културе и уметности

Историја музике као образовни предмет у општем процесу учења музике и васпитања музичара добила је истакнуто место у хијерархији наставних предмета већ на почетку институционалног организовања високог музичког школства, у настави конзерваторијумског нивоа на првим европским конзерваторијумима и музичким академијама осниваним у периоду од краја XVIII до средине XIX века.<sup>1</sup> Осамдесетих година XIX века јављају се настојања да

<sup>1</sup> Први конзерваторијуми и музичке академије основани су у Паризу (1795), Прагу (1811), Грацу (1815), Бечу (1817), Милану (1824), Лондону (1830), Лајпцигу (1843).

се историја музике и системско изучавање музичких наука уведу и у програме филозофских факултета.

„Не постоји разлог да један истраживач музике Палестрине, Баха и Бетовена не заузме место поред истраживача Пиндара, Гетеа и Шилера. У настави естетике, музика мора добити истакнути значај као и остале уметности. Најзад, историја ликовних уметности, која обухвата изучавање архитектуре, сликарства и скулптуре, остаје непотпуна ако не укључи и изучавање музике“ (Хуго Риман, *Музички лексикон*, цитирано према: Гостушки, 1972: 9).

У складу са идејним и интелектуалним контекстом тог доба који је историјској науци доделио ексклузиван статус проглашавајући је најуниверзалнијим и најопштијим обликом сазнања, историографски приступ, односно дијахронијски усмерено систематично упознавање са музичком прошлошћу, био је основно обележје садржајног и методолошког аспекта историје музике као научне дисциплине.<sup>2</sup>

Иако историја музике није синоним за музикологију која се дефинише као шире интердисциплинарно научно поље у коме је интегрисано укупно мишљење о музици и знање о свим њеним аспектима, сматра се основном музиколошком дисциплином.<sup>3</sup>

„Данас се најчешће историја музике сматра кључном музиколошком дисциплином, дефинише се као самостална научна област која критички проучава изворе, тумачи и разјашњава функционисање историје, сједињује историјска истраживања са теоријом музике, при чему се подразумева познавање и помоћ свих музиколошких дисциплина“ (Маринковић, 2008: 23).

Повезаност између историје музике и музикологије огледа се у чињеници да је историја музике веома често користила достигнућа и методе различитих музиколошких грана и области (музичке теорије, анализе, нотације, органологије, иконографије) али и других хуманистичких наука: опште историје, историје уметности и књижевности, филозофије, естетике, психологије, социологије, остварујући на тај начин сопствену интердисциплинарност.<sup>4</sup> Међутим,

<sup>2</sup> Према бројним анализама и мишљењима, XIX век представља прекретницу у развоју историјске науке о музици. Проучавања су се у овом периоду спроводила на изворној, архивској грађи, а методе рада биле су углавном аналитичке и компаративне. Један од примера синтетичког историографског дела великог опсега је *Opuscula historiae musicae ab antiquitate usque ad nostra aetate* (*Historie générale de la musique depuis des temps anciens jusqu'à nos jours*) у пет свезака Белгијанца Франсоа Фетиса (François Joseph Fétis), објављена 1869–76.

<sup>3</sup> „Истраживање повјести гласбе развило се до импозантног знанственог подручја и стоји изван сумње квантитативно као и квалитативно далеко изнад других“ (Supićić, 1978: 32).

<sup>4</sup> Аустријски музиколог Гвидо Адлер (Adler, 1855–1941) је у тексту *Onsces, methode und ciele der musikwissenschaft* из 1885. године у класификацији науке о музици различите музичке и ванмузичке (помоћне) дисциплине груписао у две основне области: системску (теорија музике, музичко-аналитичке дисциплине, акустика, математика, психологија, педагогија, естетика...) и историјску (општа историја, палеографија, органологија, библиотечка и архивска наука...). Guido Adler, *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*, *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*, 1, January 1885, 5–20. У једној од најутицајнијих новијих музичких енциклопедија, *Grove Music*

примарно и дуготрајно бављење западноевропском професионалном музиком довело је у научној и академској пракси не само до ограничавања садржаја историје музике већ и до сужавања самог појма музикологије.

У расветљавању комплексног односа између историје музике као сегмента музиколошке науке која за предмет свог истраживања има одређену сферу уметничког стварања – музику, издавајемо мишљење по коме: „С једне стране, музикологија мора остати *наука*, што ће рећи да престаје онда када почиње било каква манифестација чисто уметничког акта. С друге стране, музикологија јесте и мора остати наука о једној *уметности*, а то значи да не може напустити област откривања, постављања и тумачења принципа на којима почива музичко стваралаштво“ (Гостушки, 1973: 11).

Осим првог професионално успостављеног музичког образовања које је укључивало и наставу из историје музике у нашој најстаријој музичко-образовној институцији, Српској музичкој школи основаној 1899. године, у Србији је историја музике на академском нивоу почела да се изучава на Београдском универзитету, где је композитор и први српски доктор музикологије Милоје Милојевић (1884–1946) са дипломом прашког Карловог универзитета, од 1922. године предавао овај предмет на Катедри за упоредну књижевност Филозофског факултета у оквиру Семинара за упоредну књижевност и теорију књижевности. Историја музике била је заступљена на Музичкој академији у Београду од њеног оснивања 1937. године, а први наставник био је композитор Коста Манојловић (1890–1949). Из међуратног периода датирају и почеци српске музичке историографије у виду чланака из историје музике објављиваних у листовима, књижевним и специјализованим музичким часописима.<sup>5</sup> Године 1921. у Панчеву је објављена прва *Историја музике* на српском језику аутора Љубомира Бошњаковића, 1923. прва монографија о једном српском композитору: *Споменица Стевана Ст. Мокрањца* Косте Манојловића, а 1937. први превод иностране музичко-историографске литературе: књига *Увод у историју музике* швајцарског музиколога Карла Нефа (Karl Neff).

Оснивањем прве Катедре за историју музике и музички фолклор 1948. године на београдској Музичкој академији омогућено је академско образовање музиколога и етномузиколога у Србији.<sup>6</sup> Историја музике добила је централно место

---

*Online* као главне области и дисциплине музикологије наводе се: историјски метод, теоријски и аналитички метод, архивска истраживања, лексикографија и терминологија, органологија (наука о музичким инструментима), иконографија, извођачка пракса, музичка критика, естетика, социомузикологија, род и музика. Glenn Stanley: *Disciplines of Musicology*. *Grove Music Online*, ed. Deane Root, <http://www.oxfordmusiconline.com> [5. 11. 2013], Glenn Stanley: *Historiography*. *Grove Music Online*, ed. Deane Root, <http://www.oxfordmusiconline.com> [7. 11. 2013].

<sup>5</sup> *Музички гласник* (1922), *Музика* (1928–29), *Гласник Музичког друштва „Станковић“* (1928), *Звук* (1932–36).

<sup>6</sup> На иницијативу композитора Петра Коњовића (1883–1970) исте године (1948) основан је при Српској академији наука и уметности Музиколошки институт. У складу са реалним друштвеним потребама, Катедра за историју музике и музички фолклор београдске Музичке академије у почетном периоду рада била је оријентисана на образовање наставника историје музике у

на овој катедри, али се као обавезан предмет нашла и на свим осталим одсецима: одсеку за општу музичку педагогију, композицију, дириговање, соло-певање и извођачким одсецима, чиме је потврђен њен значај и у нашем академском систему музичког образовања. С обзиром на то да се до појаве првих генерација уметника, музиколога и педагога са дипломом Музичке академије у Београду целокупан домаћи музички кадар школовао у западноевропским центрима, концепција академске наставе историје музике била је у овом периоду заснована на иностраним искуствима, а наставни планови и програми израђени по узору на европске конзерваторијуме из чије је традиције произашло истраживање музике у простору и времену утемељено у историјској фактографији. Описану концепцију пратила је и методологија примењена у литератури на нашем језику која је у линеарном хронолошком следу, усвајајући концепт стилске периодизације из историје уметности, била усредсређена на позитивистичко, биографско регистровање чињеница из живота познатих музичких стваралаца и описивање стилских и композиционо-техничких одлика њихових дела.

У најновијим реформама музичког академског образовања, глобална структура предмета историја музике није се много променила. На музичким факултетима и академијама у Србији данас се историја музике изучава као обавезан предмет на основним академским студијама на свим одсецима и студијским групама у трајању од шест семестара (једносеместрални програми са два часа наставе недељно). Идентична или слична структура курикулума постоји и на високошколским образовним институцијама у региону (Црна Гора, Република Српска, Босна и Херцеговина, Хрватска, Словенија).

**Табела 1.** Историја музике у структури курикулума студијских програма на факултетима у Републици Србији

ФАКУЛТЕТ УМЕТНОСТИ НИШ				ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ БЕОГРАД			
Студијски програми (ОАС)	Година			Студијски програми (ОАС)	година		
	I	II	III		I	II	III
	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ				ИСТОРИЈА МУЗИКЕ		
Општа музичка педагогија	1, 2	3, 4	5, 6	Солфеђо и музичка педагогија	1, 2	3, 4	5, 6
				Музичка теорија	1, 2	3, 4	5, 6
				Композиција	1, 2	3, 4	5, 6
				Дириговање	1, 2	3, 4	5, 6
				Етномузикологија	1, 2	3, 4	5, 6
Извођачи (соло-певање, клавир, гудачки инструменти, дувачки инструменти, хармоника, гитара)	1, 2	3, 4	5, 6	Извођачи (соло-певање, клавир, чембало, оргуље, харфа, гудачки инструменти, дувачки инструменти, гитара, удараљке)	1, 2	3, 4	5, 6

музичким и општеобразовним школама, музичке публицисте, коментаторе на радио-станицама, културне раднике на народним универзитетима и у културно-уметничким друштвима, мелографе и истраживаче музичког фолклора. Cf. Маринковић, 2009: 67.



**Табела 2.** Историја музике и национална историја музике у структури курикулума студијских програма на Академији уметности у Новом Саду

АКАДЕМИЈА УМЕТНОСТИ У НОВОМ САДУ				
Студијски програми (ОАС)	година			
	I	II	III	IV
Музичка педагогија	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 1, 2	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 3	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ XX ВЕКА 1, 2 ИСТОРИЈА НАЦИОНАЛНЕ МУЗИКЕ 1, 2	ИСТОРИЈА НАЦИОНАЛНЕ МУЗИКЕ XX ВЕКА (изборни)
Композиција				
Дириговање				
Етномузикологија				
Извођачи (соло-певање, клавир, харфа, оргуље, гудачки инструменти, дувачки инструменти, удараљке, гитара)				

**Табела 3.** Историја музике у структури курикулума студијских програма на факултетима у региону

АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ БАЊА ЛУКА, РЕПУБЛИКА СРПСКА				МУЗИЧКА АКАДЕМИЈА ЗАГРЕБ, РЕПУБЛИКА ХРВАТСКА			
Студијски програми (I циклус студија Bachelor)	Година			Студијски програми (preddiplomski studij)	година		
	I	II	III		I	II	
	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ				POVIJEST GLAZBE		
Музичка теорија и педагогија	1, 2	3, 4	5, 6	Glazbena pedagogija	1, 2	3, 4	
Композиција	1, 2	3, 4	5, 6	Kompozicija i glazbena teorija	1, 2	3, 4	
Дириговање	1, 2	3, 4	5, 6	Dirigiranje	1, 2	3, 4	
Етномузикологија	1, 2	3, 4	5, 6				
Извођачи (соло-певање, клавир, гудачки инструменти, дувачки инструменти, гитара)	1, 2	3, 4	5, 6	Izvođači (solo-pjevanje, klavir, čembalo, orgulje, harfa, gudački instrumenti, puhački instrumenti, gitara, udaraljke)	1, 2	3, 4	

У трогодишњем програму градиво из историје музике прати хронолошку смену стилских епоха: подељено је на наставне јединице (12 наставних јединица у сваком семестру) које обухватају садржаје од музике првобитне људске заједнице до краја XVIII века (прва година), преко европске музике XIX века и националних школа у романтизму (друга година) до музике XX века и најактуелнијих, савремених стваралачких тенденција у иностраној и националној

музици (трећа година). Методе извођења наставе су усмена предавања, слушање одабраних примера и њихова анализа и дебате. У студијским програмима Факултета уметности у Нишу, историја музике налази се у групи академско-општеобразовних (Општа музичка педагогија у пољу друштвено-хуманистичких наука), односно друштвено-хуманистичких предмета (Извођачки одсеци у пољу уметности), са обимом од 2 ЕСПБ бода.

**Табела 4.** Садржај предмета историја музике

ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 1	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 2
1. Музика првобитног друштва; 2. Музика робовласничког друштва: античке цивилизације; 3. Музика античке Грчке; 4. Музика средњег века: византијска музика; 5. Грегоријански корал, појава вишегласја, развој музичке теорије и писма; 6. Ренесанса у уметности и музици; 7. Мотет и миса у ренесанси; 8. Световна и инструментална музика ренесансе; 9. Барок у уметности и музици; 10. Почети опере: фирентинска камерата и К. Монтеверди, развој опере у Италији и Француској; 11. Вокално-инструментални жанрови раног барока; 12. Инструментална музика раног барока	1. Позни барок – рококо – преткласика; 2. Ј. С. Бах: инструментална музика; 3. Ј. С. Бах: вокално-инструментална музика; 4. Г. Ф. Хендл; 5. Опера у XVIII веку (буфо опера и Глукова оперска реформа); 6. Француска музика XVIII века (Ф. Купрен, Ж. Ф. Рамо); 7. Карактеристике класике; 8. Симфоније Ј. Хајдна и В. А. Моцарта; 9. Вокално-инструментално стваралаштво класичара (са опером); 10. Инструментални концерт; 11. Камерна и солистичка музика класичара; 12. Ј. ван Бетовен – симфоније
ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 3	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 4
1. Романтизам, одлике стила; 2. Симфонија раних романтичара (Ф. Шуберт, Ф. Менделсон, Р. Шуман); 3. Програмски симфонизам романтичара (Х. Берлиоз); 4. Симфонијска поема (Ф. Лист); 5. Клавирска музика романтичара; 6. Камерна музика романтичара; 7. Раноромантичарска опера (италијанска, немачка и француска традиција); 8. Ђ. Верди; 9. Р. Вагнер; 10. Симфонија позних романтичара (Ј. Брамс, А. Брукнер, Ц. Франк); 11. Симфонијска музика позних романтичара (Г. Малер, Р. Штраус); 12. Концерт романтичара	1. Националне школе у романтизму; 2. Руска национална школа: Глинка и „Петорица“; 3. Руска опера XIX века; 4. Руска симфонијска музика XIX века; 5. Чешка национална школа (Б. Сметана, А. Дворжак, Ј. Јаначек); 6. Карактеристике импресионизма (К. Дебиси и М. Равел); 7. Буђење националних школа у музици јужних Словена; 8. Српска музика XIX века; 9. Мокрањчево доба (Ј. Маринковић, С. Мокрањац, „Београдска школа“); 10. Међуратна српска музика (оснивање институција, развој школства); 11. П. Коњовић, С. Христић, М. Милојевић; 12. М. Тајчевић, Ј. Славенски
ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 5	ИСТОРИЈА МУЗИКЕ 6
1. Увод у правце прве половине XX века (друштвено-историјски контекст, технике, методе); 2. Неокласицизам у Француској (Е. Саги и „Шесторица“); 3. И. Стравински – фолклорни експресионизам; 4. И. Стравински – неокласицизам; 5. Б. Барток; 6. С. Прокофјев; 7. Д. Шостакович; 8. А. Шенберг – атонални експресионизам; 9. А. Шенберг и додекафонија; 10. А. Берг и А. Веберн; 11. П. Хиндемит; 12. „Прашка група“: развојни пут	1. Развојни токови музике друге половине XX века ( друштвено-историјски контекст, технике, методе); 2. Интегрални серијализам и алеаторика (О. Месијан и П. Булез); 3. К. Штокхаузен; 4. Пољска школа (В. Лутославски, К. Пендерески); 5. Развој електроакустичке музике; 6. Амерички експериментални правац, минимализам; 7. Српска уметност и култура после 1945; 8. Тенденције развоја послератне српске музике; 9. Неокласицизам у Србији; 10. Новине у музици 60-их година; 11. Новине у музици 70-их година; 12. Постмодерна у Србији (аутори, жанрови)

С обзиром на то да су студенти музичких факултета и академија предмет историја музике готово идентичног садржаја изучавали и на претходном образовном нивоу, у средњој музичкој школи и то такође у трогодишњем трајању (други, трећи и четврти разред), током којег су увођењем категорије стила упознати са историјском систематизацијом као и са основним појмовима и видовима музицирања, значајним музичарима појединих епоха и њиховим делима, поставља се питање у ком правцу треба усмерити надградњу на академском нивоу? Питање постаје веома комплексно ако се, са једне стране, има у виду чињеница да историја музике као и сваки други наставни предмет мора имати јасно дефинисане границе и захтеве. Са друге стране, немогуће је у потпуности заобићи мултидисциплинарна методолошка начела нове, културалне музикологије и њен отворени интерпретативни дискурс.

Током протекле три деценије, под утицајима општих промена и преиспитивања статуса и методологије друштвених и хуманистичких наука, на подручју америчке музикологије обликовала се нова тенденција под називом културална музикологија која је с временом и у Европи постала доминантна научна парадигма. Заснована на критици до тада актуелног музиколошког модернизма и његовог примарно формалистичко-позитивистичког опредељења, у најопштијем смислу нова музикологија заговара не само читање нота и излагање историјске фактографије, већ размишљање о музици и тумачење музике из најразличитијих аспеката који осветљавају њен контекст.<sup>7</sup> Проблематизовање предметне области музикологије у светлу различитих интерпретација света културе, идеологије, медија, економије, постколонијалних и студија рода, губитак ауре уметничког дела у технолошкој ери, нестанак идеје о аутономији музике и генијалном уметнику који ствара у изолованом свету, као и деепистемологизација савремене историјске свести уздрмали су традиционална музичко-историјска полазишта и перспективе засноване на ауторским атрибуцијама и стилским класификацијама и наметнули питање да ли је историјска музикологија и историјско знање о музичкој уметности данас уопште потребно и могуће.<sup>8</sup> С тим у вези, можемо поставити питање да ли је код студената уобичајена

<sup>7</sup> Susan McClary: *Femine endings. Music, Gender and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991; Rose Rosengard Subotnik: *Style and Ideology in Western Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991; Derek B. Scott: *From the Erotic to the Demonic. On critical musicology*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2003; Jane F. Fulcher (ed): *The Oxford Handbook of the New Cultural History of Music*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2011; Мирјана Веселиновић-Хофман: Контекстуалност музикологије. У М. Веселиновић-Хофман (ур): *Постструктуралистичка наука о музици. Нови звук*, специјално издање, Београд, СОКОЈ – МИЦ – ФМУ, 1998, 13–20; Tatjana Marković: *Transfiguracije srpskog romantizma. Muzika u kontekstu studija kulture*. Beograd: Univerzitet umetnosti, 2005; Мирјана Веселиновић-Хофман: Музиколошко клатно: Нова музикологија, питања критицизма и текстуалног жанра – интердисциплинарни „модел“ музиколошке компетенције. У М. Веселиновић-Хофман: *Пред музичким делом*. Београд: Завод за уџбенике, 2007, 17–49.

<sup>8</sup> Rob. C. Wegman: *Historical Musicology: Is It Still Possible?* In: Martin Clayton, Trevor Herbert, Richard Middleton (eds): *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 2003, 136–145.

представа изграђена у току средњошколског образовања о историји музике као скупу чињеница, биографских података, година рођења и настанка дела, опуса, тоналитета, анегдота из живота музичара, у складу са захтевима савремених академских образовних тенденција и у сагласју са временом у којем живимо.

„У нашем музичком образовању и даље доминира биографски приступ историји музике, омиљено је учење података који имају првенствено анегдотски карактер, важнија је животна од радне биографије, а усвајање спискова дела поставља се доста некритички и није реткост да се од ученика захтева познавање каткад сасвим бизарних података... Суштинско разумевање изостаје“ (Маринковић, 2013: 140).

Динамичне промене на методолошком пољу музикологије утицале су донекле и на промене у садржајима програма и редефинисање циљева и исхода предмета историја музике у академској настави на немузиколошким одселима. Наставни програми реализовани као сумарна историја музике, оптерећени садржајима заснованим на чињенично богатом, хронолошком редоследу збивања и претераној наглашености личности и догађаја из музичке прошлости, делимично су редуковани. Непосредан циљ предмета усмерен је на изучавање форми и стилова различитих епоха, индивидуалних стваралачких доприноса, а посебно односа уметности према политичком, економском и социјалном контексту, дакле на комплексно познавање различитих појава из музичког живота у њиховом међусобном односу. Важни циљеви наставе су и развијање навике самообразовања код студената, изграђивање основе музичко-историјског мишљења развојем способности слушног препознавања генезе стилских одлика музичког језика, способности повезивања и упоређивања различитих музичких дела и разумевања промена историјских система мишљења. Исход предмета дефинисан је као базично познавање развојних процеса у историји музике, историјско, теоријско-аналитичко и културолошко схватање карактеристика изучених стилских епоха, овладавање градивом и стицање способности за креативну примену стечених знања у матичној области студија. Најзначајнији отклон од традиционалног методолошког приступа учињен је управо у правцу премештања нагласка са биографског момента на све оне области које су у ранијем концепту наставе историје музике неоправдано биле у другом плану: на познавање општег историјског, уметничког и друштвеног (идеолошког, политичког) контекста, институција музичког живота, видова музицирања, жанрова и форми, и коначно, на познавање стила као најсложеније категорије у којој су обједињени сви претходни елементи.

Свесни присуства понекад претеране и неселективне мултидисциплинарности у савременој музикологији као и ограничености њене примене на предмет историја музике у академском образовању музичких педагога, диригената, композитора и извођача, ипак треба нагласити да су нове методолошке процедуре културолошких проучавања допринеле критичком преиспитивању устаљених хијерархијских односа у историји музике, на пример односа између централне, западноевропске и периферних музичких култура, класичне и популарне музике, музике и идентитета, идеологије, политике, укратко до ре-

дефинисања аристократске хијерархизације музичке прошлости на мање или више значајне слојеве. У конкретним случајевима, тим новим односом према музичкој историографији могу се подстаћи критички ставови и идентификовати одређени стереотипи који су и данас евидентни у појединим историјама музике. На пример, неодмерени вредносни суд у *Оксфордској историји музике* Џералда Абрахама (Gerald Abraham), једног од најпознатијих енглеских музиколога друге половине XX века, о конзервативности православља и православне духовне музике произашао из еволуционистичког приступа:

„Историјска улога цркве на истоку била је нешто другачија. Тек треба истражити зашто је њена музика постала статична и није имала удела у великом процвату европске музике. Мада се не би могла назвати стерилном, није остварила никакав сопствени процват који би се макар издалека могао поредити са западним... Византија је круто наставила да се креће својом старом колотечином, једногласно и без инструменталне подршке...“ (Abraham, 2001: 76, 92).<sup>9</sup>

Музиколошка разматрања спроведена у оквирима теоријских дискурса студија рода указала су на бројне предрасуде о недовољно развијеној женској креативности које су стваралаштво не малог броја композиторки из прошлих епоха донедавно маргинализовале искључивањем како из музичко-историјске и енциклопедијске литературе тако и са концертних подијума.

Важан круг питања и проблема произашао из корпуса глобалних захтева образовања који се односи на развијање свести о културној разноликости, успостављање равнотеже у стицању историјског знања у вези са националном, регионалном и европском културом и уметношћу, може се сагледати анализом тренутног стања у академској настави историје музике. У целини гледајући, фокус је и даље остао усмерен на западноевропски музички канон, док је изучавање музике других култура мање или више маргинализовано, чиме је читав предмет добио изразито европоцентричну димензију што свакако није у складу са захтевима интеркултурног образовања које студенте треба да припреми за прихватање етничке, лингвистичке, религијске и културне хетерогености данашњег друштва.

Диспропорционалност се може уочити и у односу градива из опште и националне историје музике. Садржаји из националне историје музике уводе се у другом семестру друге године, када се после разјашњења појма националних школа и упознавања са најзначајнијим представницима руске и чешке музике, почиње са изучавањем развоја српске музике од XIX до првих деценија XX века,<sup>10</sup> док је временски период друге половине XX века предвиђен за крај

<sup>9</sup> Сличне констатације о „заосталости“ византијске музике постоје и у другим историјама: „...Оčито је да се bizantska glazba u cjelokupnom vremenskom razmaku svog trajanja i razvijanja ni približno ne može mjeriti s glazbom Zapada, koja je za to isto vrijeme pokazala mnogo veće bogatstvo u oblicima i broju skladatelja.“ (Josip Andreis: *Povijest glazbe I*. Zagreb: Liber/Mladost, 1975, 116).

<sup>10</sup> Српска музика XIX века, Мокрањчево доба (Ј. Маринковић, С. Мокрањац, „Београдска школа“), Међуратна српска музика (утемељење институција, стилски и жанровски развој, представници), П. Коњовић, С. Христић, М. Милојевић, М. Тајчевић, Ј. Славенски.

првог и други семестар треће године.<sup>11</sup> У контексту негативних тенденција глобализације и убрзаног ширења различитих видова масовне културе који проузрокују некритичко усвајање туђих културних вредности и заборављање сопствене баштине, суштинско познавање уметничких домета националне музике и њихово ситуирање у окружујуће контексте (регионалне, европске) је веома важно у настојањима око очувања националног идентитета и културе, па сматрамо да би изучавање националне историје музике у академском образовању младих музичара морало да добије већи значај, јер од укупног броја наставних јединица (72) темама из националне историје музике припада само 13. Тај број морао би да буде готово двоструко већи, односно око тридесет процената што је по европским стандардима проценат предвиђен за реализацију програма на језицима националних мањина.<sup>12</sup>

Иако је развој националне музике имао доста додирних тачака и у одређеном временском периоду интензиван дијалог са музиком бивших регионалних култура, нарочито у оквирима некадашње југословенске државне заједнице, студенти се упознају са хрватском и словеначком музиком XIX века у оквиру једне наставне јединице: *Буђење националних школа у музици јужних Словена*, док развојни токови у музици XX века као и везе са музиком осталих регионалних подручја остају ван садржаја предмета.

Наглашена улога медија и савремених технологија у свакодневном животу као и њихова водећа улога у посредовању света уметности, подразумева адекватно образовање које би пружио основна знања и разјаснило базичне појмове из области нових медијских презентација музике (филмска, примењена музика), па се изостанак оваквих садржаја из постојећих академских програма историје музике такође може евидентирати као незанемарљив недостатак. Иста је ситуација и са заступљеношћу тема из области популарне музике (џез, рок, поп, *world music*), жанрова који својим присуством у свакодневном животу младих генерација уопште, па и оних који су се определили за професионално бављење уметничком музиком, захтевају историјско, теоријско и социолошко тумачење, утолико пре што савремена „озбиљна музика“ захваљујући постмодернистичкој отворености и мултисадржајности веома често комуницира управо са елементима популарне музике, оповргавајући на тај начин предрасуде о својој неприступачности.

<sup>11</sup> „Прашка група“: развојни пут, Српска уметност и култура после 1945, Тенденције развоја послератне српске музике, Неокласицизам у Србији (аутори, жанрови), Новине у музици шездесетих година, Новине у музици седамдесетих година, Постмодерна у Србији (аутори, жанрови). На основним академским студијама историја националне музике као самостални предмет на немусиколошким одсецима постоји једино на Академији уметности у Новом Саду, где се као обавезан предмет изучава током два семестра у трећој години, а историја националне музике XX века као изборни предмет на завршној години студија (табела 2).

<sup>12</sup> Соња Маринковић: Основне поставке методике наставе историје музике. У С. Маринковић, С. Додик (ур): *Традиција као инспирација, зборник радова*. Бања Лука: Академија умјетности, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 2013, 144.



Уопште, однос према уметничкој музици XX века и најновијој продукцији заслужују посебну пажњу. Овој области у академској настави посвећена су два семестра у току треће године студија, али је уочено да студенти имају веома мало средњошколског предзнања и развијеног афинитета према правцима и жанровима савремене и музике блиске прошлости. Овај проблем уочен је не само у настави историје музике, већ и других предмета (хармоније, музичких облика, контрапункта, музичке теорије, наставе инструмента). Градиво из историје музике у средњим музичким школама хронолошки досеже до музике прве половине прошлог века, док је наставним темама о музици барока, класицизма и романтизма посвећен значајно већи број часова, па је сасвим оправдана критика постојеће тенденције „да се знање о музици дефинише као знање о далекој прошлости. Ово је нарочито дошло до израза у планирању наставних садржаја у музичким школама. Данас у њима ученике образујемо као да су рођени почетком прошлог, а не овог века... Чињеница је да у том смислу у последњих педесетак (и више) година уопште није било озбиљнијих помака“ (Маринковић, 2013: 143–144).

Неопходно је да модернизацију наставе историје музике и приступа презентовања музичко-историјских истраживања, открића и знања у академској настави прате и адекватни уџбеници, литература и начин предавања прилагођен савременим педагошким тенденцијама. Доступна литература, нарочито она из опште историје музике је малобројна, прилично застарела и углавном реализована у оквирима традиционалне, стилско-хронолошке концепције са нагласком на презентовању чињеница о биографијама и делима истакнутих представника западноевропске музике, комбинованим са илустрацијама и нотним примерима.<sup>13</sup> Треба нагласити да ни један од наведених наслова није писан као високошколски уџбеник, већ је намењен различитим категоријама читалаца: од шире публике која је заинтересована за музику, преко ученика и студената до професионалних музичара и музиколога. Изузетак у том погледу представља књига Ире Проданов *Музика двадесетог века* намењена студентима инструменталног и теоретског одсека треће године студија на Академији уметности у Новом Саду, у којој ауторка методолошки нагласак ставља на разумевање динамике одређених појава и личности у датом периоду, а не на енциклопедијско излагање историјско-биографских чињеница.<sup>14</sup> Новији креативни искорак у погледу методолошке концепције представља и *Историја српске*

<sup>13</sup> Josip Andreis: *Povijest glazbe I–IV*. Zagreb: Liber/Mladost, 1974; Krešimir Kovačević (ur): *Muzička enciklopedija I–III*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod, 1971–77; Роксанда Пејовић, Ивана Перковић, Татјана Марковић: *Музика минулог доба – од почетка музике до барока*. Београд: Портал, 2004; Džerald Abraham: *Oksfordska istorija muzike I–III*. Beograd: Clio, 2001–2004. Stilsko-hronološki, odnosno enciklopedijski način izlaganja postoji i u starijoj litarturi koja se bavi nacionalnom istorijom muzike: Stana Đurić-Klajn: *Razvoj muzičke umjetnosti u Srbiji*, u: J. Andreis, D. Cvetko, S. Đurić-Klajn: *Historijski razvoj muzičke kulture u Jugoslaviji*. Zagreb: Školska knjiga, 1962, str. 531–709; Vlastimir Peričić: *Muzički stvaraoci u Srbiji*. Beograd: Prosveta, 1969; Krešimir Kovačević (ur): *Leksikon jugoslavenske muzike I–II*. Zagreb, Jugoslovenski leksikografski zavod, 1984.

<sup>14</sup> Ira Prodanov: *Muzika dvadesetog veka*. Novi Sad: Akademija umetnosti, 2002.



музике – српска музика и европско музичко наслеђе групе аутора – музиколога са Факултета музичке уметности у Београду из 2007. године.<sup>15</sup> Овај обухватни и студиозни преглед развоја националне музичке културе укључио је и оне тематске области које су се ређе налазиле у пољу научне пажње, а који свакако представљају важне сегменте укупне сфере институције музике: музичко школство, извођаштво, текстове и напise о музици, електроакустичку/техно и популарну музику. Аргументованом утемељеношћу, садржинском и формалном функционалношћу, разумљивим стилско-језичким начином саопштавања и могућношћу да се поглавља књиге читају у континуитету, али по потреби и неким другим редоследом или самостално,<sup>16</sup> према мишљењу стручне јавности, ова књига као високошколски уџбеник представља незаобилазно полазиште у образовању нових генерација музичара различитих профила (музиколога, композитора, извођача, музичких педагога).

Начин предавања историје музике, у складу са степеном сложености овог предмета као и у складу са општим друштвеним окружењем у коме доминирају убрзана размена знања и информација, не може се ограничити на наративни приступ у објашњавању појава, чињеница и догађаја, односно на предавања *ex cathedra*. Усмено пласирање информација неопходно је комбиновати са адекватним звучним илустрацијама и анализом нотних записа – партитура. Примена модерних наставних средстава (мултимедијалних презентација, филмова, фотографија и илустрација, слајдова) омогућава ефикаснију и динамичнију наставу, превазилажење недостатака уџбеника и пасивне позиције студената који уз овако конципирана предавања обогаћују своје утиске и сазнања на потпунији начин, боље уочавају, запажају и повезују односе између великог броја чињеница. Укратко, без мотивисања студената на активно учешће у настави не може се остварити успешно и функционално учење нити исходи наставе који носе обједињено и трајно знање.

Захваљујући интернету, данас је омогућен приступ специјализованим сајтовима на којима су доступне информације о најразличитијим аспектима везаним за сферу уметничке музике као и различити видови музичких записа: од музичких партитура и аудио снимака музике савремених аутора, дигиталних архива старе музике, документарних и играних филмова и серија о животу познатих композитора и извођача, до старих и најновијих аудио и видео снимака концертних, оперских и балетских извођења из реномираних светских музичких институција. Број часова и обим наставних планова ограничавају фонд чињеница и материјала који може бити презентован на предавањима па су модернизовање и креативно осмишљавање наставе управо они елементи наставног процеса који треба да подстакну заинтересованост студената за самостални рад, што је сагласно са захтевима савременог образовања и глобал-

<sup>15</sup> Мирјана Веселиновић-Хофман (аутор и редактор): *Историја српске музике – српска музика и европско музичко наслеђе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

<sup>16</sup> I *Путеви и тенденције развоја*, II *Стилске координате*, III *Кроз музичке врсте*, IV *Школство – репродукција – писана реч*

ним тенденцијама напуштања стратегије проучавања (објекатска позиција) у правцу учесталије примене стратегије учења и самоучења (субјекатска позиција).

У складу са тим, потребно је подстицати студенте да учествују у ваннаставним активностима током којих могу проширити своја знања нарочито о мало познатим музичким традицијама, као што су на пример предавање композиторке Клаудије Монтеро о аргентинској музици или предавање Џорџа Кирилоса о коптској духовној музици (оба предавања одржана су на Факултету уметности у Нишу током 2013. године).

Примена контекстуалности и мултиперспективности у настави историје музике на академском нивоу може обезбедити већи степен плуралистичког, интерпретативног и свеобухватног приступа у поређењу са традиционалним концептом наставе историје музике која се у високом образовању мора разликовати од наставе на nižем нивоу образовања, јер захтева формулисање и поставке обликоване према академским и пројектованим професионалним потребама студената. Историја музике као динамична научна дисциплина која се састоји од различитих теоријских и методолошких приступа, упркос одређеним ограничењима (време, обим и флексибилност планова и програма, ниво претходно стеченог знања студената) захтева иновирање наставне праксе у високошколском образовању, а у основи тог захтева лежи управо тенденција за развијањем међудисциплинарног знања у оквирима синтетичких процеса учења.

Сасвим је разумљиво да једна комплексна област као што је историја музике у процесу високошколског образовања мора бити редукована и ограничена обимом садржаја и методолошким поставкама. Међутим, ако проблем око начина концепције овог предмета сагледамо из перспективе креативности, која се на уметничким факултетима подразумева како на репродуктивном (извођачком) тако и на плану стваралаштва, сматрамо да искорак из конвенционалне поставке историје музике формулисане као „музеј музичких дела“ великих композитора у правцу њене контекстуалне и интердисциплинарне тематизације може подстаћи интелектуалну креативност и отвореност ка новим сазнањима и позитивним вредностима у складу са глобалним захтевима академског образовања.

## Литература

- Abraham, Dž. (2001). *Oksfordska istorija muzike*, I knjiga, prev. M. Zatkalik. Beograd: Clio.
- Andreis, J., Cvetko, D., Đurić-Klajn, S. (1962). *Historijski razvoj muzičke kulture u Jugoslaviji*. Zagreb: Školska knjiga.
- Andreis, J. (1975). *Povijest glazbe I–IV*. Zagreb: Liber/Mladost.
- Cook, N., Everist, M. (eds). (1999). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulcher, F. J. (ed). (2011). *The Oxford Handbook of the New Cultural History of Music*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Гостушки, Д. (1972). Музичке науке као модел интердисциплинарног метода истраживања. У С. Ђурић-Клајн (ур). *Српска музика кроз векове*. Београд: САНУ.
- Ковачевић, К. (ур). (1971–77). *Музичка енциклопедија I–III*. Загреб: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Ковачевић, К. (ур). (1984). *Leksikon jugoslavenske muzike I–II*. Загреб: Jugoslavenski leksikografski zavod.
- Маринковић, С. (1995). Из историјата историје музике као наставног предмета. *Нови звук – интернационални часопис за музику* 6, 137–147.
- Маринковић, С. (2008). *Методологија научноистраживачког рада у музикологији*. Београд, Нови Сад: Факултет музичке уметности у Београду, Матица српска.
- Маринковић, С. (2009). Историјат Факултета музичке уметности: развој студијских програма. У В. Микић, Т. Поповић-Млађеновић (ур). *Тематски потенцијали лексикографских јединица о музичким институцијама. Зборник радова*. Београд: Факултет музичке уметности, 61–70.
- Маринковић, С. (2013). Основне поставке методике наставе историје музике. У С. Маринковић, С. Додик (ур). *Традиција као инспирација. Зборник радова са научног скупа Владо С. Милошевић, етномузиколог, композитор и педагог*. Бања Лука: Академија умјетности, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 136–147.
- Масникоса, М. (1998). Савремена музикологија између модернизма и постмодернизма. У М. Веселиновић-Хофман (ур). *Постструктуралистичка наука о музици. Нови звук*, специјално издање. Београд: СОКОЈ – МИЦ – ФМУ, 21–25.
- Peričić, V. (1969). *Muzički stvaraoци u Srbiji*. Београд: Prosveta.
- Prodanov, I. (2002). *Muzika dvadesetog veka*. Akademija umetnosti: Novi Sad.
- Scott, B. Derek (ed). (2000). *Music, Culture and Society: A Reader*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Stanley, G. Musicology – Disciplines of Musicology. *Grove Music Online*. Ed. Deane Root, dostupno na <http://www.oxfordmusiconline.com> [5. 11. 2013]
- Stanley, G. Historiography. *Grove Music Online*. Ed. Deane Root, dostupno na <http://www.oxfordmusiconline.com> [7. 11. 2013]
- Supićić, I. (1978). *Eстетика europske glazbe. Povijesno-tematski aspekti*. Загреб: JAZU.
- Шуваковић, М. (1998). Дискурзивна анализа. У М. Веселиновић-Хофман (ур). *Постструктуралистичка наука о музици. Нови звук*, специјално издање. Београд: СОКОЈ – МИЦ – ФМУ, 27–38.
- Wegman, C. R. (2003). Historical Musicology: Is It Still Possible? In: Martin Clayton, Trevor Herbert, Richard Middleton (eds). *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 136–145.
- Веселиновић-Хофман, М. (1998). Контекстуалност музикологије. У М. Веселиновић-Хофман (ур). *Постструктуралистичка наука о музици. Нови звук*, специјално издање. Београд: СОКОЈ – МИЦ – ФМУ, 13–20.
- Веселиновић-Хофман, М. (2007). *Пред музичким делом*. Београд: Завод за уџбенике.
- Веселиновић-Хофман, М. (ур). 2007. *Историја српске музике – српска музика и европско музичко наслеђе*. Београд: Завод за уџбенике.

Sonja Cvetković

## **ACADEMIC ART EDUCATION AND GLOBAL EDUCATIONAL TENDENCIES – A MULTIPERSPECTIVE APPROACH AS A PLATFORM FOR (RE)MAPPING THE HISTORY OF MUSIC**

*Summary:* The paper analyzes the possibilities of application, advantages and limitations of actual global multidisciplinary approaches and tendencies from the field of humanistic sciences in the academic education concerning the history of music. The departure from traditional historical musicology, which was founded on the chronologically determined narratives and considerations of the key elements of the music canon of Western Europe (styles, composers, works), towards new methodological procedures and cultural studies of the history of music, has initiated the critical review of established hierarchies (e.g. relationship between the central, European and peripheral music cultures, classical and popular music, music and identity, ideology, politics). In accordance with the global requirements of academic education (developing the awareness of cultural diversity, establishing the balance in the acquisition of historical knowledge in relation to the national, regional and European culture and arts, flexibility of the curriculums to various methods, development of critical thought, identification and analysis of stereotypes), there is a necessity to depart from the conventional settings of the history of music, formulated as „the museum of musical works“ of great composers, and move in the direction of a contextual and multi-perspective consideration of musical heritage.

## ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ У ФУНКЦИЈИ БЕЗБЕДНОГ КОРИШЋЕЊА НОВИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ПРОЦЕСУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

*Сажетак:* Процес глобализације карактеришу бројне промене (економске, технолошке, културне, политичке) које се нужно одражавају и на квалитет међуљудских односа. Развој нових технологија (интернет, мобилна телефонија) омогућава повезивање појединаца са читавим светом, али нови комуникацијски систем са собом носи и низ претњи и опасности. Све чешће долази до електронског насиља (*cyberbullying*) које подразумева комуникацијску активност *cyber* технологијом у облику злонамерних и претећих текстуалних или видео порука, фотографија или позива. Стога се последњих година све интензивније воде дебате о сложеним импликацијама коришћења технологија које поткрепљују нову, паралелну, виртуелну реалност и отварају простор за злоупотребе на интерперсоналном нивоу. Покрећу се и иницијативе за свестрано истраживање овог значајног друштвеног проблема у циљу конципирања превентивних стратегија. Једна од њих је васпитање и образовање деце и омладине за безбедно деловање у *cyber* простору. У раду су изложени теоријски приступи проблему електронског насиља, а затим су презентовани резултати емпиријског истраживања (2013) појавних облика и учесталости електронског насиља над децом основношколског узраста на узорку од 200 ученика од петог до осмог разреда у Нишавској области.

*Кључне речи:* глобализација, нове технологије, електронско насиље, васпитање и образовање деце и младих, превенција, друштвена реакција

### Увод

Глобализација је планетарни процес стварања мреже технолошке, економске, политичке и културне повезаности. Концепт глобализације дефинисан у радовима И. Волерстина (I. Wallerstein), Е. Гиденса (E. Gidens) и Д. Хелда (D. Held) означава све већу међузависност савременог друштва. Новину модерног глобалног система представља „ширење друштвених односа кроз нове димензије технолошке, организационе, административне и правне активности, као и стално јачање међуповезаности посредством модерне комуникацијске мреже и нове информационе технологије“ (Held, 1997: 37). Створене су могућности трансконтиненталних преноса, чиме је свет постао „глобално село“

(Makluan). Последице глобализације везују се за промене светских финансијских тржишта, производње и трговине и телекомуникација, али се осећају и на приватном плану. „Наши лични животи су неизбежно претрпели измене од када су силе глобализације продрле у локалне контексте, наше домове и заједнице, и то кроз безличне изворе – медије, интернет и популарну културу. [...] Глобализација из корена мења начин на који размишљамо о себи самима и о свом односу са другим људима“ (Gidens, 2003: 66). Комуникација се одвија путем нових технологија (интернета, мобилне телефоније). Глобални развој нових информационих технологија мења нашу културу, због чега се последњих година све интензивније воде дебате о сложеним импликацијама коришћења ових технологија. С једне стране, развој нових технологија омогућио је повезивање са читавим светом (у сфери рада, образовања, забаве и тако даље), а с друге стране, нови комуникацијски систем радикално трансформише простор и време, темељне димензије људског живота. *Простор токова и безвременско време* (Castells) материјалне су основе нове културе. Живимо у времену у коме се сукобљавају многе вредности и савремени начин живота је праћен бројним *произведеним ризицима* (Beck). Технологија поткрепљује нову реалност, а нова, паралелна, виртуелна реалност отвара простор за злоупотребе на интерперсоналном нивоу. Корисници интернета живе у „сајбер простору“ (*cyberspace*), односно у простору интеракција створеним путем глобалне мреже компјутера. Комуникација путем нових технологија пружа нова искуства, проширује наше видике, али истовремено прети да радикално промени људске односе. Иако постоје бројне позитивне последице напретка, он ипак са собом носи и низ претњи и опасности којима су најподложнија деца и адолесценти. Све чешће долази до насиља коришћењем нових технологија. Реч је о насиљу у виртуелном окружењу, односно о електронском насиљу (*cyberbullying*) које подразумева поруке које се шаљу путем интернета или мобилног телефона, односно комуникацијску активност сајбер (*cyber*) технологијом која се манифестује у облику злонамерних и претећих текстуалних или видео порука, фотографија или позива. Проблеми злостављања у виртуелном простору производе негативне последице које се не рефлектују само на угроженог појединца, већ и на његово окружење и породицу, као и на друштво у целини. Виртуелни простор се не може потпуно друштвено контролисати, тако да се решење огледа у васпитању и образовању деце за сигурно бивствовање у овом простору. Важно је знати који су ризици и шта учинити када прети опасност од насиља, какву одговорност појединац има када користи нове технологије и какве су последице за оне који крше правила. Стога се у научним круговима покрећу иницијативе за истраживање овог значајног друштвеног проблема у циљу подизања свести, нарочито код деце, о опасностима које прете, као и за концепирање превентивних стратегија.

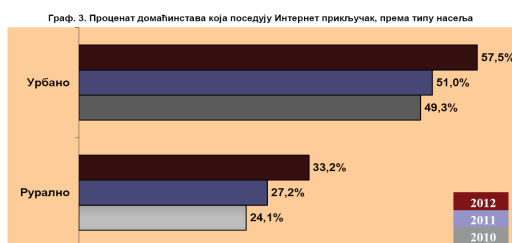
У раду су најпре изложени теоријски приступи о електронском насиљу и његовим последицама, а затим су презентовани резултати емпиријског истраживања појавних облика и учесталости електронског насиља над децом основношколског узраста спроведеног 2013. године у основним школама у Нишав-

ској области на узорку од 200 ученика од петог до осмог разреда. Након тога се указује на улогу школе као васпитно-образовне установе у превенцији злоупотребе нових технологија. Школа као средиште васпитно-образовног процеса може указати на могуће ризике у функционисању комуникацијске технологије и на друге кључне чиниоце превенције електронског насилничког понашања и интервенције када до насиља дође.

### Употреба нових технологија (интернета и мобилних телефона) у Србији

Последњих година све више се говори и пише о позитивним и негативним импликацијама употребе нових технологија. Разлози су повећање броја корисника, све бројнији и разноврснији интернетски садржаји који су свима доступни, као и све бројније могућности комуникације међу корисницима.

Подаци Републичког завода за статистику у Републици Србији (2012: 2) показују да 55,2% домаћинстава поседује рачунар, а да заступљеност рачунара у домаћинствима варира у зависности од територијалне припадности (Београд 66,2%, Војводина 56,3%, централна Србија 49,5%)<sup>1</sup>. Разлике су нарочито изражене на релацији рурално – урбано (43,9% – 63%). Приступ интернету има 47,5% домаћинстава у Србији, мада постоје разлике с обзиром на територијалну припадност (Београд 60,5%, Војводина 49,3%, централна Србија 40,6%). Разлике се посебно уочавају према типу насеља, јер је проценат домаћинстава која поседују интернет прикључак у урбаним срединама скоро двоструко већи у односу на руралне средине (графикон 1). Интернету се у домаћинствима приступа најчешће преко персоналног рачунара (84,8%), затим преко лаптопа (35,4%) и мобилног телефона (37,2%) (РЗС, 2012: 3).



**Графикон 1.** Процент домаћинстава која поседују интернет прикључак, према типу насеља (2012) (Извор: РСЗ, 2012: 3)

Услед широке заступљености нових технологија у свим областима личног и друштвеног живота, оне су данас саставни део одрастања деце од најранијег узраста. Употреба нових технологија има бројне предности и могућности,

<sup>1</sup> Републички завод за статистику од 1999. године не располаже подацима за Косово и Метохију, тако да они нису садржани у обухвату података за Републику Србију.



како у погледу школског учења, тако и у погледу слободних активности. Предности комуникације путем интернета огледају се у: могућности усвајања нових знања, прегледу најновијих резултата истраживања и прикупљања података за писање семинарских радова и израду пројеката, брзој доступности различитих занимљивих и образовних информација, брзом и једноставном дописивању са људима из различитих делова света, размени искустава и мишљења са људима сличних интересовања и проблема, различитим изворима забаве, могућности куповине различитих производа, подстицању развоја креативности, подстицању развоја способности за селекцију информација и слично. Такође, употреба мобилних телефона има низ предности у свакодневном и професионалном животу због различитих могућности брзе и ефикасне комуникације.

Упркос свим својим предностима, нове технологије носе и бројне опасности и ризике. Порастом њихове употребе расте и проценат њихове злоупотребе: објављивање приватних информација, читање садржаја који су неприкладни за дечји узраст, објављивање непоузданих и нетачних информација, комуникација са непознатим људима, узнемиравање корисника слањем неприкладних садржаја и слично. За комуникацију путем нових технологија веома је тешко успоставити правила понашања којима би се омогућила сигурност корисника. Отуда ове технологије треба посматрати као корисну ризницу знања и података, као и многобројних могућности, али којој треба приступати веома одговорно. Недовољно развијена безбедносна култура, односно неопрезно поступање могу ове технологије учинити извором бројних и различитих опасности.

### Облици електронског насиља (*cyberbullying*) и његове последице

Насиље је све присутније у савременом друштву, без обзира на то што се морално и правно санкционише. Д. Олвеус (D. Olweus, 1998) насилништво одређује као посебан облик агресивности, при чему се доминантни појединац (насилник) континуирано понаша агресивно према мање доминантном појединцу (жртви). При разликовању термина насиље и злостављање користи критеријум учесталости насилничког понашања. Злостављање укључује збир намерних негативних поступака који су дуготрајни и усмерени на исту особу или групу. О злостављању је реч када се насилничко понашање врши над једном особом најмање 2–3 пута месечно и чешће. Негативни поступци укључују телесно и/или психичко насиље и изолацију, а однос злостављача и жртве увек је праћен односом на релацији моћ–немоћ.

Постоје различити облици насиља: (1) *физичко насиље* – ударање, гурање, гађање, паљење, напад оружјем; (2) *психичко (емоционално) насиље* – омаловажавање, игнорисање, уцењивање, називање погрдним именима, подсмевање; (3) *социјално насиље* – изолација, довођење у позицију неравноправности, неприхватање; (4) *електронско насиље* – поруке које садрже вређање, претње, сексуално узнемиравање (смс, ммс, и-мејл, веб сајт); (5) *сексуално насиље* –

упућивање ласцивних порука, додиривање, излагање погледу, сексуални однос, коришћење деце за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације; (6) *занемаривање* – необезбеђивање неопходних услова за живот; (7) *злоупотреба* – поступци којима се особа доводи у зависан положај у односу на неког појединца или групу; (8) *експлоатација* – искоришћавање туђег рада, киднаповање и трговина људима. Наведени облици насиља међусобно се преплићу, тако да између њих не постоје јасне границе. У последње време, поред осталих облика насиља, посебну пажњу јавности и стручњака заокупља електронско насиље.

Убрзани развој нових технологија допринео је глобалном повезивању и интензивној комуникацији, али и повећању ризика и опасности у виртуелном свету комуникације, односно у сајбер простору<sup>2</sup>. Реч је о *електронском насиљу*<sup>3</sup> које укључује било какав облик вишеструко сланих порука путем интернета или мобилног телефона, а које имају за циљ да повреде, узнемире или на било који други начин оштете децу, младе или одрасле који се не могу заштитити од таквих поступака (Pregrad, 2008: 361). У овом раду користи се израз електронско насиље под којим се подразумева свака комуникацијска активност сајбер технологијом (смс, ммс, фото или видео клип, и-мејл, чет, скајп, веб, блог, Фејсбук, Мајспејс и Твитер) која се може сматрати штетном за појединца.

Н. Е. Вилард (Willard, 2004) дефинише електронско насиље као слање или објављивање повређујућих текстова или слика посредством интернета или других дигиталних комуникацијских средстава. Р. Ортега и сарадници (Ortega, Mora Merchan, Jager, 2007) и Н. Е. Вилард (Willard, 2006) наводе више врста оваквог насиља: различите електронске поруке које садрже вулгарности и увреде, претеће поруке, оцрњивање или оптуживање друге особе слањем гласина и лажи, лажно представљање, изношење тајни, података или слика које нису намењене јавности, намерно избацивање неког из online групе и слично.

Сајбер насилник може лажно да се представља, да вређа, оговара и клевете, узнемирава и прогања или да заведе малолетника/малолетницу. Он може да шаље електронску пошту са туђег налога претварајући се да је корисник налога. Поред тога што на тај начин може да вређа друге са којима је власник налога у контакту, такође може свима да прослеђује његове приватне поруке и фотографије. Оговарање и клеветање представља слање или постављање неистинитих информација о другој особи с намером угрожавања њене репутације, а узнемиравање слање увредљивих, провокативних и грубих порука.

<sup>2</sup> Постоји велики број дефиниција сајбер простора, али се најједноставније може одредити као међузависна мрежа информационих технолошких инфраструктура или простор који креирају рачунарске мреже (Drakulić i Drakulić, нав. према Spalević, 2013: 720). Термин сајбер простор први је употребио Вилијам Гибсон (William Gibson) у научнофантастичној новели *Neuromancer* 1984. године. Сајбер простор је вештачка творевина која захтева високу техничку опремљеност и добру информациону инфраструктуру, у коме паралелно коегзистирају виртуелно и реално (Spalević, 2013: 720).

<sup>3</sup> У енглеском говорном подручју за електронско насиље користи се реч *cyberbullying* коју су медији преузели и која се данас учестало користи.

Узнемиравање се може вршити како путем персоналних рачунара, тако и путем мобилних телефона, када један или више удружених насилника шаље већи број текстуалних порука у циљу прогањања друге особе. Поруке могу да садрже претње, застрашивање и непријатне коментаре. Међутим, поруке могу да буду и допадљиве (комплименти) и примамљиве (предлози, обећања) ради завођења малолетника/малолетница. Корисници нових технологија могу бити сталне мете електронског насиља у сајбер простору јер насилници могу деловати у било које време и на било ком месту. Велики проблем представља и немогућност уништавања порука или фотографија када се једном проследи у сајбер простор. Поред тога, број посматрача стално се може повећавати, а насиље је веома тешко контролисати и спречити, јер га карактерише висок степен анонимности.

Поставља се питање – *који су разлози за електронско насиље?* Ж. Спаљевић наводи да је један од разлога насиља у сајбер простору жеља и потреба за успостављањем моћи над другима. Будући да је најлакше успоставити контролу и ауторитет изазивањем страха код других, сајбер насилници употребом нових технологија шаљу претеће и понижавајуће поруке. Један од разлога може бити и досада или жеља за забавом, јер је понижавање и вређање других један од начина забаве и разоноде којим неке особе, пре свега незреле и лабилне, могу ојачати свој его. Разлог може бити и одговор на насиље насиљем (Spalević, 2013:723). Поред наведених, разлог је и задовољавање патолошких сексуалних потреба. Учесталије девијације у понашању појединаца, које се испољавају и у виду неког облика електронског насиља, последица су и изражене моралне и друштвене кризе. Доступност нових технологија у одсуству моралне и друштвене одговорности појединаца доприноси повећању ризичног понашања приликом њихове употребе.

У неким технолошки доминантним земљама света спроведена су истраживања која указују на последице психолошког злостављања у сајбер простору. Истраживање спроведено на узорку од 5.000 испитаника студентске популације у Јужној Кореји показало је да је чак 36% испитаника било жртва електронског насиља током 2012. године. Они су се због тога осећали усамљено, беспомоћно и мање вредно. Такође, статистичари британског Телеграфа дошли су до информација да је око 40% жена било жртва злостављања након договорених „on-line“ веза, а да 20% злостављача наставља трајно да уходи жртве путем друштвених мрежа – Фејсбук, Мајспејс, Твитер (Kowalski, Limber, Agatston, 2010. нав. према Spalević, 2013: 723).

Норвешки истраживачи спровели су истраживање на узорку од 4.700 испитаника и утврдили да психичко насиље анонимним смс порукама нарочито негативно утиче на девојчице. Према извештају, једна девојчица је због тих застрашујућих порука доживела ноћне море које су је толико прогањале да је помишљала на самоубиство. Њена вршњакиња је, уместо рођенданских честитки, примила 25 пакосних смс порука које су је толико потресле да се више није усудила да иде у школу и била јој је неопходна психотерапија (Stanić, 2007, нав. према Škrlec, Buljan Flander i Kralj, 2008: 666). Деца која имају мобилне

телефоне потенцијално су више изложена опасностима од педофила. У Јапану где су телефони с интернетом и камером доступнији, забележено је 260% повећања сексуалног злостављања деце и преноса децје порнографије путем мобилних телефона. Поред тога, у 90% истражених случајева сексуалног злостављања први је контакт успостављен путем мобилног телефона (Lee, 2005, нав. према Škrlec, Buljan Flander i Kralj, 2008: 666).

Последице електронског насиља могу бити и озбиљније од оних у реалним ситуацијама, јер је публика много шира, а снага писане речи је већа од изговорене увреде. Жртва увек може поново да прочита шта је насилник написао о њој, док изговорену увреду може лакше да заборави. Поред тога, мале су могућности да се избегне електронско насилно понашање, јер се оно може догодити било када и било где. Појединци различито реагују на насиље – неки не придају посебан значај томе, док други врло емотивно доживљавају све што им се догађа. Последица таквог емотивног шока може бити промена понашања – повлачење у себе, занемаривање обавеза, преиспитивање значаја пријатељства, породице и школе. Посебно је забрињавајућа појава што такве особе и саме могу да постану насилне или равнодушне према насиљу. У прилог овој тврдњи иду бројни видео снимци на Јутјубу (које после преносе и остали електронски медији, углавном телевизије) о томе како појединци снимају мобилним телефонима међусобне туче, злостављања и малтретирања других, уместо да потраже помоћ и покушају да спрече насиље.

Насиље у сајбер простору представља појаву чије се негативне последице рефлектују како на угроженог појединца као корисника нових технологија, тако и на његово окружење, породицу и друштво у целини. Стога се о разноврсности облика и учесталости електронског насиља све чеће јавно говори и наглашава потреба његовог истраживања, уз ангажовање великог броја стручњака из различитих научних области, како би се пронашли путеви за решавање овог значајног друштвеног проблема.

### Методолошки оквир истраживања

Предмет истраживања је улога васпитања и образовања у безбедном коришћењу нових технологија у процесу глобализације. Реч је о теоријско-емпиријском истраживању васпитања и образовања као чиниоца безбедног коришћења нових технологија код ученика основних школа. Циљ је истраживање појавних облика и учесталости електронског насиља над децом основношколског узраста и улоге васпитања и образовања у превенцији електронског насиља, као и утврђивање веза које постоје између одређених социодемографских карактеристика ученика основних школа, њиховог школског успеха и учесталости и појавних облика електронског насиља. Задаци истраживања су: а) да ли су ученицима V–VIII разреда доступне нове технологије; б) колико често ученици V–VIII разреда користе интернет; в) у које сврхе ученици користе интернет; г) да ли ученици знају да постоје опасности приликом коришћења ин-

тернета; д) ко је ученике упозорио да постоје опасности приликом коришћења интернета; ђ) да ли је и у којој мери ученик добијао увредљиве, злонамерне или претеће поруке; е) коме је ученик пријавио да је добио увредљиве, злонамерне или претеће поруке; ж) да ли постоје значајне разлике у коришћењу нових технологија (поседовање мобилних телефона и компјутера, учесталост коришћења интернета, сврха коришћења, познавање опасности, добијање увредљивих порука и друго) у зависности од карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех ученика).

Емпијским истраживањем *Појавни облици, учесталост и превенција електронског насиља над децом основношколског узраста* обухваћено је 200 ученика основних школа у Нишу и Гацином Хану (100 ученика од петог до осмог разреда Основне школе „Ратко Вукићевић“ у Нишу и 100 ученика Основне школе „Витко и Света“ у Гацином Хану). Подаци су прикупљени анкетирањем и интервјуисањем ученика (октобра 2013. године) и обрађени су статистичким програмом за обраду података (SPSS). Од инструмената истраживања коришћен је посебно конструисан упитник за ученике основних школа V–VIII разреда.

### Резултати истраживања – анализа и интерпретација

У емпијском истраживању испитивани су појавни облици и учесталост електронског насиља код ученика основних школа и улога васпитања и образовања у његовој превенцији. Стога је било неопходно да се, најпре, утврди да ли су *нове технологије (мобилни телефони, интернет) доступне ученицима основних школа, колико често ученици користе интернет и у које сврхе* (ради дружења, дописивања, телефонирања, посећивања форума и страница за „ћаскање“, играња игрица, посећивања страница посвећеним одраслима, писања свог блога, посећивања туђих блогова, тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја, стицања знања из било које области и писања домаћих задатака). Полазна претпоставка била је да ће ученици, којима су у већој мери доступне нове технологије и који је учесталије користе ради дружења, забаве или посећивања страница намењеним одраслима, посећивања и читања туђих блогова, бити више изложени њеном негативном утицају (у виду добијања увредљивих, злонамерних или претећих порука).

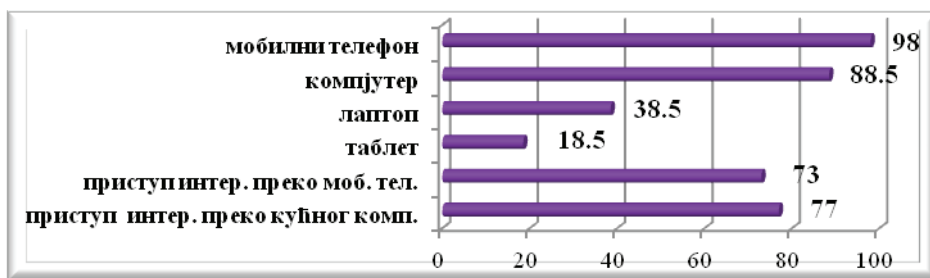
У другом сегменту истраживања испитивано је *да ли су ученици упознати са могућим опасностима приликом коришћења нових технологија и ко их је упозорио на то* да постоје различити облици електронског насиља (породица, школа, групе вршњака). Претпоставка ауторки била је да већа информисаност ученика о опасностима/ризицима којима су изложени употребом нових технологија, доприноси њиховој безбедности приликом коришћења интернета и мобилних телефона. Наиме, пошло се од претпоставке да ће ученици који су упознати с опасностима и ризицима које носе нове технологије умети и да се заштите од њиховог негативног утицаја (лозинка, заштита личних података, одјава са свог налога и слично).

Посебан сегмент истраживања био је испитивање облика и учесталости електронског насиља (да ли је ученик добијао увредљиве, злонамерне или претеће поруке; да ли је неко звао другу особу или писао другој особи, а лажно се представљао у име неког ученика; да ли се неко ученику представљао као нека друга особа; да ли је неко слао програмске вирусе ученику; да ли је неко ширио неистине и увреде о ученику; да ли је неко користио налог ученика без његовог пристанка; да ли је неко постављао фотографије и снимке на којима је ученик против своје воље; да ли је неко слао ученику непристојне снимке и фотографије). Испитивано је и да ли постоји веза између социодемографских карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех ученика) и доступности и коришћења нових технологија (учесталост коришћења интернета, сврха, познавање опасности, учесталост појединих облика електронског насиља).

У последњем сегменту истраживања испитивана је учесталост пријављивања електронског насиља, као и начин реаговања („одговора“ на пријављено насиље) родитеља, наставника, стручног тима школе. Утврђивање њиховог превентивног васпитно-образовног деловања значајан је сегмент овог истраживања, јер се на тај начин посредно могло утврдити који су субјекти ангажовани у стварању адекватних услова за безбедно коришћење нових технологија, односно где је неопходна интензивнија активност у решавању овог актуелног друштвеног проблема.

#### Доступност, учесталост и сврха коришћења нових технологија

Да би се утврдила доступност нових технологија ученицима која представља први сегмент емпиријског истраживања, постављено им је питање које се односило на то да ли имају мобилни телефон, компјутер, лаптоп, таблет, приступ интернету преко мобилног телефона и кућног рачунара. Резултати истраживања потврдили су полазне претпоставке да су већини ученика основних школа<sup>4</sup> доступне нове технологије (графикон 2).

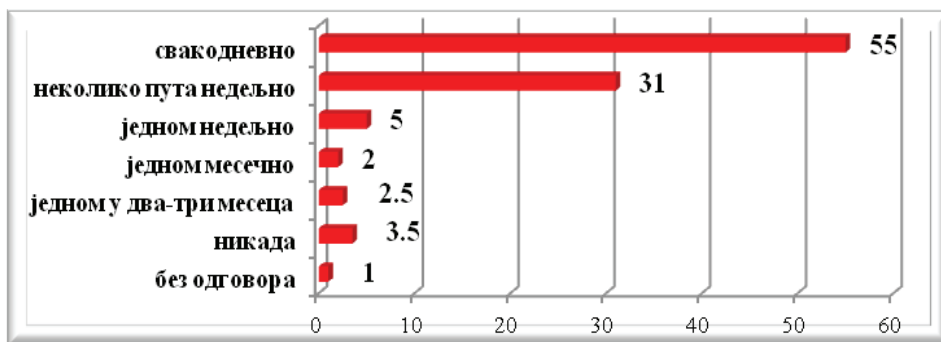


Графикон 2. Доступност нових технологија (%)

<sup>4</sup> Узорак је чинило 108 ученица и 92 ученика, 45 V разреда, 53 VI разреда, 52 VII разреда и 50 VIII разреда, са довољним успехом (2), добрим (13), врло добрим (49) и одличним успехом (129), који живе у граду (99 ученика) и селу (101 ученик).



Мобилни телефон је доступан скоро свим ученицима (98%). На другом месту по учесталости је компјутер (88,5%), док је на трећем месту приступ интернету преко кућног рачунара (77%). Постављено је и питање учесталости коришћења интернета, ради добијања података о томе колико често ученици користе интернет (свакодневно, неколико пута недељно, једном недељно, једном месечно, једном у два-три месеца, никада).



Графикон 3. Учесталост коришћења интернета (%)

Резултати истраживања (графикон 3) показују да ученици у највећем броју свакодневно користе интернет (55%), потом да то чине неколико пута недељно (31%), док компјутер никада не користи веома мали број ученика (3,5%). Ученици основних школа представљају онај део популације који се налази у процесу формалног васпитања и образовања, међутим, они су у великој мери изложени и утицајима других агенаса социјализације. У складу с тим, било је неопходно сазнати у које сврхе ученици користе интернет. На тај начин могућа је не само идентификација интересовања ученика (табела 1), већ и уочавање потенцијалних опасности приликом коришћења нових технологија.

Табела 1. Сврха коришћења интернета

Интернет користим ради:	Процент			
	свакод.	често	ретко	никада
дружења (Фејсбук, Твитер)	40,5	30,5	15,0	13,5
дописивања електронском поштом (и-мејл)	4,0	9,5	24,5	61,5
телеф. преко интернета (Скајп)	12,0	17,5	32,0	37,5
посећивања форума и страница за „ћаскање“ (chat-rooms)	5,0	6,5	14,0	73,0
посећивања страница посвећеним одраслима	5,5	3,5	9,0	81,0
посећивања и читања туђих блогова	3,0	6,5	20,0	68,5
писања свог блога	4,0	7,5	15,0	72,0
играња online игрица	18,0	28,0	34,5	19,0
тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја	13,5	33,5	25,5	26,0
читања или преузимања (download) новина/часописа	5,0	16,5	17,0	60,0
преузимања (download) софтвера	9,0	14,5	18,5	56,0
стицања знања из било које области	10,0	30,0	26,5	32,5
тражења садржаја који ми могу помоћи у изради домаћих радова	12,5	23,5	28,0	35,0



Када је у питању сврха коришћења интернета, ученици најчешће користе интернет ради дружења (Фејсбук, Твитер; свакодневно, 40,5% и често, 30,5%), потом ради играња онлајн игрица (свакодневно 18% и често 28%) и тражења и коришћења забавних и занимљивих садржаја (свакодневно 13,5% и често 33,5%). Значајни су резултати истраживања који потврђују да ученици основних школа, поред дружења и забаве, имају и друге разлоге коришћења интернета који се испољавају у виду проширивања или стицања знања из различитих области (свакодневно 10% и често 30%) и тражења садржаја који им могу помоћи у изради домаћих радова (свакодневно 12,5% и често 23,5%). Ученици најмање користе интернет ради посећивања и читања туђих блогова, писања свог блога и посећивања страница посвећеним одраслима.

Доступност и сврха коришћења нових технологија анализирани су у зависности од социдемографских карактеристика ученика (пол, место становања, разред, школски успех). Резултати истраживања показују да ученици у већој мери од ученица поседују кућне компјутере и таблете. Ученици, такође, у већој мери у односу на ученице користе интернет ради посећивања страница посвећеним одраслима, играња онлајн игрица, преузимања софтвера, док ученице учесталије користе интернет ради тражења садржаја који им могу помоћи у изради домаћих радова.

Ученици из града у већој мери поседују лаптоп и имају приступ интернету преко кућног рачунара у односу на ученике који живе у селу. Ученици који живе у селу у већој мери користе интернет ради дописивања електронском поштом, стицања знања из било које области и тражења садржаја који им могу помоћи у писању домаћих радова, док ученици из града у већој мери користе интернет ради телефонирања (Скајп), играња онлајн игрица и преузимања софтвера.

Приступ интернету преко мобилног телефона у већој мери од осталих ученика имају ученици седмог и осмог разреда. Постоје значајне статистичке разлике и у погледу учесталости коришћења интернета у зависности од разреда који похађају ученици – свакодневно користе интернет најчешће ученици осмог разреда; Фејсбук највише користе ученици осмог разреда; електронску пошту (и-мејл) користе у највећој мери ученици шестог и седмог разреда, а интернет ради телефонирања, преузимања софтвера, читања туђих блогова, стицања знања из било које области, писања домаћих радова најчешће користе ученици седмог и осмог разреда.

Ученици са врло добрим и одличним успехом у школи у већој мери имају приступ интернету преко кућног рачунара и чешће од осталих ученика користе интернет (свакодневно). Када је у питању сврха коришћења интернета, такође, постоје значајне статистичке разлике међу ученицима: Фејсбук, дописивање електронском поштом, посећивање форума и страница за „ћаскање“ (chatrooms), посећивање страница посвећеним одраслима, посећивање и читање туђих блогова у већој мери заступљено је код ученика са довољним и добрим успехом, а тражење и коришћење забавних и занимљивих садржаја и стицање знања из било које области код ученика са врло добрим и одличним успехом.

Резултати истраживања указују на то да су ученицима доступне нове технологије (у највећој мери мобилни телефон и компјутер, а у најмањој мери

таблет и лаптоп) и да их свакодневно или често користе ради дружења и забаве. Међутим, поред забавног, постоји и други, образовни модалитет коришћења нових технологија који се испољава у виду стицања знања из различитих области која су у функцији успешног савладавања школских задатака, али и активног учествовања у свакодневном животу. Истовремено, резултати истраживања потврдили су полазне претпоставке о постојању значајних разлика међу ученицима у доступности нових технологија и сврси њиховог коришћења у зависности од пола, места становања, разреда и школског успеха.

### Сагледавање опасности приликом коришћења нових технологија из угла ученика

Други сегмент емпиријског истраживања односио се на могуће опасности/ризике приликом коришћења нових технологија, односно њихово препознавање од ученика основних школа. Познавање опасности истовремено претпоставља и адекватну заштиту ученика, односно превентивно деловање у функцији безбедног коришћења нових технологија. Стога је ученицима постављено питање да ли сматрају да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона.

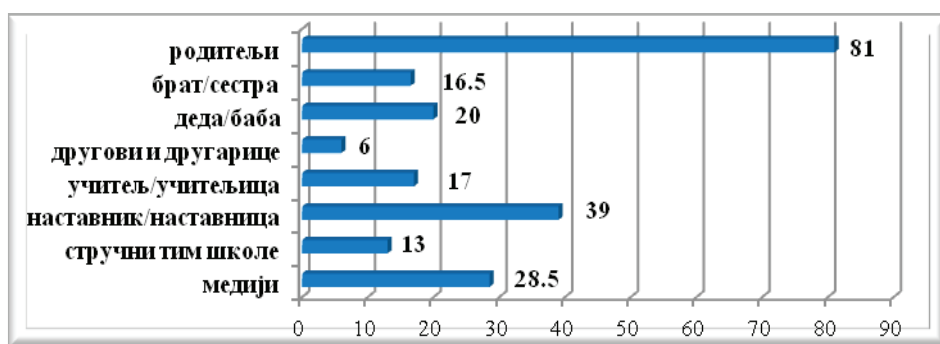
**Табела 2.** Опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона

Опасности:	Процент		
	да	не	не знам
могу негативно утицати на физички и психички развој деце	65,0	12,0	21,0
деца се мање баве спортом због коришћења интернета	74,5	18,5	6,5
омогућују лакше ширење гласина, оговарање и сплеткарење	60,0	13,5	24,5
постоје веће могућности злоупотребе личних података и нарушавања приватности	71,0	7,0	20,0
могу да се постављају странице са увредљивим садржајима на нечији рачун	77,0	5,5	14,0
деца су изложенија претећим и насилним садржајима	58,0	13,5	26,0
деца занемарују школске обавезе	58,0	23,5	16,0
деца проводе мање времена са родитељима	48,5	31,5	18,0
деца постају зависна од компјутера и мобилних телефона	75,5	10,0	10,5

Ученици основних школа у највећем броју сматрају да се опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона најчешће испољавају у виду могућности да се постављају странице с увредљивим садржајима на нечији рачун (77%), као и штетних последица на њихово психофизичко здравље (деца постају зависна од компјутера и мобилних телефона 75,5%, деца се мање баве спортом због коришћења интернета 74,5%, компјутери и мобилни телефони негативно утичу на физички и психички развој деце 65%). Истовремено

но, пажње вредни резултати истраживања су да више од половине испитаних ученика не зна за неке негативне стране коришћења компјутера и мобилних телефона, односно да 26% ученика не зна да су деца изложенија претећим и насилним садржајима, а да 24,5% ученика не зна да постоје могућности лакшег ширења гласина, оговарања и сплеткарења (табела 2). Дакле, резултати истраживања показују да ученици основних школа нису у довољној мери упознати са широким спектром могућих опасности које се могу јавити приликом коришћења нових технологија.

Ради сагледавања васпитно-образовног утицаја породице, школе, вршњака и средстава масовног комуницирања у сфери безбедног коришћења нових технологија, ученицима је постављено питање ко их је упозорио да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона.



**Графикон 4.** Ко је упозорио ученике да постоје опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона (%)

Према одговорима ученика, родитељи су их у највећој мери упозорили на опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона (81%). На другом и трећем месту по учесталости одговора ученика су наставници (39%) и средства масовног комуницирања (28,5%). Најмање су утицали на ученике другови и другарице (6%), стручни тим школе – психолог, педагог, социолог (13%) и брат/сестра (16,5) (графикон 4).

Опасности приликом коришћења интернета сагледане из угла ученика и упозорења на опасности разматрана су у зависности од пола, места становања, разреда и школског успеха ученика. Ученице у већој мери у односу на ученике сматрају да постоје могућности злоупотребе личних података и нарушавања приватности коришћењем нових технологија. Када је у питању место становања, ученици који живе у граду у већој мери у односу на ученике који живе у селу сматрају да постоје могућности злоупотребе личних података приликом коришћења интернета и у већем броју од ученика са села сматрају да деца све више постају зависна од компјутера и мобилних телефона. Ученике који живе у граду у већој мери од ученика који живе у селу упозорили су на опасности приликом коришћења нових технологија другови/другарице, стручни тимови школе и средства масовног комуницирања. Ученици петог разреда у већем

броју од ученика осталих разреда сматрају да постоје бројне опасности приликом коришћења интернета. Ученици са врло добрим и одличним успехом више од осталих ученика сматрају да нове технологије омогућавају лакше ширење гласина, оговарање, као и постављање страница с увредљивим садржајима. На опасности приликом коришћења компјутера и мобилних телефона ученике са довољним успехом углавном су упозорили родитељи, брат/сестра, баба/деда, а ученике с одличним успехом другови/другарице, учитељ/учитељица, наставник/наставница, стручни тим школе и медији.

Да су родитељи највише упозоравали своју децу на опасности може се делом закључити и на основу података приказаних у табели 2, јер су ученици доминантно наглашавали штетно дејство нових технологија на психофизичко здравље деце. Ово се може схватити као резултат, с једне стране, родитељске бриге за здравље своје деце, али са друге стране, и као њихово недовољно познавање других опасности које су повезане са коришћењем нових технологија. С обзиром на то да резултати истраживања показују да ученици недовољно познају опасности које се испољавају у виду веће изложености претећим и насилним садржајима и лакшег ширења гласина, оговарања и сплеткарења, неопходно је веће ангажовање наставника и чланова стручних тимова школе (психолога, педагога, социолога) на овом пољу васпитно-образовног деловања. Важан податак је да су ученици Основне школе „Витко и Света“ у Гадином Хану која нема стручни тим школе (има само психолога), у мањој мери упознати с опасностима приликом коришћења нових технологија у односу на ученике Основне школе „Рагко Вукићевић“, у којој стручни тим ради у пуном саставу. Стога се јасно осликава потреба већег васпитно-образовног ангажовања стручних тимова у школама у којима су оформљени и њиховог неодложног конституисања у школама у којима још увек не постоје, ради успешнијег превентивног деловања у сфери безбедног коришћења нових технологија.

### Облици и учесталост електронског насиља

Испитивање облика и учесталости електронског насиља код ученика основних школа био је трећи сегмент истраживања. Да би се дошло до релевантних података ученицима је постављено питање које се односило на то да ли добијају и у којој мери (често, повремено, никада) увредљиве, злонамерне или претеће текстуалне поруке (смс, и-мејл), позиве, фотографије и видео поруке.

**Табела 3.** Учесталост добијања увредљивих, злонамерних или претећих порука/позива

Да ли је ученик добијао увредљиве или претеће:	Процент		
	често	повремено	никада
текстуалне поруке (смс, и-мејл)	2,5	9,5	85,0
позиве	4,0	12,5	80,5
фотографије	2,0	3,0	92,0
видео поруке	1,0	1,5	94,5

Ученици основних школа су у малом броју потврдили да добијају увредљиве, злонамерне или претеће позиве (често 4% и повремено 12,5%), текстуалне поруке (често 2,5% и повремено 9,5%), док знатно мање добијају увредљиве, злонамерне или претеће фотографије (често 2% и повремено 3%) и видео поруке (често 1% и повремено 1,5%) (табела 3). Међутим, резултати истраживања који се односе на то шта се ученицима конкретно десило показују учесталије јављање негативних искустава у виду неодговарајућег представљања, слања вируса, ширења неистина и увреда о ученику и коришћења туђих налога.

**Табела 4.** Негативна искуства ученика приликом коришћења нових технологија

Неко је:	Процент		
	често	повремено	никада
звао/писао, а представљао се као да си ти	4,5	10,0	84,5
тебе звао и писао ти, а представљао се као нека друга особа	8,5	18,5	72,0
теби слао вирусе	6,5	16,0	76,0
ширио неистине о теби и увреде	8,5	19,5	70,5
користио твој налог без пристанка	4,5	5,0	89,0
постављао фотографије и снимке на којима си ти, против твоје воље	2,5	6,5	89,5
теби слао непристојне снимке и фотографије	1,5	3,0	94,0

Резултати приказани у табели 4 показују да се од свих наведених негативних искустава најчешће десило да је неко ширио неистине о ученицима и увреде (често 8,5% и повремено 19,5%). На другом месту је да се неко представљао ученицима као друга особа (често 8,5% и повремено 18,5%), а на трећем да је неко слао вирусе (често 6,5% и повремено 16%). Ученици имају најмање искуства која се односе на добијање непристојних снимака и фотографија (никада 94%) и постављање фотографија и снимака на којима су ученици, против њихове воље (никада 89,5%). Дакле, ученици основних школа суочили су се и са негативном страном употребе нових технологија, јер су неки од њих често или повремено добијали увредљиве, злонамерне или претеће позиве и текстуалне поруке. Осим тога, дешавало се да често или повремено неко шири неистине о њима и да им се представља као нека друга особа, односно да скрива свој идентитет.

Учесталост добијања увредљивих или претећих порука, фотографија, позива и одговори на питање да ли се десило да је неко постављао или слао увредљиве фотографије и слике или снимке против воље ученика анализирани су у односу на пол, место становања, разред и успех ученика. Резултати истраживања у зависности од пола показују да су ученици у већем броју у односу на ученице добијали увредљиве или претеће фотографије. Истовремено се ученицима чешће дешавало да је неко постављао фотографије и снимке на којима су они, без њихове воље, и да им је неко слао непристојне слике и фотографије.

Постоје статистички значајне разлике и у одговорима ученика с обзиром на место становања, разред и школски успех. Ученици који живе у селу у већем броју су добијали увредљиве текстуалне поруке од ученика који живе у граду. Када је у питању разред који похађају ученици и да ли се десило да се неко представљао као нека друга особа и да је слао вирусе, ученици осмог разреда у већој мери у односу на ученике осталих разреда имају оваква негативна искуства. У већем броју од осталих ученика увредљиве или претеће текстуалне поруке, фотографије и позиве добијали су ученици са врло добрим успехом. С друге стране, ученицима са довољним и добрим успехом се више пута од осталих ученика десило да се неко представљао и звао/писао као да је то чинио сам ученик и да је неко звао и представљао се као нека друга особа, а ученицима са добрим успехом се више пута него осталим ученицима десило да је неко постављао фотографије и снимке против њихове воље.

Анализом података утврђено је да постоји статистички значајна веза између учесталости упозорења наставника/стручног тима и добијања увредљивих или претећих текстуалних порука, позива и фотографија. Ученике које су наставници или чланови стручног тима чешће упозоравали да постоје опасности приликом коришћења интернета у мањој мери су од осталих ученика добијали увредљиве и претеће текстуалне поруке, позиве и фотографије.

Према резултатима истраживања, негативну страну коришћења нових технологија (добијање увредљивих или злонамерних текстуалних порука, позива, фотографија) у већој мери упознали су ученици од ученица, ученици који живе у селу, похађају осми разред и постижу довољан, добар или врло добар школски успех. С обзиром на то да су ученици са села у мањој мери од ученика из града упознати од стручног тима с опасностима и ризицима приликом коришћења нових технологија и да чешће од ученика из града добијају увредљиве поруке, позиве или фотографије, може се потврдити превентивни значај васпитно-образовног деловања школе.

### Пријављивање електронског насиља и друштвена реакција

Ради потпунијег сагледавања начина решавања проблема у вези с електронским насиљем над децом основношколског узраста, у истраживању је посебна пажња усмерена на пријављивање добијања увредљивих, злонамерних или претећих порука. Ученицима је постављено питање коме су пријавили да су добили увредљиве или претеће поруке или коме би пријавили уколико би им се тако нешто догодило (графикон 5). Друго постављено питање у овом, четвртном, сегменту истраживања односило се на друштвену реакцију и интервенцију (појединца или друштвене групе) када су ученици пријавили да су доживели неки облик електронског насиља.



Графикон 5. Кома је ученик пријавио или коме би пријавио да је добио увредљиве или претеће поруке (%)

Према резултатима истраживања, ученици су најпре родитељима пријавили (или би пријавили) појаву неког облика електронског насиља путем интернета или мобилних телефона (81,5%). На другом месту по учесталости одговора ученика су браћа/сестре (21%), а на трећем другови/другарице (20,5%). Најмање заступљени одговори су: неком другом (0,5%), школском полицајцу (12%), стручном тиму школе (психолог, педагог, социолог) (13,5%) и наставницима (17%). Није занемарљив број одговора ученика да се никома нису обратили (или да се не би обратили) уколико доживе неко негативно искуство приликом коришћења нових технологија (5%). Уколико се овом процентуалном износу прикључе одговори ученика да после лошег искуства нису више користили (или не би користили) мобилне телефоне и интернет (4,5%), може се констатовати да је код сваког десетог ученика основношколског узраста изражена *пасивна стратегија реаговања* на појаву неког облика електронског насиља.

Оваква дистрибуција одговора ученика, поред осталог, указује и на недостатак комуникације и разумевања на релацији ученик – школа (стручни тим школе, наставници), што је сигнал да је потребна ефикаснија и неопложна интервенција на овом пољу васпитно-образовног деловања школе. Наиме, ученици немају довољно поверења у школско окружење, односно не верују да постоји могућност решавања проблема у вези с електронским насиљем у школском окружењу. Више верују члановима својих породица, сматрајући да они најефикасније могу решити њихов проблем. Међутим, решавање проблема у вези са добијањем увредљивих или претећих порука у породичном окружењу се најучесталије одвија „враћањем истом мером“ или претњом физичким насиљем (уколико је „починилац“ познат), а знатно ређе пријављивањем полицији. Овај облик реакције на електронско насиље не прекида појаву насиља, већ само наставља „ланац“ насиља – *стратегија продужавања или размене насиља*. Стога је васпитно-образовно деловање школе у области безбедног коришћења нових технологија (интернета, мобилних телефона) све неопходније, што подразумева конципирање, конституисање и примену – *активне васпитно-образовне стратегије*. Активна васпитно-образовна стратегија подразуме-



ва одговарајућу друштвену реакцију у случају електронског насиља и обухвата низ активности компетентних стручњака у школском и ваншколском окружењу: 1) разговор с учеником, подршка и уверавање ученика да је поверавањем поступио исправно; 2) упознавање ученика и родитеља с опасностима које се могу јавити приликом коришћења нових технологија и давање упутстава како да се оне избегну; 3) саветовање ученика да не одговарају на провокативне и увредљиве поруке, али ни на позитивне поруке (које садрже комплименте, предлоге и обећања) уколико не познају пошиљаоца; 4) подстицање сигурности и ублажавање емоционалних реакција ученика; 5) помоћ ученицима у прекидању „ланца“ насиља и саветовање ученика да промене број мобилног телефона, и-мејл адресу и да напусте „ризичне“ интернет странице; 6) стручну помоћ у стицању знања (из информатике) и коришћењу компјутерских програма за блокирање и филтрирање нежељених порука; 7) саветовање ученика да сачувају све информације важне за истрагу; 8) пријаву насиља полицији; 9) евалуацију ефеката превентивних мера (облици и учесталост насиља након спровођења мера).

Електронско насиље може имати трајне последице на ментално здравље ученика, социјализацију, као и на квалитет међуљудских односа. Због тога породица, школа и друштво у целини морају озбиљним сагледавањем ове проблематике и коришћењем позитивних искустава других актера да предузму одговарајуће превентивне активности. Локалне заједнице до сада нису понудиле успешан модел за решавање проблема насиља. Један од разлога је што изостаје добра комуникација и координација на релацији ученик – родитељ – наставник – психолог – педагог – социолог – директор – лекар – социјални радник – полиција. Због тога су учестали апели просветних радника, родитеља и јавности уопште за што ефикаснијом реакцијом државе и друштва по овом питању.

### Уместо закључка: улога школе у превенцији електронског насиља и безбедном деловању у сајбер простору

Презентовани резултати емпиријског истраживања електронског насиља над децом основношколског узраста упозоравају да је ово насиље све присутније, а да су облици испољавања све разноврснији. Такође указују на то да васпитање и образовање доприносе (и могу у већој мери допринети) безбедном коришћењу нових технологија. Ученици који знају да постоје опасности приликом коришћења нових технологија, ученици с одличним успехом и ученици које су наставници и чланови стручног тима школе (психолог, педагог, социолог) упозорили на опасности приликом њиховог коришћења у мањој мери су добијали увредљиве и претеће текстуалне поруке, фотографије и позиве од осталих. Веома је значајна улога породице и школе у стицању знања и развијању вештина за безбедно коришћење нових технологија. Успешан модел за решавање проблема електронског насиља је континуирана комуникација и координација на релацији ученик – родитељ – наставник – психолог – педагог –

социолог – директор школе. Правовремено васпитање и образовање за активну социјалну одговорност, како према себи, тако и према другима, основа је нормативног понашања и могућности спречавања антисоцијалних појава.

Препознавање проблема насиља у школској и ваншколској средини и сагледавање детерминанти које утичу на појаву његових различитих облика може значајно допринети адекватној друштвеној реакцији и интервенцији, а посебно интензивирању превентивног деловања. Насиље има огромну „социјалну цену“, тако да је његова превенција кључни задатак васпитања и образовања за живот у демократском друштву.

*Превенција насиља* (у било ком облику) јесте *први ниво* приступа решавању овог актуелног друштвеног проблема. Превентивне активности спроводе се у интересу подизања нивоа свести и осетљивости за препознавање насиља и дефинисање мера за заштиту од насиља и стварање и неговање климе прихватања, толеранције и уважавања личности њиховом практичном применом. Васпитно-образовне мере спроводе се с циљем да деца и млади људи формирају моралне ставове и упознају се са важећим правним нормама и санкцијама (правна социјализација личности). Превентивне мере школе у функцији безбедног деловања у сајбер простору односе се на развијање свести о опасностима које доносе нове технологије и могућностима адекватне заштите, а које подразумевају примену претходно наведене активне васпитно-образовне стратегије. На тај начин ученик се у школи упознаје са својим грађанским правима и обавезама, развија одговорност пред собом и социјалним окружењем за сопствене поступке и способност усклађивања сопственог деловања са постојећим законодавством (понашање у складу са правним нормама). Тако се образују самосвесни и одговорни грађани, који поштују друге људе без обзира на разлике и који су спремни да спрече сукобе или да их разреше ненасилним средствима.

Поред тога што се ученици припремају да препознају и избегну опасност у реалном свету, веома је значајно да науче да преузму одговорност за своје понашање и последице одређених поступака и у виртуелном простору. Уместо забране да не дају личне податке, важно је да ученици науче како да осигурају приступ тим подацима. За безбедно коришћење интернета важно је да ученици знају да не би требало да: откривају своју лозинку; дају информације о свом идентитету (своје име и презиме, име и презиме родитеља, број телефона, кућну адресу, радно место родитеља, назив школе) ни у ћаскаоници (chat room), нити и-мејлом, некеме кога лично не познају, јер то може бити и особа с лошим намерама; прихватају поклоне у замену за адресу или неку другу информацију, јер давање чак и минималних информација може омогућити непознатој особи да пронађе место становања ученика и ако има лоше намере може то искористити за узнемиравање; настављају разговор због којег се осећају нелагодно или који постаје превише личан и организују сусрете с неким с ким су се упознали путем интернета без знања родитеља; шаљу своје фотографије путем интернета, јер се не зна шта ће друга особа учинити са њима – фотомонтажа, дечја порнографија.

У оквиру превентивних активности веома је важно објаснити деци и младим људима и како да се заштите у ситуацијама када путем интернета наиђу

на узнемирујући садржај или непримерене понуде. Безбедност у коришћењу нових технологија може се посматрати као физичка и психичка. Ради *физичке безбедности* неопходно је упозорити ученике да никада: не остављају личне податке на интернету; не означавају своје кретање на интернету (нпр. путем „статуса“ на Фејсбуку); не снимају своје шифре на јавном компјутеру, јер неко може да приступи њиховом налогу и да се лажно представи другом лицу у њихово име; не договарају виђање преко интернета са непознатима и да се увек одјаве са свог налога (Фејсбук, и-мејл) *Психичка безбедност* може се остварити упозоравањем ученика да уколико наиђу на неприкладан и непријатан садржај одмах затворе Интернет претраживач и обавесте неког старијег (да би им дао савет како да поступе у таквим ситуацијама) и да не сплеткаре преко интернета, јер интерна шала може да буде доступна свима и да на тај начин многи буду повређени. Ученицима је неопходно објаснити да не сносе кривицу уколико добију поруке узнемиравајућег садржаја и постану жртве електронског насиља, већ да насиље пријаве, пре свега родитељима, а затим наставницима и стручном тиму школе. Улога родитеља, наставника и стручног тима школе је да контактирају провајдера интернет услуга и полицију и да саветују ученике да не одговарају на насилне, претеће или сумњиве поруке и да сачувају такве поруке као евентуални доказ. Родитељи често, због ужурбаности свакодневног живота, бројних обавеза и проблема, не посвећују деци довољно пажње, тако да не знају у потпуности на који начин њихова деца проводе слободно време. Због тога је потребна добра комуникација између родитеља и школе. Наставници и стручни тим школе би требало да упозоре родитеље уколико дође до промене у понашању ученика како би се на време реаговало, јер већа пажња родитеља и јасно постављена правила могу допринети сигурности деце и мањој вероватноћи да ће се дете наћи у потенцијално опасној ситуацији.

Један од облика превенције насиља у нашој земљи је *Посебни протокол за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама* који садржи систем индикатора за идентификовање појава које потенцијално могу да доведу до насиља. У Протоколу је наглашена узрочно-последична веза између превентивних и интервентних активности. Док, с једне стране, добро осмишљене, свеобухватне превентивне активности, засноване на принципу укључености свих, смањују потребу за интервентним активностима, с друге стране, доследно спровођење програма интервенције, са праћењем ефеката, условљава планирање превентивних активности. Протокол укључује и места на којима се размењују информације – за подизање свести, идентификацију заједничких циљева, процену и праћење ситуације (Калезић-Вигњевић и сарадници, 2007). Постоје јасна правила која се примењују након насиља, као и одговарајуће казне и васпитне мере. Интервентне активности у оквиру Протокола подразумевају покретање и спровођење поступака и процедура реаговања у ситуацијама насиља. У оквиру овог програма постоји *Тим за заштиту деце од насиља* чија је улога саветодовни рад са децом и родитељима, сарадња са другим институцијама (МУП-ом, центром за социјални рад и здравственим службама), обука запослених у установи, координација израде

и реализације програма заштите ученика од насиља, организација консултација у установи и процена нивоа ризика за безбедност ученика, припрема плана наступа установе пред јавношћу и медијима и извештавање стручних тела и органа управљања. Активности у случају појаве насиља спроводе се: 1) *на нивоу школе* – обавештавање родитеља, предузимање заштитних и законских мера, пружање подршке, оснаживање и саветовање; 2) *у сарадњи са надлежним службама* – здравственом службом, центром за социјални рад, МУП-ом<sup>5</sup>.

Родитељи и стручњаци који раде са децом често се питају да ли се електронско насиље правно санкционише и коме би требало да пријаве овај облик насиља. С обзиром на то да поступци у којима нека особа на било који начин угрожава децу и младе људе законски нису допуштени сваки облик електронског насиља над њима сматра се кажњивим делом. У таквим ситуацијама неопходна је друштвена интервенција. *Друштвена интервенција* је други ниво приступа решавању проблема електронског насиља који подразумева скуп поступака у ситуацијама када се десио неки облик насиља. С једне стране, друштвена интервенција омогућава ублажавање последица насиља, при чему велику улогу имају чланови стручног тима школе (психолог, педагог, социолог), наставници, као и директор школе, а с друге стране, обухвата континуирани рад на преваспитању (психолог, педагог, социолог и социјални радник) и кажњавању почиоца насиља (полиција). Важно је да се јасно покаже да насилничко понашање није допуштено, да се не толерише, да постоје јасна правила понашања која се не смеју кршити, да се доследно инсистира на њиховом поштовању и да се кршење утврђених и дефинисаних правила понашања увек санкционише (прекршај – санкција).

Дакле, васпитање за социјалну одговорност представља полазну основу за спречавање насилничког понашања, а интензивирање васпитно-образовног (превентивног) деловања школе, наставника и стручних тимова, једна је од могућих стратегија за решавање овог значајног друштвеног проблема.

## Литература

Gidens, E. (2003). *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.

Kalezić-Vignjević i sar. (2007). *Posebni protokol za zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja u obrazovno-vaspitnim ustanovama*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.

Милошевић, Ј. и С. Марковић-Крстић. (2009). Проблем насиља у школама у неким земљама Балкана. У *Противуречности социјализације младих и улога образовања у афирмацији вредности културе мира*, пр. Љ. Милосављевић, Н. Јовановић и Д. Захаријевић. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања, 359–373.

<sup>5</sup> Опширније о проблему насиља у школи видети у: Милошевић и Марковић Крстић, 2009: 359–373.

- Ortega, R., J. Mora Merchan and T. Jager. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet*, [http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/e-book-Acting against school bullying and violence.pdf](http://www.bullying-inschool.info/uploads/media/e-book-Acting%20against%20school%20bullying%20and%20violence.pdf) [1.9.2009].
- Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pregrad, J. i sar. (2008). Predstavljanje kampanje „Prekini lanac!“ – prevencija elektroničkog zlostavljanja. U *Nasilje nad djecom i među djecom*. Osijek: Filozofski fakultet, 359–367.
- РЗС. (2012). *Употреба информационо-комуникационих технологија у Републици Србији, Саопштење 2012*, [http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje\\_2012.pdf](http://webzrs.stat.gov.rs/WebSite/repository/documents/00/00/78/87/Saopstenje_2012.pdf) [10.1.2014].
- Spalević, Ž. (2013). Karakterizacija psihološkog zlostavljanja u Cyber prostoru, <http://www.infoteh.rs.ba/zbornik/2013/radovi/RSS-3/RSS-3-9.pdf> [20.12.2013].
- Held, D. (1997). *Demokratija i globalni poredak*. Beograd: „Filip Višnjić“.
- Škrlec, N., G. Buljan Flander i D. Kralj. (2008). Nasilje modernim oblicima komunikacije – mobitel – prikaz slučaja. U *Nasilje nad djecom i među djecom*. Osijek: Filozofski fakultet, 665–670.
- Willard, N. E. (2004). *An Educator’s Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*, <http://cyberbully.org/docs/cbcteducator.pdf> [18.7.2006].
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.

Suzana V. Marković Krstić, Lela R. Milošević Radulović

## **EDUCATION IN THE FUNCTION OF SAFE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF GLOBALIZATION**

Summary: The process of globalization is characterized by a number of changes (economic, technological, cultural, political) that are necessarily reflected in the quality of interpersonal relationships. Development of new technologies (Internet, mobile phones) connect the individual with the world, but the new communication system brings a range of threats and hazards. There is an increasing number of electronic violence cases (cyberbullying), which includes the communication activities of cyber technology in the form of malicious and threatening text or video messages, photos or invitations. In the recent period, there has been a lot off debate about the complex implications of the use of technologies which supporting a new, parallel, virtual reality, and opens new possibilities of abuse on the interpersonal level. There are initiatives to explore this important social problem in order to design preventive strategies. One of these is the education of children and youth to safely operate in the cyberspace.

The paper presents a theoretical approach to the problem of cyberbullying and then it presents the results of an empirical research study (2013) about frequency of cyberbullying against children in primary schools. The sample includes 200 children from fifth to eighth grade of primary schools in Nišava region.

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ АНТИЧКИХ ИДЕЈА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

*Сажетак:* У раду се разматрају педагошке импликације античких идеја и њихов утицај на концепцију савремене школе. Схватања Платона о интелектуалној аутономији личности, Аристотелова жеља за организовањем својеврсне колекције и музеја за очигледну наставу, Сократово вођење дијалога, представљају одреднице на којима се темељи школа данас.

Своју оправданост наведене идеје нашле су у интелектуалној иницијативи ученика, подстицању креативности, способности за увиђање проблема, захтјевима да ученици експериментишу, да раде на пројектима, практично примјењују стечена знања, а све у складу са њиховим интелектуалним могућностима и способностима. И трајне вриједности које промовише савремена школа попут знања, поштовања људских права, толеранције, солидарности, слободе, хуманизма, демократичности представљају педагошке импликације Платоновог учења о идејама (истине, љепоте, праведности) или пак Аристотелових идеја о врлинама (праведности, умјерености, храбрости).

Ове и многе друге идеје, попут калокагије, Сократове еудаимије су стваралачки преобликоване у изнова прихваћеним педагошким сазнањима педагога 21. вијека. Представљају основу на којој се темељи концепција савремене школе: дијете хармонијски и складно развија своје психичке и физичке снаге, срећно је и задовољно, задовољена је потреба за самоактуализацијом, програмски садржаји подстичу развој, знање је врлина цијењена у друштву.

*Кључне ријечи:* античка епоха, аутономна личност, калокагија, еудаимија, савремена школа

### Увод

У центру интересовања савремене школе налазе се проблеми личности, креативност, оригиналност, одговорност и усмјереност на више циљеве и вриједности. До изражаја долази хуманистичка визија – ослобађање човјека од „незнања, несавјесности, отуђења, неприлагођености и његова еманципација у сваком смислу“ (Савићевић, 2000: 15). Ова хуманистичка визија има за циљ да се задовоље Масловљеве потребе и достигне самоактуализација личности.

<sup>1</sup> tanja.mihajlovic62@gmail.com



Савремена школа жели да ученици заволе учење; да са лакоћом уче током цијелог живота; да су у процесу усвајања знања укључене емоције као значајан предиктор памћења градива које ученици уче; да се посебна пажња поклања сазнању и сазнајним процесима (мишљењу, памћењу, разумијевању), међусобној комуникацији, одговорности, самодисциплини. Између осталог, циљ савремене школе је да развија вјештину самосталности учења, ствара позитивну мотивацију, оспособи ученике за живот и рад у условима слободе, неспутавања и демократије, да се отвара према свијету који се мијења и трансформише у средину за учење и шире оквире друштва које учи. Жак Делорс (Jacques Delors) истиче да савремена школа има задатак да преноси „стручно знање прилагођено цивилизацији која учи“ (Delors, 1998: 95). Како се школа мијењала и трансформисала у средину за учење, образовање данас није утемељено на начелу *лонац и тиквица*, гдје наставник *предаје* и *пуни празне тиквице* (Корубин, 1998). образовање и васпитање у функцији је циљева и задатака друштвеног система који настоји да фундира промјене у глобалне цивилизацијске вриједности као што су: знање, демократичност, правичност, толеранција и хуманизам. Васпитно-образовни систем Аристотела и Платона заједно са својим вриједностима да се путем навика формирају врлине (храброст, умјереност, праведност) или идеје доброг (којој су подређене идеје истине, љепоте и доброте), имплицирани су заправо у овим глобалним цивилизацијским вриједностима данас.

У савременој школи глобалне вриједности промовишу се Делорсовим учењем (учити живјети заједно, учити живјети са другима). Овај тип учења један је од најважнијих проблема данашњег образовања усмјереног у два смјера, сматра Делорс. Први: да постепено открива друге, а други, да ради на остварењу заједничких циљева цијелога живота. Уколико желимо разумјети друге, сократовски речено морамо прво познавати себе, открити ко смо. Тек тада појединац је у стању да се уживи у туђу ситуацију и схвати туђе реакције. Развој овакве емпатије у савременој школи доноси успјех у облику доживотног друштвено пожељног понашања. Други смјер односи се на рад и остварење заједничких циљева. Као такав мора утицати да формално образовање у својим програмима предвиди довољно времена и могућности да ученике од раног узраста укључи у сарадничке пројекте. У школској свакодневици партиципација ученика и наставника у заједничке пројекте може унаприједити њихове односе, што опет доприноси интелектуалној аутономији ученика.

Делорсов концепт доживотног учења, затим фактори наставе, процес сазнања у настави, комуникација у настави, еманципација личности или примјена иновација, представљају само неке од карактеристика савремене школе. Своју основу наведена обиљежја имају у античким идејама које се тичу организације и квалитета рада школа. Између осталог то је Хераклитова потреба за образовањем (*образовање образованим је друго сунце*), Платонова интелектуална аутономија личности, Аристотелови огледи, бабичка вјештина Сократа, Квинтилијанови педагошко-психолошки и дидактички захтјеви. Ова основна обиљежја античких школа у првом вијеку наше ере представљала су путоказе не само античкој, већ и савременој школи. Као и данас, указујемо на факторе



наставе, циљеве и задатке, наставне методе и стратегије учења које доприносе да ученик у васпитно-образовном процесу у потпуности задовољи своју потребу за самоостварењем. Најважније особине ове потребе имплициране су у античкој еудаимонији у жељи индивидуе за самооставрењем (срећи, благостању, праћеној успјехом и просперитетом). У раду желимо указати на основне идеје које су чиниле васпитно-образовни систем античких школа – имплициране у данашњем концепту рада савремене школе.

### Васпитање и образовање – пут до истинске аутономије и независности личности

Антички циљ васпитања тежио је потпуној хармонији душевних и тјелесних способности. На путу остварења тог циља грчки мислиоци указали су да је „брига о васпитању омладине прије свега дужност законодавца“ (Aristotel, 1975: 202). Васпитање је у духу устава као средства за одржавање постојећег друштвеног поретка, а свака држава има један циљ, те и „васпитање мора бити јединствено“ (ибидем). У остварењу овог васпитног циља неопходна је еудаимонија – срећа, благостање, праћена успјехом и просперитетом било властитим било туђим. То врховно добро (*summum bonum*) циљ је само по себи, нешто што се жели и чему се тежи. Еудаимонија укључује „све остале циљеве којима се тежи“ (Bleakburn, 1999: 64). У жељи за еудаимонијом Хераклит истиче друштвену улогу образовања и васпитања. Политичка замисао Платона указује да сваки грађанин треба имати прилику да развија свој потенцијал до личног максимума. За њега васпитање и образовање представља пут до истинске аутономије и независности личности, мудрог грађанина и лидера. За разлику од Платона, Аристотел сматра да је човјек по природи политичка животиња (*zoon politikon*), односно биће упућено на друштвени живот. Из наведених сазнања Аристотела, Платона и Хераклита можемо рећи да образовање и васпитање има за циљ да ослободи човјека од незнања, несавјесности, отуђења, неприлагођености како би достигло срећу и благостање (еудаимонију); да хармонија и јединство државе почива на просвјети и правди.

Поред истицања важности државе и жеље за „систематским васпитно-образовним радом школа“ (Cenić, Petrović, 2012: 30), зависно од епохе развоја људског друштва мијењали су се циљеви и задаци васпитања. У античком периоду циљ васпитања је хармонијски развој личности (калокагатија). Данашњи циљ васпитања „детерминише задатке, садржаје, методе, облике и друге битне елементе педагошког процеса“ (Branković, Пlić, 2011: 25). Савремена школа у свом развоју прошла је дуг историјски период. На том развојном путу поред циљева и задатака васпитања и образовања, мијењала се улога и значај кључних фактора наставе (наставника, ученика, наставних садржаја, материјално-техничке основе наставе). Научна сазнања данас указују да у дидактичком троуглу кључну улогу има наставник. Током припреме и реализације наставног процеса „он неминовно успоставља однос са наставним садржајем и учеником“ (Ви-

лотијевић, 2000: 148). Од њега се очекује да има добру педагошко-психолошку и дидактичко-методичку културу. Захтјеви античких учитеља такође указују да учитељ треба бити стручно оспособљено лице за извођење цјелокупног наставног процеса. Високо цијене позив учитеља приписујући му бројне врлине, дужности и одговорности. Сматрају да својом стручном и педагошком оспособљеносћу доприносе аутономији личности (Сократ, Платон, Квинтилијан). Сократ указује да „учитељ треба охрабрити ученике да размишљају, умјесто да се угледају на ауторитете“ (Ђурић, 1997: 270). Римски мислилац Марко Фабије Квинтилијан (Marcus Fabius Quintilianu) даје препоруке учитељима да у свему требају бити примјер, да њихова „строгост не буде мргодна, а љубазност попустљива како не би поникла мржња или омаловажавање“ (Квинтилијан, 1985: 51). Због важности коју придаје учитељу истиче неопходним да „основне науке предају најспособнији учитељи“ (ибидем). За Квинтилијана дужност и обавеза доброг учитеља је да не оптерећује њежне умове задацима који су изнад њихових умних снага „него да се спусти на разину интелектуалних могућности својих слушалаца“ (ибидем: 55). Примарна особина доброг наставника је да „брижљиво води рачуна о разлици у умним способностима“. Тако ће наставник запазити који ученик више ужива у „сажетом и избрушеном стилу“, коме се опет више допада „енергични, достојанствени, разњежени, зајделиви, бирани и углађени стил“. Сходно томе своја предавања наставник *подешава* склоностима појединца, да свако напредује у „оној врсти у којој се истиче“ (ибидем: 140). Ови педагошко-психолошки и дидактичко-методички захтјеви готово су имплицитни данашњим: од наставника, као кључног фактора наставе, очекује се да своје захтјеве усклађује са „индивидуалним способностима и карактеристикама ученика у развоју и раду“ (Вилотијевић, 2000: 209); да успостави однос са наставним садржајем и учеником; да дидактички обликује садржаје; да примјењује различите процесе и стилове учења; да примјени, ако је и када потребно одређене „стратегиие компензације“ (ибидем: 149). Сократ, Аристотел и Квинтилијан заправо указују да основне науке требају предавати најспособнији учитељи који посједују врлине, дужности и одговорности. У савременој школи наставник је стручно-педагошки оспособљено лице одговорно за планирање, припремање и извођење дидактичко-методички утемељеног, сложеног и динамичког васпитно-образовног рада у школи (Branković, Plić, 2011). Нове функције савремене школе захтијевају такође од наставника и другу улогу: наставник више није особа која само „држи часове“ (Вилотијевић, 2000: 149), већ личност која организује, подстиче, вреднује, утиче на развој ученика. Он је мјера савршеног и свестрано образованог човјека са моралним и људским особинама личности, знањем и компетенцијама, спреман да извршава задатке које школа очекује од њега. Нису ли то били и захтјеви Квинтилијана, Сократа, Аристотела које су постављали учитељима античких школа?

Антички мислиоци поред важности учитеља, указују и на ученика, његову позицију у васпитно-образовном процесу. Савремена школа као институција и настава као најважнија активност школе постоји због ученика. Ученик се као личност развија на основу своји природних снага, способности и могућности,

„обједињавајући потребе и мотиве који се појављују“ (ибидем: 146). И Платонове педагошко-дидактички погледи „више имплиците, него експлиците“ (Bandur, 1985: 16) управо се односе на наведену констатацију. Његове мисли крећу се у правцу познавања природних способности и индивидуалних разлика, тражењу најоптималнијих садржаја који доприносе развоју личности. Истиче да „облик поучавања не смије бити насилан“, да слободан човјек „не може ни једну науку изучавати ропски“, јер се у души не задржава „никакво наметнуто знање“ (Platon, 1976: 231). Тражећи најоптималније садржаје који служе развијању човјека, указује да је потребно што прије уочити „за шта је сваки појединац по природи способан“ те га поучавати и васпитавати уз игру, „никако силом“ (ибидем). У сагледавању положаја ученика у наставном процесу Квинтилијан је био експлицитнији него Платон. Између низа педагошких и дидактичких мисли и теоријских рјешења, његови погледи на ученика одају педагошки оптимизам. Сматра, да већина ученика има потребне природно-когнитивне могућности за успјешно похађање наставе, али истовремено истиче да „природне способности код свих нису исте“ (Kvintilijan, 1985: 43). То је ваљан разлог да се са ученицима не може радити на исти начин. Тиме Квинтилијан јасно указује на потребу и могућност прилагођавања наставе свим њеним елементима – узрасним, когнитивно-сазнајним.

Можемо рећи да су сазнања античких мислилаца попут Хераклитове потребе за образовањем, Платоновог развијања потенцијала до личног максимума, Сократове жеље да ученике треба храбрити да размишљају, Квинтилијаново и Платоново инсистирање на познавању природних способности имплицирана у сазнањима савремене школе. Данас истичемо потребу за цијеложивотним учењем, за интелектуалном самосталношћу ученика и жељом за самоактуализацијом, уважавају се способности и могућности ученика, прилагођавају васпитно-образовни захтјеви њиховим индивидуалним капацитетима. Еудаимонија, еманципација човјека, педагошки оптимизам, развијање потенцијала до личног максимума представљали су како за античке мислиоце, тако и ове данас – пут до истинске аутономије личности.

### Прилагођавање васпитно-образовног рада индивидуалним разликама ученика

У жељи да превазиђу застарјелу организацију школе и школских активности, да остваре хармонију духа и тијела која *води* еудаимонији, антички мислиоци од учитеља захтијевају да користе експерименте у настави, да настава буде очигледна, да практично примјењују стечена знања – све у складу са природом ученика и разликама ума. Сократ истиче да ученик путем дијалога, долази до открића, осјећа интензивне емоције и задовољство, олакшање које доноси аха-доживљај. Аристотел афирмише социјално учење у школама грамариста и китариста. Организује групе ученика „вршећи међу њима одговарајућу подјелу рада, што представља један од најранијих видова колективног рада на

прикупљању чињеничког материјала“ (Fiamengo, 1973: 17). Заправо указује на способности и разлике међу њима, те потребу да се између група ученика врши подјела рада. Истиче да „нека бића имају све душевне способности, друга неке, а нека само једну“ (Аристотел, 2008: 72). Учење за Аристотела је потреба која се може употпунити музиком, литературом, рецитовањем у школама китариста. Посебно музика уноси ведрину и разоноду, испуњава душу одушевљењем, у стању је дати извјесне етичке особине (Aristotel, 1975: 207–210). Заједно са филозофијом, књижевности и политиком доприноси складном и равномјерном развоју свих психичких и физичких снага – калокагатији. Да би се рад у што већој мјери прилагодио ученику и избјегла досада, неопходна је игра и разонода, сматра Квинтилијан. Настава тако постаје извор ученикове радости, ослобођена сваке присиле.

У постизању бољих постигнућа ученика с обзиром на индивидуалне разлике важну улогу имају и наставне стратегије (Marzano, Pickerin, Pollok, 2005). И Квинтилијан на посебан, индиректан начин указује на наставне стратегије (стил наставника треба бити сажет, избрушен, енергичан, достојанствен или разњежен). Сигурно, да наставне стратегије данас, попут стварања и провјеравања хипотезе или кооперативног учења у настави подстичу ученике на индуктивно и дедуктивно мишљење, индивидуалну и групну одговорност, примјену одговарајућих социјалних умијећа и способности, непосредно подстичу интеракцију. Такође од ученика захтијевају да откривају принципе из којих изводе хипотезе (што је заправо чинило и суштину Сократове методе – индукцију).

Поред наставних стратегија које утичу на боља васпитно-образовна постигнућа, Квинтилијан указује на различите умне снаге. Истиче потребу подешавања предавања склоностима појединца, како би могао напредовати у оној врсти у којој до изражаја долазе сви његови потенцијали. Савремена сазнања попут Гарднерових наглашавају да постоји најмање осам различитих врста способности (од лингвистичке до тјелесне); да многи људи који су јаки у једној од ових способности нису нужно успјешни у другој. Познавање различитих способности омогућује идентификацију добрих страна и стилова учења одређених појединаца. За античке мислиоце прилагођавање васпитно-образовног рада индивидуалним разликама ученика чинила је очигледна настава, дијалог ученика и учитеља, учење које се реализује кроз игру и разоноду, праћено интензивним емоцијама. Нису ли ова сазнања слична данашњим, а тичу се: стила учења, наставних стратегија, познавања различитих врста способности у циљу прилагођавања рада индивидуалним могућностима ученика, подстицању њиховог развоја, афирмисању потенцијала до личног максимума?

### Самоспознавање и самоваспитање ученика

Поред важности институционализације васпитно-образовног процеса у коме држава има кључну улогу, улоге учитеља у васпитању и образовању, антички мислиоци захтијевају да се превазиђу слабости застарјеле наставе,

како би се развијали потенцијали ученика до личног максимума. Марко Фабије Квинтилијан, као први теоретичар античке педагогије детаљно разрађује методiku наставе и даје читав низ дидактичких правила. Нека од њих указују на поштовање узрасних карактеристика, правилно смјењивање рада и одмора, подстицаје у облику похвале, избегавање учења са негативним емоцијама. Сматра да се „морамо чувати да дијете не замрзи науку“, указује на откривање и „упознавање природних склоности и умних способности... разлике умова... прилагођавање наставних метода њима“ (Kvintilijan, 1985: 48). Дакле „индивидуализација у 1. вијеку наше ере“ (Спевак, 2009: 31). Може се рећи да су Квинтилијанови захтјеви дубоко психолошки оправдани и педагошки обр-разложени увиди и на трагу су важних поставки савремене дидактике. Данас указују на примјену индивидуализоване наставе, њених облика и начина рада, уважавању разлика у способностима, предзнању, начину, ритму рада и осталим личним факторима који утичу на васпитно-образовна постигнућа ученика у учењу. Ученици се у индивидуализованој настави залажу да самостално користе средства и могућности, методе и стратегије за рјешавање проблема, како би „превазишли одређене тешкоће и успоставили нове хоризонте“ (Ђорђевић, 1997: 106). И Квинтилијанове методе које су прилагођене разликама умова за Сократа треба да подстичу критичко и стваралачко мишљење. Сократова метода вођења дијалога (иронија и мајеутика) је потрага за скривеним претпоставкама, хипотезама, аксиомима који подсвјесно обликују нечије мишљење. Постављањем вјештих питања саговорнику се помаже да истина из дубине искрсне на површину његове свијести. Поштујући Хераклитове мисли „трезвено мислити највећа је одлика“ и „свим људима дано да себе познају и да трезвено мисле“ (Хераклит, 1985: 40), за Сократа је значила да не намеће или проповиједа своја схватања. Своје ученике *будио је из сна*, подстицао на самоспознавање и самоваспитање, да сами у себи траже и налазе изворе мудрости. Помоћу питања излагао је алтернативне противрјечности: погрешне (еленктика) и тачне (протрептика) одговоре, гдје ученик бира једну логички прихватљиву алтернативу, даје одговор и постепено долази до истине. Можемо рећи да у вођењу Сократовог дијалога „налазимо педагогију стваралачког знања, разоткривање незнања, које код ученика подстиче тежњу за истинитим у његовој аутентичности“ (Херш, 1998: 22). У својој жељи да пробуди из сна своје ученике, како би нашли изворе своје мудрости Сократ је желио да принцип пријатности (задовољства) има запажено мјесто у његовом учењу, да сваки појединац непрестано ради на својој сопственој души (самоусавршавању). Није ли Сократова идеја да свако ради на својој сопственој души у жељи за самоусавршавањем, данас Мословљева потреба за самоостварењем? Прихватање себе, других људи и природе, препознавање сопствених квалитета и способности, спонтаности, једноставности, скромности, чини најважније особине ове потребе.

У жељи за самоостварењем, савремена школа, као и античка, има за циљ да оспособи ученике потребним вјештинама самообразовања, саомучења. За Аристотела пут за самоостварењем значајно је да се ученици буде из сна путем очигледне наставе, Сократ методом индукције, а Квинтилијан даје захтјеве за

прилагођавање наставних метода разликама умова. Њихови захтјеви допринесли су самоспознавању и самоваспитању античких ученика. Данас указујемо на активне и истраживачке методе учења и стицања знања, егземпларну, хеуристичку, програмирану или респонбилну наставу, које подстичу ученике да истражују, експериментишу, рјешавају проблеме. На тај начин стварају се услови у којима ученици врше самоконтролу и самопроцјену свога рада, самостално траже пут сазнању, врше елаборацију података, самостално раде у свим фазама васпитно-образовног процеса, те доприносе да непрестано раде на својој сопственој души у жељи за самоусавршавањем.

### Самоактуализација личности

Антички мислиоци указују да је васпитање и образовање ствар државе. Има за циљ да ослободи појединца од незнања, несавјесности, отуђења, неприлагођености, како би достигао властиту еудаимионију. У тежњи за еудаимионијом неопходна је хармонија и јединство државе које почива на правди и просвјети. Да би се достигла ова хармонија и јединство, организација атинских школа темељи се на хуманим односима учитеља и ученика заснованим на „личном достојанству, на самодисциплини, лијепим манирима и узајамном поштовању“ (Каћарог, 2003: 31). Платонова замисао о хармонији и јединству доприноси да сваки грађанин добије прилику да развија свој потенцијал до личног максимума, да васпитање и образовање представља пут до истинске аутономије и независности личности. Римски мислилац Квинтилијан иде корак даље на путу до истинске аутономије ученика. Захтијева да учитељи поштују дијете у складу са сентенцом *maxima debetur puero reverentia* (највеће поштовање дугујемо дјетету). Указује да „се дјеца не шибашу... то је сраман и понижавајући начин кажњавања“ (Квинтилијан, 1985: 60). Кажњавање дјеце за њега „обесхрабрује и чини дијете потиштеним, тако да оно са гађењем почиње избјегавати и само свјетло дана“ (ибидем: 61). Марко Фабије Квинтилијан „борац за права дјетета 1. вијека“ (Спевак, 2009: 31) критикује и надобудне учитеље. Сматра „да нико не би смио имати неограничену слободу над овом слабом и насиљу изложеном доби“ (Квинтилијан, 1985: 60). Може се рећи да и поред хуманих односа учитеља и ученика, васпитање и образовање није било свемоћно како су то жељели Аристотел, Платон или Квинтилијан. За Аристотела имало је и својих ограничења: због честог кажњавања и шибаша дјеце владала је неповољна емоционална клима. За Квинтилијана огледала се у доминацији страха од неуспјеха, нерадог боравка дјеце у школи, насиљу над дјецом. Савремена школа акценат ставља на емоционалну климу која подразумијева „доминацију осјећаја угоде учесника васпитно-образовног процеса“ (Bognar, Matijević, 2002: 391). Ова позитивна емоционална клима доприноси да ученици и наставници радо долазе у школу, да са одушевљењем учествују у заједничким активностима. Поред ограничења које има васпитање и образовање, концепција савремене школе, као и античке, заснована је на хуманистичкој психологији и педагогији. Има за



циљ да научи ученика како да учи? Како да учење учини пријатним? Како да напредује према самоактуализацији? У функцији самоактуализације је и образовање „окренуто људским интересима, потребама, развоју аутономне личности“ (ибидем: 110). Карактер и садржај аутономије ученика данас готово у потпуности зависи од обима и квалитета аутономије наставника. Аутономија ученика зависи од два фактора: статичности ученичког положаја и професионалне (не) стручности наставника (Ђukić, Ђermanov, 2009). Ови фактори директно ометају ученичку аутономију и својим садејством доводе до новог кључног парадокса: да иако се узрастом ученика повећава њихова психофизичка и психосоцијална компетентност (нпр. разлика између ученика првог и деветог разреда и/или средњошколаца, матуранта), ова ноторна чињеница често се игнорише. Савремена школа која се мијењала кроз историјске епохе под утицајем бројних педагошких праваца, жели превазићи поменути парадокс. Од наставника се тражи да познаје психосоцијалне, интелектуалне и емоционалне карактеристике ученика како би подстицао аутономију личности. Познавањем наведених карактеристика наставник „мијења средину у којој се образују ученици“ (Vyigotski, 1997: 49), прилагођава захтјеве који су у зони учениковог блиског менталног развоја, тј. оне које уз мисаони напор може сам ријешити (ибидем). Марко Фабије Квинтилијан указује да искусан учитељ треба да проучи ум и природу повјереног дјетета; да тежи сазнати за шта је „који способан од природе“ (Kvintilijan, 1985: 51). Сходно томе врши избор метода прилагођених уоченим разликама које уважавају различитост ума, али и васпитаникову личност. Квинтилијанове методе прилагођене су различитости ума. За Сократа метода вођења дијалога учи ученике да мисле за себе. Поред Квинтилијанових и Сократових метода којима желе обезбиједити оптималне услове за рационално и ефикасно усвајање знања, различите врсте наставе доприносе да ученици мисле за себе, те тако подстичу више когнитивне процесе. Између осталог акценат хеуристичке наставе (у основи има мајеутички разговор или другу фазу Сократове методе разговора) стављен је на трагање, откривање, подстицање оригиналног и дивергентног мишљења. Настава је когнитивно оријентисана, активира унутрашње снаге дјетета, док је социјално-афективна компонента подређена когнитивној. Сасвим је извјесно да савременој школи треба наставник попут Квинтилијана који је визионарски уочио дидактичке претпоставке побољшања положаја ученика у васпитно-образовном процесу који доприносе њиховој хуманизацији. Између осталог да се настава у цјелини прилагоди хронолошким, индивидуално-мотивационим, васпитно-образовним и многим развојним могућностима и донетима ученика. Или Сократа који својим знањем и компетенцијама поставља питања ученицима кроз разговор, води их до разумијевања и открића, учи их да мисле за себе. Откривање истине, прати и ахадоживљај, осјећај интензивне емоције пријатности (задовољства) коју ученик или група ученика има када дођу до рјешења проблема. Познато је да оно што изазива интензивне (јаке) емоције ученици боље памте од догађаја који нас остављају равнодушним (Semoire, 1976). Позитивне емоције привлаче нашу пажњу, јер оно што је необично, занимљиво изазива и „увид у нове односе које



доносе одређено задовољство“ (Andrilović, Ćudina, 1985: 22), у овом случају аха-доживљај, откривање истине. Сузић (2004) указује да су емоције значајан предиктор памћења градива које ученици уче у настави. Ален Вигфилд (Allen Wigfield) са сарадницима констатује да „највиши приоритет у овом подручју представља утицај емоција на мотивацију“ (Wigfield et al., 2006: 1075); посебно утичу на школско постигнуће ученика у настави. Савремена школа данас указује на значај емоција и ефикасног памћења. За Квинтилијана памћење се искључиво може учврстити вјежбањем, посебно кроз игру и разоноду. Данас говоримо о образовним стратегијама, гдје значајно мјесто заузима вјежбање, заједно са методама попут „практичних радова (конструктивне игре) или физичког вјежбања (игре у природи, спортске игре)“ (Bognar, Matijević, 2002: 275). Заправо Квинтилијанове идеје везане за ефикасно памћење које је ефикасније ако се вјежба кроз игру и забаву имплициране су у данашњим сазнањима ефикасних образовних стратегија учења.

Хармонија и јединство државе како за античке мислиоце, тако и данас почива на правди и просвјети. У жељи да се достигне овај циљ Аристотел, Платон, Сократ и Квинтилијан истичу важност узајамног поштовања, самодисциплине, личног достојанства античких учитеља и ученика – са циљем да се подстичу хумани односи међу њима. Зато је потребна и повољна емоционална клима, познавање индивидуалних могућности сваког ученика, прилагођене методе и врсте наставе њиховим различитостма, заједно са стратегијама учења. Савремена школа истиче значај хуманистичке психологије и педгогије која доприноси да сваки наставник познаје психосоцијалне, интелектуалне и емотивне карактеристике ученика како би подстицао аутономију личности. Аутономија личности води самоактуализацији. За Маслоу, као представника хуманистичке психологије, основне карактеристике самоактуализоване личности су боље прихватање себе, других и природе; већа спонтаност; усмјереност на проблеме, већа аутономија и одолијевање култури; ефикасније запажање и разноврсније емоције; квалитетнији интерперсонални односи; демократичнија структура карактера; промјене у саставу вриједности (Maslov, 1982: 26–27). Самоактуализована личност која посједује наведене особине може да испуни захтјеве које од ње очекује савремена школа.

### Закључни осврт

До изградње истинског друштва знања, неопходна је хармонија и јединство државе које почива на правди и просвјети. На путу остварења истинског друштва знања у античкој епохи важне су универзалне вриједности Платона и Аристотела попут мудрости, храбрости, правичности и умјерености. Ове божанске врлине доприносе хармонији душе и тијела – калокагатији, потребне и савременој школи. Такође и еманципација човјека, педагошки оптимизам, развијање потенцијала до личног максимума представљали су не само за античке мислиоце, већ и данашње – пут до истинске аутономије личности. Школу

данас не можемо замислити без Хераклитове потребе за образовањем, Платонове интелектуалне аутономије, Квинтилијанових педагошко-психолошких и дидактичких захтијева, Сократове методе или учитеља који храбри ученике да размишљају.

Ове и многе друге идеје античке епохе представљале су путоказе различитим школама и правцима све до данас. На путу данашњем друштву знања ове идеје у различитим историјским епохама су се мијењале, стваралачки преобликовале, али са истим циљем – да васпитно-образовни систем омогући ученику аутономију личности која води самоактуализацији. Платонова бронза, сребро или злато и даље нам је потребна како би се развијале цивилизацијске вриједности попут знања, демократичности, правичности и хуманости, оспособљавали ученици да сходно својим могућностима и способностима дођу до Хераклитове еудаимије – личне среће, благостања, доживе просперитет како лични тако и друштвени.

Античке заједнице учења неопходне су савременој школи да омогуће свима да постану активни и свјесни грађани, а стечена знања важан елемент културе и динамике развоја личности и друштава на путу европском друштву знања. Стварање друштва знања на темељима античких идеја неопходно је да образовани, даровити, креативни људи, они који посједују различитост ума (за Квинтилијана), своје потенцијале ставе у функцију психофизичког развоја, оптимално богате, усавршавају и његују током цијелог живота.

## Литература

- Аристотел. (1975). *Politika*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.
- Aristotel. (2008). *Rasprava o duši*. Ужиче: Графићар.
- Bandur, V. (1985). *Učenik u nastavnom procesu*. Сарајево: Veselin Masleša.
- Blekburn, S. (1999). *Oksfordski filozofski rečnik*. Нови Сад: Svetovi.
- Branković, D. i Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Бања Лука: Comesgrafika.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Загреб: Школска knjiga.
- Vygotski, L. S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, Fla.: St. Luice Press.
- Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama*. Загреб: Educa, Nakladno društvo, d.o.o.
- Ђурић, М. (1997). *Историја хеленске етике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Загреб: Школска knjiga.
- Каћарор, С. (2003). *Sadržaji iz opšte istorije pedagogije*. Панчево: Grafos internacional.
- Kvintilijan, M. F. (1985). *Образовање говорника*. Сарајево: Veselin Masleša.
- Marzano, J. R., Pickering J. D. I Pollock E. J. (2005). *Nastavne strategije*. Загреб: Educa.

- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*: Beograd: Nolit.
- Platon. (1976). *Platon, Odbrana Sokratova, Kriton, Fedon*. Beograd: BIGZ.
- Cenić, S., Petrović, J. (2012). *Vaspitanje kroz istorijske epohe*. Vranje: Univerzitet u Nišu, Učiteljski fakultet u Vranju.
- Спевак, З. (2009). *Кратак преглед поштовања – однос према детету од Квинтилијана до Дјуја*. У Зборнику *Будућа школа I и II*. Београд: Српска академија образовања, 27–39.
- Савићевић, Д. (2000). *Пут ка друштву учења*. Београд: Ђуро Салај и Просветни преглед.
- Semorie, A. M. (1976). *I vi možete imati super pamćenje*. Beograd: SC „Jovan Vukanović“, Novi Sad.
- Узелац, М. (2012). *Филозофија образовања и филозофске основе савремених педагошких теорија*. Вршац: Висока школа за образовање васпитача.
- Fiamengo, A. (1973). *Osnove opće sociologije*. Zagreb: Narodne novine.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хераклит. (1985). *Хераклит, Фрагменти*. Београд: ГРАФОС.
- Херш, Ж. (1998). *Историја филозофије*. Нови Сад: Светови.
- Wiegfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R. and Aavis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and Personality development* (6th ed., pp. 933–1002). New York: Wiley.

Tatjana V. Mihajlović

## PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF ANCIENT IDEAS IN MODERN SCHOOL

*Summary:* This paper discusses the pedagogical implications of ancient ideas and their impact on the concept of a contemporary school. Plato's understanding of a person's intellectual autonomy, Aristotle's desire to organize a sort of museum collections for the obvious teaching, and Socratic dialogue governance represent the foundations of the school today.

His justification of the ideas found in the intellectual initiative of students, encouraging creativity, ability to acknowledge problems, requirements for students to experiment, to work on projects, practically apply their knowledge, and in accordance with their intellectual abilities and skills. And also enduring values, that promote the modern schools as a knowledge and respect for human rights, tolerance, solidarity, freedom, humanity, and democracy, represent pedagogical implications of Plato's doctrine of ideas (truth, beauty, justice) or Aristotle's ideas about the virtues (justice, temperance, courage).

These and many other ideas, such as *kalokagatia* Socrates *eudaimonias*, are creatively transformed into the over-accepted pedagogical knowledge of teachers 21<sup>st</sup> century teachers, represent the basis of the concept of the modern school: children harmoniously develop their mental and physical strengths, they are happy and satisfied, their need for self-actualization is also satisfied, program contents encourages their development, and knowledge is a virtue valued in society.

## ПРОМЕНЕ У ШКОЛИ У СВЕТЛУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

*Сажетак:* У раду се разматрају промене у школи настале под утицајем глобализације. У процесу глобализације знање представља услов развоја и модернизације друштва, а образовани појединци значајну креативну снагу која води личном, материјалном, културном напретку. Сходно томе, потенцира се значај школе, као установе у којој се одвија процес васпитања и образовања. Под утицајем глобалних токова долази до значајних промена у школама које од традиционалних установа прерастају у конструктивне и трансформативне установе, у којима се прихватају нови образовни приступи и нови односи. Школе све више излазе из оквира специјализованих установа за преношење знања и постају свеобухватни простор разноврсних знања и искустава.

Промене у школи заснивају се на циљевима образовања и учења у будућности, у којима је улога школе образовање људи критичког духа који имају способност сналажења у новим ситуацијама и новим окружењима. За реализацију тако зацртаног циља неопходно је мењање устаљених образаца школског функционисања, промена контекста учења, односно места и ситуација у којима се учење одвија, примена флексибилнијих планова и програма, разноврсних облика и метода учења, промене у садржајима образовања, превазилажење функције трансмисије и развој процеса трансформације знања. У процесу мењања школског контекста значајна је улога наставника, од којих се очекује активан приступ променама и перманентно стручно усавршавање.

*Кључне речи:* промене, школа, глобализација, образовање, учење

### Увод

Крупне економске и политичке промене у свету настале након осамдесетих година XX века, означавају се општим термином – глобализација. До интензивирања овог процеса долази половином деведесетих година прошлог века, када услед развоја савремене информационе технологије, глобализација све више добија на значају. Глобализација представља објективни светски процес, планетарну трансформацију са амбивалентним деловањем и неизвесним изгледима. У суштини, глобализација подразумева ширење либералне идеологије, стварање слободног светског тржишта, уједињавања светске заједнице.

Процес глобализације утиче на значајне друштвене промене у правцу повезивања локалног, регионалног и глобалног. Према наводима Бека „глобалност значи да све што се дешава на планети није ограничено на локални догађај, сви изуми, победе и катастрофе утичу на читав свет и због тога морамо да преорјентишемо и преорганизујемо наше животе и активности, наше организације и институције, као локално – глобалну осу; глобалност схваћена на овај начин означава ситуацију у другој епохи модерности“ (Бек, према Гергијевски, 2011 : 81).

Последице глобализације могу бити различитог интензитета и могу се посматрати као позитивни или негативни утицаји на различитим нивоима друштвеног система, система одређених друштвених група и појединаца. Као значајна импликација процеса глобализације истиче се поларизација и маргинализација сиромашних и малих земаља и насупрот томе, све већи значај великих и моћних држава које усмеравају савремени свет ка трансформацији међународног поретка. Осим тога, глобализацију као шири светски процес прати криза националне државе и суверености, односно слабљење вредности везаних за националну државу и јачање глобалних политичких вредности. Сходно томе, намећу се бројна питања везана за национални идентитет, верска опредељења, очување традиције и културе. Због читавог низа контроверзи које прате овај процес, глобализацију карактерише појава великих ризика, како у делу економије, новца и финансијских токова, уздицања култа потрошње, тако и у делу културних и образовних вредности, глобалних знања, потискивања идентитета и диверзитета (Матић, Стојадиновић, 2011).

Процесом модернизације утиче се на ублажавање или модификацију негативних утицаја и дејства глобализације и њихово преусмеравање ка позитивним и прогресивним друштвеним исходима. У том контексту све значајнију улогу има *развој* (схваћен као процес глобалног прилагођавања – адаптације друштва на промене), односно адекватан одговор на прве ударе из спољашњег и унутрашњег окружења и *модернизација* као форма промене друштва у функцији омогућавања напретка. Као предуслов развоја и модернизације друштва истиче се знање као „главна креативна сила у личном, економском, друштвеном, културном и материјалном напретку“ (Дондур, Покрајац, Грбић, 2011: 368). У том смислу знање добија другачији значај, нови квалитет и нове димензије и постаје неопходна потреба читавог друштва, за разлику од знања као привилегије појединаца. Све чешће се говори о друштву знања или друштву перманентног учења. У складу са таквим ставом Дракер дефинише радника знања као образовану особу која је способна да своје знање примени у садашњости, користећи га за обликовање будућности. Према схватању овог аутора образовање постаје главни циљ друштва знања у коме образовани радници замењују физичке. Уз рад и капитал знање постаје трећи фактор производње (Drucker, 1995). Слично томе, истиче се да је знање постало пресудни „фактор друштвеног напретка, квалитета живота и обезбеђивања друштва капитала. Друштвени капитал посматран кроз призму производа образовања у друштву

знања добија позиције основног ресурса и кључног стуба развоја друштва у свим његовим сегментима Зато улагање у квалитет становништва и у знање у великој мери одређује будуће изгледе сваког друштва. Ова улагања су одлучујући фактор сваког благостања јер је квалитет становништва непрекидна инвестиција“ ( Здравковић, 2011: 192). У складу са схватањима поменутих аутора значајна улога знања у савременом друштву битно утиче на промене у свим друштвеним институцијама, а посебно оним којима је васпитање и образовање појединаца основна функција и делатност. У том контексту као значајно питање издваја се питање школског образовања, односно питање знања стечених током процеса школовања.

## 1. Промене у школи и глобализација

У односу на развијене земље процес глобализације у земљама у транзицији има својих специфичности које су пре свега детерминисане околностима у којима се глобализација одвија. Различите околности односе се на процес друштвено политичких промена који условљава и друге промене и процесе у земљама у транзицији. Према наводима Б. Ћорђевић, процес глобализације у Србији започео је са извесним закашњењем у односу на друге земље. Специфичне околности у Србији (продужена транзиција, дугогодишња изолација, економски ембарго, бомбардовање, сиромаштво), у поређењу са другим земљама, доносе отежања у процесу глобализације (Ћорђевић, 2008).

И поред отежаних услова у Србији, процес глобализације оставља значајне импликације како у делу друштвено политичких промена и организације, тако и у области образовања и културе. Значајне промене у области образовања посебно се показују у:

- променама система образовања,
- променама наставних планова и програма,
- финансирању укупног рада школе,
- припремању и раду наставног и другог кадра у школи.

У променама насталим под утицајем глобализације образовање се посматра као глобални друштвени процес усмерен ка развоју људских ресурса, у коме се обезбеђује једнакост и праведност за све. Таква усмереност промена захтева реформисање образовног система, што је процес присутан у већини земаља југоисточне Европе.

Реформа школског система поред општих циљева – обезбеђивање једнакости и праведности, има за циљ подизање квалитета система у целини, односно унапређивање рада институција и појединаца на свим нивоима. Сматра се да процес глобализације битно утиче на процес реформи, тако да школске реформе под утицајем глобализације све више постају интегрисаније, холистички усмерене, зависне од брзих промена у науци, техници и технологији и усме-



рене ширим међународним и националним факторима. У процесу реформи-сања школског система долази до значајних промена које обухватају васпитно образовне институције, пре свега школе. Значајна пажња у процесу реформи посвећује се изградњи демократске климе, посебно у школама. Односи карактеристични за традиционалне школе који су хијерархијски постављени, ауторитативни, компетитивни, нису у складу са циљевима промена, тим пре што се као такви одражавају на процес учења, посебно на мотивацију ученика која је у класичним образовним установама заснована на послушности и страху од санкција. Са тог аспекта изградња демократске климе је у уској вези са побољшањем квалитета, посебно у делу вредновања и оцењивања рада (Станисављевић Петровић, Видановић, 2012). У циљу побољшања квалитета образовања, што је и један од задатака актуелних реформских процеса на свим нивоима система тежи се побољшању квалитета наставе и учења, садржаја образовања и образовних постигнућа.

У том контексту, промене у школи усмерене су ка мењању традиционалне улоге школе, школског образовања и васпитања. Школе од традиционалних, класичних, формативних установа, под утицајем глобалних токова мењају постојећи профил, и теже прерастању у конструктивне и трансформативне образовне установе у којима се прихватају нови образовни приступи и нови односи, како у самом школском контексту, тако и ван његових граница. У том смислу школа, као базична установа за васпитање и образовање има задатак да оспособи и припреми појединца за доживотно учење које се наставља након стицања формалног образовања. Значајне промене у школи везане су за примену флексибилнијих планова и програма, примену разноврсних облика и метода учења и поучавања (активне методе, искуствено учење и др.) које су усклађене са индивидуалним стиливима учења ученика. С обзиром на то да под утицајем глобализације школовање постаје све значајније у квалитативном и квантитативном погледу, пред школом се налазе нови изазови. У суштини својим променама школа треба да пружи адекватне одговоре како друштву, јер су образовани појединци услов напредовања и даљег развоја, тако и појединцима – односно да изађе у сусрет новонасталим образовним потребама појединца. За остварење такве визије неопходне су промене у којима школа излази из оквира специјализованих установа за преношење знања и постаје свеобухватни простор разноврсних знања и искустава (Fauser et al., 1983).

## 2. Креирање школе будућности

Визија будуће школе у уској је вези са визијом будућег друштва, друштва учења и знања. У том смислу неопходне су свеобухватне анализе свих потенцијала који трансформишу друштво, као и сазнања о будућим потребама образовања и учења. Креирање школе будућности у великој мери ослања се на циљеве образовања и учења, чије одређење захтева дубља промишљања о значају и

улози школе, школском образовању и припремању људи за успешно суочавање са променама у будућности. Међутим, како знање о будућности није сигурно ни извесно, тешко је вршити прогнозу образовних потреба, односно циљева образовања у будућности. Почетна тачка у прогнози будућних образовних потреба и циљева образовања, свакако су промене у друштву, јер је школа, посматрано кроз историјску призму, увек повезана са развојем друштва. У том смислу Пастуовић наводи да је образовање увек у интерактивном односу са друштвом, па се може претпоставити да ће се и у будућности пројекција образовних циљева заснивати на пројекцији развоја друштва, односно да ће образовање бити усмерено ка решавању главних развојних проблема у друштву (Pastuović, 1999). У том контексту задатак школе је да пружи такво образовање које ће појединца припремити за живот у свету промена, односно за живот и рад у модерном друштву, што захтева другачији приступ процесу школовања и стицање знања другачијих од постојећих. Традиционална школа и њена првобитна улога, са аспекта нових образовних потреба друштва и појединаца, може се сматрати у потпуности превазиђеном. На такву констатацију упућује већи број футуролога образовања који више не разматрају питање унапређивања школе, већ указују на потребу за њеним поновним осмишљавањем. Наиме, сматра се да су традиционалне школе до сада биле релативно успешне, јер нису морале бити усмерене ка ширењу универзалне писмености високог реда. У прилог томе Тофлер сматра са су наше школе још увек окренуте према прошлости и да могу служити само друштвеном систему који је на заласку. Исти аутор заговара стварање школе у којој ће се образовати људи критичког духа који имају способност сналажења у новим ситуацијама и новим окружењима. Циљ образовања Тофлер види у повећању човекове адаптивности, односно у развоју способности за прилагођавање непрекидним променама које долазе. Са тог аспекта у школи је потребно обезбедити такво образовање које ће ученике припремити за адекватно реаговање у новим ситуацијама и развијати способности које олакшавају процес адаптације. Управо на тим основама треба градити нови школски курикулум, у коме сви садржаји морају бити оправдани са становишта будућности. Сходно томе, Тофлер наводи да су људима који живе у модерно доба потребна нова знања и умења која сврстава у три кључна подручја: учење, међуљудски односи и одабирање (Toffler, 1997).

У складу са таквим констатацијама школа има за задатак да ученицима омогући стицање функционалних знања, да их оспособи да одбаце старе и прихвате нове идеје, да их научи да уче на другачији начин, да негује тимски рад и сарадњу и развија позитивну атмосферу и задовољавајуће међуљудске односе свих учесника процеса васпитања и образовања. Од школе се очекује да развија кооперативне облике рада, да осмишљава и организује креативна окупљања ученика, да развија тимски дух и способност за доношење одлука, односно да организује такве обавезне и слободне активности које би ученицима помогле да сами за себе утврде шта, зашто и колико цене у животу (Milutinović, 2008).

Као значајне циљеве новог образовања Суходолски издваја обликовање критичке свести; развој алтернативног мишљења које ослобађа мисао од подређивања

постојећег и отвара га према новим могућностима; обликовање квалитета живота упућивањем на стратегију живота регулисаном начелом „бити“, а не „имати“; оспособљавање младих за укључивање и партиципацију. У складу са постављеним захтевима главни циљ образовања је да припрема за нову будућност, уместо постојећег програма образовања чији је главни циљ прилагођавање (Suhodolski, 1988). Основно полазиште за одређивање оваквих циљева је концепција „бити“ која се односи на интелектуалну и емоционалну сферу личности, на њену аутономију, слободу и начин разумевања. Ова концепција у области учења и образовања у школи се односи на активно и критичко сазнавање, повезивање теорије и праксе, иницирање и прихватање новина, стваралачки однос према процесу учења и критички однос према стварности. У том смислу у школском контексту се јавља потреба за „иновативним учењем и антиципацијом која се одвија кроз избор пожељних ситуација, где се стварају нове алтернативе за образовање и учење и где се промишљено креће ка будућности“ (Knežević Florić, 2005: 461). У школи су неопходне промене, како у погледу мењања устаљених образаца функционисања и школског рада, тако и у погледу промене контекста учења, односно места и ситуација у којима се учење одвија. Имајући у виду значај контекста учења значајно је указати на отварање школе према окружењу и коришћење свих ресурса, како природних тако и друштвених у сврхе васпитања и образовања.

Савремена схватања иду у прилог тези да школа и образовање имају сложен задатак да обликују људе који ће бити способни да пројектују и стварају, потпуно одговорно, одлучно и маштовито. Глобалне светске промене као значајни циљ образовања наводе образовање у духу међународног разумевања и мира, као и усклађеност образовања са развојем науке и технике. За остварење тако вредног циља неопходне су промене у садржајима и методама школског рада, превазилажење функције трансмисије и развој процеса трансформације знања, оспособљавање ученика за коришћење различитих извора информација и руковање прецизним инструментима. Сматра се да школа треба да уложи значајне напоре у развијање способности за самообразовање, неговање стваралаштва, разлика у мишљењима (Мајор, 1991).

Да у будућем друштву образовање има значајну улогу, као и да од концепције образоване личности зависи развој друштва наводи познати футуролог Дракер (Drucker, 1995). Наиме, он истиче да је образована личност – личност која је способна да примени своја знања како би успешно функционисала у садашњости, али и успешно пројектовала будућност. За образовану личност мањи значај имају књишка и енциклопедијска знања у односу на поједине способности: способност опажања, аналитичког мишљења, разумевања различитих знања, како општих тако и специјализованих. Како знање има кључну улогу у развоју друштва, од суштинског је значаја одредити нову улогу образовања, његове главне вредности и циљеве које треба реализовати у контексту који се мења. Као суштинска питања образовања Дракер издваја питања везана за начине трансформисања школе, питања садржаја и метода учења, положај школе у друштву. Решавање ових питања је од суштинског значаја за развој друштва,

али и за саму школу, јер ни једна друштвена институција не преживљава тако дубоке и радикалне промене као школа (Drucker, 1995: 208).

Може се констатовати да су традиционалне школе имале значајну улогу у припремању ученика за индустријско доба. Међутим под утицајем глобализације све је присутнија потреба за променама у школи, јер традиционална школа више није у могућности да пружа знања потребна за живот у савременом друштву. Модерно друштво захтева промену школе и школског система, промену коју више није могуће остварити путем парцијалних реформи како је често било у прошлости. У том смислу истиче се захтев за радикалним променама, трансформацијом целокупног школског система, односно променом парадигме (Milutinović, 2008). Трансформација школе захтева нове циљеве образовања, другачије методе рада, ширење лепезе школских активности на окружење, развој аутономије личности, личне одговорности, критичког мишљења и стваралаштва ученика током школовања. Свеобухватни приступ променама у школи омогућава обликовање нових компетенција које се базирају на знањима и вештинама потребним за живот у савременом и будућем друштву.

У суштини, промене у школи заснивају се на концепту развојности и васпитљивости људских бића, а међу термилошким одређењима истичу се она која упућују на дискурсе, потенцијале и промене. Сматра се да конструкт компетентности чини адекватну основу за повезивање индивидуалног развоја са значењима друштвеног дискурса. Конструкт компетентности базира се на развојно-хуманистичкој оријентацији и одсликава динамичан карактер и интерактиван однос друштва и појединца, при чему значајну улогу има процес образовања, који подстиче развој људских потенцијала у правцу стицања компетентности као опште способности. Конструкт компетентности се може означити као „сложај потенцијала, васпитљиви развојни капацитет појединца за успешно остваривање сопствених потреба, циљева и улога у различитим областима професионалног и друштвеног живота, али и потенцијал за међусобну, задовољавајућу интеракцију с људима“ ( Knežević Florić, 2005: 465).

Школа има задатак да истовремено формира и припрема личност за живот, у светлу актуелних глобалних промена од ње се очекује да континуирано и начелно подстиче развој компетентности као опште способности и њених конститутивних аспеката – самокомпетенције и социјалне компетенције. Васпитање и образовање у школи су процеси усмерени ка стварању активног појединца који се спремно и компетентно суочава са разним врстама промена, како на личном, тако и на друштвеном плану. У процесу формирања личности и њеног припремања за живот истиче се потреба за развојем партиципације, критичког расуђивања и аутономног понашања, јер друштвене промене стално намећу нове обавезе и одговорности. Из тог разлога развој компетенција је могућ само у подстицајним условима, условима компетентног окружења у чијем стварању учествују сви, односно не само школа, већ и друштво у целини.

У реализацији програмских садржаја у школи развој интраперсоналних и интерперсоналних знања и вештина треба да омогући појединцу да обједини и

изрази своја искуства, своје психолошке потенцијале, међу којима способност опажања, когнитивну сферу, вештине комуникације, кооперације, партиципацију, вредносне оријентације, критички приступ, разумевање. Развој знања и вештина у школи може се остварити кроз садржаје свих наставних предмета у којима је заступљена оријентација ка решавању проблема, позитивна комуникација и сарадња, саморганизација и оријентација ка целовитости мисаоног опажања и деловања. Школске методе и облике рада треба заснивати на „начелу сталног подизања квалитета знања и вештина ученика, начелу комбиновања интеракције различитих облика наставног рада са искуственим учењем, начелу индивидуализације учења, начелу подстицајне климе и културе образовних институција и начелу трајног и квалитетног образовања наставника и сталног побољшања њиховог професионалног статуса“ (Кнежевић Florić, 2005: 469).

У складу са виђењима теоретичара футуролога о циљевима образовања, као и резултата анализе квалитета нашег образовања на међународним и националним тестирањима (PISA, 2003; TIMSS, 2003; Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ, 2001) с правом се може поставити питање квалитета школског образовања, као и питање улоге школе и школских знања у животу појединаца. Ако се има у виду значај образовања за развој садашњег и будућег друштва, онда је питање школе и школског образовања значајно друштвено питање. Чињеница је да традиционална школа не може пружити адекватан одговор на потребе садашњег, а вероватно и будућег друштва, што потенцира питања везана за њену трансформацију и мењање. Промењене друштвене околности захтевају од појединаца више иницијативности, квалитет и брзину у доношењу одлука на личном и професионалном плану, преузимање одговорности за сопствене активности, самосталност, континуирано учење, покретљивост (Cohen et al., 2002).

Анализе међународних и националних тестирања указују да у нашим школама још увек преовладава традиционални приступ учењу, да је акценат на акумулирању знања, доминантној улози наставника и стицању декларативних знања. Из тог разлога у нашим школама се јавља недостатак везан за развој подручја и компетенција које се односе на *интегративни приступ* – повезивање концепата из разних дисциплина, као и повезивање знања са личним искуством и претходним искуствима и знањима; *приказивање и читање* информација и података који су дати на различите начине, путем графикона, шема, табела и сл; *развој критичког мишљења* – процена релевантних информација у тексту, разликовање чињеница од интерпретација, процена веродостојности извора, аргументовање сопственог мишљења, процеса властитих активности, избора и акција, интерпретација података из различитих извора, поређење и супротстављање различитих информација при извођењу закључака, увиђање односа између различитих извора информација; *решавање проблема* – решавање концепата који су у супротности, комбиновање старих и познатих информација у решавању задатака, издвајање релевантних информација и знања за решавање проблема поштујући више критеријума истовремено, вршење се-

лекције и приказивање података на различите начине; *трансфер знања* – повезивање знања из различитих наставних предмета, трансфер знања из контекста у коме је знање стечено у нови контекст, увиђање значаја и смислености школских знања у данашњем времену, селекција и интерпретација знања која се могу применити у свакодневном животу, коришћење научних знања како би образложили и оправдали своје одлуке на личном и глобалном плану, препознавање научних проблема у свакодневним животним ситуацијама; *развој метакогнитивних стратегија* – одабир и вредновање различитих стратегија решавања проблема, задаци код којих се од ученика траже увиди, самоувиди, рефлексивност (Маринковић, 2010: 9–10).

У циљу остваривања овако сложених захтева неопходни су услови у којима се у школском контексту обезбеђује стални развој и мењање. Предуслови за њихово реализовање везани су за промене у школском контексту које су засноване на креирању нових улога и функција школе, као базичне установе за образовање и васпитање. Према схватању Дракера пред друштвом је значајан задатак осмишљавања нових улога и функција школе – њеног средишта пажње и њених вредности. Исти аутор наводи да школа у друштву знања треба да има следеће карактеристике: (1) школа треба да пружи универзалну писменост високог реда – овладавање читањем, писањем, аритметиком, познавање нумеричке науке, основно схватање природних наука и динамике технологије, познавање страних језика, развијање делотворности и способности за практично функционисање, развој самопоуздања; (2) школа мора да испуни мотивацијом ученике на свим нивоима и свих старосних доби, мотивацијом за учење и дисциплином доживотног учења; (3) школа мора да буде отворен систем који ће бити доступан и високообразованим људима и људима који из разних разлога нису имали приступ образовању на вишим нивоима када су били млађи; (4) школа мора да преноси знање као материју и као процес, што захтева развој формалног партнерства између школа и институција које су послодавци; (5) школовање не може да буде монопол који припада школи – образовање у посткапиталистичком друштву мора да прожима читаво друштво (Drucker, 1995).

У том смислу концепција будуће школе заснивана се на променама пре свега у делу школског образовања. Промене у школском образовању подразумевају превазилажење акумулирања знања и схватање знања као процеса обogaћивања развоја (Ivić i sar., 2001); да се од декларативног знања крене у правцу развоја концептуалног, кондиционог, процедуралног и метакогнитивног знања (Kovač-Cerović, 1998; Anderson 1985); да се превазиђе поглед на дете у школи из угла ученичке улоге и да се насупрот томе развија холистички поглед на дете (Antić, 2008; Ivić i sar., 2001); да се разматрање наставне ситуације из угла наставника и наставе преусмери ка перспективи учења и ученика (Ivić i sar., 2001); да се усвоји другачији начин вредновања онога што се учи (Маринковић, 2010: 22).

Промене у школском знању и учењу су неопходне, јер је евидентно да у нашим школама доминира образовна функција, да у наставном раду домини-



рају предавачке методе и да је главна оријентација усмерена ка усвајању фактографских знања. Такво стање у пракси имплицира пасивизацију ученика, мање учења са разумевањем, мање истраживања, учења путем решавања проблема. У таквим околностима знање ученика није повезано са претходним искуствима ученика и реалним животним ситуацијама. Томе значајно доприноси и чињеница да је школско учење углавном сведено на учионицу, школски простор, док је ванучионичко учење углавном маргинализовано.

У препорукама међународних организација у циљу промене карактера школског образовања истиче се значај организовања наставе изван учиониčkih простора, на отвореном. У препорукама које даје Унеско наводи се низ предности које има учење у неформалним контекстима, а чије су главне одреднице *разумевање, развој мишљења, решавање проблема, стицање личних искустава и развој позитивних ставова ученика*. У том контексту истиче се значај организовања не само наставе, већ и других школских активности у разноврсним природним и друштвеним амбијентима. Сматра се да су предности учења у аутентичним амбијентима вишеструке, а међу њима се истичу оне које се односе на развој разумевања проблема и стицање знања путем развијања бољег разумевања проблема о којима се дискутује у учионици и књигама; оспособљавање ученика да мисле и стичу знања кроз лична искуства путем разумевања веза између природне околине и активности људи; стицање вештина путем развијања разумевања научних начина истраживања; развијање вештине прикупљања података (бележења, записивања, анализирања, јачање сарадничког и тимског рада, рада у групама); позитивних ставова према учењу, изоштравање ученикове перцепције и уочавање промена у околини, стварање прилика за истраживање низа алтернативних, природних и културних амбијената из прве руке, продубљивање интересовања за теме везане за природу и друштво; мотивацију за развој ставова и адекватног понашања (UNESCO, 2002).

На значај коришћења различитих амбијената ван учионице у циљу развоја функционалности и богаћења школских знања указују и аутори који истичу да природни и друштвени ресурси нису у довољној мери искоришћени, посебно у процесу учења. Наиме, сматра се да окружење ван школе нуди бројне могућности за развој компетенција ученика на непосредан начин, кроз искуство и лично ангажовање у директном контакту са предметима сазнања (Анђелковић, Станисављевић Петровић, 2013).

Промене у школи и школском учењу подразумевају промене сваког од учесника процеса васпитања и образовања, при чему је важно да сви учесници постану свесни потребе за променом. У прилог томе Ганг наводи да сваки од учесника мора постати свестан и схватити мрежу међузависности, као и своју улогу и значај у развоју догађаја. Трансформација школе и школског учења почиње од сваког појединца, наставника, ученика, и свих оних који су на посредан или непосредан начин повезани са школом. У том смислу нема промене система док се не деси промена у појединцима (Gang, 2003). Како се у процесу трансформације тежи ка променама начина размишљања и понашања, период



инкубације је дуготрајан и не може се увек мерити инструментима. Промене у размишљањима људи се одвијају споро и неприметно те су стога и веома тешке за праћење.

У том погледу трансформација школе зависна је у највећој мери од наставника, његовог сензибилитета, спремности и често ентузијазма за мењање постојеће праксе. Личност наставника, његова припремљеност током иницијалног образовања, као и активно стручно усавршавање и професионални развој, значајно утичу на мењање школског контекста. Посматрано са тог аспекта промене у школи условљене су образовањем које наставници стичу на својим факултетима, посебно у делу дидактичко-методичке припремљености, односно педагошких компетенција за реализацију наставничког позива.

### Закључак

Процес глобализације изражен кроз крупне економске и политичке промене у светским оквирима, доводи до значајних импликација у делу образовања и васпитања. Значајне промене у области образовања посебно су видљиве у аспекту промена система образовања, променама наставних планова и програма, финансирања укупног рада школе и припремања наставног и другог кадра. Под утицајем ових промена долази до промена у школама, базичним установама за васпитање и образовање. Промене су видљиве у свим аспектима организације школског живота и рада, посебно у делу квалитета наставе и учења, садржаја образовања и образовних постигнућа.

Под утицајем глобалних токова школе од традиционалних, класичних и формативних установа прерастају у конструктивне и трансформативне образовне установе у којима се прихватају нови образовни приступи и односи. Школа има за задатак да оспособи и припреми појединца за доживотно учење које се наставља након стицања формалног образовања. Трансформација школе обухвата примену флексибилнијих планова и програма, примену разноврсних облика и метода учења и поучавања. Како би школа адекватно остварила захтеве друштва знања неопходно је мењање постојећег школског профила и стварање визије школе у складу са визијом будућег друштва. Полазну тачку у одређивању будућих образовних потреба, односно циљева образовања у будућности, чини пројекција развоја друштва, јер се претпоставља да ће образовање бити усмерено ка решавању главних друштвених проблема.

Према схватањима теоретичара футуролога образовања савременом и будућем друштву је потребна школа у којој ће се образовати људи критичког духа који имају способност сналажења у новим ситуацијама и новим окружењима. У складу са тим образовање у школи треба заснивати на активном критичком сазнавању, повезивању теорије и праксе, иницирању и прихватању новина, развоју стваралачког односа према процесу учења. Промене у школи заснивају се на концепту развојности и васпитљивости људских бића у циљу развоја

адекватних компетенција. Школа има за задатак да континуирано и начелно развија компетентност као општу способност и њене конститутивне аспекте – самокомпетенцију и социјалну компетенцију. У том контексту од школе се очекује да омогући појединцу да обједини и изрази своја искуства, психолошке потенцијале, вештине комуникације, кооперације, да развија партиципацију.

У делу школског образовања, где за сада још увек доминирају предавачке методе и пасивна улога ученика, неопходне су промене у смислу примене активних метода рада, више учења са разумевањем, учења путем решавања проблема и истраживања.

Значајну улогу у процесу трансформације школе имају наставници од којих се очекује активан приступ променама и перманентно стручно усавршавање, посебно у делу дидактичко-методичке припремљености.

## Литература

- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. 2nd Ed. New York: Freeman.
- Анђелковић, С. и З. Станисављевић Петровић. (2013). *Школа и неформални образовни контексти*. Београд: Географски факултет.
- Antić, S. (2008). *Modeli interaktivne nastave/učenja primereni radu u redovnim školskim uslovima*. Београд: Филозофски факултет, одељење за психологију. *Neobjavljena magistarska teza*.
- Георгијевић, П. (2011). Савремена схватања о друштвеним променама у социологији: А. Мандрас, З. Бауман, У. Бек, Е. Гиденс. Божић и ур. одбор (ур.) *Транзиција, модернизација и идентитети, Зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет, 75–87.
- Дондур, Н. и С. Покрајац и Грбић, С. (2011). Модернизација образовног система Србије. Божић и ур. одбор (ур.) *Транзиција, модернизација и идентитети, Зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет, 368–377.
- Drucker, P. F. (1995). *Postkapitalističko društvo*. Београд: Grmeč - Privredni pregled.
- Ђорђевић, Б. (2008). Глобализација и школа и образовање. *Педагошка стварност*, 9–10, 827–841.
- Здравковић, Д. (2011). Друштвени капитал и модернизација. Божић и ур. одбор (ур.) *Транзиција, модернизација и идентитети, Зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет, 183–196.
- Ивић, И. и сар. (2001). *Активно учење*. Београд: УНИЦЕФ, Институт за психологију.
- Kovač-Cerović, T. (1998). *Образовање за мир и демократију у Србији, Пакт за стабилност: Izveštaj*, Dostupno na: <http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok234-srpSEECNationalreportprospects.pdf> [15.03.2013].
- Knežević Florić, O. (2005). О једном моделу интеграције двеју педагошких рефлексија или о педагогији развоја. *Pedagogija*, 4, 458–469.

- Major, F. (1991). *Sutra je uvek kasno*. Beograd: Jugoslovenska revija.
- Маринковић, С. (2010). Проблеми квалитета нашег образовања и промене у концепцији образовања. *Настава и васпитање*, 1, 5–23.
- Матић, П. и М. Стојадиновић. (2011). Политичка модернизација и транзиција. Божић и ур. одбор (ур.) *Транзиција, модернизација и идентитети*, *Зборник радова*. Ниш: Филозофски факултет, 439–459.
- Milutinović, J. (2008). Kvalitet obrazovanja. U O. Gajić (ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji (Ka evropskom obrazovnom prostoru: tokovi promena) = European Dimensions of Changes in the Educational System in Serbia: Toward the European Educational Area: Courses of Changes*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 61–72.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Станисављевић Петровић, З и Д. Видановић. (2012). *Промене у школском систему у Србији*. Ниш: Филозофски факултет.
- Suhodolski, B. (1988). *Permanantno obrazovanje i stvaralaštvo*. Zagreb: Školske novine.
- Toffler, A. (1997). *Šok budućnosti*. Beograd: PS Grmeč.
- Fausser, P. et al. (1983). *Lernen mit Kopf und Hand: Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule* Beltz. Germany to United Kingdom: Beltz, Weinheim Basel.
- Cohen, E. et al. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into practice* 2, 80–86.

Zorica Č. Stanisavljević Petrović

## CHANGES IN SCHOOLS IN THE LIGHT OF GLOBALISATION

*Summary:* The paper discusses the changes in schools caused by the globalisation. In the process of globalisation knowledge is a prerequisite for the development and modernisation of the society, while educated individuals represent a significant creative force. The influence of global trends led to significant changes in schools which, as a result, evolved from traditional institutions into constructive and transformative institutions accepting and applying new educational approaches and relationships. Schools increasingly leave the scope of specialised institutions whose sole task was to transfer knowledge and become comprehensive places of diverse knowledge and experience.

The changes in schools are based on future educational and learning objectives. In order to realise this goal it is necessary to change the long-established patterns of school performance, to change the learning contexts, i.e. the locations and situations where the learning takes place, to apply more flexible curricula and more diverse forms and methods of learning, to change the educational contents and overcome the functions of transmission for the sake of knowledge transformation process development. Teachers are expected to actively approach the changes and constantly improve themselves.

## КОНСТРУКЦИЈА И МЈЕРНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ СКАЛЕ ЗА МЈЕРЕЊЕ МЕТАКОГНИТИВНИХ СТРАТЕГИЈА У УЧЕЊУ

*Сажетак:* У раду је описан концепт метакогнитивних стратегија у учењу. Посебно су описане следеће метакогнитивне стратегије: свјесност о сопственом когнитивном функционисању, планирање сопственог когнитивног функционисања и надгледање сопственог когнитивног функционисања. Потом је објашњена конструкција скале за мјерење метакогнитивних стратегија у учењу, као и описане мјерне карактеристике скале. На крају је дат осврт на могућности практичне примјене овог инструмента.

*Кључне ријечи:* метакогнитивне стратегије у учењу, мјерне карактеристике скале

### Уводне напомене

Многи истраживачи бране став да би један од циљева формалног образовања требао бити стицање саморегулативних способности, јер оне могу омогућити образовање и након завршетка школовања. Они који буду планирали, бирали своје циљеве, одлучивали којим стратегијама да их остварују и процјењивали постигнуте резултате, биће особе које посједују самодетерминацију или аутономију у учењу или рјешавању проблема и који брже, квалитетније и ефикасније уче и мисле (Gordon, 1996; према: Канкараш, 2004). С друге стране, истраживања показују да постоји велика разлика међу дјецом у погледу нивоа њихове метакогниције (Vanleuvan & Wang, 1997; према: Сузић, 2005). Једно дијете је склоније да анализира изјаве и поступке, властита размишљања; а друго се више бави конкретним активностима, избјегавајући метакогнитивна размишљања. Потребно је омогућити дјечи да завире у властито мишљење и обезбиједити им инструкције богате метакогнитивним садржајем. Да би се успјело у томе, неопходно је извршити дијагностиковање дјече у познавању и коришћењу метакогнитивних стратегија.

---

<sup>1</sup> barka@bih.net.ba

## Метакогнитивне стратегије

Метакогнитивни процеси често се третирају као унутрашњи чиниоци који дјелују у процесу развијања и коришћења когнитивних стратегија у учењу и одређују карактеристике и квалитет тих стратегија и њихових ефеката. Когнитивне стратегије стварају когнитивни напредак, а метакогнитивне га прате и управљају њиме. Употреба метакогнитивних стратегија доприноси: активирању метакогнитивних процеса, јасноћи циља, ширини школског искуства (вјежбање на различитим задацима), општем предзнању, ефикасном управљању пажњом и увјерењу о сопственом мишљењу и учењу. Успјешни ученици разликују се од мање успјешних по коришћењу стратегија у учењу, јер за разлику од њих, који су задовољни „гребањем површине“ и не испитују квалитет свог рада, они преиспитују свој процес учења, уочавају недостатке током учења и исправљају их, и свјеснији су када и како требају да преусмјере своје напоре. У тексту доље испод наведене су подјеле метакогнитивних стратегија, а потом су и описане.

По Диркесу (Dirkes, 1985; према: Blakey & Spence, 1990), основне метакогнитивне стратегије су:

1. повезивање нових информација са претходним знањем,
2. планирање, надгледање и евалуација процеса мишљења.

Као метакогнитивне стратегије, Пирс (Peirce, 2003) наводи:

1. планирање (одређивање циљева, дијелење на подзадатке, одређивање рокова изведбе, утврђивање корака изведбе),
2. надгледање (самопровјеравање упамћеног, праћење осцилације пажње, праћење разумијевања одговарањем на питања),
3. саморегулација (понављање стратегија, примјена одговарајућих когнитивних стратегија учења, флексибилно одбацавање неефикасних стратегија учења, контрола ометања и анксиозности и слично).

Метакогнитивне активности у учењу, по Фримену (Freeman, 1992; према: Мирков, 2005), обухватају:

1. припрему (постављање циљева, утврђивање стратегија, планирање времена, предвиђање проблема и усвајање неопходних претходних знања),
2. регулацију (контролисање учења, постављање питања и понављање),
3. евалуацију (тражење и процјена повратне информације, процјена постигнућа).

Андерсон (Anderson, 2002) је предложио пет главних метакогнитивних стратегија. Ту укључује: припрему и планирање за учење, селекцију и коришћење стратегија учења, надгледање коришћења стратегија, координацију различитих стратегија и евалуацију коришћених стратегија и учења. По Блејку и Спенсу (Blakey & Spence, 1990) у основне метакогнитивне стратегије спадају: повезивање нових информација са старим, селекција мислећих стратегија и планирање, контрола и евалуација процеса мишљења.

Под метакогнитивним стратегијама у учењу Ридли и сарадници (Ridley et al., 1992) подразумевају сљедеће стратегије: свјесност у контроли учења, планирање и селекција стратегија, прогрес у учењу, корекција грешака, анализирање ефективности стратегија учења, мијењање понашања у учењу и мијењање стратегија које недостају. Побољшавање једног аспекта регулације, нпр. планирања, може побољшати остале – надгледање. Иако је велики број регулаторних вјештина описан у литератури (посебно код Шроа и Денисона, 1994), три есенцијалне вјештине укључене су у све извјештаје: планирање, надгледање и евалуација (Jacobs & Paris, 1987; према: Schraw, 1998).

Анализирањем различитих метакогнитивних стратегија, као и њиховим резимирањем, поставили смо сљедећу класификацију метакогнитивних стратегија:

1. свјесност о сопственом когнитивном функционисању,
2. планирање сопственог когнитивног функционисања,
3. надгледање сопственог когнитивног функционисања.

Наведене метакогнитивне стратегије биће поближе објашњене у насловима који слиједе.

### Свјесност о сопственом когнитивном функционисању

Свјесност о сопственој свјесности или свјесност о начину извођења неке акције представља облик метакогнитивног знања и искуства и сматра се кључем успјешног учења. Спада у декларативно знање које подразумева учениково познавање својих способности, мотива, интересовања, жеља, стратегија учења.

Операције које улазе у састав прве метакогнитивне стратегије, свјесности о сопственом когнитивном функционисању, су: свјесно идентификовање онога што се већ зна, дефинисање циља учења, разматрање личних ресурса (приступа литератури, приступа рачунару, окружења), разматрање захтијева у задатку (есеји, тестови вишеструког избора), разматрање нивоа мотивисаности, одређивање нивоа анксиозности. Прије него што почне да рјешава задатак, ученик би требао бити свјестан сљедећих ствари: захтијева у задатку, властитих ресурса (знање и вјештине у примјени различитих стратегија) и потенцијалних веза између првог и другог.

Операционализацијом метакогнитивне свјесности, тј. свјесности о когнитивном функционисању, Елис (Ellis, 1999) је понудила врсту питања коју би могли примјењивати наставници да би код ученика развили когнитивну свијест. Та питања су: шта је потребно знати да би се урадио задатак, како се то може сазнати, шта смо радили данас, зашто, како смо то урадили, колико добро си то урадио-ла, шта треба да исправиш, зашто, шта сљедеће треба да урадиш, зашто, шта радиш ако ниси нешто добро разумио-ла, како провјераваш свој посао и слично. Ова питања могу бити описана као усмени покушаји, који могу бити интегрисани у наставу и процес учења, да би се охрабрио ученик да извр-

ши рефлексију свог учења. Недостатак свјесности о сопственим когнитивним капацитетима код ученика може ограничавати њихове способности за функционисање у ситуацијама које захтијевају откривање и употребу нових стратегија учења.

На жалост, већина наставних ситуација као ни наставни материјали не охрабрују ову врсту рефлексије и због тога не доприносе развоју метакогнитивне свјесности, упркос чињеници да сврха наставног процеса мора бити јасна ученику. Ученици не би смјели бити у ситуацији да циљ часа сами откривају без наставникове помоћи. Управо ту лежи одговорност наставника да додају ту недостајућу димензију наставе, тј. да објасне ученицима зашто нешто уче. У складу с овим, ученике је потребно упутити на тип материјала који ће користити, као и на активности које ће предузети, на стратегије које ће користити да би лакше запамтили, да би се концентрисали и обратили пажњу. Елис (Ellis, 1999) се интересовала за оспособљавање ученика да постану свјесни свог процеса учења. Посебно се интересовала за питања на основу којих ће охрабрити критичку рефлексију код ученика. Показало се да питања која се постављају ученицима о њиховом процесу учења морају бити чиста и директно повезана са искуством ученика. Ученици се позивају да мисле о аспектима свог учења који су апстрактни и за већину, нови. Уколико питања нису добро формулисана и конкретна, те нису постављена на прихватљивом језику, ученици ће бити збуњени и неспособни да одговоре на начин који ће им помоћи да би постали свјесни свог процеса учења или ће помоћи наставнику да би постали свјесни процеса учења ученика.

### Планирање сопственог когнитивног функционисања

Планирање сопственог когнитивног процеса спада у ред егзекутивних процеса или регулативних метакогнитивних процеса. На први поглед, планирање као дио ових процеса, дјелује као когнитивни процес. Но, оно спада у ред процеса вишег нивоа због своје контролне улоге у когницији. Планирање подразумијева знање о томе шта треба урадити или како, којим путем и зато обухвата одређивање циљева, дијељење на подзатке, утврђивање рокова, селекцију одговарајућих стратегија, редослијед примјене стратегија, расподјелу времена или пажње на задатке. У оквиру стратегије планирања могуће је поставити питања попут: колико времена је потребно да се уради задатак, како да распоредим обавезе, које врсте информација су потребне, које стратегије су најоптималније и слично. Наведене активности представљају технике за ову стратегију.

Резултати истраживања показују да се способност за планирање развија кроз дјетињство и адолесценцију, драматично се побољшавајући између десете и четрнаесте године (Bereiter & Scardamalia, 1987). Старији, искуснији ученици примјењују глобално планирање у односу на локално планирање. Они су способнији да ефективно планирају без обзира на садржај текста, док млађи



ученици то не могу. Али, кроз моделовање наставног процеса ученици се могу поучавати да размишљају о садржају текста, размишљајући о ономе шта већ знају и стварајући везе које се могу направити међу садржајем.

Планирање може бити побољшано ако се: процијени вријеме потребно за израду задатка, планира кроз распоред вријеме за учење, направи списак шта се када ради, организују материјали, предузму неопходни кораци за учење коришћењем стратегија као што су: подвлачење текста, мнемотехнике, цртање дијаграма. Успјешни ученици имају план (у глави или на папиру) који оцртава начин како ће одређени задатак савладати. Ако ученик има проблема са планирањем, може себи поставити сљедећа питања да побољша успјех учења:

1. Прије планирања: Шта од пријашњег знања могу искористити у овом задатку? У којем правцу желим ићи? Шта треба прво да урадим? Зашто читам ово дјело? Колико времена ми треба да комплетирам задатак?

2. За вријеме планирања: Како радим? Да ли сам на правом путу? Како би требао-ла поступати? Које информације су важне за памћење? Да ли бих требао-ла кренути у другом правцу? Шта треба урадити ако не разумијем? Да ли бих требао-ла подесити темпо у зависности од тежине задатка?

3. Послије планирања: Да ли сам добро урадио-ла? Шта сам могао-ла урадити друкчије? Да ли могу примијенити овај процес размишљања на друге проблеме? Да ли бих требао-ла да прођем поново кроз задатак да попутним празнине у разумијевању? Да ли је овакав процес размишљања произвео мање или више него што сам очекивао?

### Надгледање сопственог когнитивног функционисања

Надгледање сопственог когнитивног функционисања комплексан је процес који се односи на учениково разумијевање тренутне позиције, периодично самотестирање током учења и упоређивање са планираним. Ова стратегија обухвата самопроцјењивање упамћеног, праћење осцилација пажње, праћење разумијевања одговарањем на питања: да ли ми је јасно шта радим, да ли остварујем своје циљеве, треба ли нешто промијенити, што, у ствари, представља технике ове стратегије.

Истраживања индицирају да се способност надгледања развија полако и неразвијена је код дјецe, али и код старијих (Pressley & Ghatala, 1990). Међутим, неколико недавних студија је показало да постоји веза између метакогнитивног знања и прецизног надгледања (Schraw, 1994; Schraw, Dunkle, Bendixen & Roedel, 1995; према: Schraw, 1998). Резултати других истраживања показују да се способност надгледања побољшава са обуком и праксом (Delclos & Harrington, 1991).

Конфузија током учења може настати из бројних разлога: ученикове мисли постају расејане, ученик није у стању да задржи пажњу, не може запамтити шта је тек прочитао, није у стању да одговори на властито питање, када поново наиђе на већ поменути лик у причи, не сјећа се када је лик уведен у причу,

учење прелази у просто „рецитовање“ текста без дубљег укључивања у текст. Први корак у препознавању да ли постоји или не постоји конфузија у учењу добија се одговором на питање да ли сам разумио-ла што сам управо прочитао-ла или шта је главна идеја текста. Ученици који преузимају одговорност за своје учење континуираним самопостављањем питања прате своје реакције. Остали начини којим ученици врше контролу свог учења су: стварање релација међу градивом, стварање предикција, доношење закључака, коришћење кључних ријечи, идентификовање структуре текста, коришћење графичких организатора који указују на одређене врсте текстуалних информација, писање коментара на маргинама. Контролисање процеса учења, ученици би требали вршити за вријеме акта учења.

За вријеме извршавања плана, искуснији ученици континуирано провјеравају како раде да би били сигурни у свој прогрес ка циљу који су поставили. Надгледање укључује освртање у више наврата у садржај који је научен без губљења из вида шта је слједеће за урадити, да би се утврдило да ли се неопходни кораци спроводе у правом редослиједу. Док се спроводи план, ови ученици увијек имају у виду колико тачно и ефективно раде и изнова се испитују да ли раде довољно да би прешли на слједећи ниво. Тако обраћају посебну пажњу на ефективност изабраних когнитивних и мотивацијских стратегија и мијењају акцију уколико је то потребно.

Надгледање се може побољшати: рефлексijом процеса учења, пратећи шта дјелује, а шта не; надгледањем учења испитивањем и самотестирањем обезбјеђујући властиту повратну информацију; задржавањем концентрације и мотивације на високом нивоу извршавањем три главна задатка: постављање циља, селекција и организовање серије стратегија и процедура да би се испунио циљ и идентификовање потенцијалних препрека у испуњењу постављеног циља.

### Конструкција инструмената и њихове мјерне карактеристике

У складу са наведеним моделом метакогнитивних стратегија у учењу (МЕТАС), конструисали смо три супскеале са намјером да свака од супскеале мјери по једну од метакогнитивних стратегија из описаног модела метакогнитивних стратегија. Конструкција скеале, поштујући кораке у конструкцији Ликертове скеале (Spector, 1992; према: Фајгел, 2007), састојала се из слједећих етапа: (1) у првој етапи пришло се дефиницији конструкта, а пошто је ријеч о комплексном конструкту, дефиницији компонената метакогниције, (2) на основу великог броја резултата других истраживања, пришло се у другој етапи уобличавању и писању ставки (ајтема/тврђњи), (3) трећа етапа подразумијевала је спровођење пилот истраживања, (4) након чега је у четвртој етапи спроведена прва примјена и ајтем анализа и на крају су у петој етапи (5) одређене мјерне карактеристике скеале.

Ријеч је о петостепеној скали Ликертовог типа која се састоји од три супскеале: *свјесност о сопственом когнитивном функционисању* (на примјер: за вријеме

читања заокружујем дијелове који су ми нејасни), *планирање сопственог когнитивног функционисања* (на примјер: имам распоред својих седмичних активности) и *надгледање сопственог когнитивног функционисања* (на примјер: током учења нове лекције повезујем нови материјал са оним што већ знам о томе), које ћемо даље у тексту наводити као скраћенице: СВЈ, ПЛАН, НАД. Ученици су имали задатак да процијене сопствене метакогнитивне стратегије. Инвентар за мјерење метакогнитивних стратегија има укупно 50 тврдњи. Супскала *Свјесност о сопственом когнитивном функционисању* има седамнаест ајтема који су дати у афирмативном облику, *Планирање сопственог когнитивног функционисања* има укупно тринаест ајтема у афирмативном облику и супскала *Надгледање сопственог когнитивног функционисања* укупно броји двадесет ајтема. Ставке у трећој супскали дате су у афирмативном облику осим петог и шестог ајтема. Постојање метакогнитивних стратегија међузависно је и условљено, што значи да уколико нису развијене прве двије стратегије, свјесност и планирање код ученика, не можемо очекивати да буде развијена трећа стратегија.

Тврдње у скали уравнотежене су тако да ученик може постићи максималан број бодова ако на 48 „позитивно усмјерених“ тврдњи одговори позитивно, а на 2 „негативно усмјерене“ тврдње одговори негативно. Испитаници/ученици су процијењивали присуство метакогнитивних стратегија тако што су уз сваку тврдњу на скали од пет степени обиљежавали степен слагања са садржајем тврдње (од 1 = уопште се не слажем преко 3 = нити се слажем нити се не слажем до 5 = потпуно се слажем). Максималан број бодова који испитаник може постићи је 250, а минималан број бодова је 50.

Слагање добијене дистрибуције са нормалном провјерено је Смирнов-Колмогорљевим тестом и добијена вредност износи  $D_{\max}=0.077$ , што је мање од граничне вриједности  $D_{\max}=0.12$ . Подаци говоре да се ради о задовољавајућој дискриминативности скале. Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки. Кронбах-Алфа коефицијент за МЕТАС износи 0.844, што указује на задовољавајућу поузданост инструмента.

### Валидност скале за мјерење метакогнитивних стратегија ученика

Валидност скале за мјерење метакогнитивних стратегија ученика провјерена је факторском анализом. Код провјере конструктивне ваљаности скале за мјерење метакогнитивних стратегија ученика пошли смо од претпоставке да факторска анализа свих ајтема из све три супскале треба да покаже такву факторску структуру у којој доминирају три фактора, при чему ајтеми из једне супскале конституишу један, ајтеми из друге супскале други, а ајтеми из треће супскале трећи фактор.

Погодност матрице интеркорелација за факторизацију тестирана је Бартлетовим тестом сферичности и Кајзер-Мајер-Олкиновим тестом. На Бартлетовом тесту сферичности добијена је вриједност  $\chi^2=2389.229$ ;  $df=1225$ ;  $p=0.000$ . Кајзер-Мајер-Олкинов тест дао је вриједност  $k=0.69$ . Резултати тестова пока-

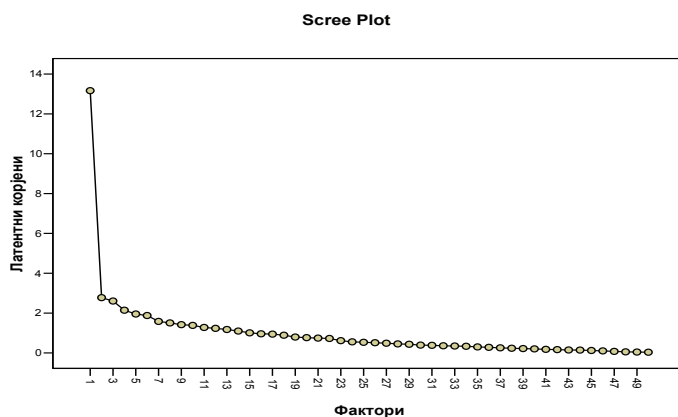
зују да је полазна корелациона матрица подесна за факторизацију, односно да анализа компоненти на добијеним подацима има смисла.

Полазећи од матрице интеркорелација манифестних варијабли методом главних компоненти издвојено је 15 примарних фактора који објашњавају 72,42% укупне варијансе, при чему прва три фактора објашњавају 37,1% варијансе. Другим ријечима, укупна екстрахована варијанса за 15 одабраних фактора износи 72,42% од максимално могуће варијансе чија је вриједност 3.00 (100%). У сљедећој табели (табела 1) приказани су латентни коријени појединих фактора и проценат варијансе коју објашњавају.

**Табела 1.** Латентни коријени фактора и проценат објашњене варијансе

Фактори	Латентни коријени	% објашњене варијансе	% објашњене варијансе (кумулативно)
1	13.166	26.333	26.333
2	2.775	5.550	31.883
3	2.607	5.213	37.096
4	2.144	4.288	41.384
5	1.954	3.908	45.292
6	1.877	3.754	49.046
7	1.583	3.165	52.211
8	1.506	3.013	55.224
9	1.419	2.838	58.062
10	1.383	2.766	60.828
11	1.278	2.556	63.384
12	1.233	2.465	65.849
13	1.176	2.353	68.202
14	1.099	2.198	70.399
15	1.009	2.018	72.417

Сљедећи графикон (графикон 1) представља приказ латентних корјенова екстрахованих фактора.



**Графикон 1.** Приказ латентних корјенова екстрахованих фактора

Матрица фактора главних компоненти трансформисана је ортогоналном *Варимакс* ротацијом. Мада постоји више критеријума за утврђивање значајности факторских засићења (сатурација), најчешће се проглашавају значајним она засићења чија вриједност износи 0.300 и више, па смо узели као мјерило засићености. У сљедећој табели (табела 2 ) дата је матрица факторских засићења (метода главних компоненти са *Варимакс* ротацијом).

**Табела 2.** Матрица факторских засићења по методу главне компоненте

Ставке из скала	ФАКТОРИ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ПЛАН 3	<b>.848</b>	.134	.124	.152	.174	.156	.060	.070	.007	-.056
ПЛАН 4	<b>.761</b>	.181	.173	.133	.148	.046	-.171	.125	.101	-.035
ПЛАН 2	<b>.723</b>	.056	.141	.162	.033	-.071	.213	.080	-.092	.004
ПЛАН13	<b>.502</b>	.251	-.012	-.032	.019	<b>.304</b>	.083	.135	-.181	<b>.483</b>
СВЈЕС12	<b>.468</b>	<b>.422</b>	.103	-.157	-.068	.038	.009	.032	.119	.109
НАД11	<b>.465</b>	.171	<b>.324</b>	<b>.326</b>	-.030	-.082	.063	-.111	-.013	-.182
ПЛАН 6	<b>.463</b>	-.059	.260	-.068	.141	.263	-.032	-.414	.102	.055
ПЛАН 8	<b>.453</b>	.130	.252	.176	.236	<b>.397</b>	.003	.174	.074	<b>-.332</b>
СВЈЕС 7	<b>.411</b>	.230	.121	.131	-.203	.230	.209	-.171	.158	.092
ПЛАН 12	<b>.394</b>	.267	.049	.199	.111	.175	.081	.228	.202	.224
СВЈЕС13	.106	<b>.756</b>	.090	.114	.147	.170	-.055	.036	.027	-.011
НАД14	.119	<b>.653</b>	.256	.079	-.115	.215	.054	.270	.022	-.015
НАД 3	.268	<b>.634</b>	.159	.177	.169	-.029	.092	.097	.105	-.077
СВЈЕС 4	.212	<b>.596</b>	.211	.122	.141	-.151	.278	<b>-.349</b>	.144	-.031
НАД 17	.147	<b>.558</b>	.170	<b>.369</b>	-.044	.099	.167	<b>.331</b>	.004	.080
НАД 2	.121	<b>.491</b>	.120	.165	<b>.460</b>	.045	.135	.059	.030	.137
НАД19	<b>.309</b>	.205	<b>.750</b>	.128	.140	-.043	-.007	.040	-.035	-.018
НАД 9	.171	.140	<b>.701</b>	.184	-.102	.153	.069	-.014	-.023	-.040
НАД 1	<b>.380</b>	<b>.320</b>	<b>.604</b>	.067	.215	-.024	.140	.067	.108	-.032
СВЈ 8	.084	<b>.404</b>	<b>.435</b>	.107	.153	.087	-.206	.248	.201	<b>.343</b>
НАД 7	.087	.063	.249	<b>.604</b>	-.144	.223	.010	.188	<b>.449</b>	-.054
ПЛАН 11	.299	.148	.037	<b>.544</b>	.287	.238	<b>.383</b>	-.003	-.072	-.081
ПЛАН 5	<b>.308</b>	.152	.011	<b>.527</b>	<b>.338</b>	-.047	-.166	-.016	-.125	-.139
ПЛАН 10	.025	.129	<b>.467</b>	<b>.524</b>	.274	-.016	.172	.065	.127	.043
ПЛАН 1	<b>.326</b>	.129	.067	<b>.523</b>	.122	.180	-.043	.159	.255	-.095
ПЛАН 9	.146	<b>.460</b>	.158	<b>.520</b>	.048	.144	.042	.000	.024	.026
СВЈ15	.166	.132	.126	.173	<b>.708</b>	.171	.087	.131	.018	-.157
СВЈ 17	<b>.428</b>	.026	.136	.051	<b>.537</b>	.292	.173	.100	.292	.058
ПЛАН 7	.139	.131	-.029	.173	.114	<b>.838</b>	-.005	-.003	.049	.004
НАД 15	.073	.215	<b>.437</b>	-.028	.193	<b>.488</b>	.256	.047	-.178	-.076
НАД 20	.247	.034	.064	.282	.242	-.145	<b>.639</b>	.287	.031	-.046
СВЈ 3	.016	<b>.384</b>	.100	-.158	-.003	.136	<b>.589</b>	.118	.118	-.019
СВЈ 10	-.121	-.084	.019	.068	.104	.127	<b>.537</b>	-.162	.078	.146
НАД 18	.178	.139	.100	.092	.195	.074	.099	<b>.746</b>	.083	-.078
НАД 13	.226	<b>.325</b>	.188	.334	-.107	-.037	<b>.315</b>	<b>.353</b>	.229	-.151
СВЈ 11	.014	.083	-.072	.072	.086	-.058	.094	-.004	<b>.756</b>	-.081
СВЈ 16	.074	.310	<b>.424</b>	.053	.090	<b>.358</b>	.024	.226	<b>.483</b>	.138
НАД 5	-.125	-.113	-.079	-.106	-.127	-.108	-.009	-.133	-.114	<b>.770</b>

СВЈ 14	.102	.277	.050	.139	.181	.060	.006	-.152	.291	<b>.440</b>
СВЈ 2	.136	.247	.209	-.169	.078	.161	.017	.216	.255	<b>.431</b>
СВЈ 6	.083	-.035	.200	.000	.116	-.019	.091	.112	.096	-.037
СВЈ 1	.085	-.019	.308	.002	<b>.419</b>	-.010	.126	-.081	.214	.117
НАД 0	.202	.057	.005	.097	.187	.134	.024	.074	.020	-.077
НАД 8	.232	.354	.297	.262	-.167	.122	.265	.022	.119	-.064
СВЈ 5	.017	.071	.094	.027	-.106	.046	.061	-.017	.263	.005
НАД 4	.112	.187	.283	<b>.412</b>	.190	-.034	.113	.187	-.082	-.178
НАД 16	.149	.243	.233	.167	.090	-.048	.209	<b>.361</b>	.012	-.015

Напомена: Значајна факторска засићења су болдирана.

*Легенда скраћеница:*

СВЈ – ставке у инвентару за мјерење свјесности о сопственом когнитивном функционисању; ПЛАН– ставке у инвентару за мјерење планирања сопственог когнитивног функционисања; НАД – ставке у инвентару за мјерење надгледања сопственог когнитивног функционисања.

Из матрице факторских засићења видљиво је да први фактор доминантно конституишу ставке из скале за мјерење планирања когнитивног функционисања као друге метакогнитивне стратегије. Осим првог фактора ставке из ове скале конституишу и факторе четири и шест те у мањој мјери факторе: два, три, седам, осам и једанаест. Други фактор конституишу ставке из скале за мјерење свјесности о сопственом когнитивном функционисању, као прве метакогнитивне стратегије, али ове ставке конституишу и сљедеће факторе, али у мањој мјери: први, трећи, десети, једанаести, тринаести и петнаести. Трећи фактор највише конституишу ставке из скале за мјерење надгледања когнитивног функционисања, као треће метакогнитивне стратегије. Ставке из скале за мјерење надгледања конституишу и трећи, четврти, осми и дванаести фактор са по пет ставки, док исте ставке конституишу и факторе један, седам, четрнаест, али у мањој мјери. Четвртим фактором подједнако су засићене ставке из скала за мјерење планирања и надгледања.

Видљиво је да се први фактор, и у мањој мјери четврти и шести односе на метакогнитивну стратегију – свјесност о сопственом когнитивном функционисању. Такође, други фактор односи се подједнако на свјесност и надгледање као прву и трећу метакогнитивну стратегију. Трећи фактор углавном конституишу ставке из скале за мјерење надгледања сопственог когнитивног функционисања. Четврти фактор односи се на планирање и надгледање сопственог когнитивног функционисања.

На основу овакве факторске структуре може се рећи да су екстрахована три главна фактора који конституишу ставке из три супскале за мјерење различитих метакогнитивних стратегија. Преосталих дванаест фактора такође су распоређени по различитим скалама. На основу оваквих резултата може се сматрати да скале за мјерење метакогнитивних стратегија имају задовољавајућу конструктивну ваљаност.

## Могућности примјене инструмената

Метакогниција је врло значајна за успјешно учење јер омогућава појединцима да боље управљају својим когнитивним вјештинама, да одреде слабости које могу бити препрека ка постизању бољег школског успјеха и да коригују постојеће когнитивне вјештине конструисањем нових. Након дијагностиковања ученика у погледу постојања и испољености метакогнитивних стратегија, наставници могу прићи ученику помоћу планираних и структурисаних водича о метакогнитивним стратегијама како би им се олакшали учење.

Промовисање метакогниције почиње са грађењем свјесности да метакогниција постоји, да се разликује од когниције и да се повећава са школским успјехом. Сљедећи корак је помоћ ученицима у конструисању експлицитног знања: када, гдје и како користити стратегије. Репертоар стратегија може се искористити да омогући појединцу да донесе пажљиву регулаторну одлуку о планирању, надгледању и самоевалуирању свог учења.

Недавно је приказан велики број успјешних програма који се користе као илустративни модели (Brown & Palincsar, 1989; Brown & Pressley, 1994; према: Cross & Paris, 1988). Сви програми указују да метакогнитивно знање и регулација могу бити побољшани кроз наставну праксу у учioniци.

Метакогнитивне стратегије могу бити инкорпориране у све наставне предмете, под условом да су наставници обучени у коришћењу метакогнитивних стратегија. Ако ученици приступају рјешењу задатка без плана и насумице, тешко је очекивати успјех. Наставници могу, током наставе, подстицати ученике да се питају: Како приступити рјешавању тог задатка? Како доћи до рјешења? Који је метод најбољи? (Стојаковић, 2002).

Описани инструменти могу наћи своју примјену у истраживањима која се баве метакогнитивним стратегијама; потом у акционим истраживањима усмјереним на унапређење рада у конкретним школским условима, а посебно у оним када је неопходно утицати на побољшање учења код ученика.

Метакогнитивне стратегије нису само учинковите у рјешавању задатака у школи и уопште, учењу, већ и када живот презентује ситуације које не могу бити ријешене наученим одговорима, па је сасвим јасно да метакогнитивне стратегије треба развијати код ученика.

## Литература

- Anderson, R. D. (2002). The Research on Teaching as Inquiry. In: *Journal of Science Teacher Education*. 13 (1), 1–12.
- Baker, L. (2008). Metacognitive development in reading: Contributors and consequences. In: K. Mokhtari & R. Sheorey (Eds.), *Reading strategies of first and second language learners: See how they read*. Norwood, MA: Christopher Gordon.



- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). *Developing metacognition*. New York: ERIC Clearinghouse on Information Resources.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Exeuctive Control, Self-Regulation and Other More Mysterions Mechanisms. In: *Metacognition, Motivation and Understanding*, 65–116. Hillsdalle, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Буквић, А. (1988). *Начела израде психолошких тестова*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Delclos, V. R. & Harrington, C. (1991). Effects of strategy monitoring and proactive instruction on children's problem-solving performance. In: *Journal of Educational Psychology*, 83/1, 35–42.
- Ellis, G. (1999). Developing Metacognitive Awareness-The Missing Dimension. Portugal: The Journal. No. 10. <<http://www.pt.britishcouncil.org/journal/j1004ge.htm>>Очитано: 25.09.2007.
- Канкараш, М. (2004). Метакогниција – нова когнитивна парадигма, *Психологија*, 37 (2), 149–161. Београд: Филозофски факултет.
- Kayashima, M. & Inaba, A. (2003). The model of metacognitve skill and how to facilitate development of the skill, Proc. of *the International Conference on Computers in Education*, 2–5, 253–261. Hong Kong.
- Kayashima, M. & Inaba, A. (2003a). Difficulties in mastering self<sup>2</sup>-regulation and supporting methodologies, Proc. of *the International AIED Conference*, 443–445. Australia: Sydney.
- Мирков, С. (2005). Улога метакогнитивних процеса у развијању стратегија учења. У: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 37/1, 28–44. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- McLeod, L. (1997). Young children and metacognition: Do we know what they know they know? And if so, what do we do about it? In: *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 6–11.
- Panaoura, A., Philippou, G. (2006). *The Measurement of Young Pupils Metacognitive Ability in Mathematics*. <<http://edrita@ucy.ac.cy>>Очитано: 02.03. 2008.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In: *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Pressley, M. & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring learning from text. In: *Educational Psychologist*, 25, 19–33.
- Rahman, F. & Masrur, R. (2011). Is Metacognition a Single Variable? In: *International Journal of Business and Social Science*, 2(5), 135–141.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S. & Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. *Journal of Experimental Education* 60/4, 293–306.
- Roberts, M. J. & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. In: *Educational Psychology*, 13, 259–266.

- Сладоје-Бошњак, Б. (2009). Употреба (мета)когнитивних стратегија код студената прве године, у: посебна издања Научни скупови, 3/2, 355–363.
- Стојаковић, П. (2002). *Психологија за наставнике*. Бања Лука: Прелом.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ-центар.
- Schneider, W. & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, T. & Schwartz, B. (Eds.): *Applied metacognition*. UK: Cambridge University Press.
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2(3), 114–121.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology* 19, 460–475.
- Schraw, G. (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. In: *Instructional Science*. 26(2), 113–125.
- Schraw, G. & Impara, J. C. (Eds.). (2000). *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.
- Фајгељ, С. (2007). *Методе истраживања понашања*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Haller, E. P., Child, D. A. & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5–8.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 131–142.

Biljana M. Sladoje-Bošnjak

## CONSTRUCTION AND MEASUREMENT PROPERTIES OF THE SCALE FOR MEASURING METACOGNITIVE STRATEGIES IN LEARNING

*Summary:* This paper describes the concept of metacognitive strategies in learning, particularly described in the following metacognitive strategies: awareness of one's own cognitive functioning, planning their own cognitive functioning and monitoring of one's own cognitive functioning. Then the construction of the scale for measuring metacognitive strategies in learning is explained, and described the measurement properties of the scale. Finally, here is a review of the possibilities of practical application of this instrument.

ПРИЛОГ

Упутство за сваки инструмент гласи:

У табели која слиједи наведени су неки облици понашања при учењу. Стављањем знака „X“ у одговарајуће поље означи колико често су ти облици понашања присутни код тебе. Бројеви значе сљедеће:

1 = уопште се не слажем; 2 = углавном се не слажем; 3 = нити се слажем нити се не слажем; 4 = углавном се слажем; 5 = потпуно се слажем

СВЈ	1	2	3	4	5
1. Када учим нову лекцију, свјестан сам шта знам, а шта не.					
2. Могу поставити себи циљ у учењу.					
3. Када прочитам први пут лекцију размишљам шта већ имам о томе у својим свескама, књигама или у компјутеру.					
4. Размишљам о захтјевима задатка (да ли је у питању есеј тест или тест вишеструког избора или неки други) па учим према томе.					
5. Свјестан сам оцјене коју могу добити за своје учење.					
6. Испитујем себе колико сам нервозан-на пред одговарање и разматрам начине отклањања нервозе.					
7. Када наиђем на термине који су ми непознати тражим њихово значење у додатној литератури.					
8. Постављам себи питање који дио лекције ми није довољно јасан, јер желим да га проучим.					
9. Мој успјех у учењу зависи од мог рада.					
10. Размишљам о позитивним исходима учења јер ме они мотивишу за даљи рад.					
11. Када читам неки задатак, знам да ли га могу ријешити.					
12. За вријеме читања заокружујем дијелове који су ми нејасни.					
13. Настојим повезати прочитано са оним што већ знам о томе.					
14. Ако ми се предмет нарочито не свиђа, покушавам се додатно мотивисати ваљаним разлозима.					
15. Када се на часу нешто закључује, размишљам постоји ли неки доказ који подржава закључак.					
16. Када прегледам градиво размишљам шта се од мене очекује и тако правим смјернице у учењу.					
17. Сагледавам како је организовано градиво које учим и поредим га са неким другим сличним томе да бих га лакше научио.					
Да ли си свјестан свог процеса учења? Да ли си свјестан добрих и лоших страна у свом учењу?					

САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ

ПЛАН	1	2	3	4	5
1. Процењујем вријеме које ми је потребно да завршим учење.					
2. Имам распоред својих седмичних активности.					
3. Сваки дан правим листу својих активности за сутра.					
4. У листи активности за сутра правим листу најбитнијих ствари.					
5. Планирам паузе и одморе у учењу.					
6. Ако процијеним да немам довољно времена да научим градиво, питам наставника за додатно вријеме за учење.					
7. Планирам различите стратегије попут подвлачења, цртања, прављења шема за одређени наставни предмет.					
8. Планирам вријеме за коришћење других књига, радних свесака, енциклопедија, које су ми потребне за учење.					
9. Имам распоред својих мјесечних активности.					
10. Размишљам шта треба урадити када не разумијем градиво.					
11. Распоређујем пажњу према тежини градива.					
12. Планирам вријеме за консултације са наставником.					
13. Планирам потребно вријеме за одлазак у библиотеку.					
<p>Како планираш учење? Да ли ти сам планираш своје учење или то неко ради за тебе?</p>					

НАД	1	2	3	4	5
1. Контролишем своје учење тако што постављам сам себи питања о наученом.					
2. Обезбјеђујем сам себи повратну информацију колико сам научно-ла.					
3. Покушавам задржати мотивацију и концентрацију на високом нивоу.					
4. Надгледам своје учење тако што процјењујем шта је добро, а шта не у њему.					
5. Нисам сигуран како треба учити градиво.					
6. Учим градиво насумице без унапријед припремљених стратегија.					
7. Постављам себи питање на који начин се може најбоље научити задано градиво.					
8. Размишљам о својим стратегијама учења, да ли су добре или не, да ли их треба замијенити другим.					
9. Када учим ново градиво стално се испитујем колико сам научно-ла.					
10. Пошто завршим учење питам се да ли је постојао лакши пут да то урадим.					
11. За вријеме читања задатка питам се да ли одговарам и учим оно што је требало.					
12. Када завршим посао знам колико сам успјешно то урадио-ла.					
13. Трагам за једноставнијим и ефикаснијим стратегијама у учењу.					
14. Повезујем нови материјал са оним што већ знам.					
15. Подвлачећи градиво организујем своје мисли.					
16. Вршим груписање идеја.					
17. Током учења нове лекције повезујем нови материјал са оним што већ знам о томе.					
18. Када доносимо неки закључак на часу размишљам о другим, могућим закључцима.					
19. Себи постављам питања да будем сигуран да ли сам разумио-ла градиво.					
20. Ако је материјал тежак мијењам начин учења					

Да ли надгледаш и контролишеш своје учење? Ако то радиш, како надгледаш и контролишеш свој процес учења?

## KULTURA KAO DIMENZIJA KOMPETENTNOG RODITELJSTVA<sup>1</sup>

*Sažetak:* Brojna kroskulturalna istraživanja ukazuju na činjenicu da roditeljstvo konstruiše kultura. Normativi i običaji koji postoje u jednom društvu reflektuju se na praksu podizanja dece i zahteve za efikasno roditeljstvo. Ranije su ova uputstva bila jednostavnije prihvatana kao deo određenog kulturnog konteksta, ali zbog prelamanja i sudranja različitih kulturnih uticaja koji se bore za održanje sopstvenog identiteta, postaje sve teže podržati osećaj sigurnosti roditelja u „prave“ načine podizanja dece. Roditelji doživljavaju prilično haotično svoju ulogu upravo zbog određenih verovanja, koja su često povezana sa kulturom i tradicijom i s druge strane zbog potrebe da na adekvatan način odgovore na zahteve savremenog roditeljstva, koje se promovise u popularnoj literaturi i medijima koji predstavljaju bogat izvor „ekspertskih“ saveta o razvoju deteta i ulozi roditelja. U tom kontekstu obraćanje pažnje na kulturu kao dimenziju roditeljstva može pomoći da se razumeju socijalni, ekonomski, ili istorijski uzroci razlika u verovanjima i praksi roditelja. U jednoj kulturi, primena fizičkog kažnjavanja može da omogući dostizanje cilja koji je postavljen, u drugoj pak, može negativno da se odrazi na razvoj ličnosti kroz ispoljavanje različitih problema u socijalnom i emocionalnom razvoju ličnosti. O efikasnosti određenih vaspitnih postupaka može se raspravljati samo uz poznavanje šireg društvenog konteksta i obrazaca koji postoje u određenoj kulturi, što u suštini zaista potvrđuje da uzimanje u obzir socijalnog konstruktivizma veoma značajno za razumevanje kompetentnog roditeljstva.

*Gljučne reči:* kultura, roditeljstvo, vaspitni postupci roditelja, vaspitni stil roditelja, socijalni konstruktivizam

Značajnija istraživanja dimenzija roditeljstva započela su sredinom prošlog veka. Jedno od najznačajnijih istraživanja ovog problema bio je teorijski koncept Šefera (Schaefer, 1959). Na osnovu faktorske analize definisao je dve dimenzije vaspitnog stila roditelja, afektivnu dimenziju i dimenziju kontrole. Afektivna dimenzija predstavlja emocionalni odnos roditelja prema detetu i omeđena je polovima „toplo“ i „hladno“ ili prihvatajuće i odbacujuće vaspitanje. Dimenzija kontrole prikazuje dozvoljenu psihičku i fizičku slobodu i samostalnost deteta. Omeđena je polovima

<sup>1</sup> Rad je urađen u okviru projekata 179074: *Tradicija, modernizacija i nacionalni identitet u Srbiji i na Balkanu u procesu evropskih integracija* i 179002: *Indikatori i modeli usklađivanja uloga na poslu i u porodici*, koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije

„popustljivo“ i „ograničavajuće“ vaspitanje ili autonomnost i kontrola. Ukrštanjem ovih dimenzija nastaju različiti modeli roditeljstva poput autoritarnog, autoritativnog ili demokratskog, permisivnog, zanemarujućeg, što zavisi od različitih teorijskih orijentacija.

Roner (Rohner, 1980) je, pošavši od Šeferovog teorijskog koncepta, na osnovu kroskulturnih istraživanja vaspitni stil roditelja predstavio jednom afektivnom dimenzijom – roditeljskim prihvatanjem i odbacivanjem. On smatra da u svim kulturama postoji ponašanje roditelja koje deca mogu doživeti kao prihvatanje ili odbacivanje. U pojedinim kulturama mogu postojati razlike u načinu ispoljavanja topline, ali deca prepoznaju prihvatanje ili odbacivanje roditelja. Kroskulturna istraživanja su pokazala da postoje određene dimenzije roditeljstva koje su univerzalne i prisutne u svim kulturama pri čemu se misli na afektivnu dimenziju i topao odnos roditelja prema deci, što implicira da bi topao odnos roditelja prema deci mogao da se prihvati kao jedna od dimenzija kompetentnog roditeljstva koja je prisutna u svim kulturama. Kada se afektivna dimenzija nađe u kombinaciji sa dimenzijom kontrole stvaraju uslovi za stupanje na scenu socijalnog konstruktivizma i obrazaca koji postoje u određenoj kulturi u definisanju kompetentnog roditeljstva. Odgovor na pitanje šta je kompetentno roditeljstvo determinisan je očekivanjima koja postoje u određenoj kulturi, što ukazuje na značaj socijalnog konstruktivizma.

Brojna kroskulturna istraživanja ukazuju na činjenicu da roditeljstvo konstruiše kultura. Normativi i običaji koji postoje u jednom društvu reflektuju se na praksu podizanja dece i zahteve za efikasno roditeljstvo. Jedan od najznačajnijih izvora roditeljskih verovanja jeste kultura, i kako ističu Sigel i Makgilikadi-De Lisi (Sigel, McGillicuddy-De Lisi, 2002), kultura kao prozor u razumevanju porekla i razvoja verovanja roditelja. Nalazi većine istraživača pokazuju da sistem verovanja koji vodi roditelje u praksi podizanja dece potiče kako iz opštih, tako i specifičnih karakteristika kulture. Rezultati istraživanja Sigela i Makgilikadi-De Lisi (Sigel, McGillicuddy-De Lisi, 2002) upravo potvrđuju značaj obrazaca koji postoje u određenoj kulturi. Predmet njihovog istraživanja bila je bihejvioralna inhibicija u vaspitanju u kineskoj i kanadskoj kulturi. Rezultati istraživanja pokazuju da kineski roditelji veruju da je bihejvioralna inhibicija svojstvena socijalnoj kompetentnosti deteta, da je rezultat razvoja samokontrole koja potiče iz filozofije Konfučija i Taoa. U Kanadi verovanja u okviru kulture su prilično drugačija, autonomija, individualnost i društvena odlučnost se posmatraju kao rezultat povećane socijalne zrelosti i kompetentnosti. Majke u Kanadi su češće sputavale i kažnjavale bihejvioralnu inhibiciju, dok su majke u Kini podržavale socijalnu inhibiciju, što pokazuje da su vaspitni postupci roditelja bili determinisani obrascima koji postoje u kulturi, a samim tim i njihova efikasnost, odnosno kompetentnost se procenjivala sa pozicija određene kulture. Čao (Chao, 1994) u svojoj studiji navodi da je kinesko roditeljstvo često opisivano kao kontrolišuće, autoritarno, restriktivno, a da ipak Kinezi pokazuju dobar uspeh u školi, što je u suprotnosti sa rezultatima istraživanja Bomrajdove. Ova studija sugeriše da su koncepti autoritativan i autoritaran donekle egocentrični i da ne sadrže važne karakteristike kineskog odgajanja dece, naročito one za objašnjavanje školskog uspeha. Kinesko odgajanje dece uključuje koncept „dečje buke“



koji podrazumeva kontrolu, pri čemu je centralni deo obuke usmeren na sposobnosti dece da rade dobro u školi, što ukazuje da kompetentno roditeljsko funkcionisanje uključuje kontrolu kao sastavni deo „dečje obuke“ koja ima svojevrсну sociokulturnu istoriju izvedenu iz kulturnih okvira baziranih na konfučijanskoj tradiciji.

Obrasci u različitim kulturama se razlikuju u pogledu onoga što ističu kao prava ili obaveze pojedinaca. Ideali jednakosti i slobode sadržani u individualističkoj angloameričkoj, zapadnoj tradiciji, razlikuju se od ideala zajedništva u kolektivističkim kulturama, i utiču na roditeljske stavove i postupanja koja se smatraju poželjnim, kao i na ciljeve koje će roditelji postavljati u procesu vaspitanja svoje dece. Istraživanje razlika između vaspitnih stilova roditelja u individualističkim i kolektivističkim kulturama pokazuje da one postoje. Roditelji u individualističkim kulturama više preferiraju autoritativno roditeljstvo, a u kolektivističkim kulturama autoritarno roditeljstvo, što ukazuje da se kulturološki sistemi vrednosti reflektuju na vaspitne stilove roditelja. Veoma je značajno ukazati na postojanje određenih razlika među decom koja pripadaju različitim kulturama u odnosu na kompetentnost autoritativnih roditelja. U svojoj studiji, u kojoj su ispitanici bila deca afroameričkog porekla Bomrajndova (prema, Teti, Candelaria, 2002) nije mogla da primeni klasifikaciju vaspitnih stilova koje je dobila kod evroameričke dece. Među sedam afroameričkih porodica sa dečacima, samo jedna je bila klasifikovana kao autoritarna, dok je među devet afroameričkih porodica sa devojčicama pet klasifikovano kao autoritarne. Bomrajndova je organizovala poređenje između pet afroameričkih devojčica čiji su roditelji bili klasifikovani kao autoritarni i deset evroameričkih devojčica čiji su roditelji bili klasifikovani kao autoritarni. Afroameričke devojčice su bile dominantnije i nezavisnije, težile su ka dominaciji, u odnosu na evroameričke devojčice što ukazuje da autoritarno vaspitanje ne vrši tako loš uticaj na afroameričke devojčice u poređenju sa evroameričkim devojčicama. Istraživanja su takođe pokazala da je autoritativno roditeljstvo značajan prediktor školskih ocena među evroameričkim adolescentima, ali ne i među afroameričkim, azijskim i latinoameričkim adolescentima.

Normativi i običaji u jednom društvu reflektuju se na praksu podizanja dece i zahteve za efikasno roditeljstvo. Tako se efektivnost određenih vaspitnih postupaka može razumeti jedino u kontekstu obrazaca koji postoje u određenoj kulturi. Kroskulturalna istraživanja pokazuju da kineski model vaspitanja može biti procenjen kao autoritaran sa pozicija evropske kulture i može se smatrati nepoželjnim, ali iz pozicija kineske kulture, može se smatrati potpuno adekvatnim jer doprinosi visokim postignućima kineske dece. O varijacijama u odnosu na primenjivanje fizičkog kažnjavanja i njegove efikasnosti govori Kon (Kon, 1991), u odnosu na razumevanje šireg društvenog konteksta. Ukoliko se fizičko kažnjavanje u određenom društvu smatra opšte primenjenim vaspitnim postupkom, onda je opšteprihvaćena njego­va efikasnost i prisutnost u vaspitnom stilu roditelja, koji se zbog efikasnosti vaspitnih postupaka smatra kompetentnim roditeljstvom. Zbog toga Kon smatra da se o efikasnosti određenih vaspitnih postupaka može raspravljati samo uz poznavanje šireg društvenog konteksta i obrazaca koji postoje u određenoj kulturi. U jednoj kulturi, primena fizičkog kažnjavanja može da omogućiti dostizanje cilja koji je postavljen, u drugoj pak, može negativno da se odrazi na razvoj ličnosti kroz ispoljavanje ra-

zličitih problema u socijalnom i emocionalnom razvoju ličnosti. Tako Bomrajdova (Baumrind, 2002) navodi da su Afrikanci srednje klase u Americi spremniji da bez rezerve primene fizičku kaznu u odnosu na Evropljane u Americi. Prema podacima studije Hefera i Keli (prema, Baumrind, 2002) dve trećine afričkih majki, pripadnica srednje i niže klase u Americi prihvatilo je batine kao vaspitni postupak, u odnosu na samo jednu četvrtinu Evropljanki, pripadnica srednje klase u Americi. U globalu, afrički roditelji daju veliku prednost fizičkom kažnjavanju, koje ne smatraju fizičkim zlostavljanjem, za njih je upotreba fizičkog kažnjavanja pozitivno povezana sa toplinom i razumnom upotrebom, što može objasniti zašto se u većini slučajeva javljala negativna povezanost između batina i ponašanja koje deca ispoljavaju, u odnosu na pozitivnu povezanost koja se javljala kod evropskih ispitanika. Postoji čak i razmišljanje, da zbog toga što Afrikanci u Americi odobravaju upotrebu fizičkog kažnjavanja i sami Amerikanci postaju tolerantniji prema oštroj disciplini i maltretiranju dece. Rezultati Dejvisovog istraživanja koje navodi Bomrajndova, koje je bilo fokusirano na roditelje koji su koristili fizičko kažnjavanje, ali koji su nameravali da prestanu, pokazuje da su roditelji nameravali da promene način kažnjavanja, zbog promena verovanja o vrednosti i efikasnosti ovog oblika kažnjavanja. Durant i saradnici (prema Bugental, Happaney, 2002) su ispitivali razlike između roditelja u Kanadi (gde se šamaranje ne sankcioniše) i Švedskoj (gde je šamaranje zakonski zabranjeno) u odnosu na šamaranje kao vaspitni postupak i njihova uverenja o efikasnosti ovog vaspitnog postupka. Kao što se očekivalo pojavile su se razlike u primeni ovog vaspitnog postupka u ovim zemljama. Na primer, 45% kanadskih majki je reklo da bi koristile fizičko kažnjavanje u nekim okolnostima, dok je samo 15% švedskih majki reklo da bi to uradilo. Roditelji u ovim državama su pokazali i velike razlike u verovanjima da je šamaranje efikasan vaspitni postupak.

Percepcije o roditeljskim ulogama mogu biti povezane i sa različitim uverenjima koja postoje u određenoj kulturi, na primer da otac treba da bude strog i pravičan a majka blaga i podržavajuća. Ovakva uverenja su bila prisutna u srpskoj patrijarhalnoj kulturi u kojoj su uloge oca i majke bile komplementarne. Ljubav oca prema detetu, kao sastavni deo njegove roditeljske uloge, ispunjava sasvim različitu ulogu od ljubavi majke. Dok je materinska ljubav bezuslovna, očinska ljubav je uslovljena ponašanjem deteta, dete mora da je zasluži, ispunjavajući očekivanja oca, a da bi dete zaslužilo ljubav oca mora da se podređuje njemu. Reč „pater“ i u starogrčkom i u latinskom jeziku označava oca i izvor je pojma patrijarhalnost. Patrijarhalni otac je po pravilu autoritarni vaspitač. Njegova neumoljivost prema detetu je izraženija u odnosu na autoritarnu majku. U patrijarhalnom društvu se od očeva zahtevalo da vaspitavaju „dobre“, poslušne građane. Fizičko i verbalno kažnjavanje bili su efikasni vaspitni postupci u ostvarivanju ovih ciljeva. Dete se u patrijarhalnoj porodici mora ponašati onako kako otac želi, mora se obrazovati po očevoj želji, mora se baviti onim što mu otac nametne, mora prihvatiti zvanje koje mu otac odredi. Da bi u dete usadio moralne norme i čvrst sistem vrednosti i pravila ponašanja, otac mora, smatra se u patrijarhalnoj kulturi, da prema detetu u svom ophođenju bude prevashodno ozbiljan, dostojanstven i strog. Nežan otac, veruje se „pokvario“ bi dete, jer bi ono postalo razmaženo. Važna uloga oca u vaspitanju dece bilo je kažnjavanje dece.

Dok majka, babe i dede, mogu biti popustljivi prema deci, u srpskoj patrijarhalnoj kulturi otac mora biti strog i katkad nemilosrdan (Trebješanin, 1991). Predstave o detetu kao rđavom i nerazumnom biću, sve više su deo prošlosti, kao i verovanje da je kažnjavanje satavni deo vaspitanja. Pod uticajem obrazovanja i boljeg razumevanja prirode deteta, počela su da se menjaju verovanja roditelja i njihove predstave o prirodi deteta, kao i odnos prema fizičkom kažnjavanju. Humanistički orijentisana psihologija doprinela je formiranju drugačijih verovanja, da je dete po prirodi dobro biće, što je uticalo na verovanja roditelja o efikasnosti određenih vaspitnih postupaka, autoritarno vaspitanje je zamenjeno permisivnim vaspitanjem. Verovanja o efikasnosti fizičkog kažnjavanja sve više ustupaju mesto jednom drugačijem odnosu prema detetu, razumevanju prirode deteta, njegovih potreba i mogućnosti. Prema podacima najnovijeg istraživanja Unicefa iz 2010. godine 37% roditelja u Srbiji primenjuje fizičko kažnjavanje u vaspitanju dece, što ukazuje na promenjena verovanja roditelja u odnosu na efikasnost fizičkog kažnjavanja. Prema rezultatima jednog novijeg istraživanja (Matejević, Nikolić, 2013) roditelji retko koriste fizičko kažnjavanje, kod očeva je to vaspitni postupak koji se nalazi na pretposlednjem mestu, a kod majki na poslednjem mestu. Rezultati su takođe pokazali da se kod očeva na prvom mestu nalazi nagrađivanje kao vaspitni postupak, dok je kod majki verbalno kažnjavanje na prvom mestu, što ukazuje na određene promene u odnosu na ulogu majke i oca u savremenoj porodici. U prošlosti – očevi su kažnjavali, majke podržavale, nagrađivale, pružale nežnost i toplinu. U homogenoj kulturi uloge su bile jasne. Izokrenutost uloga, ukazuje na problem haotičnog funkcionisanja savremene porodice i savremenog društva. Tranzicija koja je prisutna u društvenom kontekstu, ukrštena sa unutrašnjom tranzicijom kroz koju prolazi svaka porodica, doprinosi stvaranju obrazaca haotičnog porodičnog funkcionisanja (Matejević, 2009, 2012), što se često ogleda kroz nepostojanje roditeljskog autoriteta i nedostatak sigurnosti koju porodica treba da pruži.

Rezultati još jednog istraživanja ukazuju da tranzicija utiče na promene u vaspitnim postupcima roditelja. U istraživanju vaspitnog stila roditelja, na uzorku adolescenata (Matejević, 2012), dobijeni rezultati pokazuju da je kod majki na prvom mestu vaspitni stil zasnovan na odbacivanju, dok je kod očeva na prvom mestu vaspitni stil zasnovan na emocionalnoj toplini. Ovi rezultati su prilično neuobičajeni u odnosu na očekivanja i obrasce prisutne u kulturi, koji podrazumevaju da je majka izvor nežnosti i topline. Dobijeni rezultati se mogu povezati sa procesom emancipacije i drugačijim pozicioniranjem žena u savremenom društvu. Rezultati su veoma značajni u odnosu na uticaj koji emocionalno hladne majke imaju na razvoj deteta. Istraživanja pokazuju da je odbacujući vaspitni stil veoma nepovoljan za razvoj adolescenata, jer utiče na razvoj anksioznosti, neuroticizma, suicidalnosti, niskog samopoštovanja i depresivnosti adolescenata. Rezultati navedenih istraživanja ukazuju da se promene u društvu i obrascima u kulturi reflektuju na promene u vaspitnim postupcima roditelja i percepciji roditeljskih uloga.

Smatra se da u modelu roditeljskog ponašanja u suštini, postoje tri clja koja imaju svi roditelji, bez obzira na kulturu (Kolar, Soriano, 2000). Prvi se odnosi na zdravlje i opstanak deteta, drugi je poučavanje deteta veštinama koje su neophodne

za ekonomski opstanak i treći se odnosi na ohrabrivanje onih atributa koji su vredni u određenoj kulturi. Svaka kultura oslanja se na sopstvenu tradiciju i modele ponašanja roditelja, koji postaju specifičan stil roditeljske obaveze. Svaka kultura deluje kao referentni okvir za način na koji se doživljavaju deca, kao i za razvoj roditeljstva. Verovanja i prakse roditeljstva mogu da budu toliko ugrađeni u kulturu, da se smatraju zdravim razumom, tako da ono što se dešava u nekoj drugoj kulturi može izgledati čudno i može se smatrati neadekvatnim. U zapadnim društvima autoritativno roditeljstvo je priznato kao promovisanje pozitivnih razvojnih ishoda dece, kao što su socijalna zrelost, intelektualna kompetentnost, emocionalna sigurnost i nezavisnost, dok se u kolektivističkim kulturama promoviše autoritarnost i poslušnost. Brojna kroskulturalna istraživanja ukazuju na činjenicu da roditeljstvo konstruiše kultura.

Verovanja i praksa roditelja menjali su se tokom istorijskog razvoja društva, savremeni roditelji su pod ogromnim pritiskom u pogledu odgovornosti u odnosu na način podizanja dece. Ranije generacije roditelja bile su prvenstveno odgovorne za zbrinjavanje i fizički opstanak i razvoj dece. Današnji roditelji su odgovorni za razvoj društvenih i intelektualnih sposobnosti dece, za moralni i kognitivni razvoj, kao i razvoj samopoštovanja, što bi kako kaže D. Ričardson (Richardson, 1993) značilo „novi opis poslova majčinstva“. Ovaj kako kaže napred spomenuta autorka „novi opis poslova majčinstva“, u stvari ukazuje na značaj roditeljskih kompetencija, kako bi mogli da na adekvatan način odgovore na zahteve novih brojnih obaveza vezanih za roditeljsko funkcionisanje. Moguće je da roditelji doživljavaju prilično haotično svoju ulogu upravo zbog verovanja koja imaju izvesnog uticaja na roditeljsko funkcionisanje, koja su povezana sa kulturom i tradicijom i s druge strane potrebom da na adekvatan način odgovore na zahteve savremenog roditeljstva, koje se promoviše u popularnoj literaturi i medijima. Sve to predstavlja bogat izvor „ekspertskih“ saveta o razvoju deteta i ulozu roditelja, koji često mogu biti i kontradiktorni, što može doprineti da se neki roditelji osećaju zbunjeno i nesigurno po pitanju sopstvenih kapaciteta za efikasno roditeljsko funkcionisanje. Roditelji u različitim kulturama primaju različite vrste smernica o tome kako da pravilno podižu decu. Ranije su ova uputstva bila jednostavnije prihvatana kao deo određenog kulturnog konteksta, ali zbog prelamanja i sudaranja različitih kulturnih uticaja koji se bore za održanje sopstvenog identiteta, postaje sve teže podržati osećaj sigurnosti roditelja u „prave“ načine podizanja dece (Harkness, Super, 2002). U tom kontekstu obraćanje pažnje na kulturu kao dimenziju roditeljstva može pomoći da se razumeju socijalni, ekonomski, ili istorijski uzroci razlika u verovanjima i praksi roditelja.

## Literatura

- Baumrind, D., Thompson, A. R. (2002). The Ethics of Parenting, In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 5. Practical Issues in Parenting, LEA, Mahwah, New Jersey London.
- Bugental, D. B., Happaney, K. (2002). Parental Attributions, In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 3. Be and becoming parent, LEA, Mahwah, New Jersey London.

- Chao, R. K. (1994). Beyond Parental Control and Authoritarian Parenting Style Understanding Chinese Parenting through the Cultural Notion of Training, *Child Development*, 65, 1111–1119.
- Harkness, S., Super, Ch. M. (2002). Culture and Parenting, In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol.2. Biology and Ecology of Parenting, LEA, Mahwah, New Jersey London.
- Kolar, V. & Soriano, G. (2000). *Parenting in Australian families: A comparative study of Anglo, Torres Strait Islander and Vietnamese communities*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Kon, I. S. (1991). *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Matejević, M. (2009). Funkcionalnost porodica studenata i sklonost ka alkoholizmu i narkomaniji, *Studenti, seks i droga, Zbornik radova*, Centar za naučna istraživanja SANU i Univerzitet u Nišu, 149–160.
- Matejević, M. (2012). Funkcionalnost porodičnih sistema i vaspitni stil roditelja u porodicama sa adolescentima, *Nastava i vaspitanje*, br.1. str. 128–141.
- Matejević, M., Nikolić, A. (2013). Tradicionalno i moderno u vaspitnim postupcima roditelja, *Znanje i korist*, Zbornik radova Nauka i savremeni univerzitet 2, Niš, str. 123–133.
- McGillicuddy-De Lisi, A., De Lisi R. (2007). Perceptions of Family Relations When Mothers and Fathers Are Depicted With Different Parenting Styles, *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 425–442.
- Richardson, D. (1993). *Women, Motherhood and Childrearing*. Basingstoke, Macmillan.
- Rohner, R. P. & Rohner, E. C. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory. *Behavioral Science Research*, 15, 1–21.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-DeLisi, A. (2002). Parent Beliefs Are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model, in In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol.5 Practical Issues in Parenting.
- Schaefer, E. S. (1959). A Circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59, 226–235.
- Teti, M. D., Candelaria, M. A. (2002). Parenting Competence, In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 4, 149–181, Social Conditions and Applied Parenting, LEA, Mahwah, New Jersey London.
- Trebešanin, Ž. (1991). *Predstave o detetu u .rpskoj kulturi*. Beograd: SKZ.
- <http://www.jasatomic.org/zastitnik-gradana-i-unicef-za-zabranu-fizickog-kaznjavanja-dece/>

Marina Matejević, Jelisaveta Todorović

## **CULTURE AS A DIMENSION OF COMPETENCE PARENTING**

*Summary:* Numerous cross-cultural studies indicate the fact that parenting is constructed by culture. Norms and customs that exist in some society influence practice of upbringing a child and requests of effective parenting. These instructions were in the past simply accepted as part of a specific cultural context, but due to the refraction and collision of different cultural influences which are struggling to maintain their identity, for parents it becomes increasingly difficult to sustain a sense of security in the right „way“ when raising children is in question (Harkness, Super, 2002). Parents perceive their role quite chaotic because of certain beliefs, which are often associated with the culture and tradition and on the other hand because of the need to adequately respond to the demands of modern parenting, which is promoted in popular literature and media, which is a rich source of „expert“ advice about child development and parent’s role. In this context, attention to culture as a dimension of parenting may help to understand the social, economic, and historical causes for the differences in beliefs and parent’s practices. In some cultures, the use of physical punishment may enable achievement of the already set goals, while in another culture this punishment can negatively affect the development of personality through manifestation of different problems in social and emotional development of personality. We can discuss about the efficiency of certain upbringing actions only with the knowledge of a broader social context and patterns that exist in a given culture, which in essence really proves that taking into account the social constructivism is very important for understanding the competent parenting.

## PREFERIRANI STILOVI SLEDBENIŠTVA SRPSKIH MENADŽERA

*Sažetak:* Prema mišljenju Roberta Kelija (Robert Kelley) uloge lidera i sledbenika su kompatibilne. Da bi se bio dobar lider potrebno je da se bude dobar sledbenik. Cilj rada je ispitati preferirani stil sledbeništva srpskih menadžera. Ispitivanje je izvršeno na uzorku od 100 menadžera iz različitih firmi sa različitih nivoa rukovođenja. Korišćen je Kelijev test stila sledbeništva koji na osnovu dve dimenzije, aktivnost-pasivnost i nezavisno kritično mišljenje-zavisno nekritično mišljenje, identifikuje pet stilova sledbeništva: 1. uzornog sledbenika; 2. konformistu; 3. otuđenog sledbenika; 4. pragmatistu i 5. pasivnog sledbenika. Rezultati pokazuju da je među menadžerima najviše uzornih sledbenika. Karakteriše ih visoka aktivnost i visoko nezavisno kritično mišljenje. Ipak, Hi-kvadrat testom je dobijeno da ova razlika nije statistički značajna ( $p=0,827$ ). U odnosu na liniju rukovođenja nema razlike u preferiranom stilu sledbeništva među menadžerima.

*Ključne reči:* menadžeri, sledbeništvo, stil

### 1. Teorijski kontekst problema istraživanja

Naslov rada kao i problem koji se u radu ispituje kontradiktorno zvuči, u smislu da se ispituju stilovi sledbeništva kod lidera, kada se uglavnom pretpostavlja da su lideri na jednoj a sledbenici na drugoj strani, i da među njihovim stilovima nema dodirnih tačaka. Još je Aristotel tvrdio da bi neko bio dobar lider, potrebno je da bude dobar sledbenik, da bi se naučio radu, odgovornosti, poštovanju drugih. Princip sledbeništva, odnosno provera lidera kroz put sledbeništva karakterističan je za napredovanje u vojsci. Karijera se počinje od najnižeg čina u vojsci, postepeno se napreduje ka višim činovima, kreće se od učenja sledbeništva da bi se došlo do veštine vođstva. Po ovom principu funkcionišu mnoge armije u svetu. Tako je funkcionisala Jugoslovenska narodna armija, tako funkcionišu Vest Point (West Point) i druge.

U Japanu postoji Bušido kod, koji potiče od samuraja (Dajdođi, 2008) po kome je časno biti dobar sledbenik. U Japanu sledbeništvo je u društvu tretirano kao

<sup>1</sup> olla717@open.telekom.rs

<sup>2</sup> enterprise.dt@gmail.com



jedna vrlo plemenita i poštovana uloga i uloga koja može da pruži ličnu satisfakciju. Iako su samuraji u Japanu izumrli, njihova tradicija pod imenom Bušido se nastavlja. Bušido je istovremeno filozofija života, sistem vrednosti i principa kojima se ljudi rukovode. U Bušidu je veoma bitno da budete lojalan sledbenik i da služite svom gospodaru, to se zapravo od vas očekuje. Status osobe se može poboljšati ukoliko osoba ume da bude dobar i lojalan sledbenik. U modernim organizacijama Japana i danas duh Bušida opstaje. Stoga radnici u Japanu ne izbegavaju da budu sledbenici, već se sa zadovoljstvom posvećuju svojim organizacijama i krajnje su lojalni svojim pretpostavljenima. Smatra se da je ovo jedan od razloga koji je doprineo japanskom prosperitetu. Ovaj koncept opstaje i dalje u japanskom menadžmentu i put sledbenika (zaposlenih) do liderskih pozicija je veoma dug. U japanskim firmama iz redova zaposlenih odnosno običnih sledbenilka polako se napreduje po hijerarhijskoj lestvici do menadžerskih pozicija. Proverevanje kapaciteta za liderstvo kroz put sledbeništva uobičajen je put napredovanja u japanskom menadžmentu, kroz dobijanje pozicija od najnižih ka najvišim rukovodećim pozicijama, menadžeri se nauče mnogim poslovima, savlađuju brojne veštine, upoznaju se sa svim hijerhijskim nivoima i funkcionisanjem organizacije u celini. Zauzvrat, menadžeri su vrlo odgovorni i korektni prema sledbenicima (zaposlenima). Postoji puno uzajamno poverenje (Hasegava, 1986).

Za razliku od Japana u zapadnoj civilizaciji, posebno u SAD, ponižavajuće je biti sledbenik. Kod Amerikanaca (Kellerman, 2008) postoji strah od biti drugi, biti sledbenik. U američkoj kulturi, u američkom duhu preovlađuje težnja – biti prvi, biti lider. Kretanje menadžera po hijerarhijskoj lestvici je veoma brzo. Za nekoliko godina menadžeri stižu do najviših pozicija.

Veliki lideri zahtevaju velike sledbenike. Da bi se bio veliki lider neophodno je poznavati potrebe sledbenika.

Interesovanje za liderstvo započelo je veoma rano, sa prvim oblicima ljudske zajednice i godinama traje intenzivno izučavanje liderstva, dok je izučavanje sledbeništva započelo pre nešto više od dvadeset godina. Postoje brojni radovi, knjige, istraživanja koje se bave liderstvom, dok je literatura o sledbeništvu neuporedivo manja. Istraživanjem Amazon veb sajta (Bjugstad, 2004) otkriveno je 95220 naslova o liderstvu, a samo 792 naslova o sledbeništvu, računajući i naslove koji se odnose na političko i duhovno sledbeništvo.

Na značaj sledbeništva su mnogo pre pojave radova o sledbeništvu, ukazali pisci, političari, filozofi.

Kompletniji pristup sledbeništvu prisutan je u knjigama *Moć sledbeništva* (The Power of Followership) Roberta Kelija (Robert Kelley), *Hrabri sledbenik* (The Courageous Follower) Iri Šalefa (Ira Chaleff) i *Sledbeništvo* (Followership) i *Loše vođstvo* (Bad Leadership) Barbare Kelerman (Barbara Kellerman).

Prema mišljenju Roberta Kelija (Kelley, 1992) uloge lidera i sledbenika su kompatibilne. Da bi se bio dobar lider potrebno je da se bude dobar sledbenik. Keli govori o pet stilova sledbeništva, na osnovu dve dimenzije: Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivno učestvovanje. Sledbenici mogu imati visoko izražene obe dimenzije, mogu imati nisko izražene obe dimenzije, mogu imati jednu visoko izraženu, a

drugu nisko izraženu što može imati i pozitivne i negativne efekte. Određivanje stila sledbeništva preko ove dve dimenzije grupa autora (Blanchard, Welbourne, Gilmore and Bullock, 2009) smatra vrlo vrednim konceptom Kelijevog rada.

Keli je identifikovao pet tipova sledbenika:

- prvi tip su **otuđeni sledbenici** (nezavisno mišljenje je veoma visoko, a aktivno učestvovanje nisko);
- drugi tip su **uzorni sledbenici** (imaju visok nivo nezavisnog kritičnog mišljenja a takođe je i njihovo aktivno učestvovanje vrlo visoko);
- treći tip **pasivni sledbenici** (nisko nezavisno mišljenje i nisko aktivno učestvovanje);
- četvrti **konformisti** (vrlo nisko nezavisno mišljenje i visoko aktivno učestvovanje) i
- petu grupu čine **praktikanti** (srednji nivo nezavisnog mišljenja i aktivnog učestvovanja), praktični sledbenici.

### Otuđeni sledbenici

Otuđene sledbenike karakteriše to da misle svojom glavom, da imaju pozitivnu sliku o sebi, imaju dobru dozu skepticizma, vide stvari onakvim kakve jesu, vrlo često imaju ulogu đavoljeg advokata u grupi, predstavljaju savest organizacije, u stanju su da se zauzmu za one osobe koje to nisu u stanju da urade za sebe.

Ovakve sledbenike lideri često vide kao nezgodne ljude, kao osobe koje donose nevolje, cinične i negativne. Najčešće otuđeni sledbenici postaju tako što se desila neka situacija u kojoj su izvukli deblji kraj odnosno bili žrtve, i od tada su povređeni i ljuti, i otuđuju se. Ljut i povređen sledbenik počinje da se bori protiv organizacije i lidera.

Međutim, sledbenici kažu da je njihova otuđenost proizvod očekivanja, koja lideri nisu ispunili i izgubljenog poverenja u lidere. Takođe otuđenost sledbenika nastaje, ne samo iz neispunjenih očekivanja, već i zbog toga što lideri ne prihvataju ideje sledbenika.

### Konformista

Konformista je onaj tip sledbenika koji lako prihvata zadatke, drago mu je kada može da odradi poslove koji su mu povereni, dobar je timski igrač, veruje svom lideru, u potpunosti je posvećen organizaciji, trudi se da uvek umanja konflikt, ne predstavlja pretnju svom lideru i uopšte nema svoje sopstvene ideje i mišljenje. U potpunosti je poslušan i pokoran do te mere da čak i samog sebe omalovažava.

Suprotno od otuđenih sledbenika, konformisti se prilično angažuju na poslu ali slabo razmišljaju nezavisno. Konformisti imaju jaku želju da udovolje lideru i previše se oslanjaju na mišljenje lidera, primaju od njega naređenja, prihvataju njegov autoritet i potpuno prihvataju njegove stavove i poglede na sve. Takođe ne preispituju odluke lidera. Konformisti veruju da pozicija lidera daje lideru moć da od sledbenika traži poštovanje i pokornost.

Kod osobe se pothranjuje i ohrabruje povinovanje autoritetu od malih nogu. Još u roditeljskoj kući od deteta se zahteva da poštuje autoritet roditelja, a to se nastavlja u školi, u crkvi, u timu, na poslu, u vojsci. Takođe savremeni način poslovanja zahteva brzinu i odlučnost i tu nema mnogo vremena za demokratiju odnosno za participiranje sledbenika i diskusiju.

Ukoliko je sledbenik konformista, to često nije dobro, on time gubi svoj kredibilitet. Čak i ako ima izražene neke druge kvalitete, ljudi shvataju da on ne može da dela nezavisno, niti da ume da misli svojom glavom, niti da je u stanju da preuzme ulogu lidera.

### Pragmatista

Pragmatista je tip sledbenika koji se priklanja određenim stavovima i menja svoje stavove onako kako se menja politika organizacije. Zna da obrlati i ljude i sistem da bi postigao svoje ciljeve. Pragmatista uvek zna šta se dešava u firmi i takođe zna da igra po pravilima.

Pragmatisti ne vole da rizikuju, uvek se drže sigurnog puta i ukoliko nešto pogreše znaju da sakriju svoje tragove. Uvek biraju srednji put, preispituju odluke svojih lidera, ali ne previše često i ne previše kritički, tek toliko da sebi nađu sigurnu poziciju. Oni obavljaju zadatke, ali retko kada rade više nego što je potrebno. Izbegavaju da zauzmu jednu čvrstu poziciju kako bi mogli da idu sa jedne na drugu poziciju, a takođe i ne zauzimaju čvrst stav da bi mogli da menjaju stavove kako se menjaju političke prilike.

Uglavnom možemo da rezimiramo da se uzroci pragmatičnog ponašanja sledbenika svode na dve grupe – ili hoće da manipulišu organizacijom i ljudima zarad sopstvenih ciljeva ili je drugi razlog da ne žele da rizikuju. Pragmatičan način ponašanja nije karakterističan samo za sledbenike već i te kako za lidere. Lideri svojim ponašanjem mogu da podstiču pragmatično ponašanje sledbenika, jer se često sami ponašaju pragmatično.

### Pasivni sledbenik

Pasivni sledbenik se uvek oslanja na lidera, na njegovo mišljenje i njegovo donošenje odluka. Pasivni sledbenici delaju samo kada od šefa dobiju instrukcije. Njihov rad uvek zahteva nadgledanje nadređenog. Pasivni sledbenici su deo mase koja se slaže sa mišljenjem šefa i ne razmišlja zašto. Oni obično misle da ih lični trud neće odvesti nikud, da ne treba da troše svoje vreme, energiju, niti da se zalažu da iznose svoje ideje jer će šef svakako uraditi onako kako on misli i zato je bolje da slede šefa i grupu.

Menadžeri opisuju pasivne sledbenike kao lenje, nesposobne, nemotivisane i bez ideja. Postoje ekstremno pasivni sledbenici koji imaju „taj instinkt stada“, da budu ovce. Oni generalno ne mogu da delaju bez vođe i zato se uvek prilepe uz njega.

Drugu grupu ovog tipa sledbenika čine ljudi koji ne vole da budu sledbenici i kada se nađu u ulozi sledbenika, oni se zatvaraju u sebe i ne koriste svoje intelektualne sposobnosti. Pasivno sledbeništvo je često odgovor na očekivanje lidera. Kada lideri tretiraju svoje sledbenike kao pasivne i nesposobne, kao ovce, sledbenici se tako ponašaju.

## Uzorni sledbenici

Uzorni sledbenici pažljivo posmatraju figure od autoriteta i prepoznaju njihove i dobre i loše strane. Spremni su da ne ispoštuju lidera i njegove odluke, kada misle da nije u pravu, i da na taj način zaštite organizaciju ili osobu.

Razmišljaju nezavisno i kritički i na njih ne utiče mišljenje lidera ili grupe. To su samostalni ljudi koji razmišljaju svojom glavom, inventivni su i kreativni, nude konstruktivne kritike i spremni su da se suprotstave svom lideru. Oni se u posao uključuju aktivno i koriste sve svoje talente za dobrobit organizacije. Obično su vrlo sposobni i rade više nego što se od njih očekuje. Kod njih su dobro izbalansirane dve dimenzije, aktivno učestvovanje i nezavisno mišljenje.

Prirodno je da su sledbenici komplementarni liderima. Lideri nastoje da ponašanje sledbenika usmere ka određenim ciljevima i akcijama. Genijalnost lidera leži u načinu na koji vide želje i očekivanja sledbenika i u načinu kojim motivišu sledbenike, izjavio je Barns (Barnes, 1978) prema (Bargal and Schmid, 1989). Iz tih razloga lideri treba da poznaju svoje sledbenike, a pomoć u poznavanju sledbenika je upoznavanje lidera sa svojim sopstvenim stilom sledbeništva, analizirajući svoje sopstvene potrebe, ciljeve, očekivanja koja imaju od lidera kada se sami nađu u ulozi sledbenika. Tako preko svog doživljaja lidera i preko razumevanja svog sopstvenog stila sledbeništva mogu da bolje razumeju svoje sledbenike i prilagode im svoj stil vođstva.

## 2. Metodološki deo

### 2.1. Ciljevi istraživanja

- Cilj rada je ispitati preferirani stil sledbeništva srpskih menadžera.
- Ispitati da li postoje razlike u učestalosti stilova sledbeništva u odnosu na liniju rukovođenja.
- Ispitati da li postoje razlike u učestalosti stilova sledbeništva u odnosu na sektora rada (privatno – državno preduzeće).
- Specifični ciljevi
- Ispitati da li postoje razlike u stepenu izraženosti dimenzija nezavisno kritičko mišljenje i aktivnost-pasivnost kod menadžera različitih stilova sledbeništva.
- Ispitati da li postoje razlike u stepenu izraženosti dimenzija nezavisno kritičko mišljenje i aktivnost-pasivnost kod menadžera različitih linija rukovođenja.
- Ispitati da li postoje razlike u stepenu izraženosti dimenzija nezavisno kritičko mišljenje i aktivnost-pasivnost u odnosu na sektor rada (privatno – državno preduzeće).

## 2.2. Instrument istraživanja

Od instrumenata korišćen je Kelijev test stilova sledbeništva, koji meri dve dimenzije Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivno učestvovanje i preko ove dve dimenzije identifikuje pet stilova sledbeništva.

## 2.3. Uzorak istraživanja

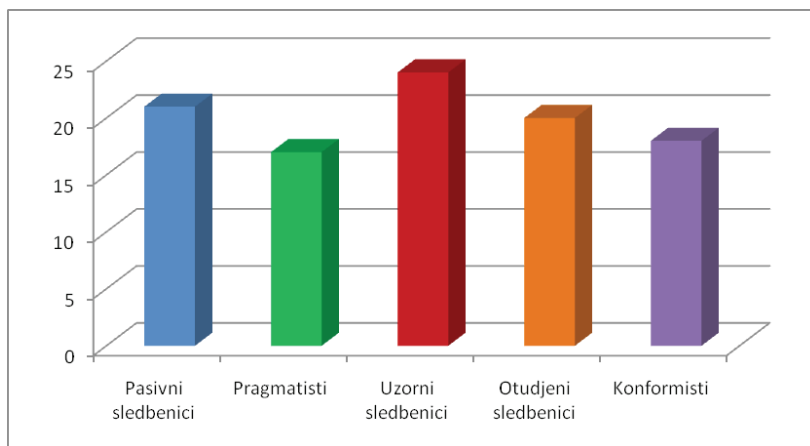
Ispitivanje je izvršeno na uzorku od 100 menadžera iz različitih firmi sa različitim nivoa rukovođenja, zaposlenih u privatnim i državnim proizvodnim organizacijama u Srbiji, uzrasta od 24 do 60 godina.

## 3. Rezultati i diskusija

U prvom koraku istraživanja, provereno je koji stil sledbeništva je u najvećoj meri zastupljen kod srpskih menadžera. Na osnovu testa identifikovano je da kod srpskih menadžera figurira svih pet stilova sledbeništva: 1. stil uzornog sledbenika; 2. stil sledbenika konformiste; 3. stil otuđenog sledbenika; 4. stil sledbenika pragmatiste i 5. stil pasivnog sledbenika. Rezultati dobijeni u našem istraživanju pokazuju da je među menadžerima najviše uzornih sledbenika (tabela 1).

**Tabela 1.** Deskriptivna statistika – distribucija stilova sledbeništva na uzorku menadžera iz preduzeća u Srbiji

	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
Pasivni sledbenici	21	21.0	21.0
Pragmatisti	17	17.0	38.0
Uzorni sledbenici	24	24.0	62.0
Otuđeni sledbenici	20	20.0	82.0
Konformisti	18	18.0	100.0



**Grafik 1.** Distribucija stilova sledbeništva na uzorku menadžera iz preduzeća u Srbiji

**Tabela 2.** Hi kvadrat test – značajnost razlika u distribuciji stilova sledbeništva na uzorku menadžera iz preduzeća u Srbiji

	Sledbeništvo
X <sup>2</sup>	1.500
df	4
p	.827

Provereno je i da li su razlike u distribuciji stilova sledbeništva statistički značajne. Rezultati prikazani u tabeli 2 ukazuju da iako je najveći broj uzornih sledbenika na našem uzorku menadžera, ova razlika nije statistički značajna ( $X^2 = 1.500$ ;  $p > 0,05$ ).

Navešćemo pregled poređenja naših rezultata u pogledu izraženosti stilova sledbeništva sa rezultatima sličnih istraživanja u kojima je korišćen isti instrument za merenje izraženosti dimenzija i stilova sledbeništva. Na uzorku od 127 učitelja i nastavnika osnovnog i srednjeg obrazovanja na Tajlandu (Al-Anshory i Ali, 2013), slično našim rezultatima, pokazalo se da je najučestaliji uzorni stil sledbeništva (42,3%), ali je ovo u odnosu na naše rezultate još viši procenat uzornih sledbenika. Potom sledi pragmatični stil sledbeništva (26,1%) i konformistički stil (16,3%). Veoma je mali procenat pasivnih sledbenika (8,7%) i otuđenih sledbenika (6,5%).

Slični rezultati dobijeni su u istraživanju sprovedenom na 3 različita internacionalna univerziteta u jugoistočnoj Aziji na uzorku od 256 zaposlena (Ye, 2008). Nađeno je da su dva stila sledbeništva najizraženija: uzorni stil (30,5%) i pragmatični stil (30,5%). Slede konformistički stil sledbeništva (18,7%), otuđeni stil sledbeništva (12,9%) i najslabije zastupljeni pasivni stil sledbeništva (7,4%).

Nešto drugačija distribucija rezultata je dobijena na uzorku od 102 predavača sa dva različita privatna univerziteta u Bocvani (Oyetunji, 2013). Dobijeno je značajno najizraženiji stil sledbeništva pragmatični (63,6%), a potom slede otuđeni stil (13,6%), uzorni stil sledbeništva (12,5%) i pasivni stil (10,2%).

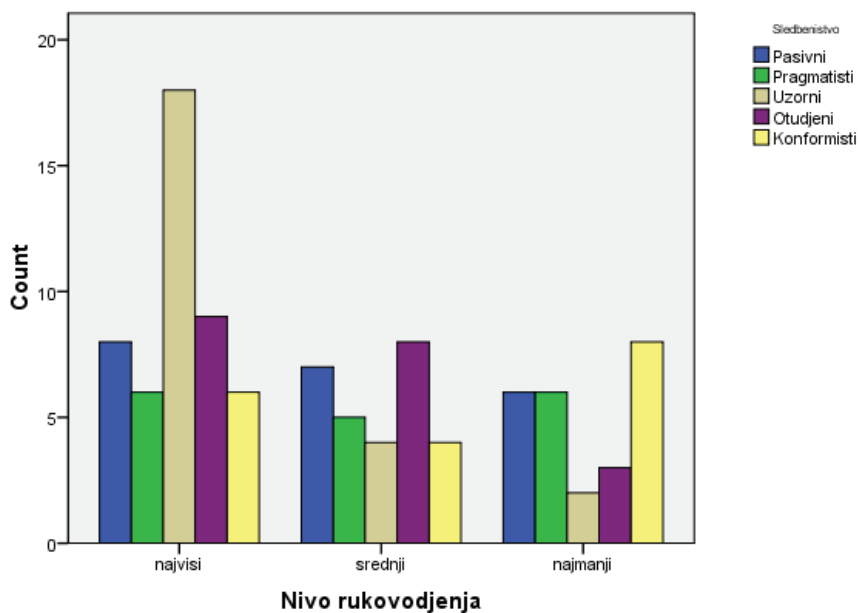
Važno je napomenuti da ispitanici u navedenim istraživanjima nisu bili na menadžerskim pozicijama. Svakako rezultati ukazuju da najviše ispitanika preferira uzorni stil sledbeništva.

U našem istraživanju dalje smo se bavili ispitivanjem razlika u učestalosti stilova sledbeništva u odnosu na liniju rukovođenja. Rezultati su prikazani u tabeli 3 i grafiku 2.

**Tabela 3.** Zastupljenost stilova sledbeništva u odnosu na različite nivoe rukovođenja

Sledbeništvo	Nivo rukovođenja			Total (%)
	najviši	srednji	najmanji	
Pasivni	8	7	6	21
Pragmatisti	6	5	6	17
Uzorni	<b>18</b>	4	2	24
Otuđeni	9	<b>8</b>	3	20
Konformisti	6	4	<b>8</b>	18
Total	47	28	25	100

**Bar Chart**



**Grafik 2.** Zastupljenost stilova sledbeništva u odnosu na različite nivoe rukovođenja

Nalazi istraživanja ukazuju da najveći procenat rukovodilaca iz najviše linije rukovođenja pripada **uzornom tipu** sledbenika (18%).

Situacija je obrnuta kod rukovodilaca nižih linija rukovođenja gde najveći broj ispitanika spada u **tip konformističkih sledbenika** (8%) a najmanji procenat ispitanika spada u tip uzornog sledbenika (2%).



Ispitano je takođe da li su razlike u zastupljenosti različitih stilova sledbeništva u odnosu na nivo rukovođenja statistički značajne. Rezultati su prikazani u tabeli 4.

**Tabela 4.** Hi-kvadrat test: značajnost razlika u zastupljenosti različitih stilova sledbeništva u odnosu na nivo rukovođenja

	Vrednost statistika	df	p
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>15.172</b>	<b>8</b>	<b>.056</b>
Phi	.390		.056
Cramer's V	.275		.056
Koeficijent kontingencije	.363		.056
N	100		

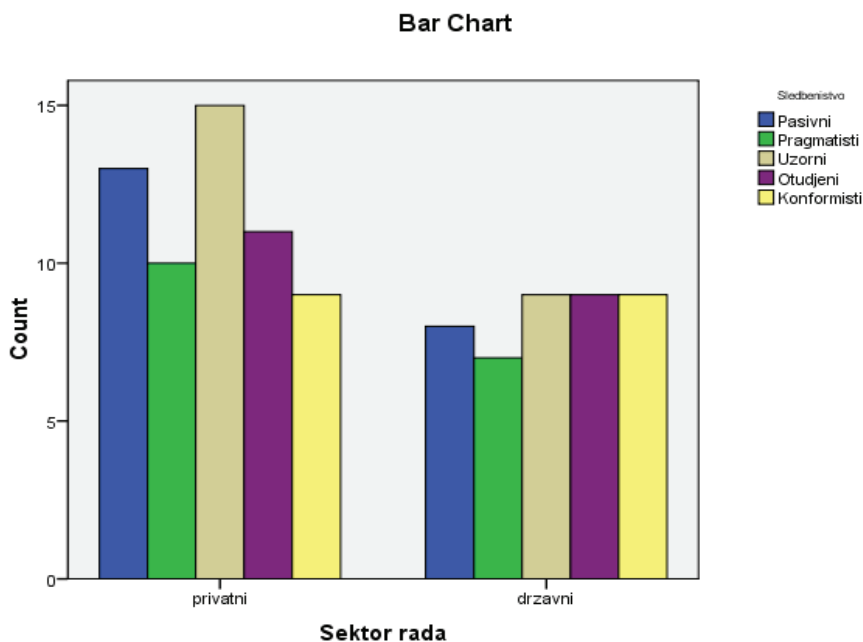
Hi-kvadrat testom (tabela 4) dobijeno je da razlika u zastupljenosti stilova sledbeništva, u odnosu na liniju rukovođenja, nije statistički značajna ( $\chi^2 = 15.172$ ;  $p = 0,056$ ).

Tokom istraživanja, ispitano je i da li postoje razlike u učestalosti stilova sledbeništva zavisno od sektora rada (privatno – državno preduzeće), a rezultati su prikazani kroz tabelu 5 i grafik 3.

**Tabela 5.** Zastupljenost stilova sledbeništva u odnosu na različite sektore rada

		Sektor rada		Ukupno
		privatni	državni	
Sledbeništvo	Pasivni	<b>13</b>	8	21
	Pragmatisti	10	7	17
	Uzorni	<b>15</b>	9	24
	Otuđeni	11	9	20
	Konformisti	9	9	18
Total		58	42	100

Dobijeno je i da je u privatnom sektoru nešto veći procenat Uzornih ali i Pasivnih sledbenika u odnosu na državni sektor (tabela 5 i grafik 3). Daljim analizama je provereno da li je ova razlika statistički značajna (tabela 6).



**Grafik 3.** Zastupljenost stilova sledbeništva u odnosu na različite sektore rada

**Tabela 6.** Hi-kvadrat test – značajnost razlika u zastupljenosti stilova sledbeništva u odnosu na različite sektore rada

	Vrednost statistika	df	p
<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>.882</b>	<b>4</b>	<b>.927</b>
Phi	.094		.927
Cramer's V	.094		.927
Koeficijent kontigencije	.094		.927
N	100		

Rezultati dobijeni Hi kvadrat testom ukazuju da razlike u zastupljenosti stilova sledbeništva u odnosu na različite sektore rada (privatni – državni) nisu statistički značajne ( $X^2 = .882$ ;  $p > 0,05$ ).

Imajući u vidu do sada prikazane rezultate, postavili smo i specifične ciljeve:  
*Ispitati da li postoje razlike u stepenu izraženosti dimenzija Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivnost-pasivnost u odnosu na liniju rukovođenja,*  
*i da li postoje razlike u stepenu izraženosti dimenzija nezavisno kritičko mišljenje i aktivnost-pasivnost u odnosu na sektor rada (privatno – državno preduzeće).*

**Tabela 7.** Razlike u stepenu izraženosti dimenzija Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivnost-pasivnost u odnosu na liniju rukovođenja

Nivo rukovođenja	Nezavisno kritičko mišljenje	Aktivnost-pasivnost
najviši	<b>45.36</b>	49.31
srednji	40.53	46.17
najmanji	38.36	48.28
Total	<u>42.26</u>	<u>48.18</u>

Razmatrajući izraženost dimenzija sledbeništva, rezultati pokazuju da je nešto izraženija dimenzija Aktivnost-pasivnost (AS= 48,18) u odnosu na izraženost dimenzije Nezavisno kritičko mišljenje (AS= 42,26). Sličan odnos izraženosti dimenzija dobijen je u istraživanju Blančarda i saradnika (Blanchard et al., 2009) na uzorku od 331 fakultetskog radnika univerziteta u Sjedinjenim Državama, gde je dobijena takođe viša izraženost dimenzije Aktivnost-pasivnost. Ipak, u istraživanju Blančarda i saradnika izraženost dimenzije Aktivnost-pasivnost je nešto viša nego u našem istraživanju (AS= 55), isti odnos važi i u pogledu dimenzije Nezavisno kritičko mišljenje, gde su pomenuti autori dobili takođe više aritmetičke sredine (AS= 52).

Drugi autori (Tanoff & Barlow, 2002) dobili su približno slične rezultate u poređenju sa našim istraživanjem, a u pogledu izraženosti dimenzija sledbeništva, na uzorku od 130 studenata vojne akademije. Naime, pokazalo se da su prosečne izraženosti dimenzije Aktivnost-pasivnost (AS= 42,65) i dimenzije Nezavisno-kritičko mišljenje (AS= 44,13) približne rezultatima dobijenim u našem istraživanju, s tim što je u njihovom slučaju nešto izraženija dimenzija Nezavisno-kritičko mišljenje u odnosu na dimenziju Aktivnost-pasivnost.

Kada je u pitanju linija rukovođenja, pokazalo se da je (tabela 7), nezavisno kritičko mišljenje razvijenije kod rukovodilaca sa najviše linije rukovođenja (AS= 45,36), u odnosu na rukovodioce srednjeg (AS= 40,53) i nižeg nivoa (AS= 38,36). Detaljnije analize pokazale su da su ove dobijene razlike statistički značajne ( $p < 0,05$ ) (tabela 8).

**Tabela 8.** Analiza varijanse – značajnost razlika u izraženosti dimenzija Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivnost-pasivnost u odnosu na liniju rukovođenja

Dimenzije sledbeništva		df	F	p
Nezavisno kritičko mišljenje	Between Groups	2	6.715	<b>.002</b>
	Within Groups	97		
	Total	99		
Aktivnost-pasivnost	Between Groups	2	1.266	.286
	Within Groups	97		
	Total	99		

Provereno je da li postoje razlike u izraženosti dimenzija Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivnost-pasivnost u odnosu na sektor rada (privatno – državno preduzeće), a rezultati su prikazani kroz tabelu 9.

**Tabela 9.** Razlike u izraženosti dimenzija Nezavisno kritičko mišljenje i Aktivnost-pasivnost u odnosu na sektor rada (privatno – državno preduzeće)

	Sektor rada	AS	SD	p
Nezavisno kritičko mišljenje	<b>privatni</b>	<b>43.00</b>	0.790	,321
	državni	41.23	0.973	
Aktivnost-pasivnost	privatni	48.10	0.835	,914
	državni	48.28	0.830	

Kada je ispitivan stil sledbeništva u odnosu na sektor rada (privatno – državno preduzeće) pokazalo se da je Nezavisno kritičko mišljenje **prisutnije kod zaposlenih u privatnom sektoru** (AS = 43) u odnosu na zaposlene u državnom sektoru (AS = 41,2), ali ova razlika nije statistički značajna ( $p > 0,05$ ).

#### 4. Zaključak

Rezultati pokazuju da je među menadžerima najviše uzornih sledbenika. Iako razlika u odnosu na zastupljenost ostalih stilova sledbeništva nije statistički značajna, ovaj podatak ukazuje na trend. U odnosu na liniju rukovođenja: najveći procenat rukovodilaca sa najviše linije rukovođenja takođe pripada tipu uzornog sledbe-

nika. Uzorni sledbenici su oni koji imaju visoke vrednosti na obe dimenzije, imaju razvijeno nezavisno kritičko mišljenje i vrlo su aktivni u obavljanju organizacijskih zadataka i ostvarivanju ciljeva organizacije. Oni su najbolji kritičari lidera, ali sa dobrom namerom. Najdoslednije ostvaruju politiku organizacije i doprinose uspehu organizacije. Uzorni sledbenici doprinose prosperitetu organizacije, partije, grupe u zavisnosti od toga gde se nađu. Iz redova uzornih sledbenika treba birati lidere.

Prema rezultatima našeg istraživanja izgleda da su menadžeri kod nas odbačeni iz redova uzornih sledbenika. Međutim imajući u vidu postojeću privrednu i političku situaciju, loše poslovanje, privredni kriminal, propadanje privrede i organizacija, logično se nameće pitanje kako rezultati nisu bolji, kada su za menadžere izabrani ljudi iz redova najboljih sledbenika. Sigurno je da za ovakvo stanje u privredi nije odgovoran samo menadžment, ali je svakako jedan od razloga. Stoga pretpostavljamo da je uzorno sledbeništvo post factum efekat, jer kako se nalaze na rukovodećoj, bezbednijoj zaštićenijoj poziciji, to im je lakše, da nezavisno iznose kritičko mišljenje i da budu aktivniji. To je jedno od objašnjenja. Drugo objašnjenje je da i ako menadžeri imaju kvaliteta, visoko razvijeno kritičko mišljenje i visok stepen angažovanja to ipak nije dovoljno za prosperitet organizacije, ukoliko ne postoje povoljniji uslovi poslovanja na makroplanu. Moguće objašnjenje je i da menadžeri ne koriste svoje kapacitete, ni nezavisno kritičko mišljenje, ni aktivnost za ciljeve organizacije već pre svega za ostvarenje ličnih ciljeva i interesa. Takođe pokazalo se da rukovodioci sa najviše linije rukovođenja imaju izraženije nezavisno kritičko mišljenje nego aktivno angažovanje, što znači da su spremniji da kritikuju, da vide problem, nego da se angažuju u njegovom rešavanju, što takođe može biti uzrok lošeg poslovanja.

Situacija je obrnuta kod rukovodilaca nižih linija rukovođenja gde najveći broj ispitanika spada u tip konformističkih sledbenika, a najmanji procenat ispitanika spada u uzorni tip.

U svakom slučaju ispitivanje stila sledbeništva kod sledbenika i kod lidera, zahteva opsežnije istraživanje, posebno izraženost dimenzija nezavisno kritičko mišljenje i aktivno učestvovanje.

## Literatura

- Al-Anshory, A. S., Ali, H. M. (2013). The gap between primary and secondary schools teachers in followership style at Adni Islamic School in Malaysia, *Book of proceedings*, University Islam Antarabangsa Malaysia (UIAM), Gombak, Kuala Lumpur
- Bargal, D. and Schmid, H. (1989). „Recent themes in theory and research on leadership and their implications for management of the humanservices“, *Administration in Social Work*, Vol. 13 No. 3, pp. 37–54.
- Blanchard, A. L., Welbourne, J., Gilmore, D., Bullock, A. (2009). Followership styles and employee attachment to the organization, *The Psychologist-Manager Journal*, Vol 12(2), 111–131.

- Bjugstad, K. (2004). Internet Book Search on Leadership and Followership. Retrieved October 15, 2004, from <http://www.amazon.com.html>.
- Chaleff, I. (1995). *The Courageous Follower*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Dajdođi, J. (2008). *Bušido, kodeks samuraja*. Beograd: Babun.
- Hasegava, K. (1986). *Japanese-style management*. Tokio, New York and San Francisco, Kondasha International Ltd.
- Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kellerman, B. (2008). *Followership*. Boston: Massachusetts, Harvard Business Press.
- Kelley, E. R. (1992). *The Power of Followership*. New York, Published by Doubleday.
- Oyetunji, C. O. (2013). The Relationship between Followership Style and Job Performance in Botswana Private Universities, *International Education Studies*; Vol. 6, No. 2.
- Tanoff, G. F., Barlow, C. B. (2002). Leadership and followership: Same animal, different spots?. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol 54(3), 157–165.
- Ye, Y. (2008). Factors relating to teachers' followership In International Universities in Thailand. *Master Degree Theses*. Graduate School of Education Assumption University of Thailand.

Zorica B. Marković, Dušan Lj. Todorović

## **THE PREFERRED FOLLOWERSHIP STYLES OF SERBIAN MANAGERS**

*Summary:* According to Robert Kelley, the roles of leaders and followers are compatible. In order to be a good leader, you need to be a good follower. The aim of this paper is to study the preferred followership styles of Serbian managers. The study was carried out on a sample of 100 managers from various companies who hold variously ranked positions in the companies. Kelley's followership style test was used, which on the basis of two dimensions, activity-passivity and independent critical things-dependent noncritical thinking, identifies five styles of followership: 1. Exemplary; 2. Conformist; 3. Alienation; 4. Pragmatist and 5. Passive. The results indicate that among the studied managers, the exemplary type is dominant. But the Chi-square test indicated that the determined difference is not statistically significant ( $p=0,827$ ). In terms of the types of leadership, there were no differences in the preferred styles of followership among the managers.

НАУКА И САВРЕМЕНИ УНИВЕРЗИТЕТ  
САВРЕМЕНЕ ПАРАДИГМЕ У НАУЦИ  
И НАУЧНОЈ ФАНТАСТИЦИ

Тематски зборник радова

са трећег међународног научног скупа  
НАУКА И САВРЕМЕНИ УНИВЕРЗИТЕТ 3 (2013)

Том III

*Издавач*

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*За издавача*

Проф. др Горан Максимовић, декан

*Лектура*

Марија Шапић

*Корице*

Дарко Јовановић

*Прелом*

Милан Д. Ранђеловић

*Формат*

17 x 24 cm

*Штампа*

SCERO PRINT

*Тираж*

200

Ниш, 2014.

ISBN 978-86-7379-348-1



CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

