

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ЈАГОДИНИ

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF EDUCATION IN JAGODINA

Посебна издања
Научни скупови, књ. 13

Special edition
Conference Proceeding No. 13

Том I

Volume I

ШКОЛА КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВОЈА
НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА
И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ:
образовање и васпитање – традиција и савременост

SCHOOL AS A FACTOR OF DEVELOPMENT
OF THE NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY
AND PRO-EUROPEAN VALUES:
Education between Tradition and Modernity

Јагодина, 2012

ШКОЛА КАО ЧИНИЛАЦ РАЗВОЈА
НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА
И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ:
образовање и васпитање – традиција и савременост

SCHOOL AS A FACTOR OF DEVELOPMENT
OF THE NATIONAL AND CULTURAL
IDENTITY AND PRO-EUROPEAN VALUES:
Education between Tradition and Modernity

ЗБОРНИК РАДОВА
са међународног научног скупа
одржаног 16. априла 2011. године
на Педагошком факултету у Јагодини

CONFERENCE PROCEEDINGS
of the international conference
held on April 16, 2011
at the Faculty of Education in Jagodina

Издавач / Publisher
Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина, Србија
тел/факс: +381 (0)35 223 805
www.pefja.kg.ac.rs

Одржавање скупа и штампање Зборника радова
подржало је Министарство просвете и науке
Републике Србије

The organization of the Conference and publishing of
Conference Proceedings have been supported
by the Ministry of Education and Science
of the Republic of Serbia

За издавача / Publisher representative
Проф. мр Сретко Дивљан

Главни уредник /Editor-in-chief
Проф. др Весна Трифуновић

Рецензенти / Reviewers
Проф. др Бранко Јовановић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, проф. др Вељко Банђур, проф. др Весна Трифуновић,
доц. др Маргит Савовић, проф. др Гордана Будимир-Нинковић, проф. мр Сретко Дивљан, доц. др Ана Петравић,
проф. др Анђелка Пејовић, проф. др Тиодор Росић, проф. др Виолета Јовановић, проф. др Ружица Петровић,
доц. др Илијана Чутура, доц. др Сунчица Мацура-Миловановић, доц. др Александар Игњатовић, доц. мр Јелена Гркић,
доц. мр Наташа Вукићевић

Корице / Cover design
Нада Милетић

Штампа / Printed by
City press, Jagodina

Тираж / Number of copies
200



ISBN 978-86-7604-083-4

ПРЕДГОВОР

Поводом одржавања међународног научног скупа *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост* на Педагошком факултету у Јагодини

До идеје о одржавању научног скупа *Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и европских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост*, није било тешко доћи: њу је подстакла духовна ситуација нашег времена у којој се одвија сучељавање и сукобљавање традиције и савремености. Однос између традиције и новог у савремености утиче на целину друштвених односа, а посебно политичких процеса, укључујући и образовну политику. Глобализацијски процеси намећу друштвима потрагу за оптималнијим и квалитетнијим решењима трансформације свих својих подсистема, и образовног, у смислу његове модернизације, а за добробит целокупног друштва. Школско образовање је подручје живих иновацијских активности, међутим, нема дугорочног сагледавања иновацијских ефеката, што угрожава сам процес модернизације образовања, исцрпљујући његову снагу на активностима које воде стандардизацији и унификацији образовног процеса. Тежња да изгледамо као други довела је до потребе да одбацујемо оно што већ јесмо: на подручју образовања, показало се, спремни смо да се одрекнемо добрих постојећих решења зарад прихватања нових тенденција по сваку цену, изазивајући супротстављеност између традиционалних и савремених образовних концепција, нарочито у димензији формирања националног и културног идентитета. Криза идентитета тзв. малих друштава све више, изнутра, урушава његове структуре и доводи до упитности смисла и вредности у скоро свим доменима културе и друштвеног живота. Трагање за одговорима на темељна питања покренута кризом, а нека од њих су и улога школе у развијању идентитета (националног и културног) и њена улога у преношењу нових система врховних вредности, неопходних за укључивање у шире интеграционе процесе (европске вредности), захтева озбиљно преиспитивање различитих могућности – јер од њиховог одабира зависи уобличавање процеса осмишљавања живота човека и његове заједнице.

Увећавање значаја образовања (школе) у друштву манифестује се на различите начине: школа припрема појединца за друштвено ангажовање, што има

важне импликације, не само за њих, већ и за друштво у коме живе; затим, школа се испољава не само као установа задужена за „пружање образовних и васпитних услуга“, већ се она стално политизује – укључује се у јавни, политички живот друштва, пре свега, снагом и механизмима уобличавања поглед на свет нових генерација и њихових вредносних система. Образовна политика заузима значјно место у ресурсима политички делатних идеја присутних у данашњем српском друштву.

Постоји хиперпродукција „расправа“ о школи као чиниоцу развијања идентитета и прихватања одређених вредности и у свакодневном животу, политици и стручној публицистици, међутим, прилази овој теми су, углавном површни и поједностављени. Не постоје институционални и ванинституционални „центри“ континуираног и интердисциплинарног истраживања утицаја школе на формирање идентитета (националног и културног) данас у српском друштву, који би систематично пратили све промене савремене димензије образовања, а, нарочито, њихов утицај на целину живота друштвене заједнице (културу, традицију, друштвеност). Нарочито, питањем доприноса школе напорима српског друштва да се прикључи „унији европских друштава“. Жељени интеграциони процеси, тј. „улазак“ у Европу, очекивано, требало би да започне критичким вредновањем нашег националног и културног идентитета и одлуком о месту проевропских вредности у српском друштву.

Основна намера овог научног скупа била је да се посвети дужна пажња школи као чиниоцу развоја идентитета и вредности, њеним практичним могућностима у контексту транзиције српског друштва. Колико се у њој успело, тешко је поуздано рећи, међутим, несумњиво је да су на скупу отворена и покренута бројна питања у овој области, као што су назначени и њихови одговори.

Зборник, који се предаје суду јавности, настао је у оквиру припрема за одржавање међународног научног скупа *„Школа као чинилац развоја националној и културној идентитету и проевропских вредности: образовање и васпитање – традиција и савременост“*, који је одржан 16. априла 2011. године на Педагошком факултету у Јагодини. Водећи рачуна о природи проблема којима су се бавила поједина саопштења, материјали са скупа сврстани су у неколико тематских подручја: програм рада научног скупа одвијао се у сесијама, а називи сесија су истовремено и тематске целине – „Теоријско-методолошки приступ“, „Настава и учење“, „Развијање курикулума“, „Васпитни аспекти“.

У овом тематском зборнику објављују се реферати саопштени у пленуму, као и радови у којима су изложени резултати теоријских рефлексија и емпиријских истраживања који се односе на анализу постојеће праксе и теорије, пре свега, основношколског образовања и његове улоге у формирању идентитета и, истовремено, на предлагање и вредновање нових решења. Објављени радови су различитог квалитета, писани са различитих теоријских, методолошких и идеолошких приступа и омогућују сучељавање различитих становишта о проблематици формирања и очувања идентитета, као и улоге институционализованог образовања у процесу преношења вредности на школску популацију. Уколико се покаже да радови у зборнику својом утемељеношћу, теоријском заснованшћу и интердисциплинарним истраживањима пружају могуће сме-

рове одговора на питања о улогама школе у развоју националног и културног идентитета и проевропских вредности у нас, имаћемо све разлоге да будемо задовољни. О томе ће, међутим, одлучити суд научне и друштвене јавности којој је зборник, уосталом, и намењен.

Објављивање зборника представља успешан корак ка очувању и подстицању сарадње са колегама и научним институцијама из других универзитетских центара у Србији, као и земаља у региону. Поред тога, немали број радова објављених у зборнику представља резултате рада на Темпус пројекту *Education Policy Study Programme*. Захваљујемо учесницима научног скупа, који су својим благовремено достављеним прилозима допринели квалитету публикације, а потом, захваљујемо и Министарству просвете и науке Републике Србије на финансијској подршци у припреми и реализацији скупа, као и публиковању материјала са скупа.

Јагодина, 20. 2. 2012. године

Весна Трифуновић

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	3
Jurka Lepičnik Vodopivec, HIDDEN CURRICULUM IN KINDERGARTEN	9
Весна Трифуновић, КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ И ПРОЕВРОПСКЕ ВРЕДНОСТИ: РАЗЛОЗИ ЗА ДИЈАЛОГ	19
Весна Петровић, Радован Антонијевић и Виолета Јовановић, НОВА КОНЦЕПЦИЈА ПРИЈЕМНОГ ИСПИТА ЗА ПЕДАГОШКЕ ФАКУЛТЕТЕ: КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ	31
Зоран Аврамовић, КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ – ИЗМЕЂУ ЧУВАЊА И ГУБЉЕЊА	47
Радивоје Кулић, РЕФОРМСКИ ТОК ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА: ТРАДИЦИЈА И ИЗАЗОВИ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА.....	61
Бранко Јовановић, УЛОГА ШКОЛЕ У РАЗВИЈАЊУ НАЦИОНАЛНИХ И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ.....	75
Јудит Торђик, ФОРМИРАЊЕ ЕВРОПСКОГ ИДЕНТИТЕТА У ЈАВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ..	89
Бране Микановић, ЦИЉЕВИ, КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ИСХОДИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ	95
Изет Пехлић, СОЦИОПЕДАГОШКА АНАЛИЗА ОДНОСА ЛИЧНОГ И КОЛЕКТИВНОГ САМОПОШТОВАЊА СА НАЦИОНАЛНИМ ИДЕНТИТЕТОМ СРЕДЊОШКОЛАЦА	105
Јасмина Клеменовић и Слађана Зуковић, ДОПРИНОС ОБАВЕЗНО ИЗБОРНИХ ПРЕДМЕТА У ШКОЛИ РАЗВОЈУ НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ	119
Ружица Петровић, УЛОГА ФИЛОЗОФИЈЕ У РАЗВОЈУ НАЦИОНАЛНОГ И ЕВРОПСКОГ ДУХА.....	131
Jelena Maksimvić, PREDNOSTI I OGRANIČENJA AKCIONIH ISTRAŽIVANJA U RAZVOJU IDENTITETA NASTAVNIKA.....	139
Веселин Мићановић, НАСТАВНИ КУРИКУЛУМИ – ЧИНИОЦИ РАЗВОЈА НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНИХ ВРИЈЕДНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	151
Александра Максимовић и Стефан Нинковић, КУЛТУРОЛОШКА ПОЗАДИНА И КУЛТУРОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ЗАСНОВАНИХ НА САДРЖАЈИМА ИЛИ СТАНДАРДИМА ОБРАЗОВАЊА	165

Мира Видаковић, ОБРАЗОВАЊЕ И НАЦИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ – ТРАДИЦИЈА И САВРЕМЕНОСТ	177
Синиша Стојановић, ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТАЊА У ДУХУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ	189
Радован Антонијевић, ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВАСПИТАЊЕ У НАСТАВИ	201
Петар Рајчевић, НАЦИОНАЛНО У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА	213
Емина Копас-Вукашиновић, ИДЕНТИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА	223
Биљана Ј. Стојановић, СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О МОГУЋНОСТИМА РАЗВОЈА ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	235
Ненад Стевановић, ВИЗИЈА ШКОЛЕ У ЕРИ ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА	247
Саша Марковић, ПРОСВЕТНЕ ПРИЛИКЕ У ВОЈВОДИНИ У ВРЕМЕ ПРИСАЈЕДИЊЕЊА КРАЉЕВИНИ СРБИЈИ	261
Милан Тасић, КОЛИКО СЕНТЕНЦЕ, ГНОМЕ, МАКСИМЕ... МОГУ ДА ДОПРИНЕСУ КОХЕРЕНТНОМ ВАСПИТАЊУ	277
Vida Medved Udovič, CONTEMPORARY LITERATURE INSTRUCTION IN THE LIGHT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESS AND CURRICULAR RENOVATION	285
Barbara Baloh, DEVELOPING CURRICULUM FOR INTERCULTURAL AWARENESS AND EARLY LANGUAGE LEARNING IN BILINGUAL ENVIRONMENT	299
Dario Saftich, BORDER IDENTITY AND LITERATURE	313
Миомир Милинковић и Мирјана Стакић, ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ	327
Илијана Р. Чутура, УЏБЕНИЧКА СЛИКА КУЛТУРЕ	333
Ивана М. Милић, УЛОГА НАРОДНИХ МУЗИЧКИХ ИГАРА У РАЗВИЈАЊУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА УЧЕНИКА	345
Јасмина Пивнички, КАЛИГРАФИЈА – НАЧИН ЧУВАЊА ЋИРИЛИЧНЕ ТРАДИЦИЈЕ КРОЗ КУЛТУРУ ИЗРАЖАВАЊА	357

Jurka Lepičnik Vodopivec
University of Maribor
Slovenia
Faculty of Education

УДК 37.032
373.2
159.942-053.4

HIDDEN CURRICULUM IN KINDERGARTEN

1. INTRODUCTION

The Kindergarten Curriculum is a national document based on analyses, proposals and solutions that shaped the concept and the system of preschool education in kindergartens in Slovenia (White Paper on Education in the Republic of Slovenia 1995, Kindergarten Act, Educational Legislation 1 1996), which on the one hand respects the tradition of Slovene kindergartens, while on the other uses new theoretical aspects of early childhood and their derivative solutions and approaches to supplement, change and upgrade the current work in kindergartens. It is aimed at teachers, teachers' assistants, headmasters and counsellors. Kindergarten education at the curriculum's implementation level constantly changes and develops while taking into account direct children's responses in a class, kindergarten organisation and its integration in the broader environment. The hidden curriculum plays a vital role in all that.

2. THEORETICAL BASIS

Results of monitoring and evaluation of experimental institutional preschool education programmes from the 1960s and 1970s listed by Weikart (1972) and Woodhead (1979) show that the efficiency of theoretical programme models/curricula mostly depends on conditions under which the individual curriculum is implemented. Among the conditions that significantly affect the curriculum's implementation, Bronfenbrenner (1985, 1989) points out the significance of context in which the curriculum is being implemented. He defines context as a set of variables ranging from the broader social community to the kindergarten, the class, the family and the individuals within these institutions. The author presents context as a model of concentric circles that are in constant interaction. According to Kessler (1992), context is reflected in opinions, beliefs and values that individuals realize in their interpersonal relationships and roles they are entrusted with. Theoreticians believe that in addition to opinions, beliefs and values the hidden curriculum also reflects empathy as a part of the individual's personality, which, combined with others, functions as implicit pedagogy (Miljak 1996). They also stress the pedagogic value of hidden curriculum elements (Kroflić 2001), particularly in work with younger children, as it is not irrelevant what kind of contact the teacher establishes with the child and what objectives and methods she uses to

encourage a child's development. We assume that identifying the elements of the hidden curriculum will affect the implementation of the visible curriculum, consequently improving the whole educational process and interpersonal relationships in the kindergarten. However, we are aware that identifying the elements of the hidden curriculum and coordination of the hidden and the visible curriculum are not enough. Continuous testing of understanding and interpretation is required as well.

2. 1. What is the hidden curriculum?

Based on its creation, development and contents, the hidden curriculum is an "... extra-pedagogic and extra-psychological concept." (Bahovec, Golobič 2004). The more we approach the notion of a hidden curriculum, the more we, in a way, distance ourselves from the established mental concepts.

P. W. Jackson (1990) emphasizes that the hidden curriculum should not necessarily be perceived as something negative and requiring change, but as an integral element of the broader curriculum.

In planning the implementation curriculum, one has to be aware how young children develop and learn, how their individual needs and interests must be considered and how objectives must be chosen based on the children's developmental characteristics during a specific age period. Every day in the kindergarten the planned and the hidden curriculum intertwine and complement each other to the benefit of the children so that each child in the kindergarten has the best possible educational conditions for development and learning.

The hidden curriculum is an important context of children's daily life in the kindergarten and at the same time an important educational factor. The hidden curriculum includes various elements of educational influence on toddlers or children; elements that are not specifically defined, but are often in the form of indirect education more effective than direct educational activities, whose goals are defined in the written curriculum.

"The hidden curriculum refers to preschool education contents and to organisation of daily life as a set of practices, procedures and rituals" (Marjanovič Umek and Fekonja Peklaj 2008: 93).

"The hidden curriculum is a set of everyday habits children acquire during the first months or even weeks of visiting the kindergarten; some are necessary and useful, others represent a surplus that is in the obstructs change and directly limits the assertion of child's rights and the democratization of educational institutions ..." (Apple 1992: 43).

The term hidden curriculum relates to the aspects of the curriculum, from which children can learn behavioural patterns and acquire viewpoints, values and stereotypes that are generally accepted or considered to be positive. It relates to direct messages that the children receive about themselves and others, to how adults see and judge children and to adult viewpoints and preconceptions, which are, often fully unconsciously, reflected in the treatment of children. The hidden curriculum is produced by the society and not by the individual. The hidden cur-

riculum of an institution is related to the social structure i.e. to cultural patterns and rules in a given society. The hidden or unwritten curriculum relates to everything that the child learns in kindergarten or school that is not planned or intended. (www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/1-rp-sv-prikritik.doc)

Apple (1992), who studied the hidden curriculum in US kindergartens, is convinced that the hidden curriculum is extremely important, as kindergarten children use it to adopt everyday habits already during the first months of their stay in the kindergarten. A significant role is attributed to teachers, their personality and various skills with competence in communication being one of them that includes the faculty of empathy (Reardon 1998). The importance of teachers' competence in communication is also underlined by modern concepts of education, which increasingly emphasize the interactional-communicational aspect of education. According to these concepts, education happens in interpersonal relationships, is based on creative cooperation and depends on the interaction and communication between the teacher and children (Bratanić 1991). The competence in communication includes cognitive and behavioural skills (Reardon 1998). According to the author, empathy is an important cognitive skill that allows the communicator to acquire information about other people. The communicator then uses the acquired information for his choice of words, communication style and communication strategy.

2. 2. Teacher's empathy – an essential element of the hidden curriculum

The word *empathy* can be found in the old Greek dictionary. Its original meaning signifies a strong emotion, suffering. That is the definition of empathy that we encounter in classic Greek dramatics, particularly in Aristotle's works (Buda 1993). The expression comes from the Greek words *empaso* and *pathe*, which can be translated as participating or involving oneself in the lives of others (Bratanić 1991: 61). The emerging European languages took over the Greek expression at the beginning of their evolution, but its meaning they later adapted or changed.

The modern use of the word *empathy* dates back to the 19th century, when Lipps (Bratanić 1991, Lamovec, 1988) used the term *Einfuehlung* to explain the reaction of the audience to the actions of others, particularly in the process of aesthetic evaluation, and when Titchener, similarly to Lipps (ibid.), used the term *empathy* to define the cognitive ability to understand the inner state of others (Raboteg-Šarić 1995).

Results of studying empathy in the process of education reported by Bratanić (1991) show that conscious actions by teachers affect the development of empathy skills in students/children. We estimate that the development of empathy in kindergarten children is affected by empathic teachers, who are capable of empathizing with preschool children, accept them as they are and create everyday situations that will allow children to develop sensitivity towards the environment through their own experience. Buda (1993) attributes significant importance to

teachers' empathy, as he believes that it contributes to better recognition, understanding and acceptance of children in the environment they live in.

Empathic teachers are, in addition to perceiving children's behaviour, capable of identifying the emotions accompanying that behaviour, accepting children as they are, discovering and recognising the emotional-motivational behaviour factors in children, selecting suitable educational methods and procedures and adopting communication to each child.

3. PROBLEMS AND OBJECTIVES

The fundamental problem of the study is the empathy of preschool teachers in kindergartens as a crucial element of the hidden curriculum.

The study's general objective is to assess the existing situation and to identify the authenticity of empathy in preschool teachers and, in the context of identified empathy, to identify the individual dimensions of empathy:

We constructed a working hypothesis: through study and identification of hidden curriculum elements in kindergartens, particularly through identification of teacher empathy, we contribute to raising awareness of the importance of the hidden curriculum.

4. SAMPLE

Our sample was selected from the population of kindergarten preschool teachers from all across Slovenia. We sent out 300 questionnaires and received back 248. In the final analysis (after all logic and programme checks) the final processing covered 164 correctly filled out questionnaires that represent the sample for further study. As the sample included only female preschool teachers, the word teacher in the following text will refer exclusively to female teachers.

In collecting the data we adhered to the principle of voluntariness, anonymity and individuality. We processed the data with the SPSS computer statistical programme at the descriptive statistics level.

5. METHODS

In studying teacher empathy we leaned on the descriptive method of non-experiential pedagogic research.

For assessing teacher empathy we used Hogan's (1969) empathy scale (Lamovec 1988). According to its author, the purpose of the scale is to objectively assess the individual's empathic disposition, which Hogan interprets as the ability to understand the emotional state of another person. The empathy scale consists of 64 statements. Respondents could answer each of them with either YES (if they agreed with the statement) or NO (if they did not).

We selected Hogan's empathy scale for measuring preschool teacher empathy for the following reasons:

1. Studies on assessing the scale's applicability (Lamovec, 1988) have discovered significant correlations with the accuracy of social awareness,

communication skills, level of moral maturity and the efficiency of social actions.

2. A negative correlation was found between anxiety and a positive correlation between extroversion and the accuracy of interpersonal awareness (ibid).

After the logic and programme checks we used the SPSS computer programme package to calculate the basic statistics (arithmetic mean, variance analysis, standard deviation, standard error and the number of examples used for calculating the coefficients) for the acquired data. We carried out a factor analysis.

After the analysis of fundamental statistic parameters, the variance analysis was calculated based on the following independent variables: age, work experience, education, kindergarten location and the age of children the teacher works with. The normality of the distribution was tested with skewness and kurtosis. In the factor analysis we assigned a number of factors according to the Kaiser-Guttman criterion. The number of factors was also selected arbitrarily.

6. RESULTS AND INTERPRETATION

On the sample of polled preschool teachers we first analysed the arithmetic mean, the variance, the standard deviation and the standard error for each of the four identified empathy dimensions: calmness, sensitivity, social self-confidence and nonconformity.

Table 1. Arithmetic mean, variance, standard deviation and standard error are identified for each individual empathy factor of preschool teachers.

DIMENSION	MEAN	SE	STD	VAR	N
Calmness	7.76	0.20	2.53	6.39	164
Sensitivity	6.68	0.12	1.53	2.34	164
Social self-confidence	6.60	0.17	2.16	4.65	164
Nonconformity	5.88	0.15	1.96	3.85	164

The acquired dimensions are displayed and ordered according to arithmetic mean values.

It is evident from the table that in preschool teachers the dimension *calmness* stands out the most, followed by *sensitivity* and *social self-confidence* and finally by *nonconformity*, whose mean value is the lowest.

The data shows that among the preschool teachers there are no statistically significant differences in the field of empathy (and the identified dimensions within it), as in all examples $P > 0.05$. We estimate that empathy is present in all teachers regardless of their age, work experience, education level, location of the kindergarten, or the age of children they work with, and that the four listed dimension are present in the identified teacher empathy.

Calmness as a dimension of empathy is best explained if we imagine its opposite, i.e. agitation. It is a fact that agitated individuals cannot concern themselves with the problems of others, as they have problems of their own to deal

with. This dimension of empathy relates to the ability to be able to change and save other people's problems in addition to your own. E. Fromm (1979) believes that achieving this skill requires knowledge, respect, responsibility and taking care of oneself. According to him, knowledge about oneself and others is part of interpersonal relationships. He sees respect as accepting oneself and one's substance. In interpersonal relationships between teachers and children in the kindergarten an interaction of mutual acceptance and respect is developed. During this process children gradually develop a feeling of mutual affiliation and willingness to share their destiny with the destiny of the group they belong to. On these foundations they gradually construct their consciousness of themselves, of others and of the environment they live in.

Sensitivity as a dimension of empathy on the one hand relates to the individual's emotional responsiveness and on the other to the aspiration for social acceptance (Lamovec 1988). Based on the research referred to by Bratanić (1991) and Lamovec (1988), we estimate that sensitivity is one of the more important skills of a successful teacher. Sensitivity development is based on the cognitive process, which includes perceiving oneself, others, social situations and implicit theories (Nastran-Ule, 2000), which defines this process as social perception that is closely connected to other dimensions of empathy. For a successful interpersonal relationship between the teacher and the child it is crucial that the teacher judges the child based on what she perceives from the interpersonal relationship with the child.

Social self-confidence is closely linked to the social perception of oneself, of others and of the social situation. In this process a crucial role is played by various naive theories and intuitive personal concepts, which are created by individuals with the purpose of justifying their perception. Patterns of such assumptions and beliefs are also called implicit theories. By observing the direct pedagogic practice and behaviour of real-life teachers in the kindergarten, we discover the inconsistencies between the teachers' assumed and actual behaviour, that is, between her theory about action that is verbally expressed and the actual theory that is implemented in practice.

Through constant perception, assessment and interpretation of others and the social situations we find ourselves in, we also judge and recognise our own emotions, opinions and other internal conditions. If we approach education from the interaction-communication viewpoint, it is a process that is based on interpersonal relationship. Bratanić (1991) believes that the foundation of each true human interpersonal relationship is trust. We assume that trust between teachers and children, parents and others in kindergarten will only develop if the teacher will trust herself, if she will trust her work and if she will have confidence in it. During this process a mutual trust relationship develops between the teacher and the child, which we believe is crucial, as the child often uses his existing interpersonal relationship with the teacher as a model for future interpersonal relationships.

Nonconformity, as a dimension of empathy, refers to the openness of the individual to new information (Lamovec 1988). Nastran-Ule (2000: 292) defines nonconformity as conscious acceptance of majority or ruling behaviour norms, even though they contradict the personal opinions and wishes of the individual. In

the education process and in interpersonal relationships our behaviour and perception are always under influence of other persons, groups, demands and norms. If our behaviour is in line with the pressures of others, we speak of conformist behaviour. In the opposite case, if our behaviour is relatively independent of the influence and pressure of others, we speak of non-conformist behaviour. From the anthropological point of view, conformity leans towards conservatism, while non-conformity is an innovative and creatively oriented aspiration, says Musek (1982). We consider nonconformity to be an important dimension of empathy, as it allows the teacher to act professionally and responsibly, based on solid professional expertise and arguments.

7. CONCLUSION

Within the hidden curriculum we identified teachers' empathy.

Based on the empirical study we came to the following conclusions:

Teachers of preschool children have well developed empathy skills. Based on this finding we assume that they have the ability to perceive children's behaviour and perceptions in different circumstances. The results show that within teachers' empathy the calmness dimension has the highest arithmetic mean, with sensitivity in the second place followed by social self-confidence and nonconformity. We estimate that preschool teachers use their empathy, especially their calmness, sensitivity, social self-confidence and nonconformity within that empathy in order to influence the creation of favourable emotional conditions in the environmental education process in the kindergarten.

Considering the fact that empathy is an important component of social cognition, which is closely linked to knowledge, we assume that empathic teachers facilitate the development of child's empathy and empathic knowledge (knowledge that is integrated, participatory, synergistic, responsible for the present and the future, knowledge that respects life, diversity and non-violence, and supports the quality of life), which is according to Rifkin (1986) crucial in the process of developing children's critical attitude towards themselves and others. Based on that, we assume that empathic teachers facilitate the development of sensitivity towards the environment in the preschool children and thus affect their development of environmental literacy.

We are aware that a number of sensitive questions related to teacher empathy were not answered here, but that was not really our intention. Despite that we believe that we have pointed out the importance of empathy as a hidden curriculum element, which is according to Kroflič (2001) particularly important in work with toddlers. Teachers in kindergartens namely gradually take over the role of a critical, reflective student of their practice, which requires them to assess their work and values they represent in it. In conclusion, we have to point out the need for further research into the hidden curriculum, as that is the only way to identify the factors that significantly influence the educational process in the kindergarten.

REFERENCES

- Apple, M. W. (1992). *Šola, učitelj, oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bronfenbrenner, U. (1985). *Ekološka dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological System Theory*. U: Vasta, R. (ur.) *Six Theories of Child Development*. Greenwich: JAI Press.
- Buda, B. (1993). *Empatia...a beleeles lelektan*. Budapest: EGO Shool
- Colin, J.M. (1979). *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
- De Vito, J., A. (1989). *The Interpersonal Communication Book*. New York: Harper Collins Publishers.
- Fromm, E. (1979). *Imati ili biti*. Zagreb: Naprijed.
- Goleman, D. (1997). *Čustvena inteligenca*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Hoffman, M., L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. U: Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Jackson, P.W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, J.A., Cheek, J.M. & Smiher, R. (1983). *The structure of empathy*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1299-1321.
- Kelly, A. V. (1989). *The Curriculum-Theory and Practice*, London, Paul Chapman Publishing ltd.
- Kessler, S. (1992). *The Social Context of Early Childhood Curriculum*. U: Kessler, S., Swadener, B., B. *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Columbia University.
- Kroflič, R. (2001). *Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce*. U: *Otrok v vrtcu*, Kroflič, R. (Ed.) Maribor: Založba Obzorja.
- Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi. Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod za šolstvo.
- Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2002). *Odgaj i obrazovanje za okoliš u predškolskim ustanovama s posebnim osvrtom na stajališta odgajatelja i roditelja*. Doktorski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Miljak, A. (1991). *Istraživanja procesa odgoja i njege u dječjih jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Zagreb: Persona.
- Musek, J. (1982). *Osebnost*, Ljubljana, DDU Univerzum.
- Nastran-Ule, M. (2000). *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Raboteg-Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alinea.
- Rearson, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija*. Zagreb: Alinea.
- Rifkin, J. (1986). *Poustajanje budućnosti*. Zagreb: Naprijed.
- Weikart, D.P. (1972). *Relationship of Curriculum. Teaching and Learning in Preschol Education*. U: Stanley, J.C. *Preschol Programs for the Disadvantaged. Five Experimental Approaches to Early Childhood Education*. Baltimore: John Hopkins.
- Woodhead, M. (1979). *Preschool Education in Western Europe; Issues, Policies and Trends*. London: Council of Europe, Longman.

Jurka Lepičnik Vodopivec
Univerza v Mariboru, Slovenia
Pedagoška fakulteta

PRIKRITI KURIKUL V VRTCU

V prispevku se problematizira o prikitem kurikulumu v vrtcu ter o empatiji vzgojiteljic predšolskih otrok. Čeprav strokovnjaki (Jackson (1990), Apple (1992, O'Hagan in Smith 1993, Kroflič, 2001, 2002) poudarjajo pomen prikritega kurikula še zlasti v procesu vzgoje mlajših otrok, je to področje premalo raziskano. Zato je v prispevku predstavljen prikriti kurikulum v vrtcu in empatija vzgojiteljev kot element prikritega kurikula. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave o empatiji vzgojiteljic predšolskih otrok. Identificirane so štiri dimenzije empatije: socialno samozaupanje, umirjenost, občutljivost in nekomformizem. Vsaka dimenzija zase in vse skupaj prispevajo k poznavanju empatije vzgojiteljic in s tem k razkrivanju prikritega kurikula v vrtcu, kar nedvomno vpliva na spodbujanje razvoja empatične komunikacije v vrtcu.

Ključne besede: vrtec, prikriti kurikulum, vzgojitelj predšolskih otrok, empatija

Весна Трифуновић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини
Катедра за хуманистичке науке¹

УДК 316.72/.74

КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ И ПРОЕВРОПСКЕ ВРЕДНОСТИ: РАЗЛОЗИ ЗА ДИЈАЛОГ

УМЕСТО УВОДА

Расправа о културном идентитету и проевропским вредностима поставља следеће структурне захтеве: прво, дефинисање основних одредница важних за ову расправу, и то – идентитет, културни идентитет, вредности, тзв. проевропске вредности, дијалог; друго, неопходно је приказати контекстуални оквир у коме се одвијају промене система вредности у српском друштву и култури; затим, указати на изазове пред којима стоји Европа, а трагање за европским културним идентитетом није и највећи; на крају, неопходно је указати на значај препознавања дугорочних циљева образовне политике, који би се темељили на културној политици и били у функцији остваривања јединствене развојне стратегије друштва.

ДА ЛИ СЕ РАЗУМЕМО КАДА КАЖЕМО – ИДЕНТИТЕТ?

Паралелно са политичким пројектима који се заснивају на идеји о прожимању култура и кроз различите интеграције (регионалне, европске) јавља се и питање могућности очувања идентитета, идентитета као културне посебности, препознатљивости: да ли је могуће да у процесу прожимања култура (акulturације), нарочито појачаном формирањем различитих интеграција (економских, политичких, војних савеза) земље чланице очувају сопствени идентитет? Конкретно, да ли друштва попут нашег, уласком у евроинтеграционе процесе и шире структуре попут Европске Уније долазе у опасност губљења идентитета? Познаваоци проблематике културне динамике, сматрају да, када је реч о идентитетима не треба постављати питања која захтевају искључив одговор: погрешно је питање засновати алтернативно кроз релацију *или-или*, већ је исправније кретати се у оквиру релације *и једно и друго*. Интеграција не подразумева увек и само прихватање нових захтева, дуготрајно и мукоотрно прилагођавање друштва које настоји да постане део шире структуре (*узимање или прихватање* одређених стандарда у различитим областима), већ и његов индивидуални *допринос* или *давање* другим актерима, који учествују у том процесу. „Интеграци-

¹ Припремљено у оквиру пројекта *Одрживост идентитетима Срба и националних мањина у иностраним околностима источне и југоисточне Србије* (179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство за науку и технолошки развој РС.

ја свога друштва/културе у глобалне структуре, са интенцијом да, сопственим културним сензибилитетом, не само сачувамо достојанство и властитост (сопство, идентитет) већ и то да вредности своје културе укључимо у фонд цивилизацијских, универзалних или општељудских вредности“ (Божиловић 2007: 44), омогућава обogaћивање система вредности интеграционе структуре којој се тежи. Укључивање у шире структуре тада подразумева нови квалитет интеграције – *давање*.

Појам *идентитет* (lat. *idem* = исто) је мултидимензионалан, дакле, није га лако одредити, али да бисмо поједноставили причу о идентитету, указаћемо само на његово одређење са социолошког аспекта, који је мање заинтересован за персонални идентитет, а више за колективни - социјални, национални и културни. Идентитет представља процес поистовећивања појединца са друштвеним групама (од породице, па све до човечанства) прихватањем одређеног погледа на свет, система вредности и пожељних модела понашања. Колективни идентитет омогућава да „ја“ постане део неког „ми“, где се „ми“ испољава као слој, генерација, нација, партија, професија, регион итд. Када индивидуум постаје део нечега, то може да учини на два крајње различита начина: тако што ће очувати своје сопство (self) или тако што ће се утопити у шире структуре губећи самосвојност, посебност, слободу. Начин укључивања колективног индивидуума у тзв. шире структуре може, такође, да се одвија на начин очувања сопствене различитости или њеног потпуног губљења.

Културни идентитет чине вредносни садржаји који конституишу културу и то су: језик, традиција, религија, обичаји, историја, право, митологија, фолклор, уметност, тј. скуп идентитетских обележја по коме се један народ или друштвена група разликује од других. У УНЕСКО-вој декларацији о културним правима културни идентитет се поима као културни однос друштвених група и појединаца који у универзалном не губе своју посебност и различитост. Контроверзни процеси глобализације, међутим, носе са собом опасност „духовне стандардизације“ (А. Солжењин) или, бар, изазивају забринутост за очување посебних културних идентитета.

После првобитног одушевљења могућностима проширења људских слобода, људских права, укидања тржишних и културних баријера, које је наговештавао развој технологије, развој саобраћаја, транспорт информација и економски раст, убрзо је наступила критика последица глобализације. Критичари глобализације указују на алијенацију, социјалну поларизацију, просторну сегрегацију, мекдонализацију културе, на еколошко загађење, уништавање демократских тековина, људских и радничких права, укидање државе благостања, као последица које будућност, иако она никада није потпуно извесна, чине још неизвеснијом. Заузимање вредносног става према последицама глобализације подразумева одређени вредносни избор, који може да буде под снажним утицајем индоктринације. Изван идеолошког дискурса, ипак, постоји чињенична стварност, у којој се манифестују развојни процеси унутар којих се одвијају видљиве и мерљиве промене.

Различита друштва имају своју аутохтоне културе, утемељене на специфичним вредностима, које могу да дају изразит допринос светској култури.

Разноврсност различитих култура, међутим, нестаје под хомогенизујућим утицајем глобалне културе, која шири потребу за поседовањем и стицањем искуства имитирањем других, урушавајући вредности домаће културе и традиционалних заједница. Контакт глобалне и локалних култура, представља сусрет различитих, често супротстављених погледа на свет или начина живота, који отвара питање опстанка локалних култура и могућност очувања културног идентитета. Подухват очувања културне разноврсности у глобалном друштву, као и националних идентитета у условима снажног утицаја западних економских, али и политичких, војних и културних образаца, налази се пред великим искушењима. Антиномични глобално-национални-културни односи се редефинишу под доминантним утицајем супранационалних институција и ситема вредности. Претерана везаност за национално је непожељна у глобалном друштву и могу се препознати настојања да се та *преиштерана везаност* превазиђе тзв. наднационалним идентитетом, какав је европски културни идентитет и субнационалним или регионалним идентитетом (Б. Стојковић). Овакве геополитичке и геокултурне интенције стварају практичан проблем који ваља да реше друштва у транзицији: како остварити евроинтеграцију или регионалну интеграцију и, истовремено, очувати сопствени идентитет?

Глобализацију прате контроверзе: позитивна достигнућа попут побољшања животног стандарда људи у свету, смањења осећаја издвојености, распрострањености образовања у неразвијеним подручјима, проблематизују њени негативни аспекти, пре свега, пораст нестабилности у свету, који доводи до урушавања националних суверенитета, а самим тим и угрожавања идентитета. Проблем дефинисања и утемељења идентитета неизоставно захтева одређење према *границама*, спољним (националним, културним, лингвистичким), као и границама унутар индивидуе. Постојање граница, очигледно, обезбеђује егзистенцију идентитета и његов опстанак, као опстанак различитости. *Дијалог*, као комуникација између *група* чији је крајњи циљ очување културног диверситета, међутим, омогућује да разлике не буду непремостива препрека за интеграције.

САВРЕМЕНИ КОНТЕКСТ РАЗВОЈА СРПСКОГ ДРУШТВА

Српско друштво је у процесу трагања за новим моделом развоја и дели, и поред сопствених особености, судбину тзв. друштава у транзицији на простору Западног Балкана. Одлике ове групације друштава су сличне:

(1) Баштине полувековно наслеђе економског, правно-политичког и културног круга *реал-социјализма* и суочавају се са последицама раскида са њим. Манифестно стање *ошчијености* могућношћу уласка у другачији, западни свет, који се некритички прихвата и поистовећује са друштвом благостања и владавине демократије, смењује латентни осећај *кривице* због урушавања једне идеологије, која је уједињавала утопијску енергију претходних генерација.

(2) Тријумфални осећај *слободе* од левијатана социјалистичке државе и марксистичке идеологије, није се продужио у тријумфу *слободе* за равноправно учешће у расподели добара на слободном тржишту, уобличено у новој фило-

зофији развоја утемељеној на либералној економији, што ова друштва доводи до положаја помоћних друштава (и помоћног становништва), која су у функцији развоја земаља Првог света.

(3) Неразумевање правила која уређују односе између различитих актера на глобалној друштвеној сцени, друштва у транзицији је суочило са негативним последицама сусрета са западним светом; дошло је до општег отрежњења становништва после негативних ефеката транзиције и губитка поверења у целисходност насталих промена, због последица прагматичне употребе демократије.

Нужно су се друштва у транзицији сусрела са губитком илузије да ће крај социјалистичке утопије истовремено означити улазак у богато, праведно, слободно друштво, као и са спознајом да и у тзв. демократским друштвима постоје све врсте надзора и контроле. Чини се да поређење *чардак ни на небу ни на земљи*, из српске народне приче, најбоље приказује положај земаља у транзицији, јер је у овим друштвима дошло до одбацивања утемељења у социјалистичкој традицији, а да претходно није извршена припрема за функционално повезивање са западном традицијом и њеним фундаменталним вредностима. Прогресивистичка грешка, коју чине политички представници земаља у транзицији, јер сматрају да због своје посебности у односу на претходне и будуће генерације имају привилегована права да доносе кључне друштвене одлуке у име већине, као и право на привилегован третман, одмах и сада, на глобалној друштвеној сцени, доводи до прихватања промена које имају негативан ефекат на укупан развој друштва у транзицији, чију цену плаћа домаће становништво.

Дешавања у савременом српском друштву су динамична, а константа која их обележава је стална присутност кризе идентитета. У претходних сто година српско друштво је исказало велики потенцијал за преображаје, прешавши дуг пут од традиционалног аграрног друштва, преко стварања младог грађанског друштва у коме су започели модернизацијски процеси до конституисања једног, у почетку ортодоксног, а касније меканог и аутентичног самоуправног социјализма; потом је следила једнодеценијска творевина у којој су, након значајне прерасподеле власти међу фракцијама Комунистичке партије Србије на Осмој седници, завладали социјалисти, до преузимања власти од тзв. снага демократског блока 2000. године, који су земљу увели у транзицију, са озбиљним назнакама приближавања српског друштва моделу либералног капитализма. Системске промене наметале су промену личног и социјалног идентитета припадника друштва. Сваки од набројаних прелаза изискивао је промену пратећег декора: мењане су вредности, идеологија, колективно сећање, језик, иконографије, а српско друштво је опстало захваљујући логици наизменичног смењивања процеса *наметања, прихватања и одбацивања* системских оријентира.

Свака нова генерација је у протеклом веку била приморана да почиње из почетка, или готово из почетка, одричући се најближе традиције, уз сталну опасност да надолazeћи дисконтинуитети у друштвеном развоју не потисну у потпуности конституишуће елементе културног идентитета. Групе и појединци, непрестано у позицији егзистенцијалне несигурности, моралног левитирања, загледи једним оком у *ново* које будућност обећава, а другим у оно што је већ прошлост, али подсећа на стару славу и привилегије, прижељкују утемељење у не-

чем трајном, непроменљивом. Али уместо баштиника сигурности, коју пружају непроменљиве тачке ослонца постали су заточници промена. Несигурност се нарочито повећава у периоду ратовања, а последњи рат на простору бивше Југославије је трајао десет година. У тим ратним годинама некадашњи „братски народи и народности“ су прошли кроз сецесионистички сценарио, али са различитим последицама, које се огледају у задобијању различитих националних привилегија и места на међународној сцени. Неке бивше републике СФРЈ су добиле своје националне државе и приступ европским интеграцијама (Словенија, Хрватска); друге су добиле независност, али због регионалних тензија се сусрећу са тешкоћама у својој државној организацији (Македонија, Црна Гора); Босна и Херцеговина је, због мултиетничких и мултиконфесионалних посебности, протекторат и налази се под патронатством међународне заједнице; Србија не зна докле сежу њене границе, њен суверенитет није потпун и још увек нема приступ европским интеграцијама за које је опредељена.

Утемељење културног идентитета зависи непосредно од стварне спремности и акција држава да промовише културни идентитет, као и да нација познаје сопствену историју – политичку, економску, војну, културну. Резултати испитивања ИПСОС Стратеџик маркетинга (2010), међутим, показују да „половина грађана не зна распоред боја на српској застави, а око 77 одсто не зна речи химне „Боже правде“... 81 % грађана нема неопходна знања о историји и да чак 81 одсто нема интересовања да зна више“ (Петрушевић 2011: 38-39). Представљени подаци представљају основу за закључак да Срби, изгледа, немају консензус о томе ко су, које су њихове границе, који систем вредности стоји у темељу српске државе, тј. немају базични консензус о томе шта сачињава њихов идентитет.

Крах различитих визија о развоју друштва и културе које су настале и несатале у једном веку на ограниченом простору, непостојање нових визија које имају снажну мобилизаторску моћ, сурова међународна правила и јуридичка пресија моћних држава света, ослабљено српско друштво су довели у тешку ситуацију суочавања са собом и другима. Суочавања и преиспитивања захтевају време, могућност испољавања *скептицизма* и мирно сагледавање реалне позиције како би се донеле одлуке, које нису израз пожуривања и наметања спољних захтева, већ одговорног односа према себи и другима. Тај неопходан предах у коме би се консолидовале снага способне да изнесу прогресивни преображај, савремено глобално друштво не даје савременом српском друштву. Тегобе транзиције, које се огледају и кроз призму егзистенцијалног страха и несналажења у изградњи нових социјално-економских односа, у којима правила нису утврђена већ имају изражен адаптивбилан карактер актуелним краткорочним политичким вољама, као и кроз разноврсну аксилошку понуду, чији су референтни оквири омеђени различитим сумњивим вредносним максимама, захтевају формирање новог обрасца културе. О суштинским карактеристикама и вредностима новог обрасца културе потпуне сагласности нема, уколико уопште може да је буде. Постоје, ипак, препоруке, као и захтеви међународних актера, који инсистирају, пре свега, на денацификацији и прихватању јединственог либералног економског и политичког развојног модела.

Реални положај друштава у транзицији у новој глобалној филозофији развоја, показује да су она ближа друштвима Трећег света, него развијеним западним друштвима. Промена позиција друштава бивших држава Другог света (земаља чланица Источног блока), као и друштава Западног Балкана зависиће од њихове спремности да се саображавају потребама глобалног тржишта, као и од будућих политичких констелација на унутрашњој и међународној сцени. Поред друштвено-економских постоје и промене у сфери културе, као и промене система вредности у транзиционим друштвима. Транзиција и евроинтеграција Србије није безболан процес, а биће успешнији уколико Европа схвати да она има сопствено културно језгро и да интеграциони процеси не смеју да доведу у питање њену самосвојност, јединственост и препознатљивост, тј. очување идентитета у култури.

ЕВРОПА: ИДЕНТИТАРНИ ПРОБЛЕМ

Европска интеграција је настала као плод жеље стратега развоја европских друштава после другог рата да се конфротације и ривалства између европских народа превазиђу, што би омогућило њихов трајни просперитет: економски, социјални, културни. „Јединствена европска цивилизација“ је сложена и противречна, међутим, садржи и заједничке вредности. Европски идентитет представљен је плурализмом идентитета, тј. он има своју препознатљиву националну димензију и наднационалну димензију (или, бар, настојање да се она изгради). Пројекат повезивања западноевропских нација започет Римским споразумом 1957. године, када је шест нација основало Европску економску заједницу био је у наредним деценијама прошириван, да би данас Европска унија имала двадесет седам држава чланица: крајње различитих по величини територије, економској структури, култури, религији. „Европска друштва су, међутим, толико различита да је, изгледа немогуће обезбедити њихов хармонични развој у оквиру Европске уније. Примери Исланда, Грчке, Ирске и Португала само су увод у причу да је Европа у кризи, а да је финансијски проблем привреда европских држава велики изазов за опстанак европског културног модела. „У неадекватној структури Европске уније, Европа није у стању да се избори са три најтежа изазова: стањем јавних финансија, старењем популације, интеграцијом миграната других културних порекла“ (Хартвич 2011), што доводи до пораста „неформалне сегрегације“ јер је њихова интеграција у главне европске друштвене токове отежана. Европска Унија није створила „европски народ“ из различитих националности својих чланица. „Кишобран ЕУ чланства“ не означава, истовремено, и искорењивање различитих националних идентитета: *не постоји европски идентитет који би заменио националне идентитете*².

² Конститутивни елементи државе, према јавном међународном праву су: територија, народ и суверенитет. „ЕУ је конституисана уговорима којима недостају неки од ових елемената. Додуше, постоји територија, али не и јединствен европски народ, већ имамо више различитих европских народа. А различите националне владе са унутрашњим органима управљања и правним системима свакако указују да и европски суверенитет такође недостаје, бар један његов део“ (О.М. Хартвич /2011/: Болни опроштај Европе. У *Геополитика*, бр. 38, фебруар 2011, стр. 26).

У савременим друштвима не постоји свеобухватни културни идентитет, који би подржавао њихову хомогеност, напротив, изражена је разноликост и све већа диференцијација идентитета унутар друштава. Унутар друштава се формирају различити социокултурни миљеи – различите животне етике и естетике свакодневног³. Припадници истог социокултурног миљеа имају заједничке вредности, поглед на свет, ставове према друштву, политици, животу уопште, и осећају се чврсто међусобно повезани и одвојени од припадника других социокултурних миљеа. „И у овом смислу у Европи је у току развој који карактеришу два међусобно супротна кретања: земље се културно приближавају једна другој по много чему, а истодобно се друштвене културе унутар земаља диференцирају на један нов начин, али не у једној земљи у односу на другу већ у повезаним миљеима у односу на остале“ (Мајер 2010: 28-29). Сматра се да ове разлике могу да опстану и уклопе се у оквире појединачних друштава и култура, као и између различитих друштава и култура. Неопходан услов је да сви актери прихвате основне политичке и културне вредности које омогућавају опстанак и заједнички живот различитих социокултурних миљеа (или културних идентитета) у оквиру друштава и култура чији су део или унутар политичке заједнице којој припадају.

Придруживање нових земаља чланица Европској унији представља прворазредан политички циљ земаља Западног Балкана и, истовремено, проблем политичког идентитета Европске уније. На питање *ко уопште може да буде нова чланица ЕУ?* немогуће је одговорити а да се не започне прича о идентитету Европе. Као и свуда, тако и у Европи, прича о идентитету је врло осетљива. Трагање за истим је довело до састављања *Повеље о европском идентитету* (1995). Ова повеља, међутим, „својим политичким паролама о слободи, миру, људском достојанству, равноправности и социјалној правди... које спадају о основне политичке вредности, али не изражавају ни културну ни политичку посебност по којој би Европа данас била јединствена у свету“ (Мајер 2009: 14), не садржи елементе идентитета који би могли да развију „осећање отаџбинске припадности“ у оквиру ЕУ. *Хришћанство и просветиљство*, као стварне величине европске културе, нису добиле прилику да буду препознате као јединствени културни идентитет, тј. као културна особеност Европе. Европска унија се суочава са немогућношћу конституисања једног јединственог културног идентитета, а предност се, међу државама чланицама даје националним идентитетима и националним културама, јер, како сматра Т. Мејер, као духовна основа заједнице се сматрају чисто политичке вредности *једнакости људи, слобода и вредности разума*. Ако не постоји јединствени идентитет, да ли постоје заједничке вредности, које су темељ заједнице као што је Европска унија и чије прихватање би била пропусница за уклањање нових земаља?

³ Култура свакодневног живота у различитим социокултурним миљеима се разликује: „Миљеи су друштвене мреже људи са подударним основним ставовима на пољу животне етике и естетике свакодневице, а притом се од ставова припадника других миљеа и објективно и субјективно јасно разликују, те они једне друге доживљавају као странце“ (Томас, Мајер/ 2010/: *Идентитет Европске јединствене души Европске уније?* Београд: Службени гласник, стр. 26).

Да ли чињеница да није постигнута сагласност о томе шта у културном смислу држи на окупу земље чланице ЕУ, шта чини њен идентитет, представља олакшавајућу околност за очување културног диверситета или, парадоксално, представља опасност да се он изгуби прихватањем оног туђег у сопствено биће? Као што појединац стално стоји пред задацима одржавања равнотеже између очувања индивидуалног и прихватања социјалног и културног идентитета и формирања тзв. отвореног карактера, тако и различита друштва, учешћем у интеграционе процесе, непрестано балансирају између противречних очекивања: очувања сопственог културног идентитета и пружања отпора наметнутим културним пројекцијама, са једне стране, и интегрисања у мноштво економских, политичких и културних односа, са друге.

Идентитет, врло често, може да доведе до „погрешног разумевања онога што припада сфери политике“ са трагичним последицама. Да би се избегло тзв. лудило идентитета, које је низом ратних сукоба обележило последње деценије 20. века неопходно је да се сви видови идентитета развијају као отворени идентитет. „У оквиру отвореног друштва (што увек подразумева и контрадикторна друштвена очекивања) за стабилан идентитет није пресудан чин његовог формирања, већ способност емпатије са другим идентитетима, јер се друштвена очекивања никада не преузимају безрезервно, као и дистанца према сопственим улогама и толерантност према сталној вишесмислености“ (Мајер 2007: 24). Друштвени односи треба да створе услове за настанак ових способности код појединаца и у друштву самом, како би се међусобно одржавали, конституишући идентитет који *ограђује*, али *не искључује*: идентитет, по себи, формира границу којом се оно властито одваја од оног другог, али се оно друго не искључује и не доживљава као туђе и непријатељско. Уколико се идентитет формира као отворени идентитет, „као политичка свест о уставности сопствене земље, нарочито у постмодерном облику када свакако превазилази националне границе, онда идентификација са националном државом не представља препреку на путу ка стварању европског грађанског идентитета (Мејер 2007: 57), или, уопште, регионалног идентитета. Овакав вид идентификације у модерним друштвима може да се шири деловањем институционализованог процеса образовања, које својом укупном организацијом и садржајима неће културни идентитет супротстављати проевропским вредностима. За остваривање ове улоге образовања од пресудног значаја биће „европеизација“ услова у којима се формира политички идентитет.

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА И ОБРАЗОВНА ПОЛИТИКА

Процес образовања у савременом српском друштву, пролази кроз фазу колебања у избору вредности које ће промовисати, а читав проблем је генерисан непостојањем целовите стратегије друштвеног развоја, која би поставила основне смернице у избору вредности унутар свих подсистема. У друштву чији се процес опредељивања за одређену развојну стратегију одвија на тегобан начин, формално образовање има још тегобније задатке: да социјализује новопрестигле генерације и припреми их за успешну социјалну интеграцију у сис-

тем, који је декомпонован у мање, међусобно неусклађене целине. Када је у XIX веку српско друштво имало намеру да се из „варварства” преобрази у цивилизовану европску заједницу, покренуло је процесе модернизације у свим областима, као и у областима науке и образовања, названим нова наука и ново образовање (С. Марковић). На почетку XXI века српско друштво још увек има намеру да постане део европске цивилизације, али сада рекапитулација пута од варварства (стварног и наметнутог) до цивилизације која тежи напретку, подразумева не само примену нових метода организације, па и организације образовања, већ комплексне процесе прихватања нових развојних смерница, које стварају обриси нове економије, нове културе, новог друштва прилагођеног захтевима новог светског поретка.

Редефинисање развојних стратегија друштава у транзицији (и у српском друштву) подразумева прилагођавање глобализацијским процесима. Оно што важи у равни друштва важи и у равни образовања: садашња настојања у оквиру реформе образовања у српском друштву израз су духа глобализације, који потискује опште-хуманистичко образовање, дисциплине и садржаје везане за националну историју и културу, стварајући својеврстан механизам колонијалне културе зависности и систем образовања, који је подређен светској подели рада.

Реформе образовања треба да буду у складу са развојним и цивилизацијским потребама друштва, а не да представљају пуко преузимање образовних политика из окружења. Промене у образовању не треба да буду само израз прилагођавања технолошком и економском развоју друштва, јер институционализовано образовање представља кључну институцију колективног памћења, систем који преноси новим генерацијама аутентичне вредности културне историје, као и културни идентитет.

Криза вредности у савременом друштву, као првородна последица глобализма у економији и култури, чија је претходница материјалистичка оријентација, подржана достигнућима научно-технолошког развојка и етаблирана идејом прогреса, води у кризу идентитета. Да би се избегли његови погубни утицаји бројни аутори сматрају да је неопходно да се у пружању отпора укључи институционализовано образовање. „Суочавајући се са лажним обећањима `новог човека`, треба да се подсетимо по којој врсти људских идеала желимо да образујемо младе генерације, другим речима, који су циљеви нашег савременог образовања. То образовање има циљ да људе учини слободним, свесним сопствене индивидуалности, пуним поштовања према себи сличнима и бриге за благостање и правду” (Лакроа 2001: 74). Већина савремених друштава је заинтересована за развијање оних вредности које омогућају постојећу социјалну и културну репродукцију, као и за развијање њима комплементарних индивидуалних и групних вредности; однос према универзалним вредностима је амбивалентан, а првенство се даје вредностима које имају конформистичке конотације.

Вредносни системи и вредносне оријентације се мењају кроз време: њихов развој је условљен структуром и динамиком људског друштва и културе; истовремено, вредности и вредносни системи утичу на развој друштва и културе, као и човекове личности. Динамика међуделовања, међутим, није само про-

гресивна. Прихватање и неговање одређених система вредности може дато друштво да уведе у стагнантне или регресивне облике развоја, као што одређене врховне вредности могу да представљају истински подстицај за напредак друштва.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Да ли у друштвима која пролазе кроз транзицију, редефинисање идентитета има утицај на прихватање процеса трансформације друштвених структура у модел, који би био у складу са захтевима и стандардима европских и североатлантских интеграција, којима у политичком и економском смислу та друштва стреме? Приступање Србије, као мале земље, европским интеграцијама је оптерећен балканским усудом : мали смо и сами смо. Таква позиција је управо она коју И. Секулић описује у есеју Балкан: „Злата немамо, велике индустрије за конкуренцију немамо; мистицизма и опсене величине немамо. Остаје нам концентрација духа и памети, и дисциплина морала. Стара наша косовска метафизика. Имамо да се усредседимо у бићу, језику, моралу и Богу. Јер то су ствари са којима се остаје после ратова, победа и пораза. Последњу равнотежу успоставља Бог, последње од расе што свет чува, то је њена религија и њен морал; а никада не робује језик, који гради књижевност, и којим се људи опомињу да се не би расејали до краја, у тешка времена” (Секулић 2003: 55). Садашња констелација односа друштвених актера на глобалној сцени, међутим, захтева успостављање нових релација између значајних центара и њима гравитирајућих периферија кроз глобализацијске процесе који не остављају места преиспитивању о њиховој целисходности. Изгледа да историјско искуство балканских народа, оптерећено сукобима и ратовима, не подстиче стварање балканских интеграција, већ сваку поједину земљу усмерава првенствено ка другим регионалним интеграцијама и чини их пријемчивим за прихватање глобалистичке понуде тзв. западног друштва. Српско друштво је показало намеру да се придружи европским друштвима, али сам процес придруживања је условљен низом захтева за прилагођавање постојеће друштвене организације европским стандардима, чије импликације битно мењају карактер српског друштва и његов образац културе.

Крупне промене на свим нивоима друштвеног организовања и у свим функционалним деловима друштва у последњим деценијама XX века, истакле су, као веома важну, потребу успостављања неопходне равнотеже између две основне тенденције у друштвеном животу: између напора да се сачува оно што је једном створено и неодложних потреба да се створи нешто ново. Убрзане промене и њихово усложњавање дешавале су се подједнако и у глобалној равни, као и у национално-државним и локалним оквирима социјалног организовања. Дешавања у друштву и култури, као и у подсистемским структурама, а једна од њих је и образовање, не могу се разумети ван контекста међусобне условљености. На нивоу односа *друштвене промене - модели културе - модели образовања* постоји једноставна закономерност: у друштву које се мења настаје потреба за новим моделима културе и новим моделима образовања. Њихово

настајање, међутим, оптерећено је постојањем сукоба између старих институционализованих начина организације културе и образовања и динамичких образаца, које намеће нова констелација односа између важних друштвених чинилаца. Промене настале као резултат тих сукоба, својом брзином и обухватношћу могу да доведу до дезорганизације друштва и културе у крајњем исходу, а свакако врше снажан утицај на функционисање различитих институција, укључујући и образовне, изискујући промену њихових развојних стратегија.

Интегрисање појединаца у сопствену културу преко посредничких институција, као што је школа, стицањем знања, навика и прихватањем вредности које му омогућују да живи у локалној социјалној заједници, још увек не значи да је том појединцу омогућена конвергенција институцијама глобалног друштва, јер људи данас постају свеснији културних разлика које их деле (Ф.Фукујама). Говорећи о расту значаја културе у глобалном поретку С. Хантингтон сматра да се свет креће ка “сукобу цивилизација у којем примарна легитимација народа неће бити идеолошка већ културна”. Културне разлике, дакле, могу бити извор конфликта, а са друге стране, квалитет интеракција између различитих култура може бити подстицајан и омогућити њихов прогресиван развој. Природа интеракције не може се унапред са сигурношћу одредити, мада се може вештачки стимулисати на многе начине, као и укупним деловањем институционализованог образовања развијањем осећаја за *добро*, осећаја за *лепо*, потребе за поштовањем универзалних вредности код учесника образовног процеса. Стога је неопходно да школа, данас, развије комплексније активности у циљу приближавања различитих култура и културних посебности у културном ареалу где је смештена, као и да учествује у процесу конвергенције различитих институција на пољу афирмисања универзалних вредности и вредносних оријентација, које представљају кретање ка *слободи*.

ЛИТЕРАТУРА

- Божиловић, Н. (2007): *Култура и идентитети на Балкану*. Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Јовановић, Б. (1992): *Карактерологија Срба*. Београд: Научна књига.
- Лагроа, М. (2001): *New age: ideologija novog doba*. Београд: Clio.
- Мајер, Т. (2010): *Identitet Evrope: jedinstvena duša Evropske unije?* Београд: Službeni glasnik.
- Мандер, Ц., Голдсмит, Е. (2003): *Глобализација: аргументи против*. Београд: Clio.
- Петрушић, С. (2011): Празнина празника. У *Недељне информативне новине (НИН)*, бр. 3137 од 10. фебруара 2011.
- Хартвич, О. М. (2011): Болни опроштај Европе. У *Геополитика*, бр. 38, фебруар 2011.

Vesna Trifunović
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Humanities

CULTURAL IDENTITY AND PRO-EUROPEAN VALUES:
THE REASONS FOR A DIALOGUE

Summary: Cultural identity represents a special kind of condensation of the value of the individuals and groups that tend to preserve their unique answers to the questions of their own survival and survival in a group. Serbian cultural identity, if there is only one and it is timeless, should find the possibilities for a dialogue with other identities in the European cultural space, which is not unique, but is ambiguous. The question is – does the European cultural space even exist, or can we define it as European cultural spaces in which we can recognize certain values as basic in one moment in history, only to be replaced with newer, more appropriate for forming the fellowship between various factors of cultural dynamics in the other. Another question arises- was the so-called European cultural space formed around a group of shared values (and, if yes, what are those values?), or, could it be that, perhaps, it is based on political will which forms the political community on the geopolitical scene, and which is capable of rising above different values of the members that formed it? The character of the European cultural space in creation will undoubtedly have an influence on Serbian cultural identity in one of the two following ways: (a) it will be founded after the turbulences of transition and equal representation and preservation within the European union; (b) it will be destroyed due to the turbulences of transition, and it will disappear in the European cultural space. In order to define the cultural politics and policy of Serbia, we have to provide answers to these questions – what can we gain and what can we lose in both cases? We cannot choose the correct model of developmental culture politics unless we can answer these questions and unless we are aware of the final consequences of the choice we will make.

Key words: cultural identity, values, dialogue, cultural politics, policies

Весна Петровић
Универзитета у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 378.014.3
371.214:[378.6:37(497.11)]

Радован Антонијевић
Универзитета у Београду
Филозофски факултет

Виолета Јовановић
Универзитета у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

НОВА КОНЦЕПЦИЈА ПРИЈЕМНОГ ИСПИТА ЗА ПЕДАГОШКЕ ФАКУЛТЕТЕ: КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ

Рад на реформисању курикулума Педагошког факултета у Јагодини започет је 2004. године у оквиру Финско-српског програма за професионални развој наставника у Србији – *Корак*, а затим настављен кроз програме међународне сарадње: TEMPUS, 2007–2008: *Curriculum Development Reform: Improvement of practice teaching and research*, подршка Владе и Амбасаде Републике Финске; TEMPUS пројекат, 2007–2009: *Реформа курикулума у образовању учитеља*, Универзитет у Хелсинкију (Финска), Универзитет у Атини (Грчка), Универзитет у Копру (Словенија), Универзитет у Београду, Универзитет у Нишу; Пројекат *Increased Responsibility in Human Rights and Ecology Teaching*, 2009–2010: Финска, Словенија; пројекат *Modernizing Teacher Education in a European Perspective*, TEMPUS IV - 159048 - JPCR, 2010–2013.

Један од важних праваца иновирања, који се појавио на самом почетку планирања развоја и мењања курикулума Педагошког факултета у Јагодини, односио се на реформу пријемног испита. Према новој замисли пријемни испит је требало да суштински промени своју дотадашњу улогу, и да од традиционалне селекције кандидата (који своје студије започињу неколико месеци касније са првим јесењим семестром) постане иницијална фаза студирања.

Према концепцији која се примењивала на Педагошком факултету у Јагодини до 2009. године, (а још увек је актуелна на остала четири Учитељска, односно Педагошка факултета у Србији) пријемни испит се одвијао у два нивоа: (I) Елиминаторни испит - кандидати полажу испит за проверу говорних, музичких и физичких способности, (II) Класификациони испит - кандидати полажу тест знања из Српског језика и књижевности, и тест из Опште културе и информисаности.

Није познато да ли у документима учитељских, односно педагошких факултета постоји образложење за овакво концепцијско решење и избор наведених критеријума приликом селекције кандидата, нити да постоје објављени подаци о евентуалном праћењу, систематским анализама остварених резултата на овим тестовима и упоредним анализама резултата - успеха на пријемном испиту и каснијих показатеља успешности кандидата током студија.

Табела 1: Упоредни преглед елемената „старог“ и „новог“ пријемног испита

Два приступа подучавању УСМЕРЕНОСТ НА			
ПРЕДМЕТ/НАУЧНУ ДИСЦИПЛИНУ		КОМПЕТЕНЦИЈЕ КАО ИСХОДИ УЧЕЊА	
ЕЛЕМЕНТИ ПРИЈЕМНОГ ИСПИТА			
"Стари" пријемни испит		"Нови" пријемни испит	
Садржај предмета према наставном програму гимназије	Тест знања из српског језика и књижев.	Когнитивне способности	1. Тест основне писмености (граматика и правопис)
			2. Тест разумевања прочитаног
Општа знања	Тест Опште културе и информисаности	Социјал. компетен.	3. Социјалне компетен. – интервју

Нова улога и позиција пријемног испита у курикулуму Педагошког факултета у Јагодини – у смислу почетне фазе студирања, значила је, у ствари, да пријемни испит и компетенције које тестирамо на пријемном испиту треба да представљају *рејрезентативни узорак* будућих студија и струке, и да у односу на то омогући два основна циља: адекватнију селекцију кандидата, а потом и њихово боље професионално образовање.

У том смислу, реформисање пријемног испита је заправо пратило генералну идеју или концепт иновирања курикулума Факултета у целини: *курикулум ушемељен, заснован на компетенцијама као исходима учења*, Табела 1. Основни теоријски и емпиријски оквир у коме смо трагали за новим, и у односу на постојеће адекватнијим квалификационим критеријумима јесу професионалне компетенције учитеља/наставника.

У оквирима европских програма трансформације система високог образовања за учитеље и наставнике донесено је више докумената у којима се дефинише оквирни профил компетенција за ова занимања: Common European Principles for teacher Competences and Qualifications, 2005; Teacher Education in Europe – an ETUCE Policy Paper, 2008; Tuning Educational Structures In Europe, 2001. Према Европској комисији за унапређивање образовања и стручног усавршавања, образовање учитеља/наставника треба да буде интердисциплинарно и мултидисциплинарно, што значи да учитељ/наставник треба да има: а) знања из *предмета који поучава али и других, њему сличних* - интердисциплинарно познавање своје струке, б) *педагошко-психолошка знања* – разумевање развојних обележја ученика, стилова учења, културе ученика, в) *вештине поучавања*

чавања - познавање стратегија, метода и техника поучавања, г) *разумевање друштвеној и културној контекста образовања и школе* (Common European Principles for teacher Competences and Qualifications 2005).

Ова и друге листе захтеваних компетенција за учитеље и наставнике су сложене и различито дугачке у зависности од општости, односно специфичности нивоа на коме се компетенције набрајају, и начелно их можемо класификовати у две широке, основне области: компетенције у чијој су основи првенствено *когнитивне способности*, и компетенције *социјално-комуникацијске* природе. Истраживања која су спроведена на испитаницима који нису чланови академске заједнице, али су у исто време интересно повезани са образовањем наставника показала су да "различите референтне групе (послодавци, запосленици, корисници) значајну важност придају особинама које нису у фокусу академских програма. Врло често су на првом месту социјалне и комуникацијске вештине, организацијске вештине, а међу њима се посебно истиче способност самосталног учења" (Vizek 2009).

Две области професионалних компетенција: когнитивне и социјалне, у оквиру новог пријемног испита, операционализовали смо кроз три нова елемента класификационог дела пријемног испита: *Тести основне писмености (граматика и правопис)*, *Тести разумевања прочитаног* и *Интервју за процену социјалних компетенција*.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ РАЗУМЕВАЊА ПРОЧИТАНОГ

Према савременим дефиницијама, појам читалачке писмености далеко надилази традиционално схватање писмености као вештине декодирања написаног текста и дословног разумевања његовог значења. Појам читалачке писмености описује вишедимензионалну и сложену компетенцију која се развија и користи не само у школи, већ и кроз учествовање у друштвеној заједници. (Павловић Бабић и Бауцал, 2009). Према Мофету и Вагнеру (Moffet & Wagner), читалачке вештине као што су идентификовање главне идеје, проналажење детаља, повезивање података, закључивање и предвиђање исхода – представљају вештине које су важне у свакодневном животу, и не разликују се од општег разумевања (разумевања у општем смислу, general comprehension), (Moffet, Wagner 1983; prema Kirsch et. al., 2002). Овакво схватање, Олсон (Olson) даље развија и сматра да овладавање читалачким компетенцијама унапређује когницију, и начин на који мислимо (Olson 1994; prema Kirsch et. al., 2002).

С обзиром на значај који разумевање прочитаног (или читалачке компетенције) има, у оквиру међународних тестирања образовних постигнућа ученика на крају основне школе – PISA¹ и TIMSS² представљају један од три најрелевантнија индикатора образовних постигнућа петнаестогодишњака (поред математичких, и компетенција у природним наукама). У оквиру ових студија читалачка писменост се операционално дефинише преко нивоа постигнућа, с тим што се ови нивои, у зависности од фокуса студије, у одређеној мери раз-

¹ Programme for International Student Assessment.

² Trends in International Mathematics and Science Study.

ликују. У оквиру PISA студије читалачка писменост се дефинише преко три нивоа постигнућа:

1. Приступ информацијама и проналажење информација у тексту
2. Повезивање и интерпретирање информација
3. Размишљање о тексту и повезивање са сопственим искуством.

У последњем испитном периоду – за 2009 годину, у оквиру PISA тестирања фокус тестирања је био управо на читалачким компетенцијама. Лонгитудинална истраживања у Канади и Аустралији су показала да је ниво читалачке писмености бољи предиктор економске и социјалне добробити него што је то образовни ниво изражен годинама школовања, бољи је предиктор чак и од општег образовног постигнућа. Канадска студија је пратила ученике који су учествовали у PISA тестирању 2000. године. Резултати су показали да са нивоом читалачке писмености расте вероватноћа да ће ученик, на узрасту од 21 године, и даље бити у процесу образовања, а не неактиван или запослен. За оне који су се запослили, студија је показала да је ниво читалачке писмености значајан предиктор зарада и економске стабилности. Предиктивна моћ постигнућа на тестовима читалачке писмености за будући живот већа је него предиктивна моћ школских оцена. (Павловић Бабић, Бауцал 2009).

Дакле, у савременим концепцијама образовања, овладавање компетенцијама читалачке писмености истиче се као најважнији циљ. Ове компетенције не само да су кључне за академски успех појединца, оне у исто време представљају основно средство његовог образовања и индивидуалног развоја. (Kirsch et. al., 2002). "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" (Павловић Бабић, Бауцал 2009).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање које представљамо у овом раду јесте део ширег истраживања које се реализује на Педагошком факултету у Јагодини. Реч је о истраживању експлоративно-акционог типа које има за сврху стварање нове концепције пријемног испита.

У овом раду се бавимо анализом успеха који су кандидати остварили на Тесту разумевања прочитаног на пријемном испиту у јуну 2010., а у односу на њихов општи успех у средњој школи, успех на Тесту основне писмености, Интервјуу за процену социјалних компетенција, и у односу на њихов успех у студирању.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Овај рад има за циљ да испита да ли нам Тест разумевања прочитаног, и у којој мери омогућава да разликујемо кандидате са различитим степеном развијености читалачких компетенција, те да ли кандидати који остварују бољи успех на тесту разумевања прочитаног јесу у исто време и бољи кандидати за упис Педагошког факултета у Јагодини.

Задачи:

1. Утврдити успех кандидата на Тесту разумевања прочитаног;
2. Утврдити да ли је и у којој мери успех кандидата на Тесту разумевања прочитаног повезан са њиховим успехом на Тесту основне писмености и Интервјуу за процену социјалних компетенција;
3. Утврдити да ли је и у којој мери успех кандидата на Тесту разумевања прочитаног повезан са њиховим општим успехом у средњој школи;
4. Утврдити да ли је и у којој мери успех кандидата на Тесту разумевања прочитаног повезан са њиховим успехом у студирању (просечном оценом).

УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

У узорак испитаника укључени су сви кандидати који су у јуну 2010. године полагали пријемни испит (класификациони део) на Педагошком факултету у Јагодини – њих 217 (176 девојака и 29 младића)³.

ВАРИЈАБЛЕ И ИНСТРУМЕНТИ

У циљу провере ваљаности одабраних критеријума за класификацију кандидата који уписују Педагошки факултет у Јагодини предвиђено је праћење и поређење њиховог успеха преко следећих показатеља, односно варијабли: *усџех у средњој школи, усџех на пријемном испитицу, усџех у студирању* (: просечна оцена, број положених испита, и ангажовање студента у настави процењено од стране наставника преко скале процене посебно осмишљене за ту сврху⁴).

Кандидати су испитивани Тестом основне писмености, Тестом разумевања прочитаног и Интервјуом за процену социјалних компетенција. Оба теста, као и Интервју за процену социјалних компетенција су посебно осмишљени за примену на пријемном испиту на Педагошком факултету у Јагодини.

Допринос сваког од ових елемената, укључујући и варијаблу школског успеха, у укупном броју од 100 поена које кандидат може да оствари на пријемном испиту, приказан је у Табели 2.

Табела 2: Критеријуми избора кандидата и њихов удео у укупном броју поена на пријемном испиту 2010. године

ШКОЛСКИ УСПЕХ (40%)	КЛАСИФИКАЦИОНИ ПРИЈЕМНИ ИСПИТ (60%)		
	Тест разумевања прочитаног (25%)	Тест основне писмености (25%)	Социјалне компетенције – интервју (10%)

³ У раду се бавимо подацима који се односе на све кандидате, без узимања у обзир студијског смера на који су конкурисали

⁴ У тренутку када је писан овај рад, још увек нису били прикупљени подаци помоћу скале процене ангажовања студента

РЕЗУЛТАТИ

Од укупног броја кандидата, на Тесту разумевања прочитаног и Тесту основне писмености нити један кандидат није освојио максимални број поена. Највећи број поена који је неки студент остварио на овим тестовима износио је 23 поена (од укупно 25). За разлику од ова два теста, на Интервјуу за процену социјалних компетенција кандидати су остваривали предвиђени максимум од 10 поена.

Табела 3: Просечан успех кандидата на Тесту разумевања прочитаног, Тесту основне писмености, Интервјуу социјалних компетенција и класификационом испиту - минимални и максимални број поена, аритметичке средине (М) и стандардне девијације (SD)

	N	min бр. п.	max бр. п.	M	SD
Тест разумевања прочитаног	217	6.00	23.00	15.5553	3.76130
Тест основне писмености	215	.00 ⁵	23.00	13.8744	5.17886
Социјалне компетенције – интервју	215	.67 ⁶	10.00	7.0078	1.89042
Класификациони пријемни испит	217	13.00	52.67	36.2451	8.26574

У односу на просечан број поена који су кандидати освојили на појединим елементима класификационог испита, најтежи је био Тест основне писмености (у просеку, 55,50% тачно решених задатака), затим Тест разумевања прочитаног (у просеку, 62,22% тачно решених задатака), и на крају Интервју социјалних компетенција (у просеку - 70,10% освојених поена од укупног броја поена), (Табела 3).

Према добијеним мерама узајамне повезаности између три елемента класификационог испита можемо утврдити да, у просеку, бољи успех на једном од елемената значи и бољи успех на друга два елемента класификационог пријемног испита, односно, да ови елементи представљају компатибилне аспекте способности и вештина које смо у нашем концепту пријемног испита назвали социјално-когнитивним профилем кандидата или "репрезентативним узорком" очекиваних компетенција.

Највиши степен повезаности је утврђен између резултата које су кандидати остварили на Тесту разумевања прочитаног и Тесту основне писмености - 0.376(**), $p < .01$; друга по величини корелација остварена је између мера на Теста основне писмености и мера на Интервјуу социјалних компетенција - 0.184(**), $p < .01$; најнижи степен повезаности, али још увек значајан, постоји између Теста разумевања прочитаног и Интервјуа за процену социјалних компетенција - 0.144(*), $p < .05$, Табела 4.

⁵ Нису изашли на тест

⁶ Кандидат који није дошао на Интервју

Табела 4: Повезаност између успеха кандидата на Тесту разумевања прочитаног, Тесту основне писмености, Интервјуу социјалних компетенција, класификационом испиту и пријемном испиту у целини

		Тест раз. прочитан-ог	Тест осн. писмености	Социјал. комп. – Ин- тервју	Класифик. пријемни испит	Пријемни у целини (шк. успех. + клас- ифик.)
Тест раз. прочитаног	Pears.	1	,376(**)	,144(*)	,720(**)	,652(**)
	N	217	215	215	217	215
Тест осн. писмен.	Pears.	,376(**)	1	,184(**)	,862(**)	,774(**)
	N	215	215	215	215	215
Социјал. компетен.	Pears.	,144(*)	,184(**)	1	,420(**)	,361(**)

У односу на укупан број поена на класификационом испиту, и укупан резултат на пријемном испиту у целини, сва три елемента – Тест разумевања прочитаног, Тест основне писмености и Интервјуу за процену социјалних компетенција показују релативно високу корелацију која је значајна на нивоу 0.01 (последње две колоне у Табели 4).

Анализа успеха на класификационом испиту између три групе кандидата: 30+30+30. Уколико анализирамо просечне мере остварених резултата (M и SD) на сваком од елемента класификационог испита у оквиру групе свих кандидата, а која је стратификована у три нивоа – 30 прворангираних кандидата, 30 кандидата из средине ранг листе и 30 кандидата са краја ранг листе, долазимо до закључка да елементи класификационог испита третирају појединачно, и класификациони испит у целини, поседују дискриминативност дуж целог континуума способности и вештина које испитују код наших кандидата. Уколико три групе кандидата упоредимо према вредностима њихових аритметичких средина и стандардних девијација, можемо да утврдимо да се на Тесту разумевања прочитаног и Тесту основне писмености свих 30 прворангираних кандидата налази изван једне стандардне девијације за узорак кандидата из средине ранг листе, те да се кандидати из средине ранг листе налазе изван једне стандардне девијације за 30 кандидата са краја ранг листе. То исто, међутим, не можемо да утврдимо и за разлике које између три различито рангиране групе кандидата постоје у односу на варијаблу школског успеха, односно у односу на општи школски успех варијације између кандидата су мање, Табела 5. Дакле, између три групе кандидата које су се према резултатима пријемног испита различито рангирале, веће разлике постоје у односу на њихов успех на Тесту разумевања прочитаног (и успех на Тесту основне писмености, и Интервјуу за процену социјалних вештина) него у односу на њихов школски успех. Односно, Тест разумевања прочитаног има већу дискриминативну вредност, од општег успеха кандидата у средњој школи.

Табела 5: Употредни преглед дискриминативности школског успеха, Теста разумевања прочитаног, Теста основне писмености, Интервјуа социјалних компетенција за три групе кандидата (30+30+30)

Укупно 90		Школски ус.	Тест раз. прочитаног	Тест ос. писмености	Социјалне комп. - интервју
Првих 30	Mean	36,3927	19,1000	18,8667	7,7670
	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	2,88120	1,84484	2,60944	1,57566
	Mean	29,8780	15,4333	12,7333	6,9783
Средњ 30	N	30	30	30	30
	Std. Deviation	3,98773	2,65139	2,85190	1,62579
	Mean	27,1460	11,3833	5,6071	5,6432
	N	30	30	28	28
Посл 30	Std. Deviation	3,96703	3,07572	3,52072	2,04005

Анализа успеха на класификационом испитију између "уписаних" и "неуписаних" кандидата. Уколико претходну анализу поновимо у односу на групу "уписаних" и "неуписаних" кандидата, највеће разлике између два узорка кандидата се показују на Тесту основне писмености - 5,1 поен, односно 20,42% од укупно предвиђених – 25 поена, Табела 6). На Тесту разумевања прочитаног, "уписани" кандидати су у просеку остварили бољи успех од "неуписаних" за 4,3 поена, тј 17.22% поена од укупно предвиђених – 25; на Интервјуу за процену социјалних компетенција ова разлика износи 1,9 поен, или 18,78% од укупно предвиђених 10 поена (Табела 6).

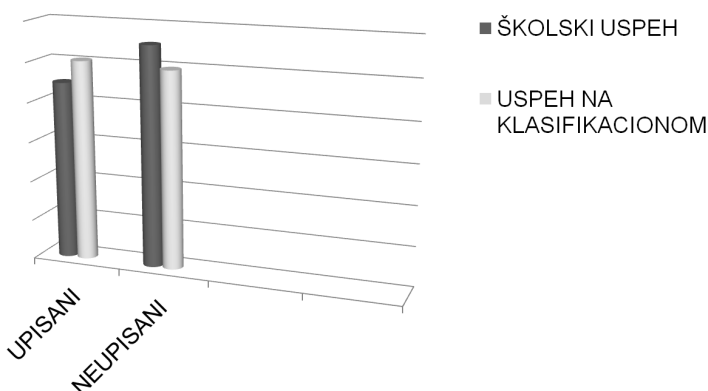
Разлика у просечном успеху на класификационом пријемном испиту у целини између уписаних и неуписаних кандидата износи 11,14 поена односно 18,57%, поена од максималних 60 (100%) које је могуће освојити на класификационом испиту (Табела 6).

Табела 6: Просечан успех уписаних и неуписаних кандидата на три елемента класификационог пријемног испита и на класификационом делу пријемног испита

		Тест основне писмености	Тест разумевања прочитаног	Социјалне комп. - интервју	Класификациони пријемни испит
Уписани	M	14,9096	16,3353	7,4076	38,5189
	N	166	167	166	167
	SD	4,65647	3,22567	1,64136	6,61299
Неуписани	M	9,8049	12,0488	5,5290	27,3827
	N	41	41	41	41
	SD	4,71815	4,04939	2,08499	7,69977

Уколико упоредимо вредности за аритметичке средине и стандардне девијације између два узорка – "уписани" и "неуписани" кандидати, можемо да утврдимо да се сви неуписани кандидати налазе изван једне стандардне девијације за узорак "уписаних" кандидата, и то на сва три елемента класификационог испита (Табела 6). Овај податак нам говори да је у односу на три елемента класификационог испита могуће разликовати у статистичком и садржинском смислу, две значајно различите групе кандидата. Овај закључак додатно поткрепљује анализа доприноса школског успеха и успеха на класификационом испиту у резултату на пријемном испиту у целини. У односу на остварени број поена на пријемном испиту, удео школског успеха за групу "уписаних" кандидата износи 44,71%, и мањи је него за групу кандидата који нису уписани, а који износи - 50,41%. Удео класификационог испита у укупном броју поена за кандидате који су уписали Факултет износи 55,29 %, и већи је од удела за групу неуписаних кандидата за коју износи 49,59%, Графикон 1⁷.

Графикон 1: Удео школског успеха и успеха на класификационом испиту у коначном резултату на пријемном испиту



⁷ Према дефинисаном обрасцу за израчунавање укупног броја поена које кандидат може да освоји на пријемном испиту, допринос школског успеха износи 40% (Табела 4).

У овом смислу можемо да утврдимо да смо у новој концепцији пријемног испита остварили да на одабир кандидата у већој мери ућице усјех на класификационом испитиу, од ошјишеј усјеха у средњој школи, ше да кандидати који боље уради шесјове на класификационом испитиу повећавају своје шансе да буду при-мљени на Факултети.

Ошјиши усјех кандидата у средњој школи и усјех на пријемном испитиу. Према добијеним подацима, између мера општег успеха у средњој школи и постигнућа кандидата на класификационом испиту постоји корелација. Ова повезаност је релативно ниска – 0.217, али статистички значајна ($p < .01$), Табела 7.

Табела 7: Повезаност између школског успеха и резултата на Тестиу разумевања прочишаној, Тестиу основне писмености, Интервјуу социјалних компетенција и на класификационом делу пријемног испита

		Тест раз. прочитаног	Тест ос. писмености	Социјалне комп. - интервју	Класификациони пријемни испит
Школски успех	Pearson	,161(*)	,217(**)	,070	,225(**)
	Sig. (2-tailed)	,018	,001	,305	,001
	N	217	215	215	217

Између школског успеха и постигнућа кандидата на Интервјуу за процену социјалних компетенција корелација готово да не постоји, приближна је нули и није статистички значајна. Корелације између школског успеха и друга два елемента класификационог испита су такође релативно ниске, али статистички значајне на нивоу 0.05 (школски успех ↔ Тест разумевања прочитаног), односно на нивоу 0.01 (школски успех ↔ Тест основне писмености). Дакле, бољи школски усјех није кандидатима "гарантовао" и бољи усјех на интервјуу, док су кандидати са бољим школским усјехом у просеку остваривали и боље резултате на група два шесја, посебно на тестиу основне писмености.

Анализа усјеха кандидата на Тестиу разумевања прочишаној. Тест разумевања прочитаног се састојао из две целине: (I) организовани текстови у форми одељка, и (II) појединачни задаци – информације изложене у виду табела и графикона. У оквиру ових целина, читалачке компетенције су испитиване на два основна нивоа: Проналажење информација у шексиу, и Повезивање података и извођење закључака.

У оквиру компетенције Повезивање података и извођење закључака, конструисани су различити нивои захтева у односу на критеријум сложености мисаоних операција у основи повезивања и закључивања. Први ниво захтева се односио на способност увиђања једноставних веза између података – односи редоследа, аналогije и сл., док је други обухватао способност увиђања сложених односа између података (проналажење основне идеје, или надређеног појма, увиђање односа пропорције, начела комбиновања или класификације датих података, и сл.).

Дакле, у оквиру Теста разумевања прочитаног разликовали смо три нивоа читалачких захтева, односно три сектора питања:

- Сектор 1: Проналажење информација,
- Сектор 2: Повезивање података и извођење закључака, нижи ниво,
- Сектор 3: Повезивање података и извођење закључака, виши ниво.

Нивои читалачких компетенција и оштрих успеа у средњој школи. Између резултата на појединим нивоима читалачких компетенција и мера општег успеха кандидата у средњој школи постоји позитивна и статистички значајна корелација. Међутим, бројчане вредности и ниво значајности утврђених корелација опадају у правцу усложњавања читалачких захтева. Тако је корелација између читалачких компетенција у Сектору 1 (Проналажење информација) и школског успеха највиша и значајна на нивоу 0.01, Табела 10. Ниже мере повезаности, мада још увек значајне на нивоу 0.05, постоје између школског успеха и читалачких компетенција у Сектору 2 (Повезивање и закључивање - нижи ниво), односно, у Сектору 1 (Проналажење информација). Односно што је ниво читалачких компетенција виши то је степен њихове повезаности са школским успехом мањи (или, пак што је ниво читалачких компетенција нижи то је степен њихове повезаности са школским успехом већи), Табела 8.

Табела 8: Повезаност успеха на три сектора задатака Теста разумевања прочитаног и успеха на Тесту основне писмености, Интвјуу социјалних компетенција и класификационим делу пријемног испита

		Школски успех	Тест осн. писмен.	Интервју социј. компет.	Класифик. пријемни испит	Пријемни испит у целини
(1) Проналажење податка	Pearson	,185(**)	,296(**)	,030 ,660 215	,416(**)	,402(**)
	Sig. (2-tailed)	,006	,000		,000	,000
	N	217	215		217	215
(2) Повезивање и закључив. – нижи ниво	Pearson	,174(*)	,344(**)	,058	,628(**)	,583(**)
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,397	,000	,000
	N	217	215	215	217	215
(3) Повезивање и закључив. – виши ниво	Pearson	,143(*)	,341(**)	,088	,648(**)	,588(**)
	Sig. (2-tailed)	,036	,000	,200	,000	,000
	N	217	215	215	217	215

Нивои читалачких компетенција и Тести основне писмености. Према добијеним подацима сваки од три сектора питања Разумевања прочитаног корелира са успехом кандидата на Тесту основне писмености на статистички значајном нивоу 0.01, Табела 8. За разлику од корелација које су утврђене у односу на школски успех, вредности корелација између читалачких компетенција и Теста основне писмености расту од Сектора 1 (Проналажење информација) до Сектора 2 и 3 (Повезивање података и извођење закључака), односно, што је ниво читалачких компетенција виши то је и степен њихове повезаности са успехом на Тесту основне писмености већи (Табела 8).

Нивои читалачких компетенција и Интервју социјалних компетенција. Између резултата које су кандидати остварили на појединим секторима питања у Тесту разумевања прочитаног и на Интервјуу социјалних компетенција постоји позитивна, али ниска корелација која није статистички значајна. Оно што се, међутим, може утврдити јесте да ова повезаност, иако ниска, расте од Сектора 1 са најједноставнијим читалачким захтевима, преко Сектора 2, до Сектора 3 са сложеним читалачким захтевима, односно да је успех кандидата у односу на сложеније читалачке захтеве у већој мери повезан са успехом који они остварију на Интервјуу социјалних компетенција.

Нивои читалачких компетенција и успех на класификационом и пријемном испиту у целини. Вредности корелација између сваког од три сектора читалачких захтева и успеха на класификационом делу и пријемном испиту у целини су позитивне и значајне на нивоу 0.01, Табела 8. И у овом случају, бројчана вредност коефицијента корелације расте од Сектора 1 (*Проналажење информација*) до Сектора 2 и 3 (*Повезивање података и извођење закључака*), односно што је ниво читалачких компетенција виши то је и степен њихове повезаности са успехом на класификационом и пријемном испиту у целини већи.

Дискриминативност појединих сектора задатака. Уколико анализирамо просечне мере остварених резултата (M и SD) на сваком од сектора задатака у Тесту разумевања прочитаног у односу на три групе кандидата – 30 прворанжираних, 30 кандидата из средине и 30 кандидата са краја ранг листе, долазимо до закључка да поједначни сектори задатака поседују дискриминативност дуж целог континуума читалачких способности које тестирају код наших кандидата. Уколико три групе кандидата упоредимо према вредностима њихових аритметичких средина и стандардних девијација, можемо да утврдимо да се у Сектору 2 и у Сектору 3 постигнуће прворанжираних кандидата налази изван једне стандардне девијације за узорак кандидата из средине ранг листе, те да се кандидати из средине ранг листе налазе изван једне стандардне девијације за 30 кандидата са краја ранг листе, Табела 9.

Табела 9: Дискриминативност појединих сектора задатака дуж димензије разумевање прочитаног у односу на три групе кандидата: 30+30+30

УКУПН30		Проналажење податка	Повез. и закључ. – нижи ниво	Повез. и закључ. – виши ниво
Првих 30	M	2,3500	11,0500	22,1167
	N	30	30	30
	SD	,35111	1,32190	3,00770
Средњ 30	M	2,2500	8,5500	17,4167
	N	30	30	30
	SD	,45010	1,63660	3,40153
Посл 30	M	1,6667	6,6833	12,6333
	N	30	30	30
	SD	,59209	2,30623	4,65894

Уколико упоредимо просечне вредности резултата које су кандидати из групе "уписаних" и "неуписаних" остварили на појединим секторима питања можемо утврдити да постоје разлике између двеју група на нивоу аритметичких средина. Дакле, у просеку уписани кандидати имају боље постигнуће од неуписаних на сва три сектора задатака. Највећа разлика између "уписаних" и "неуписаних" постоји у Сектору 3 – *Повизивање и закључивање - виши ниво*. Међутим, у исто време су стандардне девијације у другом и трећем сектору задатака велике, и приближне износу разлика које постоје између самих аритметичких средина два узорка, те се може очекивати да у групи дисквалификованих кандидата има појединаца који су на овим секторима остваривали већи број поена, и међу уписаним оних који су остваривали мање постигнуће, односно постигнуће у висини просечног за групу дисквалификованих кандидата (Табела 10).

Табела 10: Просечан успех уписаних и неуписаних кандидата на три нивоа читалачких захтева

СТАТУС		Проналажење податка	Повез. и закључ. – нижи ниво	Повез. и закључ. – виши ниво
Уписани	M	2,2216	9,4970	18,7665
	N	167	167	167
	SD	,49578	2,03767	4,37916
	M	1,8293	7,2195	13,6220
Неуписани	N	41	41	41
	SD	,68565	2,67640	5,92429

Ваљаност појединих сектора задатака. Према добијеним подацима, између постигнућа на појединим секторима задатака у Тесту разумевања прочитаног и успеха који су ови кандидати тј. студенти прве студијске године текуће школске године 2010/11 остварили у студирању (број положених испита у јануарском испитном року) постоји позитивна, али ниска корелација, Табела 11. Мада нити једна од добијених корелација није статистички значајна, може се уочити да њихова бројчана вредност расте са степеном сложености захтева, односно читалачких компетенција. Виши нивои корелације постоје између сложенијих читалачких захтева и успеха у студирању, тј. кандидати који имају боље резултате на сложенијим задацима боље разумевања, имају више успеха у студирању.

Табела 11: Успех на појединим секторима задатака и успех у студирању

		Проналажење податка	Повезивање и закључ. – нижи ниво	Повезивање и закључ. – виши ниво
Успех у студирању	Pearson Correlation	,068	,131	,105
	Sig. (2-tailed)	,416	,114	,205
	N	147	147	147

ЗАКЉУЧАК

Реформа пријемног испита на Педагошком факултету у Јагодини има за циљ да оствари промене у неколико важних праваца – да омогући упознавање (битних карактеристика) наших будућих студената; бољу селекцију кандидата; уграђивања резултата у курикулум Факултета (кроз програме предмета, изборне предмете и сл.); подизање угледа Факултета и струке уопште.

Према новој концепцији пријемног испита, кандидате на пријемном испиту тестирамо у областима когнитивних и социјалних компетенција, те класификациони део пријемног испита садржи три елемента: Тест из основне писмености (граматика и правопис), Тест разумевања прочитаног и Интервју за процену социјалних компетенција.

С обзиром на то да је рад на реформи пријемног испита замишљен као дугорочни пројекат експлоративно-акционог типа, важан аспект истраживања јесте праћење и поређење успеха који кандидати остварују на појединим елементима класификационог испита и на пријемном испиту у целини, а затим и успеха који уписани кандидати остварују током студирања. Подаци и анализе који су представљени у овом раду односе се на све елементе новог пријемног испита са посебним нагласком на Тесту разумевања прочитаног, односно на мерама читалачких компетенција наших кандидата. У том смислу могуће је извести генерални закључак да Тест разумевања прочитаног, као и остала два "нова" елемента класификационог пријемног испита (Тест основне писмености и Интервју за процену социјалних вештина) поседују задовољавајућу дискриминативност и ваљаност:

1. Између резултата које су кандидати остварили на сваком од три елемента класификационог дела пријемног испита постоји позитивна и статистички значајна корелација на нивоима 0.01 и 0.05. У просеку, бољи успех на једном од елемената, значи и бољи успех на остала два елемента класификационог пријемног испита.
2. Група "уписаних" кандидата постигла је значајно боље резултате на сва три елемента класификационог испита од групе "неуписаних" кандидата.
3. Елементи класификационог испита третирани појединачно, и класификациони испит у целини поседују дискриминативност дуж целог континуума способности и вештина које испитују код наших кандидата (за разлику од општег успеха у средњој школи).
4. Корелације између школског успеха и Теста основне писмености, односно Теста разумевања прочитаног су релативно ниске, али статистички значајне на нивоу 0.01, односно на нивоу 0.05. Између школског успеха и Интервјуа социјалних компетенција, корелација готово да не постоји, приближна је нули и није статистички значајна.
5. У односу на остварени број поена на пријемном испиту, удео школског успеха за групу примљених кандидата износи 44,71%, и мањи је него за групу кандидата који нису уписани, а који износи - 50,41%. Удео класификационог испита у укупном броју поена за кандидате који су уписали

Факултет износи 55,29 %, и већи је од удела за групу неуписаних кандидата за коју износи 49,59%.

6. Уколико упоредимо просечне вредности резултата које су кандидати из групе "уписаних" и "неуписаних" остварили на појединим секторима питања теста разумевања прочитаног можемо утврдити да, у просеку, уписани кандидати имају боље постигнуће на свим секторима, а највећа разлика постоји у односу на највиши Сектор 3 – *Повезивање и закључивање, виши ниво*.
7. Сваки од сектора задатака разумевања прочитаног поседује дискриминативност дуж целог континуума читалачких способности које тестирају код наших кандидата.
8. Између резултата које су студенти остварили на сваком од сектора питања теста разумевања прочитаног и њиховог успеха у студирању (просечна оцена) постоји позитивна, али ниска корелација. Мада утврђене корелације не поседују статистичку значајност, у односу на њихову бројчану вредност - виши нивои повезаности постоје између сложенијих читалачких захтева и успеха у студирању, тј. студенти који су остварили **боље** резултате на сложенијим задацима теста разумевања, имају више успеха у студирању.

ЛИТЕРАТУРА

- Бауцал, А., Павловић Бабић, Д. (2010): *Научи ме да мислим, научи ме да учим: PISA 2009 у Србији*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Vizek V. (2009): Model razvoja kurikuluma usmjerenog na kompetencije, *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, <http://domus.srce.hr/iuoun/UPraVO/Vizek-prijelom.pdf>
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2002): *Reading for Change. Performance and Engagement Across Countries*. Results from PISA 2000. OECD
- Teacher Education in Europe — An ETUCE Policy Paper. (2008). http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf
- Tuning Educational Structures In Europe (2001). http://www.relint.deusto.es/TUNING-Project/presentations/TUNING_Guy_Haugh.pdf
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (2005). http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf

Radovan Antonijević
University of Belgrade
Faculty of Philosophy

Vesna Petrović
Violeta Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

NEW CONCEPTION OF ENTRANCE EXAMINATION FOR PEDAGOGICAL FACULTIES: READING COMPREHENSION COMPETENCIES

Summary: In order to achieve better selection of candidates at entrance examination, Pedagogical Faculty in Jagodina apply new conception of entrance examination, in which competencies of candidates are tested in the domains of reading comprehension, basic literacy (grammar and spelling) and social skills. The reasons for the selection of reading comprehension competencies testing are as follows: (a) in international evaluations (PISA, TIMSS) reading comprehension is used as one of the three most relevant indicators of educational achievement of students, (b) the ability to read and understand is the basic prerequisite for effective mastery of any scientific content (success in the studies), (c) reading is crucial not only in the formal education of the individual, but also in all areas of professional work and everyday life. Reading comprehension test consists of two parts: an organized texts in the form of section, and individual tasks – information is presented in tables and charts. Competencies of reading comprehension were examined at two levels of complexity: understanding the meaning of the text - a basic understanding of the text based on identifying the main themes and ideas in the text, and discovering the meaning of the text, finding the explicit information given in the text, table or chart, linking information and drawing conclusions. The results indicate the existence of different levels of positive correlation between: reading comprehension and students' overall achievement in high school ($r_h = 0.16$), reading comprehension and basic literacy ($r_h = 0.38$), and reading comprehension and social skills ($r_h = 0.17$). Also, low correlations were found between the basic literacy and social skills in relation to the students' overall achievement in high school.

Key words: criteria of selection at entrance examination, reading comprehension, understanding of meaning, finding information in text.

Зоран Аврамовић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 316.75(497.11)
37.014(497.11)
323.153(497.11)

КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ У ОБРАЗОВАЊУ – ИЗМЕЂУ ЧУВАЊА И ГУБЉЕЊА¹

Ако се за школу у неким теоријама образовања и васпитања тврди да је чувар и дистрибутер културе, онда је посебно значајно питање културолошких вредности у програмском садржају које потенцијално утичу на формирање неких црта културног идентитета ученика.* Наша истраживачка пажња ће бити усмерена према *сиољашњим* модалитетима односа културних порука, а не према предметној конкретизацији избора културних садржаја. Другим речима, покушаћемо да одговоримо на питање *који чиниоци пресудно условљавају* избор концепције културних и идентитетских садржаја које се обликују у образовању и какав контекст културе школа преноси ученицима.

ПОЈАМ ИДЕНТИТЕТА – НАЦИОНАЛНИ И ПЕРСОНАЛНИ

Идентитет се најчешће повезује са националном и културном припадношћу. Овај појам омогућава човеку и друштвеној заједници да мисле о себи у склопу одређених карактеристика, да мисле о индивидуалној и колективној припадности. Значај идентитета се показује у међукултурним и међунационалним односима. Омогућава наше разумевање онога што смо ми, коме припадамо и ко су други, али једнако и унутар посебне културе и нације. Без овога појма нисмо у стању да установимо сличности и разлике између појединаца и малих и великих друштвених група.

Идентитет није статична категорија већ динамична: оно што је дато али и оно што се ствара у току људске и друштвене интеракције. „Развијајуће свој идентитет, људи полазе од културно расположивих ресурса у својим непосредним друштвеним мрежама и у друштву као целини“ (Frosh, 1999:413) Идентитет је саставни део друштвеног и националног живота и његова основна карактеристика састоји се у томе што омогућава стабилност мишљења, понашања и оријентација.

Подручје националног и културног идентитета је, заправо, област оних знакова и њихових значења која одређују припадање појединца и група некој заједници и која их самим тим разликују од других народа и њихових култура.

¹ Чланак представља резултат рада на Пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, (бр. 179034) и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр.47008) које финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011-2014).

Реч је о осећају и свести о сопственом ЈА. Шта сам? Које су моје карактеристике? С друге стране, постоји национални (колективни) идентитет.

Основни проблем у одређивању културног идентитета националне заједнице није само методолошког карактера, односно није основно питање да ли се идентитет изводи из неких начела или из свих оних реалних посебности културе који је у историјском процесу обликују. На крупне потешкоће наилазимо и у одређивању порекла, природе и функција свих оних елемената који означавају припадност једној култури. Већ код покушаја откривања порекла културног идентитета у недоумици смо око маркирања оне тачке у историјском времену од које почиње конституисање одређене културе. Да ли је то родовско-племенска заједница, да ли народни амалгами средњег века, да ли нације, да ли државе? У трагању за почетком културног ЈА и МИ једне националне заједнице, одговор је неизвеснији што се дубље одлази у прошлост.

Структурне елементе овог појма чине *објективни показатељи* али и њихов *субјективни доживљај* (осећај властитости; шта људи мисле да јесу). Језик, вера, традиција, обичаји, митологија, научна и појмовна свест део су оних показатеља помоћу којих можемо релативно објективно да одредимо културну припадност. Али, проблем се појављује са њиховом *интерпретацијом*, која може бити лична, групна, национална, а са становишта историјског времена могу се лако констатовати промене у појединим раздобљима.

На сличне потешкоће наилазимо и у покушају усаглашавања редоследа функција националног идентитета. Да ли дати предност интегративној или диференцирајућој функцији? Када јача асимилаторска а када манипулативна функција националног идентитета?

Идентитет није само симболизација нације којој појединац припада, већ и мисао о другим културама. Однос према другом је саставни део идентитета а то је околност која додатно отежава дискусију о идентитету.

Тешкоће мишљења о националном идентитету могу се умањити сталним испитивањем *искусива* у коме се ова свест и понашање појављује. Идентитет је на сталној клацкалицы свакодневних ситуација и оних вредности и образаца помоћу којих појединци и групе настоје да се укорене у нечем трајном и стабилном. С друге стране, идентитет сваке културе се прелама кроз призму сукоба и замене наслеђеног (традиционалног) и модерног (универзалног). У том смислу, идентитет је увек нека врста компромиса националног и страног културног елемента, при чему се крајности формулишу у тезама да идентитет и непостоји, односно да је препуштен произвољности. Ветар у леђа оваквим схватањима дала је посмодерна и теоретичари медијске културе. Постмодернисти тврде да су идентитет нестабилни, хибридни, неприпадни и без везаности за колектив, настају искуством и језички су кодирани. Ствара се нови идентитет медијски – медијска репрезентација људи, група, вредности, ставови уско је везан за појма моћи. Производња значења је неодојива од структуре моћи. Сlike, звуци, представе учествују у стварању садржаја свакодневног живота јер обликују гледишта, понашања идентитета. Телевизија продаје животни стил и друштвено пожељно понашање (Келнер, 2004).

КАКВО ЈЕ РАЗУМЕВАЊЕ ИДЕНТИТЕТА У ОБРАЗОВАЊУ?

Један од најсложенијих задатака у истраживању проблема о коме је реч свакако је педагошка и дидактичка концептуализација културног идентитета у образовном сисему.

Образовни систем доприноси стварању културног идентитета ученика на два начина. Избором и обликовањем културолошких садржаја користе се објективни чиниоци идентитета, али будући да појам културног идентитета укључује и субјективни однос, *доживљај* културне припадности, очигледно је да творци образовне политике у овом делу морају да размишљају и о наставним средствима помоћу којих ће утицати на развој оних особина личности ученика које га везују за идентитет културе којој припада рођењем.

Образовном систему стоје на располагању неколико облика културног идентитета. На нижим ступњевима образовања у основној школи превагу ће имати материјална и практична обележја културне припадности. У основној школи се обликују елементе чулне културе (храна, одећа, становање, понашања и ситуације, игре у кући, на улици, у граду у којој дете одраста) и која је доминантна у процесу примарне социјализације. Средњошколски ступањ образовања не напушта елементе чулне културе али придаје јој мањи значај у односу на симболичке и семантичке облике културног идентитета. Свака национална заједница се интегрише посредством властитог језика, као и невербалним системима попут музика или религија. Поред симболизације историјског и непосредног искуства национална заједница изграђује сопствена значења кључних симбола попут историје, политике, љубави, мита, разума, односа према другим народима, итд.

Когнитивне, емоционалне и конативне особине личности могу се формирати само у културном амбијенту, посредством културних вредности и средстава (комуникација, израз, тумачење стварности). «Без заједничке културе припадници једне заједнице не би могли да се повезују и комуницирају» (Хараламбос,....). Појединац мора да направи избор између мноштва материјалних и симболичко-семантичких облика културе из чега следи закључак да нису све вредности репрезентативне за националну културу, као што нису сви облици погодни за дидактичку-методичку реализацију.

На први поглед може се учинити да образовање релативно лако решава проблем језика као најпоузданијег показатеља културног и националног идентитета ученика. Питање, међутим није нимало једноставно. Језик је, као говор и писмо, инвентар једне културе; посредством језика откривамо начин мишљења, вредносне и практичне оријентације припадника једне културе, однос према времену, природи, свету. У језику се манифестује слика стварности једне културе, а то нипошто не значи да је разумевање друштвене и духовне стварности дате културе једнозначно. Напротив, језик повезује припаднике једне културе, али их и разликује према статусном, професионалном, регионалном, семантичком критеријуму.

Језик као основно обележје културног и националног идентитета први је показатељ разликовања између култура (остављамо по страни језичку блискост зато што она није типична).

Ово што смо до сада утврдили остаје у оквирима општих сазнања о култури и образовању. Прави проблеми се појављују када треба да одредимо: (1) обликовање идентитета у вишекултурним срединама, (2) избор из фонда културних вредности и 3) изаови глобализујућег и постмодерног идентитета. Концепцијска решења су *условљена* не толико богатством културне традиције заједнице којој је културолошко-идентитетски садржај намењен већ национално-културном структуром државе. Управо се овај фактор образовног система превиђа у малобројним расправама о овом аспекту образовања и зато ће најпре бити предмет критичке анализе.

ЈЕДНОНАЦИОНАЛНА И ВИШЕКУЛТУРНА ДРЖАВА – РАЗЛИЧИТИ ИДЕНТИТЕТИ

У савременом свету скоро не постоји једнокултурна држава. Ова чињеница упућује на закључак да су васпитно-образовни системи изведени из културних специфичности државе и да изражавају културне разлике националних заједница. Мултикултурализам је теоријски појам који треба да осветли вишенационалну структуру савремених држава са културолошког становишта али и да шири свест о толеранцији, дијалогу, узајамности култура (Goldberg, 1994). За испитивање односа између култура различитих држава прикладнији је појам *интеркултурализам* (Жан-Мари Доменак, 1991). Основна појмовна разлика се огледа у могућности интервенције државних органа у односе између културних веза са другим државама док је унутар једне државе таква препрека у начелу тешко остварива. Постоје и друге појаве у култури које се означавају као глобални културализам или региокултурализам. Реч је о културама једног континента (европеизам, африканизам) или о културним особеностима и везама једне регије (Средња Европа).

Културни плурализам унутар једне државе захтева свакодневно решавање проблема односа између култура. Рационална образовна политика мора обезбедити добре шансе за развој свих култура, уколико се жели избећи политичка инструментализација културе. Други услов функционисања мултикултурног друштва је идеја о личности, појединцу који се добро осећа у вишенационалној држави. Са становишта теме коју разматрамо, образовни систем који се ствара на претпоставкама културног плурализма мора признати вредност сваког ученика као личности, а то значи да поштује његова основна права на срећу, културни избор и пуно уважавање културног идентитета. Образовни систем је одговоран за обликовање и развој културног идентитета, зато што је његов утицај педагошко-плански док је утицаја који се остварују у породици, групи вршњака, медијима, спонтан и изван систематске контроле културних значења.

У вишекултурној држави питање разлика између културних заједница може се појавити у форми сарадње али и блажег или оштријег конфликта. Како овакве ситуације треба да решава образовање? Најкомплексније питање је

дефинисања културног идентитета и његове индивидуалне рецепције. Како утицати на доживљању компоненту односа према култури којој ученик припада, односно како образовати и васпитавати емоционалну везаност за властиту културу у условима вишекултурних држава?

Образовни систем, носи више или мање, видљивије или мање експлицитно печат национално-културног састава државе у којем се употребљава. Слика културе која се преноси (учи) у настави обликује се у конкретном државном оквиру (Аврамовић, 1999).

Симптоматично је да после великих теорија о мултикултурализму, практична политика у Немачкој (Ангела Меркел) и Великој Британији (Дејвид Камерон) тврде да је тај облик културе пропао. Говору на међународној конференцији о безбедности у Минхену, Камерон је истакао да је „Британији потребно да изгради јачи осећај националног идентитета, како би се спречило окрећање људи разним врстама екстремизма“ (Полишика, 6.2.2011).

Систем образовања налази се пред крупним изазовима у сваком типу мултикултурне државе. У првом реду он мора да се одреди према традицији и актуалним процесима сукоб-сарадња између култура у конкретној држави. Културни живот, као уосталом и сваки други облик живота је протвечна целина и од највеће је сазнајне важности идентификовати места на којима се спорови у култури разрешавају. Да ли образовање треба да остане изван релане вишекултурне структуре државе, питање је пред којим хуманистичка мисао још увек застаје. Нема теоријског консензуса у разумевању овог питања. С друге стране, образовни систем мора да строго пази да се нека незадовољства у социјалном и политичком животу не "прокрујумчаре" у културне вредности и остварења.

Образовни систем налази се пред још једним проблемом у мултикултурној држави - односом између личног и групног идентитета. Изнад сваке теоријске конструкције културолошког садржаја образовања налази се ученик са својим ставом и оценама других културних заједница и њиховим вредностима. На формирање културног идентитета снажно утичу и ваншколски чиниоци. Дете као и одрасли човек увек, у свакој ситуацији, могу да у другим културама нађу савезнике, али и да их одбаце. Ове чињенице отварају питање васпитно-образовног дејства и учинка ваншколског или неформалног образовања.

Образовни систем и сви његови елементи морају се довести у везу са добрим и негативним искуством мултикултурне државе како би преузели свој део одговорности у поспешивању толеранције међу припадницима различитих културних заједница, као и у отклањању могућних жаришта сукоба.

ИЗБОР ИЗ КУЛТУРЕ – ОБРАЗОВНИ ИДЕНТИТЕТ

Образовање има незаобилазну улогу у развоју и социјализацији ученика, односно у усвајању базичних и свакодневних културних потреба и вредности. Систем образовања је чувар, преносилац и стваралац културних навика, вредности и свести ученика. Културни идентитет вредносно и сазнајно усмерава дете, утиче на развој његовог ЈА (ко сам ја?) однос према ТИ, ОНИ. Укорењивање у културни идентитет једне заједнице почиње у образовном систему. Сва-

ки појединац кроз живот носи увек, у свакој прилици и сваком простору своје *дејиништво* и свој језик. (Дарендорф, 1994).

Развој и живот младих особа не може се остварити мимо формирања осећања и свести о припадању једној националној култури, њихово непосредно искуство не би имало никаквог смисла уколико не би било посредовано значењима основних симбола – језика, традиције, религије, обичаја. (Вајт, 1970, Соколов, 1976). Са тог становишта, може се закључити да култура није концентрисана само у неким наставним садржајима него у свим. Разлика је само у наглашавању неких облика културе у појединим предметима – сазнајни, вредносни, стваралачки, искуствени итд.

Образовни систем *селекционише* елементе културног идентитета (знање, вредности, институције, традиција, обичаји, личности) али истовремено *контиролише* значења културних симбола. Његова је педагошка и цивилизацијска обавеза да адекватним садржајем (избором) и дидактичко-методичким инструментима гради персонални и национални идентитет, као и толерантан однос према другим културним идентитетима у вишекултурној држави. У таквој држави, културна припадност и културно понашање су перманентно на клацкалицы сарадње и сукоба како у фази усвајања и чувања тако и у фази употребе идентитета, при чему је од споредног значаја да ли се ради о територијалној хомогености или измешаности становништва.

Културни идентитет је облик колективне и појединачне свести, осећања, понашања који показују *припадност* једној заједници, а припадност се препознаје посредством симбола и њихових значења као што су језик, религија, традиција, обичаји (Stjuart, 1994).

Када је реч о српским идентитетским вредностима у српском образовању, онда се посебна пажња сумерава на језик, религију, традицију, уметност, свакодневницу.

Свако дете, ученика основне и средње школе треба не само научити да влада матерњим језиком, већ му треба развити свест о језику као темељној вредности националне културног идентитета. *Језик* јесте средство писаног и говорног споразумевања међу људима, али увек треба имати на уму идеју херменеутичара да се у језику појављује живот једне заједнице, као и тезу естетичара да је језик са својим значењима лепота једне културе. Такав однос према језику, а не напросто учење језика, полазна је претпоставка националног културног идентитета.

Ако је тачно да дете у култури у којој је рођено прво научи језик, онда се логично поставља питање какав језик учи. Образовање је одговорно за питање језичког идентитета. Дете у сусрету са школским текстом опажа његово (ћирилично) писмо и облик слова; оно слуша мелодију језика; памти речи; користи њихова значења. Све ове елементе језичког блага образовање треба да презентира ученицима - негде начином излагања предметног садржаја, негде експлицитним указивањем на значај језика за културни развој појединца (Аврамовић, 1999). Другим речима, није свеједно каквим језиком се говори на часу, каквим језиком и писмом је написан уџбеник а каквим читанка. Однос према ћирилици и латиници је једно од незаобилазних питања односа према култури језика.

У Србији је ћирилица уставна категорија али се у школској пракси наставници и ученици не придржавају ове норме. И без законске обавезе ћирилица се мора дати велика предност и при том увек понављати чињеницу да цивилизације почињу са писмом а не говором. Страна лексика, употреба страних речи тамо где то није неопходно, такође је показатељ односа према националном језику. У систему образовања треба употребљавати речи из националног трезора језика, и то је пут чувања и развоја културног идентитета.

Религија је конститутивни чинилац културног идентитета сваке заједнице. Вера чува идентитет као и осећање националне припадности. Не ретко, вера се сматра суштином националне припадности. У систему српског образовања православном хришћанству мора да припадне одговарајуће место. Овај захтев се суочава са два проблема: с једне стране, мора се пронаћи начин попуњавања празнине коју је оставио секташки однос према религији у држави у раздобљу једнопартијске монополне власти, а с друге стране, однос православне и неправославних вера у Републици Србији треба на стручни и педагошки начин ваљано уредити. Једно треба да буде извесно - обликовање религије као део културног идентитета у образовању основне и средње школе не сме да трпи одлагање. У образовном систему довољно је да се не прикривају чињенице о верској припадности личности културе или пак о утицају православне вере у културним и историјским процесима.

Посебну образовну пажњу треба посветити верским *обичајима* (Ускрс, Божић, крсна слава, итд.) и народним (празници, обележавање неких празника, локални обичаји). Без наметљивости, одмерено образовање треба да упознаје навикавање ученика на ове верске обичаје који су јако изражени у српској религијској култури. Ту образовни систем само преузима идентитетске вредности које се вековима чувају и негују у српским породичним заједницама.

Традиција или историја културних вредности трећи је елемент националног идентитета. образовање треба да укаже на вредности које су наслеђене из протеклих векова; дела, установе културе, личности. Реч и слика о српским манастирима или стихови народне књижевности развијају код ученика осећај припадности у времену и простору. Свест о Сопћанима или Грачаници, садржи слојеве културног значења који премашују историју српске православне цркве. Поред верског, уметничког, архитектонског значаја, српски средњовековни манастири сведоче и о једном особеном типу културе - култури задужбинарства, а то је заправо однос према стваралачким делима који треба истаћи у склопу културолошких порука образовног система (Аврамовић, 1992).

Уметности је симболички систем конститутиван за сваку националну културу идентитета. Када чујемо неку песму (мелодију, речи, инструменте - гусле, хармоника, фрула, тамбура) ми можемо са великом вероватноћом да јој одредимо културну припадност. Образовни систем би требао да обликују ликовну, музичку културу као део културног идентитета српске заједнице а не само као ужи, стваралачки облик културе. У портретисању уметничких личности националне културе, независно од поља рада, образовање би могло, примера ради, да наведе и податак о уметничком укусу чиме би се на имплицитан начин скренула пажња на вредности уметности.

До које мере су песма, игра, речи конститутивни за правац и процес културног идентитета може нас уверити и овлашан поглед на заједничку игру деце из различитих култура. За моју тврдњу искористићу један књижевни пример. У роману *На Дрини ћуирија*, Иво Андрић описује културни контакт деце из српске, муслиманске и аустријске заједнице. "Њихова деца (странаца -ЗА) су доносила међу варошку децу стране изразе и туђа имена и уводила испод моста нове игре и показивала нове играчке, али су исто тако брзо примала наше песме, узречице и заклетве и старинске игре андаиза, клиса и шуге" (Аврамовић, 2002:188). Из овог пластичног описа дечијег "мултикултурализма" можемо уочити значај језика, песме, обичаја и игре у културном животу деце.

На листи основних идентитетских културних вредности које би се обликовале у за основну и средњу школу, налазе се и други *стваралачки* облици културе: књижевност, и сценске уметности, наука, итд. Разлога што стваралачки дух једног народа, поред испољавања способности специфичног разумевања и осећања света, пресудно доприноси препознавању разлика између њега и других народа.

Најзад, али не на последњем месту, облици националне материјалне културе - *култура свакодневнице* - такође припадају културном идентитету. Начин на који се задовољавају стамбене потребе, потреба исхране и облачења, јесте део националне културе коју дете усваја већ у породици. Школа, међутим, има задатак да систематично уведе ученика у овај део културе. Важно је имати на уму чињеницу да се култура свакодневнице - становање, исхрана и облачење - мора излагати посредством облика насеља и породице. Постоји разлика између села и града и постоје различите породице (од проширених-задругарских до градских атомизованих породица) из чега следи и неједнака реалност идентитета. У српском друштву, ово питање добија посебно на значају с обзиром на тенденцију депопулације становништва као и на тзв. сенилизацију појединих села и подручја ("бела куга").

У овом раду приступило се предлагању основне листе идентитетских културних вредности које треба да обухвати систем образовања. Задатак образовног система, био би да их уграде у структуру наставних програма. Негде би била довољна и информативна функција а негде би се тежило самообразовању и индивидуалној интерпретацији.

САВРЕМЕНИ ПРОБЕМИ СА ИДЕНТИТЕТОМ

Како да се систем националног образовање постави према новом културном окружењу, према глобализацијској фрагментизацији и интернетској мрежи незаштићености националног културног идентитета? Нова мисао о идентитет хоће да нас увери да ту није реч о традицији и раду културних врекова на обликовању потребе за припадношћу већ о конструкту појединаца и друштвених група. Тако, идентитет није нешто што затичемо нашим рађањем већ стварање одраслог појединца. Проблем нерешив за теорију конструктивизма је у томе што је ограничен на индивидуални избор, а објективни или колективни не дотиче.

У књизи *The Question of cultural identity*, (Stuart Hall, 1992) развија тезу о четири фазе кроз коју је прошла мисао о идентитету: предмодерни, просветитељски (модерни), социјално-класни, постмодерни идентитет.

Предмодерни је утемељен на традиционалним структурама мишљења и понашања а у чијем је средишту религија. Идентитет појединца је одређиван његовим рођењем а оно је тумачено као воља Бога.

Епоха *просветиошћелства* разумева појединца као јединствену и самосталну личност која је обдарена моћима разума. Захваљујући свом разуму, човек се ослобађа зависности од религије, традиције или друштвеног положаја.

Просветитељска мисао дефинише идентитет посредством недељивог субјекта, јединствене особа која је обдарена свешћу, разумом, и деловање у складу са Декартовом максимом *Cogito ergo sum* (Мислим дакле јесам).

Са растом друштвене комплексности, са убрзаном индустријализацијом и урбанизацијом почетком 19 века, појединац престаје да буде недељиви субјект, јединствена личност и постаје део организованих привредних и пословних активности. Велике привредне корпорације и бирократске структуре посредују између појединаца као и између појединаца и друштвених група. Појам идентитета се везује за друштвене класу, професију, место становања, и нарочито за нацију.

Савремено друштво, које утемељује појава модерних информационих технологија, коренито мења наслеђене производне и друштвене структуре као и положај човека у њима и лансира идеју о *постмодерном* идентитету. У ритму брзих промена, људима је тешко да задрже један осећај и мисао о себи и нацији, култури којој припадају. Уместо целовитог субјективног доживљаја, наступа фрагментизовани идентитет који се центрира око рода, породице, нације, старости, екологије, феминизма, хомосексуализма, глобализма. Постмодерна одбацује основни или објективни идентитет нације и културе. У теорији «малих прича» расту мали парчићи идентитета. Трајни и чврсти идентитет не постоје, тврде постмодернисти.

Пољски социолог Зигмунд Бауман иде и даље у разумевању постмодерног идентитета. По његовом мишљењу, није реч о фрагментизацији идентитета већ о губитку оне стабилности коју је идентитет обезбеђивао у човековој оријентацији у друштвеном животу. У модерном друштву, животне стратегије појединаца су заснивале на јасној представи циља који желе да постигну. Тај идентитет је повезиван са њиховим занимањем (ходочасништво). У постмодерном друштву, које одликује брзина промена, па тако и нестанак и настанак професија, појединци се не могу везати само за једно занимање. Нестало је оно што је Макс Вебер називао - припрема за «позив».

Зигмунд Бауман сматра да у постмодерном друштву, уместо стратегије ходочасника на сцену ступају нове животне стратегије које напуштају идеју чврстог и стабилног идентитета. реч је о стратегијама: 1) скитач (посматрач градског живота), 2) вагабундо (лута по свету), 3) туристи (жури за искуствима и доживљајим), 4) играч (живот је игра у којој се добија и губи). Све ове животне стратегије по Бауману „људске односе чине фрагментарним и дисконтинуираним“. Све су оне против „везујућих и дуготрајних последица и боре се против стварања трајних мрежа узајамних дужности и обавеза“ (Bauman, 1996:33).

Глобализација је друштвени, културни и политички процес који подстиче фрагментазацију идентитета. повезана са глобанизмом, медијима и интернетом, глобализација је створила умрежено друштво и културни супермаркет у коме се директно задовољавају потребе за комуникацијом, одевањем, становањем, начином живота. Какве су последице оваквих брзих, дубоких и обухватних промена друштва, државе, политике, идеологије? Глобализација делују трансисторијски и плурализујуће на идентитете. Конзументизам, хедонизам и лаки животни стилови, посредством интернета прелазе границе држава и националних култура, и тако се ствар један хомогенизација глобалног простора. Припадници једне културе умножавају и шире облике личних и групних идентитета иако живе једни поред других.

Како одговорити на изазове глобално хомогенизујућег идентитета? Стјуарт Хал сматра да је одговоре треба тражити у националном контексту. На првом месту, мора се *реафирмисати национални идентитети* (видети атрибуте националног идентитета). У западним друштвима то је борба против имиграције. Одбрана *мањинских идентитета* у вишенационаним државама је такође вид борбе против глобалистичке хомогенизације. Стварање нових или хибридних идентитета, као одговор на расистичке покрете.

Образовање као и цело друштво је суочено са изазовима постмодерног идентитетом. Школа ће морати да рачуна на утицаје фрагментизујућег идентитета као и глобалистичким карактеристикама новог идентитета који долази из нових медија, неформалног и информалног образовања. У таквој констелацији, образовању не преостаје друго до да настави са преношењем и обликовањем националног културног идентитета на младе чланове друштва као и на целоживотно. Школа нема други избор јер је њена мисија колективистичка у значењу задовољавања образовних и васпитних потреба свих чланова друштва.

С друге стране, пред изазовима постмодерног идентитета, ни образовна политика државе не може да остане равнодушна. Њена брига је општи интерес нације и свих чланова друштва. Као што индивидуалистичка замисао идентитета као личног конструкта јесте ствар појединца и лично питање, тако и објективни идентитет нације и друштва мора да буде брига државне политике у образовању. Ако је по речима филозофа, истина целина, онда се треба надати да ће и интерес идентитета целине имати увек предност у односу на партикуларне или појединачне истине.

СРПСКО ОБРАЗОВАЊЕ И ИЗАЗОВИ КУЛТУРНОГ И НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

„Свако друштво изграђује себи извештан идеал човека“, Емил Диркем.

Који је то идеал човека у српском образовању на почетку трећег миленијума? Светски човек, дете човечанства, човек Европе, града, нације? Да ли је то личност која унапређује традицију идентитета или прихвата неку од теорија фрагментарисаног идентитета?

Два проблема за српско образовање идентитета су садржај националној и однос према европским (и шире) културама.

Са становишта наслеђени –глобализовани идентитет у Србији је већ по-
 дуже једно «бојно поље» на коме се сукобљавају породице, разни облици друш-
 твених група, политичке странке, образовни систем, медији, јавност. Даљи и
 ближи поглед у прошлост показује да је Србија (и Срби као народ) увек била
 суочена са ова два идентитетска обрасца. Емил Диркем с добрим разлозима
 тврди да у одређеним историјским раздобљима није могуће одупрети се васпи-
 тном систему који се намеће појединцу (Диркем, 1981). Та историјска раздоб-
 ља припадају прошлости. У савременим друштвима, растуће комплексности, у
 које спада и Србија, васпитни систем се разлива, диференцира на нове центре
 и утицаје а самим тим и мисао и пракса идентитета. И сам Диркем констатује
 да у друштву постоје различита васпитања, «колико различитих средина у ње-
 му» (Диркем, 1981:38). То су сви они системи који делују у грађанском друш-
 тву, у центрима јавног утицаја који није уоквирен државном образовном поли-
 тиком или државним нормама. Савремена Србија је отворена за све унутраш-
 ње и спољашње идентитетске утицаје чији је производ егоистичко ЈА. Преовла-
 давање таквог идентитетског модела потискује се национално МИ и национал-
 но ЈА као и њихова традицијска особеност.

У условима демократског поретка, српско образовање је изложено разли-
 читим интересним притисцима. Али, треба имати на уму да није свака заинте-
 ресованост за садржај образовање, добронамерна, рационална и прихватљива.
 Тако, захтеви за реформу предметних садржаја могу да буду експлицитно на-
 пад на колективни идентитет. Они најчешће долазе из неких нестручних али
 јавно агресивних невладиних организација и појединаца. Примера ради, по-
 кушај да се тема «геноцида у Сребреници» уведе у школске програме од стране
 председника невладине организације Грађанске иницијативе, типичан је нест-
 ручни напад на курикулум са драстичним социјализацијским последицама
 (Аврамовић, З. Утеривање геноцида у школу, НСПМ 11. 4. 2010)

Међутим, не треба занемарити и присуство ненационалних идентитетских
 вредности и у службеном (видљивом) курикулуму.

Упоредна анализа социјално-националних вредности у социјалистичком и
 постсоцијалистичком курикулуму у Србији показује следеће. У марксистичком
 образовању преовладале су ненационалне вредности (интернационализам,
 развој самоуправљања, несврстана спољна политика, социјализација целовите
 личности, оштра критика традиције). У постмарксистичком, грађанском кури-
 кулуму доминирају такође ненационалне вредности (европске интеграције,
 глобалистички модели, развој демократије и људских права, маргинализација
 традиције, социјализација грађанина), (Аврамовић, 2003).

Језик и писмо су на посебном удару нових погледа на идентитет. Не само
 да се квари језик англицизмима, већ се готово системски потискује ћирилица
 као писмо српског језика. Оно што је почетка цивилизације (писмо), што
 постоји осам векова у српској култури, убрзано се потискује из наших школа и
 јавног живота. И поред уставне норме, образовна политика ништа не чини да
 заштити ову вековну идентитетску вредност у школама Републике Србије.

Друга потенцијална опасност за српски језик је учење страног језика у
 предшколском узрасту. У београдским вртићима 18.000 предшколаца узраста

од пет и по година учи енглески» («Предшколци рецитују на енглеском», *Политика*, 22. јануара 2011). Како разумети ову чињеницу? Бар три одговора постоје: 1) тенденцијски могу у будућности сви предшколци да уче енглески; 2) да се прилагођавамо таквој тенденцији, 3) нека ствари иду како иду.

Колики је проблем са српским језиком данас 2011. године показује и конфузија његовог именовања. Одрцање од имена српског језика у уџбенику *Српски језик и култура јовора* за 8. разред основне школе (Душка Кликовац, 2010) обављено је реafirмацијом српскохрватског језика. Тако, тврди се да је с/х народни језик и да је то лингвистички појам (а не политички везан за југословенску државу), да је термин с/х традиционалан (а не везан за идеологију југословенства) и да су српски, хрватски и бошњачки признати за књижевне језике, при чему се забашурује утицај политичке воље.

Други примери могу да се нађу у школској уџбеничкој литератури. Уџбеник историје за шести разред основне школе који садржи историјске нетачности типа да је «Стефан Немања освојио Косово и крајеве северне Албаније» (Дамјанац, М: Српска историја у уџбенику за шести разред основне школе, *НСПМ* 2. јул 2010). Истраживање појављивања историјских личности у средњешколским уџбеницима историје у Републици Србији, показало је да се име Мухамеда више појављује од имена Исуса Христа (Аврамовић, 1999).

Дакле, видимо да изостају идентитетске националне вредности, у марксистичком и у грађанском курикулуму, као и у школским уџбеницима.

Идентитетске последице односа национално-глобално (фрагментарно) могу се оценити као суштински значајне за будућност националне културе, идентитет, развој. Које вредносне оријентације и каква колективна понашања ће превагнути ствар је низа персоналних, социјалних, политичких и међународних околности.

Како да се очува оно што је вековно обликовање националног и културног идентитета? Окренућемо сензибилитет ученика према једном или другом „ако имамо потпунија и прецизнија сазнања о целини појава које називамо тежње, навике, жеље, емоције итд., о различитим условима од којих они зависе, о облику у којем су код деце присутне» (Диркем 1981:73).

За други проблем српског идентитетског образовања, можемо да искористимо појам манифестне и латентне функције школе (Лобро, М. 1979). Лобро је имао у виду друштвени и политички контекст, али овим појмом можемо да објаснимо и културлошку димензију српског образовања на путу „европских интеграција“.

На манифестном ниову видимо школу која се прилагођава «европској заједници». Европеизација образовања означава усисавање малих образовних система огледа се у свим елементима предавања знања. Најпре се изводи убрзана компјутеризација школа, факултета чиме се умрежавају у свет информација. То се именује као развој информатичког образовања. На другом месту је изједначавање страног (енглеског језика) са матерњим. Овакво спуштање енглеског језика на ниво националног мораће да остави одређене идентитетске последице у развоју личности. Језик није само структура већ и културна семантика. Треће обележје европеизације образовања обухвата школска знања

или курикулум. Народи, кандидати за ЕУ функционализују своје наставне програме, односно прилагођавају их прагматским потребама уједињене Европе.

Уз ова три кључна обележја европеизације образовања, иду и пратеће активности, као што су семинари за све учеснике образовања, преузимање искустава развијених држава, укључивање експерата у образовне институције, давање донација итд.

Међутим, латентна функција показује да се школа опире наметнутим концептима «европске заједнице». Она не може да истисне идентитетски садржај, и све друге облике историјске свести. Знања наталожене у националном трајању не могу да се заобиђу у конципирању било како схваћеног модерног курикулума.

ЗАКЉУЧАК

Наша анализа проблема културног идентитета са становишта образовања показала је да се мора узети у обзир разлика између његових објективних садржаја и субјективног доживљаја.

Од образовног система не могу се очекивати решења за трајнију и непротивречнију слику културног идентитета коју треба да развија код својих ученика, кад то не полази за руком ни институцијама високог знања (универзитет, академија наука) и политичке моћи (влада). Образовни систем је одговоран за концептуализацију објективних индикатора културног идентитета, начин дидактичке и методичке обраде изабраног садржаја, који ће, експлицитно или имплицитно, позивају ученика да се пита: ко сам ја? коме припадам? које су моје а које стране вредности?

Образовање треба да уравнотежи лични, национални и вишекултурни идентитет. Овај циљ се постиже избором елемената културног идентитета и дидактичко-методичком контролом њихових значења како би се стекла могућност да развија или сузбија толеранцију међу културама једне државе или културама између држава.

Савремени систем образовања је обавезан да избором културолошког садржаја и његовом дидактичко-методичком обрадом афирмише начело толеранције међу културама и културним идентитетима. У супротном он би био моћан генератор сукоба међу људима и народима. Међутим, ово је лакши део цивилизацијског задатка образовања. Тежи наступа са настојањем да операционализује меру између традицијског и модерног (постмодерног) идентитета. Природа односа између културних идентитета зависи од конкретно-историјског и структурног карактера државе. У том напору једно је извесно: не постоји општи образац културног идентитета који би се само преузео у образовном систему, као што не постоје универзална дидактичко-методичка решења овог питања.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З.(1999): Уџбеник, култура, друштво.Учитељски факултет, Ужице
Аврамовић, З. (2002): Чији је књижевник и његово дело, издавачка књижарница Сремски Карловци

- Аврамовић, З. (2003): Држава и образовање, Институт за педагошка истраживања, Београд
- Аврамовић, З. (2006): Култура, Завод за уџбенике, Београд
- Bauman, Z. (1996): «From pilgrim to tourist – or a Short History of Identity» u Hall, S;Gay, P. (ed) (1996): Questions of Cultural Identity, Sage, London
- Bradley, Harriet (1997): Fractured identities, Changing of Patterns of inequality, Polity Press, Cambridge
- Диркем Е. (1981). Вaspитање и социологија, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Дарендорф, Р.(1997):»Будућност националне државе», Реч, бр.38.Београд
- Domenak, Ž.M. (1991): Европа: kulturni izazov, XX vek, Beograd
- Goldberg, D.T. (1994): Multiculturalism; Basil Blackwell, USA
- Jenkins, R. (1996): Social identity, Routledge, London
- Келнер, (2004): Медијска култура, Клио, Београд
- Лобро, М. (1979): образовање пре свега, БИГЗ, Београд
- Hall, S. (1992):The Question of Cultural Identity, 1992. Sage, London
- Frosh, S. (1999):»Identity», in Bullock, A, Trombley, S.(ed) (1999): The new fontana dictionary of modern thought, Harper Collins,London
- Sokolov, E.V. (1976): Kultura i ličnost, Prosveta, Beograd
- Vajt, L. (1970): Nauka o kulturi, Kultura, Beograd
- Haralambos, M.(1989):Uvod u sociologiju, Globus, Zagreb

Zoran Avramović
 Institute for Educational Research
 Belgrade

CULTURAL IDENTITY IN EDUCATION – BETWEEN PRESERVATION AND LOSS

Summary: The starting assumption of the paper is that education system is the most responsible in preservation and development of national cultural identity. The significance of identity lies in stabilising individual and collective behaviour by providing answers about belonging. It is pointed out to the differences between objective and subjective meanings of the concept of identity. The topic of consideration comprises the factors that crucially influence the selection of conception of cultural and identity contents shaped in education, as well as the context of national culture in school. Identity elements in Serbian education are analysed. The basic problems occur when we have to answer the following questions: (1) the selection from the fund of national cultural values, (2) shaping identity in multicultural environments, and (3) the challenges of the globalising and postmodern identity. Education system is responsible for the conceptualisation of objective contents of cultural identity, the manner of their presentation, which would, explicitly or implicitly, help the student to answer the questions: who am I? who do I belong to? which are my authentic values? Education should balance the personal, national and multicultural (international) identity. This objective is achieved by selecting the elements of cultural identity and methodical control of their meanings.

Key words: Education, identity, nation, culture, Serbia.

Радивоје Кулић
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет
Косовска Митровица

УДК 378.014.3
378.4

РЕФОРМСКИ ТОК ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА: ТРАДИЦИЈА И ИЗАЗОВИ БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА

УВОД

У установама високог образовања остварују се програми различитог нивоа са циљем задовољавања разноликих образовних потреба омладине и одраслих и њихове професионалне припреме за многе области друштвеног живота (култура, економија, наука, техника и сл.). Током историје високо образовање се у различитим земљама није тумачило једнозначно, а и данас постоје одређене разлике у „нивоу високог образовања, у методама и року припреме специјалиста...“ (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1993.) за живот и рад. Његову окосницу чине универзитети, „европска институција par excellence“ (Ruegg, према: Halsey, 2006.) који су „старији од било које европске државе“ и са „мало краћом историјом него што је историја римске католичке цркве“ (р. 854.). У стручној литератури (Hammack, 2002.; Halsey, 2006. и др.) постоји сагласност у томе да је развој универзитетског, односно високог образовања убрзан после другог светског рата у целом свету. То је посебно карактеристично за САД, али и за друге индустријски развијене земље у којима између 25 и 30 % радне снаге припада категорији административног, професионалног и техничког персонала за који је високо образовање неопходно.

Истовремено, савремени универзитети се развијају „као наставно-научно-практични комплекси“ (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1999.) који упоредо са извођењем „многодисциплинарне припреме специјалиста“ учествују у великом броју научних истраживања у области друштвених и техничко-технолошких наука. У таквим околностима настаје више специјализованих универзитета у Европи и у свету (медицински, педагошки, технички и др.), док политички пројект познат као „регионализација“ прати и проширивање „базе“ универзитетског образовања. Тако се на још ширим основама прихватају и препознају идеје афирмисане у оквиру Светске банке и Унеска (према: Hearn and Sandor, 2002.) о битној улози универзитета у економском развоју и „модернизацији“ производње. Но без обзира на неке опште оквире и тенденције у развоју високог образовања, не би ваљало занемарити ни извесне специфичности у његовој организационо-институционалној основи, које ћемо делимично представити, макар, на примеру Велике Британије, САД, Француске, Немачке и Русије.

ОРГАНИЗАЦИОНО-ИНСТИТУЦИОНАЛНА ОСНОВА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У РАЗВИЈЕНИМ ЗЕМЉАМА ЗАПАДА И У РУСИЈИ

У више стручних извора (Mitrović, 1976; Hererra, Mandić, 1989; Салимова, Додде, 2001; Капранова, 2004. и др.) се напомиње да је до 1960. године на британским универзитетима студирао релативно мали број студената, што је противуречило њиховој дугој и „признатој традицији“, али и потреби свеукупног развоја Велике Британије. У њима се, исто тако, указује на то да је почетком седамдесетих година (1963) „Комитет“ познатог економисте лорда Робинса у оквиру више предлога и мера допринео ширењу високог образовања у Великој Британији. Тако се од 1963. године почињу отварати нови универзитети у тој земљи, док се „колеџи савремене технологије“ преображавају у универзитетске институције (Салимова, Додде, 2001.). Тиме наравно нису разрешени сви проблеми у концепцији британског високог образовања (на пример, недефинисани статус политехничких института у систему високог образовања све до краја 80-их година, од када су ове институције стекле могућност да понуде и „научне степене“) (Ibid.).

Процес конституисања и осавремањивања високошколских институција који је тада добио на убрзању имао је два задатка: а) омогућити што већем броју младих и одраслих да стекну високо образовање и б) учинити ефикаснијим школски систем и кроз ширење високог образовања (који у целини финансира држава). С обзиром на такав развојни оквир високог образовања, његова мрежа подразумева неколико препознатљивих институција: колеџе (државне и приватне), политехнику и иниверзитете (видети: Elvin, 1981. и др.).

Од специјализованих колеџа (државних и приватних) посебно ваља поминути колеџе за уметност (*Colleges of art*), наставничке колеџе (*Colleges of Teachers*), дописне колеџе (*Correspondence colleges*) и др., који нуде различите могућности за стицање академског степена и професионалних квалификација у области уметности, просвете, технике и сл. У њима се стиче диплома бакалоареата (BA), односно високо образовање, али неки колеџи понекад припремају студенте за наставак студија на универзитетима. Настава у овим институцијама је организована у оквиру редовних течајева (*full-time*) и „ванредних“ (*part-time*) течајева односно викенд наставе (*week-end teaching*) која је карактеристична за дописне колеџе које годишње похађа приближно око 650.000 студената (Ibid.). Године 1969. основан је Савет за акредитацију дописних колеџа који су финансирани сами колеџи. Ово тело добило је 1977. дозволу Департамента за образовање и науку (*Ministry of Education and Science*) да оформи администрацију Савета и охрабри континуирану акредитацију ових и сродних институција.

Кругу „неуниверзитетског образовања“ припадају и колеџи високог педагошког образовања (*Higher education colleges*) и универзитетски колеџи (*University colleges*) као „независне институције“, али и један и други „имају снагу да издају своје сопствене дипломе и квалификације“ (<http://www.eurydice.org/Document/Fichesnationales/en/frameset/EN.html>).

Политехнички колеџи (или студије) представљају „посебну групу“ установа високог образовања у Великој Британији. Почињу се оснивати 1966. године

(према: *Elvin*, 1981.), па је 30 ових институција добило „национални карактер“, као и афирмацију под једноставним називом „политехника“. Ове институције имају тесну везу са бизнисом и индустријом, али припремају студенте за стицање разноврсних курсева и квалификација (пословање, право, рачуноводство, техника, учитељи и наставници идр.), од којих је највећи број вреднован од стране Савета за национална академска признања (CNAА) успостављеног 1964. Студије на „политехници“ трају од две до три године и овај облик образовања, у оквиру „ванредне“ односно „сендвич наставе“ посећује велики број запослених, тим пре што је неоспорна њихова „практична усмереност“. Закон о продужном и високом образовању из 1992. (<http://www.eurydice.org/Document/Fichesnationales/en/frameset/EN.html>) „којим је реформисана структура високог образовања у Енглеској и Велсу у јединствен сектор“ омогућио је да највећи број ових институција стекне универзитетски статус.

Британски универзитети који „су у принципу аутономне институције“ имају дугу традицију (*Оксфорд и Кембриџ отворени су пре 1600. године*). На појединим универзитетима студира велики број студената, на пример на Универзитету у Лондону више од 100.000 студената. Такав развој карактеристичан је и за Отворени универзитет (*The Open University*) који је основан 1969. године са циљем да путем дописних курсева, односно ТВ наставе омогући стицање универзитетског образовања што ширем кругу корисника. Истовремено, на Универзитетском колеџу у Бакинџему (*Buckingham*), јединој „независној институцији“ (*Elvin*, 1981) у Великој Британији студира далеко мањи број студената. Школовање на свим универзитетима траје од 3 до 6 година (на медицини, стоматологији и ветерини од 5 до 6 година). Основне студије које воде до бакалоареата (*Bachelor of Arts, BA*) на већини универзитета се могу завршити за 3 или 4 године, дипломске академске студије (*Master of Arts, MA – за 1-2 године*), док докторске студије – Ph. D. (природне науке, медицина, друштвене науке и др.) претпостављају истраживачки рад и трогодишње школовање.

Услови за пријем на британске универзитете и друге високошколске институције су углавном јединствени (видети: *Halsey*, 2006., и др.). Тако се подразумева стечена диплома општег средњег образовања (*General Certificate of Education - GCE*) са посебним увидом у „најмање пет обавезних предмета“, нарочито математику, енглески језик и један од страних језика, односно у оцене из тих предмета (очекује се „виши ниво“, тј „А-ниво“). То не искључује пријемни испит за све студенте, без обзира на врсту претходно завршене средње школе који се најчешће састоји из разговора и различитих тестова.

Експанзија високог школства у САД почиње после грађанског рата – 1860. од када се оснивају многи колеџи и универзитети (*Cremin*, 1988.) и лагано повећава број студената на овим институцијама. Такав развој убрзава се после 1910. године, да би већ 1940. године на колеџима и универзитетима у тој земљи студирало 9 % популације на узрасту од 18 до 24 године. Не би се, међутим, могло казати да постоји „праволинијски“ ток у развоју високошколских институција, превасходно због тога што су се све до 1970. године неки колеџи гасили а други оснивали или постајали део сложенијих и јачих система високог образовања. У постојећим околностима настајале су и друге промене: „бизнис шко-

ле и академије постају млађи колеџи, млађи колеџи постају старији колеџи, учитељске школе прерастају у наставничке колеџе, наставнички колеџи постају државни колеџи, док државни колеџи постају државни универзитети “ (р. 556). Тако САД данас „имају више колеџа и универзитета него било која друга земља на свету...” (Turner, 2006, р. 331), док 36 % Американаца од укупне популације на узрасту од 18 до 24 године студира на некој од високошколских институција.

Велики је и број страних студената на америчким универзитетима, нарочито на последипломским курсевима. Тај број износио је академске 1992/93. 428.000, од којих је 44 % студената посећивало дипломске (магистарске) програме (Stevenson, 1998.). Томе доприносе и приватни колеџи и универзитети, без обзира на извесно опадање њиховог утицаја у систему америчког високог образовања, нарочито из перспективе привлачења већег броја студената. Но, без обзира на такву тенденцију, на приватним колеџима и универзитетима у САД крајем 20. века студирало је 20 % од укупног броја студената (према: Hammack, 2002.) односно 3 милиона од укупно 15 милиона (Turner, 2006.), што нису само респектабилни подаци, него и повод да се у САД поведу дискусије о потреби изградње боље инфраструктуре, тј. „учионица и библиотека“, али и преусмеравања универзитетског сектора од „елитног“ према приступачнијем делу његових институција, као што су на пример, комунални колеџи (Hammack, 2002).

Иако се у стручним изворима (Potkonjak, 1980; Cremin, 1988; Бижков, Попов, 1999; Капранова, 2004; Turner, 2006, и др.) указује на разноврсност облика и програма високог образовања, најважније место у његовој структури заузимају колеџи и универзитети. Курсеви у највећем броју „млађих“ или комуналних колеџа (*Junior or Community Colleges*) су различитог карактера и углавном трају две године. То значи да комунални колеџи могу имати не само стручну, него и академску усмереност, тј. припремати за наставак студија на четворогодишњим колеџима или универзитетима. При том је често проблем у признавању њихове дипломе – степена (*Associate of sciences*) како на општеобразовним четворогодишњим колеџима (*Liberal Arts Colleges*) тако и на универзитетима, али се таква могућност често подразумева. С обзиром на такав развој, као и професионалну усмереност и нешто лакшу доступност у систему америчких институција високог образовања, комунални колеџи су се „драматично ширили“ (Hammack, 2002) у САД у протеклих 30 година. О томе сведочи податак да је у САД крајем 20. века деловало око 1.000 јавних (државних) двогодишњих колеџа на којима је студирало 5.400.000 студената. Неки од њих трансформисали су се у четворогодишње институције и тако додатно ојачали своју професионалну (и истраживачку) позицију у систему америчког високог образовања.

Универзитети (државни и приватни) имају пресудну улогу и утицај у систему високог образовања у САД. То су често веома сложене институције и истраживачки комплекси са великим бројем различитих колеџа на којима се могу стећи сви степени и квалификације (бакалорат, магистратура и докторат) на принципу који је у основи универзитетских студија и у Великој Британији. Многи од њих су веома престижни и познати у целом свету, као на пример, Државни универзитет Кали-

форније у Берклију (Stevenson, 1998) на коме је 1991. године примљено само 40% пријављених кандидата на студије. Много мање студената стекло је 1991. године право да студира на приватном Стенфорд универзитету (*Stanford University*) (20 % од укупно 13.500 пријављених студената), без обзира на високу цену школарине. То је карактеристично и за многе друге државне и приватне универзитете у САД на којима велики број младих људи, али и одраслих жели да стекне бакалорат, магистратуру или неки од професионалних степена. Стога америчке високошколске институције практикују веома строге пријемне испите који подразумевају испитивање вербалних и математичких способности (Stevenson, 1998), односно „мерење вештина у енглеском, математици, социјалним и природним наукама“ (п. 58), што значи да средњошколска диплома „аутоматски“ не обезбеђује упис на универзитет.

Но без обзира на ширину и разумењеност америчког система колеџа и универзитета поједини аутори (Turner, 2006) скрећу пажњу на његову подељеност, која се огледа у следећем:

1) Постоји расцеп између државних и приватних колеџа и универзитета, између осталог, и због тога што на 1.500 четворогодишњих приватних колеџа студира двоструко мање студената, него на 600 јавних колеџа и универзитета (више од милион студената),

2) Уочљива је подела и неразумеваше између двогодишњих комуналних колеџа који с обзиром на релативно ниску цену школарине и разноврсну професионалну усмереност привлаче велики број студената и „четворогодишњих школа“,

3) Посебан проблем представља „широк распон“ четворогодишњих колеџа и универзитета, од којих се помиње неколико: а) четворогодишњи општеобразовни колеџи (*four-year liberal arts colleges*), најчешће приватни и ретко са дипломским програмима, б) веома велики четворогодишњи државни универзитети са „више последипломских програма и са наставу оријентисаним факултетима“, ц) велики и елитни државни универзитети са бројним последипломским програмима и са факултетима у чијем су фокусу широка научна истраживања, г) елитни приватни универзитети „са строго последипломским програмима и на истраживање оријентисани факултети“ (р. 332), е) „профитни“ универзитети који комбинују дописну и „онлине“ наставу (*џарџ-џиме*, тј. ванредне студије) и који су у експанзији, и ф) различити програми на принципу „екстензе“, што је претежно карактеристично за државне универзитете.

Тиме наравно нису исцрпљене све противуречности у америчком систему високошколског образовања које је и поред тога у последњих неколико деценија доживело велику експанзију. То најбоље потврђује податак да је, на пример, 1990. године 23 % Американаца на узрасту од 25 година и старији (према: Stevenson, 1998) имало четворогодишње (или више) високошколско образовање. Реално је очекивати да ће се такав развој, с обзиром на укупне друштвено-економске и технолошке процесе у САД наставити и у будућности.

Француско високо школство има дугу и богату историју која траје још од 1215. године, тј. од оснивања Универзитета у Паризу (Champy, Ètevé, 2005), да би кроз векове израсло у један од најпрестижнијих система високог образовања

у свету. Његов утицај је посебно велики у земљама француског говорног подручја о чему сведочи скоро 150.000 страних студената колико их је 2002. студирало на институцијама високог образовања у Француској (видети: Vasconcellos, 2004), што је нешто више од 10 % од укупне студентске популације. Структура и организација француског високог школства се током времена постепено и споро мењала, иако су промене нешто интензивније у другој половини 20. века. Такав развој, међутим, није довео до суштинских измена у структури француског високог школства у којој, поред универзитета, важно место и улогу имају институти (универзитетски институти технологије), специјализоване високе школе, као и у свету препознатљива високошколска установа – висока школа (*La grande école*) на којој се припремају државни службеници (Ibid.).

У једном новијем извору на француском језику (La Borderie, 2005) се наводи податак да је крајем 20. века у 90 установа француског универзитетског образовања студирало више од 1,5 милиона студената. Ове институције су „аутономне и вишедисциплинарне“ и у свакој академији (региону) постоји координација њихових активности којом руководи „канцелар“ (председник) универзитета. Задатак универзитета је да изводе наставу, али и да истражују у области друштвених и филолошких наука, права, економских наука, науке и технике, медицине и фармације и др.

До 2003. године, тј. до прихватања „европског система“ универзитетске припреме, високошколско образовање је претпостављало 3 степена, од којих је сваки трајао по две године и омогућавао стицање квалификације, али и наставак студирања. Тако први циклус студија који траје две године омогућава стицање опште универзитетске дипломе (*diplome d'etudes universitaires générales – DEUG*). Други двогодишњи циклус, после прве две године студија води од лиценце (*licence*), односно стицања првог степена, док се „метриз“ (*maîtrise*) диплома може добити после додатне године студирања. У оквиру трећег циклуса једногодишњих студија могуће је стећи диплому високих специјалистичких студија (*diplome d'etudes supérieures spécialisées – le DESS*), односно „диплому продубљених студија“ (*diplome d'etudes approfondies – le DEA*) која може довести до стицања доктората (Vasconcellos, 2004). Све до 1984. године (према: *La Borderie*, 2005) постојале су три врсте доктората: докторат трећег циклуса, универзитетски докторат и државни докторат који је понекад претпостављао „више од 10 година истраживања и рада“ (р. 35), али је омогућавао избор за професора универзитета. Од 1984. кандидати са универзитетским докторатом (који је „посредник“ између доктората трећег циклуса и државног доктората добијају „високу диплому“ – хабилитацију о руковођењу истраживањима (*l'habilitation à diriger des recherches – HDR*) која обезбеђује и избор за професора на некој од високошколских институција.

Битно је нагласити да је Француска од 2003. године прихватила европски модел високошколске професионалне припреме који је и поред извесног отпора (*Champy, Étevé, (dir.), 2005*) у делу академске јавности уграђен и на универзитетском и на нивоу престижних француских високих школа (*Le grandes écoles*). Тај концепт, као што је до сада више пута истицано, подразумева трогодишње студије које воде до бакалоерата (*bacaloréat*), двогодишње магистарске

студије и трогодишње докторске студије, што је у функцији „хармонизације европских диплома“ (р. 451). На тај начин се, исто тако, превазилази подвојеност француског система високог образовања на „масовнији“ који су представљали универзитети и „елитни“ који је репрезентовао велики број различитих високих школа.

Осим на јавним (државним) високошколским институцијама које финансира француска држава мањи број студената посећује наставу у установама приватне универзитетске наставе (*établissements privés d'enseignement universitaire*) – око 20.000 академица (Vasconcellos, 2004), што је само 1,5 % од укупне студентске популације. Коначно, за пријем у француске високошколске институције услов је поред бакалореата односно матуре средњошколског образовања и положен пријемни испит (усмени и писмени) који је карактеристичан и за друге установе у систему високог образовања у Европи и у САД (видети: Halsey, 2006. и др.).

Без обзира на то што је *први немачки универзитет* основан у Хајделбергу, 1386. (*Росийская педагогическая энциклопедия*, 1993) у другим стручним изворима (Капранова, 2004) налазимо да се немачки систем високог образовања почео формирати почетком 19. века. У то време је пруски министар образовања В. Фон Хумболт основао Универзитет у Берлину (1813.) и „разрадио и реализовао модел истраживачког универзитета, који прелази националне границе“ (р. 114). Од тада се постепено повећава број немачких универзитета, као и студената који на њима студирају. Тако је, на пример, 1875. године у Немачкој студирало 16.000 студената, 1895. године 28.000, да би се тај број 1914. године попео на око 60.000 студената (Салимова, Додде, 2001). У исто време, немачки универзитети нису суштински мењали своју првобитну концепцију „истраживачких центара“ која је, између осталог претпостављала „да студенти у основи играју улогу асистената професорима“ (Капранова, 2004, стр.114), док је њихов формално-правни статус и положај у немачком систему високог образовања био идентичан. Одсуство концепта „елитног универзитета“, као на пример у Великој Британији и САД, није једина специфичност у развоју високог образовања у Немачкој. У једном релевантном извору на руском језику (*Писарева*, 2008) се наводи да процес оснивања универзитетских центара у Немачкој прати отварање високих техничких школа, педагошких института, као и специјализованих високих школа како би се задовољиле „потребе за висококвалификованим кадровима из различитих области економије“ (р. 88).

У таквом развоју употпуњена је и обogaћена организационо-институционална основа немачког система образовања коју сачињава више различитих установа: традиционални универзитети, технички и специјализовани универзитети, високе школе (опште, уметничке, музичке, професионалне и др.), високе школе под окриљем цркве и приватне високе школе и сл.

Повећане потребе за висококвалификованим кадровима у растућој немачкој економији и разноврсна организационо-институционална основа система високог образовања допринеле су да почетком 21. века на 300 високих школа у Немачкој студира око 2 милиона студената. Тако је школске 2002/2003- године на 90 државних универзитета било око 1,1 милион студената, у 153 високе технич-

ке школе 516 хиљада, у 7 општинских високих школа 139 хиљада, у 6 високих педагошких школа 15 хиљада, док је у 49 високих уметничких и 29 високих управних школа скоро равномерно распоређено (50% : 50%) 100 хиљада студената. Најмањи број студената студирао је на 16 високих теолошких школа (2.500) које су, такође саставни део државног сектора образовања (Ibid.). Вредан податак је да на немачким универзитетима и високим школама студира и 158 хиљада страних студената (према: Джуринский, 2004), по чему ова земља заузима друго место у свету, одмах после САД. Највећи број страних студената долази из земља ЕУ (50%), Азије (30%), док на универзитетима и високим школама није занемарљив ни број деце страних радника у Немачкој.

Немачки универзитети су „привилегована институција“ (Elvin, 1981.) у систему образовања, с обзиром на то да имају истраживачко-наставни карактер, додељују степене (*бакалоратаи, магистратуру и докторатаи*), односно одобрење да се предаје на високошколским установама. Студије на универзитету трају од 4 до 5 година (у зависности од струке). Услов за упис на универзитет је завршено гимназијско или сродно образовање (12 или 13 година) са могућим пријемним испитом за поједине струке. То се односи и на специјализоване високе школе које су „више практично оријентисане и краће трају“ (Ibid.), тј. 3 године.

Укључивање Немачке у Болоњски процес, без обзира на одређене контраверзе које се при томе појављују (видети: Kulić, 2010) омогућава и високим школама да дипломцима додељују магистарске степене, за шта су посебно заинтересовани страни студенти (Писарева, 2008) али и високошколске институције како би их прихватиле на студије. Стога није реткост организовање наставе на енглеском језику на немачким универзитетима и високим школама, што уз посебно вредновање истраживачког рада и обезбеђивање научног подмлатка битно утиче на укупну оцену сваке високошколске установе, односно њених наставника и професора.

Државни систем универзитетског образовања у Русији формиран је у првој половини 19. века (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1993) у чеми је велику улогу имало отварање Универзитета у Москви (1755), Казању (1804), Санкт-Петербургу (1819), а касније и у другим деловима земље. У још једном релевантном извору на руском језику (Салимова, Додде, 2001) се истиче да почетком 19. века у Русији делује 8 универзитета, као и 4 лицеја који у основи имају универзитетски карактер. Таквом развоју доприноси „растућа индустријализација“ Русије, која је подразумевала „специјализацију разних професија“ (р. 309), и оснивање специјализованих установа у систему високог образовања. Почетком 20. века појавили су се први „недржавни универзитети“, док се оснивају и многи универзитети у другим деловима Русија (Томску, Саратову, и др.). Оснивање нових универзитета наставиће се и после 1917. године, али са задатком „припреме кадрова социјалистичке изградње“ (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1993, стр. 468), што је уткано у скоро све правне акте у годинама совјетске Русије. Такви ставови односно идеологизација образовања нису били од користи ниједном сегменту руског образовања, које је без обзира на његову политизацију остварило велике резултате и у „социјалистичком периоду“ о чему поуздано сведочи и научно-образовни успон Русије.

Нестанком совјетске државе и поновним успостављањем „нове независне Русије“ отворена је нова етапа у њеном развоју, односно у развоју руског система образовања. У новим околностима се, између осталог, преиспитује и „функционисање“ система образовања, односно структура и задаци високог образовања. Доношењем закона „О образовању“ 1992. (и његовим изменама 1996.) Руска Федерација је „утврдила државне образовне стандарде“ (Смирнов, 2000), којим се на овом месту нећемо шире бавити, али није осим омогућавања рада приватним институцијама у сфери високог образовања, суштински изменила његову основну концепцију и организационо-институционалну основу. То значи да је високо образовање у Русији организовано у оквиру универзитета (са више факултета), института (техничких, педагошких, медицинских и за стране језике) и академија (специјализованих установа за различите области). Предвиђено трајање професионалне припреме у овим установама је од 4 до 6 година (медицина и техника, на пример).

Током 1990-их година многе установе високог образовања (техничког, медицинског и других профила) „преображавају се у одговарајуће профилне универзитете“ (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1993, стр. 469), док се у исто време оснива више педагошких универзитета (у Москви, Краснојарску, и др.) и сл. Године 1991. појављује се и први „недржавни универзитет“, односно Московски међународни универзитет што је означило „нову страницу“ у развоју руског високошколског образовања. За неколико година оснива се 30 недржавних универзитета (1997), уз постојећих 40 државних универзитета и 80 „профилисаних“ установа високог образовања са универзитетским статусом.

У складу са таквим развојем је и „разнообразје модела организације образовног процеса...“ (Ибид.) односно афирмисање интегрисаних, али и специјализованих образовних програма и курсева, као и индивидуализација и широк избор „универзитетског образовања“. Све ове промене утицале су на то да су почетком 21. века у Руској Федерацији деловале 562 државне установе високог образовања (на федералном нивоу), 35 државних високих наставних завода (потчињених субјектима руске Федерације), 12 приватних институција високог образовања и 410 „недржавних“ високошколских институција, од којих је 205 имало државну акредитацију (према: *Нейматов*, 2002). Највећи број ових институција имао је своје „филијале“ широм Русије, тако да је укупан број студената на свим руским универзитетима и другим установама универзитетског сектора износио око 4.800.000 особа.

Приступање Русије Болоњском процесу (2003) означило је нову етапу у развоју руског високог образовања, што није прошло без различитог тумачења њеног димензиона и укупног утицаја на преображај високог образовања (видети: *Нейматов*, 2002; *Капанова*, 2004; *Давыдов*, 2005; *Трајнев*, *Мкртчян*, *Савельев*, 2007; *Кулић*, 2008; *Артамонова*, 2008; *Гретченко*, *И.*, *Гретченко*, *А.*, 2009; и др.). Независно од тога установе високог образовања у Руској Федерацији прихватиле су „многостепени систем образовања“ који подразумева: 1) трогодишње или четворогодишње високо образовање (бакалореат), 2) високо образовање од 1 до 2 године које води до магистратуре (после бакалореата) и 3) продужене студије и истраживачки рад (после магистратуре) које омогућавају стицање доктората.

Реалност је да су руски универзитети почели да примењују Болоњски модел како би се интегрисали у општеевропски систем образовања. Тај процес, међутим не тече ни лако ни без потешкоћа, што значи да и даље има много недоумица, нарочито када су у питању „степени и нивои образовања“ (Гретченко, И., Гретченко, А., 2009). Стога у Руској Федерацији многе високошколске институције још увек примењују „хибридни систем“ који поред основних студија (бакалореата) и магистратуре води и до стицања специјализације у трајању од годину дана. Разлог за то је мали број студената (са бакалореатом) који се запошљавају, јер им недостају практична знања, док држава финансира на мастеру само 20% најбољих међу њима. С друге стране „специјалистичка диплома“ је привлачна за студенте, јер им обезбеђује запослење, али је „руска специфичност“, непозната „западним универзитетима и кадровским службама“ (стр. 154). Такво мишљење је дискутабилно, пошто су нова законска решења у Руској федерацији (2007) у вези са нивоима високог професионалног образовања (бакалореат – први степен, магистратура и специјализација – други степен) у основи усаглашена „са европском структуром високе школе“ (Артамонова, 2008, стр. 81).

Но без обзира на то, руски аутори (Артамонова, 2008; Гретченко, И., Гретченко, А., 2009; и др.) су сагласни у томе да би нека решења из „Болоњског модела“ требало побољшати и прилагодити „руској реалности“. Русија је, на пример, задржала степен „непотпуног високог образовања“ (више образовање – 2 године), док незаобилазна тема у расправама руских аутора, осим специјалистичких и магистарских студија, постају све више и највиши степени образовања, тј. докторске студије. Стога се снажно заговара задржавање „аспирантуре“ у трогодишњем трајању, после магистарских студија, као и организовање квалитетнијих докторских студија. Индикативно је, на пример, да су у неким чланицама Заједнице Независних Држава (према: Нейматов, 2002) предвиђена два доктората, од којих само други (докторат – хабилитација) „даје право на рад у високим школама универзитетског нивоа“ (стр. 350). Ово решење, као и задржавање „аспирантуре“ у Русији није без основа и могло би се узети у обзир (на темељу претходних националних искустава) и у другим европским земљама.

То нису једине теме које заокупљају руску академску јавност у оквиру расправа о концепцији и стратегијама развоја високошколског образовања. Велики „притисак“ на универзитете, на којима је на пример, 2000. године (према: Нейматов, 2002) за једно место конкурисало 3 ученика (са дипломом пуног средњег образовања) погодовао је расту приватног сектора у високом образовању. Тако је на институцијама „недржавног“ високошколског образовања крајем 2000. године студирало око 500 хиљада људи (10% од укупне студентске популације), углавном на правно-економским усмерењима. Стога су у Руској Федерацији учестале расправе о квалитету професионалне припреме у „недржавним“ (комерцијалним) високошколским установама (видети: Трајнев, Мкртчян, Савелјев, 2007) односно о томе да ли високо образовање као „комерцијално“ има перспективу. Мишљења о том проблему су подељена, али је неоспорно да се број студената у недржавном сектору повећава и да се побољшава његова „инфраструктура“ и квалитет, укључујући и издвајања за научно-

истраживачки рад. Мало је, међутим, података о конкурентности високообразовних кадрова са приватних универзитета на тржишту рада, што би такође био добар показатељ његове функционалности.

Предмет учесталих расправа у руској универзитетској средини је његова тржишна оријентација, која претпоставља тотално плаћање (Давыдов, 2005) образовних услуга о чему извесне податке налазимо и у другим стручним изворима (Нейматов, 2002). Неки руски аутори (Колесников, Кучер, Турченко, 2004) наводе да се ситуација посебно усложњава тиме „што власт стреми пренети бремене финансирања образовања на саме студенте и њихове породице“ (стр. 99), док се комерцијализација високошколског образовања схвата „као угрожавање националне безбедности Русије“. Из ових оцена и података произилази да ни високо образовање у државном сектору није потпуно бесплатно, што је вероватно разлог релативно ниског места Русије у свету у односу на доступност образовања њеним грађанима (18. место) (према: Давыдов, 2005).

У сенци ових „крупних тема“ у руском високом образовању остају многа друга важна питања и проблеми, као што је на пример, релативно мали број страних студената на руским универзитетима (видети: Джурињский, 2004) (70 хиљада), што је један од показатеља његове конкурентности и савременог утицаја. То се односи и на незнатан проценат (1,5 % од укупног „контингента“) руских студената који студирају у иностранству (према: Аршамонова, 2008), без обзира на важност тог „сегмента“ у оквиру потпуног остваривања „Болоњског модела“.

ЗАКЉУЧАК

Највећи број земаља у свету, укључијући и државе са великим економским и политичким утицајем – Велику Британију, САД, Француску, Немачку и Руску Федерацију, преокупиран је функционисањем и квалитетом високог образовања. Стога није случајно што је преображај система високог образовања у већини ових земаља био једна од великих „тема“ у оквиру укупних реформских токова у образовању. С обзиром на то да Болоњска декларација има европско порекло, природно је сто су најрадикалније реформе високог образовања уследиле у Немачкој, Француској и у Русији. Велика Британија је у том погледу, помало у „другом плану“, као и САД, првенствено због тога што се Болоњски модел, у великој мери ослања на англоамеричко разумевање структуре и организације високог образовања. Стога је нереално супротстављати „амерички“ и „европски“ модел високог образовања, тим пре што је њихова повезаност и међусобни утицај несумњива.

Полазећи од тога, могуће је изнети неколико оцена о основним токовима у системима високог образовања најразвијенијих земаља Запада и у Русији. Тако се може запазити да је у скоро свим земљама, уз неке специфичности, прихваћен многостепени систем професионалне припреме кадрова. Истовремено постоји извесна сличност између „непотпуног високог образовања“ у двогодишњем трајању у Русији и прелазног степена (*Associate Degree*), тј. двогодишњег студија у САД, јер се студенти и у једној и у другој земљи који су стекли

ове степене суочавају са сличним проблемима (ове степене универзитети често не признају). Основне студије које воде до баклореата у свим овим земљама трају 3 – 4 године, од чега зависи и дужина последипломских студија (од 1 до 2 године) односно стицање звања – мастер. У неким од ових земаља, на пример у Русији афирмише се и значај специјалистичких студија (после стеченог бакалореата) које имају једногодишње трајање и практичну усмереност. У тој земљи се заговара „ојачавање“ концепта докторских студија које се сагласно Болонском моделу могу стећи током трогодишњег школовања и истраживачког рада. Могућност за разрешење тог „проблема“ налази се у реafirмацији „аспирантуре“ и стицању звања кандидата наука или увођењу другог доктората – хабилитације, као предуслова за запошљавање у установама високошколског образовања.

Компаративне анализе, исто тако, показују доминантност универзитетског образовања у једном броју земаља – у Великој Британији (од 1991. тј. од када је „политехника“ стекла универзитетски статус), донекле и у САД, Француској и у Русији, док у Немачкој „неуниверзитетски сектор“ има равноправно место са универзитетским у систему образовања. За Немачку је карактеристично и одсуство елитних и селективних универзитета, као и за Руску Федерацију, док такав концепт има снажно упориште у Великој Британији (Оксфорд, Кембриџ и др.), САД (Харвард, Принстон и др.), Француској (неке високе школе).

Приватно високошколско образовање је најразвијеније у САД и веома је квалитетно, али се стиче утисак да је и поред тога у једном броју показатеља (број студената и сл.) данас помало у сенци јавног сектора високог образовања. Недржавни сектор је последњих година веома активан у високом образовању у Русији, делимично и у Немачкој и много мање у Великој Британији и у Француској. Такав закључак је могуће донети на основу извесног увида у број високошколских институција у овом сектору, као и студената (домаћих и страних) за које се са великим жаром боре у свакој од ових земаља, показујући и на тај начин сопствену конкурентност, али и утицај на европском и светском политичко-економском пространству.

ЛИТЕРАТУРА

- Артамонова, В. (2008), Реформа вишей школы и Болонский процесс в России, Экономика, Москва.
- Бижков, Г., Попов, Н. (1999) Сравнительно образование, Университетско издателство «Св. Климент Охридски», Софија.
- Champy, Ph., Etévé, Ch. (2005), Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation, RETZ, Paris.
- Cremin, L. (1988), American Education, The Metropolitan experience 1876-1980, Happer and Row, Publishers, New York.
- Давыдов, С. Ю. (2005), Болонский процесс и новые реформы российского образования, Педагогика, № 7, Москва.
- Джуринский, А. Н. (2004), Интернационализация высшего образования в современном мире, Педагогика, № 3, Москва.
- Elvin, L. (1981), The Educational System in the European Community: A Guide, The NFER-Nelson Publishing Company, Brussels.

- Гретченко, А., Гретченко, И. (2009), Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство, КноРус, Москва.
- Hamack, F. (2002), Higher Education: International, in: D. Levinson, P. Cookson, A. Sado-
vnik, , ed. Education and Sociology.
- Halsey, A. (2006), The European University, in: H. Lauder, Ph. Brown, J. A. Dillabough,
A. Halsey, Education, Globalization and Social Change, Oxford University Press,
Oxford.
- Hearn, J., Sandor, J. (2002), Higher Education: International, in: D. Levinson, P. Cookson,
A. Sado-
vnik, , ed. Education and Sociology, An Encyclopedia Routledge Falmer, New
York.
- Herrera, A., Mandić, P. (1989), Obrazovanje za XXI stoljeće, „Svijetlost“, OOUR Zavod za
udžbenike I nastavna sredstva Sarajevo, Zavod za udžbenike I nastavna sredstva, Beo-
grad.
- Капранова, В. А. (2004), Сравнительная педагогика, Школа и образование са рубежом ,
Новое знание, Минск.
- Колесников, Н., Кучер В., Турченко Н. (2004), Коммерциализация высшего образования
- угроза национальной безопасности России, Педагогика, № 6, Москва.
- Kulić, R. (2008), Globalizacija i Bolonjski proces, Pedagogija, 4.
- Kulić, R. (2010), Savremeni tokovi u obrazovanju i usavršavanju učitelja i nastavnika, Nau-
čni skup „Obrazovanje i usavršavanje nastavnika“ – didaktičko-metodički pristup –
Učiteljski fakultet u Užicu, Užice.
- La Borderie, R. (2005), Lexique de l'éducation, Nathan, Paris.
- Mitrović, D. (1976), Moderni tokovi komparativne pedagogije, IP „Svjetlost“ – OOUR Za-
vod za udžbenike, Sarajevo.
- Нейматов, Я. (2002), Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы, Алгоритм,
Москва.
- Писарева, Л. (2008), Высшая школа ФРГ: традиции, новые ориентации, прогнозы,
Педагогика, № 5, Москва.
- Potkonjak, N. (1980), Sistemi obrazovanja u Engleskoj, SAD I Kanadi, NIRO “Misao”, Novi
Sad.
- Российская педагогическая энциклопедия (1993), 1, Научное издательство «Большая
российская энциклопедия», Москва.
- Российская педагогическая энциклопедия (1999), 2, Научное издательство «Большая
российская энциклопедия», Москва.
- Салимова К., Додде Н. (2001), Педагогика народов мира, История и современность,
Педагогическое общество, России, Москва.
- Смирнов С. (2000), Педагогика. Педагогические теории, системы технологий,
ACADEMIA, Москва.
- Stevenson, D. (1998), American Life and Institutions, Revised Editions, Ernst Klett Verlag,
Stuttgart.
- Трайнев, А., Мкртчян, С., Савельев, Я. (2007), Повышение качества высшего
образования и Болонский процесс, «Дашков и К», Москва.
- Turner, J. (2006), Sociology, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Vasconcellos, M. (2004), Le système éducatif, La Decouverte, Paris.
- http://www.eurydice.org/Document/Fiches_nationales/en/frameset/EN.html

Radivoje Kulić
University of Pristina
Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

REFORM OF HIGHER EDUCATION COURSE:
TRADITION AND CHALLENGES OF THE BOLOGNA PROCESS

The expansion of higher education that is characteristic of the second half of the 20th century opened up different issues and problems, both in its structure, as well as within the model of higher education. This is definitely affecting the comprehensive socio-economic and political changes in Europe and the world that could not disregard the systems of higher education in some of the most influential and economically most developed countries in the West and Russia. The Bologna Declaration has stimulated reform trends in higher education, not only to advocate a single European area of education, but also for the affirmation of pluralism institutions, programs and degrees (Bakaloret, Master, Doctorate), which was to be incorporated into national systems of higher education in order to make it more functional. Thereby, the structural-institutional level of higher education in Europe to some extent coordinated with Anglo-American model of higher education, because the development so far proved most effective. This does not mean that systems of higher education in France, Germany and Russia, "secondary importance" to the superficially might suggest. It is primarily on the fact that on many indicators of quality and efficiency of higher education, higher education systems in the UK and the U.S. have yet a real alternative.

Key words: higher education, universities, colleges, higher education reform, the Bologna model

Бранко Јовановић¹
Универзитет у Приштини
Филозофски факултет у Косовској Митровици

УДК 37.035
37.014

УЛОГА ШКОЛЕ У РАЗВИЈАЊУ НАЦИОНАЛНИХ И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ²

СМИСАО И ЦИЉЕВИ РАЗВИЈАЊА НАЦИОНАЛНИХ И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ

Кардиналне социоекономске и политичке промене и сложена друштвена ситуација на светском, европском, регионалном и националном нивоу захтевају поновно осмишљавање многих проблема везаних за васпитање младе генерације. При томе се, истовремено, мора водити рачуна о социјалним, психолошким, медицинским и педагошким чиниоцима социјалног развоја младих. У условима глобализације савременог друштва нужно је да се васпитање осмишљава кроз призму хуманизације и демократизације васпитно-образовног система, развијања националне самосвести и универзалних људских вредности, као и стварања услова за свестран и аутентичан развој и самореализацију младих.

Најзначајније промене дешавају се у систему националног васпитања. *Национално васпитање* се одређује као специфичан „афективно-конативни процес у оквиру кога се формира национални идентитет индивидуе са јаким националним осјећањима, врлинама, са чврстим националним карактером, националном свијешћу и доследним дјеловањем у духу националних интереса“ (Илић 2010: 100). Национално васпитање треба да допринесе развоју критичког промишљања о свом народу, нацији и држави како би се потпуније сагледао њихов положај у савременом свету, изазови са којима се суочавају, односе које треба успоставити са другима и, разуме се, развијању патриотског односа према својој отаџбини.

Велики број земаља приоритетне смернице у остваривању програма националног васпитања усмерава на: развој националне самосвести; љубав према својој отаџбини и народу и спремности за одбрану њихове слободе и интегритета; развијање жеље за радом и стваралаштвом и за добробит своје земље и свог народа; обезбеђивање духовног јединства међу разним генерацијама; васпитање поштовања и уважавања према култури, језику, обичајима и традицији свих народа и етничких заједница који живе у једној земљи (мултикултурализам мултиетничност, интеркултуралност); афирмацију морала (истинољубиво-

¹ jovanovicffkm@gmail.com

² Рад је настао као резултат истраживања на научном пројекту „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, iii 47023, који финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије (2010–2015).

сти, праведности, патриотизма, доброте, марљивости, радиности); уважавање законитости, уставности и државне симболике (грб, химна, застава); осмишљавање веза између људских права и слобода и грађанске одговорности и васпитање поштовања према родитељима, жени, мајци и солидарности са свим људима света (Јармаченко 1995: 170).

Теоријско-методолошку основу националног васпитања треба да чине сазнања о друштву, етничкој заједници и држави у којој се живи. Та сазнања треба да буду истинита и критички промишљена с етичко-цивилизацијског становишта. Национално васпитање такође треба да осветли природу међукултурних, цивилизацијских и међудржавних односа у савременом свету. Педагошки приступ садржајима и методици усвајања националних и општецивилизацијских вредности треба да буде утемељен на универзалним људским вредностима, као што су правичност, истинитост, човекољубље (Марковић 2010: 34).

Велики немачки педагог Г. Кершенштајнер је основни смисао државно-грађанског васпитања сагледао у потреби да се ученицима објасне интереси и задаци државне заједнице и да им се у разумљивом облику представи организација и уређење за чување тих државних интереса. Зато је нужно „загрејати срца ученицима за сарадњу на остваривању државних задатака“ (Кершенштајнер 1939: 448). Ученици треба да спознају специфичности националне заједнице којој припадају, принципе њеног функционисања и перспективе њеног развијања.

Патриотско васпитање односи се на развијање патриотских осећања и ставова према својој земљи (отаџбини) и народу. Основу овог васпитања представљају: формирање националне самосвести; љубав према домовини и народу; јединство духовних, друштвених, економских, културних интереса; морална и духовна достигнућа народа изражена у језику, обичајима, традицији, науци, уметности, моралу и религији; спремност за одбрану слободе и интегритета, независности земље и народа, као и вера у будућност и просперитет своје земље. Систематско развијање патриотизма обухвата и развој културног и националног идентитета. То не искључује потребу и нужност развоја осећања интернационализма и космополитизма, мултинационалних, мултиетничких и мултиконфесионалних вредности, толеранције, сарадње и разумевања међу свим народима света (Јовановић 2009: 167).

Проевропске вредности афирмишу сарадњу, мултикултуралност, мултиконфесионалност, уважавање националне и етничке самобитности, свест о заједничким интересима и циљевима Европе и њеној међузависности, поштовање људских права, демократских вредности и борбу против сваког вида дискриминације. „Ове базичне вредности које побројавају многобројне европске конференције, у ствари су махом универзално прихваћене правне вредности легитимних државно-политичких поредака: поштовање људског достојанства, слободе, демократије, плурализма, недискриминације, толеранције, правде, солидарности, одговорности и једнакости (односно равноправности пред законом)“ (Гајић 2009: 83). Повеља о европском идентитету (Либек, 1995) прокламује: слободу, мир, људско достојанство, равноправност и социјалну правду, као врхунске вредности заједничког живота европских народа.

Културни идентитет се одређује као скуп карактеристика које једну културу чине не само различитом у односу на друге, већ особеном. Његови конститутивни елементи су језик, фолклор, веровања и обичаји једног народа, стил живљења и рада, духовне, етичке и друштвене вредности које представљају основу друштвеног живота. Културни идентитет се темељи на „културном наслеђу и традицији, културној и уметничкој продукцији и свему ономе што учествује у колективној свести из система заједничких симбола омогућујући социјалну интеграцију и кохезију“ (Томић 2009: 27). Исти аутор сматра да афирмација културног идентитета представља „једини валидан пут ка универзалним вредностима културе уопште, а тиме ка међународној културној заједници, чије се вредности и значај препознају у начелу фаворизовања и неговања различитих култура“ (Исто: 27).

Мултикултурно образовање и васпитање треба да допринесу упознавању, разумевању и уважавању припадника различитих етничких група и националности и њихових потреба и специфичности. Васпитно-образовни програми којима се обезбеђују мултикултурно образовање и васпитање конципирани су и усмерени на потпуније упознавање обележја културе своје и друге групе, као и слободно прожимање култура разних социјалних група. У реализацији ових програма значајно је одстрањивање негативних елемената и стереотипа о мањинским групама, сензибилизација наставника за уочавање и разумевање карактеристика и потреба мањинских група, подстицање контаката мањинских и већинских група, увођење посебних предмета или интегрисање појединих садржаја мањинских култура у постојеће наставне области. На тај начин ученици имају могућности да се информишу о обележјима других култура, а преко тога и другим специфичностима других етничких и националних заједница. Европске препоруке у вези са циљевима мултикултурног образовања и васпитања сугеришу организовање наставе на матерњем језику за ученике мањинских група, као и реализацију садржаја у којима су заступљени садржаји са карактеристичним националним и културним вредностима (Каменов 2004: 5).

Развијање националног идентитета, културних и духовних корена врло јасно се наглашавају у декларацијама и препорукама УНЕСКО-а, Савета Европе и других међународних организација за образовање, културу и развој. У овим документима се сугерише изналажење потребне равнотеже у развијању универзалних, проевропских и националних вредности и особености културног идентитета. У остваривању ових циљева полази се од потребе развијања вредности које имају упориште у култури, језику, вери, духовности, традицији и обичајима појединих народа и који нису у супротностима са универзалним људским вредностима и циљевима савременог друштва.

Савремени свет покушава да преко разумевања и усвајања заједничких вредности (слобода, мир, плурализам, праведност, солидарност, сарадња, развој) утемељи и развије интелектуалну и моралну солидарност човечанства коју прокламује УНЕСКО. *Образовање и васпитање треба да допринесу изграђивању новог вида хуманизма* „који садржи суштинску моралну компоненту и који има значајно складиште знања и разумевања за културне и духовне вредности различитих цивилизација и то у оноликој мери колико је то потребно да се успос-

тави тежња глобализацији која би се у супротном огледала само у економском или технолошком смислу. Осећање подељених вредности и заједничке судбине представља у ствари основу на којој се може базирати било која шема међународне сарадње“ (Делор 1996: 42).

Заједничко језгро специфичних и општељудских вредности и циљева различитих народа и нација у прошлости и савремености има социо-психолошко извориште у заједничким људским потребама, идеалима и стремљењима ка слободи, независности, миру, сигурности, сарадњи и развоју. Без ових вредности човек и друштво тешко да би могли да опстану и да се успешно развијају. Човек је по генеричким својствима и друштвено биће. Осим егзистенцијалних потреба, он има и есенцијалне потребе и тежње да се самореализује, ствара, унапређује свој живот, средину којој припада и свет уопште.

У промовисању идеала, циљева и принципа мира, сарадње, солидарности, разумевања и међусобног уважавања као фундаменталних основа развоја националних и проевропских вредности не треба никада заборавити на огромне људске и материјалне жртве које су уграђене у темеље конституисања нација (стицање слободе, социјалне правде, независности, интегритета и суверенитета), светског мира и развоја.

Глобализација и национално васпитање нису две супротстављене категорије. „Оно што су универзалне вредности читавог Човечанства, што је заједничко различитим културама и што је нов квалитет заснован на том прожимању општа резултанта интеркултуралног дијалога међу различитим нацијама, кроз национално васпитање деце и омладине, интериоризоваће се у вредносни систем сваког младог Србина, и сваког Француза, Енглеза, Немца, Италијана, Руса итд. Јер, у глобализованом свету није могућше постојање изолованих друштава и нација. Напротив! ... Свака држава и нација трпи утицај других, али и утиче на друге нације и државе. Опште вредности ће, дакле посредством посебног, националног, постати елемент појединачног вредносног система човека. Оне се при томе неће прихватати као туђе, наметнуте споља, већ ће се схватати као нешто што је део сопственог идентитета.“ (Шуваковић 2010: 140–141). Сузић такође заступа тезу да се национално васпитање може развијати у глобалном свету, да глобализација „није исто што и позападњење или американизација и да у будућност не можемо ићи окренути леђима или 'мимо свијета', тј. да окренутост ка прошлости може бити оријентир, али не и циљ васпитања“ (Сузић 2010: 51).

Националне вредности нису инкомпајибилне са опшћехуманисцичким, грађанским и универзалним вредностима. Због тога оне представљају кохезивно ткиво у стварању светске заједнице и регионалних заједница различитих нација и култура (економске, привредне, трговинске здравствене, културне, телекомуникационе и друге асоцијације). У процесима глобализације економски, војни, стратешки, културни интереси великих сила нису спорни. Међутим, постоје бројне асоцијације, удружења и покрети који имају међународни карактер чије су активности усмерене на промовисање мира, солидарности, разумевања, образовања сарадње и развоја уз пуно уважавање националних и културних специфичности.

Упоредо са хуманистичким вредностима у савременом свету егзистирају и бројне прошивречности, појаве и сујрошности које разарају савремено друштво, његове хуманистичке основе и вредности. То су криминал, претње, уцене, сукоби, насиље, разарања, агресије, ратови, дискриминација, насиље, експлоатација, тероризам, фашизам и др. Етноцентризам, антисемитизам, неонацизам, национална искључивост, ксенофобичност, мржња, нетолеранција, расна, језичка, религијска и културна дискриминација угрожавају слободу, мир и развој у савременом свету. Таква схватања и понашања уносе несигурност, страх и неизвесност и увек могу да прерасту у отворена непријатељства, сукобе и ратове. И сами смо савременици таквих догађаја и страха. У име „већих циљева“, који се представљају као хуманитарни и демократски, велике силе и њихови савези не презају од насилног спровођења својих војно-политичких и економских циљева као, на пример, војне операције под командом НАТО-а „Милосрдни анђео“ (1988) у Србији и „Одисејева зора“ (2011) у Либији.

С друге стране, по мир и безбедност ништа мање нису опасне сепаратистичке тенденције појединих етничких заједница унутар утврђених и међународно признатих државних заједница. Оне угрожавају државни интегритет и тиме појачавају међусобно неповерење и напетости, како унутар држава којима припадају, тако и на међународном плану.

УЛОГА ШКОЛЕ У РАЗВИЈАЊУ НАЦИОНАЛНИХ И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ

У оквиру своје друштвене, културне и васпитне функције, школа треба континуирано, плански и систематски да осмишљава, реализује и евалуира програме развијања националних, проевропских и универзалних вредности. У том погледу нема великих проблема када је у питању декларативна опредељеност. Али, ствар је много сложенија када се пређе на практични васпитно-образовни рад у школама. Школе на балканским просторима нису довољно студиозно приступиле осмишљавању стратегије и програма развијања националних и проевропских вредности. Чини се да развој ових вредности свака земља, школа и сваки наставник схватају по свом нахођењу и вокацији, односно у складу са сопственим вредносним системима, као да је реч о колоквијалној ствари или питању њихове добре воље.

Колико нам је познато, нити постоје довољно студиозно осмишљени програми развоја националних и проевропских вредности, нити постоје озбиљније евалуативне студије о проблемима и резултатима остваривања и вредности у школама. Разлози за овакво стање су бројни (политички, друштвени и педагошки). Међутим, уколико школа недовољно ефикасно остварује овај сегмент васпитно-образовних циљева, онда се отвара простор за деловање других чиниоца који ће „пунити“ главе и срца младима неким другим вредностима које нису у складу са националним и европским циљевима и вредностима васпитања. При томе су могуће различите врсте индоктринација и злоупотреба. Као последице таквог деловања настају нове вредносне конфузије и усмерења супротна онима за која су се школа и друштво званично определили. Уместо разумевања, пове-

рења и солидарности могу се појавити различити видови неповерења, мржње, непријатељства и неразумевања, одбацивања и урушавања националних и проевропских вредности. Дакле, реч је о реалној опасности да неки други чиниоци, у складу са сопственим интересима (верским, политичким, националистичким, екстремистичким, глобалистичким и сл.), преузму улогу школе на овом плану и пресудно утичу на развој вредносних оријентација младих.

Развој националних и проевропских вредности не противречи идејама, тежњама и циљевима међусобне сарадње, разумевања и уважавања припадника различитих етничких заједница на националном, европском и глобалном нивоу. Напротив, концепт развијања националних и проевропских вредности треба да омогући њихово боље међусобно упознавање, разумевање, поштовање, зближавање и узајамно прожимање. Из права на свој национални и културни идентитет и могућности његовог развоја, појединац лакше може да разуме, прихвати и подржи право и могућност другог појединца, групе и ентитета да имају свој специфични културни, етнички и национални идентитет и вредности. Правилан однос према различитости основа је развоја толеранције, разумевања, уважавања и прихватања заједничког живота и развоја припадника различитих ентитета на просторима који се судбински деле.

Појаве које угрожавају и разарају саме темеље светске заједнице, националних и етничких заједница и појединаца није могуће сасвим сузбити и елиминисати. Њихове погубне последице не смеју се прећуткивати или оправдавати у има било којих виших циљева. Од образовања се очекује да својим садржајима омогући боље разумевање глобалних проблема и промена у савременом друштву, као и у изграђивању и прихватању универзалних норми у односима међу народима и државама. Верује се да се васпитањем за мир, разоружање, толеранцију и међусобну сарадњу могу избећи нови сукоби и међусобно уништавање народа. Образовање треба да „буде у функцији бољег разумевања међу народима на основу осећања да сви људи без обзира на припадност различитим народима и државама, представљају највећу вредност као припадници људског рода и људске цивилизације” (Марковић 1999: 11). У процесу васпитања и образовања, млади треба да стекну неопходна знања и представе о друштву, његовој историји, култури, садашњици, будућности, међусобној повезаности света, глобалним и националним проблемима и перспективама развоја друштва.

Однос према овим појавама недвосмислено је изражен у бројним документима и програмима о образовању, сарадњи, безбедности и миру у свету. У овим документима тражи се, између осталог, да образовање, васпитање и школа оспособљавају младе за препознавање и активно супротстављање појавама и тенденцијама које угрожавају темељне цивилизацијске и националне вредности. Због тога савремена школа треба да на педагошки адекватно осмишљен начин:

- разјашњава појаве, узроке и тенденције који прете миру, слободи и сигурности у савременом свету и угрожавању националне и културне самобитности и
- промовише хуманистички, друштвени и развојни смисао, значај и принципе националних, проевропских и универзалних вредности.

Промовисање и развијање националних и проевропских вредности наилази на низ проблема, препрека и потешкоћа које имају различите узроке и појавне облике у школама. Наводимо основне:

- Суштинско неразумевање смисла и значаја националних и проевропских вредности у формирању националног и европског идентитета младих.
- Оптерећеност наставника, школске и друштвене средине различитим врстама стереотипа, предрасуда, подозрења, некритичности и неповерења према једним или другим вредностима.
- Различита схватања о овим вредностима од стране „евроскептика“ и „еврољубитеља“. „Евроскептици“ су за тврдокорно очување и развијање сопствених националних вредности, и противе се прихватању проевропских и универзалних вредности. „Еврољубитељи“ су за занемаривање националних вредности и некритичко прихватање проевропских и универзалних вредности. С тим у вези је и глорификација, игнорисање или одбацивање националних или проевропских вредности од стране појединих наставника, преовлађујућих схватања средине и политичких опредељења.
- Недовољна компетентност и мотивисаност наставника да код ученика развијају ове вредности и
- Недостатак довољно ваљаних педагошких стратегија, садржаја, облика и програма развоја ових вредности. Са педагошког, дидактичко-психолошког и методичког становишта, ове вредности нису операционализоване до нивоа конкретизованих задатака и избора адекватне педагошке технологије њиховог реализовања.

Вредности, уверења, убеђења и ставови се не развијају у социјалном вакууму или сами по себи. Вредности нису лако сазнатљиве нити очигледне. Оне имају динамичку улогу, променљиве су, није их лако формирати и учврстити. На развој вредности не делује само школа већ и друштво, вршњаци, медији, породица, политичке странке, литература, религија, средина, субкултура и др. Њихово деловање може бити супротно циљева за које се званично залажу школе и друштво. На ученике истовремено могу да делују и бројне предрасуде, стереотипи, лажне вредности и др.

У многим земљама савременог света још увек није успостављен довољно снажан, кохерентан, јасан и општеприхваћени систем вредности. Присутна је конфузија вредности и ерозија моралних вредности. То се неповољно одражава на јединствено васпитно деловање на младе уопште, и посебно када је реч о развијању националних и проевропских вредности.

У процесу развоја вредности постоје три основне компоненте и међусобно условљене фазе. *Когнитивна* (сазнајна) компонента односи се на усвајање знања и појмова; разјашњавање и схватање смисла вредности (етички, друштвени, културни, цивилизацијски, хуманистички, национални, универзални, етнички и персонални). *Емоционална* (афективна) компонента повезана је са развијањем одговарајућих емоција и ставова према вредностима (понос, част, дужност, осуда, презир) који, опет, представљају конститутивне елементе одговарајућих уверења, убеђења и сентимената. *Вољно-делативна* (конативна) компонента подразумева деловање и понашање у складу са усвојеним убеђењима, уверењима, вреднос-

тима и идеалима. Реч је о потреби изграђивања, односно развијања вредности до нивоа који ће представљати снажну мотивациону основу за активистички однос појединаца према свету, другим људима и себи у складу са усвојеним вредностима (*склад мисли, речи и дела*). Основни услов за деловање у складу са вредностима је да оне буду поунутрене – интернализоване и аутономне.

Када говоримо о улози школе у развијању националних и проевропских вредности нужно је имати у виду и бројне проблеме који нису само педагошког карактера. Њихово адекватно теоријско разјашњавање представља неопходну основу за успешнији васпитни рад школе, посебно када је реч о развијању вредности и вредносних оријентација које имају национални и проевропски карактер. Ту, пре свега, мислимо на прецизније теоријско утврђивање и педагошко осмишљавање следећих аспеката развијања ових вредности:

- смисао, значај, место и улога националних и проевропских вредности у развоју личности, посебно у погледу друштвено-моралног и духовног развоја;
- смисао, значај и циљеви развоја ових вредности као основа за развој националног и културног идентитета и промовисања културе мира;
- конкретизовање (операционализација) вредности и вредносних оријентација с обзиром на њихов смисао и значај у развијању националног, културног и европског идентитета младих;
- улога појединих фактора и облика остваривања националних и проевропских вредности у школи (настава, ваннаставне активности, секције, клубови, посете, екскурзије, одељењске заједнице, одељењски старешина, друштвене, хуманитарне и научне организације младих, разни облици сарадње између школе и њеног окружења, међусобни сусрети и размена ученика и наставника из различитих школа, сарадња између појединих школа на националном, регионалном, европском и светском нивоу);
- садржаји погодни за развој вредности у појединим наставним предметима и облицима васпитно-образовног рада;
- обим, дубина и садржај вредности које треба усвајати с обзиром на врсте вредности, узраст ученика, специфичности социо-културног окружења у коме се школа налази и саму специфичност школе;
- социо-психолошки, педагошки и други услови који погодују развоју одређених националних, културних и проевропских вредности и
- педагошка стратегија и методика развоја вредности у школи, која подразумева избор и комбинацију оптималних циљева, садржаја, облика, метода, поступака и средстава програмирања, реализације и евалуације програма развоја националних и проевропских вредности.

Школа је изузетно сложен социо-педагошки систем. Према системском приступу, нужно је *прецизно утврдити целиви и кохерентан програм развијања националних и проевропских вредности*, као подсистем укупног васпитног рада школе и друштвено-моралног васпитања ученика (Јовановић 2005: 127). У том смислу, у свакој школи, с обзиром на врсту и тип школе, социо-културна обележја средине, националну и етничку структуру ученика и друге особености школе и средине, је нужно прецизно одредити: циљ и задатке (смисао, зна-

чај и потребе) развијања одговарајућих вредности; програме развијања одговарајућег система вредности; педагошку стратегију и технологију развијања одговарајућег система вредности; субјекте и чиниоце реализације процеса усвајања одговарајућег система вредности и систем подршке и евалуације успешности реализовања циљева и задатака развијања вредности.

Знања, освешћеност, мотивисаност и компетентност наставника у школи су нужне претпоставке за успешно развијање одговарајућег система вредности. Декларативна опредељеност школа и наставника за развој националних и проевропских вредности су институционално обезбеђени путем званичних државних програма васпитања и образовања. „Пут од прокламованих циљева који су најчешће уопштени до реално остваривих је дуг и сложен процес, а крајњи исходи су неизвесни. И поред садржаја који треба да буду у функцији постављених циљева, кључно питање јесте наставникова интерпретација одређених садржаја и њихово тумачење, односно идејна обојеност која најчешће зависи од наставника“ (Николић и Стојановић 2010: 111). Међутим, остаје велико питање у којој мери је та институционална и декларативна опредељеност уистину схваћена и прихваћена од стране наставника и школа, и у којој мери су наставници мотивисани и компетентни да ове вредности остварују са пуним педагошким капацитетом и друштвеном одговорношћу.

Државе у Европи су у највећем броју случајева конституисане као националне заједнице у којима живе грађани различитих националних, етничких, религиозних и културних припадности. Живот у овим заједницама генерише, не ретко, низ проблема, неразумевања, напетости, подозрења и непријатељстава између припадника различитих заједница.

Развој националних и проевропских вредности у Србији треба разматрати у контексту њене опредељености за очување територијалне целовитости и националног интегритета, развој националних вредности и културне самобитности народа и етничких заједница и група које у њој живе. Развој националних и проевропских вредности треба темељити на идејама мултикултуралности, мултиетичности, мултинационалности и мултиконфесионалности у складу са пуним уважавањем људских права и слобода и територијалног интегритета Србије.

Идеје мултикултурализма, мултиетичности, мултиконфесионалности, разумевања, толеранције, сарадње и уважавања не треба схватити као романтичарске жеље, пацифистичке инспирације и мондијалистичке утопије. То је реалан друштвени, економски, културолошки и етички оквир међусобног уважавања, зближавања и сарадње различитих етничких, националних и културних заједница које судбински деле национални, европски и светски простор.

Евројска димензија у образовању снажно афирмише потребу развоја интеркултуралности, сарадње, разумевања, толеранције и оспособљавање младих за живот у мултикултурној, мултиконфесионалној, мултијезичкој и демократској Европи у складу са главним европским вредностима. Европске вредности не искључују нити поништавају самобитност националних вредности, као и културних и религијских корена сваког народа, етничке групе и појединца. Напротив, Европска унија у својим програмима подстиче развој националних и културних специфичности и схвата их као извор богатства различитости.

Усвајањем Резолуције „Евројска димензија у образовању“ (1997) циљеви образовања у земљама Европе добили су наглашену европску димензију. Заједнички циљ образовања у Европи усмерен је на потребу међусобног зближавања европских народа и држава као и њихово повезивање на новим основама. Образовање младих у Европи треба младима да помогне да прихвате европски идентитет, али да истовремено сачувају свој национални, регионални и локални корен, као и осећај припадности светској заједници. Циљеви образовања који произилазе из „европске димензије“ обухватају:

- Пружање младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;
- Припрему младих за високо образовање и мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи и
- Оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и да испуне своје одговорности као грађани Европе.

Потреба сарадње са другима, различитим од нас према националном, верском и културном идентитету је нужна цивилизацијска и егзистенцијална потреба и реалност у савременом свету и све ће то више бити. Сарадња и комуникација се веома тешко одвија, а некада није ни могућа, између особа, група или ентитета који су оптерећени ксенофобијом, дискриминаторским ставовима, нетолеранцијом, искључивошћу, предрасудама и стереотипима верске, етничке, националне и културне природе.

„Мали“ народи и земље, формално-правно гледано, имају своју пуну слободу, интегритет и независност. Они имају право и дужност да очувају и развијају своју самобитност и национални и културни идентитет. То гарантују декларације и резолуције Уједињених нација, Савета Европе и многи други међународни уговори. Истовремено, „мале“ и недовољно развијене земље и народи изложени су бројним изазовима глобализације и притисцима Великих Сила („позападничке“, „американизација“, „увоз демократије“, угрожавање националне и културне самобитности, унификација вредности, хомогенизација и сл.). Отуда се, с правом, постављају питања и траже решења како да се у савременим процесима глобализације и савременог развоја света сачувају и даље развијају националне и културне вредности, корени и духовни идентитет. С тим у вези, Добрица Ћосић сматра да напори за очување духовног идентитета морају, у савременим условима, бити добро промишљени и снажни, „али они не смеју тежити затварању или бити замућени ксенофобијом чувајући националне културне вредности, самобитност и различитост. Српска култура треба да остане отворена за спољне подстицаје и универзалистичке утицаје“ (Ћосић 2009: 141). Развој патриотизма треба сагледавати у новом културолошком и гекултуролошком контексту очувања духовног идентитета и јединственог културног простора. Такав патриотизам мора уважавати културну различитост у савременом свету. „Он се не сме ксенофобично затварати у шовинистичке тврђаве. Како каже Унамуно, оне не облачи војну униформу, већ се мора преливати у универзалној људској комуникацији, тј. остваривати кроз дијалог различитих култура, партнерство различитих цивилизација у борби за мир, развој и партнерство. Зато се родољубље по

свом суштинском значењу не сме супротстављати човекољубљу и универзалним хуманистичким вредностима“ (Митровић 2010: 94).

Када је реч о односу националног васпитања и развоју особеног културног идентитета, у потпуности можемо прихватити мишљење Д. Ж. Марковића о овом питању, који сматра да у савременим условима снажне глобализације *национално васпитање* треба да допринесе како очувању различитих култура, тако и очувању територијалног интегритета и правног субјективитета држава, где њени житељи као држављани имају демократско право да уређују политичке односе у њој. Развој самобитности етничких заједница и њихових култура нужно не противречи националном васпитању. Национално васпитање и вредности супротстављају се наметању глобалистичких циљева и потискивању посебних култура и националног и културног идентитета. Због тога, „студиозно осмишљено национално васпитање треба критички да осветли и супротстави се свим облицима угрожавања историјских и духовних компоненти културног идентитета, посебно оних уграђених у колективно памћење народа, а чијем се потискивању тежи, као што су облици традиционалне свести“ (Марковић 2010: 35).

Основни елементи националног васпитања и развијања националног и културног идентитета младих у Србији одређени су у *Закону о основама образовања и васпитања у Србији* (31.8.2009). Они су у великој мери усклађени са савременим европским схватањем улоге васпитања и образовања у развоју националног и културног идентитета. Четрнаеста тачка овог документа говори о потреби формирања ставова, уверења и система вредности, развоју личног и националног идентитета, развијању свести и осећања припадности држави Србији, поштовању и неговању српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница других народа, развијању мултикултурализма, поштовању и очувању националне и културне баштине.

На развијању проевропских, демократских и грађанских вредности у Србији се инсистира нарочито након 2000. године и опредељењем Србије за пријем у чланство Европске уније. У складу са тим одређени су следећи циљеви школе: да шири идеју људских права, толеранцију, поштовање мањина, вештину комуникације и аутономно одлучивање; негује демократске вредности, као што су слобода, одговорност, једнакост, солидарност, достојанство личности, самопоштовање и поштовање других људи и разноврсност; и да развија правилан однос према поштовању демократских процедура, подстиче на активну и одговорну партиципацију, толеранцију, дијалог, преговарање базирано на аргументима, мирољубиво решавање конфликта и поштовање људских права и слобода (исто: 73).

У процесу развијања националних и проевропских вредности код ученика, упоредо са разјашњавањем суштине ових вредности треба подстицати мишљење, критички однос и сензибилитет за разумевање, усвајање и прихватање ових вредности. У школи се могу користити бројни примери из прошлости и савремености о томе како се решавају конфликти, како се сарађује и зашто је нужно међунационално, међуетничко и међукултурно поверење и уважавање. Ученике треба подстицати на размишљање о томе шта је алтернатива међусобном неповерењу, одбацивању, дискриминацији и одбијању сарадње. У васпитно-образовном процесу ученици треба да схвате смисао, суштину и значај нацио-

налних и проевропских вредности за слободу, интегритет, достојанство и развој сваког појединца, етносе, народа, националне заједнице, Европе и света, као и међународне сарадње, на супрот искључењу и гетоизацији у смислу Ајнштајнове поруке „Свет ће бити јединствен или га неће бити“. У складу са узрастом и интелектуалним могућностима, ученици треба да схвате и своју улогу и одговорност за поштовање и прихватање националних, културних и проевропских вредности, као и смисао државне заједнице, Европске уније, европских интеграција, сарадње, мира и просперитета.

На развој националног идентитета и проевропских вредности неповољно се одражавају: етнички и културни гетоизам, наметање модела великих сила, сепаратистичке тенденције, кршење људских права и слобода, стереотипи и предрасуде према другим народима, групама и културама, некритичко величање/занемаривање националних и општељудских вредности.

Младе треба учити да живе заједно са припадницима других етничких, културних и религијских заједница, делећи националне и мултикултурне вредности да проширују своја знања о другима, њиховој традицији, култури, обичајима, вредностима и историји. Образовање и васпитање у духу *културе мира* може допринети бољем међусобном упознавању, разумевању и прихватању различитих етничких, културних и религијских специфичности, што је предуслов за смањивање међусобних конфликта, напетости, неповерења и сукоба. „Избором и контролом културних система који се представљају унутар институционализованих система образовања, отвара се могућност да се путем образовања развија или сузбија култура мира и толеранције међу културама у једној држави или између култура различитих држава“ (Трифунуовић 2010: 894).

Учење за заједнички живот, као један од „четири основна стуба“ савременог образовања, усмерено је на „развијање и разумевање других људи и поштовање међузависности људи што подразумева извођење заједничких пројеката у процесу учења за снажање у конфликтним ситуацијама – у духу вредности поштовања плурализма, узајамног разумевања и залагања за мир“ (Делор 1996: 87).

ЗАКЉУЧАК

Национални и културни идентитет и проевропске вредности треба развијати на принципима општеприхваћених моралних и хуманистичких вредности и циљевима савременог света; уважавању специфичности сваке нације, народа и етничке заједнице и њиховог културног идентитета (историје, културе, традиције), заједничког мултикултурног, мултирелигијског и мултиетничког наслеђа и перспективама развоја европске заједнице и њених чланица.

Развој културне посебности националних мањина или етничких заједница не сме да се гетоизира и да се та посебност испољава у негативном односу према држави, већинском народу или другим етничким заједницама. Посебно су погубне сепаратистичке тенденције националних мањина и етничких заједница јер генеришу нове видове неразумевања, непријатељстава, дезинтеграција и угрожавају целовитост националних и државних интереса.

Ученици треба да схвате да национална заједница има функцију да обезбеди свим њеним припадницима слободу, заштићеност, сигурност, људска права, могућности за образовање, исказивање своје самобитности и развојне перспективе. *Усвајање националних и културних вредности представља снажну брану глобалистичким тенденцијама* које занемарују националне и културне специфичности појединих земаља и народа. Оне такође представљају одговарајућу социопсихолошку основу за супротстављање појавама националног нихилизма, дефетизма, апатији, бесперспективности, као и некритичком прихватању туђих вредности. У процесу развијања националних вредности и националног идентитета, уколико се не схвати њихов друштвени, политички, антрополошки и социопсихолошки карактер, постоји реална опасност да се национално васпитање претвори у националистичко, у некритичко величање сопствених националних вредности, самодовољност, самоизолацију, национални романтизам и одбацивање вредности, права и слобода других нација и народа.

Живот, рад, међусобни односи ученика и свих других субјеката у школи треба да буду засновани на хуманистичким и демократским начелима и вредностима, уз пуно уважавање духа националних, културних, мултикултурних, проевропских и општељудских вредности. Ако школа не негује такав дух и вредности у међусобним односима, онда ученици не могу доживети позитивно искуство ових начела и вредности, што знатно отежава њихово усвајање.

ЛИТЕРАТУРА

- Гајић, С. (2008): Национални и европски идентитет, у: *Изазови европских интеграција*, Часопис за право и економију европских интеграција, бр. 7 (2009), Београд.
- Галтунг, Ј. (2009): *Мирним средствима до мира (мир, сукоби, развоји цивилизација)*, Београд: Службени гласник.
- Delors, J. (1996): *Образовање-скривена ризница: UNESCO: Izveštaj Međunarodne komisije o obrazovanju za XXI vek*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (2009): *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*, Друго допуњено издање, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад, Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Европска димензија у образовању* (1997). Београд: Министарство просвете Р. Србије.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2009). Сл. гласник Р Србије, бр. 72/09.
- Илић, М. (2010): Национално и интеркултурално васпитање у вријеме глобализације, у: *Могућности националног васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Иљич, И. (2008): *Пути духовне обнове*, Београд: Логос.
- Јармаченко, М. Д. (1995): Нови приступи дечи и омладине, у: *Моралност и друштвена криза*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*. Београд: Едука.
- Јовановић, Б. (2009): Смисао и циљеви васпитања младих за људске односе и друштвени живот, Тематски зборник *Образовање и усавршавање наставника – Циљеви и задаци васпитачко-образовног рада*, Ужице: Учитељски факултет, (165–180).
- Каменов, Е. и сар. (2004): *Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кершенштајнер, Г. (1939): *Теорија образовања*, Београд: Геца Кон.
- Кукушин, В. С. (2002): *Теорија и методика васпитачког рада*, Издательский центр „МарТ“, Ростов н/Д.

- Марковић, Д. Ж. (1999): Улога школе у демократизацији друштва, у: *Образовање и васпитање – теорија и пракса*, бр. 1, Часопис Руске академије образовања, Москва, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.
- Марковић, Д. Ж. (2010): Улога националног васпитања у очувању културног идентитета у глобализирајућем друштву, у: *Мојћносћ националној васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Митровић, Љ. (2010): Геокултурна парадигма, национално васпитање и идентитет у ери глобализације, у: *Мојћносћ националној васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Морен, Е. (1999): *Одјој за будућносћ*, Загреб: Едука.
- Николић, Р., Стојановић, С. (2010): Национално васпитање у процесу глобализације посматрано кроз европску димензију образовања, у: *Мојћносћ националној васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Сузић, Н. (2010): Глобално насупрот националном васпитању – лажна дилема, у: *Мојћносћ националној васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Томић, З. (2008): Културни идентитет и културна политика, у: *Изазови европских интеграција*, Часопис за право и економију европских интеграција, бр. 7 (2009), Београд.
- Трифунковић, В. (2010): Култура мира и образовање као фактори интеграционих процеса на Балкану, у: *Косово и Метохија у цивилизацијским шоковима*, Међународни тематски зборник, књ. 4, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Босић, Д. (2009): *Српско питање у 20-ом веку*, Београд: Службени гласник.
- Шуваковић, У. (2010): Национално васпитање – пут усвајања глобалних и националних вредности, у: *Мојћносћ националној васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет.
- Шутовић, М. (2010): Косовско друштво: од предања до (ре)митологије, у: *Косово и Метохија у цивилизацијским шоковима*, Међународни тематски зборник, књ. 4, Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Branko Jovanović
University of Pristina
Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica

THE ROLE OF SCHOOL IN DEVELOPING NATIONAL AND PRO-EUROPEAN VALUES

In this paper we deal with the sense, importance, goals, problems and pedagogical aspects of developing national and pro-European values in the contemporary school. The author postulates that development of national and pro-European values should be based on universally accepted principles and values of liberty, justice, human rights, democracy, humanistic ethics and civilization achievements and goals of modern society.

The development of national and pro-European values in contemporary school can considerably contribute to strengthening of national and cultural identity of youth and acceptance of democratic and cultural values of contemporary Europe.

Having in mind Serbia's geo-cultural placement as well as the characteristics of its national educational system, the author believes that a more studious approach to seeking, choosing and shaping of appropriate contents, forms, methods and development programmes of national and pro-European values is necessary.

Key words: national values, pro-European values, contemporary school

Јудит Торђик
Секешфехервар, Мађарска
Виша школа „Јанош Кодолањи“¹
(са мађарског језика превела доц. др Маргит Савовић)

УДК 37.014.53:323.15(439)"20"
327.3(4)

ФОРМИРАЊЕ ЕВРОПСКОГ ИДЕНТИТЕТА У ЈАВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Формирање Европске уније и придруживање довело је до нове ситуације поводом питања националног идентитета и ширења његових вредности. До данас, у свакодневницу образовања у свим земљама чланицама, али и у земљама које чекају придруживање, уврштено је, поред националних питања, и бављење европским димензијама. Какви се изазови јављају у образовању, нарочито на пољу мултикултуралног васпитања? Са једне стране, задатак је подстицање учења страних језика у земљама чланицама, а с друге, упознавање са другим културама, толеранција, узајамно прихватање и поштовање, што представља озбиљан изазов за европске образовне системе. Поред формирања националног, значајно је и формирање европског идентитета у оквирима интеркултуралног/мултикултуралног васпитања. У том процесу учествују и поједини наставни предмети (страни језик, социологија, етика, географија). Студенти стичу знања о другим народима, о вредностима европске културе. Повезују нас заједничка прошлост и нити наших историја, а ово сазнање потребно је јачати код ученика.

Циљ је да у многим западним земљама, али и у централним и средњоевропским регијама, дође до успешне интеграције ученика са различитим коренима, да се међусобно уважавају и живе заједно у миру. Неке европске земље организују бројне програме за ширу лепезу различитих етничких заједница са циљем да се ученици припремају за ефикасан живот у друштву етничких различитости, надајући се да ће, како на нивоу когнитивног, тако и у афективном погледу, моћи да пружају помоћ у остваривању мирног саживота припадника различитих култура, религија, етничитета, националних мањина, при чему је крајњи циљ њихово узајамно прихватање. За постизање овог циља неопходно је активности организовати у европским димензијама.

Ово питање у многим сегментима повезује се са концептом мултикултуралног васпитања, што нас наводи на потребу његовог дефинисања. Banks и Banks (2001), овако формулишу суштину мултикултуралног васпитања:

„Мултикултурално васпитање дефинише се као поље васпитања чији је главни циљ обезбеђивање једнаких образовно-васпитних услова за припаднике различитих раса, полова, етникума, култура и социјалног статуса. Важно је обезбедити свим ученицима доступност знању, ставовима, односима и способностима који су неопходни за ефикасно функционисање у плуралистичком,

¹ jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

демократском друштву, поспешити интеракције међу људима различитих заједница, обезбедити успешну комуникацију. Такође треба постићи да друштво и морал буду у функцији опште добробити. (XI.о.)

Шандор Ковач (1997) истиче да стратегија образовне политике и медијате-ка педагошких средстава треба да служи интеграцији друштава са много различитих култура. Ержебет Захес (Czachesz Erzsebet 1997) тврди да се термин *мултикултурално васпитање* у међународној педагошкој литератури користи као синоним за интеркултурално васпитање. У америчкој стручној литератури више се користи термин *мултикултурално васпитање*. У европској стручној јавности, пак, углавном наилазимо на примену термина *интеркултурално васпитање*.

Земље са дугогодишњом демократском традицијом школску и друштвену интеграцију деце из мањинских група желе да остваре помоћу концепције мултикултуралне образовне политике. Прилаз концепцији мултикултуралног васпитања узима у обзир различита очекивања, плуралистичке вредности деце из различитих социјалних и културолошких средина и обухвата учење о различитим културама и учење о интеракцији.

Овај програм обезбеђује кохезију различитих концепција, програма који говоре о мултикултуралној комуникацији, о решавању интересничких конфликата, састављању мултикултуралног градива, методици упознавања мањинских култура и о обезбеђивању једнаких услова образовања за мањинске ученике, демократском праву појединца за учешће у друштвеном животу и о борби против неправедних поступака према другима.

У ужем смислу, мултикултурално васпитање обухвата питање положаја етничких мањина и њиховог васпитања. У ширем смислу, овај појам стриктно је повезан и са образовном политиком других друштвених група, нарочито група са посебним потребама, жена, сиромашних, религијских група, језичких мањина. Ово су циљне групе програма ЕУ који декларишу једнаке образовне могућности. Карактеристика европског идентитета је инклузија, прихватање сваке групе, што је корисно не само за мањинске већ и за већинске групе.

РЕЛАЦИЈЕ У ЕВРОПСКОЈ УНИЈИ

Тамаш Козма (Kozma Tamas 1995), утврђује да су западноевропске земље почеле да се озбиљно баве питањима емиграната када су они почели масовније да стижу у Унију, када је схваћено да они неће само привремено боравити у њиховим земљама, да своје породице оснивају на територији земље пријема, да им се деца ту рађају и желе да их ту и школују. Ширење ЕУ, отварање тржишта радне снаге са мноштвом различитих језика и култура, поставило је захтев за сарадњу. За остваривање овог циља било је неопходно формирање европске визије свих. У земљама великих миграција, културне разлике изазвале су проблеме и у образовању. Постало је све јасније да на питање мултиетничности образовни системи треба да нађу адекватан одговор. То би значило да, на јединственом европском простору, треба посебну пажњу посветити овим групама, али и да је неопходно увођење упознавања њихових култура. У почетку, земље нису знале како да реше образовне проблеме деце миграната, али се

схватило да треба преиспитивати сопствену, устаљену педагошку праксу и да се треба суочити са потребама људи са различитим културама, језицима, традицијама, вредностима и религијама. Већ шездесетих година прошлог века дошло је до израде концепције мултикултуралног образовања и васпитања.

Стручњаци из области образовне политике препознали су да је примену концепција мултикултуралног образовања немогуће одлагати, јер би то додатно погоршало неповољне услове мигрантских породица и појачало неповерење које показују већинске групе. На дуже стазе, оваква концепција представља припрему за интеграцију на послу, школи и у друштву уопште. У интересу већине је, такође, да се ове мањинске групе на што бољи начин интегришу.

На почетку, ово сазнање односило се само на учење језика, јер било је неопходно да мигранти могу да комуницирају. Као пример, можемо поменути Турску. За децу Турака који су дошли у Немачку, из матичне земље су долазили учитељи. Та деца су похађала посебна одељења и учила су само на турском језику. Међутим, ускоро се ова пракса показала лошом, јер су турска деца била изолована од деце већинске популације, и у недостатку познавања немачког језика – па и културе – нису могла да се интегришу у живот у новој домовини. Истовремено, ни немачка деца нису долазила у непосредан контакт са турском децом. Ситуација се, у међувремену, значајно изменила. Учење језика данас није важно само због миграната већ и због потребе међусобне комуникације земаља уопште, унутар Уније.

Европска унија назначила је као свој приоритет интеркултурално васпитање. Можемо то експлицитно видети и на примеру учења о европским димензијама у образовним садржајима. Земље чланице су широко прихватиле и примењују као своје приоритете: пружање знања о европским државама, језицима, хуманизму као универзалној вредности, о програмима мобилности, о институционалној сарадњи, заједничком решавању проблема и сл.

У свакодневици школа, наведени задаци јављају се на више начина. На пример, различите културне традиције разумеју се као природне и прихватљиве: у школским ресторанима узимају се у обзир разноликости. У Финској и Шведској за дијабетичаре, вегетаријанце и религијске мањине нуди се посебна исхрана. У Немачкој се одобрава неприсуствовање часу физичког васпитања из религијских разлога. У Италији је јеврејској деци одобрено да изостају са школских програма суботом. У Белгији, ученици из религијских разлога не морају да присуствују религијским празницима које слави држава. У Француској се води жучна дебата о коришћењу религијских симбола (што за сада није одобрено). Разлог томе је вишевековни секуларни приступ образовању у том друштву, у којем се више вреднује једнакост од истицања различитости.

У образовним политикама европских земаља циљеви су и следећи: формирање европског погледа на свет, стицање таквих социјалних компетенција као што су толеранција, прихватање, размишљање без предрасуда и отвореност. Културолошка сазнања чине саставни део садржаја различитих наставних предмета (географија, историја). Пружање грађанских знања, развијање свесног понашања, развијање одговорности су у функцији формирања личности.

Неке земље чланице све наведене елементе уградиле су и у програм образовања наставника, као и у њихово стручно усавршавање. Од педагога се очекује да буду способни да управљају образовно-васпитним процесом, узимајући у обзир и културно наслеђе сваког ученика, да познају карактеристике тих култура. Треба да познају сопствене предрасуде и треба да их на прави начин елиминишу. У Данској и Холандији је у обавезни програм укључено учење о културним разликама. Данас већ и у Румунији и у Мађарској, такође, откривамо елементе мултикултуралне припреме будућих наставника. Циљ свега тога јесте јачање културне отворености и формирање европског идентитета ученика.

ФОРМИРАЊЕ ЕВРОПСКОГ ИДЕНТИТЕТА У МАЂАРСКОЈ

Мађарска, која је придружена Унији, низом конкурса у оквиру Националног развојног плана омогућила је током последњих година ширење мултикултуралног погледа на свет. Више институција је искористило ову могућност. Организовано је стручно усавршавање наставника, а садржаји који су обрађивани на тим курсевима уграђени су у наставне програме, тј. у свакодневну наставну праксу. Понегде су научени мултикултурални садржаји презентовани у оквиру разних манифестација, организовани су „Дани Европе“, као и активности под називима „пројект-дани“ „пројект-недеље“. Било је институција где је број мањинских студената већи, и које су израдиле националне, етничке програме, нарочито у вези са културом Рома. Представићемо неколико примера.

У месту Герјен близу Дунава код Пакша, у Основној школи „Кенеш Алберт“ педагози су истакли циљ упознавања културних обичаја различитих народа. Идеја пројекта потекла је од самих ученика који су се у оквиру програма „Пут око света“ упознали са знаменитостима Шпаније, Енглеске и Египта. Програм је обухватио седам тематских области: географију, историју, архитектуру, уметност, књижевност, музику и плес, обичаје и гастрономију земаља. Деца су певала и плесала, градила пирамиде, припремала кулинарске специјалитете. У програму су могла учествовати сва деца, без обзира на узраст. Ученици су се упознали са знаменитостима у већини случајева самостално, у ваннаставним активностима, уз менторство наставника (Matene, Vodnarne, Nazne 2009).

У Основној школи „Петефи Шандор“ у Пишпекладању желело се радити на поправљању школског успеха деце која живе у лошим социјалним условима, па су за њих организовали ваннаставне активности са програмима који презентују националну и европску традицију. Након тога, извршена је евалуација и констатовано је да су програми допринели побољшању успеха ових ученика. У школи су уредили „учионицу Европске уније“, састављен је пројекат „Наше место је у Европи“. Циљ педагога био је да се ученици, сходно њиховом узрасту, упознају са традицијом сопственог народа, као и са традицијом других народа Уније, допуњујући на тај начин оно што су учили из географије. Подсетили су се и мађарских народних обичаја, старих заната, креативних активности, а кроз кооперативне задатке упознали су се са обичајима других европских народа. На пример, учећи о Холандији, од папира правили лале, поводом Грчке организовали су пројекат „Авантуре у лавиринту“ у оквиру којег су одржа-

ване бициклическе и друге игре спретности. Упознавање са Италијом било је у време карневала, када су разговарали о карневалским обичајима и припремали карневалске специјалитете. О Шведској су направили зидну таблу. Нису заборављени ни домаћи обичаји, па су у октобру обновили традицију бербе (Birinyine, Pato 2008).

У Музичкој школи „Вајда Петер“ у Будимпешти, педагози су такође дали свој допринос формирању европског идентитета организовањем божићног програма под називом „Божић народа“, када су ученици могли да упознају различите божићне обичаје разних земаља света. Деца су овај програм прихватила са великим одушевљењем, јер су се на привлачан начин, играјући се, упознала са традицијама других култура (Gyorgyne, Szabone, Szintagh, Takacs 2008).

ЗАКЉУЧАК

Сумирајући наведено, можемо рећи да формирање европског идентитета подједнако подразумева упознавање различитих култура, учење језика, екскурзије у друге земље, одржавање Дана Уније. На тај начин развија се позитиван став ученика према другим културама. Постављени циљеви доприносе проширивању знања, узајамном прихватању и јачању толеранције, како унутар граница једне земље тако и изван њих. Разумевање разноликости веома је важно у ери постојања мултикултуралних држава.

Задатак није лак, али је неизбежан у савременој школи, где се непрестано формулишу нови задаци у вези са преношењем вредности. Поред сопствене, националне културе, императив је и познавање Европе, али и културног наслеђа удаљених светова.

ЛИТЕРАТУРА

- Banks, J. A. (Ed.), Banks, C. A. M. (ass. ed.) (2001): *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Birinyiné Girdán Éva, Pató Józsefné (2008): Helyünk Európában – hátránykompenzáló program. In: Torgyik Judit (szerk.): Világjáró, szempontok a multikulturális neveléshez. Educatio Kht, Budapest, 27–38.
- Czachesz Erzsébet (1997): *Multikulturális nevelés*. (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest. (499–500).
- Györgyné Szabó Ildikó, Szabóné Szel Julianna, Szontagh Pál, Takács Leonóra (2008): Adventtől karácsonyig. In: Torgyik Judit (szerk.): Minden nap ünnep. Multikulturális gyakorlatok itthon. Educatio, Budapest, (9–25).
- Kovács Sándor (1997): *Interkulturális oktatás-nevelés*. (szócikk) In: Báthory Zoltán – Falus Iván (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet, Keraban Könyvkiadó, Budapest. 57.
- Kozma Tamás (1995): Etnocentrimus, In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadás és konfliktusok a pedagógiában*. JPTE, Pécs.
- Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet (1995): *Multikulturális oktatáspolitikai koncepciók* In.: Czachesz Erzsébet (1998): *Multikulturális nevelés. Szöveggyűjtemény tanító-és tanár szakos hallgatók számára*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, (7–18).
- Máténé Turi Katalin, Bodárné Batori Katalin, Hazné Genye Anita (2008): Világjáró projekt. In: Torgyik Judit (szerk.): Világjáró, szempontok a multikulturális neveléshez. Educatio Kht, Budapest, (9–26).

Judit Torgyik
Kodolányi János College, Educational Department
Székesfehérvár

AZ EURÓPAI IDENTITÁS FORMÁLÁSA A KÖZOKTATÁSBAN

Az Európai Unió új helyzetet teremtett a nemzeti identitás és az uniós értékek terjesztése terén a közoktatásban. Milyen újdonságok, kihívások jelennek meg az oktatásban, ezen belül is konkrétan a multikulturális nevelés területén – erről fog szólni az előadás. Áttekintésre kerül a multikulturális nevelés fogalma, jelentése, rövid történeti fejlődése, majd arról kívánok beszélni, hogy a nyugat-európai országokban és a közép-kelet-európai országokban milyen különbségek vannak a fogalom értelmezésében, jelentésében. Míg Nyugat-Európa tipikusan bevándorló célországot jelentett az 1960-as évektől fogva, s az utóbbi években a migránsok problémáinak sorával kellett megbirkózniuk, addig Európa másik felén a nemzeti és etnikai kisebbségeknek, leginkább a cigányságnak a mindennapi gondjai okoznak fejtörést a helyi társadalomban. A multikulturális nevelés módszereiben, formáiban változatosságot mutat, de a cél, amiért fontosnak tartják, szinte mindenütt azonos: a különböző kultúrák megismerése, a különböző kultúrájú, értékrendszerű csoportok közötti együttműködés segítése, az egymás elfogadása, tolerancia formálását értik alatta. Az Európai Unió hatással van az iskoláztatás, a tananyag kialakításának folyamatára, a tanterv tartalmára is. Néhány jó gyakorlatot is be kívánok mutatni, amelyek az európai értékek és a helyi tradíciók megőrzését szolgálják. Az előadás végkövetkeztetése, hogy saját nemzeti kultúránk mellett, ismernünk kell Európát, valamint a távolabbi világ kulturális örökségét is. A sokszínűség tényének megértése, a vele való érdemi foglalkozás és elfogadás alapvetőnek látszik a kulturálisan sokszínű, multikulturális társadalmak korában. A feladat nem könnyű, azonban elkerülhetetlen a modern iskolában, ahol a társadalom és a bennünket körülvevő környezet új elvárásokat fogalmaz meg az oktatással, az értékközvetítéssel kapcsolatban.

Kulcsszavak: Európai Unió, kisebbségek, európai értékek, multikulturális nevelés

Бране Микановић
Филозофски факултет
Бања Лука

УДК 37.017"20"
37.014"20"

ЦИЉЕВИ, КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ИСХОДИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

УВОД

Наше вријеме је обиљежено специфичним и убрзаним друштвеним промјенама које су често праћене политичким, социјалним и економским сукобима и кризама. И поред тога, свједоци смо да је данас научни, технички и технолошки напредак човјечанства убрзан. Научна сазнања се изузетно брзо повећавају у многим наукама и по неколико пута. Васпитање и образовање није могуће изоловати од таквих процеса и промјена. Напротив, све те промјене указују на то да је неопходно мијењати захтјеве у васпитању и образовању, као и улогу школе. Савремене школе нема без промјене неких суштинских питања васпитања и образовања. Још увијек је, нажалост, школа више усмјерена на традиционализам, на циљеве васпитања и образовања који су препознатљиви по одредницама које су непромјенљиве и више окренуте ка идеалима које је тешко остварити. Дијелом је то и због слабости педагошке науке да ријешити бројна питања која су везана за циљеве васпитања и образовања. Зато савремена школа треба да буде мјесто осавремењавања и перманентног иновирања васпитно-образовног процеса, а свега тога нема без сталног трагања за новим и остварљивим циљевима васпитања и образовања, без дефинисаних општих и стручних компетенција, без стандарда и исхода васпитања и образовања.

Данас немамо у потпуности јасно и прецизно дефинисане циљеве и задатке васпитања и образовања. У педагошкој науци недостају студиозни радови о циљевима васпитања, иако је то категоријални педагошки појам. Проучавајући педагошку литературу, закључили смо да се општи циљ васпитања у прошлости различито одређивао. У различитим појмовним одређењима општег циља васпитања најчешће је пренаглашавана друштвена, односно идејна и идеолошка, а занемаривана персоналистичка димензија циљева васпитања и образовања. Данас, поред расправа о циљевима васпитања, настају и нови радови о компетенцијама и исходима васпитања и образовања. За педагошку науку је од посебног значаја да се сагледају различити аспекти, као и међусобни односи између циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања. Тиме доприносимо да савремена школа лакше оствари своју улогу у оспособљавању појединаца за учење, живот и рад у 21. вијеку.

Општи циљ васпитања није довољно инкорпориран у сам васпитно-образовни процес, а у погледу остваривања посебних циљева васпитања могуће је уочити раскорак, посебно између циљева интелектуалног васпитања и циље-

ва осталих подручја (компоненти) васпитања (морално, естетско, радно, физичко, емоционално). Школа је била, јесте, и биће један од најважнијих фактора васпитања и образовања. Школске институције посебно треба да допринесу комплементарности између различитих подручја васпитања. За остваривање такве улоге неопходни су прецизније формулисани циљеви васпитања и образовања, дефинисане опште и стручне компетенције и одређени исходи и стандарди васпитања и образовања.

Посебна улога савремене школе данас је у томе да она више буде посредник у приближавању националног идентитета са проевропским и интернационалним вриједностима. Она то може бити само ако се у њој постижу потребни стандарди и ако сваки њен ученик остварује исходе који омогућавају развој општих и стручних компетенција.

ПРОБЛЕМ ДЕФИНИСАЊА ЦИЉЕВА, КОМПЕТЕНЦИЈА И ИСХОДА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Проучавање педагошких аспеката циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања није могуће без њиховог дефинисања. Већи број савремених педагога покушао је дефинисати општи циљ васпитања, али још увијек „код нас не постоји минимална сагласност о формулацији општег циља, који би био примјерен савременим научно-технолошким и друштвеним изазовима“ (Бранковић 2009: 80). Поред тога, нема ни сагласности око тога да ли је потребно дефинисати један или више општих циљева васпитања. Без обзира на оваква отворена питања, битно је нагласити да су циљеви васпитања и образовања у педагошкој науци основ за рјешавање бројних комплексних питања, а која се односе на концепције, садржаје, методе, облике, исходе и евалуацију васпитно-образовног процеса. Њиховом рјешавању могуће је допринијети уважавањем међусобних односа између циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања.

Није једноставно доћи до јединствене и прихватљиве дефиниције општег циља васпитања. Због тога се често у фокусу интересовања бројних педагога, али и других научника (филозофа, психолога, социолога) налази питање дефинисања и редефинисања општег циља васпитања. То не треба тумачити као слабост педагога и педагогије, већ као потребу да се увијек и изнова актуелизују категоријални проблеми педагошке науке. Према Драги Бранковићу (1995), општи циљ васпитања могуће је редефинисати на основама савремених психолошких сазнања о процесу усвајања знања и умјећа, развијању критичког мишљења и стваралаштва. Полазећи од ових компоненти, општи циљ васпитања и образовања формулисан је као „усвајање основних општедруштвених и цивилизацијских вриједности, максимално развијање потенцијалних психофизичких способности, критичког мишљења и стваралаштва“ (Бранковић 1995: 37).

У педагошкој, али и другим наукама, још увијек немамо цјеловитија теоријска схватања о компетенцијама. Термин компетенција потиче од енглеске ријечи *competences* и у многим земљама користи се у различитим значењима. Према Милану Вујаклији (2004), компетенција у општем значењу представља надлежност, мјеравност, способност. *Компетенције у педагошкој науци представљају*

комбинацију знања, вјештина, ставова, вриједности и навика које омогућују сваком појединцу да активније и ефикасније дјелује у одређеним ситуацијама. Треба имати на уму да се компетенције у традиционалној школи везују за знања. Међутим, „код одређивања компетенција не треба заборавити да постоје битне разлике у дефинисању знања, вјештина и способности за сваки ниво васпитно-образовног програма“ (Бранковић 2009: 82). Поред ове три одреднице компетенција, потребно је у обзир узети и способности за различите облике мишљења (критичко, аналитичко, креативно), иновативност, способност за кооперативни рад и учење, осамостаљеност и самоиницијативност. Дакле, када говоримо о компетенцијама потребно је познавати њихову садржину. Тако професионалне компетенције, поред нивоа општег знања, обухватају и способност планирања, способност за рјешавање различитих проблема, способност за сараднички рад у реализацији пројеката, способност за самовредновање и вредновање, као и потребу и спремност за перманентним стручним усавршавањем.

Исходима васпитања и образовања често се одређују стечена знања и вјештине на одређеном степену школовања. Исходи се често замјењују и термином резултати васпитања и образовања. Дакле, исходе је могуће дефинисати као цјелокупне резултате који се у васпитно-образовном процесу остварују.

Исходи се дефинишу за различите нивое васпитања и образовања (исходи у предшколском васпитању, основношколском васпитању и образовању, средњој школи, универзитетском образовању), за различите врсте школе (техничке, умјетничке, језичке, природно-математичке), као и за наставне предмете из различитих подручја, према темама и наставним јединицама. Драго Бранковић (2009) наводи да се исходи дефинишу као минимални прагови компетенција које би сваки ученик требао постићи како би завршио одређени програм.

Проблем у дефинисању циљева, компетенција и исхода представља и то што се они најчешће дефинишу прије реализације конкретног васпитно-образовног програма. Зато се често у васпитно-образовном процесу, у односу на пројектоване циљеве, компетенције и исходе, јављају одступања.

САДРЖАЈИ ЦИЉЕВА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ КАО ОСНОВ ЗА ФОРМИРАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА И ОДРЕЂИВАЊЕ ИСХОДА

Свакодневене и убрзане промјене у нашем окружењу васпитање и образовање чине много тежим. Савремена цивилизација тражи нову школу и нове методе учења и поучавања. Зато су данас у савременој школи, много више него раније, изражене потребе за перманентним иновацијским промјенама. Суштинских промјена нема без јасно дефинисаних циљева васпитања и образовања, а њих без научно верификованих садржаја.

Циљеви васпитања и образовања треба да обухвате подручја интелектуалног, моралног, естетског, радног, физичког, емоционалног и социјалног развоја сваког ученика у школи, у складу са његовим психофизичким карактеристикама и интересовањима. Остваривањем циљева васпитања и образовања у различитим подручјима неопходно је омогућити усвајање знања, вјештина, фор-

мирање вриједносних ставова, писмености (језичке, математичке, научне, умјетничке, културне, информатичке), неопходних за живот и рад у друштву које се веома брзо мијења. У једном броју дефиниција општег циља васпитања наглашава се развој стваралачких способности и креативности. Данас је од изузетне важности оспособити ученике да проналазе, анализирају, саопштавају и примјењују различите информације у свакодневним активностима. Данас се све више истиче потреба за оспособљавањем ученика да рјешавају различите проблеме, да повезују теоријска сазнања са праксом. Све је већи број радова у којима се наглашава потреба за брисањем строгих граница између формалног, неформалног и информалног образовања. Отуда се посебна пажња поклања развоју мотивације за учење, оспособљавању за самоусмјерено и цјеложивотно учење. Васпитање и образовање у савременој школи треба да буде у функцији развоја свијести о самом себи, самоиницијативе, критичког мишљења, способности самовредновања. Све је то лакше оставрити ако ученика подстичемо и навикавамо да самостално доноси корисне одлуке о наставку даљег образовања, о сопственом развоју, интересовањима, потребама и амбицијама.

У педагошкој литератури често можемо пронаћи и то да су компетенције битна садржина циљева васпитања и образовања у савременој школи. То се посебно односи на развој кључних компетенција потребних за живот и рад у савременом друштву. Оспособљавањем за рад и путем рада појединац треба да развија и стручне компетенције, које су у складу са захтјевима одређених занимања и које омогућавају да се лакше прати развој науке, технике и технологије. Дакле, савремена школа, више него било која друга васпитно-образовна институција, треба бити максимално усмјерена на оспособљавање ученика за учење како се самоусмјерено учи.

Такође, циљевима васпитања и образовања у савременој школи више простора треба предвидјети за развој здравих животних стилова, свијести о сопственом здрављу, те о потреби развијања физичких способности. Исто тако, битно је развијати и еколошку свијест.

У условима убрзаних друштвених промјена, глобализације и транзиције, посебно је битно развијати национални идентитет, препознатљив по проевропским вриједностима. Томе посебно доприноси развој способности за комуницирање, васпитање одговорног грађанина, те демократске, хумане и одговорне личности која је компетентна да штити како властита тако и туђа права. Саставни дио таквог васпитања и образовања јесу и поштовање расне, националне, вјерске, културне, језичке, полне и узрасне равноправности.

Оваква богата садржина циљева васпитања и образовања омогућава савременој школи да прати захтјеве који долазе од стране друштва, као и захтјеве и потребе сваког појединца. Богата садржина у васпитно-образовном процесу омогућава дефинисање општих и стручних компетенција, те одређивање исхода и постизање прописаних стандарда у васпитању и образовању.

За учење, живот и рад у 21. вијеку појединцу су потребне различите способности. Зато савремена школа мора бити у функцији припремања појединца за различите улоге које ће он касније у животу обављати. Глобалне друштвене промјене, на самом почетку 21. вијека, утицале су на то да се и у оквиру педа-

гошке науке размотри потреба за новим подручјима васпитања и новим односима међу већ постојећим подручјима. То никако не значи напуштање устаљене подјеле васпитања на интелектуално, морално, естетско, радно и физичко васпитање, већ отварање простора и за нова васпитна подручја. Тако емоционално васпитање представља подручје којим се код нас задње двије деценије проширују постојеће компоненте васпитања.

Ненад Сузић (2005) разрадио је модел *Двадесет осам компетенција за 21. вијек*. Компетенције разврстава у четири подручја: когнитивне, социјалне, радно-акционе и емоционалне компетенције. Свако подручје компетенција има моралну и естетску димензију. У разради сваког подручја и двадесет осам компетенција које та подручја обухватају, посебно се наглашава потреба јачања когнитивних компетенција. Зато је посебно битно да „школско учење подразумева свијест ученика о властитом напредовању у односу на циљ учења“ (Сузић 2005: 72).

Когнитивне компетенције првенствено се односе на суђење, анализирање и евалуацију информација којима се појединац служи. Развијања когнитивних компетенција нема без укључивања ученика у процес учења, у процес тражења и обраде информација, те у доношење разумних одлука и закључака. Емоционалне компетенције обухватају способности личности да разумије властите и туђе емоције, да управља властитим емоцијама и да их усавршава у различитим социјалним и животним приликама. Савремена школа треба већу пажњу посветити развијању социјалних компетенција. То није био случај у традиционалној школи, јер су ученици и наставници мање били упућени једни на друге и ученик је углавном био у позицији објекта у васпитно-образовном процесу. Јачање радно-акционих компетенција треба усмјерити на то да се сваки појединац индивидуално оспособљава у извршавању различитих задатака. Искуства у примјени интерактивног учења указују на чињеницу да су процеси групних активности ефикасни онолико колико су појединци способни да самостално реализују одређене задатке. Изузетно важан задатак савремене школе је у томе да она омогући спајање когнитивних са социјалним способностима.

Исходи представљају укупан резултат васпитања и образовања у савременој школи. Њима се обезбјеђује усвајање и стицање минималних знања и вјештина, неопходних за развој и успјех у школи, породици и друштвеној заједници. У васпитно-образовним процесима на свим нивоима школовања, у свим наставним подручјима, треба остваривати сљедеће исходе:

- усвајање, разумијевање и примјена стеченог знања,
- научити како се учи и како се користе властити потенцијали,
- идентификовати и рјешавати различите проблеме, доносити властите одлуке, креативно и критички мислити,
- успјешно учити и радити у пару, групи, тиму, кооперативно,
- прикупљати, анализирати, организовати и процјењивати важност информација,
- ефикасно комуницирати различитим вербалним, симболичким и визуелним средствима,
- ефикасно користити научна, техничка и технолошка достигнућа,

- покретати и прихватати позитивне промјене на себи, на другима, у окружењу, у природи и сл.

Савремену школу данас препознајемо и на основу стандарда који се у њој постижу. Стандарди представљају скуп исхода васпитања и образовања који се односе на сваки ниво, врсту образовања, образовни профил, па и разред, наставни предмет и модул. Функција образовних стандарда је „да уједначе квалитет функционисања све више децентрализованих образовних система, како на националном, тако и на интернационалном нивоу“ (Гојков 2009: 56).

Савремена школа посебну пажњу треба да посвети националним стандардима васпитања и образовања. Систем образовања у свакој земљи треба да се заснива на националним програмима. Такви програми треба да допринесу развоју националног и проевропског идентитета. Савремену школу посебно одређују наставни програми на основу којих се знају одговори на питања као што су: зашто се учи, шта се учи и како се учи.

Постоје општи и посебни стандарди постигнућа у васпитању и образовању. Општи стандарди постигнућа утврђују се на основу општих исхода васпитања и образовања по нивоима, образовним профилима и врстама образовања. Посебни стандарди постигнућа утврђују се у оквиру одређених модула, наставних предмета и разреда. Битно је да су посебни стандарди прилагођени потребама ученика који имају одређене социјалне препреке или психофизичке недостатке у развоју. Исто тако, посебни стандарди се могу прилагођавати и ученицима са изузетним способностима.

Из свега наведеног, јасно је видљиво да више пажње треба посветити избору научно релевантних наставних садржаја који могу бити у функцији остваривања општег циља васпитања, развоја општих и стручних компетенција и постизања одређених стандарда образовања.

На крају можемо закључити да савремена школа треба да представља мјесто перманентног иновирања васпитно-образовног рада, како би омогућила сваком појединцу да са својим општим и стручним компетенцијама нађе своје мјесто у свијету који се веома брзо мијења, да са лакоћом и вољом учи цијели живот, да осавременује свој живот и да у свом професионалном раду константно остварује напредак.

РЕЛАЦИЈА И МЕЋУЗАВИСНОСТ ЦИЉЕВА, КОМПЕТЕНЦИЈА И ИСХОДА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Након дефинисања циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања, те наглашавања улоге школе у њиховој имплементацији, посебно је битно указати на њихове међусобне односе. Циљевима се најчешће описују активности које ће изводити наставник. Њима се изражава интенционалност васпитања, образовања, наставе и учења. Циљеви су више усмјерени на могућности које се у васпитно-образовном процесу могу остварити. Зато посебно треба водити рачуна о томе да наставни програми буду прилагођени врсти школе и нивоу образовања.

Какав ће бити однос између циљева и исхода зависи од компетенција које је неопходно формирати у васпитно-образовном процесу. На *Слици 1.* је видљиво да компетенције произилазе из дефинисаних циљева, као и то да су компетенције основ за одређивање исхода.

Дакле, исходи васпитања и образовања налазе се у веома специфичним односима са компетенцијама и циљевима. Исходи учења произилазе из унапријед одређених компетенција. Исходи увијек представљају завршетак, крајњи исход, одређеног дијела васпитно-образовног процеса.

Слика 1: Релација циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања



Није могуће једнако квалитетно дефинисати циљеве, компетенције и исходе на почетку васпитно-образовног процеса. Процесуалисти се залажу за остваривање циљева који се непосредно јављају у самом процесу васпитања и образовања. Дакле, савремену школу препознајемо и по томе што се у њој не прихватају строго дефинисани и статични циљеви. Исходе више треба усмјерити на ученике, јер они представљају резултате васпитно-образовног рада и зависе од психофизичких способности васпитаника. На основу исхода учења лакше је утврдити у којој је мјери сваки ученик развио (формирао) потребне компетенције. Зато је потребно да се исходи више одређују у непосредном васпитно-образовном процесу.

(РЕ)ДЕФИНИСАЊЕ ОПШТЕГ ЦИЉА ВАСПИТАЊА У ФУНКЦИЈИ ОСАВРЕМЕЊАВАЊА ШКОЛЕ

Савремена школа представља један од најважнијих фактора васпитања и образовања. Она има задатак да проналази најхуманији и најприхватљивији пут за развој човјека као индивидуалног и друштвеног бића. Потребне, жеље и амбиције човјека на почетку 21. вијека не могу се свести само у оквире националног идентитета, већ напротив, национални идентитет треба инкорпорирати у проевропске и интернационалне вриједности. Савремена школа мора превазићи наслијеђене слабости из прошлости, више мора бити усмјерена ка будућности, која је у нашем окружењу још увијек неизвјесна.

Прије свега, савремена школа је препознатљива по циљевима и задацима које остварује. Зато се питању дефинисања циљева и конкретизовања задатака васпитања и образовања мора посветити више простора. Тиме омогућавамо да школа као најмасовнија и најорганизованија васпитно-образовна институција постане мјесто развијања и формирања општих и стручних компетенција, неопходних за учење, живот и рад у 21. вијеку.

Критичком анализом релевантних радова, издвојили смо неколико размишљања и закључака који указују на потребу редефинисања општег циља васпитања. Та размишљања се крећу од тога да општи циљ васпитања уопште није потребно дефинисати, преко тога да ли је потребно дефинисати један или више општих циљева васпитања, па све до тога да ли је општи циљ васпитања нешто чиме треба да се бави педагошка наука.

Изузетно је тешко дефинисати циљ и задатке васпитања у условима глобалних друштвених промјена. Крстивоје Шпијуновић (2009) наводи бројне разлоге због којих је тешко дефинисати циљеве васпитања. Још увијек постоји термилошка неуједначеност, једни говоре о циљу васпитања, други о циљевима и задацима васпитања. Питање односа циљева и задатака васпитања постаје још комплексније када се они разматрају у односу на наставне садржаје, методе, облике наставног рада, исходе и стандарде васпитања и образовања. И данас није сасвим јасно да ли циљеве васпитања одређује друштво, школа или педагогија. Посебно питање се отвара како ће наставници, навикнути на традиционализам, тумачити пројектоване циљеве, компетенције и исходе васпитања и образовања.

Без обзира на оваква схватања, сматрамо изузетно битним за педагошку науку да се општи циљ васпитања редефинише, јер само на тај начин је могуће допринесити развијању теоријских сазнања о циљевима и практично дјеловати у васпитно-образовном процесу. Осим тога, дефинисање општег циља васпитања омогућава дефинисање посебних и појединачних циљева васпитања и образовања. Општи циљ васпитања треба дефинисати тако да он одрази захтјеве за цјеложивотним учењем, да не угуши човјекову индивидуалност и његово друштвено биће. Речено другим ријечима, савремена школа треба бити препознатљива по истовременом развоју човјекове есенције и егзистенције.

Дефинисању општег циља васпитања и образовања могу допринијети и основни „темељи“ учења, који се прокламују у различитим свјетским и европским документима. Стога савремена школа и код нас треба бити препознатљива по образовању које се заснива на прокламовању цјеложивотног учења. Концепцију друштва знања није могуће развијати без учења за знање (учити знати), учења за рад (учити чинити), учења за заједнички живот (учити живјети, учити и радити заједно) и учење за постојање (учити бити). Зато савремена школа мора бити у функцији формирања компетенција које обухватају стручна умијећа и комуникацију, практичну примјену теоријских знања, проналажење заједничких циљева рада, учења и живота, те доношење властитих судова, личне одговорности и различитих вриједности.

Приликом дефинисања нових или редефинисања постојећих циљева васпитања и образовања треба уважити различите критеријуме класификације, као и врсте циљева, савремена педагошка сазнања о значају дефинисања општих и професионалних компетенција, те одређивању исхода васпитања и образовања. Полазећи од свега наведеног, могуће је извести нову формулацију општег циља васпитања. Општи циљ васпитања и образовања је развијање општих и професионалних компетенција, неопходних за учење, живот и рад у условима трајних општедруштвених промјена и убрзаног научно-техничког и техно-

лошког напретка човјечанства. Овако формулисан општи циљ васпитања значајно превазилази недостатке идеолошки одређених циљева васпитања. Овакав циљ васпитања сједињује потребе појединца и друштва. Посебна вриједност оваквог циља је у томе што он може представљати полазни циљ у савременој школи без обзира на ниво и врсту школе и на развијеност психофизичких способности васпитаника. Исто тако, овом формулацијом циља васпитања и образовања не нарушава се ни критеријум слободе васпитаника у избору циљева васпитања и образовања, као и критеријум подручја (компоненти) васпитања. Такође, не нарушава се ни психоструктура процеса учења. Напротив, формирање општих и стручних компетенција није могуће без развијања когнитивних, афективних и психомоторних способности. Битно је нагласити и то да оваквом формулацијом циља превазилазимо недостаке циљева васпитања и образовања у којима се одређује каква се личност васпитањем жели и настоји постићи, већ да се оваквом формулацијом одређује процес васпитања којим би се дошло до личности таквих општих и професионалних компетенција, а која би без већих тешкоћа пратила убрзане цивилизацијске промјене.

Савремене школе нема без промјене традиционалних програма. Те промјене посебно треба да обухвате операционализацију задатака, изостављање научнопревазиђених садржаја, дефинисање општих и професионалних компетенција и исхода васпитања и образовања. Циљ васпитања није полазиште, основа и оквир само педагошке науке и педагошке телеологије, већ и основа сваког друштвено организованог васпитања и образовања.

Општедруштвене промјене, научно-технички и технолошки напредак човјечанства и посебно редефинисање општег циља васпитања, изазивају потребу за суштинским промјенама у садржајима, као и структури васпитања и образовања на свим нивоима. Надајмо се да ће ускоро, и у нашим условима, школе бити препознатљиве по научно утемељеном конципирању савремених програма васпитно-образовног рада, који ће омогућити развој националног идентитета у складу са проевропским и интернационалним вриједностима. Осмишљеног, организованог и систематизованог васпитања и образовања савременог човјека у савременој школи нема без јасно формулисаног циља таквог васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Бранковић, Д. (1995): Комплементарност општег и посебних циљева васпитања. „Наша школа“, бр.1-2. Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске.
- Бранковић, Д. (2009): Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. У зборнику *Образовање и усавршавање наставника*, (79-88). Ужице: Учитељски факултет.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Гојков, Г. (2009). Образовни циљеви и образовни стандарди. У зборнику *Образовање и усавршавање наставника*, (53-78). Ужице: Учитељски факултет.
- Guđjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Илић, М. (1995). Циљ, задаци и садржаји васпитно-образовног рада у условима савремених промјена. „Наша школа“, бр. 1-2. Бања Лука: Друштво педагога републике Српске.
- Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Шпијуновић, К. (2009). Циљ и задаци васпитања и образовања у условима друштвених промјена. У зборнику *Образовање и усавршавање наставника*, (13-20). Ужице: Учитељски факултет.

Brane Mikanović
University of Banja Luka
Faculty of Philosophy

THE GOALS, COMPETENCES AND OUTCOMES OF EDUCATION IN MODERN SCHOOL SYSTEM

Summary: The overall objective of education in the last century was determined differently. In these determinations, social dimension was emphasized, often even overemphasized and personal dimension of educational goals was neglected. Competencies are often related to a specific educational program, while minimum competency to be achieved by adopting a program at a certain level of education are determined by outcomes. Development of national identity and pro-European values can only contribute to clearly defined goals, defined general and professional competence, and realistically defined outcomes of education. There are still no theoretically designed and tested practical goals of education that can meet the demands of our time, defined as the time of globalization and transition. Also, there are disagreements regarding the definition of competence and determination of expected and desired outcomes of education.

The author, in his paper examines some outstanding issues regarding the definition (redefinition) of the general goal of education, related to realization of the general and professional competencies, and determination of outcomes of education. Also, the paper critically assesses the relationship between goals, competencies and outcomes of education, and particularly highlights the importance of schools in implementing social and interdisciplinary projected objectives of education.

Key words: goals education, competencies, outcomes education, modern school system

Изет Пехлић
Исламски педагошки факултет
Универзитет у Зеници
Босна и Херцеговина

УДК 316.61/.66-053.6(497.6)
323.15-053.6(497.6)
316.37-053.6(497.6)

СОЦИОПЕДАГОШКА АНАЛИЗА ОДНОСА ЛИЧНОГ И КОЛЕКТИВНОГ САМОПОШТОВАЊА СА НАЦИОНАЛНИМ ИДЕНТИТЕТОМ СРЕДЊОШКОЛАЦА

УВОД

Према теорији социјалног идентитета аутора Тајфела и Тарнера (Tajfel, H., & Turner, J. C., 1986: 7-24) идентитет сваке индивидуе подразумева постојање социјалног идентитета који произлази из припадности појединца различитим групама.

Национални идентитет је дио социјалног идентитета који се заснива на осјећају припадности националној групи/нацији. Само чланство у групи доводи до развијања осјећаја припадности, што доприноси позитивном самопоимању. Примарна мотивација појединца, као члана групе, јесте развијање позитивног социјалног идентитета, јер такав идентитет доприноси његовом психичком здрављу, осјећају сигурности, властите вриједности, самопоштовању, осјећају припадања друштву и сл. Да би се то остварило, група се настоји позитивно вредновати. У ситуацији када припадност одређеној групи не доноси наведене добробити, него развија супротне ефекте (смањење самопоуздања, губитак осјећаја властите вриједности и сл.) говоримо о негативном социјалном идентитету. Такав идентитет се може развити, на примјер, у додиру мањинске с већинском групом, при чему се развија ниско самопоштовање код чланова мањинске групе јер се појединац перципира као члан инфериорне групе. Појединац настало стање може ријешити на два начина. Први је одбацивање тренутног социјалног идентитета и прелаз у доминантну групу, што може имати негативне психолошке посљедице. Такођер, то је немогуће учинити ако су границе групе чврсте (нпр. спол, раса). Други начин разрјешења негативног социјалног идентитета је задржавање постојећег идентитета и развијање механизма "одбране" своје групе. (Tajfel, H., & Turner, J. C., 1986 : 7-24) То се остварује развојем поноса унутар групе (нпр., код националних група ради се о успоредби с другим националним групама, дакле опћенито успоредбом с мањинском, а не с доминантном групом и то тако да исход успоредбе буде позитиван, дакле, одабирају се оне групе за које се зна да имају неку карактеристику која је лошија или има негативно значење, док је код властите групе та карактеристика „јака“ или позитивна). Осим тога, да би се стекао позитиван социјални идентитет, могуће је реинтерпретирати неповољне карактеристике на тај на-

чин да се инсистира на оним димензијама на којима би успоредба била повољна, а игнорирају се димензије на којима је успоредба неповољна. На примјер, ако нека национална група нема посебно богату културну баштину, али је кроз историју имала изразито добре владаре (војсковође, предсједнике) који су се, на примјер, залагали за економски просперитет народа, тада се неће представљати кроз културална постигнућа, већ ће наглашавати добробити и вриједности које су постигнуте захваљујући добрим државницима.

Најизразитија идентификација с властитом групом услиједит ће када су границе међу групама непропусне, када су статусни односи нестабилни, те када се разлике перципирају као нелегитимне.

Облике националне везаности можемо посматрати с два аспекта. Први се аспект односи на фазу друштвеног развоја поједине националне државе, а други је аспект појединца. С обзиром на први аспект, Катз (према: Šiber, 1998) наводи облике националне везаности с обзиром на фазу друштвеног развоја у којој се налази национална држава. Позивање на национални идентитет код држава које су у процесу формирања има за циљ ујединити становништво и одбрану од туђе власти. Инсистира се на националном суверенитету и културном идентитету.

У развијеним друштвима, у периоду јачања и ширења моћи, за националну идеологију карактеристично је наглашавање културне надмоћи земље, што „оправдава“ експлоатацију других земаља. У бирократско-технократским друштвима, као што су капиталистичка или социјалистичка, карактеристично је величање државе, њене моћи и снаге. Тамо гдје владајући слој губи моћ наглашавају се традиција и историја.

С обзиром на аспект појединца који је више психолошки, Гуетзков (према: Šiber, 1998) разликује пет облика националне везаности:

- Искључива национална везаност постоји када је изразита свјесност припадности властитој нацији уз омаловажавање других нација. Психолошки садржај овакве везаности изражава се као национализам, етноцентризам и шовинизам;
- Истакнута национална везаност означава одређени степен националне идеализације те патриотизам, али и прихватање других нација (у смислу да нису инфериорне спрам властите нације);
- Вишеструка национална везаност или интернационализам подразумева припадност властитој нацији, али се тежи међунационалној сурадњи и споразумијевању. Наглашава се лојалност према човјечанству, ономе што је хумано, вриједно, напредно;
- Козмополитизам не укључује осјећај припадности нацији, него се јавља осјећај везаности уз опћељудску заједницу и тежња да се превладају уски национални интереси;
- Анационализам подразумева индивидуализам, потпуно одсуство везаности за нацију при чему се национални осјећаји сматрају штетним и непотребним.

Према теорији социјалног идентитета, људи су пристрасни према властитој групи јер на тај начин постижу позитивну различитост властите групе, по-

зитиван социјални идентитет, а тиме повећавају лично самопоштовање. Унутар ове теорије самопоштовање је добило централну улогу у објашњењу међугрупне дискриминације.

Под појмом личног самопоштовања подразумевамо евалуацију себе, односно осјећај личне вриједности и поштовања према самом себи. Истраживања су показала да је код људи самопоштовање важан фактор за субјективни осјећај задовољства и за успјешност у различитим подручјима дјеловања. Лично самопоштовање је примарни индикатор позитивне психолошке прилагодбе. У посљедње вријеме порастао је интерес за концепт самопоштовања у различитим знанственим дисциплинама, посебно у подручјима клиничке и социјалне психологије, а нарочито је значајан и за социјалну педагогију.

Самопоштовање може бити лично и социјално, зависно од тога евалуирамо ли себе као појединца или припадника неке групе људи (Jelić, 2003).

У литератури се концепт личног самопоштовања често спомиње, а различити аутори га дефинирају на различите начине. Куперсмит (1967) лично самопоштовање дефинира као степен увјерења појединца у властите компетенције, важност, успјешност или вриједност, те га третира као вишедимензионални конструкт (Coopersmith, 1967). У Масловљевој теорији самопоштовање се налази на четвртном нивоу хијерархијски организованих потреба (мотива) појединца, а састоји се од двије компоненте: жеље за компетентношћу и жеље за престижем. Росенберг га дефинира као глобалну вриједносну оријентацију према себи (Lacković-Grgin, 1994). Лутанен и Крокер (1992) наводе да многи аутори лично самопоштовање схватају као евалуативну димензију појма о себи, те је као такво често мјерено и истраживано (Luhtanen, R., & Crocker, J. 1992: 302-318).

Појединчево колективно самопоштовање је високо уколико се његова социјална група вреднује позитивно у односу на релевантне компаративне групе.

Теорија социјалног идентитета истовремено подржава двије претпоставке о односу самопоштовања и пристраности према властитој групи:

- а) појединци с високим самопоштовањем показују већу пристрасност према властитој групи,
- б) појединци с ниским самопоштовањем показују већу пристрасност према властитој групи.

У прилог првој претпоставци иде истраживање Лутанен и Крокер (1992), које су користећи Скалу колективног самопоштовања добиле да највише пристрасности према властитој групи показују појединци с високим социјалним самопоштовањем. Велики недостатак овог истраживања јесте чињеница да је Скала колективног самопоштовања глобална мјера социјалног самопоштовања, тј. није повезана са специфичном групом, него се односи на све групе којима појединац припада. Осим тога, ауторице су у свом истраживању користиле парадигму минималне групе (лабораторијски увјети), па је упитно колико је социјални идентитет који су жељеле испитати салијентан (Luhtanen, R., & Crocker, J., 1992; Јелић, 2003). Како бисмо избјегли наведене недостатке у нашем истраживању повезали смо Скалу колективног самопоштовања с националном групом. Осим тога, истраживање није проведено у лабораторијским увјетима.

Друга претпоставка провјеравана је, углавном, манипулацијом личним самопоштовањем. Учесницима се даје повратна информација о успјеху у одређеном задатку и тиме се повећава или смањује њихово самопоштовање. Након тога, њихов задатак је да процијене друге појединце с изнадпросјечним и исподпросјечним резултатом на истом задатку за који су добили повратну информацију. Показало се да појединци с високим самопоштовањем имају изражен мотив за самоуздизањем, те да показују изразитију пристрасност према припадницима властите групе. Насупрот томе, појединци с ниским самопоштовањем имају изражен мотив за самозаштитом који се манифестира кроз омаловажавање вањске групе. Више је него очигледно да и лично и колективно самопоштовање дјелују у доменама интерперсоналних и интергрупних односа (Јелић, 2003).

МЕТОД

У раду су кориштени: *ex post facto* поступак, метод теоријске анализе и дескриптивно-аналитички *Survey* метод. По својој нарави, истраживачки поступак је дескриптивни неекспериментални. Главне технике кориштене у истраживању јесу анкетање и примјена скала и упитника.

Од инструмената у истраживању су кориштени: Упитник о опћим социодемографским подацима; Скала личног самопоштовања (Росенберг, 1965); Скала колективног самопоштовања (Luhtanen, R., & Crocker, J., 1992); Скала националног идентитета (НАИТ – Ćorkalo, D., & Kamenov, 1998).

Истраживање је усмјерено на средњошколску популацију. Узорак чини укупно 310 босанскохерцеговачких средњошколаца бошњачке, српске и хрватске националности по два одјељења трећег и четвртог разреда (102 гимназијалца *Опће гимназије* у Зеници, 100 гимназијалаца из *Средњошколској центри* из Пала и 108 гимназијалаца *Гимназије Фра. Грја Маршић* из Мостара).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Лично самопоштовање средњошколаца

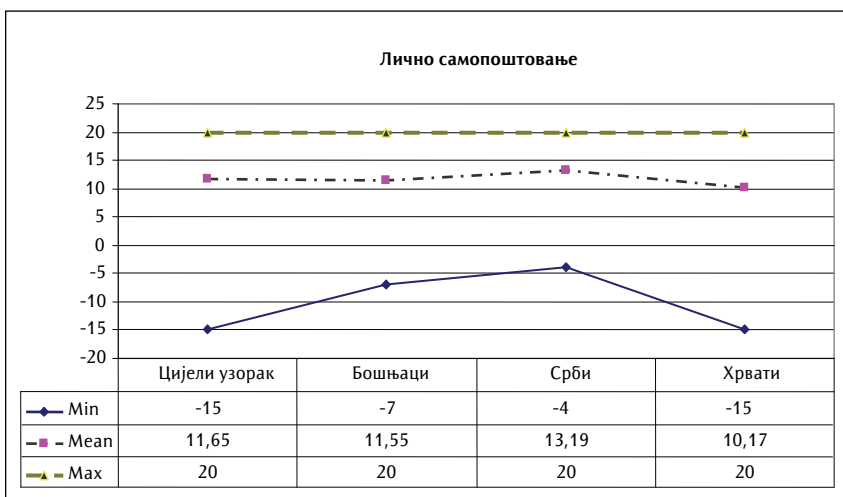
Средњошколци српске националности показују најизраженије лично самопоштовање, слиједе их средњошколци Бошњаци, а затим средњошколци Хрвати. Постоји статистички значајна разлика у личном самопоштовању између средњошколаца Бошњака, средњошколаца Срба и средњошколаца Хрвата ($F=5,783$; $sig=,003$).

Средњошколци Срби у статистички значајно већој мјери имају развијеније самопоштовање од средњошколаца Бошњака ($t=-2,089$; $p=,038$) и од средњошколаца Хрвата ($t=3,633$; $p=,000$), а нема статистички значајне разлике на варијабли лично самопоштовање између средњошколаца Бошњака и средњошколаца Хрвата. У ситуацији самоостварања или остварања неких битних колективних циљева који се доживљавају и својим, може се интерпретирати и чињеница дијагностициране разлике у личном самопоштовању између средњошколаца

ца Срба, средњошколаца Бошњака и средњошколаца Хрвата, што, наравно, није једина позадина разлике.

Постоји статистички значајна повезаност пола и личног самопоштовања код средњошколаца Хрвата, јер испитаници мушког пола показују статистички значајно веће вриједности на скали личног самопоштовања ($F=5,967$; $sig=,016$).

Графикон 1. Графички приказ личног самопоштовања средњошколаца



Постоји статистички значајна повезаност одгоја у породици према нацији и личног самопоштовања код средњошколаца Срба. Испитаници који су изјавили да су у породици одгајани да своју нацију смтрају равноправном показују статистички значајно веће вриједности на скали личног самопоштовања ($F=5,548$; $sig=,001$) од испитаника који су изјавили да су у породици одгајани им нација није битна у животу. Резултат показује да се здравим одгојем према нацији развија лично самопоштовање.

И коначно, лично самопоштовање, што је било и за очекивати, статистички је значајно повезано са економским статусом на цијелом узорку, сполом код средњошколаца Хрвата, варијаблом мјешовити брак родитеља на цијелом узорку и код средњошколаца Хрвата породичним одгојем према вјери и нацији и личном ставу према вјери. Мјешовити брак родитеља, слаб економски статус и непостојање јасног става о вјери извор су слабог самопоштовања. С друге стране, охрабрујући су резултати који говоре да испитаници који су у породици одгајани тако да своју вјеру и нацију сматрају равноправном показују веће вриједности на скали самопоштовања.

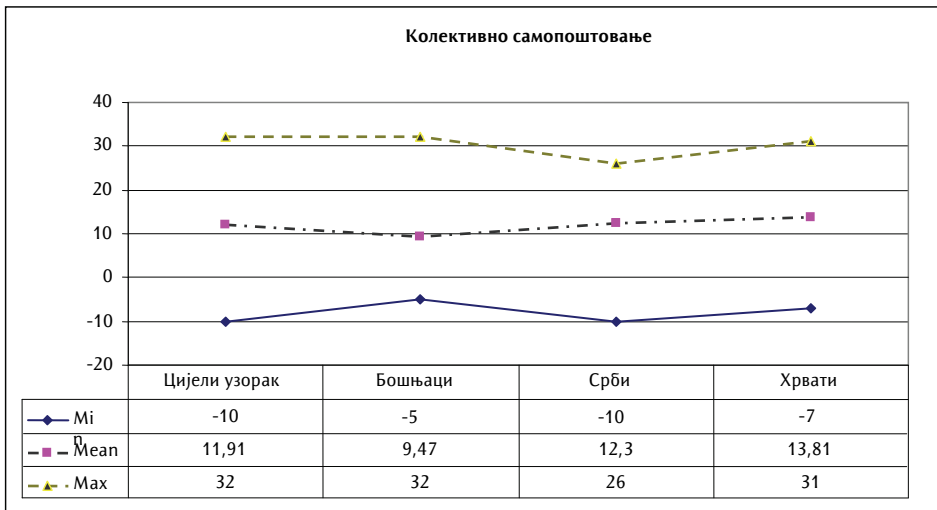
Колективно самопоштовање средњошколаца

Средњошколци Хрвати показују најизраженије колективно самопоштовање, слиједе их средњошколци Срби, а затим средњошколци Бошњаци.

Средњошколци Хрвати ($t=-3,938$; $p=,000$) и средњошколци Срби ($t=-2,588$; $p=,010$) у статистички значајно већој мјери показују колективно самопоштовање од средњошколаца Бошњака.

Средњошколци Хрвати мушког пола у статистички значајно већој мјери показују колективно самопоштовање ($t=2,565$; $p=,012$). То потврђују и резултати АНОВЕ ($F=6,582$; $\text{sig}=,012$).

Графикон 2. Графички приказ колективног самопоштовања



Испитаници који немају чланове друге националности у породици показују статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања на цијелом узорку ($F=5,613$; $\text{sig}=,018$) и код средњошколаца Хрвата ($F=7,652$; $\text{sig}=,007$) од испитаника који су изјавили да имају чланове друге националности у породици.

Испитаници чији родитељи не живе у мјешовитом браку у статистички значајно већој мјери показују колективно самопоштовање на цијелом узорку ($F=7,028$; $\text{sig}=,008$) и код средњошколаца Хрвата ($F=11,430$; $\text{sig}=,001$) од испитаника чији родитељи живе у мјешовитом браку.

Испитаници који немају пријатеље друге националности у статистички значајно већој мјери показују колективно самопоштовање на цијелом узорку ($F=7,955$; $\text{sig}=,005$) од испитаника који су изјавили да имају пријатеље друге националности.

Одгој у породици према вјери статистички значајно је повезан са колективним самопоштовањем. Испитаници који су у породици одгајани да чувају само своју вјеру показују статистички значајно веће вриједности на скали колек-

тивног самопоштовања за цијели узорак ($F=12,408$; $\text{sig}=,000$), код средњошколаца Бошњака ($F=3,299$; $\text{sig}=,024$) од испитаника којима вјера није битна у животу. Резултати су различити код средњошколаца Хрвати: испитаници који су у породици одгајани да своју вјеру сматрају бољом показују статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања ($F=6,974$; $\text{sig}=,000$) од испитаника којима вјера није битна у животу.

Породични одгој према нацији статистички је значајно повезан са колективним самопоштовањем. Испитаници који су у породици одгајани да чувају само своју нацију показују статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања на цијелом узорку ($F=9,588$; $\text{sig}=,000$) и код средњошколаца Срба ($F=8,738$; $\text{sig}=,000$) од испитаника којима нација није битна у животу. Средњошколци Хрвати који су у породици одгајани своју нацију сматрају бољом показују статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања ($F=7,030$; $\text{sig}=,000$) од испитаника којима нација није битна у животу.

Испитаници који су изјавили да вјерују и редовно практикују вјеру показују статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања на цијелом узорку ($F=14,372$; $\text{sig}=,000$), код средњошколаца Бошњака ($F=4,043$; $\text{sig}=,005$) и код средњошколаца Срба ($F=7,861$; $\text{sig}=,000$) од испитаника који не вјерују у Бога или немају јасан став о томе.

Дакле, статистички значајно веће вриједности на скали колективног самопоштовања показују мушкарци, испитаници који су одгајани да чувају своју вјеру и нацију и редовни практични вјерници. Резултати су очекивани, јер је код испитаника који су одгајани да чувају своју вјеру и нацију на тај начин развијан и оснаживан њихов колективни социјални идентитет, а код редовних практичних вјерника резултат је проистекао из природе религиозности – колективни идентитет се развија и кроз заједничко практикување вјере, која је један од видова њеног практикувања.

Према теорији социјалног идентитета, те на основу досадашњих истраживања (Jelić, 2003) познато је међудјеловање личног и колективног самопоштовања. Пристрасност према властитој групи или међугрупна диференцијација повећавају лично самопоштовање. Наиме, показало се да један тип самопоштовања понекад може компензирати други и стога нам могућност мјерења колективног самопоштовања заједно с личним даје прилику да те процесе посматрамо под новим свјетлом (Luhtanen, & Crocker, 1992). У овом контексту је разумљиво што се резултати истраживању на обје скале поклапају, а што кореспондира са теоријом социјалног идентитета, по којој појединци и са ниским и са високим самопоштовањем показују већу пристрасност према властитој групи (Jelić, 2003).

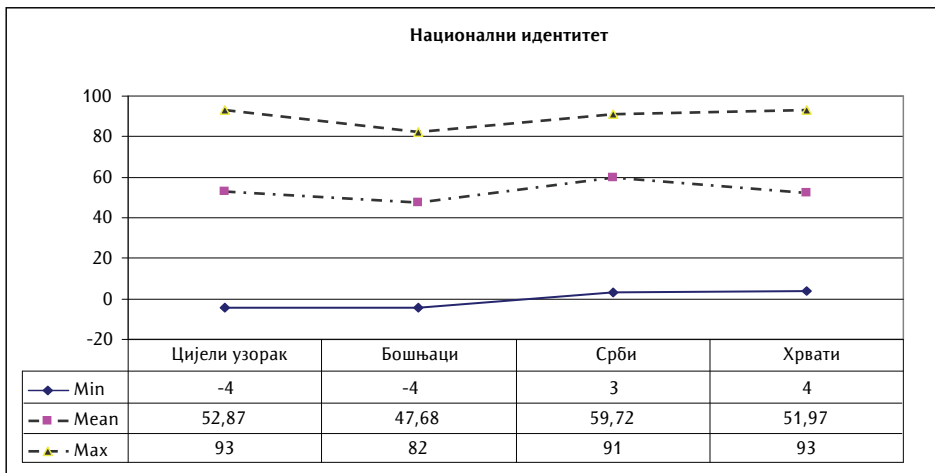
НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ СРЕДЊОШКОЛАЦА

Средњошколци Срби показују највеће вриједности на скали националног идентитета, слиједи их средњошколци Хрвати, а затим средњошколци Бошњаци, што су потврдили и резултати ANOVA ($F= 13,723$; $\text{sig}=,000$).

Постоји статистички значајна разлика у националном идентитету средњошколаца Бошњака и средњошколаца Срба. Средњошколци Срби у статистици значајно већој мјери показују изражен национални идентитет од средњошколаца Бошњака ($t=-4,737$; $p=,000$) и од средњошколаца Хрвата ($t=3,065$; $p=,002$).

Прогнаници изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=3,037$; $\text{сиг}=,049$). Код средњошколаца Бошњака је ситуација другачија: домицилни изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета ($\Phi=6,594$; $\text{сиг}=,002$) од повратника. Повратници се одлучују на пуко преживљавање у новој насталој социјалној контексту и усмјерени су на креирање што повољнијих увјета за осигуравање основних увјета за опстанак. Ту им њихов национални идентитет не иде у прилог.

Графикон 3. Графички приказ националног идентитета



Испитаници који немају чланова друге националности у породици изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=10,710$; $\text{сиг}=,001$), код средњошколаца Бошњака ($\Phi=4,235$; $\text{сиг}=,042$), код средњошколаца Срба ($\Phi=5,937$; $\text{сиг}=,007$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=9,608$; $\text{сиг}=,002$) од испитаника који имају чланова друге националности у породици. Дакле, национална „чистоћа“ у породици је повољан амбијент за развијање националног идентитета. Потврђују то и резултати о мјешовитим браковима, јер испитаници чији родитељи не живе у мјешовитом браку изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=12,674$; $\text{сиг}=,000$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=13,716$; $\text{сиг}=,000$) од испитаника чији родитељи живе у мјешовитом браку. Такођер и код испитаника који немају пријатеље друге националности изражен је статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=19,227$; $\text{сиг}=,000$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=7,273$; $\text{сиг}=,008$) од испитаника који имају пријатеља друге националности. Из овог сета истраживач-

ких резултата видљиво је да је јак национални идентитет развијен у националној аутоизолацији, а тиме и живљење властитих, различитих од „туђих“ вриједности, већи извор социјалне дистанце.

Т-тест 1. Разлика у личном и колективном самопоштовању и националном идентитету код средњошколаца Бошњака и средњошколаца Срба

По националности сам		Аритметичка средина	Стандардна девијација
лично самопоштовање	Бошњак	11,5545	5,96066
	Србин	13,2816	5,84844
колективно самопоштовање	Бошњак	9,4752	7,99449
	Србин	12,3495	7,86991
национални идентитет	Бошњак	47,6832	18,99365
	Србин	58,8932	14,55881
Т-тест за испитивање разлике аритметичких средина			
Варијабле	t- вриједност		Ниво значајности
лично самопоштовање	-2,089		,038
колективно самопоштовање	-2,588		,010
национални идентитет	-4,737		,000

Т-тест 2. Разлика у личном и колективном самопоштовању и националном идентитету код средњошколаца Бошњака и средњошколаца Хрвата

По националности сам		Аритметичка средина	Стандардна девијација
колективно самопоштовање	Бошњак	9,4752	7,99449
	Хрват	13,8113	7,84506
Т-тест за испитивање разлике аритметичких средина			
	t- вриједност		Ниво значајности
колективно самопоштовање	-3,938		,000

Т-тест 3. Разлика у личном и колективном самопоштовању и националном идентитету код средњошколаца Срба и средњошколаца Хрвата

По националности сам		Аритметичка средина	Стандардна девијација
лично самопоштовање	Србин	13,2816	5,84844
	Хрват	10,1698	6,50637
национални идентитет	Србин	58,8932	14,55881
	Хрват	51,9717	17,86801
Т-тест за испитивање разлике аритметичких средина			
Варијабле	t- вриједност		Ниво значајности
лично самопоштовање	3,633		,000
национални идентитет	3,065		,002

Истраживачки резултати потврђују досадашње налазе о вези вјерског осјећања и националног идентитета, јер испитаници који су у породици одгајани да своју вјеру сматрају бољом изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=19,227$; $\text{сиг}=,000$), код средњошколаца Бошњака ($\Phi=6,557$; $\text{сиг}=,000$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=6,557$; $\text{сиг}=,000$) од испитаника којима вјера није битна у животу. Наравно, у овом контексту је логичан резултат по којем испитаници који су у породици одгајани да своју нацију сматрају бољом изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=15,384$; $\text{сиг}=,000$) код средњошколаца Срба ($\Phi=8,855$; $\text{сиг}=,000$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=10,237$; $\text{сиг}=,000$) од испитаника којима нација није битна у животу.

Испитаници који вјерују и редовно практикују вјеру изражавају статистички значајно већи степен националног идентитета на цијелом узорку ($\Phi=10,102$; $\text{сиг}=,000$) код средњошколаца Бошњака ($\Phi=9,315$; $\text{сиг}=,000$) и код средњошколаца Хрвата ($\Phi=5,867$; $\text{сиг}=,001$) од испитаника који не вјерују у Бога. Наши резултати нису новост. Значењем религиозности за национални идентитет бавио се Фини (Phinney 1990), а према Вајсброд (Weissbrod 1983) вриједности везане уз националну идентификацију у многим друштвима произлазе из религиозности, те Чоркало и Каменов (1999) наводе резултат према којем већа религиозност испитаника подразумеје израженији национални идентитет.

Национални идентитет је дио социјалног идентитета, а најизразитија идентификација с властитом групом услиједит ће када су границе међу групама непропусне, када су статусни односи нестабилни, те када се разлике перципирају као нелегитимне (Tajfel, Turner, 1986). У овом контексту, могу се разумијевати и резултати истраживања националног идентитета који су показали да Срби показују највеће вриједности на скали националног идентитета, слиједи их Хрвати, а затим Бошњаци. Срби у статистички значајно већој мјери показују изражен национални идентитет од Бошњака и од Хрвата.

У циљу етнополитичке мобилизације сви су се људски односи, углавном, свели на само једну димензију, националну, па су "прекомјерним јачањем етничког идентитета пертинентни класни идентитети субјекта (...) сведени на један једини идентитет, а тиме бива докинута збиљски идентитет појединца". (Devereux, 1990: 245)

ОДНОС НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА СА ЛИЧНИМ И КОЛЕКТИВНИМ САМОПОШТОВАЊЕМ

Резултати истраживања су показали да постоји статистички значајна повезаност националног идентитета средњошколаца са личним и колективним самопоштовањем.

Испитаници који на скали личног самопоштовања показују веће вриједности у статистички значајно већој мјери ($t=2,900$; $r=,004$) показују вриједности на скали националног идентитета. Такођер, испитаници који на скали колективног самопоштовања показују веће вриједности у статистички значајно већој

мјери ($t=8,297$; $r=,000$) показују вриједности на скали националног идентитета. (Т-тест 4)

Т-тест 4. Однос националног идентитета и личног и колективног самопоштовања

Варијабле	Национални идентитет	N	Аритметичка средина	Стандардна Девијација
Лично самопоштовање	$\geq 53,00$	178	12,5281	5,85240
	$< 53,00$	132	10,4773	6,54575
колективно самопоштовање	$\geq 53,00$	178	14,8820	6,75166
	$< 53,00$	132	7,9091	8,01664
Т-тест за испитивање разлике аритметичких средина				
Варијабле	t- вриједност	Ниво значајности		
Лично самопоштовање	2,900	,004		
лично самопоштовање	8,297	,000		

На основу нашег и других истраживања (Пхиннеу, 1990: 499-514; Друцкман, 1994: 43-68; Чоркало & Каменов, 1999: 35-119), могли бисмо констатирати да се код босанскохерцеговачких средњошколаца, по Ериксеновој теорији формирања ега, ради о трећој фази – фази интернализације идентитета, која значи разумијевање и вредновање властите етничности. Слободни смо то закључити јер је значење интернализованог идентитета различито код сваког појединца и групе, јер постоје различита лична и историјска искуства, те због тога што интернализовани етнички идентитет не значи нужно висок степен етничке укључености, јер особа може бити свјесна етничке припадности, а да не одржава обичаје.

УМЈЕСТО ЗАКЉУЧКА

Социопедагошка улога босанскохерцеговачке школе била би да настави прекинуту традицију развијања културне, религијске и националне толеранције, те да многику босанскохерцеговачку различитост афирмира као позитивни социјални капитал. Тиме би, што нам је у ширем контексту осигуравало компаративну предност, биле отворене нове историјске могућности нашег посебног идентитета унутар сложених глобализацијских процеса. Уколико би се заједничким дјеловањем свих одгојних фактора за опће добро реафирмирала потреба за очувањем богате културно, национално и религијски богате баштине, локалног и регионалног културног наслијеђа, стекле би се претпоставке за систематско развијање компетенција младих за осјетљивост за друге и за своју околину, за шири контекст живљења који обиљежава плурализам култура и религија, разноликост моралних вриједности, те развијање компетенција за суживот и међусобно разумијевање.

Насупрот раширеној концепцији живота која се заснива на самодовољности, нарцизму, затворености, национализму и расизму, школа треба промовирати одгој који подстиче отварање међусобном прихватању и увјерењу да се човјек не може до краја остварити ако се не отвара другима. Одгојно-образовно дјеловање

школе има задатак да развија интеракцијски однос и гради мостове између појединаца и друштва. Она својим садржајем, а још више начинима поучавања треба помоћи младима да науче живјети заједно, креирати мреже социјалних односа и радити заједно у друштву за заједничко добро. Све опћеприхваћене вриједности требају бити садржане у одгојном плану школе.

На крају, школа треба промовирати његовање, чување и афирмирање богате босанскохерцеговачке културне баштине као дијела националног и културног идентитета свих грађана, те освјешћивање вриједности културне баштине у глобализацијским процесима. Битно је да се у том процесу сви појединци осјете слободним и пожељним, како би могли да ослободе властити потенцијал за допринос индивидуалном и колективном развоју без угрожавања било чијих индивидуалних и колективних права и слобода.

ЛИТЕРАТУРА

- Coopersmith, S. (1967): *The Antecedents of Self-Esteem*, p.p. 4-5 and 38. San Francisco, W. H. Freeman and Co.
- Čorkalo, D., & Kamenov, Ž. (1999): *Nacionalni identitet i međunacionalna tolerancija. Izvještaj s VIII ljetnje psihologijske škole*. IUC Dubrovnik. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Klub studenata psihologije u Zagrebu, str. 35-119.
- Devereux, G. (1990): *Komplementaristička etnopsihoanaliza*. Prijevod Radmila Zdjelar, Zagreb: August Cesarec.
- Druckman, D. (1994): Nationalism, patriotism, and group loyalty: A social-psychological perspective, *Mershon International Studies Review* 38 (1), p.p. 43-68.
- Jelić, M. (2003): *Provjera postavki teorije socijalnog identiteta na etničkim grupama*. Magistarski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Lacković-Grgin, K. (1994): *Samopojmanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992): A Collective Self-Esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 18, No. 3, p.p. 302-318.
- Phinney, J. S. (1990): Ethnic identity in adolescent and adults: review of research, *Psychological Bulletin*, 108, p.p. 499-514.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Šiber, I. (1998): *Osnove političke psihologije*. Zagreb: Politička kultura.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behavior. U: Worchel, S., & Austin, W.G. (Ur.): *Psychology of Intergroup Relations*, p.p. 7-24. Chicago: Nelson - Hall Publishers,
- Weissbrod, L. (1983): Religion as National Identity in a Secular Society. *Review of Religious Research*, Vol. 24, No. 3, p.p. 188-205.

Izet Pehlić
University in Zenica
Islamic Pedagogical Faculty
Department of Social Pedagogy

SOCIOPEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
PERSONAL AND COLLECTIVE SELF-ESTEEM AND NATIONAL IDENTITY
OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Summary: The aim of this study was to perform socio-pedagogical analysis of the relationship between personal and collective self-esteem and national identity of high school students.

Since the study used the methods of theoretical analysis and the descriptive-analytical survey methods and techniques of interviewing. The survey will be used by Personal Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), Collective Self-Esteem Scale (Luhtanen & Crocker, 1992) and the Scale of National Identity (NAIT - Čorkalo & Kamenov, 1998).

The research sample consisted of 310 high school students Bosniaks, Serbian and Croatian nationality – by two classes of third and fourth grade (102 General high school students in Zenica, 100 high school students from the high school center from Pale and 108 General high school Fra. Grga Martić students from Mostar.

Research results will show whether there is significant interconnection and will offer a clearer description of the socio-pedagogical relationship of personal and collective self-esteem of high school with national identity. Also, the results may be a function of creating socio-pedagogical preventive action in the development of a healthy national identity of young people.

Keywords: socio-pedagogical analysis, personal self-esteem, collective self-esteem, ethnic identity

Јасмина Клеменовић
Слађана Зуковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет¹

УДК 37.014.523(497.11)
37.035:172(497.11)

ДОПРИНОС ОБАВЕЗНО ИЗБОРНИХ ПРЕДМЕТА У ШКОЛИ РАЗВОЈУ НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ

УВОД

У савременим условима већи део друштвеног живота модерних држава одређен је противречним процесима које свеобухватно означавамо термином глобализација. Суштински глобализацијски ефекат огледа се у ширењу, продубљивању и убрзавању светске економске, политичке и културне међузависности уз истовремено оживљавање национализма, локалних облика културног идентитета и експанзије регионалних, културних и религијских разлика. Отуда се с правом може рећи да је данас битно измењен начин на који људи доживљавају национални идентитет и културну припадност те да су младе генерације пред изазовом обликовања „осећаја идентитета који мора бити одржив унутар контекста вишетруког припадања“ (Милутиновић, 2006: 219).

У таквим условима образовање се све чешће издваја као „кључ“ у просецу припремања за живот у глобалном свету који не рачуна само на надметање, већ и на сарадњу међу појединцима, нацијама, државама и регионима. Оно представља „полугу“ у прихватању нове економске, политичке и социјалне реалности коју одликује тежња ка усвајању глобалне етике утемељене на систему заједничких вредности као што су: људска права и одговорности, демократија и грађанско друштво, заштита мањина, мирно решавање сукоба, генерацијска и међугенерациска одговорност за очување природних ресурса итд. (исто: 216). Будући да се принципи организовања образовања и услови свакодневног школског живота сматрају основом социјализације, за сваку заједницу постаје посебно важно да осигура процесе демократизације образовања и увођења образовања за демократију на све нивое образовног система водећи рачуна о националним, културним и религијским обележјима свих учесника васпитно-образовног процеса.

¹ Рад је настао у оквиру научно-истраживачких активности аутора на пројекту *Педагошки плурализам као основа савременог образовања* (179036) који у периоду 2011- 2014. године финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

ИЗБОРНИ ПРЕДМЕТИ У ФОКУСУ ДЕМОКРАТИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

Значајни проблеми неједнакости и поларизације света захтевају систематске промене у приступу образовању и спремност да се прихвате нове вредности које ће усмеравати образовну политику и праксу. Кључне вредности новог образовања представљају: демократија, критичко мишљење, релациона етика, креативност, социјална правда и солидарност (Moss 2008: 115). Оне се разумеју као основа за реорганизовање образовних институција које треба да постану доступне свима, да представљају место сусретања различитих психофизичких, социјалних, културних и политичких могућности деце, младих и одраслих који живе и уче заједнички кроз свакодневну интеракцију, дијалог, међусобно упознавање и уважавање.

Процес реорганизације система и процеса образовања којим се омогућава досезање овог циља означава се као процес *демократијизације образовања*. Спољашње промене образовања у том правцу подразумевају ангажман друштвене заједнице у развијању и подржавању система који ће обезбедити једнаку доступност образовања свима који желе и који су способни да уче и образују се. Унутрашња демократијација образовања односи се на управљање системом, као и на програмску флексибилност. Демократијација процеса одлучивања огледа у стварању могућности да сви актери образовног процеса одлучују о одређеним питањима из домена својих активности, док програмска флексибилност подразумева могућност ученика да у понуђеним оквирима бирају активности у којима ће учествовати, као и да утичу на стварање нових и другачијих прилика за ангажовање (Хавелка 2000: 20).

Основу демократијације представља настојање да се образовни процес учини флексибилнијим и диференциранијим и на тај начин у већој мери усклађен са притисцима модерног живота који захтева да млади људи буду спремни на многоструке животне и професионалне улоге, те способни да одлучно и маштовито пројектују и стварају будућност која неће доћи у неком познатом облику. Како би се ученицима омогућило да током образовања откривају и развију своје способности и стекну вештине потребне за живот у глобалном свету, поред обавезне, академски оријентисане наставе, у савременим школама се све већа важност даје изборној и факултативној настави.

Иако факултативна и *изборна настава* у школској пракси нису новост оне се данас виде као незамењив простор за бављење актуелним питањима и проблемима заједнице, те прилика за унапређивање личног и друштвеног развоја ученика (Вујић 2002: 245). Оба вида наставе могу да се изводе у различитим облицима: изборни предмети, изборни програми у оквиру једног предмета, изборни пројекти или практични радови, али и као пракса укрштања програма. Међутим, док је основно начело факултативне наставе добровољност и слободно опредељење, за изборну наставу је важно да су ученици обавезни да се определе између одређеног броја понуђених изборних предмета које затим редовно похађају.

Са нивоом образовања повећава се и значај и улога изборне наставе. Као изборни предмети у европским школама на нивоу основног образовања јављају

се религијско образовање, етика, друштвене и културне студије, настава страних језика, а у виду укрштених приступа програми грађанског, глобалног и медијског образовања. На средњошколском нивоу поред изборних предмета који се баве анализом и дискусијом различитих аспеката друштвеног и културног живота, те наставе страних језика или информатичке писмености и рачунарства, као изборни предмети јављају се продубљени ранији обавезни предмети (музика, уметност, историја, географија, биологија, технологија и сл.) или се организују курсеви утемељени на новим методама и приступима у настави (медији, фотографија, филм, драма, музика, плетење, рад са дрветом и металом, домаћинство, професионална оријентација и други које предлажу школа и локална заједница) (исто).

У изборним предметима усмереним на анализу друштвених и културних питања посебна пажња посвећује се демократским процедурама учествовања у заједничким активностима као што су расправе, слободно изражавање мишљења и доношење одлука. Акцент се ставља и на развој способности рефлексивности, вођења дијалога и аргумендовања на којима почивају процеси вредновања и критичког мишљења који захтевају и способност сталне измене перспектива (Moss 2007: 14-15).

Истовремено предвиђа се усклађивање изборне наставе са европском димензијом образовања која подразумева *интеркултурални приступ* у настави и оспособљавање младих за међународну културну сарадњу. То подразумева да се наставним радом ученици усмеравају на сусрет с другим националностима, језицима, културама, расама и религијама претварајући их у вредности и доприносећи обостраном обогаћивању (Зуковић, Клеменовић, Будић 2010). Идеја је да се код младих формирају ставови и вредности, развије начин опхођења са другим културама, успостави толеранција и поштовање историје и начина живота других људи и нација што уз познавање демократских процедура, учешћа у њима као принципа демократске комуникације, дијалога и дебата припрема ученике за активан живот у грађанском демократском друштву.

Бројни истраживачи сагласни су са констатацијом да настава Грађанског васпитања отвара простор за интеркултурално васпитање и образовање кроз процесе изградње, поштовања и јачања културног плурализма и толеранције. Досадашња искуства у реализацији наставе овог предмета показују да ученици током васпитно-образовног процеса истовремено изграђују самопоштовање и стичу компетенције неопходне за суживот са различитим културама (Ђуришић-Бојановић 2006). Њима се нуди прилика да развијају способности конструктивне комуникације, толеранције на различите погледе и понашања, свест о индивидуалној и колективној одговорности, разумевање националног и културолошког идентитета у интеракцији са културолошким идентитетом Европе и остатка света, и др.

Такође, креатори европске образовне политике препознали су значај наставе религије (без обзира да ли се реализује као професионална, мултиконфесионална или неконфесионална) за интеркултурално васпитање и образовање и успостављање интеррелигијског дијалога. Притом се наглашава да учење за различитост и учење за заједнички интерес треба посматрати као модел у ко-

јем партикуларно и универзално могу равноправно да егзистирају (Hasall, Roebben 2006: 448). Суштина је у тежњи да се створе услови за разумевање и прихватање различитости путем усвајања религијских вредности које ће бити у позитивној корелацији са принципима толеранције, плурализма и мултикултурализма. У том смислу, истраживачи наглашавају да овакав вид демократизације образовања подстиче боље разумевање себе и других, као и обликовање школске заједнице као микрокозма отвореног друштва (Kodelja, Bassler 2004).

ОБАВЕЗНИ ИЗБОРНИ ПРЕДМЕТИ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ СРБИЈЕ

Представљени процеси демократизације образовања интензивирани су током последње деценије и у систему образовања и васпитања Републике Србије. Установљени су механизми који ће гарантовати поштовање људских права свим категоријама становништва, пре свега кроз доступност и реализацију права на образовање. Намера је била да се целокупном атмосфером школског живота и активизацијом оних који уче обезбеди квалитетно образовање за све „без обзира на пол, расу, националну, верску и језичку припадност, узраст, физичку и психичку конституцију, социјално и културно порекло, имовно стање, политичко опредељење или друго лично својство“ (*Закон о основама система образовања и васпитања* 2003: Члан 4). Посебним чланом Закона регулисана су *Права дејетина и ученика* (Члан 95.) која се остварују у складу са потврђеним међународним уговорима, овим и посебним законима, а установа се обавезује да омогући њихово остваривање. Такође, посебним чланом се разрађује право на организовање ученика и регулише област деловања Ученичког парламента (Члан 98.).

Унутрашњом демократизацијом образовања у Србији замишљена је диверсификација рада у школи која би омогућила увођење наставних садржаја, метода и циљева који уважавају различите могућности и интересовања ученика. Уместо ранијег јединственог програма конципиран је оквирни национални план и програм који школе осмишљавају у складу са сопственим потребама и могућностима кроз три вида програма: обавезни, изборни и факултатилни. Факултативни део плана и програма усмерен је на задовољавање интересовања ученика у складу са могућностима школе (Максић, Шевкушић 2007: 163).

Школе свих нивоа образовања новим Законом добијају обавезу да као *један од изборних предмета понуде алтернативне Верска настава и Грађанско васпитање*, док се за други изборни предмет ученици одлучују бирајући још један предмет према својим склоностима. Листа изборних предмета за основне школе обухвата: лепо писање, народну традицију, руке у тесту-откривање света, чувари природе, од играчке до рачунара, шах, матерњи језик са елементима националне културе, страни језик, основи информатике и рачунарства, домаћинство. Изборни предмети се изучавају по један час недељно изузев матерњег језика са елементима националне културе и страног језика који се изучавају по два часа недељно. Успех у изборним предметима не утиче на општи успех ученика а у случају обавезног изборног предмета (веронаука или грађанско) предвиђено је описно оцењивање.

На нивоу средњег образовања у наставним плановима и програмима различитих типова школа предвиђена су два обавезно изборна предмета од којих један подразумева алтернативе Верска настава и Грађанско васпитање, односно „други предмети етичко-хуманистичког садржаја“. Другу групу обавезно изборних предмета чине стручни предмети који продубљују област или општи предмети који доприносе изграђивању личне културе (ликовна култура, музичка уметност, географија, историја, социологија). Листа предмета за други изборни предмет који су обавезне да организују средње школе није коначна и може се допунити на предлог школе програмом који предходно одобри надлежно министарство. Успех ученика у овој групи предмета, за разлику од Верске наставе и Грађанског васпитања, оцењује се бројчано и улази у просек оцена на крају школске године.

Као циљ Грађанског васпитања на средњошколском узрасту истакнута је потреба да „ученици стекну знања, развијају способности и вештине и усвоје вредности које су предпоставка за целовит развој личности и за компетентан, одговоран и ангажован живот у савременом грађанском друштву у духу поштовања људских права и основних слобода, мира, толеранције, равноправности полова, разумевања и пријатељства међу народима, етничким, националним и верским групама“ (Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање за први разред средње школе 2001).

Анализа допуна правилника који су уследили показује да је постепено дошло до проширивања тема и померања наставних садржаја чиме се Грађанско васпитање у средњој школи приближило питањима грађанског активизма и образовању за демократију. У првом разреду средње школе предвиђена су различита питања природе и начина регулисања односа у групи/заједници уз обучавање у ненасилној комуникацији и техникама мирољубивог решавања сукоба. Теме о правима и одговорностима пребачене су други разред средње школе, док је разумевање демократије и грађанског друштва предвиђено за трећи разред уз планирање акције. У четвртном разреду настава Грађанског упознаје средњошколце са правом на слободан приступ информацијама, социјално-економским правима и светом професионалног образовања и рада. Наставницима се сугерише да наставни процес у разреду током целе године остварују у складу са оним што се учи изграђујући демократску атмосферу и поштовање права ученика. Као основни методски приступ у извођењу наставе Грађанског васпитања препоручује се радионичарски начин рада, док се међу облицима рада издвајају: симултана индивидуална активност, рад у паровима или малим групама, размена и разговор у кругу, групна дискусија и излагање пред целом групом.

Поред Грађанског васпитања статус обавезног изборног предмета од 2002/2003. школске године добила је и Верска настава као предмет са конфесионалним обележјем у образовном систему Србије. Циљеви и задаци Верске наставе, онако како су формулисани када је ова настава званично уведена, нису потом мењани. Први пут су ти циљеви и задаци, идентично формулисани и за основну и за средњу школу, дати у Службеном гласнику РС – Просветном гласнику (даље: СГРС – ПГ) бр. 5/2001. Без икаквих измена пренети су у СГРС – ПГ бр. 4/2003 (у оквиру Правилника о општим и посебним

основама школског програма за први разред основног образовања и васпитања, где се уместо термина „задаци“ употребљава термин „исходи“, али су садржаји у оквиру њих идентични); трећи пут их срећемо, опет неизмењене, у Правилнику о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе (СГРС – ПГ бр. 6/2003., где је у употреби термин „задаци“) (према: Кубурић, Зуковић 2010: 36).

Кроз наведена документа истиче се да је циљ Верске наставе упознавање ученика са вером и духовним искуством сопствене, историјски дате Цркве или верске заједнице, као и потреба отвореног и толерантног дијалога и уважавања других религијских искустава, научних сазнања, филозофских погледа и свих позитивних искустава и достигнућа човечанства. Такође се истиче циљ изградње социјалних односа између ученика и формирање еколошке свести.

Основни задаци Верске наставе су да ученицима пружи целовити религијски поглед на свет и живот, да систематски упознају своју веру у њеној доктриналној, литургијској, социјалној и мисионарској димензији, а све то у духу толерантног односа према другим религијама, прихватајући сва позитивна искуства људи без обзира на њихову националну припадност и верско опредељење. Остваривање поменутих задатака треба да се спроводи како на информативно-сазнајном, тако и на доживљајном и делатном плану, што отвара могућност да се на систематски начин усмерава развој верског става.

Водећи рачуна о месту верског васпитања и образовања у школи, поштујући специфичности Верске наставе, као и критеријуме "хијерархије" религијских садржаја изложених у наставним целинама, програм Верске наставе конципиран је на принципима "отвореног курикулума" који пружа простор слободном и стваралачком раду и ученика и вероучитеља (Мидић 2004). У том смислу, у литератури (Кубурић, Зуковић 2010) се истиче да, поред пружања знања о вери, садржаји Верске наставе треба да да помогну младим људима да критички просуђују о властитом животу и свим проблемима и питањима друштва и света у коме живе.

УТИЦАЈ ИЗБОРНИХ ПРЕДМЕТА НА РАЗВОЈ ИДЕНТИТЕТА И СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ СРЕДЊОШКОЛСКИХ УЧЕНИКА

Допринос Грађанског васпитања и Верске наставе развоју проевропских вредности, националног и културног идентитета ученика Србије у наставку рада сагледаван је на основу истраживања различитих аспеката образовног процеса на средњошколском ниову. Анализирано је остваривање циљева и задатака наставе Грађанског васпитања испитивањем наставника који предају овај изборни предмет у свим типовима средњих школа Републике Србије. Исти испитаници процењивали су програмски пакет наставе грађанског васпитања те издвојили теме и методичке аспекте који (ни)су у складу са могућностима и потребама младе генерације. Такође, разматрана је разлика између очекиваних и опажених ефеката наставе изборних предмета из перспективе ученика средњих школа тестирањем знања, испитивањем мишљења и система вреднос-

ти. Испитано је и мишљење стручних сарадника и вероучитеља о изазовима увођења обавезних изборних предмета у наставни процес.

Према резултатима истраживања 240 наставника који предају изборни предмет Грађанско васпитање у различитим типовима средњих школа на територији Републике Србије које је 2008. године организовао Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду закључено је да *реализација програмских циљева и задатака у настави Грађанског васпитања у практичном раду варира* (Гајић 2009: 1332). Иако наставници различито процењују степен остварености циљева и задатака већина их је сагласна да се са највише успеха реализују циљеви: *Стицање знања о врстама права, односима међу њима и узајамности права и одговорности и Развијање осетљивости за кршење права дејаша, као и сиремности за заштитиу соиствених и права других*. Као најмање остварен циљ наставници су издвојили *Стицање знања о културама других народа*. Извесна, статистички значајна разлика, јавила се међу наставницима Грађанског васпитања који предају у средњим школама мањих градова Србије. Ови испитаници као најуспешније остварене циљеве и задатке Грађанског васпитања издвојили су: *Развијање критичког мишљења о друштвеним процесима; Сузбијање предрасуда о културама и историји других народа, и Разумевање културе соиственог народа и подстицање развоја националног идентитета* (исто).

Процењујући релевантност програмског пакета наставе Грађанског васпитања за средње школе исти испитаници највише су критиковали садржаје и активности из области људских права (2 година) и теме из области грађанске демократије (3 година). Наставници истичу да су садржаји из домена људских права и права детета сувопарни, оптерећени сувишним понављањима те неадекватним методичким поступцима и сценаријима радионица који нису примерени средњошколцима. Као проблем у практичном раду наставници издвајају и превелик број часова за планирање акције у корист права. Осим што се овом активношћу сужава тематика и ремети динамика васпитно-образовног процеса, она често и не може да се спроведе до краја јер ученици не поседују потребна знања и вештине нити показују потребну зрелост (Клеменовић 2009: 1310). Отуда они предлажу иновирање методичких поступака, увођење нових тема и промену статуса предмета. Известан број њих истиче важност вредновања целокупног залагања ученика као и потребу оцењивања знања из овог предмета како би се ојачали укупни васпитно-образовни ефекти.

Део проблема у реализацији циљева наставе Грађанског васпитања наставници виде и у специфичној клими локалне заједнице која не показује осетљивост и разумевање за потребе и активизам младих. Такав дух, на жалост, присутан је и у једном броју образовних установа у којима Ученички парламент само формално постоји те су млади онемогућени да значајније утичу на организацију живота и рада школе (види: Клеменовић, Лазић, 2007; Клеменовић, 2009). Из тих разлога наставници Грађанског истичу да је демократско образовање и оспособљавање за парципативно учење потребно свим наставницима у школи и да представља предуслов демократизације образовног система. Значајну препреку у превазилажењу формализма и традиционално схваћеног образовања представља чињеница да наставни кадар, нарочито у средњим струч-

ним школама, поред стручних компетенција нема одговарајућа педагошко-психолошка знања и дидактичко-методичке вештине потребне за рад са младима и у интерактивној настави.

Анализа утисака ученика средњих школа о настави Грађанског васпитања те испитивање њихових очекивања показало је да готово три четвртине младих сматра да могу имати велике користи од похађања овог предмета (Зуковић 2009а: 1359), али и да његови потенцијали нису довољно искориштени у пракси (исто: 1364). Четвртина испитаних средњошколаца није сигурно да ли се неке промене у њиховом понашању могу приписати утицајима наставе Грађанског, а готово половина ученика процењује да досадашње похађање овог предмета није утицало на промену њиховог понашања нити је значајније деловало на њихов развој. Ипак, нешто мање од једне трећине ученика средње школе сматра да је похађање наставе Грађанског васпитања имало утицаја на њихов развој и понашање пре свега у домену унапређивања комуникације и зрелијег, тј. реалијег сагледавања себе и других (исто: 1366).

Према последњим подацима о ефектима наставе Грађанског васпитања добијених тестирањем знања ученика завршних разреда свих типова средњих школа показује се да општи ниво познавања садржаја овог предмета просечно одговара познавању других предмета у школи (Бауцал и сар. 2009: 36), при чему су области које средњошколци у највећој мери познају: основни принципи демократије, основна грађанска права и подела власти. Такође је установљено да са порастом знања ученика о збивањима у друштву опада степен поверења у друштвене институције док са степеном поверења у институције расте спремност средњошколаца на активно учешће у животу породице и заједнице (исто: 51). Истим истраживањем је утврђено да је нешто више од четвртине ученика задовољно темама које се обрађују у оквиру Грађанског васпитања. Три четвртине испитаника је позитивно оценило прилике које овај предмет пружа за исказивање сопственог мишљења и осветљавање осетљивих тема из различитих перспектива, те њиховом повезаношћу са свакодневним животом (исто).

Када је реч о Верској настави, значајно је истаћи резултате истраживања која су се ослањала на процену опажених ефеката овог предмета од стране ученика и њихових родитеља. Према резултатима опсежног истраживања (Јоксимић 2003) спроведеног и на основношколском и на средњошколском нивоу, као и истраживања (Зуковић 2009б) спроведеног на средњошколском нивоу, утврђено је да су опажени ефекти (нова сазнања, развој религиозности, позитивне промене у понашању и личности ученика итд.) били у складу са разлозима опредељења за овај предмет, што значи да су очекивања испитаника у значајној мери испуњена. Ипак, не треба пренебрегнути ни чињеницу да, према налазима поменутих истраживања, значајан број испитаника није опазио никакве ефекте похађања овог предмета. Такође, резултати ових истраживања употпунили су слику и о значајним питањима педагошко-методичких аспеката реализације Верске наставе у школском систему. Позитивни утисци о Верској настави односили су се, пре свега, на садржаје који се презентују путем овог предмета, као и на различитост часова Верске наставе од часова осталих школских предмета (мање формална атмосфера, нема пресије због оцењивања).

Повољне оцене наставника проистекле су како из његовог начина рада, тако и из његових личних особина и односа према ученицима. Истовремено, један број родитеља и ученика има примедбе управо на реализацију наставе у погледу организације и услова рада, наставних метода и сл.

Поред мишљења ученика и родитеља о Верској настави, значајно је указати и на истраживање (Зуковић 2006) чији су узорак чинили вероучитељи и стручни сарадници – педагози. На основу добијених налаза изведен је закључак да, поред мишљења испитаника да је Верска настава заузела своје место у школском систему, важно је истаћи и њихово искуство о томе да у процесу њене реализације има и потешкоћа: проблеми техничке и организационе природе, недостатак кадрова, недовољна педагошко-дидактичко-методичка способност вероучитеља, неадекватни уџбеници и садржаји који нису у довољној мери прилагођени децем узрасту и њиховом познавању материје. Веома важан налаз овог истраживања односио се на став испитаника о потреби превазилажења ривалства и антагонизма између Верске наставе и Грађанског васпитања, јер су ови предмети постављени као алтернативе које се искључују, иако, имајући у виду сврху њиховог увођења у школе, то не би требало да буду.

У прилог изложеном становишту говоре и резултати испитивања односа полазника Верске наставе и Грађанског васпитања према универзалним вредностима. Истраживање је обављено 2009. године на узорку од 118 средњошколаца уз помоћ СВС Упитника вредности (Schwartz Value Survey) у оквиру новосадског Одсека за педагогију Филозофског факултета (Матић 2010). Показало се да полазници оба изборна предмета прихватају све појединачне универзалне вредности (*Универзализам, Човекољубље, Конформизам, Традиција, Сиурносћ, Моћ, Посшинуће, Хедонизам, Сшимулација, Самоусмерење*) и имају позитиван однос према њима. Утврђено је да полазници и Верске наставе и Грађанског васпитања позитивно вреднују и оне универзалне вредности за које би се могло рећи да нису у складу са вредносним циљевима експлицитно или имплицитно садржаним у наставним програмима ових предмета. Тако су полазници Грађанског васпитања позитивно оценили универзалне вредности *Традиција* и *Конформизам*, док су полазници Верске наставе показали позитиван однос према вредностима *Посшинуће* и *Самоусмерење*.

Добијени резултати показују да су полазници Грађанског васпитања отворени и за прихватање и поштовање културних и верских обичаја и идеја. С друге стране, полазници Верске наставе су позитивно усмерени ка жељи за успехом - дефинисаним друштвеним стандардом, иако, изборни предмет чију наставу похађају, већи акценат ставља на „унутрашњи духовни успех“.

Није изненађење да су од стране ученика оба изборна предмета позитивно процењене универзалне вредности *Универзализам, Човекољубље, Сиурносћ* и *Сшимулација*, узимајући у обзир да су све оне, садржане, уграђене и прихваћене у оквиру њихових наставних програма. Тиме је показано да су ученици усмерени ка прихватању, поштовању и заштити свих људи и читаве планете. Такође, видимо да је код свих ученика присутна и усмереност ка очувању и повећању добробити за друге, са којима ступају у честе личне контакте. Укратко речено, резултати истраживања нису потврдили статистичку значајност ра-

злика којом би се потврдило да је опредељеност ученика за похађање једног од обавезно изборних предмета повезана са разликама у њиховом односу према универзалним вредностима.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати представљених емпријских истраживања, посебно испитивања односа ученика према универзалним вредностима, указују на потребу промишљања и трагања за „додирним тачакама“ у реализацији наставе обавезних изборних предмета. Овакав закључак посебно охрабрује када се процењује допринос наставних предмета чији се садржаји и методе, на изврстан начин, виде као супротстављени какав је случај са предметима Грађанско васпитање и Верска настава. Истраживања показују да је унапређивање квалитета наставне праксе могуће постићи креирањем услова за отворен и толерантан дијалог полазника различитих изборних предмета као основе за размену личних искустава, ставова и мишљења. Овакав приступ може допринети да се досадашњи модел „савременост или традиција“ замени моделом „савременост и традиција“. Такође, простор сусретања, природног подударана и прожимања хришћанских (духовних) вредности са демократским (европским) вредностима јесте простор за демократизацију школе у целини, што у крајњој инстанци, за ефекат треба да има лакше функционисање младих у свету различитости.

Имајући у виду да су изборни предмети уведени са намером да допринесу личном и друштвеном развоју ученика кроз задовољавање специфичних потреба и интересовања младих који уче за живот у глобалном свету важно је наставити са методичким и садржинским иновирањем. Поред до сада понуђеног моралног, правног, политичког и културног освешћивања у овом сегменту наставе средњошколцима је потребно омогућити да стекну широк круг компетенција из неких других области непроцењивих за социјални развој младих какве су: здравствено васпитање, породично образовање, медијско образовање, образовање за мир, глобално образовање, образовање за одрживи развој итд.

На крају, не сме се изгубити из вида да су темељне вредности и основ социјализације садржани најпре у свакодневном животоу школе – односима између наставе и школских прописа и правила, школске културе и окружења, као и образовне филозофије које се школа придржава. Кључ ове сложене мреже социјалних и културних релација представљају наставници и друго стручно особље школе чије компетенције морају одговорити на захтеве усаглашавања национално и интернационално прихваћених вредности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бауцал, А. и сар. (2009): *Процена ефеката грађанског васпитања*. Београд: Грађанске иницијативе.
- Вујић, И. (2002): Примери изборне и факултативне наставе у неколико европских земаља, *Насијава и васпитање*, Vol. 51, No.3 (248–261).

- Гајић, О. (2009): Грађанско васпитање у средњим школама Републике Србије из перспективе наставника (са освртом на интеркултуралну димензију), *Теме*, Vol. 33, No.4 (1319-1338).
- Ђуришић-Бојановић, М., (2006): Ставови младих према интеркултуралности и прихватање плуралитета идеја, *Зборник Института за педагошка истраживања*, Vol. 38, No. 2 (430-444).
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2003): Београд: Службени гласник 62.
- Зуковић, С. (2006): Реализација верске наставе у школама – стање, проблеми и могућности, У: Е. Каменов (ур.) *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет (279–292).
- Зуковић, С. (2009а): О грађанском васпитању у средњој школи из перспективе ученика и родитеља, *Теме*, Vol. 33, No.4 (1353- 1368).
- Зуковић, С. (2009б): Верска настава у средњој школи из перспективе ученика и родитеља, *Настава и васпитање*, Vol. 58, No.3 (348–361).
- Зуковић, С., Клеменовић, Ј., Будић, С. (2010): Школа у функцији развоја интеркултурализма, У: Љ. Суботић и И. Живанчевић-Секеруш (уред.) *Сусрет култура: Зборник радова са 5. међународног интердисциплинарног симпозијума*, Књ.1, Нови Сад: Филозофски факултет (193-198).
- Јоксимовић, С. (ур.) (2003): *Верска настава и грађанско васпитање у школама у Србији*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Клеменовић, Ј. (2009): Образовање за људска права у систему средњошколског образовања у Србији. *Теме*, Vol. 33, No.4 (1303-1318).
- Клеменовић, Ј., Лазић, С. (2007): Образовање за људска права у нашој школи. У: О. Гајић (уред.) *Европске димензије промена образовног система у Србији: Зборник радова*. Књ.3. „Систем образовања у Србији у вертикали европских вредности“, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију (39-53).
- Kodelja, Z., Bassler, T. (2004): *Религија и школовање у ошвореном друштву* (оквир за информални дијалог), Љубљана.
- Кубурић, З., Зуковић, С. (2010): *Верска настава у школи*. Нови Сад: ЦЕИР, Савез педагошких друштава Војводине.
- Максић, С., Шевкушић, С. (2007): Припрема наставника за реализацију изборних предмета, *Настава и васпитање*, Vol. 56, No.2: 162–173.
- Матић, Ј. (2010): *Однос ђака верске наставе и наставе грађанског васпитања према универзалним вредностима*. Дипломски рад, Универзитет у Новом Саду: Филозофски факултет.
- Мидић, И. (2004): *Православни катихизис*: Приручник за наставнике основних и средњих школа. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Moss, P. (2007): *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. Working Paper 43*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss, P. (2008): *Toward a New Public Education: Making Globalization Work for Us All. Child Development Perspectives*, Vol.2, No.2 (114-119).
- Правилник о наставном плану и програму предмета Грађанско васпитање за први разред средње школе* (2001). Службени гласник РС –Просветни гласник, No.5 (1-3).
- Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Hasall, A., Roebben, B. (2006): Intercultural and interfaith dialogue through education, *Religious Education*, Vol. 101, No. 4 (443–452).

Jasmina Klemenović
Slađana Zuković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy

CONTRIBUTION OF COMPULSORY ELECTIVE SUBJECTS AT SCHOOL TO
THE DEVELOPMENT OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY AND
PRO-EUROPEAN VALUES

Abstract: The paper is based on the standpoint that the school context is an important pillar in the acceptance and adoption of democratic and universal values of the community. In that sense, there has been analyzed a meaning of democratization of the contemporary education and an introduction of compulsory elective subjects into the school system. Accordingly, there have been analyzed possibilities and assumptions of the influence of both religious instruction and civic education instruction on the development of national and cultural identity and pro-European values (interculturalism and human rights), as a way for overcoming the model of "tradition or modernity" with the model "tradition and modernity." Presented theoretical assumptions are supported by the results of empirical researches regarding the analysis of effects of the teaching implementation of the subjects at the secondary school level of education, with special emphasis on examining the attitudes of pupils who attend compulsory elective subjects towards the universal values.

Key words: religious instruction, civic education instruction, democratization of education, interculturalism, universal values.

Ружица Петровић
Педагошки факултет у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК 130.2(4)
140.8(4)

УЛОГА ФИЛОЗОФИЈЕ У РАЗВОЈУ НАЦИОНАЛНОГ И ЕВРОПСКОГ ДУХА¹

Заснивање теоретског истраживања које у свом дискурсу проблематизује однос филозофије и европског духа подразумева апстраховање питања која битно одређују тај однос. Питање које се увек стављало пред филозофију како у време њеног конституисања, тако и данас, јесте питање њене бити, смисла и улоге. Као саморазумевајућа свест она је увек поседовала појачану одговорност за властито успостављање и егзистирање. Кроз историју њеног постојања било је епоха када је доводила у питање оправданост сопственог постојања, када је као саморефлектујући дух у критичком посматрању себе откривала недовољну филозофичност. Оно што је обележило њено рађање била је онтолошка потреба духа да мисли² која је чинила основну вредност и симбол филозофске свести.

Да би једна духовна активност задобила предзнак филозофска, мора најпре испунити све оне захтеве који се постављају пред ову форму универзалне свести. То значи да треба да буде уздигнута до нивоа јасно артикулисаног појмовног мишљења и да кроз дискурс умног сазнања тежи откривању суштине ствари. Само она мисаона делатност која успева да искорачи из света појавних ствари и закорачи у простор општих истина остварује претензију на филозофичност. Такво мишљење подразумева спекулативну моћ ума, апстрактно поимање, логичко расуђивање, али и способност духа да критички превазилази саморазумљив однос према стварности. При томе, филозофија своју пуноћу остварује тек у јединству теоријског са практичним ставом. Јер слобода духа неопходна у трагању за истином, своју пуну вредност реализује у егзистенцијалном односу. Дакле, филозофија има своје унутрашње " законитости" успостављања и трајања (Козловски, 2003: 103)

У контексту задате теме поставља се питање: У каквом односу стоје филозофија и европски дух? Ако говоримо о европском простору рађања и постојања филозофске мисли треба почети од појма почетка. У егзистенцијалном смислу он претставља индивидуални напор духа да дође до рефлексивног сазнања. То је заокрет од непосредног ка самосвесном мишљењу за које је неопходан висок

¹ Овај рад је настао као резултат истраживања на прејекту : *Педагошки плурализам као основа образовне стратегије* Филозофског факултета у Новом Саду, бр.179036 (2011-2014) финансијски подржан од Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

² „Човек који је једном уживао у плодовима филозофије, упознао њене системе, и био безрезервно њима одушевљен као највишим добрима културе, не може више напустити филозофију и филозофирње“. Husserl, E.: *Kriza evropskih znanosti i transcendentalna fenomenologija* Globus, Zagreb 1990, str. 25.

степен саморазвојне зрелости. У историјском смислу, почетку филозофског мишљења претходиле су разноврсне и богате форме митско – религиозних садржаја. Хеленска филозофија са којом започиње европска филозофија за своју основу имала је раскошно историјско духовно наслеђе стварано у оквиру једне аутохтоне културе. Из једног тако специфичног и стваралачког потенцијала какав је био хеленски, могла се диференцирати разумска рефлексивна са свим обележјима самониклости. Стога, иако су Хелени у циљу ширег и бољег образовања, пре свега, из области математике, геометрије, астрономије, и трговине, одлазили на Исток и примали знања, они нису могли из оријенталне културе преузети ништа налик на филозофију какву су створили, јер, такав узор нису ни имали. Чему онда придати значај и заслуге за тако импозантну, целовиту, свеобухватну архитектонику хеленског филозофског ума? Несумњиво је да су спољашњи фактори, међу којима су, повољни природни услови (клима, географски положај, богатство), друштвено- економски и политички напредак, омогућили појаву јединственог начина филозофирања до тада непостојећег. Али, тежиште треба ставити на унутрашње факторе који се тичу самобитности античког духа. Ти фактори се односе пре свега на изражен осећај за меру који је дошао до изражаја у свим стваралачким творевинама од архитектуре и вајарства, преко песништва, до највиших спекулација, и на целовит доживљај света присутан у јединству трезвених и страствених стваралачких снага.

ПОСЕБНЕ ФИЛОЗОФИЈЕ И ЕВРОПСКА ФИЛОЗОФИЈА

Хеленска филозофија поред универзалности препознатљиве у моћи објективног духа да се суочава са темељним питањима човековог постојања и да им на умствен начин приступа, носи и одлике националног духа утемељеног на датој историји и култури. Европски народи попут Енглеза, Француза, Немаца успели су да развију јасно профилисану филозофију са посебним категоријаним системом и терминологијом, која је у свом развојном току остваривала континуитет идеја преко школа, праваца и орјентације. Међутим, не мање вредне јесу филозофије и оних европских народа, попут српског, у чијој обичајности доминира нерационална црта и „интуитивно – емотивни доживљај света“. Те одлике онемогућиле су јасно диференцирање филозофског од других облика духа, па самим тим и примену уобичајених критеријума у њиховом разграничењу. Покушај да се управо те црте и епски садржај историје узму за аутентичну основу за стварање једне систематске филозофије били су израз, нарочито почетком XX века, тежње за успостављањем и јачањем националног идентитета преко ревитализације сопственог културног наслеђа које је требало да да печат и филозофији.

Намеће се питање: која су то обележја која једна филозофија са одредницом „национална“ треба да има? Да ли могу филозофије које су настајале и развијале се у европском културном, духовном и историјском простору, да буду уобличене као аутохтоне, особене и самосвојне? После античке грчке филозофије, да ли је могуће, у европском оквиру, говорити о оригиналности посебних филозофија? Да ли је нека од тих филозофија могла да настане незави-

сно и одвојено од њеног утицаја? Треба имати у виду чињеницу да ниједна филозофија не носи атрибут " национална", као битно обележје своје суштине. Она мора задовољити мерила универзалног духа у постављању проблема и одговарати захтевима и начелима објективног ума да би се успоставила као филозофија. Али она не настаје у неком ванвременском хоризонту. Напротив, свака филозофија је у свом формирању посредована посебним историјско-културним саржајем унутар одређеног социјалног контекста. Она не настаје независно од заједничког предања, религије и традиције, али је као самосвесни ум уздигнута изнад постојеће непосредности и критички настројена према владајућем духу времена.

Присуство различитих праваца, оријентација и школа унутар посебних националних филозофија сведочи не само о току идеја насталих на том културном простору, већ и о различитим спољним утицајима и међусобним прожимањима. Такав круг деловања произвео је јединствено европско културно ткиво препознатљиво по својим хеленским изворима, по континуитету великих идеја и духовних праваца. Националне филозофије у Европи утемељене су на заједничком мисаоном језгру које је често заклоњено иза поларитета Исток-Запад, али које одмах постаје видљиво при компарацији са филозофијама другачијег поднебља.

Дакле, посебне филозофије могу егзистирати као израз различитих етничких и културних потреба, прилагођених интерпретацији особеног националног духа и традиције, са личним печатом стваралачког индивидуалитета, али се увек рефлектују кроз контекст ширих европских токова и тенденција. Зато, осим тих специфичности не можемо говорити о самониклости или самодовољности националних филозофија. С друге стране, оне могу својим карактером пружити нове развојне импулсе у европском простору као месту њиховог духовног сусретања, богаћења и прожимања. Свака филозофија која претендује на отворено мишљење и сучељавање идеја, не остаје изван домашаја других утицаја и уплива. То је рад живог, стваралачког духа који у борби различитих мишљења успоставља властити идентитет. Зато „националне филозофије“ не треба посматрати као затворене, изоловане, без међусобне повезаности, нити „европску филозофију“ као некакву безличну, вештачку творевину, јер је основни услов успостављања и трајања филозофије слободно рађање, сусретање, и критичко превладавање различитих идеја.

ФИЛОЗОФСКА ИДЕЈА ЕВРОПЕ

Промишљање идеје Европе као посебне, јединствене конституције духа отвара питање почетка такве идеје. Иако је израсла под утицајем хеленске филозофије, антички филозофи нису непосредно одредили и диференцирали сам појам Европе. Ипак, право изворности и првенства припада њима јер су они својим теоријско - апстрактним увидом у универзалну вредност умног говора и деловања створили темеље новог света. Зато можемо рећи да се првобитна идеја европског духа успостављала и расла кроз панхеленску идеју утемељену на свести о слободном избору Хелена да на логосан и целовит начин мисле о

себи и свету и да умношћу прожимају своје деловање. Хеленски почетак европског лика обележио је, пре свега, продор тежње за знањем и то не за посебним знањем већ за оним које је садржало интересовање за структуру света, његову последњу основу и смисао свеукупног постојања.

То знање је било целовито и јединствено јер је поред теоријских испитивања у оквиру „прве филозофије“ обухватало и научна знања у најширем смислу: математику, медицину, практична знања и вештине. Ширина знања није значила тежњу ка „ученом свезналаштву“, већ ка животној мудрости коју су Хелени потврђивали кроз испуњавање аксиолошких принципа. Иако је воља за знањем као побуда радозналост духа да мисли била основни покретач филозофије, ипак, у крајњем резултату њена функција се није сводила само на теоретско вежбање ума, већ је одговарала најдубљим потребама човекове душе.

Као таква, хеленска филозофија се уградила у духовно језгро Европе. Она је захтевом за самосвесним субјектом и његовим унутрашњим трагањем за својом, не само личном већ и људском суштином успоставила нов концепт живота у коме је битно место дала образовању духа и оплемењивању етоса. Указујући на хеленски карактер европског духа Хегел каже: „Осећање завичајности обузима образованог Европљанина при сваком сусрету са хеленском филозофијом“ (Хегел, 2006: 285). Хеленско откриће умног принципа као универзалног посредника између космоса и човека и између људи, подвукао је и Ниче ставом: „Школовани ум је Европу начинио Европом. У Средњем веку је тај ум био на путу да поново постане део и привезак Азије - дакле, да изгуби смисао за научност коју дугује Грцима“ (Ниче, 1984: 244). У тој образованости централно место имао је рефлексивни ум, из којег се развило универзално знање. Стога ни изворни ни перспективни смисао европских вредности не може се домислити изван контекста хеленског духа.

Поред спекулативно – умне димензије европско филозофско наслеђе носи и хришћанско обележје. Продор хришћанске идеје у почетку се испојио кроз неразумевање и чак одбацивање филозофског знања као ограниченог и варљивог. После вишевековног спора око превласти између вере и знања, људске мудрости и божјег откровења, филозофија је наставила да живи кроз јединствени спој религијских начела и рационалних принципа. У том искушењу филозофија је успела да се избори за даље егзистирање захваљујући томе што је кроз дуг историјски период свог постојања успела да створи ситем свеобухватног знања, без којег није могао да се омогући трајнији опстанак ни, тада владајућег, теолошког облика свести. Наиме, да би се прихватиле религијске догме није била довољна вера. За њихову рационализацију и оправданост била су неопходна логичко-методолошка знања која је филозофија већ поседовала. У том заједничком прожимању теологије и филозофије настао је облик духа који је носио карактеристике дискурзивног мишљења са обележјем хришћанске религиозности. Оно што је филозофију повезивало са теологијом било је њено бављење питањем апсолутног темеља свега бивствујућег којим је улазила у сферу метафизике, али, с друге стране њен говор о томе није био сакрално – догматски, већ логички, у границама људског мишљења. Иако је у свом главном историјском току била обузета „обухватањем целине помоћу последњег

начела“, она се ипак успостављала критичким чином мишљења, строго појмовним знањем, због чега је показивала блискост са научним духом.

Читав Средњи век у Европи обележила је идеја Бога и тежња човека да путем религијског осећања, аскетског искуства или мистичног доживљаја оствари претпоставке обожења. Имајући веру у Бога човек је имао духовне орјентире, моралну усмереност ка добрима која су носила опште важећи карактер. На теоретском плану водиле су се велике расправе око изналажења онтолошких доказа и оправданости идеје о врховном ентитету. Када је то настојање изашло из круга стваралачког напора и попримило схоластичку карактер, претворило се круту догму од чије изворне суштине није остало ништа. Ипак, заокруженост коју је религија пружала у свом аутентичном значењу садржала је све битне претпоставке за веру у духовни и морални преображај човека у свету.

Филозофија и Европски дух доживели су ново искушење на прелазу у Нови век када је развој наука пробудио у човеку осећање сигурности и веру у могућност да гради сопствени свет. Филозофија тада почиње да сумња у властито наслеђе и да трага за новим знањима чију је истинитост и корисност доказивала кроз употребу математичко - логичке методе и кроз њихову техничко - практичку примену. Тиме је знање све више губило васпитно- образовни смисао и задобијао прагматички. Филозофија се кроз захтев за "великом обновом" све више преображавала у "свеобухватну природну науку" (*Mathesis universalis*). Тиме је хеленски узор образовања отеловљен у тежњи за суштинским знањем и откривањем општих истина о свету и човеку са циљем остварења врлине као основе среће и есхатолошких нада, преображен у бригу "о многим стварима" и тежњу за повећањем моћи над спољним светом.

Модерна филозофија је наступила сувише самоуверено, разметљиво славећи „свој почетак“ као апсолутну новост. Ограђујући се од схоластичке филозофије она се дистанцирала и од хеленске и тако започела преображај у „строгу науку“. То је даље водило сужавању појма праксе на прагматичну димензију и појма теорије на сазнајно-методолошки оквир лишен сваког вредносног садржаја. У великој филозофској обнови тежиште није стављено на теоретско посматрање и умовање нити на образовно- васпитни образац доброг живота као живота који је посвећен усавршавању духа и карактера. Хеленски концепт старања за душу замењен је бригом за опстанак. Оно што је сматрано недостојним слободног човека, што је доликовало само ропским душама сада постаје императив живота. Филозофија не поставља себи као највиши циљ откривање општих истина ради њих самих, да би се уживало у чистој радости сазнања, већ проучавање математичких структура у свету природе како би се стекло примењиво знање, корисно за живот.

Као што филозофија доживљава радикалне промене прилагођавајући се захтевима науке, тако и наука истргнута из филозофског окриља трпи корениту промену постајући нефилозофска. Уместо тежње за суштинским знањима која одређују праву меру и вредност ствари, превагу добија тежња за техничким знањима, знањима која повећавају човекову моћ над стварима. У том процесу наука је претрпела значајне структурне промене. Са превлашћу техничког духа над спекулативним, све је мање било места за знањем које обједињује

онтолошко- етичку димензију. Највиши предмет теоретског умовања више није људско добро, нити је само умовање највиши облик доброг живота. Уместо те вредности на снази је практичан и функционалан задатак науке да повећа техничка знања и моћи да би се остварио интерес „бољег живота“. Показало се да свет модерне технике није свет многоструких поља могућности, већ свет једнообразног смисла свејединства који познаје само један свет и поништава наслеђене културне разлике.

Продор техничког духа у све поре људског живота упућује на то да је савремени европски дух изневерио своје изворно порекло када је престао да се управља према одредбама човечности. Прагматична димензија знања је у великој мери избрисала етичке границе и укинула „обавезујуће норме“ у којима је човек налазио своје упориште. У европском духу почетком 20. века почело је да се догађа унутрашње разарање које је довело до радикалног прекида са изворним саморазумевањем европског човека васпитаног у духу највиших тековина старе грчке и модерне филозофије (Паточка, 1995:49). Дубоку промену најавио је губитак трансцедентног упоришта које је европски човек некад имао, што је довело до опадања животне снаге и појачано осећање стрепње и неизвесности. И раније је било промашаја и страдања али су „људи ипак веровали у једно трајно пребивалиште духа где је записано одакле човек долази и куда иде, да постоји један надчулни свет непроменљивог облика захваљујући којем човек може са надом и поверењем да уреди свој живот у овом варљивом и пропадљивом свету (Ђурић, 2003:129)

Европска филозофија је на свом историјском путу пролазила кроз различите изазове, којима је одолевала захваљујући свом универзалном духу којим је успевала да критички усвоји и обједини хришћанске, научне и спекулативне вредности. Данас се поставља питање поновног утемељења јединственог филозофског концепта који би био спој дискурзивно - интуитивног ума, логосно-дживљајне свести, научне егзактности и стваралачког надахнућа. Расточеност филозофије на парцијалне облике свести захтева враћање изворном саморазумевању да би кроз однос са својим највишим достигнућима могла теретски да одреди и осмисли решења темељних антрополошких питања³. (Adorno, 1982: 25)

Основа на којој се градила европска култура било је јасно, појмовно разликовање бића од привида, истине од заблуде. Враћање на тај образац захтевало би мисаоно удубљивање у структуру постојећег европског духа и издвајање и дефинисање нових категорија. При томе, треба имати у виду положај у коме је данашњи човек, његову удаљеност од Бога, недостатак свеобухватног начела,⁴ губитак вере у апсолутне вредности, што га чини ускраћеним за осећање

³ „Krizi humanističkog pojma obrazovanja, podlegla je u javnoj svijesti kao prva disciplina filozofija, pošto je nakon Kantove smrti izazvala sumnju, svojim lošim odnosom prema pozitivnim znanostima, ponajprije prirodnim...Time je zanijekala ono što je tvorilo njen vlastiti pojam: slobodu duha, koja se pokorava slijepo diktatu stručnog znanja“. Adorno, Čemu još filozofija?

⁴ К. Улмер не сматра да се могућности заснованости традиционалне и савремене филозофије на фундаменталним, онтолошким питањима искључују. “Rastvaranje dosadašnjeg fundamenta filozofije kao metafizike ne čini nipošto nužnim abdikciju od mišljenja I ponižavanje onog općeg, time nipošto ne otpada mišljenje kao mjerodavni pristup bitku a niti ono opće kao mjerodavna struktura bitka, niti time biva nužnim sumnjičanje slobode ljudskog nabacivanja i iznalaženja, nego se ovdje naprotiv otvara sasvim novo polje za

сигурности и тежње за узорним формама живота. За човека садашњице није изазов вечност, он не тежи нечем што га надилази, а исконску потребу за преваладавањем пролазности не задовољава кроз тежњу религиозног спајања са Богом, већ је компензира увећавањем материјалног богатства. Човек савремене цивилизације уопште, а тиме и европске, обузет дејством техничких творевина изгубио је чуло за осећање лепоте космичке хармоније, иступио је из органског јединства са целином света, помирио се са недостатком праведности у свету, угушио људски протест савести против зла, исмејао вољу за вечним животом. У свеопштој подређености земаљским жељама и плановима превладао је дух интереса, освете, уништавања.

ЗАКЉУЧАК

Осећање забринутости, од времена када је почело да се усељава у европског грађанина, до данас, није престало да се умножава и продубљује. Велики умови који су најавили ту "болест" јасно су знали њене узроке, па су стога готово пророчки могли да виде и њене неизбежне последице. Оно што се данас пред филозофију поставља као главни задатак на коме се проверава смисао и оправданост њеног постојања јесте способност издвајања тих питања и могућност њиховог разрешења. Филозофија ће моћи да буде важан део европског идентитета и његов духовни израз ако успе да превлада сопствену кризу, тј. изађе из сфере стерилног тумачења преживљених категорија, обнови култ неговања тежње ка истини и ако свој језик казивања учини не само појмовно јасним већ и применљивим у проналажењу новог начина живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Adorno, T. (1982): *Wozu nach Philosophie, Ćemu joř filozofija?* Prevod Snjeřka Kneřević, Zagreb, Znaci
- Ђурић, М. (2003): *Србија и Европа*, Београд, БИГЗ – БОНАРТ
- Козловски, П. (2003): *Водич кроз филозофију*, Београд, Плато
- Ниче, Ф. (1984): *Људско одвише људско*, Београд, Графос
- Хегел, В. Х. (2006): *Филозофија историје*, Београд, Бардфин
- Ulmer, K. (1982): *Philosophie – gegenwärtig oder vergangen? Wiener Jahrbuch für Philosophie*, sv. IV, 1971, prevod Branko Despot u Ćemu joř filozofija? *Filozofija – nazoĉna ili prošla?* Znaci, Zagreb
- Husserl, E. (1990): *Kriza evropskih znanosti i transcendentalna fenomenologija* Globus, Zagreb
- Паточка, Ј. (1995): *Европа и постевропско доба*, Београд, Центар за геополитику

мишљење и опћу структуру свијета, у погледу ĉега филозофији остаје њена стара задаћа да мисли изворну структуру свијета и да из тога извуĉер консекуенције за свијетски положај ĉовјека", 320.

Ružica Petrović
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Humanities

THE ROLE OF PHILOSOPHY IN DEVELOPING NATIONAL AND EUROPEAN SPIRIT

Philosophy as an inherent spiritual field has its own internal laws of establishing and lasting. To get a philosophical character, an activity of the mind needs certain preconditions to be met. On individual level, it is necessary that through personal effort spirit is transformed from self-centered to self-assertive thought, while on general level it requires rich historical, cultural and spiritual inheritance. Such a context has produced various philosophies in Europe. This paper studies the possibilities of their autochthonous and authentic establishing, and the question of their mutual permeation on national and European levels

Key words: philosophy, national, European, contemporary

Jelena Maksimović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet

УДК 303.44:37
37.013
371.13

PREDNOSTI I OGRANIČENJA AKCIONIH ISTRAŽIVANJA U RAZVOJU IDENTITETA NASTAVNIKA

PRAKTIČNA I TEORIJSKA PITANJA U AKCIONIM ISTRAŽIVANJIMA I RAZVOJU IDENTITETA NASTAVNIKA

Osnovno obeležje akcionih istraživanja jeste njihova usmerenost prema rešavanju specifičnih problema na koje praktičari nailaze u svojoj praksi, u cilju unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse. Akciona istraživanja imaju za cilj menjanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse na kvalitativno drugačiji način, a sprovode se u realnim situacijama, uz participaciju učesnika u toku svih faza istraživanja. Polaze od dijalektičke i konstruktivističke epistemologije. Potencira se pedagoško razumevanje pojava, a manje njihovo naučno tumačenje. Osnovni cilj akcionih istraživanja je traganje za određenim kvalitativnim činjenicama, razumevanje određene pedagoške pojave, radi menjanja, poboljšavanja i konkretnog rešavanja problema vaspitne prakse. Logička osnova ovih istraživanja je fenomenologija, a jedna od karakteristika je da nisu vrednosno neutralna; teži se sagledavanju pojava u celini (holistički pristup). Akciono istraživanje se odvija kao spirala ciklusa planiranja, delanja, posmatranja i reflektovanja (Lewin 1946).

U okviru teoretisanja o akcionim istraživanjima govorilo se o demokratskim načelima koja su u osnovi akcionih istraživanja. Postoji nekoliko posledica toga jer mora postojati slobodan protok informacija među učesnicima, komunikacija mora biti ekstenzivna (Elliott 1987: 356), komunikacija mora biti otvorena, bez ograničenja i mora biti vođena snagom boljih argumenata. Holi (Holley 1997) napominje da to u nekim organizacijama može biti problematično, jer su akciona istraživanja i škole često različito strukturirani. Škole su formalne i birokratske, a akciona istraživanja su kolegijalna, neformalna, otvorena, saradnička i prelaze formalne granice. Kako bi akciona istraživanja bila uspešna moraju se ispuniti određeni uslovi, a neki od njih su sledeći: (Morrison 1998: 157-158):

- (1) učesnički pristupi u donošenju odluka,
- (2) demokratsko donošenje odluka,
- (3) podeljene vrednosti, verovanja i ciljevi,
- (4) jednaka prava učestvovanja u raspravi,
- (5) jednaka prava na određivanje politike,
- (6) jednaka prava glasanja o odlukama,
- (7) korišćenje podgrupa koje su odgovorne čitavoj grupi,
- (8) podeljene dužnosti i otvorena odgovornost,
- (9) širi pogled na ekspertizu,

(10) odluke koje se temelje na snazi argumenata, a ne na jačini položaja onih koji ih predlažu,

(11) zajedničko pravo na odluke i praksu.

Zuber-Skerit (Zuber-Skeritt 1996: 17) navodi četiri praktična problema sa kojima se može susresti akcioni istraživač:

- (1) Kako možemo formulirati metodu rada koja je dovoljno ekonomična s obzirom na količinu podataka koju bi praktičar trebalo da prikupi i obradi uz svoj redovni posao, a tokom ograničenog vremenskog razdoblja?
- (2) Kako tehnike akcionih istraživanja mogu biti dovoljno specifične da omogućе istraživanju malog opusa, koje sprovodi praktičar, da dovede do istinski novih saznanja, te da izbegnu prigovore kako su suviše minimalističke da bi bile valjane, ili suviše razrađene da bi bile izvedive?
- (3) Kako te metode mogu, s obzirom na navedeno, biti odmah dostupne i spremne za primenu svima koji ih žele primenjivati, na temelju kompetencija koje praktičari već poseduju?
- (4) Kako te metode mogu doprineti stvarnom napretku u razumevanju i veštini, onom koji je korak dalje u odnosu na kompetencije, u zamenu za potrošeno vreme i energiju – što je rigorozniji proces od onoga koji karakteriše pozitivistička istraživanja?

Akciono istraživanje nastaje u kontekstu promena, kao pokušaj rešavanja razvojnih promena, odnosno praktičnih pitanja. Uvek postoji neko nezadovoljstvo postojećim stanjem, opažen raskorak između namera i praktičnog delovanja (Ebbutt 1985), koji se žele otkloniti. Jedino u ovom smislu može se prihvatiti, po našem uverenju, odredba akcionog istraživanja kao primenjenog, a ne u značenju rezultata i metoda prirodne nauke na polju pedagoških istraživanja.

Problem profesionalnog identiteta i profesionalnih kompetencija nastavnika sve više zauzima centralno mesto u istraživanjima obrazovanja. Komunikacijski značaj profesionalnih kompetencija nastavnika bitno obeležava i razvoj diskursa koji je omogućio da se profesionalni identitet nastavnika, shvaćen kao kategorija prakse i kao kategorija analize, integriše u savremena pedagoška istraživanja. Sa druge strane, kompetencije nastavnika kao sredstvo komunikacije u akademskoj zajednici, omogućile su integraciju i dalji razvoj naučnih disciplina uključenih u obrazovanje nastavnika, što je povećalo pažnju koju intelektualna i društvena javnost poklanja univerzitetском obrazovanju nastavnika.

AKCIONA ISTRAŽIVANJA U ŠKOLI

Odnos nastavnika i istraživača u akcionim istraživanjima drugačiji je u odnosu na druge vrste istraživanja. Berlin i Vajt (Berlin & White 1992) ističu da ključ uspeha akcionih istraživanja leži u osnaživanju nastavnika i njihovoj istinskoj saradnji sa istraživačima, koja se, pre svega, ogleda u međusobnom poštovanju, ohrabrenju, podršci i otvorenoj komunikaciji. Mek Namara smatra da je doprinos kvalitativnih i kvantitativnih pristupa intelektualnim, teorijskim i praktičnim vrednostima nastavnikove profesije mnogo manji od doprinosa koje ovi pristupi daju zajednici istraživača (McNamara 1980: 113-126.). Akciono istraživanje polazi od

pretpostavke da su nastavnici skloniji i spremniji da uče iz vlastitog istraživanja i vlastitog procenjivanja nastavnog iskustva. Razume se da ovi stavovi pretpostavljaju i pripremljenost nastavnika za istraživački poduhvat. Kemmis i Mek Tagart (Kemmis & McTaggart 2005: 559-604) razlikuju akciona istraživanja od svakodnevnih aktivnosti nastavnika:

- (1) Akciona istraživanja nisu uobičajena promišljanja svoga rada. Ona su mnogo sistematičnija i sadrže saradničko prikupljanje podataka na temelju kojih se zasniva stroga grupna refleksija.
- (2) Ona ne predstavljaju jednostavno rešavanje problema. Akciona istraživanja uključuju postavljanje problema, ne samo rešavanje problema. Ona ne polaze od problema kao patologije. Ona su motivisana pitanjem unapređivanja i razumevanja sveta, menjajući ga, i učeći kako bi ga trebalo unaprediti iz učinka koje promene donose.
- (3) Ona nisu istraživanja koja sprovode drugi ljudi. Akciona istraživanja su istraživanja koja sprovode ljudi na poslu, nastojeći unaprediti ono što rade, uključujući i ono što rade sa ostalima i za ostale.
- (4) Akciona istraživanja nisu naučna metoda primenjena na učenje. Ona nisu samo naučni pristup, ona su mnogo više od toga.

Akciona istraživanja ne možemo svesti samo na njegove odvojene etape, već su ona sačinjena od mnogo elemenata koji ih razlikuju od svakodnevnog delovanja. Zbog velikog interesovanja za akciona istraživanja, u radu ćemo ukazati na prednosti i ograničenja ovog pristupa u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Prednost akcionog istraživanja sastoji se u tome da bilo kakva promena u nastavi i nastavnoj praksi bila, njoj mora da prethodi promena u mišljenju i stavovima nastavnika. Takva promena kod nastavnika ima više izgleda da se desi ako je on učestvovao u planiranju, predvođenju i evaluaciji rezultata, nego ako su rezultati istraživanja saopšteni u nekom profesionalnom časopisu, pa u njima nastavnik mora da traži rešenja za svoje probleme. Ako nastavnik učestvuje u rešavanju problema putem istraživanja, on ih prihvata kao svoje. Planiranje akcionog istraživanja pruža mogućnosti nastavnicima da dublje proniknu u prirodu obrazovnih problema i podstiču ih da se upoznaju sa relevantnom literaturom. Upoznavanje sa jednim problemom podsticajno deluje na pronicanje u druge probleme i motiviše ih da traže rešenja. Prednost akcionih istraživanja u odnosu na aplikativna istraživanja odnosi se na sledeće:

- (1) objedinjuju istraživanje i akciju, povezuju ulogu istraživača (subjekta istraživanja) i istraživanog (objekta istraživanja),
- (2) znanje i akcija su povezani (ne postoje eksperti koji sve znaju i oni kojima je to znanje potrebno preneti),
- (3) promene na individualnom nivou jednako su važne, kao i one na društvenom nivou (Grundy, 1994: 23-37).

Pavlovska ističe da su prednosti akcionih istraživanja u sledećem (Pavlovska 1990: 1-7):

- (1) Kroz raspravu sa učesnicima istraživanja, dolazi se do boljeg razumevanja problema i faktora, te okolnosti koje uslovljavaju samu praksu.

- (2) Etički je kvalitetnije fundirano od klasičnog istraživanja u kome je istraživač taj koji sve odlučuje i koji svoje rezultate nosi sa sobom, tj. mnogo je demokratičnije.
- (3) Ukida se veštačka podela na teoriju i praksu, jer teorija društvenih fenomena i jeste refleksivna praksa, a praksa nije ništa drugo nego teorija stavljena u upotrebu.
- (4) Ono nudi konkretno rešavanje problema, ali i saznavanje realnosti u polju koje istražuje.
- (5) Pruža mogućnost nastavnicima da dublje proniknu u prirodu obrazovnih problema i podstiče ih da se upoznaju sa relevantnom literaturom.

Kundačina i Bandur navode da se u akcionom istraživanju nastava ne posmatra kao skup kauzalnih veza između nastavnih postupaka i postignuća učinka, nego kao kompleksna interakcija grupa i pojedinaca u određenij socijalnoj sredini, kao povezanost interakcija i njihovih interpretacija od strane nastavnika (Kundačina i Bandur 2004: 86), učenika i drugih učesnika, što predstavlja značajnu prednost ovog pristupa u odnosu na druge. Pozitivan uticaj akcionih istraživanja sastoji se u tome što pruža veće samopouzdanje nastavnicima, stvara veću kolegijalnost, pobuđuje veće razumevanje istraživačkih procesa, pogoduje boljoj nastavničkoj praksi i omogućuje veću spremnost za eksperimentisanje.

Pored istaknutih prednosti kod akcionih istraživanja neizostavne su i kritike ovom pristupu. Zbog karakterističnog metodološkog pristupa, akciona istraživanja su u početku opisivana kao metodološki preusko usmerena (Cooperrider & Srivastva 1987), amaterska i zdravorazumska (McFarland & Stansell 1993). Problematika određivanja i definisanja akcionih istraživanja u vaspitno-obrazovnoj praksi ispunjena je brojnim nerešenim teorijsko-metodološkim pitanjima. Neodređenost predmeta i ciljeva akcionog istraživanja rezultat je nedovoljno jasno definisanog statusa ove metodologije u odnosu na druge strategije aplikativnih istraživanja, s jedne, i nedostatka jedne potpunije klasifikacije i sistematizacije društvenih nauka, s druge strane. Akciona istraživanja je veoma teško diferencirati od ostalih strategija i modela aplikativnih istraživanja, a sa druge strane, sama akciona istraživanja nisu nikakav jednoznačni i već formirani koncept.

Akciona istraživanja su potpuno empirijska i lokalna a njihov doprinos nauci o vaspitanju i obrazovanju je ograničen. Glavna ograničenost akcionih istraživanja jeste relativno slab kvalitet. Poznato je da nastavnici nisu istraživači i za ovakva istraživanja slabo su pripremljeni. Oni nisu u stanju da vode istraživanja po određenim istraživačkim zahtevima (jasno definisani problem, oblikovanje hipoteza, istraživačka strategija, spoljni faktori). Program obrazovanja nastavnika ne obezbeđuje njihovo pripremanje za istraživačke kompetencije, niti je taj problem oblikovan na način koji je usmeren ka rešavanju problema. Program obrazovanja nastavnika uglavnom je orijentisan ka praktičnom mišljenju, a ne ka apstraktnom mišljenju koje karakteriše mišljenje istraživača. Sledbenici koncepcije pozitivizma ili zagovornici "čiste nauke", pitaju da li se akciona istraživanja razlikuju od prakse i da li se rezultati do kojih se dolazi putem ove vrste istraživanja mogu priznati kao istraživanje. Poput Koreja (Corey 1953), i ovim našim radom želimo doprineti prevladavanju takvih stavova i istaknuti da su subjektivnost, kao i kontekstualna

određenost akcionih istraživanja, upravo njegove vrednosti. Takođe se želi naglasiti da se subjekat u vaspitno-obrazovnoj praksi, ne sme smatrati kontrolisanim objektom, već jedinstvenim i slobodnim učesnikom nastavnog procesa. Negativan uticaj ovih istraživanja je u tome što ima ograničen uticaj na nastavno osoblje koje nije uključeno u istraživanje, ima ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daju ni vreme ni sredstva za istraživanje, nastavnici nemaju slobodu da uvedu promene koje smatraju da bi u pedagoškom smislu bile vredne.

I pored postojećih prigovora akcionom istraživanju, smatra se da bi ovu vrstu istraživanja trebalo ohrabrivati i podsticati. Svako kretanje prema rešavanju obrazovnih problema korak je u ispravnom pravcu. Akciona istraživanja mogu da vode do rešenja brojnih problema u vaspitno-obrazovnoj praksi.

METODOLOŠKI DEO RADA

Predmet ovog istraživanja jeste utvrđivanje prednosti i nedostataka akcionih istraživanja u školi. Iz postavljenog predmeta istraživanja proizlaze sledeći zadaci: 1. ispitati koje su prednosti akcionih istraživanja u odnosu na druge vrste istraživanja koje se sprovode u školi, 2. ispitati nedostatke akcionih istraživanja u školi.

Na osnovu predmeta i zadataka ovog istraživanja možemo postaviti sledeće hipoteze: 1. pretpostavlja se da je prvi rang prednosti akcionih istraživanja u školi to što su vezana za probleme iz prakse, podstiču saradnju i timsko delovanje, 2. pretpostavlja se da je prvi rang nedostataka akcionih istraživanja u školi to što nastavnici nemaju slobodu da uvedu promene za koje se pretpostavlja da bi u pedagoškom smislu bile vrednije.

U radu je korišćena deskriptivna metoda i postupci anketiranja sa skalom procene mišljenjima i stavovima nastavnika razredne nastave. Istraživanje je sprovedeno 2009. godine.

Istraživanje je sprovedeno na 390 nastavnika razredne nastave osnovnih škola sa visokom stručnom spremom. Škole u kojima je sprovedeno istraživanje odabrane su slučajnim uzorkom. U uzorak su ušli nastavnici razredne nastave osnovnih škola sa teritorije Vojvodine (Novi Sad, Subotica i Sombor), teritorije centralne Srbije (Beograd, Kragujevac i Užice) i južne Srbije (Niš, Leskovac i Vranje).

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Akciona istraživanja imaju prednosti u odnosu na druge vrste istraživanja, a proučavajući relevantnu literaturu, nailazili smo i na nedostatke koji prate ovu vrstu istraživanja. U ovom delu rada nastojali smo istražiti koje su prednosti a koji su nedostaci akcionih istraživanja po mišljenjima nastavnika.

1. Prednost akcionog istraživanja sastoji se u tome da bi bilo kakva promena u nastavi i nastavnoj praksi postojala, njoj mora da prethodi promena u mišljenju i stavovima nastavnika. Takva promena kod nastavnika ima više izgleda da se desi ako je on učestvovao u planiranju, predvođenju i evaluaciji rezultata, nego ako su rezultati istraživanja saopšteni u nekom profesionalnom časopisu, pa u njima nastavnik mora da traži rešenja za svoje probleme. Ako nastavnik učestvuje u rešavanju problema putem istraživanja, on ih prihvata kao svoje. Planiranje akcionog

istraživanja pruža mogućnosti nastavnicima da dublje proniknu u prirodu obrazovnih problema i podstiču ih da se upoznaju sa relevantnom literaturom. Upoznavanje sa jednim problemom podsticajno deluje na pronicanje u druge probleme i motiviše ih da traže rešenja. Sa druge strane, zbog karakterističnog metodološkog pristupa, akciona istraživanja su u početku opisivana kao metodološki preusko usmerena i zdravorazumska. Neodređenost predmeta i ciljeva akcionog istraživanja rezultat je nedovoljno jasno definisanog statusa ove metodologije u odnosu na druge strategije aplikativnih istraživanja, s jedne, i nedostatka jedne potpunije klasifikacije i sistematizacije društvenih nauka, s druge strane.

Dobijeni odgovori nastavnika o tome šta su prednosti akcionih istraživanja u školi rangirani su na skali sastavljenoj od 5 ocena, pri čemu je 5 označavala najvišu ocenu.

Rezultati i diskusija rezultata i rangova predstavljeni su u nastavku rada.

Tabela 1: Prednosti akcionih istraživanja u školi

Prednosti akcionih istraživanja u odnosu na druge vrste istraživanja	Rang	Aritmetička sredina (M)
Vezana su za probleme iz prakse	1	4,75
Podstiču saradnju i timsko delovanje	2	4,67
Unapređuju profesionalno učenja nastavnika	3	4,58
Stvaranje zajedničke vizije unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse	4	4,17
Stimulišu inovativna rešenja	5	4,11
Stvaranje zajednice nastavnika (učitelja)	6	4,06
Saradničkog su karaktera, odvijaju se u manjim grupama pri čemu dolazi do izražaja inicijativa svakog učesnika	7	3,90
Znanje i akcija su povezani	8	3,58
Doprinos kritičkom proveravanju postojeće prakse s ciljem utvrđivanja problema akcionog istraživanja	9	3,55
Mogućnosti primene akcionih istraživanja u stručnom usavršavanju nastavnika i menjanju njihove prakse	10	3,38
Ne zahtevaju velike troškove	11	3,36
Teorijski doprinos problematici akcionih istraživanja	12	3,05

Izvestan pokazatelj prednosti akcionih istraživanja po mišljenjima nastavnika jeste da su ova vrsta istraživanja vezana za probleme iz prakse ($M=4,75$). Očigledno je da nastavnici smatraju da istraživanja koja su vezana za probleme sa kojima se oni susreću u vaspitno-obrazovnom radu predstavljaju prednost jer se najviše ispitanika opredelilo za ovaj odgovor. Najfrekventnije ocene za ovu tvrdnju bile su 5 i 4. Takođe, mišljenje nastavnika da akciona istraživanja podstiču saradnju i timsko delovanje ($M=4,67$) ukazuje na to da su akciona istraživanja saradnička: ona uključuju saradnju onih koji su odgovorni za delovanje usmereno na poboljšanje tog delovanja. Velika većina autora ističe značaj saradničkog pristupa u akcionim istraživanjima koji povezuje praksu i analizu prakse u jednu kontinuiranu sekvencu, gde se posebno naglašava međusobna saradnja nastavnika (Kemmis &

Wilkinson 1998: 23-24; Miljak 2001: 101; Noffke & Stevenson 1995: 4-5; Stringer 1996: 15; Zuber-Skerritt 1996: 85; Winter 1996: 14).

Velika većina nastavnika smatra da akciona istraživanja unapređuju profesionalno učenje nastavnika ($M=4,58$), tako da je ovoj tvrdnji dodeljena visoka ocena. Pokazatelj da akciona istraživanja doprinose stvaranju zajedničke vizije unapređivanja vaspitno-obrazovne prakse ($M=4,17$) ukazuje na to da nastavnik nije zanatlija čiji je zadatak ostvarivanje tuđih ideja, već se od nastavnika očekuje da bude kreativan, refleksivan, kritički orijentisan profesionalac, nastavnik akcijski istraživač, a od škole da bude u isto vreme mesto učenja kako dece, tako i odraslih (Freire, 1993; Stoll & Fink 2000).

Prednost akcionih istraživanja jeste da ona stimulišu inovativna rešenja ($M=4,11$), kao i da doprinose stvaranju zajednice nastavnika ($M=4,06$). Ovim tvrdnjama, a na osnovu mišljenja nastavnika, pripao je 5. i 6. rang. Akciona istraživanja su saradničkog karaktera, odvijaju se u manjim grupama, pri čemu dolazi do izražaja inicijativa svakog učesnika ($M=3,90$). Sve to predstavlja prednost akcionih istraživanja u školi, zbog toga su joj nastavnici dodelili 7. rang mesto. Na osnovu toga je evidentno da se pozitivan uticaj akcionih istraživanja sastoji u tome što pruža veće samopouzdanje nastavnicima, stvara veću kolegijalnost, pobuđuje veće razumevanje istraživačkih procesa, pogoduje boljoj nastavničkoj praksi i omogućuje veću spremnost za istraživanje i unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse.

Izvestan pokazatelj prednosti akcionih istraživanja za neke nastavnike predstavlja povezanost znanja i akcija ($M=3,58$). Tako da ova tvrdnja karakteriše još jednu prednost akcionih istraživanja, a to je učenje o sopstvenoj praksi (McNiff 2002), bavljenje prirodom učenja (Winter 1996: 14) i permanentno stručno usavršavanje nastavnika (Murray & Lawrence 2000: 6). Akciona istraživanja, takođe, doprinose kritičkom proveravanju postojeće prakse s ciljem utvrđivanja problema samog istraživanja ($M=3,58$). Ovu tvrdnju nastavnici su postavili na 9. rang dodeľjući joj ocene između 3 i 4.

Mogućnosti primene akcionih istraživanja u stručnom usavršavanju nastavnika i menjanju njihove prakse ($M=3,38$). U osnovi, stručno usavršavanje je proces unapređivanja nastavnikovih veština i kompetencija potrebnih za ostvarivanje izvrsnih obrazovnih rezultata učenika (Hassel, 1999). Ukoliko želimo unapređivati vaspitno-obrazovnu praksu, moramo nužno menjati način stručnog usavršavanja. Škole je veoma teško menjati ukoliko nastavnici ne menjaju svoju svakodnevnu praksu. Naravno, kada se škole menjaju, uvek postoje nastavnici koji se ne menjaju zajedno sa njom.

Prednost akcionih istraživanja u odnosu na druge vrste istraživanja u školi jeste što ne zahtevaju velike troškove ($M=3,36$), ali za nastavnike to očigledno ne predstavlja veliki problem jer se ova tvrdnja nalazi na pretposlednjem mestu. Teorijski doprinos problematici akcionih istraživanja ($M=3,05$) je opcija sa najnižim ocenama po mišljenjima nastavnika. Na osnovu ove opcije možemo zaključiti da je nastavnicima mnogo bitnija praksa, nego teorijski doprinos problematici akcionim istraživanjima.

2. Prilikom sprovođenja akcionih istraživanja u školi, nastavnici se susreću sa mnogim otežavajućim okolnostima. Otežavajuće okolnosti predstavljaju prepreke

u sprovođenju akcionih istraživanja. U ovom delu rada nastojali smo saznati one nedostatke akcionih istraživanja koji ponekad predstavljaju otežavajuće okolnosti u sprovođenju akcionih istraživanja u školi.

Zbog karakterističnog metodološkog pristupa, akciona istraživanja su i opisana kao potpuno empirijska i lokalna, a njihov doprinos nauci o vaspitanju je smatran ograničenim. Poznato je da nastavnici nisu istraživači i za ovakva istraživanja slabo su pripremljeni. Oni nisu u stanju da vode istraživanja po određenim istraživačkim zahtevima (jasno definisani problem, oblikovanje hipoteza, istraživačka strategija, spoljni faktori).

Program obrazovanja nastavnika ne obezbeđuje njihovo pripremanje za istraživačke kompetencije, niti je taj problem oblikovan na način koji je usmeren ka rešavanju problema. Program obrazovanja nastavnika uglavnom je orijentisan ka praktičnom mišljenju, a ne ka apstraktnom mišljenju koje karakteriše mišljenje istraživača. Takođe se želi naglasiti da se subjekat u vaspitno-obrazovnoj praksi, ne sme smatrati kontrolisanim objektom, već jedinstvenim i slobodnim učesnikom nastavnog procesa.

Negativan uticaj ovih istraživanja je u tome što ima ograničen uticaj na nastavno osoblje koje nije uključeno u istraživanje, ima ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daju ni vreme ni sredstva za istraživanje, nastavnici nemaju slobodu da uvode promene koje smatraju da bi u pedagoškom smislu bile vredne.

Dobijeni odgovori nastavnika o tome šta su prednosti akcionih istraživanja u školi rangirani su na skali sastavljenoj od 5 ocena (od 1 do 5), pri čemu je 5 označavala najvišu ocenu.

Rezultati i diskusija rezultata i rangova predstavljeni su u nastavku rada.

Tabela 2: Nedostaci akcionih istraživanja u školi

Nedostaci akcionih istraživanja u školi	RANG	Aritmetička sredina (M)
Nastavnici nemaju slobodu da uvode promene za koje se pretpostavlja da bi u pedagoškom smislu bile vrednije	1	4,75
Imaju ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daje ni vreme ni sredstva kako bi se mogli baviti akcionim istraživanjima	2	4,49
Nezainteresovanost ostalih nastavnika u školi za projekte akcionih istraživanja	3	3,98
Nedostatak vremena i energije za učestvovanje u promenama	4	3,78
Nedovoljno znanje učesnika i nedostatak literature	5	3,75
Strah od nekompetentnosti koji se obično javlja u novim situacijama	6	3,71
Ne mogu se sprovesti na širu populaciju, već isključivo samo na onu populaciju na kojoj je istraživanje sprovedeno	7	3,49
U celokupnom toku istraživanja i u izveštaju prisutna je istraživačeva subjektivnost	8	3,48
Mogućnost improvizacije zbog slobode u metodološkim zahtevima	9	3,43
Teško se mogu izvoditi naučni zaključci, zakoni ili objašnjenja određenih pedagoških pojava	10	3,34

Prvi od nedostataka akcionih istraživanja po mišljenjima nastavnika jeste da oni nemaju slobodu da uvode promene za koje se pretpostavlja da bi u pedagoškom smislu bile vrednije ($M=4,75$). Velika većina ispitanika ovoj tvrdnji dala je najvišu ocenu 5. Tvrdnja da akciona istraživanja imaju ograničen uticaj jer se nastavnicima ne daje ni vreme ni sredstva kako bi se mogli baviti akcionim istraživanjima ($M=4,49$) ukazuje nam na činjenicu da nastavnici nisu spremni da uvode novine ili da se oslanjaju, da se pravdaju nedostatkom vremena i sredstava i da se njihov rad u školi svodi na interpretaciju onoga što već godinama rade. Nezainteresovanost ostalih nastavnika u školi za projekte akcionih istraživanja ($M=4,98$) takođe je ocenjeno najvišim ocenama od strane nastavnika. To nam ukazuje na činjenicu da akciona istraživanja zahtevaju saradnički pristup, ali da pri tome nailazimo na nezainteresovanost drugih nastavnika u školi. Na ovu tvrdnju nadovezuju se nedostatak vremena i energije za učestvovanje u promenama ($M=3,78$) i nedovoljno znanje učesnika i nedostatak literature ($M=3,75$). Nastavnici su ove tvrdnje rangirali ocenama 3 i 4.

Evidentno je da tvrdnja o strahu od nekompetentnosti koji se obično javlja u novim situacijama ($M=3,71$) zauzima 6. mesto u rangju. Tvrdnja da se akciona istraživanja ne mogu sprovoditi na širu populaciju, već isključivo samo na onu populaciju na kojoj je istraživanje sprovedeno ($M=3,49$) predstavlja 5. mesto u rangju. Prosečne ocene ovih tvrdnji pokazuju da su ove nedostatke akcionih istraživanja nastavnici rangirali ocenama 3 i 4, kao i prethodnu tvrdnju.

Evidentno je da najnižu ocenu u rangju zauzima tvrdnja da je u celokupnom toku istraživanja i u izveštaju prisutna istraživačeva subjektivnost ($M=3,48$), zatim mogućnost improvizacije zbog slobode u metodološkim zahtevima ($M=3,43$) i da se teško mogu izvoditi naučni zaključci, zakoni ili objašnjenja određenih pedagoških pojava ($M=3,34$).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Prednost akcionog istraživanja sastoji se u tome da bilo kakva promena u nastavi i nastavnoj praksi bila, njoj mora da prethodi promena u mišljenju i stavovima nastavnika. Planiranje akcionog istraživanja pruža mogućnosti nastavnicima da dublje proniknu u prirodu obrazovnih problema i podstiču ih da se upoznaju sa relevantnom literaturom. Upoznavanje sa jednim problemom podsticajno deluje na pronicanje u druge probleme i motiviše ih da traže rešenja. Činjenica je da su akciona istraživanja zauzela čvrstu poziciju u okvirima savremenih društvenih istraživanja, koja su prožeta opozicijom između kvantitativnih i kvalitativnih metodoloških pristupa, što je bila posledica različitog epistemološkog razumevanja naučnog saznavanja.

Akciona istraživanja omogućavaju rešavanje specifičnih problema na koje nastavnici nailaze u svojoj praksi, odnosno unapređivanje prakse. Akciona istraživanja za cilj imaju unapređivanje vaspitno-obrazovne prakse, ali specifičnost ovih istraživanja je u tome što probleme identifikuju i rešavaju sami nastavnici, a ne profesionalni istraživači. Akciona istraživanja, pre svega, polaze od potreba nastavnika – praktičara, a ne od zamisli pojedinaca ili institucija van školskog konteksta. Među-

tim, akciona istraživanja su za razliku od ostalih istraživačkih pristupa, najbliža modernom pojmu prakse. Kroz proces akcionih istraživanja nastavnici mogu rešavati uočene probleme i unapređivati praksu u skladu sa autonomno postavljenim ciljevima. U središtu akcionih istraživanja nalazi se akcija, a prikupljeni podaci služe kao povratna informacija na temelju koje je moguće prilagođavati i menjati planirane aktivnosti. Time čitav proces istraživanja postaje fleksibilan i kreativan odgovor na potrebe učesnika istraživanja. Uprkos tome što akciona istraživanja podrazumevaju unutrašnju motivaciju onih koji ih ostvaruju, važno je da u školama postoji potreba za ostvarivanjem te vrlo zahtevne profesionalne uloge.

Akciona istraživanja se posmatraju kao značajno sredstvo osnaživanja nastavnika i kao sredstvo istraživanja, a kao takva ona kombinuju šest pojmova: neposredni ciklus identifikovanja problema, planiranja intervencije, primene intervencije, evaluiranja rezultata, refleksivnu praksu, političku emancipaciju, kritičku teoriju, profesionalni razvoj, istraživanja praktičara.

LITERATURA

- Bandur, V., Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Berlin, D. F. & White, A. L. (1992): *Action Research As a Solution to the Problem of Knowledge Utilization*. San Francisco, CA: American Educational Research Association.
- Bognar, B. (2006a): Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti*, 8(1), 209-227.
- Bognar, B. (2006b): Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13(1), 49-68.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987): Appreciative Inquiry In Organizational Life. In Pasmore, W. & Woodman, R. (Eds.): *Research In Organization Change and Development* (Vol. 1, pp. 129-169). Greenwich, CT: JAI Press.
- Corey, S. M. (1953): *Action Research to Improve School Practice*. Columbia, NY: Teachers' Collage.
- Craft, A. (1997): Identity and Creativity: educating teachers for postmodernism? *Teacher Development*, 1 (1), 83-96.
- Craft, A. (2000): *Continuing Professional Development: A Practical Guide for Teachers and Schools*. London: Routledge.
- Ebbutt, D. (1985): Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles. *Issues in Educational Research*, London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1987): Teachers as Researchers. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, (eds.): M Dunkin, p. 5043-5055.
- Elliott, J. (2007): *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- Elliott, J, Somekh, B. & Winter, R. (2002): *Theory and Practice in Action Research*. Oxford: Symposium Books.
- Elliott, J. & Yu, C. (2008): *An Independent Evaluation of the Variation for the Improvement of Teaching and Learning (VITAL) Project*. The Hong Kong: Institute of Education.
- Freire, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Gojkov, G. (2007): *Kvalitativna istraživačka paradigma u pedagogiji*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. i saradnici (2009): *Metateorijski pristupi u pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

- Grundy, S. (1994): Action Research at the School Level: possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2 (1), 23-37.
- Hassel, E. (1999): *Professional Development: Learning from the best*. Oak Brook: North Central Regional Educational Laboratory.
- Holley, E. (1997): How do I as a teacher-researcher contribute to the development of a living educational theory through an exploration of my values in my professional practice. Preuzeto 9. 1. 2003 sa: <http://www.bath.ac.uk/~edsajw/erica.shtml>
- Participatory action research: communicative action and the public sphere. In: Denzin, K. N. & Lincoln, S. Y. (eds.): *Handbook of qualitative research*. London & New Delhi: Thousand Oaks, pp. 559–604.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998): Participatory Action Research and the Study of Practice. In Atweh, B., Kemmis, S. & Weeks, P. (eds.): *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Максимовић, Ј. (2008): Утицај акционих истраживања на стручно усавршавање наставника, *Иновације у основношколском образовању-од јосиојећеї ка мојућем, Зборник радова*, Београд: Учитељски факултет, (67-74).
- Максимовић, Ј. (2009): Утицај методолошке компетентности наставника на унапређивање школске праксе. *Зборник радова*, књига број 3, Призрен-Лепосавић: Учитељски факултет, (77-87).
- Maksimović, J. (2009): Mogućnosti istraživanja nastavnika-praktičara. *Research of Educational Practice*, Edited by: Janez Vogrinc i Hana Kasikova. Univerza v Ljubljani: Filozofska fakulteta, (151-162).
- McFarland K. & Stansell J. (1993): Historical perspectives. In: Patterson, L., Santa, C., Short, C. & Smith, K. (eds.): *Teachers are Researchers: Reflection and Action*. Newark, DE: International Reading Association.
- McNamara, O. (2002): *Becoming an Evidence-based Practitioner*. London: Routledge Falmer.
- McNiff, J. (2002): Action research for professional development. Preuzeto 10. 12. 2002. sa: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html>
- Miljak, A. (2001): Akcijko istraživanje i tvorba gradbene teorije. U Rosić, V. (ur.): *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 10-105.
- Morrison, K.R.B. (1998), *Management Theories for Educational Change*. London: Paul Chapman.
- Murray, L. & Lawrence, B. (2000): *Practitioner-Based Enquiry: Principles for Postgraduate Research*. London: Falmer Press.
- Noffke, S. & Stevenson, R. (1995): *Educational Action Research: Becoming Practically Critical*. New York & London: Teachers College & Columbia University.
- Pavlovski, T. (1990): Odlike akcionog istraživanja. *Predškolsko dete*, Beograd, br. 1-2, str. 1-7.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Education the reflective practitioner*. San Francisko: Oxford.
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- Stringer, E. T. (1996): *Action Research: A Handbook for Practitioneres*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zuber-Skerritt, O. (1996): *New Directions in Action Resaearch*. London, Washington: The Falmer Press.
- Whitehead, J. (1997): Educational action research for you. Preuyeto 12. 2. 2006. sa: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/OERC.doc>
- Whitehead, J. (1998): The philosophies of a professional educators and some philosophies of education. Preuzeto 12. 2. 2006. sa: <http://bath.ac.uk/~edsajw/BERA98A.PDF>

- Whitehead, J. (1999): Action Research in Teacher Training and in the Living Theories of Professional Educators. Preuzeto 12. 2. 2006. sa: <http://bath.ac.uk/~edsajw/writings/greece.doc>
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006): *Action research: Living theory*. London, Thousand Oaks i New Delhi: SAGE Publications
- Winter, R. (1996): Some Principles and Procedures for the Conduct of Action Research. In Zuber-Skerritt, O. (1996): *New Directions in Action Research*. Washington, London: The Falmer Press.

Jelena Maksimović
University of Niš
Faculty of Philosophy

ADVANTAGES AND LIMITATIONS OF ACTION RESEARCH IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER IDENTITY

Summary: The teacher is in the past required to be implementers of others' ideas and follows more or less clear guidelines achieve its performance targets of education. Their role is thus reduced to defining the vocational school whose main task was to implement the envisaged curriculum. In this part, if you and changing, this has always been somewhere in decision-making beyond the school, and then in a hierarchical structure of professional development forward the "practice". Interest in conducting action research in school, teacher's role is changed. The teacher ceases to be a clerk and became an autonomous person responsible for his personal advancement and for their progress. The teacher becomes able to create their own pedagogical and critically examine the way all aspects of their professional activities in order to constantly improve his. The paper discusses the advantages and disadvantages of such action research for the development of teacher identity.

Keywords: action research, teacher training, promotion of educational practices, identity.

Веселин Мићановић
Филозофски факултет – Никшић
Црна Гора

УДК 373.3.014(497.11)
373.31.214.11(497.16)
37.014.53:323.153
316.72:37

НАСТАВНИ КУРИКУЛУМИ – ЧИНИОЦИ РАЗВОЈА НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНИХ ВРИЈЕДНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

УВОД

Школа као институција, на било ком нивоу, у свим демократским системима има за циљ образовање и васпитање полазника по стандардним развијеним мултикултуралним принципима без обзира на културну, језичку, расну, вјерску или било коју другу припадност. Наставни програми својим садржајем треба да подстичу мултикултуралну хармонију. Пожељно је да сваки ученик препозна своју културу, њену заступљеност у предмету који изучава и на тај начин идентификује своје културолошко биће. Ово је посебно важно да се узме у обзир, јер се зна да младо биће у многоме профилише одраслу особу. „Културни узор који је присутан у дјечијем окружењу врши сталан притисак на ток развоја дјечије личности, и веома често доводи до извјесних црта које су основне и заједничке код већине чланова једне културе“ (Милић 2009:11). Може се очекивати да ће млада особа, која одраста у мултикултуралној средини и која се школује по начелима мултикултуралних вриједности, у будућности више доприносити развоју мултикултуралних вриједности за разлику од ученика који одрастају у средини и школују се по неким другим стандардима у којима се не поштују ови принципи и захтјеви.

Наставни курикулуми на различитим узрастним нивоима треба да подстичу и очувавају јединство и хармонију ученика у разреду. Они на одређени начин развијају различите културалне обрасце дјеловања који су специфични за средину у којој се живи. Наставници по правилу раде по наставном плану и реализују оне садржаје који су презентовани у уџбенику. Сада се поставља питање да ли у свим курикулумима има простора за мултикултуралну заступљеност садржаја? Одговор је потврдан, истина да постоје разлике и да поједини предмети својом природом садржаја пружају веће могућности за истицање националног и културолошког идентитета и хармоније мултикултуралног живљења што поново не даје за право другим предметима да се ослободе тог циља или га запоставе у извјесној мјери.

„Битно је истаћи да осим уџбеника, који треба да задовољи захтјеве мултикултуралности садржаја, један од главних чиниоца мултикултуралне наставе

је и сам наставник“ (Мићановић 2009: 35). Наставник својим опхођењем, уважавањем културалних специфичности свих ученика практично развија код ученика мултикултуралну свијест. Питање доприноса наставних програма развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности у 21. вијеку све више постаје релевантно. У великом броју земаља, као посљедица честих миграција становништва долази до мијешања различитих култура, нација и традиција што ствара глобалну потребу уважавања различитости и истицања вриједности присутних разлика. Слобода исказивања националног и културног идентитета представља темељ демократског процеса у друштву. Присутне мултинационалне и мултикултуралне вриједности много више су заступљене у наставним курикулумима развијених друштава него у мање развијеним и одраз су друштвене и демократске зрелости тих друштвених система. Ово питање је врло осјетљиво па му треба посветити посебну пажњу, нарочито ако се зна да је слободно изјашњавање свих појединаца од суштинске важности за демократске процесе.

РАЗВОЈ НАЦИОНАЛНОГ И КУЛТУРНОГ ИДЕНТИТЕТА И МУЛТИКУЛТУРАЛНИХ ВРИЈЕДНОСТИ КРОЗ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОЦЕС У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Школски систем је институционални пут у остваривању образовно-васпитних потреба свих чланова друштва, без обзира на вјеру, културу, језик и сл. Сам процес образовања одвија се путем наставе кроз планиране школске програме. Будући да знање представља најважнију компаративну предност појединца у друштву то квалитет и ефикасност функционисања образовно-васпитног система у друштву зависи од свих његових чинилаца, а највише од субјеката који су непосредно укључени у тај процес. Комуникативност међу припадницима различитих националности и култура развија се на институционализован и спонтан начин у школи и изван ње. Развијањем мултикултуралне свијести и усвајањем потребних демократских вриједности појединци се навикавају да живе у друштвеним и културним разликама. Школа као институција доприноси развоју демократије и мултикултуралне свијести и укључивању појединца у образовне токове, а комуникација је средство афирмације индивидуе.

По својој форми развој мултинационалне и мултикултуралне свијести представља процес који се првенствено манифестује у прилагођавању својих ставова, погледа и потреба организационом друштвеном развоју. То прилагођавање се постиже развојним промјенама свих нација и култура, усаглашавањем заједничког циља и потреба за образовањем. Тако се доводе у комуникацију различите нације и културе, а образовање постаје један од система везе који омогућава већи склад живљења и узајамног поштовања свих припадника друштва. О развијеном мултинационалном и мултикултуралном друштву можемо говорити ако оно сваком појединцу или групи омогућава потврђивање сопственог националног и културног идентитета, јер та свијест о уважавању сопствене нације и културе дозвољава препознавање различитости која је основа демократског живљења. Развијена мултинационална и мултикултурална

свијест пружа појединцу могућност да „размишља својом главом“, да успоставља интеракцију с другим појединцима или националним и културним групама, да се бори за прогресивне ставове своје али и других нација и култура. Једноставно та свијест му проширује видокруг и подстиче слободу избора корисне активности која ни у чему не угрожава другог – различитог од себе. Тако се развија флексибилност и разбија скучено виђење свијета око себе.

Наставни курикулуми подстичу развој националног и културног идентитета само ако својим садржајима укључују битне елементе интернационализма и интеркултуралности. Зато се тај процес темељи на слободи исказивања свог идентитета и препознавању доприноса сопствене нације и културе развоју мултинационалног и мултикултуралног друштва чији су и они саставни дио. То никако не значи фаворизовање сопственог идентитета, нације и културе у односу на друге, напротив мултинационална и мултикултурална свијест подразумева и препознавање идентитета других нација и култура и њиховог доприноса у заједничком процесу друштвеног развоја, а с обзиром да друштво чине различите националне и културне заједнице онда је ријеч о мултинационалном и мултикултуралном развоју.

Развој националног и културног идентитета подједнако је важан за припаднике свих заједница. Културни идентитет појединца је његов глобални идентитет утемељен на важним културалним елементима (Perotti 1995). Свијест о себи као националном и културном бићу, о битним вриједностима своје нације и културе, али и о постојању других нација и култура и битним њиховим вриједностима, као и о припадницима тих других нација и култура наводи појединца на слободно исказивање свог идентитета, али и уважавање идентитета других појединаца који не припадају њиховој националној и културној заједници. Мултинационална и мултикултурална свијест је битан чинилац социјализације и инклузивности припадника различитих националних и културних заједница у један образовно-васпитни систем. Укључивање у образовно-васпитни систем не подразумева асимилацију било које нације или културне заједнице, напротив просвећивање припадника свих националних и културних заједница обезбјеђује њихову одрживост и гарантује њихов даљи развој.

Концепција готово свих наставних курикулума у основној школи даје могућности увођења садржаја који доприносе развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности у друштву. Мултикултуралне вриједности почивају на прихватању културних разлика и уважавању става да ниједна култура није боља од друге. Истина постоје различити доприноси остваривању општедруштвеног прогреса, али то никако не умањује значај и уважавање других културних заједница. Развој националног и културног идентитета кроз наставу појединих наставних предмета остварује се кроз прилагођавање садржаја тих предмета присутним националним, религијским и културним специфичностима ученика који их похађају. „Сваки идентитет је релациони, само се персонални идентитет односи на различитост, а колективни идентитет на сличност“ (Недељковић 2010: 178). Уважавање битних и препознатљивих вриједности присутних нацијоналних и културних заједница исказује се управо кроз васпитно-образовни систем. Организовање наставног процеса у којем ће

се промовисати и развијати мултикултуралне вриједности са акцентом на слободу исказивања националног и културног идентитета јесте демократизација васпитно-образовног процеса. У ком степену ће ово у наставној пракси бити реалност зависи од друштвене васпитно-образовне политике.

Редовни и изборни предмети које ученици слушају, и њихова усклађеност са националним и културним вриједностима у друштву, гарант су развоја националне и културне свијести и разумијевања предности живљења с разликама. Са циљем поштовања и уважавања националних и културних специфичности наставне курикулуме одликује једна посебна вриједност, а то је отвореност. Из те вриједности проистичу бројни позитивни механизми попут толеранције, комуникације, саживота, прогресије и сл. Све ово утиче на обликовање и формирање националног и културног идентитета и слободе његовог изјашњавања. Зато политика образовања мора да почива на демократским принципима поштовања грађанских и људских права и једнакости за све припаднике друштва. У складу са тим у наставне курикулуме инкорпорирани су мултинационални и мултикултурални садржаји. Гаранцију за то представља и Закон о образовању и васпитању једне демократске државе, који између осталог у својим циљевима, по питању нашег рада, истиче развијање и унапређење мултиетничности и различитости, развијање свијести о припадности одређеној нацији, култури и традицији. Поједини наставни курикулуми као што су: матерњи језик, познавање друштва, историја и грађанско образовање у томе предњаче, што не значи да је мањи значај других курикулума, напротив њихови садржаји додатно едукују појединце и помажу његовом потпунијем и свестранијем сазријевању.

Постизање потпуног узајамног разумијевања и превазилажење предрасуда међу људима различитог националног и културног поријекла постиже се управо кроз наставу и реализацију наставних садржаја са тим темама. „У савременом друштву мултикултурално образовање у школи се сматра императивом садашњег и будућег времена, саставним дијелом хуманистичке цивилизације“ (Милатовић 2009: 111). Наставни курикулуми који нуде садржаје који доприносе развоју сопственог националног и културног идентитета, али и упознавање вриједности других нација и култура подстичу осјећај равноправности. Наставни курикулуми треба да раде на интегрисању дјецe различитог националног и културног поријекла. Поред осталог наставни садржаји треба да избјегавају стереотипе и да ученике упознају са другачијим националним и културним обичајима, а никако да говоре о бољим или лошијим обичајима и сл. Најзначајнија вриједност наставних курикулума по питању развоја националног и културног идентитета није у самоспознаји сопствених вриједности, већ напротив у спознаји вриједности других и способности за националну и културну интеракцију.

Припадност одређеној култури је изложена оку јавности, што битно утиче на то како нас други опажају и како реагују на нас, а то у одређеном степену обликује наш самоидентитет (Кумлиќа 2003: 131). У том смислу потпуни развој националног и културног идентитета се не може остварити ако се не омогући сваком ученику потврђивање свог идентитета. Управо свијест о свом идентитету и идентитету других доприноси препознавању различитости. Свијест о сопстве-

ном националном и културном идентитету, али и идентитету других јача способност ефикасне перцепције стварности. (Томовић 2009: 136-137)

Уџбеници како пратећа литература наставних курикулума су од посебне важности на овом пољу. Они значајно доприносе развоју сопственог националног и културног идентитета, али и прихватању других идентитета. Илустрације, фотографије и пратећи текстови у основним школама из појединих наставних предмета промовишу вриједности појединачних националности и култура, али и мултинационалне и мултикултуралне вриједности. Пропратни текстови треба да промовишу мултинационалну и мултикултуралну складност и узајамност живљења. Његовањем отворености према другачијем, схватање и прихватање различитих националних и културних кодекса ученици се оспособљавају како за комуникацију, тако и за дјеловање са другим нацијама и културама.

У савременом "глобализованом" свијету све више се у васпитно-образовном систему потенцира промоција мултинационалних и мултикултуралних вриједности. Наравно те вриједности почивају на вриједностима сопственог националног и културног идентитета, на отклањању предрасуда и ксенофобија. У таквој стварности школа се налази пред великим искушењем, зато својим програмима и пратећим садржајима треба да промовише здраву комуникацију и добре односе заједничког живота различитих нација и култура. Оваква концепција наставних курикулума у школи представља плодно тле демократског развоја друштва.

СТРУКТУРА УЗОРКА И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Савремени токови у друштву и принципи демократизације налажу у свим областима па и образовању поштовање људских права без обзира на вјеру, нацију, језик, културу и сл. Школа као институција у којој се реализују програми прописани од стране надлежног Министарства просвјете и науке треба да гарантује поштовање тих права. Наставни курикулуми путем садржаја треба да подстичу развој националног и културног идентитета и мултикултуралне свијести ученика. Само слободна личност која је свјесна свог идентитета, али и идентитета других зна да цијени присутну различитост и да се у том духу и понаша. Равноправност различитости подстиче ученике на уважавање сопственог, али и другачијег националног и културног идентитета. Успостављање интеракције међу ученицима различитог националног и културног поријекла предуслов су развоја мултикултуралне свијести, што је и циљ развијених васпитно-образовних система. Вриједности које ученици усвајају о својој али и другим нацијама и културама интегришу се у једну цјелину која доприноси схватању мултикултуралних вриједности.

У циљу утврђивања доприноса наставних курикулума развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика у основној школи извршено је анкетирање наставника разредне и предметне наставе. Анкетом је обухваћено укупно 302 наставника (140 у разредној и 162 у предметној настави) из основних школа у Никшићу, Подгорици, Будви, Херцег Новом, Бару, Бијелом Пољу и Беранама. Анализирали смо и приказали резултате до-

бијене из Упитника за утврђивање мишљења наставника о доприносу наставних курикулума развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности у основној школи.

Истраживање је обављено у децембру 2010. године. Наставници који су учествовали у анкети уредно су попунили упитник и нијесу имали примједби на његов садржај. Анкета се састојала из општег дијела гдје смо добили структуру узорка по предметима који су заступљени у основној школи, што је представљено у Табели 1.

Табела 1

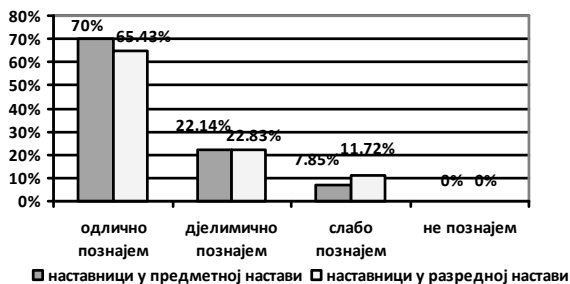
Категорија наставника	Предмети	Број наставника
Наставници у предметној настави	Матерњи језик и књижевност	26
	Математика	22
	Страни језик	23
	Ликовна култура	8
	Музичка култура	8
	Грађанско васпитање	8
	Историја	8
	Географија	8
	Природа	8
	Биологија	
	Биологија са екологијом	
	Хемија	8
	Физика	8
	Техника и информатика	8
Физичко васпитање	19	
Наставници у разредној настави	Предмети у почетној настави од I до V разреда	140

РЕЗУЛТАТИ

Одговори наставника у предметној и разредној настави су послужили за анализу професионалних ставова према утицају наставних курикулума на развој националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности у основној школи.

Прво питање у анкети односило се на утврђивање чињенице у ком степену испитаници познају сопствене националне и културне вриједности. Дакле, на питање: „Колико познајете вриједности нације и културе којој припадате?“ испитаници су имали могућност следећих одговора: „одлично познајем“, „дјелимично познајем“, „слабо познајем“ и „не познајем“. Резултати одговора испитаника су приказани на Хистограму 1. и указују на чињеницу да постоји велика сагласност међу наставницима у предметној и разредној настави по питању познавања сопствених националних и културних вриједности.

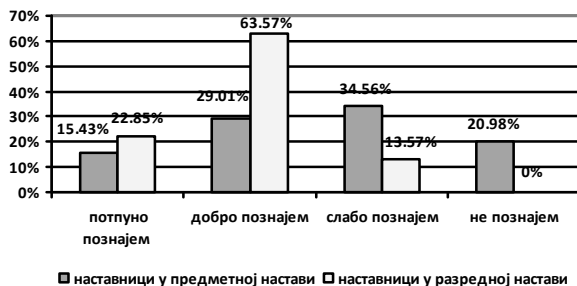
Хистограм 1. Мишљења испитаника о познавању вриједности нације и културе којој припадају



Највећи број испитаника и у предметној (106 или 65,43%) и у разредној (98 или 70%) настави сматра да одлично познаје вриједности нације и културе којој припада, док знатно мањи број наставника у предметној (37 или 22,83%) и у разредној (31 или 22,14%) настави дјелимично познаје те вриједности, док свега мали број испитаника у предметној (19 или 11,72%) и у разредној (11 или 7,85%) настави слабо је упозната са тим вриједностима, а нема оних који уопште не познају те вриједности. Добијени одговори упућују на констатацију да је неопходно у планском и организованом процесу, какав је наставни процес, едуковати ученике не само о вриједностима нације и културе којој припадају, већ и других нација и култура, посебно оних с којима су у чешћем контакту, како би развили њихову мултикултуралну свијест.

Друго питање у анкети гласило је: „Колико познајете вриједности других нација и култура из вашег окружења?“, а испитаници су имали могућност следећих одговора: „потпуно познајем“, „добро познајем“, „слабо познајем“ и „не познајем“. Резултати одговора испитаника су приказани на Хистограму 2. и указују да постоји велика разлика међу наставницима у предметној и разредној настави по питању познавања вриједности нација и култура којој не припадају.

Хистограм 2. Мишљења испитаника о познавању вриједности нација и култура из окружења којој не припадају



Добијени одговори указују на велику разлику по питању познавања вриједности нација и култура из окружења испитаника. Тако свега 25 или 15,43%

наставника у предметној и 32 или 22,85% наставника у разредној настави потпуно познаје националне и културне вриједности из окружења, док укупно 47 или 29,01% испитаника у предметној и 89 или 63,57% испитаника у разредној настави сматра да добро познаје те вриједности, а 56 или 34,56% наставника у предметној и 19 или 13,57% наставника у разредној настави слабо познаје поменуте вриједности и 34 или 20,98% испитаника у предметној настави уопште не познаје вриједности нација и култура из окружења за разлику од испитаника у разредној настави који не дијеле такво мишљење. Добијени одговори наставника у предметној настави се значајно разликују у односу на одговоре наставника у разредној настави што указује на чињеницу да поједини наставни курикулуми немају садржаје о националним и културним вриједностима па стога и наставници нијесу упућени у исте.

На питање: „Колико сте упознати са мултикултуралним вриједностима у друштву?“ добили смо следеће одговоре наставника, приказане на Хистограму 3.

Хистограм 3. Мишљења испитаника о познавању мултикултуралних вриједности у друштву



Највећи број испитаника и у предметној (58 или 35,8%) и у разредној (73 или 52,14%) настави је добро упознат са мултикултуралним вриједностима у друштву. Ако се овом броју додају још они који су у потпуности упознати са тим вриједностима онда је очигледно да ће већина наставника у свом раду промовисати те вриједности. Истина забрињава чињеница да је приближно трећина испитаника дјелимично упозната са мултикултуралним вриједностима у друштву. Ови резултати упућују на констатацију да је неопходно едуковати наставни кадар по овом питању како би сам могао радити на развоју тих вриједности код ученика.

На питање: „Који је најбољи начин развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи?“, добили смо готово јединствено мишљење свих наставника, што је приказано на Хистограму 4.

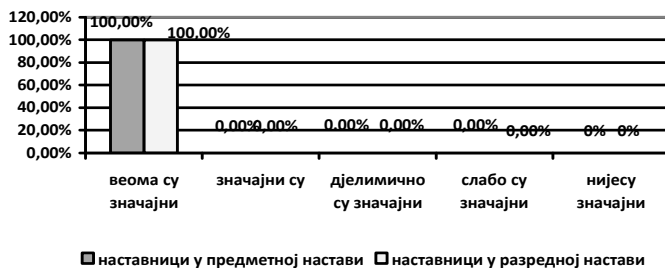
Хистограм 4. Мишљења испитаника о најбољем начину развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи



На основу добијених резултата можемо закључити да наставници сматрају да се развој националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи може на најбољи начин реализовати кроз обавезне предмете. Мали број наставника свега 26 или 16,04% у предметној настави сматра да је то могуће постићи кроз изборне предмете, док нико од испитаника не види неки други успјешнији начин реализације овог циља.

На питање: „Колики значај дајете наставним курикулумима у процесу развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи?“, добили смо у потпуности јединствене одговоре испитаника (Хистограм 5.).

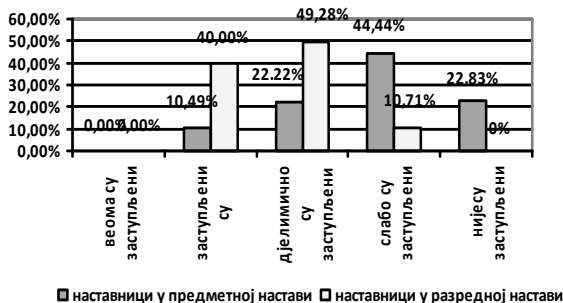
Хистограм 5. Мишљења испитаника о значају наставних курикулума у развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи



Јединствен став свих наставника и у предметној и у разредној настави указује на посебну обавезу наставних курикулума у развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у школи. Зато овом важном питању треба посветити посебну пажњу у наставним програмима за основну школу.

Питање које је гласило: „У којој мјери су у наставним програмима заступљени препознатљиви садржаји различитих нација и култура који доприносе развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика?“, донијело је подијелено мишљење испитаника (Хистограм 6.).

Хистограм 6. Мишљења испитаника о заступљености у наставним програмима препознатљивих садржаја различитих нација и култура који доприносе развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика



Из добијених одговора видимо да је стање у разредној настави доста боље него у предметној настави. Највећи број наставника у разредној настави сматра да су у наставним програмима садржаји који доприносе развоју националног и културног идентитета дјелимично заступљени (69 или 49,28%) и заступљени (56 или 40%), док мали број њих (15 или 10,71%) сматра да су ти садржаји слабо заступљени, а нема оних који сматрају да су „веома заступљени“ или „нијесу заступљени“. Наставници у предметној настави имају другачије мишљење и највећи број њих сматра да су поменути садржаји „слабо заступљени“ (72 или 44,44%), док приближно исти број ових испитаника сматра да су „дјелимично заступљени“ (36 или 22,22%) или „нијесу заступљени“ (37 или 22,83%), а мали број њих (17 или 10,49%) сматра да су „заступљени“ и нико не дијели мишљење „веома су заступљени“. Доста негативнија слика у предметној настави влада вјероватно због тога што наставници имају представу о стању у предмету који они предавају, али не и у другим предметима и одговарали су сходно стању предмета који они предавају.

На питање: „Колико школа поклања пажње развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности?“, добили смо уједначене одговоре испитаника, што је приказано на Хистограму 7.

Наставници у малом броју (приближно 15%) дијели мишљење да школа „поклања пажњу“, док највећи број испитаника у предметној (89 или 54,93%) и у разредној (83 или 59,28%) настави сматра да она „дјелимично поклања пажњу“ развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика, а нешто мање од трећине испитаника се сложило са тврдњом да „недовољно поклања пажњу“ том развоју. Зато је потребно утицати на школу да у већој мјери непосредно и посредно доприноси развоју националног и културног идентитета и битних мултикултуралних вриједности ученика.

Хистограм 7. Мишљења испитаника о томе колико школа поклања пажњу развоју националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика



На питање: „Да ли се организују посјете ученика препознатљивим националним и културним објектима у држави значајним за развој сопственог идентитета и мултикултуралних вриједности?“, добили смо одговоре приказане на Хистограму 8.

Хистограм 8. Мишљења испитаника о организовању посјета ученика препознатљивим националним и културним објектима у држави значајним за развој сопственог идентитета и мултикултуралних вриједности



На основу добијених одговора можемо констатовати да се у школи „често“ не организују посјете значајним националним и културним објектима у држави. Примјећује се да су посјете таквог карактера више организоване у разредној (98 или 70%) него у предметној (39 или 24,07%) настави. Број испитаника који се изјаснио да се овакве посјете „ријетко организују“ знатно је већи у предметној (99 или 61,11%) него у разредној (42 или 30%) настави, док број оних који сматрају да се „не организују“ је заступљен у предметној настави (24 или 14,81%). На основу овог питања могли би констатовати да се у разредној настави више води рачуна о организованим посјетама значајних националних и културних објеката у држави него у предметној настави.

На питање: „Да ли се у наставним курикулумима треба нешто измијенити у циљу промовисања битних вриједности присутних нација и култура у друштвеној заједници?“, добио смо уједначене одговоре испитаника (Хистограм 9.).

Хистограм 9. Мишљења испитаника о потребним измјенама у наставним курикулумима у циљу промовисања битних вриједности присутних нација и култура у друштвеној заједници



Највећи број наставника у предметној (129 или 79,62%) и у разредној (116 или 82,85%) настави сматра да је потребно урадити битне измјене у наставним курикулумима како би се на прави начин промовисале вриједности присутних нација и култура у друштвеној заједници, док знатно мањи број испитаника у предметној (33 или 20,37%) и у разредној (24 или 17,14%) настави дијели мишљење да се могу урадити те измјене али да то није неопходно, а није било оних који су мишљења да не треба радити измјене. Дакле на основу овог одговора требало би урадити одређене корекције у наставним курикулумима у циљу бољег развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика у школи.

На питање: „Које мјере предлажу за унапређење развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика у школи?“, добио смо следећи предлог мјера:

- У свим наставним курикулумима посветити пажњу том развоју,
- Промовисати вриједности присутних разлика,
- Организовати чешће посјете ученика другим срединама и другим школама,
- Радити на међушколској размјени ученика,
- Организовати сусрете школа,
- Извршити едукацију наставног кадра.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Бројни су чиниоци који утичу на развој националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика, али незамјенљиву улогу у том процесу имају наставни курикулуми. Наставни курикулуми путем садржаја кроз организован васпитно-образовни процес имају за циљ да ученике упознају са битним вриједностима нације и културе којој припадају, али и са вриједностима других нација и култура. У раду су приказани и анализирани одговори

наставника у предметној и разредној настави и утврђено да је ситуација у разредној настави повољнија по питању развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика, него у предметној настави. Ово можемо објаснити и чињеницом да у разредној настави један наставник предаје више предмета чиме уопштава слику по овом питању, док у предметној настави обично један наставник предаје један предмет, а знамо да сви предмети немају исте могућности за остваривање овог циља па су и одговори наставника предметне наставе неусаглашени.

Добијени одговори испитаника указују на то да и поред тога што објективно постоји значајна разлика у неким одговорима наставника предметне и разредне наставе постоји могућност за развој националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности ученика не само у разредној већ и предметној настави и да томе треба посветити већу пажњу. Наравно да се у том процесу тежи подизању квалитета наставе и чвршћем међупредметном повезивању и успостављању веће толеранције и бољег разумијевања међу ученицима.

Мишљења смо, на основу добијених резултата, да треба извршити одређене корекције у наставним курикулумима, појачати утицај школе као институције и кроз стручно усавршавање едуковати наставни кадар по питању развоја националног и културног идентитета и мултикултуралних вриједности код ученика у основној школи.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Кумлиќа, W. (2003): *Мултикултурално грађанство*. Загреб: Наклада Јесенски и Турк.
- Милић, С. (2009): Базични елементи интеркултурализма у образовном систему. У: *Елементи мултикултуралности у наставним плановима, програмима и уџбеницима у Црној Гори*. Никшић: Филозофски факултет.
- Милатовић, Б. (2009): Мултикултуралност у плановима, програмима и уџбеницима страних језика у основној школи. У, *Елементи мултикултуралности у наставним плановима, програмима и уџбеницима у Црној Гори*. Никшић: Филозофски факултет.
- Мићановић, В. (2009): Индикатори мултикултуралности у настави природе и друштва у првом циклусу деветогодишње основне школе. У, *Елементи мултикултуралности у наставним плановима, програмима и уџбеницима у Црној Гори*. Никшић: Филозофски факултет.
- Недељковић, М. (2010): *Друштво у промјенама и образовање*. Београд: ЕДУКА.
- Perotti, A. (1994): *The case for intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Томовић, Н. (2009): Интеркултуралност у систему образовања. У, *Елементи мултикултуралности у наставним плановима, програмима и уџбеницима у Црној Гори*. Никшић: Филозофски факултет.

Veselin Mićanović
Faculty of Philosophy
Nikšić, Montenegro

CURRICULUM DEVELOPMENT FACTORS OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY AND MULTICULTURAL VALUES IN PRIMARY SCHOOL

Summary: This paper focuses on the research contributions of curricula in the school development of national and cultural identity with a multicultural values and on the other side. It is generally known that all of society today is characterized by cultural differences. Just multiculturalism and cultural diversity are what makes society richer and more recognizable in the system of democratic societies. That's why the efforts have been made to preserve the core values of all national communities and develop a positive attitude toward individual differences. That is why through an organized educational process are incorporated into a variety of multicultural values in educational curricula of compulsory or elective character of the elementary school.

In the paper was used a qualitative research aimed to analyze the teaching curricula in primary schools and teachers' opinions on current problems, and in this respect to the main results came through and surveys.

The present results indicate the difference between the educational curricula to the content which is offered on the issue of developing and preserving national and cultural identity and multicultural values. However, there is a positive attitude of teachers in their work who clearly promote multicultural values of democratic societies as a general value of the development of multicultural awareness of pupils.

Key words: Curriculum, multicultural values, national and cultural identity, teacher

Александра Максимовић¹

Стефан Нинковић²

Висока школа струковних студија за васпитаче у Шапцу

УДК 372.31.214.11(480)

372.31.214.11(497.11)

316.72:37

371.12

КУЛТУРОЛОШКА ПОЗАДИНА И КУЛТУРОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА ЗАСНОВАНИХ НА САДРЖАЈИМА ИЛИ СТАНДАРДИМА ОБРАЗОВАЊА

УВОД

У нашем раду бавићемо се анализом одређених аспеката наставних програма. Угао из којег ћемо анализирати наставне програме односи се, пре свега, на културолошку позадину и импликације наставних програма. Идеја је да осветлимо како програми, као званични писани документи државе, носе са собом одређене културолошке оквире, шире од самог образовања, и како се те поруке одражавају на образовни систем.

У раду ћемо анализирати два програма које смо проценили као различите по својим основама – један програм се заснива на садржају и то је документ од пре двадесетак година, док је други савремени наставни програм заснован на образовним стандардима. Пратићемо другачије приступе образовању, посебно виђење улога и задатака наставника која се одсликавају кроз програмске документе. Наша идеја јесте да сагледамо културолошки оквир за развој наставних програма, као и културолошке импликације програма, пре свега у односу на схватање професије наставника.

Из угла нашег рада велики значај има поимање наставничке професије, као и улоге и задатака наставника о којима закључујемо, или који су експлицитно изражени у наставним програмима. Укључујући социо-културни контекст у анализу програма, добили смо базу са чијег полазишта можемо акције и мишљења појединаца који су настали у трансакцијама појединаца – окружење посматрати као друштвени догађај (Валсинер, 1997: 45). Окружење је представљено кроз званични писани документ. Контекст развоја и примене образовних програма у школској пракси, као и интеракција наставника са програмом, превазилази непосредну ситуацију читања програма. Наставници чине део друштвених односа у окружењу, а утицај тих веза огледа се и у приступу наставном програму и наставном раду (Брофенбрер 1997).

¹ aleksandramaksimovic82@gmail.com

² stefan_ninkovic@yahoo.com

1. ПРИКАЗ ДВА ПРОГРАМА ОБРАЗОВАЊА ОД КОЈИХ СЕ ЈЕДАН ЗАСНИВА НА САДРЖАЈУ А ДРУГИ НА ОБРАЗОВНИМ СТАНДАРДИМА

У овом делу рада представићемо образовне програме који имају другачије основе и концепције. Наиме, како је тема нашег рада културолошка анализа програма образовања заснованих, са једне стране на садржајима образовања, а са друге на образовним стандардима, у овом поглављу приказаћемо како су конципирани ови различити програми. Као пример програма који се заснива на садржају представићемо наш образовни програм из деведесетих, а као представника програма који се заснива на стандардима биће анализиран актуелни фински образовни курикулум.

Одмах бисмо указали на одређене недоследности термина које користимо у раду. Наиме, документи који су предмет наше анализе јесу званични, писани, формални документи, донети на националном нивоу и упућени школама у којима ученици стичу обавезно образовање. У томе је сличност упоређиваних докумената. Али, у Србији је (почетком деведесетих година, а и сада) званични назив за овај документ *План и програм основног образовања и васпитања*, конкретизован на разреде (када се односи на разредну наставну) или на предмете (у каснијем циклусу образовања, када се односи на предметну наставу). У Финској је назив званичног писаног документа из 2004. године који анализирамо *National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education)*. Сада нећемо улазити у могуће разлоге коришћења ових различитих термина за означавање националног документа који се односи на систем обавезног образовања, као ни на шире импликације ових приступа. У наредном поглављу дотаћи ћемо се и овог проблема. Сада желимо да представимо садржај ових докумената.

1.1. Анализа наставног програма у Србији

У Србији, почетком деведесетих, званични документи за основно образовање и васпитање које смо анализирали садрже: план основног образовања и васпитања, све наставне предмете са недељним и годишњим бројем часова од почетка до краја основног образовања, дефинисане обавезне ваннаставне активности и изборне предмете, наведене облике васпитно-образовног рада којима се доприноси остваривању плана и програма и циљева основног образовања и васпитања. Наведени садржаји заједнички су за све програме, независно од разреда и предмета.

Уводни део сваког програма чини одређивање циљева и задатака. Циљеви се дефинишу уопштено за сваки наставни предмет, а даље се конкретизују *задацима* и *оперативним задацима*. На пример, као циљ наставног предмета физика, очекује се да ученици треба да упознају природне појаве и основне природне законе, да оформе основу научног метода и да се усмере према применама физике у животу и раду (Физика, VI-VII, 1991: 7). Циљ биологије постављен је такође врло опште и односи се на стицање појмова о живом свету, његовом историјском развоју и законитостима које у њему владају. Овако општи

циљеви конкретизују се на основу задатака предмета, заједничких за све разреде. На пример неки од задатака наставе биологије јесу да: ученици стекну знање о разноврсности и распрострањености организама, развију осећање одговорности према стању животне средине, развију радне навике и способност за самостално посматрање и истраживање, да приликом избора будућег занимања имају јасне појмове и представе о занимањима везаним за биологију, што треба да омогући њихово квалитетно усмеравање (Биологија VI-VII, 1995: 9, 10). На нивоу сваког разреда, дефинишу се оперативни задаци, који се разликују по разредима, у оквиру истог наставног предмета. Оперативним задацима утврђују се очекивања, пре свега у виду знања, која су везана за наставне садржаје у различитим разредима. Оперативни задаци су мањег нивоа општости, у односу на циљеве и задатке, али и они задржавају одређени степен ширине. Тако су, на пример, као оперативни задаци биологије за седми разред одређени развијање свести о екологији и еколошка култура, или схватање значаја еколошке равнотеже. (Биологија VI-VII, 1995: 18)

У свим нашим наставним програмима налази се и упутство за остваривање програма, упућено наставнику, где је, специфично за сваки предмет, наведен број часова на којем ће се наставник бавити одређеним темама. Такође су у бројним програмима дефинисане и основне етапе наставног процеса: припремање/увођење ученика у наставни рад, обрада нових наставних садржаја, вежбање, понављање и проверавање и оцењивање. Наведени су и начини на које је најадекватније бавити се одређеном темом који се односе како на наставнике, тако и на ученике. Стога се сугеришу фронтални, групни, рад у паровима и индивидуални рад, а с' обзиром на специфичности наставног предмета наводе се и различита наставна средства. Као пример представљамо мишљење да се „(...) савремена наставна географије не може реализовати без коришћења различитих наставних средстава: вербална, текстуална, визуелна, аудитивна, аудиовизуелна, електронско-аутоматска, мануелна, експериментална и помоћна техничка“ (Географија, V-VIII, 1995: 30).

Суштинска специфичност, заједничка за све програме из Србије, јесте врло детаљна разрада наставних садржаја. Изузетно опсежно су за сваки предмет до детаља наведени сви садржаји, за које се очекује да ће бити предмет рада наставника на часовима, у такође нормативно прецизираном, броју часова. Као што је напред речено, наставни садржаји подељени су на разреде, потом у веће целине у оквиру који се налазе конкретне теме које су предмет рада на, тачно утврђеном броју, наставних часова. Примера ради, навешћемо карактеристике из наставног програма *Историја (V-VIII)*. У садржају за осми разред планирано је да централна област рада из историје буде *Нови век* а прва наведена тема јесте *Европа од краја XV до краја XVIII века*. За наведену тему предвиђено је да прва подтема буде *Велика географска открића*, а уз то је у званичном националном документу и спецификован садржај часа: техничка открића, откиће Америке и поморског пута за Индију, колонизација новог света и положај домородачког становништва, јачање капиталистичког тржишта, револуција цена. (Историја, V-VIII, 1991: 14)

У овом делу рада представићемо најкарактеристичније одлике различитих концепција наставних програма, а у наредном поглављу ове одлике биће посматране из социо-културне перспективе. Стога не бисмо више бавили карактеристикама домаћих наставних програма из деведесетих година, него ћемо приказати садржај и неке карактеристике финског програма.

1.2. Приказ националног базичног курикулума обавезног образовања Финске

National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education) из 2004. године јесте званични писани документ који се односи на обавезно образовање у Финској. Иако ћемо се детаљном компаративном анализом бавити нешто касније сада само желимо да истакнемо да је у самом називу финског програма означено да је намењен *ученицима* у систему обавезног образовања (за разлику од програма из Србије који су више него очигледно писани као упутство наставницима). Фински национални курикулум јесте обиман документ, у оквиру којег су приказане основне карактеристике (трајање и могућност проходности) финског образовног система у целини, полазишта образовања (вредности, мисија обавезног образовања), основе подршке школовању/учењу (сарадња између школе и породице, план учења, пружање основних смерница за учење, допунски рад, ваннаставне активности у школи), инструкције за рад са ученицима којима је потребна додатна подршка у учењу (различити облици подршке, делимично специјално образовање, рад са ученицима који долазе или се упућују у специјалне школе, индивидуални образовни план), инструкције за рад са различитим културним и језичким групама.

За наш анализу је значајно да је ово базични курикулум, а на нивоу школа доноси се локални курикулум, који је усклађен и комплементаран са националним, пре свега у погледу циљева и садржаја образовања. Национални курикулум је одређен као оквир, на основу којег се даље креирају локални курикулуми. Одговорност за припрему и развој локалних курикулума јесте на менаџменту школе и наставницима. Сви садржаји наведени у националном курикулуму морају бити разрађени и на локалном нивоу, уз уважавање континуитета између предшколског и школског образовања, финске културе и регионалних карактеристика.

Циљеви и базични садржаји постављају се у оквиру сваког предмета наведеног у програму. Циљеви се дефинишу на нивоу предмета и разреда. Специфично, и другачије у односу на домаћи наставни програм, јесте дефинисање критеријума за финално оцењивање ученика из одређеног предмета на крају школске године. На пример, када је у питању наставни предмет биологија дефинисани су заједнички циљеви од седмог до деветог разреда којима је одређено да ће ученици научити да распознају структуру екосистема; знаће принципе раста и култивисања биљака; научиће да распознају промене окружења у свом региону, разумеће разлоге тих промена и биће у стању да предложи могућа решења еколошких проблема. У оквиру предложених базичних садржаја за седми, осми и девети разред предложене су четири теме, а у оквиру сваке од

ових тема је у тезама наведено шта је основни садржај. Једна од тема јесте *Природа и екосистем*, а као основни садржаји наведени су идентификација основних врста биљака и животиња из локалног окружења ученика, екосистем и његова структура, увод у шумарство и ратарство. Као критеријуме завршног оцењивања, у смислу основних знања и вештина које се очекује да ученици знају и буду у стању да ураде, када је у питању област природа и екосистем наведени су: сврставање живих организама у одређене категорије на основу критеријума расподеле; знање базичне структуре екосистема; именовање и опис врста шума и језера; знање основних питања у вези са шумарством и ратарством; и оспособљеност ученика да могу да врше мала истраживања шума, река и мочвара (National core curriculum for basic education, 2004: 181).

Овим краћим приказом различитих концепција наставних програма из Србије и Финске желели смо да укажемо на одређене разлике које се јављају међу њима. Ове разлике биће предмет нашег даљег рада, пре свега из угла социо-културног контекста као основе развоја програма и његове анализе.

2. КУЛТУРОЛОШКА ПОЗАДИНА И КУЛТУРОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ НАСТАВНИХ ПРОГРАМА

Ако програме видимо као културолошки, историјски, друштвено условљене, тада је један од наших задатака и осветљавање културолошке позадине и културолошких импликација наставних програма. У овом делу рада основни предмет биће трагање за културолошким основама програма, и њиховим импликацијама, док ћемо се у наредном поглављу детаљније бавити положајима, улогама и задацима наставника у односу на специфичности наставног програма.

Уколико се сложимо са ставом да се у основи сваке конкретне концепције наставног програма налазе одређене визије образовања (парадигме образовања), које са собом носе бројне теоријске, филозофске и идеолошке варијације, наша тежња јесте да осветлимо доминатне визије образовања српског и финског програма. Четири основне визије образовања јесу: схоластичко академска, визија социјалне реконструкције, социјале ефикасности и фокусираности на ученика. Ове парадигме носе са собом и различите системе вредности, различита схватања о сврси образовања, различите моделе и узоре у образовању (Левков 2010). Визије носе са собом одређена очекивања од образовања, питања о природи знања и начину учења у школи, схватање о природи детета и његовог развоја.

Наставни програми, као део образовања, јесу само један од начина манифестације доминатне образовне парадигме. У процесу настанка и развоја образовних програма велики утицај има јавна политика. Ако се сагласимо са Бروفенбренеровом (1997: 19) идејом да јавна политика као део макросистема одређује специфичне облике микросистема који се појављују на нивоу свакодневног живота и имају специфичан утицај на развој и понашање, битно је да видимо како се образовна политика односи према настанку, развоју, садржају наставних програма.

Анализирајући српске наставне програме, за различите разреде и предмете, примећујемо одређене доследности. Прво питање, које се истиче увек и у увод-

ним напомена програма јесте ко доноси програме. Заједничко за све образовне програме из Србије из деведесетих година двадесетог века јесте да се програми доносе кроз разматрања факултета (на којима се изучава наставна дисциплина која је садржај наставног предмета), научних и стручних институција. Мишљења експерата се уважавају и уграђују у текст програма. Ипак, како је истакнуто у уводним напоменама програма, дефинитивну редакцију програма, и одобрење за његово штампање, доносе представници комисија Просветног савета за одређене предмете, истакнути чланови Српске академије наука и уметности и саветници Републичког завода за унапређивање васпитања и образовања.³

Оваква расподела моћи, ако можемо говорити о расподели, у контексту настанка српских програма, има различите узроке и импликације. Пре свега, овде се ради о изузетно централизованом приступу и академској визији образовања. У овој концепцији, професори универзитета су виђени као компетентни креатори наставних програма, јер они имају највише знања (и звања) из одређене научне области. Тиме се потврђује и целокупни схоластички приступ образовању, којим се вреднује количина знања чињеница, док питање примерености садржаја, могућности разумевања и примене тог знања остаје недовољно разјашњено.

Желимо да нагласимо да централизована контрола у образовању не значи увек ефикасност. Насупрот томе, углавном је повезана са бирократијом. Централизовани системи најчешће имају два велика ограничења: а) имају слабе капацитете да апсорбују мишљења, интересе и искуства која су изван административне машинерије; б) имају слаб имплементациони потенцијал (Rado 2010). Читајући програме из Србије стичемо утисак да прво ограничење, које се односи на уважавање мишљења заинтересованих страна, није препознато као значајно, јер овај програм нам се чини као упутство или рецепт упућен наставнику. Истовремено, инсистирање на одлукама које доносе експерти из научне области, доводи до изразите несразмере и асиметричности међу актерима укљученим у образовање. Давањем оволике моћи једној групи, неминовно слаби положај других страна заинтересованих за образовање. Признавање изузетно снажног утицаја неприкосновених ауторитета и стручњака за своје области, оставља се мало простора за укључивање наставника, родитеља и осталих заинтересованих страна.

Са друге стране, фински курикулум, иако изузетно гломазан (има око 400 стотине страна), представља (само) основ за рад наставника. Овакав приступ образовању јесте пример једног децентрализованог приступа, у којем се значајне одлуке доносе у зависности од контекста и средине у којој се одвија образовање, а уз уважавање идеја изнетих у националном програму. Уколико овај програм посматрамо са аспекта доминантне визије образовања, рекли бисмо да је у њему присутна усмереност на ученика, уз подстицање социјалне ефикасности. Основа изградње финског програма јесте социјални конструкционизам, те се и жељене компетенције ученика не виде као заувек важеће и дефини-

³ ове напомене видимо у програмима *Физика* (1991; 4); *Историја* (1991; 4).

сане унапред, него су резултат процеса конструкције, кроз интеракције појединца и његовог окружења (Левков 2010).

Фински национални курикулум даје наставницима могућност да из њега изаберу оно што је најзначајније и што је у вези са контекстом развоја и учења деце са којом раде. Врло упечатљива карактеристика овог програма јесте његова усмереност на ученика – већ у самом називу наглашено је да је овај курикулум намењен ученицима у основном образовању. Такође важно, и значајно другачије од српског програма, јесте препознавање и уважавање потреба свих укључених у образовању. Фински курикулум полази од Кларков луцидног увида да „нису наставници најбројнији заинтересовани за образовање деце, то су родитељи“ (Clarke 1994: 32). У финском програму помиње се учешће родитеља и саме деце у даљој разради и конкретизацији на локалном нивоу.

Сагледавајући културолошки оквир образовања у Финској, можемо се позвати и на високе резултате које фински ученици остварују на интернационалним тестирањима. Као један од узрока овако високог резултата које ученици из Финске постижу, виђен је холистички приступ сваком ученику, комбинован са применом јасних, високо постављених стандарда у свакодневной образовној пракси. Хуманистичка и холистичка филозофија образовања, са јаким ослонцем на принципима отворености, карактерише идеју образовања на којој се заснива фински програм образовања (Левков 2010). Уколико из еколошке перспективе сагледамо фински програм добићемо сличну потврду као за српски програм – улоге наставника се „преливају“ на задатке и очекивања од ученика. Али, за разлику од идеја које промовише српски програм, на основу података изнетих у финском програму су наставници у ситуацији да даље развијају званичне основе курикулума, они су виђени као актери образовања, и јавно су тако препознати.

3. УЛОГЕ НАСТАВНИКА У РАЗЛИЧИТИМ ПРОГРАМСКИМ КОНЦЕПЦИЈАМА

Наставни програми јесу званични документи који спроводе идеје националне образовне политике. Рад у школи највећим делом ослања се на наставнике. Какав год био образовни програм, он представља медијатора између наставника и образовне политике, а са друге стране, између наставника и ученика. У овом делу рада желимо да испитамо каква је слика о наставнику коју видимо у наставним програмима као званичним националним документима, какав се смисао и значај придаје професији наставника.

Савремене идеје о наставнику као рефлексивном практичару и лидеру, прожимају се са ставовима о статусној инконзистентности наставника и различитим позицијама које могу заузети на континууму професионалности. Референтни оквир за овакав приступ анализи курикулума, с'обзиром на поруке које шаље о професионалним улогама наставника, пружили су нам домаћи и страни аутори: Л. Радуловић (2007а, 2007б); Н. Вујисић-Живковић (2005, 2008); Љ. Левков (2010); Beijaard, D; Verloop, N; Vermunt, J. D. (2000); Rado (2010); Sachs, J. (2001); Carr, W, Kemimis, S. (1986); Goddard (2006).

У разумевању професије наставника послужићемо се приступом Кара и Кемиша који описују шта чини професију: 1) методе и начини рада чланова одређене професије заснивају се на теоријском знању и истраживањима; 2) пружање услуга клијентима 3) професионалне групе обично саме регулишу своју делатност, без претераног уплитања спољашњих фактора (Carr and Kemimis 1986: 8). Типичне професије које задовољавају ове услове јесу медицинска и правничка. А шта је са професијом наставника? Теорија и истраживање изгледа да не чине значајно место у професији наставника и наставници истраживања виде као езотеричку активност која нема много везе са њиховим свакодневним радом (Carr and Kemimis 1986). При томе, нису само наставници и ученици укључени у образовни систем. Постоје и друге заинтересоване стране, које желе да буду укључене и уважене у образовању, родитељи, локална заједница, влада, послодавци. Сви они могу да доведу у питање мишљење и поступке за које наставник сматра да су у најбољем интересу ученика. Самим тим се доводи у питање аутономија и независност у одлучивању наставника. Дакле, професија наставника јесте специфична у односу на уобичајено виђење професије и професионалаца (Carr and Kemimis 1986: 8).

У анализи наставних програма поставили смо питања да ли и колико програм промовише аутономију школа и наставника, како су виђени основни задаци и улоге наставника и каква очекивања, различите програмске концепције, постављају пред наставнике.

Прва разлика између српског и финског програма, која по нашем мишљењу може бити и основа бројних других различитости, јесте другачији образовни контекст у којем се развијају, пре свега у односу на питање степена централизованости. Јак централизован приступ образовању, па тиме и наставним програмима присутан је у Србији током деведесетих година двадесетог века. Овај приступ огледа се у униформним програмима, са јасно прописаним садржајима наставе и задацима за наставнике. Наставници су виђени као посредници у реализацији идеја донетих на званичном нивоу до примене таквих идеја и ставова у раду са децом. Оваква контрола над образовањем огледа се и у нешто суженом приступу рада наставника. Наставници су виђени као стручњаци за наставну област коју предају, и као предајници програмом дефинисаних знања. Уколико суштинско питање образовања постане примена програма, тада у школи већи утицај имају креатори програма него наставници.

Фински децентрализовани образовни систем, подржава, и чак захтева, развој школске, а такође и наставничке аутономије. Како национални курикулум није до детаља разрађен и конкретизован, на наставницима и школама је да развију програм који уважава конкретне услове рада и средину у којој се школовање одвија. Програмима усмереним на исходе, компетенције и стандарде, улога наставника је радикално другачије оријентисана. Тада улога наставника није само да буде посредник између градива и ученика, његова одговорност је знатно већа. Чињеницом да финском наставнику нису изложени детаљни, и углавном парцијални кораци рада у званичном документу (као што је то случај са српским програмом), доводи наставника у другачији положај.

Са друге стране, српски програм из деведесетих година чини збирка посебно штампаних и одвојено корићених књижица, од којих се свака бави само једним разредом (у периоду од првог до четвртог разреда) или само једним предметом (од петог до осмог разреда). Ове чињенице имплицирају неколико закључака. Први се односи на смисленост онога што ради наставника, и кохерентности тих активности са целокупним основним образовањем. Утисак је да је у нашем програму наставник схваћен као стручњак за своју наставну област, али да нема много корелације међу знањима из различитих предмета, па тако ни у раду наставника. То је у складу са подацима до којих је дошла Наташа Вујишић-Живковић (2005: 17) да је слика учитеља која постоји, заправо слика усамљеног професионалца који делује иза затворених врата учионице. Са тим у вези јесте и идеја да наставник може бити и у ситуацији посматрача и „предајника“, или у ситуацији учесника у конструкцији знања са ученицима (Carr and Kemmimis 1986: 28).

У финском курикулуму, се са друге стране, садржаји предмета толико прожимају, да се предмети и зову са два имена. *Биологија и Географија* или *Физика и Хемија* јесу називи два наставна предмета који се раде у петом и шестом разреду, да би тек касније дошло до њихове диференцијације. Овим се остварује могућност смисленог и функционалног бављења одређеним темама, чији би циљ био разумевање реалних ситуација са којима се деца сусрећу у својој средини, уместо академског приступа настави. Улога наставника тада је много више осетљива на контекст рада, реалне потребе ученика, и њихово оспособљавање за реалне животне ситуације уз примену знања.

Имајући у виду брзе промене у друштвеној средини, поставља се питање какве идеје о улогама наставника у том процесу можемо видети читајући српски и фински наставни програм. У релевантној литератури видимо да је наставник виђен као експерт по питању садржаја матичне научне дисциплине, дидактике и педагогије (Beijaard, Verloop, Vermunt 2000). Традиционално, знање предмета јесте виђено као релевантни аспект наставничке професије. Ова димензија наставничког позива најприсутнија је у српским програмима које смо анализирали (можда је престрого рећи, али ово је изгледа једина димензија наставника коју видимо у овим документима). Ипак, сада се од наставника осим знања, очекују и менаџерске вештине (Beijaard, Verloop, Vermunt 2000; Левков 2010) које у први план долазе у посебно осетљивим околностима, као што је сарадња са родитељима и уважавање националне и језичке разноврсности у раду са ученицима којима је матерњи језик ромски, или неки други мањински језик.

Ипак, поставља се питање (не)поседовање научног идентитета наставника. Професионални идентитет наставника често се схвата као категорија праксе. Наташа Вујишић-Живковић (2006: 282) истиче да је потребно и суочавање са културним кодом који наставника не сматра интелектуалцем. У том случају наставничка професија виђена је као рутинска и шаблонска. Чини нам се да шаблонизам у раду може подржати културолошки оквир у којем се развијају и промовишу наставни програми са тачно дефинисаним садржајима и упутствима за њихову реализацију. Ипак, овако концептуализовани програми, иако нису интелектуално захтевни, могу на неки начин заштити наставника у про-

цесу одлучивања, јасно дефинисаним подручјима његових ингеренција, и докле му ублажити напор на послу.

Ова деликатна питања чине и део проблема статусне инконзистентности наставника. Питање социјалног положаја наставника има велики значај. Битан је начин на који се разуме друштвена функција деловања наставника, и положај наставника у друштву (Радуловић 2007а: 87, 89). Марзано (Marzano 1996) у књизи о школским реформама износи мишљење да су наставници увек на зачељу лествице доносиоца одлука у свим реформама образовних система. Са друге стране, од наставника се очекује да у практичном раду са ученицима реализују реформе, које треба да допринесу побољшању образовног система. И, при процени ученичких постигнућа, наставници су ти којима се приписује највећа улога за ученички (не)успех. Стога се сугестије које износи Марзано тичу пре свега већег учешћа наставника у развијању програма. У складу са овим приступом, наш став је да је фински програм послао поруку о уважавању идеја наставника и имплементацији тих идеја у школама. Са друге стране, из овог угла посматрано, место наставника које видимо у нашем образовном програму, било би тамо где га и је Марзано видео – на зачељу лествице доносиоца одлука.

Следеће питање које смо анализирали везано је за идеју наставника као истраживача и њен одраз у програмима. У вези са концептом наставника као истраживача јесте и идеја непрекидног преиспитивања, интеракције теорије и праксе, изазивање постојећих теорија и њиховог замењивање новим (Ling, према: Радуловић 2007а: 86). Уколико је професионална делатност наставника виђена као стално преиспитивање начина на који се реализује пракса и начина на који се она интерпретира, тада би један од резултата такве самоевалуације био и развијање личних и професионалних својстава као што су ематија, љубав према деци и формирање потреба за сталним професионалним и личним саморазвојем (Орлов 2001: 345, према: Вујисић-Живковић 2005: 19). У програмима које смо анализирали мислимо да је у финском програму значајније наглашена потреба сталног учења и истраживања, кроз преиспитивање сопственог рада, праћење савремених научних сазнања и личне активности у програмима стручног усавшавања. Са друге стране, српски програм одаје утисак да својом усмереношћу на давање упутстава, наставницима пружа оквир за рад у којем ће они видети себе као пасивне учеснике истраживања које други остварују.

Посматрано из угла правдености могли бисмо рећи да је предност српског наставног програма у томе што омогућава и обавезује школе и наставнике на једнако школовање све деце, без обзира на средину у којој се одвија школски рад. Са једне стране, овако конципиран програм, пружа шасну сваком детету да стекне исто знање и целокупно образовање као и његов вршњак у некој мање или више развијеној средини. Тиме је наставник у позицији да се бави истим садржајима, и у исто време, без обзира на локацију и ширу средину школе у којој ради. Али, сада можемо остворити и дилему, да ли се инсистирањем на униформности, па и под претпоставком правдености, може постићи једнак квалитет образовања у различитом социо-културном контексту? Да ли је можда ипак делотворније, и по развој подстицајније, организовање наставе која уважава специфичности средине у којој се деца развијају, и у средини траже

„савезнике“ у различитим облицима, који ће олакшати и поспешити дечији развој? Овакве идеје видимо у финском програму.

ЗАКЉУЧАК

У закључку нашег рада изнећемо дилеме које су се отвориле приликом анализе српских и финских наставних програма у социо-културном контексту. Очигледно је да ови програми имају другачији културолошки оквир, као и да шаљу другачије поруке укљученима у образовање. У закључку рада представићемо једно могуће читање програмског докумета посматраног из перспективе наставника.

Аналитичким приступом образовним програмима Србије и Финске трудили смо се да прикажемо специфичности њихових културолошких позадина. Чини нам се да се српски и фински програми један према другом могу представити као одрази у огледалу. Предности финског програма као што су лична аутономија, одговорност, сарадња и развој програма кроз заједнички рад свих заинтересованих и сл, одражавају се као недостаци српског курикулума: јака централизација и мала моћ коју наставници имају у одлучивању о садржајима и циљевима програма, наставници чак не одлучују ни о темпу и начину рада, у првом плану је реализација прописаних садржаја, а занемарена је усмереност на развој и улаженост прописаног програма са особеностима локалне средине...

Са друге стране, оно што можемо анализирати као предности српског програма: заштићеност наставника, пребацивање одговорности за неуспех ученика на творце програма, општenu позицију у којој наставници немају бројне дилеме како, када и шта да раде, чини заправо потпуну супротност финском програму у којем је наглашена одговорност наставника на свим нивоима одлучивања и спровођења наставног програма.

Наставни програми нису изоловани из социо-културног контекста, штавише они израстају из њега. Не постоји општи контекст који се може наметнути било ком образовном програму, већ се може идентификовати више различитих контекста и објаснити њихова улога у обликовању наставних програма. При томе је улога наставника као примарног реализатора програма од изузетне важности. Успех или неуспех онога што се дешава у разреду зависи од знања и стручности наставника, од његових промишљених или случајних избора, као и од разумевања сопствене праксе и личних значења.

ЛИТЕРАТУРА

- Beijaard, D; Verloop, N; Vermunt, J. D. (2000): Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective, *Teaching and Teacher Education*, 16, (749-764).
- Биологија (V-VIII) – План и програм основног образовања и васпитања (1995). Београд: Учитељски факултет и Образовни информатор.
- Брофенбрер, Ј. (1997): *Екологија људског развоја*. Београд: ЗУНС.
- Валсинер, Ј. (1997): *Човеков развој и култура*. Београд: ЗУНС.

- Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Педагошко образовање учитеља – развијање васпитној концепцији*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Вујисић-Живковић, Н. (2006): Школска аутономија и професионална аутономија наставника, *Педагогија*, 61 (3), (278-291).
- Географија (V-VIII) – План и програма основној образовања и васпитања* (1995). Београд: Учитељски факултет и Образовни информатор.
- Историја (V-VIII) – План и програма основној образовања и васпитања* (1991). Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.
- Левков, Љ. (2010): *Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету, Универзитет у Београду.
- Marzano, R. J. (1996): *Eight Questions You should ask before Implementing Standards-Based Education at the Local level*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- National core curriculum for basic education (intended for pupils in compulsory education) План и програма основној образовања и васпитања за I разред* (1995). Београд: Учитељски факултет и Образовни информатор.
- Rado, P. (2010): *Governing Dezentralized Education Systems*. Budapest: Open Society Foundation.
- Радловић, Л. (2007а): *Образовање наставника за рефлексивну праксу*, докторска дисертација одбрањена на Филозофском факултету, Универзитет у Београду.
- Радловић, Л. (2007б): Стандардизација компетенција као један од приступа професији наставник – критички осврт, у *Антрапија на иочешку новој миленијума*. Београд: ИПА, (383-391).
- Физика (VI-VIII) – План и програма основној образовања и васпитања* (1991). Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.
- Carr, W; Kemimis, S. (1986): *Becoming Critical*. London and Philadelphia: The Falmer Pres.
- Clarke, R. (1994): *Outcomes Based Education - Implications and Innovations*. Plus Postage.

Aleksandra Maksimović
 Stefan Ninković
 College for Kindergarten Teachers training in Šabac

CULTURAL BACKGROUND AND CULTURAL IMPLICATIONS OF TEACHING PROGRAMS BASED ON CONTENTS OR STANDARDS OF EDUCATION

By understanding of educational programs as socially conditioned, we emphasize the importance of cultural frame as a starting point in the development, evaluation and study of various conceptions of teaching programs. The paper analyses, from the point of critical paradigm, the question of cultural conditioning of teaching programs in Serbia and Finland, based on the postulates of social constructionism theory. The basic intention was to shed light on cultural values on which the analyzed programs of education are based on. In the first part of the paper, cultural specificities of Serbian and Finnish national educational programs have been analyzed in detail. In the second part of the paper we focused on the implications of cultural influences in contemporary school education. The analysis reveals that the considered programs have completely different cultural frames, as well as that they send different messages to those involved in education, especially to the teachers.

Key words: program, curriculum, goals, standards, teachers

Мира Видаковић
Универзитет у Новом Саду
Факултет за менаџмент у Новом Саду

УДК 37.035.6
371:316.32

ОБРАЗОВАЊЕ И НАЦИОНАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ – ТРАДИЦИЈА И САВРЕМЕНОСТ

„Образовање садржи у себи све оно што
је човечанство сазнало о самом себи“

Жак Делор

УВОД

Данас, на почетку XXI века, живимо у свету обликованом разним променама, напетостима, али и утицајима различитих појава на друштво, као и појединце у њему. Једноставно, то су одлике савременог друштва у коме живимо. Разноврсност свих тих иновационих промена усмерених на цело друштво, последних деценија идентификује се као глобализација. Глобализација је свуда око нас, било да читамо новине, слушамо радио, ТВ, као и тема многих разговора и расправа, у свакодневним сусретима. Глобализација је омиљена фраза многих, тако да је постала кључна идеја за пословне теорије и праксу, ушла у академске расправе и постала фокус за расправу у образовању. Али оно што људи подразумевају под појмом глобализација често је збуњујуће јер се глобализација дефинише на различите начине, међу којима је врло заступљен социолошки приступ којим се указује на глобализацију модерних развојних процеса, чији је циљ стварање модерног светског друштва са заједничким институцијама, цивилизацијским процесима и културним вредностима (Видаковић, 2008.). Појавом глобализације јавља се потреба за настајањем јединственог културног пространства и стварање „планетарне култура“ тако да се намеће питање „Да ли настанком планетарне култура, треба напустити или превазићи националну културу?“ Упркос способности да презентира промене и укључује цели свет, неки истраживачи запајају да највећу улогу ипак имају информатичке технологије које стварају глобалну мрежу међу људима у различитим крајевима света те форсирање енглеског, језик који се користи као глобални језик у целом свету. То може представљати тенденцију потискивања националног језика од стране енглеског, под изговором успешног ширења информатичке писмености.

Већина има властито виђење о оваквим и сличним констатацијама, међутим, приметне су сличности, посебно ако се ради о информационам технологијама, образовном или неком другом сличном окружењу, што нас наводи на тражење одговора на питање: „Мења ли глобализација улогу образовања?“

У последње време расправља се о природи и суштини глобализације и њеном утицају на друштво, његове установе и појединце. Те расправе постале су

све интензивније почетком деведесетих година у којима су се искристалисале две школе мишљења. Прва у глобализацији види решење свих проблема савременог човека и човечанства. Друга школа мишљења има негативан став према глобализацији сматрајући да она доноси све невоље савременом човеку и човечанству. И једно и друго гледиште означавамо екстремним. Истина се налази негде између ова два екстремна схватања. Под глобализацијом подразумевамо економско-политичку мисао (филозофију) која има импликације на друштвене, економске, еколошке, културне и образовне односе, па и на живот појединаца и друштвених група.

Нас превасходно интересује утицај глобализације на образовање и учење, иако увиђамо да је тај процес тесно повезан са економским и друштвено-политичким кретањима. Глобализација представља нов изазов за образовање и учење, па је потребно такав изазов подврћи теоријско-критичким анализама и настојати да се увиде његове позитивне и негативне стране. Свако занемаривање, свако игнорисање - не би било делотворно.

СОЦИОЛОШКИ АСПЕКТИ И БИТНОСТ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ ПРОЦЕСА

Васпитање се сматра једном од културних универзалија, што указује на веома сложен посао, као и једну од најелементарнијих социјалних активности. Социологи, социологистичке орјентације као што је био Емил Диркем, тврде да се васпитни систем намеће појединцу снагом којој се он не може одупрети. Обичаји и идеје, који одређују тип васпитања, производ су заједничког живота и изражавају његове потребе. Они су великим делом дело предходних организација.

Функционалистички посматрано, васпитање доприноси друштвеној адаптацији и интеграцији, па се васпитање може институционално решавати. А решавају се, углавном преко породице и школе, што овим институцијама даје важност.

Са социолошког становишта, друштвено биће човека формира се уз породицу, шире и уже групе и кроз школовање. Познато је да се у друштву одвија дечија персонализација, социјализација и акултурација (Видаковић, 2010) Јер, нема личности без људских односа, као што нема друштва без друштвене сарадње, опште културе и традиције. (Видаковић, 2008). Формирана личност резултат је многобројних друштвених чинилаца: поред школе, ту су традиција, околина, језик, сталежи, нације, верске заједнице. У социолошко биће образовања улазе: национално, културно, традиционално, религијско, морално и политичко образовање. Укратко, каже се да је развијен човек само ако је добро васпитан.

Школским системом, васпитање је могуће различито организовати, путем различитих институционалних облика, тј. школско-васпитни процес може се одвијати и преко световних институција, или верске школе. Зависно од тога ко их одређује у друштву, те у односу на средства и начине њиховог реализовања, циљеви образовања су општијег или конкретнијег карактера. Најопштије речено, ти су циљеви у служби "културног капитала" и напретка, продуктивности рада и целокупног развоја друштвених односа. У посебном смислу, они могу бити: економски, идеолошки, политички, класни, национални, морални итд.

Кроз њих се види колико су друштвена свест и пракса прогресивне и хумане, или колико конзервативне и дехумане. Ако добро образовање и васпитање значи стварање добрих људи (мишљења, навика и поступака), онда је оно највиша стваралачка активност, почев од родитеља, учитеља, наставника, па све до универзитетског професора. То значи да школа, као друштвена институција, посредује и подржава вредности, сазнања и организацију одређеног друштва. Она делује у одређеном историском тренутку, у одређеној држави и везана је за историске и социјалне услове у коме постоји. Однос слободног васпитања појединца и друштвено усмерено васпитање друштва је дилема по којој, како каже Никола Поткоњак (Поткоњак, 1979.) можемо препознати прогресивност или реакционарност једне друштвене концепције васпитања и образовања.

Полазећи од констатоване важности образовања као развојног фактора у савременом друштву, које све више постаје информацијско учење, потребно је критички размотрити однос глобализације и учења, тачније положај образовања у савременом друштву. Евидентно је да у процесу глобализације, као пратећој појави савременог друштва, долази и до глобализације културе, говори се чак и о настанку глобалне културе, па у том склопу и о глобализацији образовања, и на неки начин унификацији образовних система и садржаја.

С обзиром на значај образовања за прихватање и развијање друштвених система, друштвених опредељења и друштвених вредности потребно је истражити и критички појаснити улогу образовања у савременом друштву какво је наше.

СУПРОСТАВЉЕНОСТ НАЦИОНАЛНОГ И ГЛОБАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

Сагледавање актуелног стања у образовању и друштву данас, упућује на примат човекове вере у ослобођајућу улогу образовања и ослобађање човека путем знања. Актуелне промене доносе богатство информација могућност електронске комуникације, промоцију виртуелне културе, доминацију тржишних предности и тријумф технике. То истовремено значи промене у начину размишљања и понашања, као и брижљиво преиспитивање система вредности. Свака нова генерација дужна је да изнова размишља у чему се састоји смисао и значај промена у друштву и образовању, какво образовање јесте и у ком правцу треба усмерити његов развој да би се учинило што квалитетнијем и ефикаснијим. Школски систем образовања чини основу укупног образовања човековог. Знање и образовање које се стиче током школовања престава концентровано искуство претходних генерација, упознавање са њиховим достигнућима и остварењима.

Не оспоравајући значај државе за очување националног, културног идентитета и интегритета, с обзиром на специфичност културе и културног стваралаштва, образовање је не само фактор националне безбедности, већ и значајан чинилац развоја националног културног идентитета и интегритета, посебно у условима глобализације. (Марковић, 2001) Нације, у оквиру исте цивилизације имају и нека заједничка обележја, али имају и своја посебна обележја, тј. своје посебности које су резултат њиховог историјског развоја и неких фактора који

су утицали на тај развој. Различитост култура је веран израз човека – ствараоца, хомо сапиенса, а сваки народ има право да сачува и унапреди своју културу (Мајор, 1991). Зато, адаптација глобалном поретку не треба да се "своди на механичко копирање и поништавање властитог интегритета" (Печујлић, 2001).

У контексту оваквог приступа треба размотрити и улогу образовања у очувању националног идентитета у условима глобализације, уз указивање да 21. век доноси супротности чијем решавању треба да допринесе образовање. Те супротности су: **супротност између глобалног и локалног**, која се огледа у потреби бити грађанин света и истовремено сачувати национални идентитет; **супротност између универзалног и индивидуалног**, која се испољава у прихватању глобализације света и очувања личног идентитета. Тај лични идентитет се састоји у очувању културног идентитета свог народа и потреби прилагођавања новом времену, новим односима у глобалном друштву, уз очување сопствених корена свог историјског развоја.

Решавању ових супротности образовање може допринети образовним садржајима који пружају сазнања да је људска заједница (глобализовано друштво) спектар различитих верских, националних, културних и економских заједница, али да сви треба да живе не једни поред других, него заједно, уз поштовање посебности сваке од њих, њиховог културног идентитета (Марковић, 1999).

У овој новонасталој ситуацији образовање треба да допринесе остваривању предуслова за међународно разумевање. То значи да се јавља потреба за образовање међународног усмерења, које по својој суштини мора бити мултиетничко, а то не значи и негирање етничке компоненте у образовним садржајима (Сузић, 2001). "Много је важније градити толеранцију и етничко уважавање, него покушавати обновити неку врсту а-етничког приступа" (Кокотовић, 2000). Јер, образовни циљеви се темеље на културним вредностима, не само културе уопште, већ и посебних, националних култура "и образовна пракса није ништа друго него остваривање једног концепта и садржаја културе" (Морен, 1979). Културне активности формирају се под утицајем конкретних друштвено – историјских услова, а укључују и психолошке, идејне, техничке и социјалне елементе. Наведени елементи одржавају социјалну реалност, а најјача реалност је језик.

НАЦИОНАЛНИ КЊИЖЕВНИ ЈЕЗИК КАО ФАКТОР НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Национални језик на коме се ствара и развија национална култура и колективно памћење о посебности, самобитности и развоју нације, неопходан је фактор очувања националне културе као битног и **одређујућег елемента националног идентитета и зато мора наћи своје место у образовним садржајима**. На значај језика за очување културног идентитета народа, још на почетку Другог миленијума указао је српски велможа – Жупан Стеван Немања, речима: "Боље ти је изгубити и највећи град своје земље, него и најнезначајнију ријеч свог говора" (из "Хиландарске повеље Стефану Немањи").

У овом смислу уз говор и писмо (који представљају неодвојиво јединство језика као средства комуницирања и колективног памћења) образовни садржаји треба да садрже сазнања о националној књижевности и другом духовном стваралаштву народа. Код Срба је, на пример, језичком реформом коју је извршио Вук Стефановић Караџић народни језик претворен у књижевни. У даљем току националних процеса заједнички језик одиграо је веома важну улогу у националном буђењу, односно у конституисању националне свести. Он је омогућио развој других елемената заједничке културе који постепено постају општи: књижевност и други облици уметности, наука, обичаји и друго. Улога националних наука у првом реду историје, филологије, етнологије, је од посебне важности како у формирању тако и у одржавању и јачању националне свести. Те су науке најпре имале улогу да (открију) и објашњавају националну прошлост и национално биће конкретних етничких заједница. Касније, као и данас, њихова је функција у реинтерпретацији прошлости, националне судбине, националног бића, што је повезано са историјским и ситуационим условима. Национална свест је имала важну улогу у процесу конституисања нација и стварању савремених националних држава. У модерним друштвима, свест о јединству нације је веома важан чинилац који се супроставља осећају искорењености и неизвесности човека. При томе је од посебног значаја свест о заједничкој националној прошлости која припадницима конкретне нације олакшава суочавање са неизвесностима модерног друштва и друштвеног развоја. Ови захтеви добијају у актуелности посебно у условима глобализације и информатизације друштва, када постоји тенденција потискивања националних језика од стране енглеског језика, под изговором успешнијег ширења информатичке писмености. Употреба енглеског језика (као и других светских језика) треба да буде прихваћена ради упознавања са културним достигнућима других, али не и као повод и изговор за запостављање и напуштање свог језика као битног елемента своје културне самобитности (Видаковић, 2009).

Поред језика и националне књижевности, образовни садржаји треба да садрже и сазнања о настанку и историјском развоју нације, о њеној самобитности и њеном доприносу цивилизацији којој припада. Јер, култура је и животна снага и производ човека чији је циљ олакшање, продужење и напредак људске врсте у коме се човек остварује као слободно и стваралачко биће. Али она обухвата и преносење већ створених вредности, па се у том смислу култура може схватити као економска, социјална и идеолошка стварност и повезати са другим социјалним вредностима (Морен, 1979).

У овом контексту треба разматрати и однос према националној историји и њеној традицији. Јер, традиција представља скуп вредности, идеја, норми, обичаја који су садржани у "историјском памћењу", културном идентитету, не само појединаца, већ и група, народа и нација, а преноси се писмено или усмено с генерације на генерацију. Знање и вештине су се одувек преносиле са генерације на генерацију, при чему је битно напоменути да је тенденција очувања и унапређења једном стечених знања као и стварања нових, одувек претстављала саставни део процеса образовања.

ЗНАЧАЈ РЕЛИГИЈЕ У ФОРМИРАЊУ НАЦИОНАЛНОГ КАРАКТЕРА

Религиозни чинилац такође може бити више или мање значајан у конституисању нације, што зависи од конкретног друштвеног амбијента, врсте религијске доктрине, њеног утицаја на популацију као и степена религиозности народа. Ни Хегел не занемарује овај фактор, а представници италијанске школе нације га истичу као доминантан. И на примеру формирања српске нације не може се заобићи утицај религије и религијско-културне свести у облику светосавске традиције. Са друге стране, постоје друштва где утицај религије није играо значајну улогу у овим процесима, што првенствено зависи од социјалних услова.

Велики ликови нашег народа, које историја бележи, показују јасно природу напора ка организовању нашег духовног живота. Стремљење ка духовности под непрестаном борбом, пуном и препуном жртвовања, то уствари чини наш историјски живот. Свети Сава, учитељ и вођа духовне Немањичке Србије, шта је друго ако није утемељени напор за духовним животом. То је била непрестана брига и мисија јеванђелска и национална. Свети Сава, који по народном предању све зна, остао је учитељем и узором свим просветним радницима, свештенству, државницима, економистима и свима другима у роду српском. Он је балкански, словенски учитељ који је стизао свуда, стално мислећи на духовни живот, књигу и просвету, те прве основе живота нације. Овај оснивач Српског Православља тј. Светосавља, упркос различитостима епоха, уверења, цркава, верских и идеолошких припадности, носио је у себи велику мисао: ослобођење духа, припремање духовности и духовног терена на коме ће изградити своју нацију.

Због тога су религија, етика, морал и култура најважнији и централни интереси за просперитет наше културе, па се зато не би смели изоставити из образовног система. Наше претходне генерације имале су доста магловиту ситуацију, без позитивне духовне атмосфере. Ту магловиту ситуацију створили су рационалисти који нису прихватили веру где ум више није могао стићи. Све се то данас мора ставити под једну озбиљну анализу и упоредити са схватањима свеопште културе духовне вредности. Озбиљно се морамо позабавити предавањима из разних научних дисциплина, анализом васпитног значаја, нарочито код наше средњошколске омладине па и оних који су на студијама. Ту се мора ући у срж омладинског проблема, у моралну основу тог најважнијег питања. Наша будућност зависи од васпитања и образовања у храму рађања, у храму освећења и у храму просвећења. Према томе, свако указивање на путеве на којима млади могу стремити ка позитивном, духовном, културном, научном, просветном и другим звањима, за нас ће бити драгоцене. Од тога ће зависити делатност нашег целокупног опстајања и уврштења у друге духовне и културне заједнице.

Значајан индикатор ревитализације религије у новонасталим постатеистичким социјалним околностима је и увођење веронауке у школе. Зато је, у глобалној анализи односа појединца или социјалних група према религији, свакако значајно установити њихове оцене прихватања или неприхватања православне веронауке као наставног предмета у редовном образовању деце.

Иако је веронаука у основне школе Републике Србије уведена још 2001. године (као одраз повољнијег положаја религије у друштву) још увек се воде расправе да ли и каква веронаука треба у школи: конфесионална или неконфесионална. У првом случају ради се о веронауци у којој су сви ученици и наставник – вероучитељ, исте конфесионалности; где су програми едукације и уџбеници писани у складу са том конфесијом и где је реализација наставе под надзором те конфесионалности. У другом случају се ради о неконфесионалној веронауци за ученике различитих конфесионалности, где се изучава историја религије или култура религије, што значи да није под надзором ниједне конфесионалности него неког међуконфесионалног тела. Досадашња искуства у Републици Српској, где је веронаука уврштена у наставни програм још 1992. године, показују да се још увек расправља о ефектима веронауке у основној школи, а оцене се крећу од апологетике до оспоравања.

У постојећем наставном плану и програму, (наставни план и програм за основну школу) задатак православне веронауке је "увести ученика у област духовног верског живота човека са посебним освртом на Православну хришћанску веру којој припада. Зато је потребно постепено али усмерено и широко информисање не само из области богославских наука (Св. писма, Библијске историје, Катихизиса, Догматике, Моралног богославља, Патрологије, Литургије, Црквеног права и др.) него и друштвених и природних наука које у томе помажу".

Религија није само сазнање Бога нити само побожност, она собом обухвата све важније стране човековог духовног живота. Она садржи нагон за сазнањем праве истине, изражава жељу за вечним продужењем људског бића. Носи тежњу са савршеном и идеалном правдом, складом и хармонијом односа. Она решава питање о природи људске душе, о смислу и циљу живота, о човеку и његовој вери у духовне вредности, у идеале, у победу добра над злом и приоритет духа над материјом. Она једина решава и одговара на питање: откуда је човек дошао у овај свет, зашто је овде, и куда иде одавде? Тиме се она граничи са филозофијом, етиком, уметношћу. Обухвата у себи елементе свих тих изражаја људског духа. Њен велики утицај је и у томе што подиже и приближава човека вишим идеалима и показује пут њиховог остварења активном снагом унутрашњих душевних сила, које она побуђује и подстиче својом субјективном страном, обухвата низ вољних радњи и опредељује активни однос човека према највишем предмету религиозних сазнања, према Богу. Као доживљено осећање, она се манифестује кроз живот и дела, испуњава лични духовни морал, као убеђење она је веома значајан фактор који одређује наше морално држање.

Само религија и религијом прожета етика, обузима и покреће пуном снагом људску душу, она је од великог значаја за формирање душевног живота уопште, и посебног значаја за образовање и утврђивање карактера. Дејствује одређеношћу својих начела, а карактер се састоји у апсолутној одлучности правца воље. Отуда је карактер сам по себи важан за истину религије тј. хришћанства, својим најдубљим животним жељама. Образовати карактер значи повезати време са вечношћу, променљиво са непроменљивим (Милин,

2001). Право образовање карактера јесте тријумф апсолутног над релативним, категоричког над хипотетичким.

То сведоче и мислиоци који нису много веровали, али су загледали у унутрашњу суштину и тајну људског духа. Немачки филозоф Кант, који је покушао да обори све доказе о постојању бића Божијег, а тиме да обори потребу религије рекао је: "Звездано небо надамном и морални закон у мени, сведочи ми да постоји Бог". Тако ће и Гете рећи: "Ма како напредовала модерна култура, макар се природне науке све више шириле и продубљивале, и како му драго напредовао човечији дух, неће се дићи на узвишеност и моралну културу Хришћанства, којом она сија и светли у Јеванђељима" (Митрополит Добробосански Николај, 2003).

Овим мислицима придружује се и Њутн, који када би год поменуо име Божије, скидао капу и поклањао се Богу до земље.

Религијско настојање, посебно хришћанске моралне истине, делује на карактер и тиме што прочишћује човека од егоизма и материјалистичких склоности. Под њиховим утицајем отпада оно што је грубо и сурово у души. Религиозна уверења од човека захтевају дубљи и шири однос, него уметност и наука. Њено је дејство у подручју морала садржајније. Вајт каже: "Стављање једноставним религијским идејама може телесно и душевно сиромашнога више унутрашње подићи, него што то може учинити благо уметности и науке код човека богата у напону његовог живота". Отуда је и безбожни Шопенхауер рекао: "Када Бога не би било, требало би Га измислити, јер је Он добра узда за народ".

Не треба дубоко залазити у ову проблематику да би се увидела појава кризе вере и морала. Сведоци смо да у тој кризи највише страдају млада поколења. Они траже смисао и циљеве живота, али остају незадовољни и празни због сиромаштва духом и празнине међу старијима и одговорнијима. Због тога велики број младих пада у разочарење и безнађе. Многи међу њима беже од живота губећи се у опијуму, наркоманији, опијању, разврату па чак и у самоубиствима. О нашим младим генерацијама у овом времену владика Николај је рекао: "Долази време када ће млади у 16. години сазнавати за себе, у 17. порицати прошлост, у 18. порицати будућност, у 19. порицати садашњост а у 20. години сити живота вршити самоубиства" (Епископ Николај, 2001).

Религија као део духовног и културног наслеђа и утицајан чинилац савременог друштва врши утицај на друштвене, културне, политичке процесе, али и на живот, схватања и активност људи. Социолошка теорија каже да када слабе они друштвени фактори који имају задатак да одржавају друштвену интеграцију, онда се ствара простор религији да она попуни тај упражњени простор и одигра интегративну улогу (Дачић, 2005). Отуда је разумљиво што религијске вредности постају значајан сегмент у корпусу плуралистичких вредности које карактеришу савремено друштво. Овде треба нагласити да за процес религијског образовања, посматраног у контексту интеркултуралног образовања, нису одговорне само школе. Овај процес захтева успостављање и развој односа у свим осталим подручјима образовања, али и много шире. Поред породице и школе, значајан допринос остварењу овога циља могу и треба да пруже и вер-

ске заједнице које у великој мери могу допринети да се схвати суштина и значај религијске или духовне димензије у интеркултуралном образовању.

Зато је дужност школе, родитеља и свих васпитних чинилаца да учине све што могу учинити на моралном оздрављењу, које се треба спровести у оквиру образовног система у нашим школама. Нас превасходно интересује утицај глобализације на образовање и учење, иако увиђамо да је тај процес тесно повезан са економским и друштвено-политичким кретањима. Глобализација представља нов изазов за образовање и учење, па је потребно такав изазов подврћи теоријско-критичким анализама и настојати да се увиде његове позитивне и негативне стране. Свако занемаривање, свако игнорисање не би било делотворно.

ЗАКЉУЧАК

Чињеница је да савремено образовање има суштинску улогу у друштвеном и индивидуалном развоју. Одређује се као апсолутни развојни приоритет, као скривена ризница људских могућности, најважнији темељ будућности, а нарочито се истиче његова улога у развоју човечанства у правцу мира, благодостања, слободе и друштвених једнакости и развоју укупних потенцијала појединца (Ивановић, 1998).

Настава и васпитање увек иду заједно и једно без другог не могу у школу. И једно и друго је дужност старијих према млађима. Зато је појам о дужности најузвишенији појам до кога је достигла људска свест културног човека. Од свих могућих човекових дужности најузвишенија и најопширнија је дужност наставника и васпитача. Њихов посао је да се код деце поставе најпре као родитељи па тек онда као учитељи и васпитачи. Овим начином се стварају људи тј. млада бића од духа, тела и свести. Такво биће ће се развити ако га правилно образујемо и васпитавамо према националној историји и њеној традицији, јер традиција представља скуп вредности, идеја, норми, обичаја који су садржани у историјском памћењу и културном идентитету како појединца, тако и група, народа и нација. Те националне вредности се преносе писмено преко националног језика или усмено с генерације на генерацију. Национално образовање се испољава и огледа у начину понашања и начину живота сваке нације, а преноси се с колена на колено. Оно обухвата елементе социалног и културног наслеђа и представља основу опстанка сваког, па и националног идентитета. Зато, образовни садржаји у нашим наставним плановима треба да пруже сазнање о настанку и развоју нације, њеној култури и традицији, њеној самобитности, али и њеном доприносу развоју цивилизације којој припада. Одсуство ових садржаја из образовних програма доводи до слабљења националне свести, свести о припадности нацији, а то значи и слабљењу свести о самобитности припадника нације. То даље може довести до унификације култура, што се не може сматрати цивилизацијским прогресом, јер се богатство људског друштва не састоји у његовој културној униформности, већ у културној разноврсности.

Указивање на потребу заштите и очувања идентитета, као основе националног идентитета и улоге образовања у задовољавању ове потребе у условима глобализације, не треба схватити као оспоравање потреба за упознавањем дру-

гих култура и коришћење њихових тековина. Заштита специфичности културе не значи одсуство евалуације или прилагођавања динамици културе "планетарног света", него напротив заштиту сопствене културе. Значи, преузимање туђих и универзалних културних творевина треба да се одвија уз очување властите културе, њене специфичности и њеног идентитета.

Уствари, образовање треба да допринесе остваривању не само мултикултуралног, већ и интеркултуралног друштва, у коме се више култура налази у дијалогу и трагању за новим културним синтезама, је богатство људског рода није у једнообразности, већ у разноврсности култура. Без обзира што је за неке ауторе глобализација добар пут за превазилажење националних ускогрудности, нација и поред тога данас у свету преставља облик идентификације људи. Поред идентификације са националном културом, језиком и обичајима, веома је чврста идентификација људи са националном економијом по чему се различити народи и државе распознају и разликују.

ЛИТЕРАТУРА

- Видаковић, М. (2008): Социологија, Нови Сад: ЦЕКОМ
- Видаковић, М. (2009): *Образовни систем у очувању националној идентитету у условима глобализације*, Зборник радова „Технологија, култура и развој“, Удружење технологија и друштво, Београд.
- Видаковић, М. и сар. (2010): *Систем вредности младих као интелектуални капитал друштва*, 7. Научно-стручна конференција „На путу ка добу знања“, Зборник радова, Факултет за менаџмент, Нови Сад.
- Дачић, С. (2005): *Ослушкивање верске наставе*, Београд: Филозофски факултет у Београду.
- Епископ Николај (2001). *Сабрана дела – 3. Том, Линц, Аустрија: Православна црквена општина*.
- Ивановић, С. (1998): *Савремено образовање и религија*, *Теме*, бр.1, Ниш: Универзитет у Нишу.
- Коковић, Д. (2000): *Социологија образовања*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Лукић, Р. (1975): *Основи социологије*, Београд: Научна књига.
- Мајор, Ф. (1991): *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд.
- Маријановић, М., Марков, С. (1998), *Основи социологије*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Марковић, Ж. (1999): *Глобализација и образовање*, Београд: Просветни преглед.
- Марковић, Ж. (2001): *Образовање као фактор националне безбедности*, Москва.
- Милин, Л. (2001): *Научно оправдавање религије*, Шид: Графосрем.
- Митрополит Добробосански Николај (2003): *Функција школе у неговању светосавске духовности*, "Насјава" – научни, стручни и информативни часопис, Бања Лука.
- Морен, Е. (1979): *Дух времена*, Београд: БИГЗ.
- Николић, З., (2001): *Социологија*, Српско Сарајево: Универзитет у Српском Сарајеву.
- Печујлић, М. (2001): *Два лица глобализације*, Београд: Политика.
- Сузић, Н. (2001): *Социологија образовања*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Mira Vidaković
University of Novi Sad
Faculty of Management in Novi Sad

EDUCATION AND NATIONAL EDUCATION – TRADITION AND CONTEMPORANEITY

The paper examines the ways in which education contributes in solving conflicts and contrasts of the 21st century. Two main conflicts of contemporary society are: conflict between global and local, where there is a need for a person to be a citizen of the World, but at the same time he needs to conserve his national identity. Other contemporary social conflict is that of universal versus individual, which is manifested by accepting the process of globalization while keeping one's own personal identity. This preservation of personal identity is realized through preservation of national cultural identity and need to conform to modern age, modern relations within the global society, a society that requires a unique and singular cultural space and planetary culture.

Genesis of this modern culture should not be characterized by evanescence of individual cultures and their structure, which includes national language, religion, conventions, traditions, morals, etc., because the wealth of the human kind is not uniformity, but rather diversity of different cultures. This paper is looking at the system of education and its role in preservation of this diversity through implementation of national language, literature, history, and other aspects of national identity into the curriculum.

Education should help create optimal condition for international understating and creation of multicultural but at the same time intercultural society, in which different cultures can interact with each other and look for new cultural synthesis.

Keywords: system of education, education, national identity, culture, morality, religion, national literary language

Синиша Стојановић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

УДК 37.035.6
373.31.214

ПРОГРАМСКЕ ОСНОВЕ ВАСПИТАЊА У ДУХУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА И ПРОЕВРОПСКИХ ВРЕДНОСТИ

Процес стварања јединственог европског простора и европског идентитета се може посматрати у равни ширег процеса глобализације. Глобализација као универзални интеграциони тренд и феномен захвата све сфере друштвеног и индивидуалног живота. Процес глобализације се у оквиру теоријских разматрања углавном посматра двојачко и то као: 1) развој и приближавање цивилизација на планети Земљи или 2) американизација или позападњење (Сузић, 2001:7). По истом аутору, глобализација у афирмативном, првом контексту упућује на економску и културну размену и сарадњу, на планетарну слободу и демократију. Анализирајући присутне противуречности процеса глобализације, Данило Ж. Марковић указује на три основне супротности у том процесу и то: 1) сукоб глобалног и локалног – бити грађанин света а сачувати национални идентитет, 2) супротстављање универзалног и индивидуалног – бити грађанин света а сачувати лични идентитет и 3) супротности између савремености и традиције – прилагодити се новом времену а сачувати сопствени корен и идентитет (Сузић, 2001, 8).

Ако се процес глобализације посматра у афирмативном контексту, у односу на поменуте противуречности, онда се може закључити да начелни нормативни оквири интегративних европских процеса, нарочито у области образовања, наведене противуречности релативизују или потпуно укидају.

У складу са основним принципима европских интеграционих процеса, донет је и низ докумената којима је формирана визија и слика будућег грађанина Европе, која се темељи на принципима и циљевима на којима треба засновати образовање и организовати системе образовања. Заједнички циљ образовања у Европи усмерен је на потребу међусобног зближавања европских народа и држава. образовање треба младима да помогне да прихвате европски идентитет, али да истовремено сачувају свој национални, регионални и локални корен и осећај припадности локалној заједници.

Циљеви будућег образовања у Европи треба да обезбеде: припрему за живот у демократском друштву; припрему за рад која треба да омогући широк поглед и рад, природу рада и облике рада; такву припрему младих која ће омогућити стицање позитивне слике о себи, коју ће реализовати личним и друштвеним ангажовањем; припрему за културни живот и стално богаћење лично-

сти укључивањем у духовно, културно-историјско и научно наслеђе и припрему за живот у мултикултурном друштву (Европска димензија, 1997: 26).

Принципи на којима треба да се заснива образовање у интегрисаној Европи јасно су и експлицитно дати, а њихову основу чине они који се односе на мултикултуралност, мултиетичност образовања и прихватање националних и универзалних вредности којим се поштују националне културе, традиција, историјско наслеђе, језик и обичаји. Европско образовање треба ученицима да омогући упознавање културе, историје, порекла, традиције, духовних вредности свог народа али и народа свога окружења; стицање самосвести о својим коренима, националном обележју, али и стицање свести о свом месту, улози, правима, обавезама у земљи, раду и живљењу (Европска димензија, 1997: 27).

Последице процеса глобализације и интегративних процеса на глобалном нивоу и просторима Европе видљиве су у променама нашег образовног система. Тако су у стратегијским документима о реформи образовног система, као и законским актима, готово свих нивоа образовања, препознатљиви принципи, циљеви и задаци на којима се заснива стварање јединственог образовног простора. На основу анализе основних европских документа, лако се може уочити готово „романтичарски занос“ француских просветитеља о одлучујућој улоги образовања у стварању тзв. европског идентитета. У том смислу, образовне промене на нивоу европских интеграционих процеса у литератури се означавају као „Европска димензија образовања“. *Циљеви* будућег образовања у Европи треба да обезбеде: припрему за живот у демократском друштву; припрему за рад која треба да омогући широк поглед на рад, природу рада и облике рада; такву припрему младих која ће омогућити стицање позитивне слике о себи, коју ће реализовати личним и друштвеним ангажовањем; припрему за културни живот и стално богаћење личности укључивањем у духовно, културно-историјско и научно наслеђе и припрему за живот у мултикултурном друштву (Европска димензија, 1997: 26).

Бројне негативне последице глобализације, као и проблеме у решавању њеног односа и образовања, треба ублажити и разрешавати управо образовањем. Зато треба критички преиспитивати, разматрати и пронаћи решења за превазилажење једне од основних противуречности од чијег решавања зависи даљи развој и друштва и појединца, а то је питање односа глобалног и локалног. Да ли се постајање грађанином света/Европе, губи свој национални и културни идентитет? Има аутора који сматрају да глобално није супротно локалном (Сузић, 2001), као и да глобално и локално није однос општег и посебног, него однос два посебна. Опште у појединачном постоји преко посебног.

Формирање националног идентитета се одвија уз знатан допринос образовања. Школа доноси сет националних сазнања и културних вредности, које постају саставни део идентитета младих. Поред националне, у школи се учи светска историја, географија, музика... Однос националног и општесветског у школским програмима у свим школама у Европи је избалансиран. Глобализацији у Европи не сметају национални садржаји школских програма у појединим земљама (Сузић, 2001: 57).

Када се ради о васпитању националног идентитета и проевропских вредности, онда, као и у случају осталих аспеката развоја личности, долази до сложеног, али јасног односа васпитања и образовања као основних педагошких појмова.

Полазећи од добро познатог става у педагогији да се васпитни утицаји реализују на темељу усвајања одређених образовних садржаја, намеће се потреба да се и у разматрању васпитања националног идентитета и проевропских вредности анализирају образовни садржаји у делу институционалног васпитања. С тим у вези, за потребе овог рада урађена је анализа образовних садржаја дела обавезних и изборних предмета у 4. разреду основне школе. Избор ових наставних предмета у складу је са једним од аспеката реформских мера многих европских земаља у циљу увођења тзв. европске димензије у наставни процес (*10 година реформи образовања у европским земљама*, 2001: 48-48).

АНАЛИЗА САДРЖАЈА ОБАВЕЗНИХ ПРЕДМЕТА ЗА 4. РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

С обзиром на то да се образовни садржаји, без обзира на њихову истинитост и научност, могу различито вредносно интерпретирати и васпитно усмерити, поред анализе садржаја неопходна је и кратка анализа циљева васпитања и образовања, циљева конкретних наставних предмета као и дидактичко-методичких упутстава (начина остваривања програма) датих од стране Министарства просвете. Анализа ових компоненти наведених наставних предмета урађена је са аспекта глобалног-европског и националног васпитања.

На почетку треба нагласити да је наша земља у складу са својим декларисаним европским стремљењима учинила напоре ради нормативног усаглашавања свог са европским образовним системима. С тим у вези, у званичним документима, у складу са европским препорукама, назначена је потреба развијања и неговања и националних и европских вредности. Надаље остаје питање дидактичко-методичке конкретизације прокламованих начелних циљева.

У том контексту, у Закону о основама система васпитања и образовања у тачкама 5 и 6, члана 3 (циљеви образовања и васпитања), јасно је исказана намера очувања српског и културних идентитета националних мањина, као и потреба укључивања у процес европског и међународног повезивања¹ (*Основе система васпитања и образовања*, Службени гласник РС, бр. 72/09).

Задаци наставе српског језика за четврти разред прате наведена вредносна опредељења, исказана у општим циљевима и задацима васпитања и образовања. У том смислу поједини задаци експлицитно наглашавају развијање и чување националног идентитета:

- васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;

¹ -Развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина,

- Омогућавање укључивања у процес европског и међународног повезивања.

- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима;
- упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења;
- развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује (*Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног васпитања и образовања*, Сл. Гласник РС-Просветни гласник, бр. 15/2006).

Препоручени садржаји у наставном програму у складу су са наведеним задацима. С тим у вези, од укупно 39 дела у оквиру књижевности, свега 7 је из светске књижевне баштине.

У делу *Тумачење текста од III до VIII разреда* експлицитно се не указује на васпитно усмеравање у правцу развоја националног идентитета и проевропских вредности, али се као основно *методолошко* опредељење у интерпретацији књижевних текстова инсистира на усклађености са наставним циљевима и основним дидактичким начелима.

Важан аспект у препорукама за тумачење књижевних текстова је и инсистирање на поступку усмене локализације. „Ситуирање текста у временске, просторне и друштвено-историјске оквире, давање неопходних података о писцу и настанку дела, као и обавештења о битним садржајима који претходе одломку - све су то услови без којих се у бројним случајевима текст не може интензивно доживети и правилно схватити. Зато прототипску и психолошку реалност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање, треба дати у пригодном виду и у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење“ (Исто).

Ако се целокупан програм српског језика посматра из угла развоја националног идентитета и проевропских вредности, онда се могу различито вредновати поједини његови делови. Најпре, циљеви и задаци овог наставног предмета су у функцији и развоја и једног и другог васпитног аспекта. Садржај програма, имајући у виду да у њему превладавају садржаји националне културе (језик, писмо, књижевност), више су усмерени на неговање, чување и развој националног идентитета. Методичка упутства (Начин остваривања програма), која су прилагођена појединим наставним областима више су у функцији когнитивног и социо-емоционалног развоја ученика.

Интеграција садржаја као једна од карактеристика промена планова и програма заступљена је у садржајима природе и друштва за 4. разред, који се интегрално изучавају у оквиру јединственог предмета *Природа и друштво*. Задаци наставе Природе и друштва у складу су са прокламованом сврхом, циљевима и задацима васпитања у образовања у Р. Србији. У њима се, поред осталог, инсистира на упознавању себе, сопствене индивидуалности, уважавање различитости и права других, развијању појмова о ширем природном и друштвеном окружењу – завичају и домовини. Поред тога, иако се експлицитно не везују за контекст *Европске димензије образовања*, преовладава појам *одговорности* према себи и према другима, што је једна од најзначајнијих одредница

појма демократија, као основног обележја система вредности интегрисаног европског простора.

Неки циљеви експлицитно указују на потребу васпитног моделовања наставе у правцу развоја националног идентитета и њихово уграђивање у светску културну баштину:

- развијање одговорног односа према себи, другима, окружењу и културном наслеђу;
- чување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину

Садржаји програма, нарочито у делу *Моја домовина и свети*, обрађују модерну историју српске државе, тј. период деветнаестог и двадесетог века. Поред тога, изучавају се природно-географске одлике Србије, угрожена и заштићена подручја Србије, старосна, образовна и национална структура становништва и посебно:

- грађење демократских односа (упознати правила која регулишу узајамна права и обавезе државе и грађана).
- очување националног идентитета и уграђивање у светску културну баштину (неговање идентитета, развијање толеранције и свести о припадности мултиетничком, мултикултуралном и мултиконфесионалном свету).

Значајан део програм представља и упознавање са *Конвенцијом о правима деце* у оквиру које се реализују садржаји *Ми смо деца једног света*.

У делу **Осврт уназад – Прошлост**, заступљени су садржаји из историје српске државе:

- Начин живота у средњем веку - информисати се о различитим животним ситуацијама људи у средњем веку на територији Србије: село - град, живот некад и сад (становање, исхрана, рад, дечије игре, школовање, понашање, ратовање...).
- Прошлост српског народа (упознати се са значајним догађајима из националне прошлости: сеобе Срба, простор на коме су Срби живели, Први и Други српски устанак...).
- Учити везу између историјских збивања у свету и код нас (Први и Други светски рат...).

У **Начину истваривања програма** указује се најпре да је Учитељ дужан да се упозна са циљевима и задацима, концепцијом, сврхом и садржајем, структуром програма предмета и да их уз наводе дате у упутству доследно примењује у непосредном васпитно-образовном раду са ученицима (Исто).

Са аспекта овог рада посебно је значајна формулација тзв. експлиците и имплиците циљева. Експлиците циљеви су јасно наведени у програмским садржајима, док се имплиците циљеви односе на васпитну компоненту образовања. „Они се реализују и спроводе преко одабраних садржаја и активности, који превазилазе оквире предмета и разреда, залазе у све области које се обрађују у оквиру првог циклуса образовања и надаље. Конкретизују се кроз одређене оперативне задатке и активности, а односе се на сферу стицања умења и навика, развијања вештина, као и формирања ставова из следећих области: екологија, демократија, здравље и технологија“.

Формулисање два вида циљева (експлиците и имплиците) асоцира на одлике претежне одређености и неодређености (структурираности и неструктурираности) модела Б и модела А предшколског васпитања у Основама програма, што пружа солидне могућности за креативност учитеља и позитивно васпитно моделовање наставе у складу са прокламованим циљевима.

АНАЛИЗА САДРЖАЈА ИЗБОРНИХ ПРЕДМЕТА ЗА 4. РАЗРЕД ОДНОСНЕ ШКОЛЕ

Једна од савремених тенденција промена наставних планова је смањење броја обавезних у корист изборних предмета. У том смислу, у наставном плану за четврти разред основне школе, наведени су обавезни изборни предмети (*Верска настава/Грађанско васпитање*), од којих ученик бира један који се изучава до краја првог циклуса (4. разреда). Поред тога, школа је дужна да са листе изборних предмета, поред обавезних изборних наставних предмета, понуди још три изборна, од којих ученик бира један предмет према својим склоностима и то: Народна традиција, Од играчке до рачунара, Руке у тесту – откривање света, Лепо писање, Матерњи језик – говор са елементима националне културе, шах. Листа наведених обавезних изборних и осталих предмета у складу је са општим циљевима и задацима образовања у духу „европске димензије образовања“.

Са аспекта овог рада и поменутих циљева, урађена је анализа садржаја програма предмета *Грађанско васпитање*, *Верска настава* и *Народна традиција*.

У оквиру програма предмета Грађанско васпитање, задаци наставе сврстани су у три основне групе и то: *прва* – когнитивна, *друга* – конативна, вољна или психомоторна и *трећа*, која се односи на ставове и вредности.

У оквиру прве групе су задаци који се односе на разумевање, усвајање следећих најважнијих појмова: *дечја и људска права и слободе, идентитет, друштвена одговорност, право и правда, једнакост, различитост култура, демократија, мир, сигурност и стабилност*.

У оквиру групе задатака који се тичу развијања вештина и навика везаних за наведене појмове налазе се: *укључивање у процес одлучивања од заједничког интереса, саосећајна комуникација, испраживање* - избор, прикупљање, критичка анализа и провера података из више извора као начин решавања проблема, *тимски рад, ненасилно решавање сукоба, примена појмова* - примерена употреба појмова у комуникацији, *критичко мишљење* - преиспитивање утемељености информација, поставки и ставова, *јасно и развојено исказивање личних ставова, самостално доношење одлука и извођење закључака, одговорност у просуђивању и шумачењу*.

Задаци који се односе на ставове и вредности су:

- приврженост демократским начелима и постојцима - **дечја и људска права, једнакост, правда, друштвена одговорност, плурализам, солидарност, приватност;**
- приврженост мирољубивом, *партиципацивном* и конструктивном решавању проблема;
- спремност на заступање и заштиту својих и туђих права;

- спремност на преузимање јавне одговорности за своје поступке;
- заинтересованост за свет око себе и отвореност према разликама;
- спремност на саосећање са другима и помоћ онима који су у невољи;
- спремност на супротстављање предрасудама, дискриминацији и неправди на свим нивоима.

Садржаји програма, за које се може закључити да су у складу са наведеним задацима, сврстани су у 6 тема и то:

- Подстицање групног рада, договарања и сарадње са вршњацима и одраслима
- Дечја права су универзална, једнака за све
- Заједно стварамо демократску атмосферу у нашем разреду, школи
- Живим демократију, демократска акција
- Људско биће је део целог света, развијање еколошке свести
- Евалуација

Битне методичке одреднице образовно-васпитног рада су:

- искуствено учење,
- игровни контекст,
- метода партиципације и интеракције,
- метода рефлексije.

Сваку од споменутих метода могуће је комбиновати са следећим методама и техникама рада:

- истраживачке методе (пројекти, анализе случаја),
- интерактивне методе (дискусија, расправа, преговарање, дијалог, интервју, дописивање, прикупљање помоћи),
- симулацијске методе (игра улога, симулирање доношења одлука, симулирање међукултурних односа),
- игровне методе (драматизација, игре улога из прича, игре опуштања),
- стваралачке методе (олуја идеја, израда новина, писање писама или прилога за новине, обраћање локалној управи, израда плаката).

Како је у предмету *Грађанско васпитање* - сазнање о себи и другима важно да ученици стичу знања, усвајају вредности и развијају примерене вештине учећи са другима и уз њихову помоћ, програмом су предвиђени следећи облици образовно-васпитног рада:

- рад у пару,
- рад у групи,
- размена у великој групи - одељењу,
- рад целог разреда,
- индивидуални рад.

Реализација наведених садржаја уз примену датих методичких упутстава прати одговарајуће промене у постојећој организацији материјално-техничке основе рада у смислу промена распореда клупа у учионици или опремања посебне просторије и другачијих материјала у односу на редовну наставу у обавезним предметима. На основу анализе наведених аспеката програмских основа предмета *Грађанско васпитање* може се закључити да овај наставни предмет, који је и циљно уведен, пружа солидне основе за развој проевропских вреднос-

ти, које се углавном сублимирају у комплексни сазнајни, вредносни и радно делатни процес и појам демократија.

С обзиром на то да религија једног народа значајно обележава идентитет сваке нације, природно је да су задаци, садржаји и начин њихове реализације у функцији васпитања и развијања националног идентитета, који истовремено није у супротности са прокламованим европским вредностима. Имајући у виду да се на простору Р. Србије присутне различите верске заједнице, које су у програму министарства одређене као традиционалне цркве, у овом раду неће бити анализирани њихови садржаји, већ циљ и задаци који се односе на верску наставу свих традиционалних цркава.

У циљевима и задацима *Верске наставе* који се односе традиционалне цркве, поред очувања и неговања властитог националног идентитета, видно је наглашено уважавање других религијских искустава, поштовање других људи као својих ближњих, сузбијање егоцентризма и екстремног индивидуализма, развијање сопствене одговорности за друге, за свет као Божју творевину.

С тим у вези, експлицитно је наглашено да верска настава традиционалних цркава треба да:

- развија тежњу 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...;
- изгради способност за дубље разумевање и вредновање културе и цивилизације у којој живе, историје човечанства и људског стваралаштва у науци и другим областима;
- изгради свест и уверење да свет и живот имају вечни смисао, као и способност за разумевање и преиспитивање сопственог односа према Богу, људима и природи.

Значајни елементи за васпитање националног идентитета и његово правилно вредносно и делатно ситуирање у савремени проевропски контекст, који подразумева мултикултуралност, мултиконфесионалност, која је нарочито изражена на територији Р Србије, могу се пронаћи у наставном програму *Народне традиције (Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног васпитања и образовања, Сл. Гласник РС-Просветни гласник, бр. 15/2006)*

Једна од основних интенција садржана у циљевима програма за овај наставни предмет указује се на потребу ревитализације традиције, како би се спречило одумирање и нестанак *традицијске* културе. С тим у вези општи циљ наставе *Народна традиција* формулисан је на следећи начин: „Остварити директно увођење ученика у активности ревитализације традиције кроз непосредно упознавање материјалне и духовне традицијске културе свог народа и народа у ужем и ширем окружењу“ (Исто).

Задаци наставе везани су за упознавање са садржајима традиције усменом, писаном и материјалном облику (бајке, легенде, приче, пословице, традиционални предмети, обичаји и др.)

Садржаји овог наставног предмета груписани су у три тематске целине и то: *Традиционални облици транспорта и транспортна средства*, *Народни музички инструменти и Носиоци народне традиције*. У реализације наведених садржаја указује се на неколико битних методичких елемената и то: интегративни и корелациски приступ са обавезним наставним предметима (*Српски (мајерњи) језик*, *Природа и друштво*, *Музичка култура* и *Ликовна култура*). С тим у вези, указује се на могућност и потребу интегративног или тематског планирања. У реализацији наведених садржаја, у наставном програму, учитељи се упућују да се традиција сопственог народа ставља у ужи и шири контекст, као и повезивање са декоративним елементима обичаја и обреда везаних за верске и сезонске фолклорне празнике.

Веома важан сегмент дидактичко-методичких упутстава у наставном програму је препорука да и даље изостане теоријска настава у смислу потпуне или делимичне реконструкције обичаја и упућивање на практичан истраживачки рад наставника и ученика, како би се олакшало савлађивање непознатих чињеница на основу блиских и познатих. На крају реализације наставног програма препоручује се систематизација градива у виду изложби и приредби материјала, предмета и текстова фолклорне и традицијске садржине.

Из ових препорука, иако нису експлицитно наведени, могу се препознати суштински елементи наставних принципа систематичности и поступности, свесне делатности, повезивања наставе са животом и других, чиме се још једном потврђује њихов значај и вредност као основних и руководећих начела у реализацији наставе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализа програмских основа васпитања и образовања за 4. разред основне школе са аспекта развоја националног идентитета и проевропских вредности упућује на неколико основних закључака, који у основи афирмишу поменуте вредносне оријентације.

Прво, циљеви и задаци наставних предмета који су анализирани (*Српски језик*, *Природа и друштво*, *Грађанско васпитање*, *Верска настава* и *Чувари традиције*) у складу су са општим циљевима васпитања и образовања у Р. Србији, који су у целини у духу образовних промена на нивоу европских интеграционих процеса. Треба још једном нагласити да ови процеси, поред развоја вредности који у основи чине њихов темељ, (демократија, мултикултуралност, мултиетничност, мултиконфесионалност), експлицитно указују на потребу очувања националног идентитета.

Структура и обим садржаја анализираних наставних предмета, који представљају темељ за даљу „васпитну надградњу“, у већој или мањој мери, прилагођени су истакнутим циљевима и задацима наставе. У том смислу, садржаји анализираних обавезних наставних предмета (*Српски језик*, *Природа и друштво*), по свом обиму и структури, више су примерени васпитању у духу националног идентитета. Оваква структура садржаја наведених предмета значајно је условљена узрастом ученика и резултат је примене основних дидактичких саз-

нања о распореду и структурирању наставних садржаја по циклусима образовања. Претежна заступљеност садржаја из националне културе и историје у наведеним предметима, не умањује њихов значај и могућност за формирање европског идентитета указујући на место појединих догађаја и дела у контексту укупних европских и цивилизацијских достигнућа.

У делу програма изборних предмета, са аспекта проевропских вредности, нарочито су од значаја садржаји и активности наставе *Грађанској васпитања*. Треба нагласити да садржаји овог предмета, са циљевима и задацима (који су груписани у когнитивни, афективни и конативни ниво) и упутствима за реализацију, чине компактну и научно засновану дидактичко-методичку целину која пружа добру основу за непосредан васпитно-образовни рад наставника и ученика.

Са аспекта развоја националног идентитета у делу изборних наставних предмета нарочито су од значаја *Верска настава* и *Чувари традиције*. Нарочито треба нагласити да су евентуалне противуречности различитих религија у Р Србији узете у обзир у формулацији циља и задатака Верске наставе у којима се, поред очувања националног идентитета, инсистира на уважавању других религијских искуства, поштовању других људи као својих ближњих, сузбијању егоцентризма и екстремног индивидуализма, развијању сопствене одговорности за друге, што у суштини представља и морални темељ свих традиционалних цркава.

Наставни предмет *Народна традиција*, у складу са својим називом, на основу циља и задатака, садржаја и методичких упутстава, усмерен је на очување најзначајнијих елемената традиционалне културе која чини значајну основу националног идентитета. У оквиру овог наставног предмета посебно су од значаја методичка упутства која наглашавају могућност и потребу интегративног и корелациског приступа са обавезним наставним предметима као и тематског планирања.

На крају треба нагласити да формирање националног идентитета и проевропских вредности представља процес, који се реализује на свим нивоима унутрашње структуре васпитања (когнитивни, емоционални и конативни) и са интензитетом који је примерен узрасту одређеног нивоа образовања. Поред тога, национални идентитет у европском и општецивизацијском контексту може да представља једну од основних вредносних нити целокупног процеса васпитања.

Наведене програмске основе представљају само могућност и полазну основу за васпитно моделовање наставе у поменутом вредносном правцу. Надаље остаје питање саме реализације васпитно-образовног рада где највећу одговорност има наставник. С тим у вези, од значаја би била истраживања професионалних компетенција наставника у овој области, у смислу познавања циљева и задатака васпитања и образовања на нивоу целокупног образовног система, појединих циклуса, као и на нивоу конкретних предмета које наставних предаје. Такође, значајно је истражити место елемената националног идентитета и проевропских вредности у структури припреме наставника за наставу, нарочито у делу *дневне* припреме за наставни рад.

ЛИТЕРАТУРА

- Образовање у Европи – различити системи, заједнички циљеви до 2010. године, Европска комисија, *Педагогија*, 2, Београд, 2005, стр. 256–271.
- Закон о основама система образовања и васпитања*, Сл. Гласник бр. 72/09.
- 10 година реформи образовања у европским земљама* (2001): Министарство просвете и спорта Р. Србије, Београд.
- Правилник о насљавном плану и програму за четврти разред основног васпитања и образовања*, Сл. Гласник РС-Просветни гласник, бр. 15/2006
- Даниловић, Мирчета (2002): Како је образовање потребно Европи за друштво сутрашњице – циљеви и очекивања, *Педагогија*, 1-2, Београд, стр. 18–23.
- Даниловић, Мирчета (2009): Васпитно-образовни циљеви Европе као критеријуми за вредновање квалитета образовног процеса за друштво учења и знања, у: *Образовање и усавршавање насљавника – циљеви и задаци васпитно образовног рада*, Учитељски факултет, Ужице.
- Делор, Жак (1996): *Образовање – скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Европска димензија у образовању* (1997): Министарство просвете Републике Србије, Београд.
- Марковић, Ж. Данило (2008): *Глобализација и високо школско образовање*, Државни универзитет у Новом Пазару, Универзитет у Нишу, Ниш.
- Николић, Р. (2009): Циљеви образовања и васпитања у основама система образовања и васпитања, у: *Образовање и усавршавање насљавника – циљеви и задаци васпитно образовног рада*, Учитељски факултет, Ужице.
- Сузић, Н. (2001): *Глобализација и српски национални интереси*, Бањалука.

Siniša Stojanović
University of Niš
Teacher Training Faculty in Vranje

PROGRAM BASIC EDUCATION IN THE SPIRIT OF THE NATIONAL IDENTITY AND VALUES PRO-EUROPEAN

This paper analyzes the programmatic basis of the first cycle of primary education in terms of development of national and cultural identity and pro-European values. This orientation of the paper is based on the consideration of pedagogy to educational influences, and some didactic-value orientation classes realized by the adoption of software defined educational content. In this sense, the paper analyzes the Ordinance on the training program for fourth grade and it has three basic aspects: 1) the purpose, goals and tasks of education, 2) the mandatory and recommended contents of compulsory and elective subjects, and 3) how exercise program that includes basic criteria of student achievement as well as didactic-user organization and implementation. The above aspects of the analysis are consistent with the proper understanding of education and teaching as a unique educational process.

The main conclusion of this paper is to program the basics of teaching provide a good basis to properly organize teaching and educational directed towards the development of national and cultural identity and pro-European values.

Key words: education, national identity, pro-European values, curriculum, teaching

Радован Антонијевић
Универзитет у Београду
Филозофски факултет,
Одељење за педагогију и андрагогију¹

УДК 37.015.3
371.315.7

ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВАСПИТАЊЕ У НАСТАВИ

Процес наставе представља најорганизованији и најсистематичнији модел реализације целине процеса васпитања и образовања, као и посебних области васпитања (интелектуално, физичко, морално и естетско васпитање). Значајан део целине наставе одвија се управо као процес интелектуалног васпитања, које се, само по себи, не јавља као издвојен и изолован сегмент у целини процеса васпитања, већ, напротив, као област васпитања која је вишеструко повезана са свим другим посебним процесима које се односе на друге области васпитања.

У овом раду посебна пажња посвећена је облицима подучавања и учења у настави који су од кључног значаја за реализацију постављених циљева и задатака интелектуалног васпитања у настави, а то су проблемска настава (проблемски оријентисана настава) и учење путем открића (учење откривањем). Такође, адекватна пажња посвећена је и улози когнитивне препреке, која се јавља као важан елемент проблемске наставе и учења путем открића. Когнитивна препрека се у овом раду разматра као педагошки конструкт који треба да пружи потпуније објашњење одређених микро процеса који се одвијају у области интелектуалног васпитања.

ПРОБЛЕМСКА НАСТАВА

Резултати, већине истраживања која се баве различитим сегментима проблемске наставе указују на чињеницу да проблемска настава, у односу на фронтални начин рада у настави, представља модел рада који омогућава значајно већу ефикасност рада и постигнућа ученика која су на вишем нивоу.

Проблемска настава се реализује заступљеношћу различитих активности наставника и ученика, које се не односе само на решавање проблемских задатака у настави или изван наставе. Можемо говорити о постојању два базична елемента проблемске наставе који могу бити предмети посебних педагошких проучавања, а то су *проблемски задатак* и *проблемско ишћење* (Антонијевић, 2008). И један и други базични елемент проблемске наставе имају свој значај и у улогу у проблемској настави. И поред чињенице да су истраживања проблемске наставе превасходно усмерена на изучавања мисаоних токова који се јављају у процесу решавања проблемских задатака, проблемска питања, такође, имају значајну

¹ Рад је настао у оквиру пројекта "Моделі процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији" (број: 179060), који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011-2014).

улогу у целини концепције и организације проблемске наставе и њима треба посветити адекватну пажњу у истраживањима. Поред ова два елемента проблемске наставе, и активности кроз дискусије, дебате, дијалоге и слично, могу бити проблемски оријентисане, тако да се може говорити о постојању једног ширег скупа активности које припадају сектору проблемску наставе.

Било који проблемски задатак или питање засновани су на одређеној конституисаној *проблемској ситуацији*. Према једном виђењу, проблемска ситуација се јавља када индивидуа није у стању да реагује на основу постојећих искустава, способности и вештина које поседује, без могућности коришћења формираних начина реаговања из претходних ситуација (Funke, 1991). Ако проблемска ситуација представља основу проблемског задатка и проблемског питања, то значи да је за конципирање проблемског задатка или питања у настави неопходно да постоји могућност генерисања проблемске ситуације, као ширег контекста из кога настаје проблем, односно питање.

Које су основне карактеристике проблемског задатка у настави, као микро елемента у процесу интелектуалног васпитања који се одвија у настави? Проблемски задатак представља облик дидактички осмишљене когнитивне препреке, за чије решавање је неопходно да ученик уложи адекватан мисаони напор, да би савладао препреку и дошао до решења проблемског задатка. Као кључни појам овде се јавља појам "дидактички осмишљена препрека", односно препрека која је изабрана у складу са потребом да се у настави изазове мисаони напор и мисаона активност ученика, што чини основу интелектуалног васпитања. То значи да не може било која проблемска ситуација и било која препрека бити подједнако вредна за процес развоја мисаоних способности и вештина у настави и за процес сазнавања. У процесу "тражења решења" за постављени проблемски задатак у настави неопходно је да препрека пред коју се ученик ставља буде прилагођена његовим способностима и да истовремено изазове мисаони напор и активност код ученика. Овај став је релативно једноставан и разумљив на нивоу принципа, али на нивоу примене у конкретним ситуацијама у настави јављају се одређене објективне тешкоће.

У решавању проблемског задатка појављује се више значајних фаза или момената, и то: (1) *уиознавање и разумевање проблема*, (2) *избор или формирање стратегије решавања проблема*, (3) *избор средстава решавања проблема* (4) *откриће решења проблема*, и (5) *провера исправности решења*. Између ових фаза у процесу решавања проблема постоји чврста веза и условљеност.

Почетак успешног решавања било ког проблемског задатка представља упознавање унутрашње суштине проблема и његових основних карактеристика. У појединим случајевима упознавање проблема не води нужно и непосредно његовом разумевању, пошто се упознавањем могу стећи само основне представе о карактеристикама проблема и упознавање са проблемом може бити површно. Разумети проблем значи продрети дубље у суштину проблемске ситуације и открити одређене унутрашње везе и односе у оквиру оног што представља предметни основ проблема, које у целини детерминишу проблемску ситуацију. У циљу дубљег и обухватнијег разумевања постављеног проблема често га је неопходно раставити на већи број делова, односно рашчланити на

елементе од којих се састоји. У таквим ситуацијама у настави је неком ученику потребна помоћ од стране наставника или бољих ученика. Рашчлањавање може бити начин да се проблем боље упозна и разуме и то представља кључни смисао овог мисаоног поступка у процесу решавања проблема. Међутим, рашчлањавање може имати и додатни значај за формирање код ученика ефикасне концепције решавања проблема. Рашчлањавање омогућава да се ученик увежба у ефикасном "кретању" у оквиру проблемске ситуације, упознавању карактеристика издвојених елемената, разумевању њихове међусобне повезаности и условљености (Funke, 1991). Све то може допринети развијању способности и усвајању вештина решавања проблема, односно формирању стратегија решавања проблема, што доприноси одвијању садржајнијег и ефикаснијег процеса интелектуалног васпитања у настави.

Постоје различити приступи и начини решавања проблемских задатака у настави. Успешности проблемске наставе значајно доприноси присуство у таквој настави упознавања ученика са различитим стратегијама решавања проблема. Уколико упознавање са стратегијама представља саставни део проблемске наставе, може се очекивати висок ниво специфичног и неспецифичног трансфера стечених способности и вештина мишљења, што треба да чини важну карактеристику интелектуалног васпитања у настави. Због тога је и распрострањен став да код ученика у проблемској настави треба развити широк распон стратегија решавања проблема, као што су коришћење дијаграма, коришћење образаца или тражења посебних вредности или случајева (Tuma & Reif, 1980). Такође, ученици треба да уче да надзиру и подешавају стратегије, бирају најповољније стратегије решавања, у циљу повећања њихове ефикасне и оптималне употребе, у складу са природом проблемских задатака које решавају. У ширем смислу, стратегије се могу сматрати осмишљеним шемама реализације мисаоних активности у проблемским ситуацијама, употребом различитих способности и вештине мишљења, односно упражњавањем различитих операција мишљења.

Долазак до решења при раду на проблемском задатку представља циљ свих активности у овој области. "Откривање проблема" у свом етимолошком значењу упућује на процесуалну природу поступка решавања проблема, док "откриће проблема" представља исход процеса откривања, тренутак доласка до идеје, представе или појма о томе шта може представљати решење неког проблема (Sutman, Schmuckler, & Woodfield, 2008). Основно је питање шта се све може сматрати "открићем" у процесу решавања проблема и да ли се откриће може односити само на решење проблема. Често се под открићем решења, заправо, може подразумевати и *откриће начина доласка до решења* (Исто, 2008). То је тренутак када се дешава разумевање неке унутрашње суштинске повезаности у проблемској ситуацији, разумевање које омогућава да се дође до коначног решења. Ову врсту открића у процесу решавања проблемског задатка можемо означити као *прешходно откриће*. Уочљиво је да се у процесу решавања проблема одвијају "открића" која су различита по свом обиму, дometу, природи, значају и сврси. Међутим, сва посебна и појединачна открића у

поступку решавања проблемског задатка треба да буду усмерена на постизање открића решења задатка.

Поред несумњивог општег педагошког значаја у процесу интелектуалног васпитања, "откриће" у процесу решавања проблема има и свој посебни аспект, који се односи на карактеристике процеса откривања, механизме и претпоставке које доводе до открића, као и на мотивационо значење "открића" за индивидуу која до открића долази.

УЧЕЊЕ ПУТЕМ ОТКРИЋА

Теоријске поставке неопходне за концепцијско утемељење учења и сазнавања откривањем налазе се у радовима Пијажеа и Брунера, док је идеја о томе конституисана већ у Дјуијевим радовима. Шездесетих година прошлог века ова идеја прераста у својеврсни покрет за учење путем открића (*discovery learning movement*). Полазиште идеје и читавог покрета налазило се у теоријској поставци да учење треба да се одвија чињењем, активношћу индивидуе (*learning by doing*) (Bruner, 1961). Једна од суштинских карактеристика самосталног пута доласка до знања, односно изграђивања (конструкције) сопствених знања, јесте управо заступљеност процеса откривања и открића као његовог исхода у процесу сазнавања. Откривање и откриће одвија се увек на основу активне позиције индивидуе у процесу сазнавања, односно путем мисаоне активности усмерене на савладавање различитих когнитивних препрека чији исход треба да буде откриће. Промотери учења откривањем указују на бројне предности оваквог начина сазнавања и његовог значаја у процесу интелектуалног васпитања. Брунер (1961), између осталих, указује на следеће предности учења откривањем: (1) подстиче се већа активност ученика; (2) унапређује се мотивација за учење; (3) унапређује се аутономија, одговорност и независност у учењу; (4) развија се креативности и вештина решавања проблема; (5) модификује се искуство учења.

При разматрању суштинских својстава учења и сазнавања у настави путем откривања, полазиште за разматрање могућности њиховог остварења у процесу васпитања представља општи контекст васпитања у који се може сместити сазнавање откривањем. У процесу васпитања и образовања знања и појмове ученици усвајају кроз два општа модела усвајања знања која чине контекст у којем се може сместити сазнавање путем откривања. То су *модел усвајања јошових знања* и *модел изграђивања знања*. Та два општа модела сазнавања у настави углавном се не јављају изоловано и независно један од другог. Често се међусобно преплићу и прожимају, теку и упоредо и независно један од другог, и континуирано се надовезују један на други, чинећи процес сазнавања комплексним и разноврсним. Ови општи модели сазнавања, као и карактеристике њиховог међусобног односа, од значаја су за одвијање процеса интелектуалног васпитања, који се одвија у настави али и уопште, тако да је њихова улога у том процесу незаменљива.

На основу кључних карактеристика садржаја наставе (наставног градива), несумњиво је да ученици у настави усвајају и *јошова знања* (појмове, дефиниције, формуле, чињенице и тако даље), на тај начин што таква знања наставник

преноси ученицима приликом излагања новог градива. При овладавању нових садржаја, наставник у нова знања ученике упућује путем усменог излагања, уз помоћ уџбеника, приручника, илустрација, наставних средстава и слично. Поред тога, готова знања ученици стичу и самостално из наведених извора и средстава сазнавања. И поред чињенице да ученици могу у неким случајевима и потпуно самостално користити неки текст из уџбеника и на тај начин усвајати нова знања, и у таквим ситуацијама они углавном усвајају готова знања. Усвајање готових знања у настави обично прате и одговарајућа објашњења наставника, која се односе на она знања и појмове који нису блиски и разумљиви ученицима и које је ученицима потребно учинити довољно јасним и прегледним. И при усвајању готових знања ученици су на одређени начин активни и уз помоћ наставникових објашњења настоје да разумеју градиво које усвајају. Из тих разлога, усвајање готових знања не мора нужно увек бити праћено потпуно пасивном позицијом ученика у процесу сазнавања и ниским нивоом активности у том процесу. Међутим, пасивност ученика при усвајању готових знања у појединим ситуацијама непосредно извире из саме природе процеса усвајања готових знања, где се ученици усмеравају да усвоје предвиђени садржај знања, уз остварење минимума разумевања градива које се усваја.

Поред могућности да усвајају готова знања, ученици могу бити у прилици да у настави и *сами израђују знања*, различитим сопственим активностима и мисаоним напором, самостално или у сарадњи са другим ученицима и наставником. Такође, и овај модел сазнавања односи се на усвајање нових знања, појмова, дефиниција, формула, чињеница и тако даље, који се могу усвајати у процесу сазнавања. Истраживања су показала да постоје бројне предности оваквог начина сазнавања у настави, које се огледају по питању дубине и трајности усвојених знања, као и њихове веће повезаности у конзистентан систем знања. Самостално израђивање нових знања одвија се, између осталог, и процесом учења и сазнавања откривањем, што овом моделу учења и сазнавања у настави даје посебан значај и у великој мери доприноси укупној ефикасности наставе, у ситуацијама када је заступљен у процесу наставе.

Постоје различити примери знања која се у настави могу усвајати и у готовом виду, али и путем сопственог израђивања знања, путем откривања знања, у зависности од тога на који начин се конципира процес сазнавања. На пример, ученици у настави математике у средњој школи могу од наставника добити готову формулу за добијање решења непознате у квадратној једначини. Међутим, до те формуле могу доћи и самосталним извођењем формуле, уз адекватну помоћ наставника, поступком трансформације основног облика квадратне једначине, где ће ученицима бити омогућено да у процесу трансформације основног облика откривају редом одређена унутрашња својства квадратне једначине. Ови модели упознавања формуле за решавање квадратне једначне воде на први поглед истом резултату сазнавања, односно упознавању те формуле и њене примене при решавању квадратних једначина. Међутим, ипак постоје одређене разлике у суштинским својствима исхода сазнавања, у нивоу разумевања суштине те формуле у датом трансформисаном облику, као и различитих односа између три величине. Те разлике имплицирају и различите нивое ефикасности при употреби те

формуле од стране ученика, у појединим ситуацијама решавања квадратних једначина, и може се претпоставити да ће боље резултате у пракси решавања квадратних једначина постизати ученици који су претходно самосталним извођењем дошли до конструкције формуле.

Које су карактеристике "открића" и какав значај оно има у процесу васпитања? Уопште, у логичком и психолошком смислу, открити нешто значи упознати, сазнати или разумети нешто ново, оно што је претходно било непознато, несазнато и неразумљиво за субјект сазнавања. Дакле, открити значи то што је било непознато учинити познатим, сазнатим и разумљивим. Суштина одвијања процеса откривања састоји се у могућности да се откривањем дође до нечега што претходно у сазнању и разумевању индивидуе није постојало, и што није најезактнијих истраживачко-откривачких метода многе појаве могу свестраније и дубље открити, упознати и проучити. Једно од најважнијих битних својстава експериментисања, као наставне делатности наставника и ученика, представља могућност планирања трансформације система, који чини предмет сазнавања, на који се начин одређени систем постепеним откривањем може целовитије и дубље проучити. На основу тога, експериментисање може да представља поуздано средство продирања дубље у суштину појава и њихово што потпуније и дубље разумевање. Активности експериментисања на мисаоном плану одвијају се у форми *мисаоног експеримента*, који представља стваралачку мисаону делатност планирања и обликовања апстрактних модела система, планског мењања односа унутар модела и откривање његових суштинских својстава. Несумњиво је да мисаоно експериментисање има значајну улогу у оквиру мисаоних процеса карактеристичних за учење и сазнавање путем открића.

Унутрашња суштина оног што чини било који предмет сазнавања у већини случајева не може се открити само путем активности посматрања, па ма ког облика или садржаја они били, већ се до суштине појаве може допрети уз помоћ активности које морају имати један виши квалитет, односно активностима које треба да буду мисаоног карактера. Према Давидову (1986), основно средство продирања дубље у суштину појава, средство откривања унутрашњег "исходишног односа", који је по својој природи општи и апстрактан и који представља "хелију" система, треба да буде активност научно-теоријског мишљења, која, комплексна по својој природи, укључује *теоријску рефлексију, анализу и мисаоно експериментисање* и која доприноси развоју научно-теоријских појмова. Ова комплексна мисаона активност представља полазиште и основну методу откривања и разумевања суштине појава које представљају предмет сазнавања.

Избором одговарајућих садржаја наставе и организовањем одређених облика наставне делатности ученика и наставника у наставном процесу², у чијем средишту су чулно-предметна сазнајна радња и мисаони експеримент, према Давидову (1986), ученицима се омогућава *откривање и развој научних знања и*

² Појам "наставна делатност" је један од кључних конструката у теорији развијајуће наставе (Давидов, 1986) и односи се на комплексан систем активности наставника и ученика у процесу сазнавања у настави.

појмова и у наставном процесу у млађим разредима основне школе. На тај начин, избором одговарајућих садржаја наставе, може се систематски утицати не само на формирање одређеног система знања, већ и на развој способности и вештина мишљења ученика уопште, као и посебног сегмента овог развоја који чини развој појединих облика научно-теоријског мишљења.

Ученик у процесу откривања улаже мисаони напор да би досегао до унутрашњих суштинских веза и односа који одређују целину контекста проблемске ситуације, уочава карактеристике односа између различитих елемената контекста, разликује битно од небитног, користећи сва расположива средства да би дошао до открића. Ученик при том може да наилази на више различитих препрека које треба да савлада, што ће се одвијати помоћу низа различитих "малих открића", или открића која се дешавају у самом процесу откривања, која се јављају у континуитету и која корак по корак воде решењу постављене проблемске ситуације, односно кључном открићу. Међутим, процес откривања не мора нужно водити открићу као објективној истини. У проблемским ситуацијама, дешава се да се процес откривања исцрпи различитим покушајима који неће нужно довести до открића исправног решења, већ се јављају незаобилазна лутања, покушаји решавања путем погађања (покушаји и погрешке), и слично (McDaniel & Schlager, 1990). Међутим, и ова својеврсна "лутања" имају одређени сазнајни значај, пошто је ученик у прилици да сам испитује, експериментише и испробава различите могућности доласка до решења, да испробава одређене путеве и стратегије доласка до открића и уочава њихове могућности. На тај начин, ученик се увежбава у тражењу решења постављеног проблема, развијајући одређене елементе различитих стратегија и поступака доласка до открића.

У било ком процесу откривања у настави, кључни ослонац тог процеса представља оно што ученик већ поседује, као развијене способности и вештине, стечена искуства и знања, као и искуства учења, решавања проблемских задатака, искуства "откривања" и слично. Тешко би било и замислити да се откривање и откриће могу одвијати независно од те основе. Посебну улогу имају оне способности и вештине које су стечене у претходним случајевима дешавања открића у проблемским, истраживачким и сличним ситуацијама у настави, што представља област неспецифичног и специфичног трансфера способности, вештина и знања при активностима које воде открићу (McDaniel & Schlager, 1990). Управо Мек Данијел и Шлагер наглашавају и чињеницу да сазнавање откривањем има свој примарни смисао у могућности да се ојача трансфер претходно стеченог на нове ситуације. Неоспорно је и да се трансфер не мора јавити аутоматски, већ да треба да буде плод вежбања за примену оног што ученик већ поседује (Foster, 1996). У процесу откривања увек се одвија кретање од познатог ка непознатом, да би се одређени предмет сазнавања који је био непознат и неразумљив учинио познатим и разумљивим, односно *да би се непознато учинило сазнајним*. При том, претходна сазнајна основа служи као средство доласка до открића. Међутим, као што то запажа Фостер (1996), када се ученици суоче са новом ситуацијом у којој треба да примене одређене способности и вештине решавања проблема и откривања уопште, они

не поседују у свакој новој ситуацији могућност да непосредно искористе претходне способности, вештине, знања и искуства, да би дошли до открића. Стога, може се претпоставити да постоји сложени однос између оног што ученик већ поседује и оног чиме треба да овлада, који није у свакој сазнајној ситуацији једнозначан и препознатљив. Без обзира на то, увек постоји успостављање однос између познатог и непознатог и кретање у сазнању од познатог ка непознатом, уз остварење одређеног нивоа разумевања оног што се открива.

Откриће као резултат процеса откривања увек представља и *лични чин* индивидуе, који за њу представља неку нову истину, знање, појам, вештину и слично, коју ће инкорпорирати у скуп постојећих знања и вештина. На тај начин, индивидуа која "открива" унапређује и проширује своја сазнајна искуства, као и искуства доласка до открића. До открића индивидуа долази личним мисаоним напором, који подразумева нужност савладавања когнитивних препрека у процесу откривања. Откриће не мора увек нужно бити плод индивидуалног напора, већ се до открића може доћи и заједничким напором више индивидуа, на основу заједничког учешћа у процесу откривања. У настави тај модел сазнавања путем откривања може да се организује кроз групни рад и рад у паровима. Међутим, и поред те чињенице само откриће је увек лична и индивидуална слика о открићу као исходу процеса откривања у којем је индивидуа решила одређену проблемску ситуацију (Hammer, 1997), те се на тај начин може говорити и о индивидуалном карактеру откривања и открића. То лично "виђење" резултата зависи од претходно развијених способности и вештина индивидуе, усвојених знања и појмова, као и стеченог сазнајног искуства уопште, а не само у области учења и сазнавања путем открића.

Карактеристично је да чин открића прати и остварење одређеног *нивоа разумевања новооткривеног* (Антонијевић, 2009). Подразумева се да када индивидуа дође до неког открића, до неке нове истине, остварује одређени ниво разумевања суштине тог новооткривеног, која се односи на неки предмет сазнавања. Разумевање основних карактеристика новооткривеног не мора бити у свакој ситуацији потпуно и недвосмислено, али разумевање увек прати оно што је откривено, као његов резултат и карактеристика, тако да откриће подразумева и разумевање оног што је откривено. У самом процесу откривања јављају се различити елементи непознатог и неразумљивог, али се одвија и постепено њихово разоткривање и разумевање. На тај начин, повећање нивоа разумевања представља саставни део основног процеса откривања, и постепено се унапређује са напретком у том основном процесу, чији је исход откриће новог.

КОГНИТИВНА ПРЕПРЕКА

Саставни елемент проблемске наставе и учења путем открића јесте *когнитивна препрека*. У процесу наставе когнитивна препрека је саставни део задатка који се испоставља ученику, која омогућава мисаоно ангажовање усмерено на решавање постављеног задатка. У чему се састоји суштина улоге когнитивне препреке у процесу наставе и процесу васпитања уопште?

Значај и улога било које активности индивидуе у процесу васпитања може се објаснити анализом специфичности конкретне манифестације утицаја и елементарног механизма деловања на развој индивидуе. Да би се тај механизам боље разумео, размотрићемо улогу и значај "препреке" у процесу васпитања, односно "когнитивне препреке" у области интелектуалног и моралног васпитања, као базичних области формирања личности. У том смислу, неопходно је одговорити на неколико питања: Шта је "препрека" и каква је њена улога у процесу васпитања? Шта представља по својој природи процес "савладавања препреке"? Коју улогу имају мисаоне активности (операције мишљења) у процесу "савладавања препреке"?

Васпитања, па самим тим и настава, може се посматрати као *систематичан низ структурираних индивидуализованих препрека*, или као "систем препрека" (Антонијевић и Попов, 2010). Појам "препрека" уводимо као конструкт који на адекватан начин објашњава механизам утицаја на развој индивидуе, на нивоу елементарног утицаја. Појам "когнитивна препрека" има и нека друга значења. На пример, под когнитивном препреком подразумева се и "неразумевање ситуације" у процесу решавања проблемског задатка (Herscovics, 1989). Подразумева се да је за "савладавање препреке" у процесу наставе потребна адекватна активност ученика и интеракција, односно систем активности, који су, такође, саставни део процеса наставе. Осмишљавање, планирање, програмирање и реализација активности ученика у процесу наставе одвија се управо у односу на потребу да се когнитивни развој ученика омогући на основу њене активности, путем њеног континуираног суочавања са "системом препрека" које у процесу наставе ученик треба да савладава.

Препрека по својој природи може бити *когнитивна* (мисаона) *препрека*, која треба да омогући мисаоне активности индивидуе (област интелектуалног васпитања), или *физичка препрека*, која захтева психомоторну, односно физичку активност (област физичког васпитања). У процесу васпитања препрека може бити структурирана у форми наставног задатка, питања, проблемске ситуације, моралне дилеме и слично. На пример, када ученик у настави математике добије нови тип задатка, или захтевнији задатак, суочава се са једном или више когнитивних препрека, различитих по својој природи и нивоу тежине. Без обзира на природу и своје основне карактеристике, позиција препреке у процесу васпитања јесте таква да она представља ситуацију која се за васпитаника појављује као нешто *ново* и *непознато*, *неразумљиво*, која се односи на неку врсту *дефицијеса* (празнину или слабост) у знању, способности, вештини, навици и слично, у некој области. Такву улогу има и когнитивна препрека у процесу наставе.

Когнитивна препрека у процесу учења и сазнавања у настави треба да буде прилагођена специфичним могућностима ученика. У том смислу, намеће се проблем односа између *интезитивних препрека*, односно нивоа тежине који поседује (нивоа несазнатог и неразумљивог у предметном садржају препреке), и актуелног когнитивног потенцијала ученика, који треба да омогући да путем активности, самостално или уз помоћ наставника или другог ученика, постављена препрека буде савладана. Због тога је за процес васпитања важна *позиција препреке* у односу на актуелни когнитивни потенцијал ученика у одређеној

области развоја. Од те позиције зависи не само ефикасност процеса васпитања, већ непосредно и чињеница да ли ће утицај на развој индивидуе бити уопште омогућен. Уколико би препрека била позиционирана у области неке способности, вештине или знања који су већ развијени код индивидуе, у том случају препрека не омогућава даљи развој, односно прогресивну промену неког постојећег стања у ново стање одређене способности, вештине или знања. Утицај на развој остварује се само у случају када се препрека позиционира у области *непошћиво развијеној пошћеницијала*. Ово становиште извире из логике унутрашњих својстава процеса когнитивног развоја.

* * * * *

Истраживања ефикасности процеса наставе указују на значај наставе у којој решавање проблемских задатака и постављање проблемских питања чини значајан део садржаја активности. У вези с тим, учење путем открића, такође, представља један од ефикаснијих начина учења у настави. Заступљеност учења путем открића у настави, у мери у којој је то могуће, обезбеђује ученицима да сами конструишу своја знања и успостављају систем знања и појмова, за разлику од модела у којем је заступљено усвајање готових знања. У том смислу, когнитивна препрека јавља се као базични конструкт заступљен и у проблемској настави и учењу путем открића. Одређени напори који се чине у циљу унапређивања ефикасности рада у настави треба да буду засновани на посвећивању пажње адекватној заступљености проблемских задатака у настави и учења путем открића, као незаменљивим моделима активности у процесу интелектуалног васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Р. (2008). Интелектуално васпитање у проблемској настави, у Ш. Алибабић и А. Пејатовић (прир.): *Образовање и учење ирејшћоставке евројских инјестрација* (23-34). Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Антонијевић, Р. (2009). Сазнавање путем откривања у функцији интелектуалног васпитања, *Педагоиција*, бр. 3, 372-384.
- Антонијевић, Р. и Ж. Попов (2010). Епистемолошко-логичке карактеристике васпитања, *Педагоиција*, бр. 3, 406-418.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery, *Harvard Educational Review*, Vol. 31, No. 1, 21-32.
- Давыдов, В.В. (1986). *Проблемы развивающего обучения*, "Педагогика", Москва.
- Foster, W. T. (1996). A discovery learning activity to improve student learning, retention and transfer, *Technology Teacher*, Vol. 56, No. 3, 34-35.
- Funke, J. (1991). Solving complex problems: Human identification and control of complex systems. In R. J. Sternberg & P. A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 185-222). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hammer, D. (1997). Discovery learning and discovery teaching, *Cognition & Instruction*, Vol. 15, No. 4, 485-529.
- Herscovics, N. (1989). Cognitive obstacles encountered in the learning of algebra; in S. Wagner & C. Kieran (Eds.): *Research issues in the learning and teaching of algebra* (60-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- McDaniel, M.A. & Schlager, M.S. (1990). Discovery learning and transfer of problem-solving skills, *Cognition & Instruction*, 1990, Vol. 7, No. 2, 129-159.
- Sutman, F.X., J.S. Schmuckler, & J.D. Woodfield (2008). *The science quest: Using inquiry/discovery to enhance student learning, Grades 7-12*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass (Wiley).
- Tuma, D.T. & F. Reif (1980). *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Philadelphia, PA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Radovan Antonijević
University of Belgrade
Faculty of Philosophy

INTELLECTUAL EDUCATION IN TEACHING PROCESS

Summary: Activities that students and teachers implement in teaching process belong to different areas of education by its major characteristics. Some of these activities belong to the field of intellectual education, whose presence in classroom, through various forms of intellectual activities of students, should enable the development and improvement of different cognitive abilities and skills. Two key models of realization of the intellectual education in teaching are discovery learning and problem solving teaching. The discovery learning is one of the most effective models of learning in teaching process, that needs to be an integral part of a well designed process of intellectual education. This model of learning is mostly evident in problem solving teaching. Problem solving tasks and problem questions are key elements of problemoriented teaching process, focusing on the development and improvement of different cognitive abilities and skills in students. That learning through discovery and problem solving are key means of intellectual development and education. It is essential that the requirements which are issued to students through the various cognitive obstacles and patterns of cognitive activities should be located in the so-called zone of proximal development. This means that cognitive obstacles should be so designed to initiate those capabilities, skills and operations of thinking of students in teaching process, those which are in the initial stage of its intensive development.

Key words: teaching process, intellectual education, discovery learning, problem solving teaching, cognitive obstacle

Петар Рајчевић
Универзитет у Приштини
Учитељски факултет Призрен-Лепосавић

УДК 373.31.214(497.11)"1844/1899"
37.035.6

НАЦИОНАЛНО У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА

УВОД

Након губитка своје државе и дуготрајног ропства под Турцима код српског народа није тамнило сећање на стару немањихку славу и снагу њихове државе. Оно се задржало у усменом предању и разноврсном народном стваралаштву. У српским манастирима чувано је и сачувано највредније што један народ чини оригиналним. Током српске револуције под водством Ђорђа Петровића и уз помоћ царске Русије народ је угледао светло слободе које више нико није могао угасити. Под мудрим и одлучним управљањем кнеза Милоша Обреновића, који је окупио умне људе, националне тежње почеле су да се остварују. У жељи да се коначно ослободе од Турака Срби тога времена стремили су ка једноверној, хришћанској Европи. Животу у новој реалности требао је већи број образованих људи. Пројекције њихових пожељних особина уграђиване су у наставне планове и програме за основне школе.

ЕЛЕМЕНТИ НАЦИОНАЛНОГ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ

У Педагошком речнику из 1967. године између осталог се истиче да наставни „програми треба да садрже и неопходне елементе националне културе (Педагошки речник, 1967: 634).“ Више или мање у свим досадашњим документима ове врсте они су и били заступљени. Тако се у првом званичном наставном плану и програму за основне школе у Србији, издатом од стране Попечитељства просвештенија, у Крагујевцу, 11. августа 1838. године под називом „Назначеније учебни предмета кои се у школама нормалним за прво и друго тиченије школско предаваши имају“, истиче „историја србска до деспота србских“ (у старијој нормалној школи, друге године). Осим овог најпоузданијег доказа тежње за неговањем националног, из наведеног документа може се споменути још „грађанска и словенска азбука“ (у млађој нормалној школи, прве године) и „читање часловца“. (у млађој нормалној школи, друге године).

Насиавленије у смодиренију учебни предмета (1844). На формирање националних карактеристика односе се следеће формулације програма: „Познавање писмена грађанских“, „наизустно учење најобичнији молитвица, које су: Отче наш, Богородице Дјево, и Символ вјере“ (I разред, прво полугодиште), „наизустно учење молитви: пре и после обеда, пре спавања, и јутрење, напоследак десет заповједи Божји, и то Српским језиком“ (I разред, друго полугоди-

ште), „продуженије читања Србског и Славенског“, „Наизуствено учење Свештене Историје“, „Обшта знања сваком Србину нужна“ (II разред, прво полугодиште), „продужење читања како са грађанским тако и са црквеним словима“, „продужење и свршетак свештене Историје“, „Обшта знања сваком Србину нужна“ (II разред, друго полугодиште), „читање Србско и Славенско на изменце“, „из вјероученија прва част Катихисиса: о Богопознанију или о вери“, „Обшта знања сваком Србину нужна“ (III разред, прво и друго полугодиште), „граматика Србска“, „из Отчевствене Историје: кратка Повјестница Србски краљева и царева“ (IV разред, прво и друго полугодиште).

Расположење предмета који се у основним училиштима предају по разредима и полугодима (1850). Овде се може издвојити: „наизуствено учење молитви. Оче наш и Богородице дјево“ (I разред, прво полугодиште), „познавање црквени писмена“, „Наизуствено учење Символа вере (I разред, друго полугодиште), „читање из часловца“, „кратка свештена историја старог завета“, „наизуствено учење молитви пре и после обода, пре и после спавања (све на српском језику) (II разред, прво полугодиште), „читање из часловца“, „кратка свештена историја новог завета у питањима и одговорима“, „наизуствено учење десет заповједи божји (на српском језику)“ (II разред, друго полугодиште), „читање из псалтира“, „кратки катихизис прва част наизуств“ (III разред, прво полугодиште), „читање из псалтира“, „кратки катихизис друга и трећа част“, „основи грађанског земљописанија са употребљеном земљовида“ (III разред, друго полугодиште), „потвореније кратке црквене свештене историје“, „кратки основи српске граматике до глагола“, „кратка србска историја до кнеза Лазара“, „из земљописанија о Србији“ (IV разред, прво полугодиште), „повтореније целог кратког катихизиса“, „кратки основи српске граматике од глагола до синтаксиса“, „кратка србска историја од кнеза Лазара до наших времена“ (IV разред, друго полугодиште).

Ред предмета који ће се по разредима и течајевима имати предавајући у основним женским школама (1865). У I, II и III разреду налазимо садржаје верске наставе. То су „молитва: Богородице дјево“, „Мала црквена историја (стари завет)“, „десет божјих заповести“, „Катихизис до 7. чл. Вере“. У четвртном разреду, први течај: „читање из српске историје“, „мала српска граматика до глагола“, „земљопис Србије (с мапом)“, „Катихизис: други део до трећег“. Други течај: „Катихизис: део трећи“, „Српска граматика до синтаксе“.

Распоред предмета за мушке и женске основне школе и учиштво како ће се предавајући (1871). „Наука хришћанска: молитве: Оче наш и Богородице дјево“, Српски језик: читање и писање рукописних и штампаних писмена“, (I разред, зимњи течај). „Наука хришћанска: Божје заповести“, Српски језик: Продужење читања и писања; познавање именица и старих писмена“, „Певање: Црквено појање: одговарање вечерње и јутрење“. (I разред, летњи течај). „Наука хришћанска: Молитве пре и после јела; црквена историја“, „Црквено-словенски језик: Познавање писмена и вежбање у читању“, „Певање: Црквено појање. Одговарање на служби“. (II разред, зимњи течај). У летњем течају све је исто и продужава се. „Наука хришћанска: Катихизис“, „Црквено-словенски језик: Вежбање у читању“, „Земљопис: Земљопис Србије с погледом на све српске области“, „Српска историја: Од почетка до Косовске битке“, „Певање: Про-

дужење онога из другог разреда и херувика“ (III разред, зимњи течај), „Наука хришћанска: Катихизис (продужење)“, „Црквено-словенски језик: Вежбање у читању“, „Српска историја: Продужава се од Косовске битке до најновијег времена“, „Певање: Продужава се појање из зимњег течаја и причасно“. (III разред, летњи течај). „Наука хришћанска: Црквена историја: стари и нови завет“, „Српски језик...“, „Црквено-словенски језик: Читање“, „Певање: Појање недељних и празничних тропара“. (IV разред, зимњи течај). „Наука хришћанска: Катихизис: Симбол вере. О добром владању и хришћанском надању“, „Српски језик“, „Црквено-словенски језик: Читање“, „Певање: Продужење онога из зимњег течаја“ (IV разред, летњи течај). У трећем и четвртном разреду мушке школе читају деца „Апостол“ и „Шестопсалмије“. Наука хришћанска, црквено певање и црквено-словенски језик (који се учио као посебан предмет) имали су значајну улогу у формирању националне свести код ученика.

НАСТАВНИ САДРЖАЈИ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ИЗ ВРЕМЕНА КРАЉЕВИНЕ СРБИЈЕ НАМЕЊЕНИ ФОРМИРАЊУ НАЦИОНАЛНЕ СВЕСТИ КОД УЧЕНИКА

Кнез Србије Милан Обреновић се прогласио за краља (првог после Косова) у Београду, 22. фебруара 1882. године. Том приликом изразио је уверење да ће наследна круна служити вазда народној срећи и бољој будућности. Знао је да је до тих остварења немогуће доћи без очувања части, правде, слободе и самосталности. Истакао је значај напретка, рада, мира, отачаствољубља и сарадње с народном мудрошћу. Очекивао је нови углед, нову славу „пред Јевропом“. Краљ је поручио народу да у надолазећем добу обнови своја срца племенитошћу, родољубљем, пожртвовањем, новим полетом и осталим врлинама. „Нека сјајније име буде освештано све јачим развићем грађанских врлина, све већом љубављу према законитости, напретку, слободи и реду (Микавица и сар. 2007, стр. 342).“

Десетог септембра 1883. године донет је наставни план за продужне школе и нацрт програма наставних предмета за продужне школе, које су у то време представљале иновацију у Србији. Задатак продужне школе био је да знање стечено у нижој основној школи утврди и по могућности прошири. Било је предвиђено да се уче ови предмети: 1. Српски језик, 2. Рачун, 3. Земљопис, 4. Историја општа, 5. Познавање природе и 6. Пољска привреда. Међу садржаје који су утицали на формирање националне свести ученика може се убројити у оквиру Српског језика за прву и другу годину: „Декламовање одабраних народних и вештачких песама“. У оквиру Земљописа постојали су садржаји „О Европи: Општи и посебни преглед...“ Највеће могућности, у том погледу, пружала је Историја општа. У првој години налазимо теме: „Грци, Римљани, Словени, Германци, ...Откриће Америке, европска освајања у Америци.“ У оквиру теме „Словени“ наводе се: „Прва седишта њихова, вера и обичаји, карактер, управа. Узроци сељења. Крштење.“

Вишу основну школу, у Краљевини Србији установљену Законом о основној школи од 31. 12. 1882. године сачињавала су два највиша разреда основне

школе. Тада су то били V и VI разред. Наставни програм за ову школу објављен је 20. јула 1884. године. За тему којом се бавимо најзанимљивији су наставни саржаји одређени у оквиру 1. Науке хришћанске, 2. Српског језика, 3. Земљописа, 4. Историје опште, 5. Певања, 6. Цртања и у нешто мањем обиму 7. Женски рад.

У наставном програму на првом месту се налазила Наука хришћанска. Предвиђени су садржаји за V и VI разред. Наставно градиво петог разреда било је окупљено око предметног подручја под називом хришћанске светиње:

„I. Течаја:

- а. Храм.- Олтар, средина цркве, притвор, двери, престо, иконостас.
- б. Капела.
- в. Гробље.
2. Свете ствари: Крст, иконе, црквене књиге и одежде.
3. Свети чинови:
 - а. Главни: епископски, свештенички и ђаконски.
 - б. Споредни: протојерејски, игумански, архимансритски и митрополитски.

II. Течаја:

4. Свете службе:
 1. Саставни делови, звоњење, кађење, осветљење, читање, певање, крсно знамење и метанисање.
 2. Опште службе: вечерња, јутрења, литургија с објашњењем малог и великог „входа“ и освећење хлеба и вина.
 3. Посебне: седам тајна (крштење, миропозавање, кајање, причешће, брак, свештенство и јелеосвећење), знамење, молитва за болесника, опело.
 4. Света времена: Недељни дани. Празници. Задушнице. Постови многодневни и једнодневни.

VI. Разред

Хришћанске дужности и историја српске цркве

I. течаја.

1. Хришћанске дужности: Дужности хришћанина према Богу:
 - а. Вера; б. Молитва; и в. Нада.
2. Дужности хришћанина према цркви:
 - а. Спремање за причешће и причешћивање. Посећивање црквене службе и понашање у цркви.
 - б. Поштовање свештенослужитеља и цркв. Власти
3. Дужности хришћанина према ближњима:
 - А. Дужности према држави:
 1. Поштовање и вршење земаљских закона.
 2. Поштовање владаоца и државних власти.
 - Б. Дужности према појединцима:
 1. Према пријатељима и непријатељима.
 2. старијима, млађима и равнима.
 3. богатима и сиромасима.

4. странцима и паћеницима.
 5. родитељима и деци.
 6. мужу и жени.
4. Дужности хришћанина према самом себи:
1. Чување лепог имена.
 2. Усавршавање у своме раду.
 3. Побожно и поштено владање.
- II. Течаја: Историја српске цркве:
- I. Период од крштења Срба до Св. Саве.
Крштење Срба у VII. и IX. Веку. Словенска служба. Расцеп у цркви. (Православни и католици, јерес богомилска).
- II. Период од Св. Саве до постанка патријаршије.
Св. Сава. Рад Св. Саве у цркви и школи.
Архиепископија са столицом у жичи и Пећи.
- III. Период од постанка до пропасти патријаршије.
Постанак патријаршије. Значење пећских патријараха за време ропства. Арсеније Црнојевић. Пропаст патријаршије.
- IV. Период од пропасти патријаршије до данас.
Стање српске цркве у овом периоду; 1. У Краљевини Србији; 2. у Црној Гори; 3. у митрополији карловачкој, 4. у митрополији далматинско-буковинској, и 5. у цариградској патријаршији. Старој Србији, Босни и Херцеговини.
- V. Поглед на разлику у вери у целом српском народу. (Стр. 28-30).“
- У оквиру наставе Српског језика осим декламовања народних песама занимљиви су следећи наставни садржаји у шестом разреду: „Упознавање ученика са животом и радом ових књижевника. Св. Саве, Доментијана, Данила, Гл. Цамблака, гундулића, Андр. Качића-Миошића, Гаврила Стевановића, Јована рајића, доситеја, П. Соларића, Вука Стев. Караџића, Ђ. Даничића, Лукијана Мушицког, Симе Милутиновића, П. П. Његуша, Бранка Радичевића, Стерија Поповића, Стевана Љубише, Ђуре Јакшића и Змаја Јов. Јовановића (Стр. 32.).“
- Из граматике „о дијалектима у српском језику (стр. 32.).“
- Земљопис. За рад у петом разреду предвиђен је општи земљопис. Састојао се из два дела. У оквиру првог припремног дела одређени су општи, темељни садржаји (Глоб, полови, екватор...). У другом делу централни проблем проучавања је Европа.
- „1. Општи преглед:
- Обале и величина. Највећа дужина и ширина Европе. Равнице и планине у краћем прегледу.
- Воде на копну. Главне водопађе европских река. Веће реке и језара.
- Народи у Европи по броју, раси, народности и начину живљења и вери.
- Образованост.
- Државе и управа. Монархија (уставна и неуставна). Република. Савезна државе. Насеобине.
- Посебни преглед:
- Српске земље и Балканско Полуострво. (понављање у кратко).
- Аустро-Угарска.
- Румунија.

Немачка.
 Холандија.
 Белгија.
 Француска.
 Швајцарска.
 Италија.
 Шпанија и Португалија.
 Русија.
 Шведска и Норвешка.
 Данска.
 Велика Британија (стр. 37).“

Све набројене земље требало је описивати придржавајући се задатих упутстава. Величину сваке од њих требало је упоређивати са Србијом. Код говора о народу незаобилазан је податак о броју, вери и друго. Још је у обзир узимана образованост, управа, политичка подела те главнија места у држави.

У оквиру Историје опште занимљиви су у петом разреду садржаји о Грцима, Римљанима и Словенима. „Словени. Прва седишта и сродство Словена (живих и изумрлих). Кирил и Методије. Рагислав. Светопук, Љубиша Премисл, Отокар П. Хус. Жишка. Бољеслав Храбри. Рурик. Владимир. Борис Михаило. Симеон. Немања. Краљ Милутин. Душан. Цар Лазар (стр. 40).“

За рад у шестом разреду из историје опште могуће је издвојити: „...Кратки преглед првог и другог српског устанка (1804 и 1815 год.) као карактеристичан садржај за развој националних вредности. Сазнању проевропских вредности, из овог подручја, доприносили су наставни садржаји као што су: „Грчки устанак (1821. год.). Српско-маџарски рат (1848 и 49. год.). Кримски рат (1854. год.). Аустро-пруски рат (1866. год.). Немачко-француски рат (1870. год.). Српско-турски рат. Руско-турски рат и проглашење Србије и Румуније за краљевине (стр. 40).“

Певање. Наставни садржаји су разврстани на 1. црквено певање, 2. световно певање...

„Пети разред

1. Црквено певање:

Алилуја (после апостола). Хвалите (причасно). Кондаци: Дјева днес.

Аште и бо гроб. Песма божићна: Ликуј днес, Сионе, Ирмос: Ангел вопијаше (кратко). Многаја љета.

Понављање свега што се прешло у млађим разредима.

2. Световно певање.

Сунце зађе за брег и долину (народна).-

Лепа наша домовино...

Ој, Словени, јоште живи...

Еј, ковачу...

Онам' онамо...

Од онога дана чемернога. (од Драгашевића, рецитатив)...

Шести разред

1. Црквено певање:

Одговарање литургије у два, три и четири гласа, (сопран, мезосопран, алто, контралто).

2. Световно певање:

Осу се небо звездама...

Смрт мајке Југовића (рецитатив).

Ране моје љуто тиште...

Ој таласи...

Коло Бранково...

Хајд на ноге, браћо, сада...

Седе мајка с Марком вечерати (рецитатив).

Пошетала царица Милица...

Све ове песме да се певају у два, три и четири гласа (стр. 49-50).“

У оквиру Цртања занимљиво је: „Цртање мапа српских земаља (стр. 50)“.

Женски рад: „Израда целе буквице на словници, и то великих слова средње величине с једноструким бодовима. ... Азбука малих писмена. Велика слова с двоструким бодовима (стр. 54)“.

За нижу основну школу у Краљевини Србији урађен је и 1. новембра 1891. године одобрен нови наставни план и програм. Упутства за спровођење програма донета су 1. фебруара 1892. године.

Осим општих садржаја Српског језика (читање, писање, декламовање пемнице), значајан допринос изграђивању националних сазнања пружао је „Словенски језик“. Овај наставни предмет, по оправданој логици, био је предвиђен за четврти разред. Подразумевало се 1. познавање слова и њихових гласова; 2. читање четири Христове приче: о немилостивом слуги; о милостивом Самарјанину; о богаташу Лазару, и о развратном сину; 3. читање чланака, писаних старим правописом српским.

У другом, трећем и четвртном разреду изучаван је Земљопис. За други разред карактеристично је познавање места и околине... Садржаји трећег разреда односе се на Краљевину Србију. Могуће је издвојити: „Преглед Србије у целини: границе, планине, реке, равнице, путеви, већа и знатнија места, главни производи. Државно уређење и државне власти.

Историјска грађа уза земљопис: најглавније личности из I. и II. српскога устанка: Кара-Ђорђе, Хајдук Вељко, *Јаков Ненадовић, *Миленко Стојковић, *Петар Добрњац, *Станоје Главаш, *Лука Лазаревић, Стеван Синђелић, Милош Обреновић, *Хаци Мелентије, Танаско Рајић, - у вези с најглавнијим догађајима.

Сем поменутих још и најважније личности из округа у коме је школа, а историјске знатне личности других округа само поменути у вези с историјским догађајима.

Напомена. У четвороразредним школама неће се учити о оним личностима, које су обележене звездицом (стр. 15-16)“.

У четвртном разреду се прелази на „српске земље и Балканско Полуострво.“

Српска историја била је предвиђена за учење у четвртном разреду. Полази се од старе постојбине, сеоба, примања хришћанства, Немањића, стања Србије под Турцима, преко првог и другог устанка, Карађорђевића и Обреновића, до

прогласа Краљевине. Дословно: „1. Стара постојбина (а уз то: живот, вера, обичаји, управа у Срба). 2. Сеоба и нова постојбина. 3. Примање хришћанства. 4. Кратак преглед жупанијског доба од досељења до Немање. У томе нарочито истаћи Часлава; ратовање с Грцима и њиховим савезницима 1042. год. под Ст. Војиславом; Бодиново учешће у устанку на Грке 1073. год.; његово ступање на престо и кратак помен борбе с рођацима око престола. 5. Немања: рођење; борба с браћом; освојење Зете; рат с царем Андроником; оставка; калуђерење и смрт. 6. Стеван Првовенчани: раздор с Вуканом; венчање у Жичи. 7. Свети Сава. 8. Кратки преглед од Стевана Првовенчаног до Душана, с нарочитом пажњом на ослобођење Македоније и бој код Велбужда. 9. Стеван Душан: збацивање Стевана Дечанског и у кратко Душанови први ратови; проглас српске царевине и патријаршије; напомена о освојењу јужнога Епира и Тесалије; Душан даје законе; победа над Угрима 1353. год., смрт Душанова. 10. Кратак преглед од Душана до пропасти српске на Косову, где треба нарочито истаћи свађу и буну међу великашима, проглашавање Вукашина краљем, бој на Марици и смрт последњег цара. 11. Марко Краљевић, Кнез Лазар и бој на Косову. (Читање песама о косовском боју). 12. Шта је даље било до коначне пропасти Србије 1459. године (у кратко). 13. Краљ Стеван Томашевић: пропаст Босне; помен о пропасти Херцеговине. 14. Стање Србије под Турцима. (уз то још: исељавање, ускоци и хајдуци). 15. Кочина Крајина. 16. Први устанак: дахијска насиља; почетак устанка; пропаст дахијска; бој на Иванковцу, Мишару, Делиграду, Београду, Суводолу, Новом Пазару, Чегру, Варварину, Лозници, Неготину и Равњу. 17. Пропаст Србије и стање народа пред другим устанком. 18. Други устанак: скуп у Такову; бој на Љубићу, Пожаревцу и Дубљу. 19. Умирење Србије и ослобођење шест округа. 20. Кнез Михаило: помен кнеза Милана; Вучићева буна. 21. Кнез Александар: избор; српски добровољци у Војводини 1848. и 1849. год. 22. Кнез Милош и кнез Михаило; повратак династије Обреновићске; установа народне војске, бомбардање Београда; ослобођење и добитак градова; убиство. 23. Кнез – краљ Милан I: устанак у Херцеговини 1876-1878.; независност и проширење Србије; проглас Краљевине (Стр. 16-18)“.

Певање је било заступљено од првог разреда. Делило се у сваком разреду на световне и црквене песме.

За крај наставног плана и програма остављена је Наука хришћанска. Она је, такође, значајно доприносила формирању националних, али и универзалних, општих, вредности и особина ученика.

НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ ЗА НАРОДНЕ ШКОЛЕ У КРАЉЕВИНИ СРБИЈИ (1899)

Већи утицај на развој националних осећања ученика од девет наставних предмета имали су: Наука хришћанска, Српски језик са словенским читањем, Земљопис са српском историјом, Певање.

Наука хришћанска. „Циљ: Буђење религијско-моралних осећања и упознавање са својом вером (стр. 7).“ Српски језик са словенским читањем. „Циљ: Разумевање и правилна употреба усменог, писменог и књижевног говора, а

уз ово развијање националних и патриотских осећања (стр. 8)“. Српска историја. „Циљ: Познавање прошлости свога народа и буђење националних и патриотских осећања (стр. 12)“. Земљопис. „Циљ: Познавање своје Отаџбине уже и шире и буђење љубави према њој (стр. 13)“. Певање. „Циљ: Развијање слуха, гласа и осећања за лепоту; упитомљавање и облагорођавање срца (стр. 23)“. У сва четири разреда училе су се црквене и световне песме. Од световних могу се поменути у другом разреду за мушке и женске: Пошетала Царица Милица, у трећем разреду за мушке: Радо иде Србин у војнике, за мушке и женске: Ускликнимо с љубављу, Смрт мајке Југовића, у четвртм разреду заједничке: Химна, Косовка девојка, за мушке: Ој Словени, Онамо, онамо, Бранково коло, Боже братинства, Српско оро, од Зар. Р. Поповића, за женске: Ја сам млада Српкиња. Поред ових наставници су могли узимати и друге згодне песме, нарочито патриотске.

ЗАКЉУЧАК

Садржајима записаним у наставним плановима и програмима основне школе у Кнежевини и Краљевини Србији брижљиво су од првог разреда неговале код својих ученика љубав према отаџбини и спремност да се бране њена слобода и национална добробит. Такве намере још опширније и видљивије су изражене у уџбеницима тога доба. При том је постојала потпуна отвореност за све праве вредности које су стизале са ширих европских и других простора. Ово се не односи само на наставне садржаје у наставним плановима и програмима за основне школе, него на целокупну организацију васпитања и образовања, па и укупног друштвеног живота. Досадашња историја потврђује да су етничке заједнице које су боље организоване у државе имале веће шансе да опстану и напредују, од неорганизованих и лошије организованих заједница. То у животу проверено вишевековно искуство требало би корисно да послужи и у будућности. Зато је важно добро познавати историјски ток сваке социјалне, педагошке, дидактичке и сличне појаве. Као што није пожељно проблем националног фактора током образовања пренагласити, још је штетније ако се о њему у званичним школским документима уопште не води рачуна. Један од захтева, који се односи на састављаче наставних програма, подсећа их и на тај сегмент реалности присутан код свих цивилизованих људи.

ЛИТЕРАТУРА

- Алибабић, Ш., Пејатовић, А. (2008): *Образовање и учење претходних етапа европских интеграција*. Београд: Унивезитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.
- Антонић, С. (2008): *Културни раи у Србији*. Београд: Завод за уџбенике.
- Бакић, В. (1910): *Српско родољубље и ошачасивољубље*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Назначение учебни предмета кои се у школама нормалним за прво и друго шечение школско предаваши имају*, 1838.
- Наставленије у спошренију учебни предмета*, 1844.

- Наставни план и распоред програма за основне школе (ниже, више и продужне)*, Београд, Издање и штампа Државне штампарије Краљевине Србије, 1897.
- Наставни план и програм за продужне школе*, 1883.
- Наставни програм за вишу основну школу*, 1884.
- Наставни програм за нижу основну школу*, Београд, 1891.
- Наставни планови и програми за народне школе у Краљевини Србији*, Београд, Државна штампарија Краљевине Србије, 1899.
- Протић, Љ., Стојановић, В. (2010): *Српска читанка за II разред основних школа у Краљевини Србији*. Београд: Завод за уџбенике.
- Протић, Љ., Стојановић, В. (2010): *Српска читанка за IV разред основних школа у Краљевини Србији*. Београд: Завод за уџбенике.
- Расположење предмета који се у основним училишћима предају по разредима и пољодигјама*, 1850.
- Распоред предмета за мушке и женске основне школе и ујучиство како ће се предавати*, Београд, Државна штампарија, 1871.
- Ред предмета који ће се по разредима и шечајевима имати предавати у основним женским школама*, 1865.

Petar Rajčević
University of Priština
Teacher Training Faculty in Priyren – Leposavić

NATIONAL ELEMENTS IN CURRICULA

In the first half of the 19th century the Serbs started their fight against the Turkish rule that had lasted for several centuries, which resulted in political autonomy granted by the 1830 Act that allowed the right to national schools and helped develop national identity. These tendencies were obvious in the curricula of the period which this paper studies. The school curricula in the Kingdom of Serbia are evidence of efforts to preserve the national and cultural heritage and to introduce pro-European values. Strengthening a nation as a community of people was considered the highest level of social evolution in Europe.

The paper uses the historical research method: all curricula of the period have been collected and studied in terms of their content. All statements used explicitly as a way of modeling students' national awareness and feelings are studied.

Key words: student, curricula, primary school, national, Serbia, pro-European values

Емина Копас-Вукашиновић¹
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет
Јагодина

УДК 373.2(497.11)
37.035.6-053.2

ИДЕНТИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА²

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Бавећи се проблемима схватања односа глобализације и регионалног културног идентитета, Мирјана Павловић, истраживач у Етнографском институту САНУ, под етничким (националним) идентитетом подразумева свест о припадности одређеној нацији, њеним заједничким културним и социјалним, стварним и симболичким карактеристикама, које уједно представљају и њене специфичне разлике (Павловић, 2005). При том, она наглашава да се у пракси глобализација често поједностављено одређује као „униполарни процес“, који подразумева „унификацију света по једном економском, политичком и културном моделу, који је карактеристичан за економски најразвијеније земље“ (Павловић, 2005: 210). Стога указује на значај регионалног повезивања и интеграције географски суседних земаља, уз уважавање њихових специфичности. На тај начин одређује глобализацију као мултидимензионални процес, а регионализацију као „форму њеног изражавања и брану против глобализма“. Она даље истиче да ова два појма, глобализација и регионализација, обухватају целокупну друштвену стварност, одређују друштвене и политичке односе и изазивају промене у културној и друштвеној свести.

Савремено појмовно одређење глобализације, у смислу стварања новог типа глобалног друштва, светске заједнице и система, условило је појаву различитих њених теоријских становишта. У једном контексту аутори подржавају процес глобализације, тврдећи да он подразумева богатство, демократију и остваривање људских права, док друга група аутора указује на беду, ауторитарне реформе и доминацију, као ефекте процеса глобализације (Печујлић, према Аврамовић, 2005). У светлу ових противуречности нужно је сагледати и друштвену условљеност васпитања, самим тим и могућности развијања и неговања идентитета сваког члана заједнице, од најранијег узраста. У односу на развој идеја о процесу глобализације у савременом свету, у литератури наилазимо на одређене дилеме у односу на систем васпитања и образовања. Између осталог, ако процес глобализације подразумева интернационални садржај де-

¹ekopas@rcub.bg.ac.rs

² Чланак представља резултат рада на пројектима Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву, бр. 179034 и Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије, бр. 47008, које финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије (2011-2014).

мократије, намеће се питање колико је у том контексту могуће развијати и одржати „корпус идентитетских вредности“, посебно када је реч о националним вредностима у савременим курикулумима (Аврамовић, 2005).

Из угла педагошке праксе, овај теоријски контекст представља значајан сегмент у процесу дугорочног планирања циљних оријентација и полазних основа за реализацију васпитно-образовних програма. Друштвена условљеност и целисходност васпитања одређују правац деловања на децу и младе. Полазећи од чињенице да је предшколски период од посебног значаја за развој укупних потенцијала деце, да он представља период осетљивости и спремности (готовости) за учење и развој, у овом раду ћемо покушати да теоријски сагледамо могућности васпитног деловања на децу до поласка у школу, у смислу развоја њихових идентитета. Бавићемо се програмским оријентацијама које одређују развој националног и културног идентитета детета, као основе његових квалитетних социјалних односа на старијим узрастима и деловања у заједници. То подразумева сагледавање програмске концепције у систему институционалног предшколског васпитања и образовања, затим могућности различитих врста и варијанти игара за децу, којима се остварује поменути васпитни задатак.

Развој националног идентитета деце предшколског узраста ће у овом раду бити сагледан мање као социолошки, а више као педагошки проблем. Посебно ћемо се позабавити васпитањем предшколске деце за развој овог идентитета, кроз призму развоја његових креативних потенцијала, јер игра као основна активност у систему предшколског васпитања и образовања јесте креативан чин детета. При том је нужно сагледати и значај јединственог деловања средњих чинилаца у реализацији ових васпитних задатака.

НАЦИОНАЛНИ И ЛИЧНИ ИДЕНТИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА: ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМА

Наглашавајући да национални идентитет представља сложен друштвени појам, Јасна Милошевић-Ђорђевић покушава да га одреди тако што класификује теоријске приказе овог феномена, у односу на његову природу и димензије. У једном моменту национални идентитет је могуће одредити као „суштинско, дубоко укоренењено човеково обележје“, док други савремени теоријски приступи „наглашавају промењиву, флуидну, инструменталну функцију националног идентитета“ (Милошевић-Ђорђевић, 2003: 125). Као кључне одреднице националног идентитета, она истиче следеће: језик, култура, државна обележја, самокатегоризација, религија, скуп заједничких особина и вредности. Интересантно је њено сагледавање разлика међу теоријским концептима националног идентитета. Она полази од *примордијалистичког схватања*, да је национални идентитет чврста и основна, базична људска категорија, дата сваком појединцу рођењем. Затим ово схватање супротставља *инструменталистичком*, по којем је национални идентитет промењив, флуидан и везан за посебне околности. На крају истиче новије теоријске приступе који подразумевају комбинацију поменутих концепата. Пре свега, овде је реч о *конструктивистичком приступу*, који одређује национални идентитет као феномен, који се изграђује и конструише током живота, ствар је избора појединца, али је поне-

кад представљен дубоким, неизрецивим и непромењивим везама. Интересантан је и *ситуационистички приступ*, који наглашава да је национални идентитет одређен друштвеним околностима (Милошевић-Ђорђевић, 2003).

За разматрање педагошког контекста националног идентитета је значајно сагледавање његових основних функција. Јасна Милошевић-Ђорђевић прво истиче *полиитичку функцију националног идентитета*, што подразумева да он „поставља границе међу групама, указује на заједничке интересе и поништавање индивидуалних разлика“. За нас су у овом тренутку значајније друге две функције националног идентитета, да он „јача *self indignity*“ и „задовољава *базичну људску потребу да се припада групи*“ (Милошевић-Ђорђевић, 2003: 132). Ове две функције националног идентитета ће представљати полазну основу у сагледавању програмске концепције нашег савременог система предшколског васпитања и образовања.

Значајно је размотрити проблем националног идентитета (у литератури најчешће и на сличне констатације које се односе на верски идентитет, као узи појам), као феномена који на специфичан начин одређује две дијаметрално различите потребе човека и у директној је вези са нивоом самопоштовања појединца. У једном тренутку му омогућава да *разликује себе* од других људи, припадника других националних групација. Истовремено, у односу на припаднике исте националне групације, он препознаје *сличности са њима*, што развија осећај припадности (Vandiver, B.J., W.E. Cross & F.C.Worrell, 2002; Wade, 2001). Професор социјалне антропологије на Универзитету у Манчестеру, Питер Вејд (Peter Wade), сматра да се савремена наука мора значајније позабавити теоријским објашњењем проблема развоја националног идентитета, посебно у мултиетничким срединама, јер су емпијска истраживања довољно афирмисана (Wade, 2001).

Савремена педагошка наука, у домену предшколске педагогије, трагање за сопственим идентитетом предшколског детета одређује као процес који се одвија у две фазе. Прва подразумева могућност детета да *диференцира себе од других*, односно да постане свесно свог постојања као самосталне јединке. Друга фаза подразумева *сагледавање себе као објекта* у заједници којој припада (Каменов, 1999). Ове две фазе развоја дечијег идентитета, према Вејду, могуће је разматрати из контекста поменутих потреба и потенцијала одраслог човека, да истовремено разликује себе од других и да препознаје сличности са људима из групе којој припада, што подразумева адекватно васпитно деловање на њега од најранијег узраста. Оваквим теоријским социолошко-педагошким сагледавањем питања развоја идентитета појединца у заједници, оправдава се тврдња да његов развој треба подстицати још у предшколској установи. Тиме се потврђује васпитна функција и значај ове установе за постављање темеља за развој личног и националног идентитета деце раног узраста, као члана друштвене заједнице.

ИДЕНТИТЕТ ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА: ПРОГРАМСКИ КОНТЕКСТ У СИСТЕМУ ИНСТИТУЦИОНАЛНОГ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Полазећи од представљених основних функција националног идентитета, да развија и јача лични идентитет (појам о себи, о сопственом „Ја“), као и да за-

довољи људску потребу за припадањем друштвеној заједници, васпитно деловање васпитача на децу предшколског узраста подразумева програмске основе у којима су ове функције конкретизоване кроз различите аспекте дечијег развоја. Пре свега, реч је о социо-емоционалном развоју детета, моралном, интелектуалном, као и развоју комуникације и стваралаштва. Без обзира да ли је реч о Моделу А, или о Моделу Б *Ојшћих основа ђредшколској ђројрама*, развијање личног и националног идентитета је конкретизован васпитни задатак, чија реализација подразумева комплементарно деловање свих чинилаца дечијег развоја, првенствено срединских (породица, социјална средина, културна баштина).

У овом делу рада ћемо представити суштинске елементе *Ојшћих основа ђредшколској ђројрама*, који се односе на развој националног, културног и личног идентитета предшколског детета. Већ у првом делу програма, који се односи на негу и васпитање деце узраста од шест месеци до три године, међу циљевима социјално-емоционалног развоја је истакнута помоћ детету у стварању слике о себи, стицању поверења у сопствене способности и усвајању елементарних норми понашања, у складу са утврђеним моралним вредностима у заједници (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006: 2). То подразумева да се систем институционалног предшколског васпитања и образовања у Србији бави развојем идентитета детета од најранијег узраста, могло би се рећи од првог дана када оно почне да похађа предшколску установу. Из изложеног програмског циља видимо да је овај васпитни задатак могуће сагледати пре свега у односу на аспекте социјалног (подразумева се моралног) и емоционалног развоја детета. Наглашавањем ових аспеката, у извесном смислу је могуће утврдити приоритетне чиниоце деловања на дете у процесу развоја његовог идентитета, пре свега срединске. Међутим, то не подразумева занемаривање осталих аспеката дечијег развоја, когнитивног, затим развоја комуникације и стваралаштва, који се морају посматрати у комплементарном односу. У овом тренутку је значајно истаћи да су питања која одређују аспекте дечијег развоја актуелна још од времена отварања првих предшколских установа у Србији, крајем 19. века. У скоро свим предшколским програмима, како незваничним тако и званичним, истакнут је значај васпитног деловања на предшколско дете у правцу развоја његових потенцијала и идентитета, у контексту његовог социо-емоционалног и моралног развоја (Копас–Вукашиновић, 2008; Копас–Вукашиновић, 2010).

Други део Правилника се односи на васпитање и образовање деце од три године до укључења у програм припреме за школу. У овом делу се међу заједничким васпитно-образовним циљевима за актуелне меделе (Модел А и Модел Б) истичу следећи: (1) „стицање позитивне слике о себи“; (2) „развој социјалних и моралних вредности, у складу са хуманим и толерантним вредностима демократски уређеног друштва, осетљивог на породичне, културолошке и верске различитости“; (3) „подстицање креативног изражавања детета“ (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006: 13). Може се рећи да представљени циљеви одређују концепт васпитног деловања предшколске установе на дете, тиме и развијања његових идентитета (националног, културног, верског, личног,... У том контексту је значајно сагледати кључне појмове који се везују за поменуте васпитне задатке, као што су социјалне и моралне вредности, демократско друштво и

различитости, креативан израз детета препознатљив као део његове посебности и идентитета. Ове и неке друге појмове ћемо даље у раду покушати да повежемо у јединствен систем чинилаца који одређују могућности деловања на предшколско дете, у циљу развоја његовог(их) идентитета.

Наглашавајући обавезу друштва и предшколске установе да сваком детету обезбеди адекватне услове (подстицајну средину) у којима ће оно моћи да задовољава своје потребе и развија потенцијале, у Општим основама предшколског програма је истакнута оријентација предшколске установе на сарадњу са окружењем. Ова оријентација потврђује да је локална заједница битан чинилац учења и развоја предшколског детета, у процесу прерастања институционалног предшколског васпитања и образовања у друштвено васпитање и бригу о деци. То подразумева да се предшколске установе морају повезивати са друштвеном средином и бити отворене за широк спектар утицаја које ова средина нуди, између осталог и свих оних којима се стварају услови за развијање и неговање идентитета, самим тим и поштовање различитости свих чланова заједнице. Крајњи циљ оваквог деловања јесте промена у културној и друштвеној свести појединца и заједнице, њиховог повезивања и интеграције на свим нивоима (локалном, регионалном,...), али истовремено и остваривања поменутих функција националног идентитета, истовремено јачање сопственог идентитета и осећања припадности групи.

У овом делу *Правилника о Општим основама предшколског програма*, за децу од три године до укључења у програм припреме за школу, утврђени су критеријуми за одређивање васпитно-образовних циљева, који представљају полазишта за разраду различитих, поменути, модела. Осим познавања развојних могућности, потреба и интресовања сваког детета, значајан је и „друштвени контекст у којем дете одраста (његова култура у најширем смислу речи, моралне, естетске и друге вредности, традиција, али и циљеви развоја самог друштва)“ (*Правилник о Општим ...*, 2006: 16). Ови критеријуми се посматрају јединствено, са тенденцијом њиховог усклађивања и интегрисања на вишем нивоу. Значајно је да се родитељи у овом контексту посматрају истовремено и као представници друштва и као представници дечијих интереса. Из општих васпитно-образовних циљева произилазе посебни, у односу на поменуте и друге развојне специфичности сваког детета, који се временом усложњавају, према њиховим могућностима и значајно су одређени друштвеним контекстом. Стога су деца и њихово окружење одређени као полазиште за разраду поменутих програмских модела и као критеријум за избор васпитно-образовних циљева.

У овом тренутку је могуће сагледати битне елементе Општих основа предшколског програма који одређују васпитно деловање установе на дете, у правцу развоја његових идентитета (личног, националног, културног, верског,...). Пре свега, треба нагласити да је овај васпитни задатак у програму одређен као приоритетан и да се његова реализација планира од првог дана рада са децом у установи. Такође, он представља једну од основних циљних оријентација у програму, како у односу на опште, тако и у односу на посебне циљеве. Оријентација на сарадњу са окружењем подразумева приоритетан утицај друштвене (локалне) заједнице и породице у реализацији ових циљева. При

том се не може занемарити улога васпитача као носиоца и креатора предшколског програма. Развијање и очување поменутих идентитета предшколског детета подразумева програмски утврђен захтев васпитачу да полази и од „карактеристика региона у којем се налази предшколска установа, с обзиром на захтев да планирање у области предшколског васпитања и образовања треба да буде локално обојено и излази у сусрет локалној друштвеној заједници.“ (Правилник о Општим ..., 2006: 16).

Када је реч о чиниоцима развоја дечијег идентитета у систему институционалног предшколског васпитања и образовања, у овом тренутку је поменуте кључне појмове и њихове односе значајно представити графички, у циљу истацања приоритета и бољег разумевања садржаја који следе, у односу на конкретизацију циљева, задатака и активности, утврђених актуелним програмским моделима (Слика 1). Овим графичким представљањем података са атрибутивним обележјем, желимо да истакнемо значај и односе ширег друштвеног контекста и ужег контекста породице, као релевантних одредница васпитног деловања на предшколско дете, у циљу развоја његових идентитета.

Слика 1. Средински чиниоци који одређују развој идентитета предшколског детета, утврђени Правилником о Општим основама предшколског програма



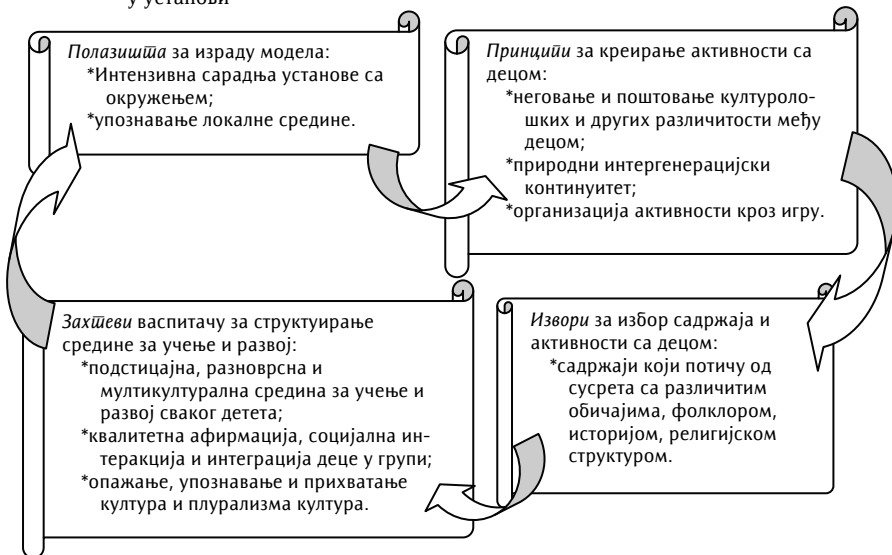
До сада смо разматрали заједничке одлике и циљне оријентације програмских модела у *Ојшћим основама предшколској програма*, којима се потврђује актуелност васпитног рада са децом од најранијег предшколског узраста, у правцу развоја њиховог, како личног, тако и националног идентитета. Даља разрада овог проблема подразумева конкретизацију садржаја и активности у актуелним програмским моделима (Модел А и Модел Б), којима се васпитачу дају смернице деловања у правцу развоја поменутих идентитета предшколског детета. Ова конкретизација подразумева утврђивање *полазишћа* за израду модела, *принципа* на основу којих предшколска установа креира активности са децом, *захтева* који се постављају васпитачу у структурирању средине за учење и развој деце, програмских *циљева* и *начела* васпитања и образовања на предшколском узрасту, *извора* за избор садржаја и активности са децом. Наглашава се потреба остваривања интензивне сарадње предшколске установе са окружењем, неговања и поштовања културолошких и других различитости међу децом, организовања подстицајне, разноврсне и мултикултуралне средине за учење и развој сваког детета. Такође је нужно обезбедити услове за квалитетну афирмацију, социјалну интеракцију и интеграцију деце у групи, као и организацију активности кроз игру. Међу изворима за избор садржаја и активности са децом налазе се и они који се везују за „традицију и прошлост народа (садржаји који потичу од сусрета са различитим обичајима, фолклором, историјом, религијском структуром, институцијама које постоје у нашем друштву, начинима обележавања значајних датума за дете, породицу, васпитну групу, заједницу“ (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006: 30). То подразумева организацију различитих активности деце, као што су упознавање локалне средине, активности везане за традицију и сусрет деце са културним и другим добрима у свом окружењу и шире (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006). Међу функцијама предшколског васпитања и образовања утврђено је да се њиме задовољавају дечије и друштвене потребе и остварују права деце, стварањем услова за остваривање „природног интергенерацијског континуитета, којим се на млађе генерације преносе материјална и културна добра, створена од претходних генерација, ради њиховог очувања и даљег умножавања“ (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006: 44).

На крају овог поглавља, у којем разматрамо циљне оријентације, садржаје и активности програма којима се подстиче развој идентитета деце у предшколској установи, треба рећи да трећи део поменутог Правилника подразумева *Припремни предшколски програм*, који представља део обавезног деветогодишњег образовања и васпитања, а остварује се у оквиру предшколског васпитања и образовања. Међу задацима васпитно-образовног рада са децом која наредне школске године полазе у први разред, а који доприносе развоју њиховог идентитета, посебно су утврђени задаци који се односе на јачање социо-емоционалних компетенција, поштовање индивидуалности и подстицање креативности. Они подразумевају „развој позитивне дечије слике о себи, као основе самопоуздања, социјалних сазнања и вештина“ (*Правилник о Ојшћим ...*, 2006: 61). Такође је у овом делу програма истакнуто да је задатак васпитача „да у развијању програма уважи индивидуалност сваког детета, пружајући му прилике да кроз игру и активност изрази своје стваралачке потенцијале“ (*Правилник о Ојшћим*

..., 2006: 61). У овом делу програма, у односу на социо-емоционални развој детета, препоручени су и садржаји који се односе на разумевање социјалних појава. Ови садржаји подразумевају организовање активности са децом које се односе на: „опажање, разумевање и укључивање у различите социјалне односе; социјално и емоционално прилагођавање различитим и новим социјалним ситуацијама; социјални статус појединца и групе у заједници; опажање, упознавање и прихватање култура и плурализма култура у породици, групи и заједници (традиције, обичаји, вредности, симболи, празници и сл.)“ (*Правилник о Ојшћим...*, 2006: 63).

Обзиром да циљне оријентације представљају програмску основу, на крају овог поглавља ћемо покушати да их сумирамо и графички представимо, у контексту развијања и јачања личног, националног, културног (и других) идентитета предшколског детета (Слика 2). Јасно је да из овако постављених циљева у *Правилнику о Ојшћим основама предшколској програма* произилазе задаци, садржаји и активности, који се са децом реализују у систему институционалног предшколског васпитања и образовања. Стога шематски приказ који следи може бити добра полазна основа за даљу теоријску конкретизацију предшколског програма, којим се доприноси јачању поменутих дечијих идентитета. Такође, он може имати практичну примену и бити значајан упут васпитачима, да би знали о чему треба водити рачуна у реализацији овог васпитног задатка.

Слика 2. Програмски концепт за развој и јачање идентитета предшколског детета у установи



Јасно је да се на циљне оријентације програма надовезују полазишта за његову израду, (израду програмских модела) и принципи за креирање активности са децом, те да ови елементи програма морају бити повезани и усклађени. Када је реч о планирању активности са децом, које имају за циљ развој и

јачање дечијих идентитета, у програму су конкретизовани и захтеви васпитачу за структурирање средине за учење, као и извори за избор садржаја. Сви ови елементи програма су издвојени из *Правилника о Ојшћим основама ђредшколској ђрограма* као приоритетни за нашу тему. Колико год њихов однос био комплементаран, овај шематски приказ (*Слика 2*) никако не представља целовит програмски контекст, већ су у њему истакнути само најзначајнији елементи, који истраживачима и практичарима могу представљати основ за даљу анализу његовог садржаја и структуре. Када знамо да овај програм представља васпитачима основне смернице у креирању активности са децом, јасно је да је на основу изабраних елемената програма могуће на различите начине планирати активности са децом, у циљу развијања и јачања њихових идентитета. У зависности од узрасних и индивидуалних особености деце, васпитачи бирају и организују различите активности. Међутим, обележје сваке активности мора бити њен игровни контекст. Већ је истакнуто да игра представља основну активност предшколског детета, у којој оно делује, ангажује сва своја чула, играјући се оно учи и развија се. Стога ћемо у наредном поглављу размотрити значај игре за развој идентитета предшколског детета.

РАЗВОЈ ИДЕНТИТЕТА ПРЕДШКОЛСКОГ ДЕТЕТА КРОЗ ИГРУ

Као што је забележено у педагошкој литератури и истакнуто у овом раду, игра јесте основна активност предшколског детета. Кроз њу дете учи и развија своје укупне потенцијале, од физичких и когнитивних способности, преко социјалних компетенција, развоја интегративних емоција и њиховог култивисања, до развоја комуникације и стваралаштва (Dryden & Vos, 2004; Каменов, 1997; Копас-Вукашиновић, 2007; Levy, 1978). Такође, у новије време се све чешће разматрају могућности организације наставних активности кроз игру, за децу млађег школског узраста. Истраживања су потврдила да је, не само могуће него и препоручљиво, омогућити деци да у наставним активностима уче кроз игру. Игра остаје дечија потреба њиховим поласком у школу, значајна за даље учење и развој, као и за превазилажење проблема дисконтинуитета у систему предшколског и школског васпитања и образовања (Копас-Вукашиновић, 2006; Станисављевић-Петровић, 2011). Такве активности подстичу интересовања деце, доприносе реализацији васпитних задатака и бољем образовном постигнућу ученика. Стога у овом раду истичемо значај развоја и јачања идентитета предшколског детета (личног, националног, културног,...) кроз игру. Могућности за реализацију овог васпитног задатка у предшколској установи, касније и у школи, су огромне.

У педагошкој пракси, васпитачи у предшколској установи организују различите врсте и варијанте игара, примерене индивидуалним особеностима и интересовањима деце. Када је реч о развијању и неговању поменутих идентитета, у литератури претежно наилазимо на примере покретних и дидактичких игара. Некада су игровни материјали најчешће коришћени из природе (кора дрвета, лист, гранчице, „свила“ од кукуруза,...) и били су једноставног облика. По узору на њих, касније су настајале идентичне, сложеније играчке, али од савремених

материјала (пластике, гуме,...). Много је примера оваквих игара, којих се и данас деца радо играју, међу њима су: покретне игре (*За њрсије, за њалчеве; Надвлачење мошкe; Игре чуњевима; Игре шћаићима...*), затим дидактичке игре (*Парови; У дрвца; Игра махунама...*) (Заплетал, 1997). Сигурно је да ове и многе друге игре могу представљати део организованог система игара, у ширем смислу, у односу на развој и јачање укупних потенцијала предшколског детета, а у ужем смислу у односу на специфичне васпитне задатке (јачање идентитета).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Од најранијег детињства појединац испитује своје могућности и трага за својим идентитетом (личним, националним, културним,...). Стога се питању развоја и очувања ових идентитета, у систему институционалног предшколског васпитања и образовања, посвећује значајна пажња у нашем актуелном предшколском програму (*Правилник о ојшћим основама ѡредшколској ѡрограма*). Од циљних оријентација, полазишта и принципа рада са децом, до конкретизације задатака и активности, захтева за структурирање средине и утврђених извора за избор садржаја, у актуелном предшколском програму се васпитачу нуде смернице за системско васпитно деловање на дете, када је реч о развоју поменутих идентитета. Како у заједничким елементима програма, тако и у посебним одредницама програмских модела, питања развоја и очувања дечијих идентитета су зналачки конкретизована и чине добру полазну основу за планирање и организацију активности. У процесу конкретизације овог васпитног задатка, у актуелном предшколском програму је јасно одређен комплементаран однос друштвеног и породичног контекста, њихово јединствено деловање ради развијања и очувања поменутих идентитета предшколског детета. Овај однос је могуће препознати, затим пратити кроз игру, која представља основну активност деце у предшколској установи, али и потребу деце млађег школског узраста. То у извесном смислу подразумева могућност организације наставних активности (учења) кроз игру. Реч је, пре свега, о покретним и дидактичким играма, које се вековима чувају од заборавља, чиме васпитачи (учитељи) доприносе очувању националног и културног идентитета деце предшколског (школског) узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Avramović, Z. (2005): Globalističke protivrečnosti i obrazovanje za demokratiju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. XXXVII, Br.2 (5-20).
- Dryden, G. & J. Vos (2004): *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf.
- Zapletal, M. (1997): *Riznica igara*. Novi Sad: Tampograf.
- Kamenov, E. (1997): *Metodika: metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina, Deo 2*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta; Beograd: Zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača Republike Srbije.
- Kamenov, E. (1999): *Predškolska pedagogija*, knjiga druga. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Kopas-Vukašinić, E. (2006): Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mladeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, XXXVIII, 1 (174-189).
- Kopas-Vukašinić, E. (2007): Igrom do znanja predškolskog deteta, *Nastava i vaspitanje*, LVI, 4, (455-469)
- Kopas-Vukašinić, E. (2008): Predškolski programi u Srbiji i moralno vaspitanje dece ranog uzrasta – korak ka autonomnoj moralnosti budućih učenika; u R. Petrović (ur.): *Etička dimenzija obrazovanja* (57-64). Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Kopas-Vukašinić, E. (2010): *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Levy, J. (1978): *Play behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Milošević-Dorđević, J. (2003): Jedan pokušaj klasifikacije teorijskih razmatranja nacionalnog identiteta, *Psihologija*, Vol. 36, Br. 2 (125-140).
- Pavlović, M. (2005): Globalizacija i regionalni kulturni identitet, *Etnologija i antropologija – stanje i perspektive*, *Zbornik Etnografskog instituta SANU*, br. 21 (209-217). Beograd: Etnografski institut SANU. Retrived June 20, 2011 from the World Wide Web <http://www.etno-institut.co.rs/Zbornik/zbornik21/mira.pdf>
- Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa* (2006). Beograd: Prosvetni pregled.
- Stanisavljević-Petrović, Z. (2011): *Diskontinuitet u vaspitanju između vrtića i škole*. Niš: Filozofski fakultet.
- Vandiver, B.J., W.E. Cross & F.C.Worrell (2002): Validating the Cross Racial Identity Scale, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 49, No. 1 (71-85).
- Wade, P. (2001): Racial identity and nationalism: a theoretical view from Latin America, *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24 No. 5 (845-865). Retrived June 21, 2011 from the World Wide Web <http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/peter.wade/articles/ERS%20article.pdf>

Emina Kopas-Vukašinić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

IDENTITY OF PRESCHOOL CHILD

A game is the basic activity of preschool children. The cultural identity of children in a group develops through the different sorts and varieties of games. This educational task is realized with children at an early age. That includes quality social communication as the basis for education of children in kindergarten. The paper is based on theoretical research on importance of game and social communication for development of child's identity. The aim of enquiry was to determine how game, as a creative act of a child, supports this development. Its significance is confirmed, as well as the importance of social communication of a preschool child. Also, enquiries that confirmed their complementation are described. Finally, the possibility of defining the system of games of fantasy or roles is discussed. This system would enable continuity in development of already mentioned educational task in work with preschool children and children of younger school age.

Key words: identity, education, game, social communication, preschool child

Биљана Ј. Стојановић¹
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 316.644:321.7(497.11)
373.2(497.11)

СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О МОГУЋНОСТИМА РАЗВОЈА ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

УВОД

Будући да се предшколским васпитањем и образовањем постављају темељи читаве будуће личности, и да од његовог квалитета значајним делом зависе успешност и домети потоњег развоја и учења, за њега је, поред породице, заинтересована и читава друштвена заједница. Тако схваћена предшколска установа је одређена као прва ванпородична средина у коју се укључује дете, која му пружа повољне услове за развој и учење.

Да би предшколска установа била повољна средина за развијање демократских вредности, она треба да буде тако организована да пружа деци слободу кретања, да буде прилагођена дечјим потребама, а односи у установи да почивају на принципима поверења, разумевања, уважавања, слободе изражавања, толеранције и сл.

„Друштвеност, као људска особина, развија се читавог живота и на сваком узрасту има своје специфичности. Карактеристика предшколског узраста је што представља почетну, али врло важну етапу у развоју ове људске особине, представљајући основу на којој ће се васпитањем градити, или исправљати на старијим узрастима оно што је пропуштено или погрешно формирано“ (Каменов 2006: 167).

Код детета на предшколском узрасту, спремност за деловање на друштвено прихватљив начин јавља се захваљујући утицају групе којој припада, као и искуствима које стекне у њој. Преко одобравања и неодобравања групе оно се упознаје с њеним очекивањима у односу на своје понашање, а позитивне реакције које добије су снажан мотив да га понавља. Уз развој осећања припадности групи и умножавање интерперсоналних односа гради се поверење детета у себе и своје другове, што је услов активног односа према појавама, због кога неће устукнути пред тешкоћама на које наилази у свом свакодневном животу. Такође, у току процеса социјализације, неодвојивог од моралног развитка, деца се постепено оспособљавају за самоконтролу и самодисциплину. Ове особине се на предшколском узрасту изграђују нарочито кроз заједничке игре, када се код деце, захваљујући учењу и разумевању потреба правила у играма, јављају и почеци моралности.

¹ biljanastojanovic23@yahoo.com

У овом раду, желимо да истражимо какве су могућности деце предшколског узраста за усвајање демократских вредности као што су: слобода, аутономија личности, толеранција, алтруизам, дијалог, неконформизам, свесна дисциплина и др., што подразумева одређену зрелост деце у погледу моралног и друштвеног развоја. Посебно нас интересује место и значај демократских вредности у предшколским програмима, као и ставови васпитача о начинима, поступцима и садржајима којима се може ефикасније утицати на развијање оних особина личности детета које су у духу демократских вредности.

Поменуће вредности које граде демократску климу у вртићу, али и у свим осталим сегментима живота сваког појединца обезбеђују да то постану места где влада атмосфера међусобног уважавања, разумевања, остваривања права и одговорности, толеранције и сарадње, где се конфликти решавају ненасилним путем и коју карактерише сензибилитет, емоционалност и позитивна социјална клима.

1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

У савременом образовању и васпитању све већа пажња поклања се оспособљавању младих за активну, компетентну и одговорну друштвену партиципацију.

Шири контекст истраживања отвара питање – да ли са оваквом припремом младих људи треба почети у основној школи, занемарујући први и веома важан сегмент у васпитању и образовању, а то је предшколски узраст? Друго важно питање јесте да ли је код деце предшколског узраста могуће развијати демократске вредности и које демократске вредности се могу развијати? На крају, настојаћемо да утврдимо поступке и садржаје који могу допринети развоју демократских вредности, водећи рачуна о узрасту деце којом се бавимо.

Предмет емпиријског дела истраживања чине ставови васпитача о могућностима развијања демократских вредности на предшколском узрасту, о начинима и садржајима којима сада остварују те циљеве и о факторима који битно утичу на развијање демократских вредности.

2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте да се испитају ставови васпитача о могућностима и методама развоја демократских вредности код деце предшколског узраста.

На основу постављеног циља, произлазе следећи *задачи*:

1. Испитати које се демократске вредности и у којој мери, по мишљењу васпитача могу развијати код деце предшколског узраста;
2. Утврдити место и значај циљева у предшколским програмима;
3. Установити ставове васпитача о начинима, облицима и садржајима којима се може ефикасније утицати на развијање оних особина личности детета које су у духу демократских вредности;
4. Испитати ставове васпитача у вези са факторима који битно утичу на развијање демократских вредности;
5. Испитати оспособљеност васпитача за развијање демократских вредности код деце предшколског узраста;

Узорак у овом истраживању чини 60 васпитача, запослених у дечјем вртићу „Пионир“ у Јагодини. Сви васпитачи имају завршену Вишу школу за образовање васпитача. Васпитачи су са различитом дужином радног искуства.

1. СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ДЕМОКРАТСКИМ ВРЕДНОСТИМА КОЈЕ СЕ МОГУ РАЗВИЈАТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

У намери да испитамо могућности развијања демократских вредности код деце предшколског узраста, у анкети је постављено питање бр. 2 које гласи: „У којој мери се могу развијати демократске вредности код деце?“

Васпитачи процењују да се поменуте вредности могу у потпуности и доста развијати код деце овог узраста. На пример, слобода изражавања као демократска вредност, по мишљењу 96% васпитача се може у потпуности развијати. Равноправност се према процени 88,13% васпитача такође може у великој мери развијати код деце. Самопоштовање, поштовање других и одговорност деце васпитачи су оценили оценом 5 и 4 тј. да се у потпуности и доста могу развијати.

Васпитачи су у врло малом броју изразили став да се „осредње“ могу развијати наведене вредности, осим у случају солидарности 36,67% васпитача, толерантности 33,33% васпитача и ненасилно решавање сукоба 28,33% васпитача. Ако узмемо у обзир да се ове вредности: солидарност, толерантност и ненасилно решавање сукоба, односе на интерперсоналне односе који захтевају виши ниво моралног развоја, ова процена васпитача указује на реалне могућности деце предшколског узраста у усвајању и развијању одређених способности и социјалних вештина.

Уколико бисмо рангирали демократске вредности према процени васпитача, а по степену могућности развијања код деце, добили бисмо следећи приказ – табела 1.

Табела 1. Рангиране демократске вредности

Ранг	Демократске вредности	Индекс скалне вредности
1	Слобода изражавања	1,03
2	Самопоштовање	1,08
3	Равноправност	1,13
4	Сарадња	1,20
5	Поштовање других	1,30
6,5	Солидарност Одговорност	1,43
8	Прихватање разлика	1,50
9	Ненасилно решавање сукоба	1,51
10	Толерантност	1,53

У оквиру задатка: испитати које се демократске вредности и у којој мери се могу развијати код деце предшколског узраста, можемо закључити да васпи-

таци сматрају да се на предшколском узрасту могу остваривати демократске вредности.

2. МЕСТО И ЗНАЧАЈ ЦИЉЕВА КОЈИ СЕ ОДНОСЕ НА РАЗВИЈАЊЕ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ

У оквиру задатка да испитамо место и значај циљева који се односе на развијање демократских вредности у односу на остале циљеве васпитно образовног рада, васпитачима смо понудили 14 циљева које је требало да рангирају по важности. У анкети се питање број 3 односи на циљеве васпитно образовног рада. На тај начин смо желели да откријемо како васпитачи процењују важност циљева који се односе на развој демократских вредности, а то су: социјализација, осамостаљивање деце, развијање свести о себи, поштовање правила, понашање деце, морални развој, усвајање радних навика и развијање воље и самоконтроле. Добијени резултати приказани су у табели 2.

Табела 2. Циљеви васпитно образовног рада

Циљеви	Ранг	Md	Q
Социјализација	1	1,5	1
Осамостаљивање деце	2	3	2,5
Развијање свести о себи	3	4	1,5
Хигијенске навике	4	5	2,9
Емоционални развој	5	6	2,9
Креативност код деце	6	7	3
Поштовање правила	7	8	2,3
Понашање деце Морални развој Усвајање радних навика	9	9	3,25
Знање Физички развој	11,5	10	2,7
Развијање воље и самоконтроле	13	11	3
Припрема за школу	14	14	1,5

Циљеве социјализација, осамостаљивање деце и развијање свести о себи, васпитачи су рангирани и ставили на прва три места (ранг 1, 2 и 3). Циљеве као што су: поштовање правила, понашање деце, морални развој и усвајање радних навика, васпитачи су ставили на 7. односно 9. место, а развијање воље и самоконтроле на 13. место. Васпитачи увиђају значај и важност ових циљева и дају им место испред осталих циљева као што су: усвајање хигијенских навика, емоционални развој, развијање креативности код деце.

Да васпитачи дају предност васпитним циљевима у односу на образовне, показује рангирање циљева у коме се усвајање знања и припрема за школу налазе на дну ове табеле – ранг 11,5 и 14.

Иако су циљеви, који се односе на друштвено-морални развој, распоређе-ни на врху, у средини и на крају табеле, ипак се три циља налазе на првом мес-ту, следећа четири на средини табеле, што указује да васпитачи високо ранги-рају циљеве којима се развијају особине личности које су у духу демократских вредности, у односу на друге циљеве који су једнако важни за развој предшкол-ске деце.

3. СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О НАЧИНИМА, ОБЛИЦИМА И САДРЖАЈИМА КОЈИМА СЕ МОЖЕ ЕФИКАСНИЈЕ УТИЦАТИ НА РАЗВИЈАЊЕ ДЕМО-КРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ

Ставове васпитача о начинима, облицима и садржајима којима се може ефикасније утицати на развијање оних особина личности детета које су у духу демократских вредности, испитивали смо уз помоћ два питања у анкети.

Резултати добијени на прво питање, приказани су у табели 3.

Табела 3. Облици и начини рада

Облици и начини рада		Веома је често заступљен	Често је заступљен	Осредње је заступљен	Мало је заступљен	Веома мало је заступљен	Σ
Индивидуална активност	f	9	31	12	5	3	60
	%	(15%)	(51,66%)	(20%)	(8,33%)	(5%)	(100%)
Рад у паровима	f	3	19	21	17	0	60
	%	(5%)	(31,67%)	(35%)	(28,33%)		(100%)
Разговор у кругу	f	47	11	2	0	0	60
	%	(78,33%)	(18,33%)	(3,33%)			(100%)
Групна дискусија	f	28	24	8	0	0	60
	%	(46,67%)	(40%)	(13,33%)			(100%)
Излагање васпитача пред групом	f	21	33	4	1	1	60
	%	(35%)	(55%)	(6,67%)	(1,67%)	(1,67%)	(100%)

Као што показују резултати, „разговор у кругу“ је по мишљењу чак 96,66% васпитача веома често и често заступљен облик рада који се остварује са децом. Групна дискусија је такође веома заступљена по мишљењу 86,67% васпитача. Васпитачи, чини се реално узимају у обзир да је фронтални облик рада-излагање васпитача пред групом други по реду облик по заступљености и то пре свега због бројности деце у групи, зато 90% васпитача је одговорило да се овај облик рада веома често примењује.

Индивидуална активност деце је по мишљењу 66,66% васпитача веома често и често заступљена у раду.

Васпитачи процењују (35%) да је рад у паровима осредње заступљен, а нешто мањи број 28,33% васпитача сматра да је мало и нимало заступљен у реализацији програма грађанског васпитања.

Најзаступљенији облик рада, као што смо видели, јесте разговор у кругу. То објашњавамо податком да васпитачи често са децом реализују психолошке радионице и да је њихово искуство са овим обликом рада позитивно, јер се овим путем обезбеђује пажња деце, она уче да говоре по реду и да саслушају друге, радионице су занимљиве и подстицајне, омогућавају свој деци да говоре о својим осећањима, жељама и доживљајима и сл. Разговор у кругу није само погодан облик рада за децу, већ и за васпитача који има најбољи увид у групу, обезбеђена је дисциплина и несметан рад.

Излагање пред групом је други по реду облик који је најзаступљенији у раду са децом. Већ смо поменули да је велики број деце у групи разлог за примену овог облика, а поред тога знамо да је ово и најекономичнији облик рада у коме васпитач саопштава информације целој групи.

Групна дискусија је по мишљењу васпитача такође често заступљена, с тим у овом случају нисмо сигурни да ли су васпитачи заиста подразумевали дискусију деце о одређеном питању или једноставно разговоре у коме учествују сва деца.

Васпитачи су навели да је рад у паровима облик рада који је осредње или мало заступљен.

Друго питање, везано за овај задатак, у анкети гласи: „У којој мери наведени садржаји доприносе остваривању демократских вредности?“ Наведени су следећи садржаји: бајке, басне, пословице, кратке приче и рецитације.

Резултати су приказани у табели 4.

Табела 4. Садржаји рада

Садржаји		Веома много	Много	Осредње	Мало	Нимало	Σ
Бајке	f	24	29	6	1	0	60
	%	(40%)	(48,33%)	(10%)	(1,67%)		(100%)
Басне	f	17	36	5	2	0	60
	%	(28,33%)	(60%)	(8,33%)	(3,33%)		(100%)
Пословице	f	10	24	15	11	0	60
	%	(16,67%)	(40%)	(25%)	(18,33%)		(100%)
Кратке приче	f	19	28	12	1	0	60
	%	(31,67%)	(46,67%)	(20%)	(1,67%)		(100%)
Рецитације	f	19	16	19	6	0	60
	%	(31,67%)	(26,67%)	(31,67%)	(10%)		(100%)

Васпитачи у највећем броју (88,33%) сматрају да су бајке и басне садржаји који највише доприносе остваривању циљева грађанског васпитања. Ови одговори су разумљиви јер су поруке које носе бајке и басне најпримереније деци предшколског узраста. Начин и стил који је садржан у бајкама и баснама деци је увек занимљив и разумљив и лакше им је да схвате моралне поруке (добро

побеђује зло, зло на крају бива кажњено...). Деца се такође лако идентификују са ликовима који су живописни и одговарају децјем виђењу света. Односи међу ликовима у бајкама и баснама су једноставни и деца их разумеју, прихватају и препознају шта је у њима добро а шта рђаво понашање.

4. ФАКТОРИ КОЈИ БИТНО УТИЧУ НА РАЗВИЈАЊЕ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ

Утицај различитих фактора на развој демократских вредности код деце, испитивали смо помоћу два питања у анкети, питање број 7 и питање број 9.

Желели смо да утврдимо које проблеме васпитачи имају у току остваривања циљева друштвеног и моралног васпитања и у којој мери су ти проблеми изражени. Од могућих проблема, понудили смо као одговоре: незрелост деце, неадекватно породично васпитање деце, недовољна мотивисаност деце, недостатак литературе за васпитаче и недостатак адекватне литературе за децу.

Васпитачи су истакли да је највећи проблем са којим се срећу, неадекватно породично васпитање и тај одговор је дало 73,33% васпитача. Од тога 40% васпитача сматра да је поменути фактор *веома многио* изражен, а 33,33% васпитача се изјаснило да је неадекватно породично васпитање *досија* изражен проблем у току остваривања програма грађанског васпитања.

Тако се 58,33% васпитача изјаснило да незрелост деце представља изражену тешкоћу приликом остваривања циљева друштвено-моралног васпитања. У овом случају васпитачи су препознали развојне особености деце овог узраста које се одликују одређеним степеном егоцентризма, смањеном способношћу да се ставе у позицију другог, да уваже мишљење и становиште различито од сопственог и сл. Развијање демократских вредности на предшколском узрасту подразумевало би уважавање карактеристика овог узраста и настојање да се подстакне децји развој у правцу поступног превазилажења моралне хетерономије и кретање ка моралној аутономији. Примереност садржаја узрасту је зато први и неопходан услов за остваривање циљева и задатака друштвено-моралног васпитања, јер су садржаји који су далеко изнад децјег развојног нивоа, једнако непримерени као и садржаји који су испод нивоа децјих могућности. Са децом треба радити у зони наредног развоја, што значи да садржаји који се нуде треба да буду степен изнад њихових могућности како би се подстакло напредовање деце у развоју. Око 46,67% васпитача као проблем препознаје недовољну мотивисаност деце за рад, а 43,34% васпитача каже да је то недостатак адекватне литературе за васпитаче.

Око 30% испитаних васпитача је на ово питање одговорило са „да и не“, да поједини фактори и представљају и не представљају тешкоћу у раду. Тако је 28,33% васпитача одговорило да је то недовољна мотивисаност деце, 26,67% васпитача наводи недостатак литературе за васпитаче, 25% васпитача наводи недостатак литературе за децу, а 23,33% васпитача каже да је то породично васпитање.

Утицај различитих фактора на развијање особина личности деце које су у духу демократских вредности, испитивали смо уз помоћ питања број 9 у анке-

ти које гласи: *Колико утицаја имају наведени фактори на развијање особина личности деце које су у духу демократских вредности?* Наведени су следећи фактори: породични односи, личност родитеља, материјални услови у породици, програм васпитно образовног рада у предшколској установи, личност васпитача, однос васпитача према деци, група вршњака, медији, утицај цркве и утицај културе и традиције.

У развоју одређених особина личности деце васпитачи су највећи значај дали породичним односима и личности родитеља. Највећи број, 98,33% васпитача се изјаснило да породични односи и личност родитеља имају веома велики утицај на формирање личности деце. Када говоримо о материјалним условима у породици, 55% васпитача сматра да овај фактор има „осредњи утицај“ на развијање одређених особина личности код деце.

На другом месту по важности фактора, васпитачи су навели личност васпитача и однос васпитача према деци; 91,67% васпитача је проценило да васпитачи и њихов однос имају велики утицај на развијање демократских вредности код деце. Следи по важности утицај медија, за које се 88,33% васпитача изјаснило да је важан фактор, а одмах иза медија, 83,33% васпитача сматра да група вршњака врши велики утицај на развијање особина личности код деце. Васпитачи такође придају велики значај (у 78,33% случаја) програму васпитно образовног рада у предшколској установи.

Што се срединских фактора тиче, највећи утицај, по мишљењу 88,33% васпитача имају медији, а одмах иза медија, налази се група вршњака која по процени истог броја 88,33% васпитача има велики утицај на развој особина личности код деце.

Резултати добијени на 7. и 9. питање показују да су породични односи и личност родитеља најважнији у развоју деце, а да одмах иза породице васпитачи највећу одговорност придају вртићу, васпитачу и програму рада. Нису занемарљиви утицаји медија и вршњака. Ове чињенице могу да буду смернице за креирање програма, јер јасно показују кључне тачке на које треба усмерити пажњу, а то су породица, вртић и шира друштвена средина.

5. ОСПОСОБЉЕНОСТ ВАСПИТАЧА ЗА РАЗВИЈАЊЕ ДЕМОКРАТСКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

С обзиром да васпитачи познају циљеве и задатке којима се развијају демократске вредности и да су кроз одговоре на питања у анкети показали да знају који су садржаји из ове области већ заступљени у предшколском програму, у даљем истраживању смо покушали да откријемо како васпитачи процењују своју оспособљеност за развијање демократских вредности.

Питање број 8 у анкети се односи на испитивање овог проблема. У оквиру питања, на које је требало да васпитачи изразе одређени степен слагања-неслагања, наведене су следеће тврдње:

1. Сматрам да сам у току образовања на вишој школи за образовање васпитача у потпуности оспособљена за реализацију програма програма који подразумева развијање демократских вредности;

2. Програми стручног усавршавања ме оспособљавају за реализацију циљева и задатака којима се развијају демократске вредности;
3. Потребни су специјализовани програми стручног усавршавања који се искључиво односе на развој демократских вредности код деце предшколског узраста.

Највећи број, 76,66% васпитача се „у потпуности слаже“ да је потребно организовати специјализоване програме стручног усавршавања који се искључиво односе на развој демократских вредности код деце предшколског узраста. За исту тврдњу, 15% васпитача дало је одговор „не знам“, а 8,33% васпитача се не слаже да су потребни специјализовани програми стручног усавршавања.

Са тврдњом, да програми стручног усавршавања који се спроводе у предшколским установама, оспособљавају васпитаче за развој демократских вредности, у потпуности се слаже 60% васпитача, 23,33% васпитача је одговорило да „не зна“, а 16,67% васпитача се „не слаже“ са овом тврдњом. Васпитачи се слажу у 56,67% случајева да су у току образовања на вишој школи оспособљени за рад са децом на развијању демократских вредности, 16,67% васпитача каже да не зна, а 26,67% васпитача се не слаже да је на вишој школи за образовање васпитача оспособљено за реализацију овог програма.

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања потврђују нашу претпоставку да васпитачи сматрају да се на предшколском узрасту могу развијати демократске вредности код деце. Васпитачи су у највећем броју проценили да се све наведене вредности: слобода изражавања, равноправност, солидарност, поштовање других, самопоштовање, прихватање разлика, сарадња, ненасилно решавање сукоба, толерантност и одговорност, могу у потпуности и доста развијати код деце предшколског узраста. Васпитачи високо рангирају циљеве који се односе на развијање демократских вредности (прва три места, 7. и 9. место), у односу на друге циљеве и да у целини више вреднују васпитне од образовних циљева.

Испитивањем места и значаја развијања демократских вредности у односу на остале циљеве васпитно образовног рада, дошли смо до резултата који указују на то да васпитачи високо рангирају циљеве који се односе на развијање демократских вредности (прва три места, 7. и 9. место), у односу на друге циљеве.

Када је реч о начинима, облицима и садржајима којима се остварују демократске вредности, резултати које смо добили, показују да васпитачи често у раду са децом користе облике и садржаје који доприносе развијању ових вредности. Васпитачи такође, препознају облике и садржаје који у највећој мери доприносе развијању демократских вредности и овладавању социјалним вештинама. По мишљењу васпитача најзаступљенији облици којима се остварују ови циљеви су: разговор у кругу и групна дискусија, а најмање заступљен облик рада је рад у паровима. С обзиром да је разговор у кругу један од основних облика рада (психолошке радионице), закључујемо да васпитачи препознају овај облик као најпогоднији за остваривање ових садржаја. Резултати добијени на питање о садржајима којима се развијају демократске вредности, показују да

су басне, бајке и кратке приче најпогоднији садржаји, јер носе јасне моралне поруке и најпримеренији су узрасту деце.

Међу факторима који утичу на развијање демократских вредности код деце, прво место по мишљењу 98,33% васпитача заузима породица и то породични односи и личност родитеља, а одмах иза породице, 91,67% васпитача ставља предшколску установу (личност васпитача и однос васпитача према деци). Када је реч о срединским утицајима, утицај медија и утицај вршњака, по мишљењу великог броја васпитача, је највећи у односу на друге срединске факторе. Добијени резултати указују да проблеми које васпитачи имају у оквиру развијања друштвено-моралних вредности, потичу у највећој мери (73,33%) од неадекватног породичног васпитања, а 58,33% васпитача је навело да је један од проблема незрелост деце. На основу ових резултата закључујемо да васпитачи највећи значај придају породици као најважнијем фактору у развијању демократских вредности код деце.

Истраживање указује да 76,67% васпитача сматра да је неопходно организовати специјализоване програме стручног усавршавања који се искључиво односе на развијање демократских вредности. Иако се васпитачи слажу и са осталим понуђеним тврдњама ипак издвајамо став да се не слажу да су на вишој школи за образовање васпитача оспособљене за реализовање овог програма.

У овом истраживању добијени су резултати који указују да је развијање демократских вредности веома значајно и да са реализацијом ових садржаја треба почети већ на предшколском узрасту. Иако је утврђено да постоје програмски задаци и циљеви који се односе на развијање демократских вредности у предшколском програму, ипак је ово питање веома важно и комплексно и захтева даља истраживања. Поред тога, важно је планирање, осмишљавање и конкретизовање циљева, задатака и садржаја који треба да буду примерени узрасту, довољно занимљиви и подстицајни за децу како би се остварио главни циљ: развијање демократских вредности и оних особина личности које ће деци омогућити здрав развој и успостављање квалитетних односа са људима.

ЛИТЕРАТУРА

- Будимир-Нинковић, Г. (2004): *Вредносне оријентације младих и одраслих*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Гера, И., Дотлић, Љ. (2000): *Приручник за подстицање дејет самопоштовања*. Нови Сад: Пријатељи деце Војводине.
- Група аутора (2002): *Корак по корак, васпитање деце од три до седам година*. Београд: Креативни центар.
- Дјуи, Ц. (1966): *Васпитање и демократија - увод у филозофију васпитања*. Цетиње: Обод.
- Ибоја, Г., Дотлић, Љ. (2000): *Приручник за подстицање дејет самопоуздања*. Београд: Матица српска.
- Ивић, И. и сарадници (1983): *Васпитање деце раног узраста*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Игњатовић, Н. (1993): *Чувари осмеха*. Београд: Институт за психологију.
- Јањевић, В. (1997): *Носим са собом*. Београд: Свет играчака.
- Јонтеф, Г. (1996): *Свесни дијалог и процес*. Београд: Институт за психологију.

- Каменов, Е. (2006): *Предшколска педогогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ладор, И. (1977): *Погучавање о људским љавима*. Женева: Светско удружење за школу.
- Легранд, Л. (1991): *Морална изобразба данас*. Загреб: Едука.
- Пешић, М. и сарадници (1998): *Педогогија у акцији*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Поповић, Б., Миоциновић, Љ. (1977): *Моралне вредности деце и младих и њихов развој*. Београд: Просвета.
- Прокић, Б. (1977): *Морално васпитање у педогошкој теорији и наш однос према њему*. Приштина: Филозофски факултет у Приштини.
- Радашин, В. (1970): *Основи моралног васпитања*. Нови Сад: Виша педагошка школа.
- Розенберг, М. (2002): *Језик саосећања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana Stojanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

THE ATTITUDES OF PRESCHOOL TEACHERS ABOUT THE POSSIBILITIES OF DEMOCRATIC DEVELOPMENT OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

Summary: A preschool child should learn basic terms and knowledge about self, social relationships other people and the world itself. If we start to teach and develop some features of non-violent communication, cooperation, tolerance, respecting the self and others, there are bigger chances for children to become responsible and self-aware citizens that will be actively involved in the social surrounding. The preschool institution, as the first surrounding outside the family, possess a very big role in shaping the children character. This paper research the attitude of preschool teachers about the possibilities in developing the democratic values in preschool age by answering these questions: Which democratic values may be developed in the early age of children? In which way can we effectively influence the development of children features that are in democratic spirit? Which factors influence the development of the democratic values?

Key words: social and moral upbringing, democratic values, preschool institution

Ненад Стевановић¹
Педагошки факултет
Јагодина

УДК 37.014(497.11)"20"
371:004

ВИЗИЈА ШКОЛЕ У ЕРИ ИНФОРМАЦИОНО- КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА

УВОД

Реформа образовног система је реч која се све чешће помиње као неопходност у савременом свету. Сведоци смо покушаја великог броја држава да реформишу свој образовни систем. Стручњаци у образовању али и шире друштвено окружење почињу да увиђају да се постојећа школа у много чему разликује од потреба и могућности у којима функционише савремено друштво. Ова тенденција није везана само за једну одређену групу земаља, део света или друштвено уређење, већ се стиче утисак да се ради о глобалном феномену, који уз одређене специфичности и разлике погађа цео свет, тамо где школа постоји као институција у неком организованом облику. Да бисмо разумели зашто је то тако, најбоље је да сагледамо шта се то значајно променило у глобалном функционисању последњих деценија. Свакако, једна од првих ствари на коју ћемо помислити је експлозија примене информационо-комуникационих технологија (ИКТ) у свим аспектима човековог живота и рада.

Живимо у ери коју карактерише изузетно брз ритам живота и рада. Информационо комуникационе технологије постале су основни мотор развоја и промена у савременом друштву на глобалном нивоу. То се најбоље може приметити на функционисању економије, тржишта и поделе послова која доживљава радикалне промене и пролази кроз сложене фазе које називано кризама у различитом интензитету и облику. Нове технологије могу се упоредити са цунамијем који је погодио и разорио стари систем комуникација, рада и међуљудских односа заснованих на традиционалним принципима. Као и свака велика револуција у људској историји и ова ствара нове услове и могућности али и односи жртве, проузрокује страх и неизвесност.

Каква је позиција савремене школе у узбурканом океану науке и технике?образовање као неодвојива друштвена појава и делатност директно је повезано са функционисањем институција једног друштва. Проблеми у функционисању друштвених институција преливају се на школски систем као што исто тако можемо рећи да тешкоће на плану остваривања васпитно-образовних задатака унутар школског система утичу, нарочито на дугорочном плану, на успешно задовољење потреба друштва. Наш утисак је да савремена школи и школски систем,

¹ nenadstevan@gmail.com

при томе мислимо на школу на глобално нивоу, није у потпуности компатибилна са ширим друштвеним системом а поготово са кретањима и функционисањем које диктирају савремене информационо-комуникационе технологије.

Овај рад бави се положајем и судбином школе у свету сталних научно технолошких иновација. Све чешће чујемо многобројне критике на функционисање школе, за које се може рећи да имају основу у немогућности да се увиди веза између улоге и рада школе са оним што се дешава у свакодневном животу и раду. Чак и они који нису стручњаци у образовању увиђају да постоји раскорак између начина на који функционише школа и темпа и начина живота у 21. веку. Верујемо да је наша дужност као педагога да што објективније сагледамо реалност функционисања данашње школе. Основна идеја овог рада је да укаже на изазове и проблеме са којима се сусреће савремени школски систем. Исто тако, желимо да предложимо путеве за превазилажење кризе дајући једну другачију визију школе која живи, ради и развија се упоредо са информационо-комуникационим технологијама.

Феномени о којима се говори у овом раду су изразито мултидисциплинарне природе. Ипак, имајући у виду да је васпитно-образовна стварност оно што желимо да проучавамо, фокус овог рада је на педагошким импликацијама информационо-комуникационих технологија док мање пажње посвећујемо техничким детаљима функционисања самих технологија. Тамо где је то неопходно бавићемо се и детаљима у вези са применом неких од поменутих технологија како бисмо боље разумели и приближили њихову везу са школом и образовањем.

Ово је пре свега педагошки рад који жели да укаже на проблеме школе у 21. веку, тако што покушава да разуме сложености у коме се налази данашњи свет. Свесни смо да је тешко дати прецизну слику данашње школе, како у Србији, тако и на глобалном плану. Из тог разлога не гајимо илузије да можемо понудити целовиту визију будуће школе која би била адекватнија и успешнија. Ипак верујемо да размишљајући о овом проблему стварамо климу за креативно бављење школом и доприносимо покушајима да се пронађе модел школе који је по мери појединца и друштва 21. века

Традиционална школа пред изазовима 21. века

Школа коју често називамо „традиционална“, а која у нешто измењеном облику и организацији постоји и данас, настала је у Европи у доба просветитељства². Свој коначан облик добија продором индустријске револуције и економских, политичких и друштвених промена 19. и 20. века. Таква школа настала је из идеје да се развој и добробит једног народа и државе може унапредити масовним образовањем које треба да обухвати што већи број деце из најширих друштвених слојева. Родила се идеја да би увођењем организованог образовања, које би било вођено и финансирано из државе касе, дошло до свеукуп-

² Оснивачем традиционалне школе у организационом и методолошком смислу може се сматрати чешки педагог и реформатор Јан Амос Коменски. Он је осмислио такозвани разредно-предметно-часовни систем као најједноставнији и најекономичнији вид рада са већим бројем ученика.

ног побољшања квалитета живота грађана. Треба имати у виду да се јавила и потреба да се обезбеди што већи број квалификованих радника који би могли да рукују сложенијим машинама и ефикасније доприносе индустријској производњи. Из ових потреба произашла је школа која је била законска обавеза коју су морали да поштују сви родитељи чија су деца процењена као способна.

Масовна школа за разлику од ранијих елитних и верских школа суочила се са низом проблема које је требало решити како би уопште опстала на почетку. Одједном је образовање и подучавање постало пракса за шире народне масе и углавном до тада необразоване слојеве становништва. Оваква идеја о школи наилазила је на велике отпоре. Пре свега многи истакнути мислиоци и државници тога доба гајили су скептицизам и велике резерве према јавном образовању. Сматрано је да је то бацање новца и драгоцених ресурса друштва који се могу боље употребити. Са друге стране родитељи и деца из сиромашних слојева нису веровала у школски систем и било је јако тешко мотивисати их да вољно учествују у образовању. Многи су пак доживљавали јавну школу као још један систем контроле и притиска државе што се у многим ситуацијама показало као тачно.

Ипак, идеје просветитељства однеле су превагу над старим концептом образовања. Широм Европе успостављене су државне школе које су контролисане од стране једног тела и финансиране од пореза и државних прихода. Тада се јавила потреба за великим бројем наставника и државних службеника који ће реализовати идеје државне школе. За разлику од ранијих ситуација када је један учитељ радио са малим бројем мотивисаних ученика сада се дошло у ситуацију да један, често и сам недовољно мотивисан учитељ ради са великим бројем деце која су приморана да похађају школу. Врло брзо је постало јасно да масовна јавна школа неће ни лако ни брзо остварити идеалистичке замисли просветитељских мислилаца.

Може ли се ипак оваква школа и школски систем прогласити успешним? Наше уверење је да се без икакве сумње може тврдити да је јавна државна школа задовољавала велики део образовних потреба друштва и времена у коме је настала. Она је створила темеље и интелектуалну климу за даљи научно технолошки развој. Иако школа није искоренила сиромаштво и људску патњу ипак је доказала да се образовањем могу превазићи бројни егзистенцијални проблеми човека и побољшати квалитет живота. Важно је рећи и да се постало могуће да се кроз образовање деца из нижих друштвених слојева пробију у више друштвене слојеве сто је до тада било незамисливо. Такође школа је била и мотор великих друштвених промена и покрета који су потресали Европу 19. и 20. века. Стиче се утисак да је организован школски систем у педагошком смислу донео много више користи него штета али и да је створио читав низ проблема који су још увек предмет проучавања бројних стручњака.

Као што смо видели традиционална школа била је веома значајна за продор писмености и науке у широке друштвене слојеве. Сама чињеница да се оваква школа у нешто измењеном и реформисаном облику одржала до данас говори да се ради о веома отпорном и уређеном систему који опстаје упркос бројним променама. Међутим морамо се запитати да ли традиционална школа

може још увек бити корисна и успешна на исти начин као у време када је настала. Све се чешће чују гласови стручњака али и шире јавности да је потребно реформисати школу, да оваква каква је сада није у складу са новим потребама и временом. "Данашња школа је резултат историјског развоја који је наметнуо извесне промене под притиском најпречих потреба друштвене заједнице. Многе добре идеје се нису примиле у школи. Школа се никад није у потребној мери сагледавала као целовит проблем, није се сагледавала са становишта потреба ученика и њихових родитеља. Уместо тога многи су појединци и групе настојали да поправљају постојећу школу или да стварају нову што се битније није одражавало на стварање квалитетније школе." (Лакета, 2010, стр. 111.)

Идеје о реформисању школског система нису никаква новост. Практично од самог старта традиционална школа се суочила са бројним проблемима па самим тим и покушајима да се пронађу боља и ефикаснија решења за образовне потребе друштва. У протеклим деценијама у свим земљама које имају неки вид организованог школства спровођене су мање или више успешне реформе. Оне су биле потребне да би се школа прилагодила постојећем друштвеном систему и била у служби његовог очувања. Са појавом телекомуникација, рачунара и других технологија у свакодневном животу људи традиционална школа нашла се пред изазовом како даље наставити педагошку улогу.

Са једне стране бројне информационо-комуникационе технологије покушавају да замене школу у бројним васпитно образовним задацима док са друге стране ове технологије прете да код младих генерација усаде вредности, уверења и стил живота другачији од онога што нуди традиционална школа. Да ли су ови страхови оправдани? Да ли је могуће да школа у ери информационо-комуникационих технологија опстане и чак унапреди свој значај и улогу? Ово су само нека од питања којима желимо да се бавимо у даљем излагању.

Да бисмо разумели зашто се традиционална школа налази пред неизвесном будућношћу морамо се позабавити неким од основних карактеристика традиционалне школе и њеног односа према новим технологијама. Бројни аутори бавили су се проучавањем школе и њених карактеристика. У савременој домаћој литератури често се говори да традиционална школа има и следеће основне карактеристике: " унапред дефинисан план и програм; циљ наставе јесте усвајање програма; основна метода наставе је предавање (вербално преношење знања) уз нека помагала али и без њих.; улога ученика јесте да слуша, да покуша да разуме и да запамти обавезно градиво; оцењивање (усмено или писмено) састоји се у проверавању у којој мери је обавезно градиво усвојено; у школи се на дете гледа само као на ученика, тј на онога ко би требало с разумевањем да понови испредавано градиво." (Ивић, 2001, стр. 19.). Ове карактеристике често се истичу као недостаци традиционалне школе у времену када је потребно оспособити људе за нова знања и вештине.

Свака од карактеристика школе нашла се пред тестом новог времена и друштва. Позабавићемо се само неким од особина традиционалне школе за које можемо рећи да су посебно погођена развојем нових технологија. Пре свега мислимо да оне елементе школе који остају затворени и ригидни у односу на поменуте промене па их је зато потребно анализирати.

Као прва карактеристика издваја се чињеница да већина данашњих школа има унапред дефинисан и прописан **наставни план и програм - курикулум** као основу свог педагошког рада. Он долази са једног места (министарства просвете) и доноси га и усваја државно тело као обавезујући законски документ и основу. Овај документ често је мање или више измењен документ од неких ранијих година који је био коришћен у пракси у прошлости. У њему су врло често преписани или блаже ревидирани циљеви, задаци и принципи из претходних курикулума. У програму се често помињу и савремене технологије али само као средства и помагала која се могу користити без улажења у разумевање значаја и повезаности технологије, школе и друштва. Такође, унапред прописан курикулум је врло често заснован на претпоставкама о просечном ученику, школи и средини. Он игнорише специфичне разлике, климу и средину једне школе и одељења као важног фактора за успешност учења и наставе. Информационо комуникационе технологије ипак неминовно улазе у школски план и програм али на споредна врата као нешто што долази ван школе и што се меша у школски живот. Такво схватање изазива несигурност и страх код оних који се ослањају на ригидно успостављен систем. Зато сматрамо да наставни план и програм мора бити отворенији за прилив идеја и утицаја из средине, посебно из непосредног окружења ученика. То највише важи за ИКТ јер су оне саставни део живота младих и важан део њиховог менталног развоја.

У традиционалној школи циљ је усвајање наставног плана и програма иако се често може прочитати да је **основни циљ образовања и васпитања** формирање свестране личности која живи и ради у складу са начелима друштва и државе у којој се налази. Ипак, често су ове намере само мртво слово на папиру пошто се у пракси најчешће ученици припремају да савладају знања и податке који ће им требати за упис на следећи ниво образовања и наставак школовања. Ови циљеви и задаци су постављени утопијски као идеали којима треба тежити. У пракси њих није могуће реализовати у потпуности, а врло често се резултати у пракси драстично разликују од замисли. Традиционална школа на циљеве не гледа као на оствариву реалност. Она игнорише специфичности школе и детета и поставља магловите и далеке циљеве за које не даје покриће и основу у педагошкој пракси. Школа често, мада не увек, из покушаја остварења својих циљева искључује учешће других фактора као што су ИКТ, породица, медији, вршњаци или их врло често издваја као споредне. Оваква схватање, било да ли је јасно изречено или имплицитно, укорењено је у свести и пракси наставника. Оно води у разилажење школе од потреба друштва и појединца. Таква школа је затворен систем који се бори да одржи самог себе пред налетом нових утицаја као што су ИКТ.

Следећа важна карактеристика која мора бити размотрена је **активност ученика**. У традиционалној школи, без обзира да ли је тако намеравао или не, ученик је онај који слуша, записује памти и када је то потребно понавља са разумевањем или без њега оно што је усвојио на предавању. Ученик је дужан да поштује прописана правила и хијерархију и да ради оно што наставници и управа школе одреде. Понекад се чисто ради формалности питају за мишљење али је коначан резултат и одлука у рукама одраслих. Није спорно што одрасли,

који иначе имају велику одговорност према деци, одлучују о важним одлукама већ сто се деца третирају као објекти које треба обликовати према устаљеном обрасцу. Дете је ,док је на настави и у школи, ученик, а када дође кући он постаје поново дете а престаје да буде ученик. Овај неприродни дуализам последица је разумевања школе као затвореног система у склопу државних институција које су део државног уређења. Тако се стиче утисак да је школа најважнија васпитно-образовна институција , што вероватно и јесте, која је при томе и једина овлашћена да се бави педагошким радом док све остало има за њу споредан значај, изузев наравно породице. Пасиван и послушан ученик је можда најмањи проблем за школу али је велики проблем ако желимо да од њега створимо свестрану и слободну личност за живот у 21. веку.

Активност наставника је одувек била предмет проучавања педагога и стручњака у образовању. Према идеји традиционалне школе наставник је централна фигура која носи васпитно образовни рад на својим леђима. Он је предавач, преносилац знања, неприкосновени ауторитет и некада замена за родитеља. Наставник је одговоран да реализује наставни план и програм и побрине се да што већи број ученика усвоји планиран садржај. Оцењивање је важан део делатности наставника, он процењује и вреднује постигнућа ученика што наводи само прилагођавање ученика критеријумима наставника. Он такође даје похвале, награде и критике што поспешује спољашњу мотивацију ученика. У традиционалној школи ученици уче од наставника, а не он од њих па самим тиме се очекује да наставник буде одговоран за успех наставе. У времену када су информационе технологије свуда око нас велики део информација које је до тада преносио наставник сада су доступне путем интернета и мултимедијалних садржаја. Чак је постојала и забринутост да би савремене технологије могле да замене наставника у школи и да умање значај његовог рада. Ови страхови су последица суштинског неразумевања улоге и значаја наставника у школи. Наставник није робот који предаје и дели оцене већ организатор, координатор, мотиватор, и партнер у педагошкој комуникацији са учеником. Он у наставном процесу учествује и као личност и као педагошки модел. У савременој школи наставник би требао да буде тај који помаже ученицима у проналажењу извора, селекцији, примени знања у новим искуствима поготово ако се користе ИКТ.

Посебан значај у функционисању школе придаје се **наставним методама и средствима**. У традиционалној школи постоји више различитих подела метода. Карактеристично је да сво оне имају у фокусу активност и иницијативу наставника. Такве методе односе се на проналажење начина за што успешнију трансмисију знања. Предавање и вербално-текстуална метода су најчешћи у настави. У таквим околностима највише што можемо очекивати је да ученик понови неко градиво са разумевањем што се у пракси још ређе дешава јер ученици често уче и памте механички са врло мало или ни мало разумевања. Ученик који влада само вербалним садржајем и чињеницама без знања како да их интегрише и употреби у практичним ситуацијама није способан да креативно и критички мисли и ради. Таква особа је неспремна за изазове савременог друштва. Наставне методе морају водити стваралачком активирању ученика. Оне треба да користе и повезују све ресурсе који постоје у окружењу укључују-

ћи и ИКТ. Није довољна да нове технологије само буду присутне у настави као помагала већ се мора променити приступ процесу учења и изградње личности као сложеног процеса.

Живот и раду у савременом друштву захтева више независности и одговорности у понашању, а мање рутинског механичког извршавања задатака. Напредак а често и опстанак друштва зависи од спремности људи да доносе одлуке у новим и неочекиваним ситуацијама. Из ових разлога важно је да постоји свест о значају учења кроз цео живот а не само кроз институционални вид образовања. ИКТ заузимају значајно место у искуству данашњег човека јер могу да буду веома корисне за лични развој, повећање продуктивности, креативност и разоноду. Важан аспект данашњег спектра вештина појединца је и способност да се анализирају масовни медији и критички и продуктивно користе. То значи да појединац мора да поседује знање и вештине за тражење, анализу, синтезу, филтрирање и презентовање информација, као и доношење суда и процена у планирању и контроли ситуације која се стално мења. Све се чешће јавља потреба за занимањима у индустрији, пословању и другим секторима за које су потребни добро обучени, вешти и креативни људи. Многи сумњају да образовање које у својој основи има методе и принципе традиционалне школе није у стању да оспособи потребан кадар. Другачије речено некада потребне вештине и знања су застарела али се и даље уче у школама. У данашње време од виталног значаја је да деца, адолесценти и одрасли имају бар основна знања о техничким достигнућима у њиховом окружењу (у школи на послу у кући и на јавном месту).

Потребно је да се запитамо шта је као стручњаци у образовању можемо да урадимо како би спровели мисију унапређивања образовања и који начин је могуће искористити образовне потенцијале ИКТ-а. Важно је осмислити реалну и одрживу визију школе зато што свет постаје друштво знања које се веома ослања на нова достигнућа, способности, вештине и искуства и зато јер живимо у времену где технолошка достигнућа креирају социјалне односе. Важно је критички сагледати потенцијале и ризике ИКТ-а у образовању како не бисмо дошли у ситуацију да нешто сто би требало да буде покретач људског развоја, слободе и демократских вредности буде употребљено на штету појединца и друштва.

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

У стручној јавности која се бави васпитно образовним проблемима постоје истраживања која потврђују да ИКТ повољно утичу на квалитет учења код деце и да помажу наставницима у процесу наставе. Међутим нема доказа да се може говорити да само присуство ИКТ и довољан број технолошких средстава у школи, само по себи, унапређује квалитет учења и образовне праксе. Налази истраживања указују да иако ИКТ могу да унапреде учење постоји много проблема који морају бити размотрени пре него сто се извуку неки закључци.

Последњих деценија 20. века када су се ИКТ почеле масовније користити појавила су се прва истраживања о "компјутерски потпомогнутом учењу" и

"компјутерски заснованом учењу" . Урађене су и бројне анализе и прикази у којима се са опрезом износи тврдња да савремене рачунарске технологије доприносе побољшању постигнућа ученика. Утврђено је такође да се у новијим студијама примећује већи утицај ИКТ-а на постигнуће деце. (Fletcher-Flynn и Gravatt, 1995). И бројна друга истраживања показују да постоји , мада често слаба, веза између коришћења савремених рачунарских технологија и побољшања постигнућа ученика. Примећује се да уколико је примена ИКТ планирана, организована и у корелацији са другим активностима и методама у настави а при томе не представља просту замену метода и средстава већ алат којим се појачавају вештине наставника и ученика онда постоји много веће квантитативно и квалитативно унапређивање компетенција ученика. Као једна од великих препрека у адекватној примени модерних технологија у настави и учењу је и информатичка и медијска неписменост наставника и родитеља. Такође страх и неповерење према новим стварима је чест узрок недовољне или погрешне примене ИКТ. (Higgins, 2004).

Један од начина на који побољшање постигнућа ученика може бити објашњено је и да деце кроз коришћење ИКТ-а вежбају и развијају оно што су учили у школи у стимулативном окружењу. Постоје бројни емпиријски докази да постоји значајна веза између учења математичких појмова као што су негативни бројеви (Nativa и Cohen, 1995) и почетног читања и разумевања садржаја (Mioduser, Tur-Kaspa, и Leitner, 2000). Стиче се утисак да је практична активност вежбања на рачунару један од важних фактора када је реч унапређењу учења. Деца су више мотивисана за рад и практичну вежбу када у томе имају ослонац у технологији. Питање којима би педагози требало да се позабаве је који делови школског програма могу бити потпомогнути употребом ИКТ, и како деца могу да извуку максимум из поменуте праксе.

Постоје индиције да би повратна информација коју добија ученик путем рачунара и сличних технологија такође могла да позитивно утиче на квалитет учења. Деца могу добити прецизне информације о томе колико су напредовала у којој сфери као и јасне инструкције о томе како да унапреде своја постигнућа. У ситуацијама када се учи језик рачунар може бити користан алат који води усмерава и проверава ученика дајући му сталне и прецизне повратне информације о напретку. Наравно, постоје ризици када ученици могу да погрешно интерпретирају повратне информације али је зато важно имати обученог наставника који ће ученика вратити на прави колосек.

Такође постоје ситуације у којима примена рачунара веома олакшава процес наставе и учења као на пример када рачунар преводи текстуални запис у говор што може бити веома важно за децу која имају оштећење слуха. Постоје бројни примери у којима је могуће применити ИКТ како би се наставни процес олакшао и постао приступачнији за децу која имају посебне потребе.

Када је реч о мултимедијалним садржајима у школи ствари постају још сложеније. Савремене рачунарске технологије су посебно погодне за приказивање и обраду мултимедијалног садржаја. Постоје многе форме информација у информатичком свету од текста, графикона, слика, видеа, интерактивних графика и различитих комбинација наведеног. Свим овим информацијама је

могуће манипулисати лако, тако да дете може одмах да види резултате својих акција. На пример, ученици посматрајући промене на графикону, који је део неког рачунарског програма, када унесу другачије вредности у једначину могу брже и лакше да развију разумевање математичких односа и законитости. Ученици и наставници имају више ресурса на располагању које могу искористити за анализу и дискусију што може да води у развијање математичких вештина и појмова. (Cobb и McClain, 2002). Рачунарски програми и алати могу помоћи ученицима да манипулишу сложеним базама података и великом количином информација. Раније је за такве операције требало утрошити доста времена и менталне енергије. Програми који омогућавају визуализацију помажу ученицима да створе слику о сложеним процесима које проучава наука и да развију разумевање научних појмова. (Jonassen, 2000). Рачунари могу бити коришћени као алат који помаже учење и наставни процес кроз различите видове презентовања и манипулације садржајима који би у традиционалној школи били неизводљиви. Треба охрабривати ученике да повезују знања и вештине које су стекли раније са оним што могу да науче уз посредовање рачунара.

Да ли у савременом друштву у коме владају ИКТ има промена на плану менталног функционисања и понашања деце? Бројни аутори верују да управо у томе лежи кључ кризе у којој се нашла савремена школа и друштво, Деца рођена у времену експанзије дигиталних технологија суштински другачије перципирају стварност од оних који су се са техничким новотаријама срели касније у животу. Окружени рачунарима, видео играма, музичким уређајима, мобилним телефонима и другима справама ова деца развила су сасвим нов приступ у сазнавању света око себе и комуникацији. На пример, деца су веома везана за уређаје као што су мобилни телефони и може се рећи да један део менталних функција, као што је памћење бројева и других података пребацују на овакве уређаје. Променио се и сам начин схватања информације, то више није мастило на папиру или изговорена реч већ дигитални код који је могуће сачувати, копирати и мењати према потреби. То је радикално другачије схватање информација у односу на ранија времена пре појаве ИКТ-а.

Школски системи какви данас постоје у највећем броју земаља нису дизајнирани тако да могу да разумеју и прилагоде се потребама нових генерација. Ово важи како за земље трећег света тако и за најбогатије државе. Као податак треба навести да просечан амерички ученик за време свог школовања проведе приближно 20,000 сати гледајући телевизију, по 10,000 сати играјући видео игре и користећи мобилни телефон и свега 5,000 сати читајући књиге у класичном облику. (Prensky, 2001). Према истраживањима америчких института и фондација за бригу о деци и породици, око 70% деце између 4 и 6 година користи рачунар дневно. Такође 68% деце до 2 године бива изложено неком виду дигиталне слике или видеа (Kaiser family foundation, 2003). Тешко је рећи какве су импликације оваквих кретања али је сигурно да су промене које настају на пољу образовања значајне не могу и не смеју остати незапажене од стране људи који се баве проучавањем педагошких проблема.

Након свега што смо рекли о изазовима школе у ери савремених технологија потребно је дати неке смернице према којима би се кретала школа у 21.

веку. Те смернице су само основни правци који не би смели бит запостављени приликом планирања и организације васпитно образовног рада. Сви актери у образовању морају бити свесни индивидуалне улоге и одговорности у процесу развоја личности која преда бити спремна за будућност. Сматрамо да је потребно ојачати и развити следеће аспекте школе и школског система.

- Школа мора да разуме значај, могућности и тешкоће које прате присуство ИКТ у савременом друштву. Морају се превладати страхови и баријере које коче школу као доминантну васпитно-образовну институцију.
- Место у коме се на велика врата враћа васпитна компонента. Посебно друштвено и морално васпитање. Примена ИКТ без сталне бриге за добробит човека и друштва је погубна.
- Оснаживање информатичке и медијске писмености родитеља и наставника.
- Школа мора да постане место стицања умећа проналажења, интерпретације и употребе знања потребних за живот, рад и развој свестране личности
- Примена метода учења и наставе које омогућавају интеракцију и кооперацију наставника и ученика уз посредовање ИКТ-а.
- Школа као место сарадње, разумевања и подстицања, а не принуде, етикетирања и одбацивања.
- Школа као институција која је флексибилна и способна за адаптацију у складу са променама у друштву
- Школа као генератор друштвене репродукције и продукције. Институција која је покретач и фабрика идеја.
- Школа као покретач и средство социо-културног развоја појединца и друштва.

Можемо рећи да школа као институција има будућност у ери информационих технологија јер и даље представља најорганизованији и најефикаснији вид масовног образовања. Сем тога она је важан део друштвеног живота и сарадње. Да би наставила да буде успешна школа мора да пронађе начина како да искористи потенцијале новог доба.

Важно је да постоје и потребни ресурси као и друштвена и политичка воља која би била покретачка снага радикалних позитивних промена у школи. То наравно није лак задатак али ако се занемари важност реформисања школе ускоро би могли да се нађемо пред ситуацијом да велики део људи није у стању да оствари задовољавајуће стандарде у погледу квалитета живота и компетенција потребних за нормалан живот, што ће имати велике последице на друштвену стабилност. "У нашој савремености знање постаје присутно у свему и значајно за све. Оно је најважније компаративна предност појединаца, социјалних скупина и држава. Свест о садашњем историјском тренутку представља први услов успешног суочавања са развојним изазовима и ризицима садашњости и будућности. Због тога концепт, политика и стратегија развоја школског система треба да буду у функцији стварања квалитетне и ефикасне школе. Она (школа) још увек има незаменљиву улогу у систему васпитања и образовања у очувању, унапређивању и ширењу знања и културе." (Недељковић, 2009, стр. 226). Зато је важно да сачувамо и унапредимо школу јер од тога зависи положај, а вероватно и опстанак нашег друштва у ери ИКТ-а.

ЗАКЉУЧАК

Видели смо да начин живота и потребе савременог друштва стављају велики терет на данашњу школу која се у великој мери ослања на принципе и методе које су биле део неких ранијих епоха. Традиционални модели педагошке праксе постају све мање успешни у условима великих и брзих промена под утицајем напретка науке и технологије. Из тог разлога јавља се потреба за иновацијама и трансформацијама унутар, и око школе. Наставници и родитељи се морају ослободити предрасуде и страхова које имају према савременим технологијама. Зато је потребно уложити одређене ресурсе у обуке које би биле нешто више од простих курсева за рад на рачунару, а које би пружиле могућност одраслима да развију компетенције и сигурност у контакту са ИКТ.

Данашњи ученици нису ништа мање комуникативни, радознали, креативни и способни за учење за разлику од ранијих генерација. Ипак они велики део свог времена и менталних ресурса троше ван школе у контакту са ИКТ. У педагошком смислу то је веома забрињавајуће јер доводи у питање смисао рада у школи. Уколико дете може да савлада врло сложену и у сваком погледу захтевну видео игру, зашто та енергија и способност не би могли бити употребљени у школи.

Деца се све чешће обраћају интернету у потрази за одговорима и врло често више верују таквим информацијама него онима које добијају у школи. Ако је могуће да машина замени наставника то значи да наставник није обављао своју улогу или бар не онако како је то потребно. Сваки наставник би требало да се запита и забрине зашто његови ученици делују незаинтересовано и не раде оно што се од њих тражи. У свету када су деца окупирана интернетом, видео играма, телевизијом школа заснована на принципима из 18. века их тера да буду пажљиви. Уколико школа остане ригидна институција постоји велика вероватноћа да ће у једном моменту изгубити свој утицај, значај и поверење код људи што би имало велике друштвене, политичке, економске и педагошке импликације.

Савременом друштву је потребан образован човек који може да доноси одлуке и ради на ефикасан али и креативан начин. Индивидуалци, организације, владајуће структуре и образовне институције морају бити припремљене на перманентно, доживотно образовање. Управо у томе лежи снага и потенцијал ИКТ-а. Обрада информација и комуникација постају једне од најважнијих активности у животима људи. Од способности да се разумеју и користе поруке и подаци зависи и успешност савладавања свакодневних животних препрека. Зато сматрамо да ће синтеза школе и ИКТ-а бити природан процес и потреба како би се обезбедио квалитет образовања у 21. веку. То би значило да се педагошки аспект помера са наставе и подучавања (предавања) на учење и развој. Улога наставника би требало да буде преориентисана на помоћ ученицима да боље уче. У исто време наставници морају да помогну да се оствари веза између материје која се проучава и реалности у којој ће ученици бити стављени у ситуацију да решавају проблеме. Наставник је тај ко ствара и одржава педагошку климу. У свим овим ситуацијама могуће је користити потенцијале ИКТ-а не као замена за наставника већ као оснаживач и алат у педагошкој интеракцији.

ЛИТЕРАТУРА

- Недељковић, М. (2009). Утицај традиције и иновација на модернизацију школе. зборник: Будућа Школа. Београд: Српска академија образовања.
- Лакета, Н. (2010). Васпитање и школа, Ужице: Учитељски факултет. стр 109-144.
- Ивић, И. Пешикан, А., Антић, С. (2001). Активно учење 2. Београд: Институт за психологију,
- Semenov A. (2007). Informational and communicational technologies in school, UNESCO, France
- Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, MCB University Press, Vol. 9 No. 5,
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H. and Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, стр. 54-63.
- Jonassen, D. (2000). Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking. 2ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Higgins S. (2004). Does ICT Improve Learning and Teaching in Schools, A Professional User Review of UK research undertaken for the British Educational Research Association, New Castle University.
- Hativa, N. and Cohen, D. (1995). Self learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer
- Fletcher-Flynn, C. M. and Gravatt, B. (1995). The Efficacy of Computer Assisted Instruction (CAI): A Meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 12 стр. 219-242.
- Cobb, P. and McClain, K. (2002.) Supporting Students Learning of Significant Mathematical Ideas. In G. Wells and G. Claxton (Eds) *Learning for life in the 21st Century*. Oxford: Blackwells Publishing.
- Carnoy, M (2004). ICT in Education: Possibilities and Challenges, Universitat Oberta de Catalunya Barcelona.

Nenad Stevanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

VISION OF A SCHOOL IN AN AGE OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES

Informational technologies (ITs) are unavoidable part of everyday life of a modern human. Youths and children are intensively involved in all aspects of IT world and they use it for communication, learning and for fun. In such environment school continues to exist but some important questions has been raised about her future over past few years. How IT revolution impacts school and her ability to function as a modern educational institution? What is main role and what significance school have in modern society? What is a nature of relationship between school and ITs?

Article tries to cover most important issues regarding school that is placed in turbulence caused by IT. In order to better understand problem this paper tries to present some of most important findings of numerous authors that worked on similar issues before. Article covered questions regarding influence of internet, communications, video games and other electronic media on everyday life of a youth and child. Emphasis is on differences in a way of thinking, practicing habits, using tools and problem solving between persons who are IT natives and those who are not. Also important part of article is children attitudes towards school when ITs are intensively present in their lives.

In second part of the article author tries to provide personal vision of a school development and pinpoint some key problems and obstacles that prevent successful realization of school role in modern society. Aim is to provide acceptable model and development route for future school. XXI century school needs to be place that prepares person to overcome challenges of modern life and therefore be able to provide necessary for conditions for healthy development of children.

Key words: Informational technologies, future school, new generations of youths, internet, child development

Саша Марковић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет, Сомбор

УДК 94:37.014(497.113)"1918"

ПРОСВЕТНЕ ПРИЛИКЕ У ВОЈВОДИНИ У ВРЕМЕ ПРИСАЈЕДИЊЕЊА КРАЉЕВИНИ СРБИЈИ

Питањем положаја просвете, њене улоге у друштву, образовног садржаја и карактера њеног организовања на територији данашње Војводине између два светска рата био је посвећен један број истраживачких подухвата.¹ Просветне прилике у Банату, Бачкој и Барањи у време присаједињења Краљевини Србији, обрађиване су делимично и у складу са структуром и потребама главне теме истраживања. Овим радом ми намеравамо да допунимо постојећа истраживања фокусирајући сву пажњу на период непосредног присаједињења Баната, Бачке и Барање Краљевини Србији, до демисије Народне управе, марта 1919. године и користећи недовољно истражену архивску грађу фонда Народне управе за Банат, Бачку и Барању Архива Војводине.

У јесен 1918. године политичка збивања у Војводини, односно Банату, Бачкој и Барањи² су добила обележје покрета за национално ослобођење и отцепљење Јужних Словена од Угарске. С обзиром на бројност и национални потенцијал интелигенције, Срби су предводили ову борбу. Ове промене биле су условљене пробојем Солунског фронта, војним успехом савезничке војске, пре свих војске Краљевине Србије, војним поразом Аустро-Угарске, јачањем југословенског покрета у другим деловима Монархије, територијалним претензијама Италије, анархијом, појавом тзв. "зеленог кадра" и др. Протагонисти организације и радикалније иступа Војвођана, иако су били различитог политичког идентитета³, изражавали су јединство о нужности раскида државно-правних веза са Угарском, али и различитост ставова о начину отцепљења – да ли да се оствари са интеграцијом јужнословенског покрета у преосталом делу монархије или директним припајањем Србији.⁴

¹ О просветним приликама у Војводини, у ово време, ближе види и: В. Радашин (1986), *Школска управа у Банату, Бачкој и Барањи од 1918. до 1929. године*, докторска дисертација, Нови Сад; Б. Шимунчић-Бешлин (2007), *Просветна политика у Дунавској бановини (1929-1941)*, Филозофски факултет, Нови Сад.

² Савременици и актери друштвених догађаја су у ово време Банат, Бачку и Барању често називали и термином Војводина. У нашем раду ћемо прихватити ову њихову интерпретацију и користити и једно и друго терминолошко одређење.

³ А. Лебл (1979), *Грађанске партије у Војводини 1887-1918*, Филозофски факултет, Нови Сад; А. Лебл (1963), *Политички лик Васе Стајића*, Прогрес, Нови Сад.

⁴ Р. Кончар, С. Марковић (2009), *Vojvodina between Serbian and Yugoslav option during the establishment of the Kingdom SCS*, тематски зборник радова са међународног скупа "Yugoslavia through Time. Ninety Years since the Formation of the First State of Yugoslavia", *Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani, Ljubljana*, 2009, str. 93-105.

Ситуација је била неизвесна упркос одлучној војној победи савезника јер се уговором о примирју Антанте са Угарском сачувао политички *status quo* који је био правно упориште угарској власти на терену у намери да очува своју структуру власти. Предстојала је врло сложена дипломатска борба. Српска грађанска елита Угарске, која је полако излазила из атмосфере можда и претеране заплашености⁵ и наметнуте маргинализације, била је свесна предстојећег посла и недостатака који јој не иду на руку⁶. "Ми Срби из Угарске", писао је тада Глас, "хоћемо да смо слободни људи, хоћемо да ујединимо свој дух и своју душу са духом свог југословенства".⁷

Народности Угарске, пре свих Срби и Буњевци, са територије Војводине, од почетка октобра 1918. године су почели са оснивањем народних одбора чија је сврха била успостављање цивилне власти наклоњене савезничкој војсци и југословенском националном пројекту. Ови народни одобри, уз подршку српске војске, су имали успеха у остваривању своје намере на простору где је мађарско становништво било у мањини. Тријумф ових националних идеја остварен је на 'Великој народној скупштини Срба, Буњеваца и осталих Словена у Банату, Бачкој и Барањи' одржаној 25. новембра 1918. године.

"Најзад дође велики историјски дан 25/12/ новембра 1918. На Великој Народној скупштини коначно и сјајно је победила теза Јаше Томића. Тој победи много је допринео и г. Блашко Рајић⁸ топлим и фулинантним партиотским говором пледирајући за предлог Јаше Томића. И тако је уз неописано одушевљење донешена резолуција."⁹ У раду скупштине учествовало је 757 посланика. Међу њима било је 578 Срба, 84 Буњевца, 62 Словака, 21 Русин, 3 Шокца, 2 Хрвата, 6 Немаца и 1 Мађар. Бројност делегата и њихов организовани долазак у Нови Сад илустровао је солидну организацију пре свега српског становништва, али и потпуно одсуство несловенског живља. У околностима које су постојале, организација избора скупштинских представника није могла да испоштује демократску изборну процедуру, већ се ослањала на већинску политичку вољу

⁵ „Тих дана сам осетио шта је то смртни страх и шта то значи гледати смрти у очи. Остављени и напуштени од свију, опкољени и нападнути од нахушкане светине у ово ратно време и у ову узбуђеност и без помоћи власти, могли смо доиста и главом платити”, Т. Милитар, *Бележница*, РОМС, М 14606; "Први дани рата су били, вероватно, одвратна позорница кукавичлука и подлости код Срба у Угарској. Волим што од тога ништа не видех... А ја ипак мислим да је наше друштво 1914 углавном било претрпљено, да је уз мало више просвећене храбрости могло чак јефтиније проћи мушки се држећи. Нека би исто толико казни пристигло Србе у Угарској, али би бар биле образложене; или бар осуђени се не би осећао одбачен од свог народа“, В. Стајић, *Учешће српској друштва у мојој судбини*, Рукописно одељење Матице српске (у даљем тексту РОМС), М 8.756

⁶ Писмо Јоце Лалашевића, угледног српског политичара из Сомбора Тихомиру Остојићу, угледном српском интелектуалцу из Новог Сада: „Сад тек осећамо какав је губитак што немамо наших новина, те се не знамо оријентисати.“; Јоца Лалашевић из Сомбора Тихомиру Остојићу, 29. 10. 1918, РОМС, 5671.

⁷ Наведено према: Д. Попов (1983), *Српска штићамца у Војводини 1918-1941*, Матица српска, Нови Сад, стр. 13.

⁸ „Своју подршку Резолуцији, Рајић, свештеник и угледни буњевачки јавни радник, је касније обрзложио тврдњом да је она сигурније обезбеђивала ослобођење од Угарске, но југословенска опција“, П. Пекић (1939), *Повијест ослобођења Војводине*, Суботица, стр. 136.

⁹ Ј. Лалашевић, *Наше ослобођење и уједињење*, Историјски архив Сомбор, фонд 57, инв. број 448.

словенског становништва, понајпре Срба у Војводини.¹⁰ И српско учитељско удружење је поздравило одлуке Скупштине стављајући сво своје умеће у службу прокламованих идеја. "Велике политичке промене које су закључцима Народне Скупштине, одржане 12. (25) т.м. у Н. Саду инаугурисане, не остадоше без утицаја и на народно учитељство у бившој Војводини. Исто након одржане велике народне скупштине искупило се у лепом броју на конференцију у срп. учит. конвикту и изјавило је спонтано и свесрдно, да се са свим силама својим ставља у службу оних идеја, које су у закључцима данашње велике скупштине израза нашле и да ће не штетети снагу своју радити на том, како би идеје те у народу нашем што дубље жиле пустиле и у народни крвоток прешле, а да би учитељство у служби тој могло што успешније деловати изрекло је потребу организације свих просветних радника у бившој Војводини и изабрало је одбор са средиштем у Новом Саду... за председника одбора изабран је Младен Ђурошевић, за потпредседника Душан Ружић."¹¹

Одлукама скупштине¹² Банат, Бачка и Барања су присаједињени Краљевини Србији и формиран су нови органи управе – Велики народни савет и Народна управа. Састав ових органа управе, у политичком смислу, био је показатељ постигнутог страначког компромиса и уједињења око акутних проблема са којима се територија Војводине суочавала, а у намери њеног словенског становништва да се уједини са Краљевином Србијом.¹³ Јоца Лалошевић као истакнути и признати поборник уједињења, али и заговорник поштовања политичких права свим становницима Војводине¹⁴, постао је председник Народне управе. Народна управа организационо је била подељена на повереништва. Она су била задужена за одређене области јавног и привредног живота. Тако је формирано једанаест повереништва, међу којима и за саобраћај, привреду, правосудје, унутрашње послове, народну одбрану, финансије, прехрану, народно здравље и просвету. Именовани су челни људи повереништва и њихови заменици. "Приступа се избору Народне Управе за Банат, Бачку и Барању према одлуци Народне скупштине. Једногласно се бирају ови народни повереници и заменици за одсеке: Председништво и политички послови – Нарони повереник: др

¹⁰ "Избори за Велику народну скупштину били су далеко од демократичних. Припадници несловенских мањина (треба истаћи да нити Мађари нити Немци се у овом тренутку не осећају као мањински народи у Војводини – примедба С.М.) (за разлику од Словака, Русина и Чеха) нису имали право гласа. Штавише чак ни сви Словени нису учествовали у избору посланика", З. Јањетовић (2005), *Деца царева, ђасишорчаг краљева*, Београд, стр. 126.

¹¹ Организација учитељства у Војводини, Српски лист, број 18, 15. новембра 1918.

¹² О присаједињењу Војводине Краљевини Србији види ближе: *Споменница ослобођења Војводине 1918*, РОМС, М 7417.

¹³ "Народна управа чијом су бризи поверени јавни послови у оном прелазном стању састављена из најразнороднијих елемената, а на основи партијске слоге, лута без правца у хаосу нових проблема. Сама изгледа једва чека, да пребаци свој терет на вичнија и јача плећа."; Дака Поповић, *Војводина ђосле уједињења*, РОМС, М 7528.

¹⁴ "По његово политичко схватање карактеристична је она парола проглашена његовом иницијативом у данима нашег Ослобођења да: "Несрпским и несловенским народима, који остају у нашим границама обезбеђује се свако право, којим желе да као мањина очувају и развијају своје народно биће."; Александар Моч, *Некролој Јоци Лалошевићу*, Глас Матице Српске, Нови Сад, 15. јануар, 1935, Историјски архив Сомбор, Ф-57, инв. бр. 22.

Јован Лалошевић, заменик: Петар Коњовић... Просвета (школа и црква) – народни повереник: привремено до сталног попуњења: др Јован Лалошевић, заменик: др Милан Петровић".¹⁵

Народна управа се свом послу одговорно посветила са намером блиске сарадње са Београдом. "Чланови Народне Управе отишли су пре свега корпоративно у Београд да се представе краљевској влади и да приме евентуалне инструкције за свој рад."¹⁶ Већ на првој седници Народна управа је показала свој приоритетни циљ, а то је преузимање, од затечених мађарских органа управе, административног управљања Бачком, Барањом и Банатом. Мађарска револуционарна власт на челу са Михаљем Карољијем је полагала право континуитета угарске државе и трудила се да савезницима представи своје озбиљне намере реформе државних институција и националне равноправности свих становника. Биле су то политичке намере потпуно супротне намерама Народне управе у Војводини. Оне су озбиљно сагледаване и увеликој мери определиле карактер рада новоформиране управе у Војводини.¹⁷ Подршку Народној управи у надметању који се појавио услед својеврсног паралелизма власти, требала је да пружи српска војска. Она је, уз ослањање на савезничку команду, била, за управу искључиви гарант успеха предстојеће националне борбе. "Да се обавести српска Влада у Београду са молбом да Народну Управу прихвати и да учини нужне кораке, да нам српска војска даде нужну помоћ."¹⁸ Други подједнако велик проблем, за новоформирану власт, биле су претензије Румуније у Банату. У овом случају одлучност за очување територијалне целине Баната била је несумњива, али су и околности борбе захтевале другачији приступ. Народна управа је тога била свесна и трудила се да, у контексту прилика истраје на својим захтевима. "Да се путем срп. Владе у Београду управи протестна нота на све савезничке владе, као и на румуњску владу ради румуњских претензија, које су изражене нарочито...у погледу Баната."¹⁹

Финансијска ситуација у Војводини је била изузетно тешка и сложена. Народна управа и њен председник суочили су се са основним проблемима функционисања услед немаштине. "...Угарска влада пре доласка српске поседе вој-

¹⁵ *Записник седнице Великој народној савешу* од 14. новембра 1918; Архив Војводине (у даљем тексту АВ), Ф. 76 Народна управа за Банат, Бачку и Барању, Нови Сад (1918-1919), 3 – Велики народни савет – записници.

¹⁶ Ј. Лалошевић, *Наше ослобођење и уједињење*, Историјски архив Сомбор, фонд 57, инв. број 448

¹⁷ "Недавно је изашао проглас мађарске владе под насловом: 'Сваком народу народне републике који не говори мађарски!' Проглас упућен изреком Немцима, Румунима, Рутенима, Сасима, Србима, Словацима...Што ће народима немађарским прво пасти у очи, то је мекан, нежан тон, на који досад нису навикнути...Јавља (мађарска влада) да онде више неће заповедати краљеви ни господа, него само народ. Обећава, даће и мушко и женско листом добити право гласа, да ће се делити земља, да ће се уредити школе, да ће сам народ имати да каже где ће се повући железница, где друм, где ће се градити мост, колика да буде зарада фабричког радника итд. итд....Човек не зна чему да се овде више чуди, наивности Мађара или њиховој подмуклости. Они играју у овом случају улогу вука који се прерушио у јагњећу кожу, да би се тако лакше увукао у стадо оваца и дочепао свој плен." *Перфидија Мађарске владе, Српски лист*, бр. 27, 27. новембар 1918. године.

¹⁸ Записник вођен на пленарној седници Народне Управе у Новом Саду, 21. новембра 1918; АВ, Ф.76, 4, бр. 1.

¹⁹ Записник вођен на пленарној седници Народне Управе у Новом Саду, 21. новембра 1918; АВ, Ф.76, 4, бр. 1.

ске покупила је сву готовину и пренела ван демаркационе границе.²⁰ Било је потребно обезбедити основна средства за функционисање ресора управе и осмислити делокруг њихове делатности. Влада Краљевине Србије имала је разумевања за проблеме са којима се сусретала Народна управа по питању финансија, али су њене могућности, услед обавезе према водећим чиниоцима међународне политике и финансијске исцрпљености и презадужености, биле ограничене али не и обесхрабрујуће. "Повереник за финансије др. Владислав Манојловић извештава о преговорима са Српском Владом о томе да се дође до своте од 50 милијона круна, која је Народној управи потребан...Протић увиђа да је од садањих влада у држави СХС најтежи положај Народне Управе, јер она има да ствара, дочим друге владе раде на готовим темељима."²¹

Пошто је Народна Управа у Новом Саду намеравала да преузме администрацију поседнуте територије Баната, Бачке и Барање био јој је потребан велики број спремних стручни, административних, финансијских, школски и судских кадрова. ..."Умољавају се по томе сви професори, свештеници, учитељи, адвокати, лечници, свршене јуристе, књиговође, финансијски стручњаци, ђаци који су свршили средње школе, учитељице, писари, писарице итд. који желе ступити у јавну службу, те своје улуге ставе на расположење Народној управи."²²

Из свих досада неведених активности Народне управе видљива је њена намера да се уподобљавању просветних прилика и реформи школства посвети једнако значајно као и другим обавезама. Овакав став је био последица ригидне угарске политике у овој области која се руководила процесом мађаризације становништва. Ослањајући се на Закон о народностима из 1868. године²³ мађарска власт је, за најефикаснији вид националне унификације и асимилације немађарског становништва, сматрала спровођење реформи у школско-образовном систему.²⁴ Из тог разлога је било донето више законских прописа који су се односили на организацију школства у Угарској. Почетком 20. века је министар просвете Угарске Ђула Влашић наредио да се отварају државне школе и у местима у којима је мађарско становништво било у мањини. Нови ми-

²⁰ Записник вођен на седници Народне Управе у Новом Саду, 23. новембра 1918; АВ, Ф.76, 4, бр. 2.

²¹ Записник вођен на седници Народне Управе у Новом Саду, 27. новембра 1918; АВ, Ф.76, 4, бр. 6.

²² *Протјас, Српски лист* бр. 27, 27. новембар 1918.

²³ Реч је о Закону о равноправности народности који је усвојен новембра 1868. године на Угарском сабору, без подршке немађарских представника и који је предвидео да "сви грађани Угарске представљају равноправне чланове једне нације, једног – мађарског политичког народа", Д. Микавица (2007), *Михајло Полић. Десанчић*, Филозофски факултет, Нови Сад, стр. 99. Законским чланком 44. овог закона било је одређено у којим службеним приликама могу народности да се служе својим матерњим језиком. Допунама овог закона из 1879. године у све школе је уведен мађарски језик као обавезан предмет. "Поред давања пуне важности државном језику, 44 законски чланак је са својих 29 параграфа регулисао употребу народносних језика у општинама и жупанијама, код централних и црквених власти, код судова и у школама. Два члана овог закона, 26 и 27, допуштала су свим грађанима без разлике на народност, могућност удруживања у привредне и културне сврхе и стичање чиновничких звања", Д. Микавица, исто, ..., стр. 99; Ближе види и З. Ђере (1992), *Прилози истраживању закона о равноправности народности из 1868 године*, Истраживања бр. 14, Нови Сад.

²⁴ "Главним циљем просветне политике у угарском делу Монархије крајем 19. и почетком 20. века може се сматрати ширење мађарског језика и културе путем потпуног подржављавања основног школства."; Б. Шимуновић-Бешлин (2007), *Просветна историја у Дунавској бановини (1929-1941)*, Филозофски факултет, Нови Сад, стр. 176.

нистар просвете Алберт Берзевици је даље поштрио мере мађаризације у школама. Ђерђ Лукаћ је, за време свог министарског мандата, 1905. године повећао фонд обавезних часова мађарског језика у школама народности. Зенит ових активности, актуелна мађарска власт, је остварила са законском уредбом из 1907. коју је донео тадашњи министар просвете Алберт Апоњи.

Отуд је и произилазила фундаметална одлука Народне управе у вези са просветним питањем да се омогући школовања деце на матерњем језику. "Прима се предлог, да се изда наредба школским надзорницима да одсада настава у основним школама буде искључиво на *мајтерњем језику* (подвучено у оригиналном тексту Записника – примедба С.М.)."²⁵ То је заправо представљало коперникански заокрет у дотадашњој политици образовања Угарске која је онемогућавала овај сегмент развоја школства са образложењем ширења деструктивног национализма немађарских народа. "Народна управа на својој седници од 9/XII решила је да сваки народ има права васпитавати своју децу на матерњем језику, и да је учење другог језика ускључено из наставе основних школа. Просветни одсек Народне управе налаже жупанијским надзорништвима да ову наредбу одмах спорведу..."²⁶ У складу са овим декретом био је прописан ред приоритетних активности које су требале да се остваре како би се омогућио наставни процес у новом духу. Најпре је било потребно утврдити број расположивог стручног кадра и онемогућити инфилтрацију антијугословенске просветне тенденције. Народна управа за Банат, Бачку и Барању је због тога веома брзо реаговала изричито инсистирајући на састављању списка о предавачима. "Наређујем да способнике свих државних и недржавних наставника најкасније до 28. фебруара по којем чиновнику надзорништва пошаљете Народној Управи одсек за Просвету Нови Сад."²⁷ Истовремено са овом наредбом био је припремљен и текст заклетве за наставнике који су на тај полагали верност служби у новој држави.²⁸

Да је Одсек за просвету инсистирао на полагању заклетве видело се и из једног упозоравајућег дописа који је био послат градском начелству у Вршцу. И на тај начин је изнова демонстрирана тенденција институционалне одлучности и јасне одређености. "Наставике који нису положили заклетво упозорите да ће им се плата обуставити и против њих покренути дисциплинарна истрага."²⁹ На недефинисаним демаркационим територијама према Мађарској, а где је Народна управа претендовала да успостави своју власт било је много снажнијих и истрајнијих отпора и у просветној регулативи. Тако су наставници

²⁵ Записник вођен на седници Народне Управе у Новом Саду, 26. новембра 1918; АВ, Ф.76, кутија 2, 4, бр. 5.

²⁶ Народна управа, Одсек за Просвету, телеграм број 1, 1918, РОМС, М 7303.

²⁷ Телеграм Свим школским надзорницима, Нови Сад, 10. фебруар 1919, РОМС, М 7304.

²⁸ "Заклетва, Ја.... ступајући у наставничку службу заклињем се свемогућим Богом да ћу Краљу Срба Хрвата и Словенаца Петру I бити веран, да ћу се Устава савесно придржавати, да ћу законима и законским наредбама власти бити покоран, да ћу своје наставничке дужности ревностно и тачно вршити и да чу се клонити свега онога што се не слаже с мојом службом. Тако ми Господ Бог помогао!"; Текст Заклетве, РОМС, М 7296.

²⁹ Допис Одсека за просвету Народне управе за Банат, Бачку и Барању градском начелнику Вршца, АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 225/1919.

гиманизације у Баји, сви калуђери "цистерцитанског реда...одбили позив на полагање присега."³⁰ Повереник за правосудје Народне управе дао је тумачење по коме није постојала препрека да и ови наставници положе заклетву јер је она "чисто административне природе" и "не тражи признање верности на устав или политичке верности, него само верност у звању ради јемства."³¹ Повереник је свој став поткрепио чињеницом постојања Конкордата потписаног између Краљевине Србије са Ватиканом којим се "осигурава само право учења за тај монашки ред, али у оквирима државних закона."³² Проблема је било и у Банату на територији где је живело румунско становништво. Наметање заклетве³³ са именом Краља Петра наилазило је на отпор.³⁴ Иако није изостао покушај образложења потребе заклетве, ослањање Народне управе на законодавне и уговорне постулате Краљевине Србије сводило се на прејудуцирање позитивних међународних политичких одлука у корист српског народа и на тај начин је изазивало отпор код мађарског становништва посебно у областима где су били много хомогенији и под снажнијим утицајем Будимпеште и у каснијем периоду.³⁵

Дотада постојеће српске школе, које су и радиле по неповољним условима у законској регулативи Аустро-Угарске монархије нису криле своје видно задовољство наговештаваним променама. У понеким случајевима било је и очигледног реваншистичког става који је само указивао на дубиозност проблема школства мањина у Угарској краљевини.³⁶ Ипак алтернатива и савесност у

³⁰ Допис Градоначелника града Баје са дужностима великог жупана Василија Похукуа од 8. фебруара 1919, АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 229/1919.

³¹ Тумачење Повереништва за правосудје Одсеку за просвету од 6. фебруара 1919, АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 229/1919. Текст заклетве којим располажемо јасно указује на њен више него административни карактер и политичку и законодавну упућеност на нову југословенску државу.

³² Исто. Цистерцитски калуђери су остали доследни и нису положили заклетву, а што је и јавно градоначелник Баје. "Конечно јављам да су заклетву на "Народну Управу" сви свештеници и учитељи положили осим цистерцита, наставника гимназије...исти се позивају на брзојав старешине цистерцита из Будапесте који је брзојавио да заклетву ову полагају не имају."; *Допис градоначелника Баје Народној управи за просвету од 13. фебруара 1919*; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 512/1919

³³ "Наставнике који нису положили заклетву упозорите да ће им се плата обуставити, и против њих покренути дисциплинска истрага. Ако у року од 24 сата заклетву не положе јавите то овамо", Допис Одсека за просвету градском начелнику Вршац; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 225/1919

³⁴ "Дошло ми је до знања да се у неким румунским црквама при богослужењима спомиње име румунског краља Фердинанда, а име Њ.В. краља Петра I не спомиње. Извидите да ли се у Вашем подручју овакове појаве догађају, и у колико се где догађа да краља Румуније спомињу, исто најстрожије забраните." Народна управа за Банат, Бачку и Барању, Повереништво унутрашњих послова, допис од 6 (29. децембра) 1918; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 92/1919

³⁵ "Највећи отпор знатног дела несрпских просветних радника из редова народности многонационалне Војводине, изазивала је наредба о обавезном полагању заклетве верности његовом величанству краљу и новој власти. Отпор новој школској управи и државној власти се није дуго стишавао и због тога што је национална политика у овим крајевима и даље била и остала нетолерантна према школама и култури других народа и народности", В. Радашин (1986), *Школска управа у Банату, Бачкој и Барањи од 1918. до 1929. године*, докторска дисертација, Нови Сад, стр. 237.

³⁶ "Од своје стране морам напоменути, да наше јавно мњење безусловно очекује и тврдо се нада, да ће народна управа што ће наредити да по могућству све јавне школе у Панчеву добију српски карактер особито важи то за основне школе. Ако би народна управа у овом правцу решавала ово питање, то ће огорман број учитеља и учитељица са овдашњих основних школа морати бити отпуштени, јер апсолутн не знају ни реченице српски, мада имаде и таквих наставника који више од 10 година обучавају тако

вези са нужношћу опстанка мађарског језика у Војводини је уважавана и препоручивана. Пазило се да се реформе изведу у складу са закључима Велике народне скупштине од 25. новембра 1918. године које су се односиле на поштовање права несловенских народа на територији Бачке, Баната и Барање.³⁷ На тај начин је остало трага о намери да се формира једна одговорна просветна политика која ће уважавати демографску и националну структуру становништва Војводине и у складу са тим формирати адекватне институције задужене за неометано и равноправно национално изјашњавање. "Због тога је мађарски језик у опће брисан из разлога, што је наша гимназија престала бити сада посредником између наше и мађарске културе, јер ће та улога прећи сада на друге заводе у Банату, Бачкој и Барањи."³⁸

Значајан број истакнутих и оних мање познатих српских учитеља, из својих средина, јављао се Одсеку за управу и стављао на располагање своје искуство и знање у уређењу просветних прилика у новој држави. Често су разлози за то били родољубиве и патриотске природе. Тако се Милан Протић из Новог Сада пријавио, на основу објаве Народне управе за Банат, Бачку и Барању за рад у школи у Новом Саду и притом је образложио своју стручност. Он је истакао своје дотадашње искуство као и намеру да се даље усавршава што је посредно говорило и о нади у побољшању просветне струке и тим путем националне еманципације у новој држави. "Осим рада у школи, учествовао сам у сваком јавном народно просветном, као и стручно педагошком раду. Како ми је циљ да своје образовање даље наставим, те по могућству и оспособљење за наставника средњих школа прибавим."³⁹ Међутим, разлози су били и чисто социјалне, односно егзистенцијалне природе. "Мој рођени брат Никола Коларов, који је отишао са 15. год. у војску....оставио је за собом девојчицу од 10. год матер удову и сестру незбрунуту о којима је он до сада бригу водио. То старање о њима сада сасвим на мене прелази, а ја само тако могу овој великој родитељској и породичној дужности за доста учинити, ако добијем овде у Доњем Ковиљу учитељско место."⁴⁰

Организација школства сусретала се са бројним проблемима. Није постојала адекватна школска инфраструктура, а рад са децом је често био не више од чисте импровизације. Тада су се учитељи, без обзира на ентузијазам и жељу да раде, суочавали са нерешивим проблемима. Чести су били проблеми са организацијом наставе у малим сеоским и салашким срединама које је опет тре-

рећи искључиво српску децу па ипак нису нашли за вредно, да наш језик науче."; *Допис градској начелника Панчева др Бојданова од 15. јануара 1919*; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 245/1919.

³⁷ Одлука која се односила на равноправан положај свих народности:

"Несрпским и несловенским народима, који остају у нашим границама обезбеђује се свако право, којим желе да као мањина очувају и развијају своје биће. А исто тако, захтева скупштина ова, да се оним Србима, Буњевцима и Шокцима, који и даље остају изван наших граница у другим државама, обезбеди право заштите мањина, њихов народни опстанак и развитак на начелу реципроцитетеа."

³⁸ Допис Патроната српске православне велике гимназије новосадске Народној управи за Банат, Бачку и Барању, Одсеку за просвету, 22. децембра 1918 (4. јануара 1919. године), АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 134/1919.

³⁹ АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 71/1919.

⁴⁰ Молба Уроша Коларова, учитеља из Доњег Ковиља Народној управи, одсеку за народну просвету од 29. децембра 1918. АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 169/1919.

бало укључити у образовни процес из два битна разлога. Најпре ту је живела бројна неписмена и полуписмена популација, а други разлог је што су те средине доминантно биле насељене словенским живљем. Понекад, и поред свих напора, учитељ није могао да обави своју дужност и о томе је обавештавао Одсек за просвету. "Потписани учтиво јављам, да са према декрету бр. 85 /1919 као именовани привремени редовни учитељ државне основне школе у Суботици отишао на одређено ми место. На службу нисам могао наступити, и то са ових разлога: школа је удаљена од града Суботице преко 20 км, на салашима Ђурђин, пут до школе скоро непроходан, зграда је тако једног и бедног стања да је немогућ сваки рад и становање у истој."⁴¹

Озбиљан задатак, у сређивању просветне политике у Војводини, било је и прилагођавање наставног плана и програма. Дотадашња доминација мађарског језика, која је тенденциозно нарушавала могућност националног изражавања других народа, оспорена је и кроз структуру предмета. Прилагођавање наставних предмета, по националном кључу, било је много интензивније и одлучније у школама које су биле под надлештвом Српске православне цркве. Почетком 1919. године Епископија Будимска је издала проглас свим месним школским областима у којима је конкретно обавезала промену наставних садржаја. Осим елиминације мађарског језика, креатори новог просветног таласа у намери да јасно докажу своју националну и југословенску опредељеност, су елиминисали све што је у уџбеницима и текстовима за наставу подсећало на некадашњу државу.

У овом прелазном периоду, док још увек нема усаглашене југословенске државне просветне политике, препорука је била да се користе дотадашњи уџбеници српских школа које су писали врсни педагози попут Ђорђа Натошевића у време Аустро-Угарске монархије, са минималним али обавезујућим изменама. "У Српској читанци за III. р. од Натошевића...ваља изоставити...реч 'Угараска', ваља свугде заменити овим Краљевина Срба, Хрвата и Словенаца."⁴² Наставни кадар из српских школа је био врло активан у стварању нових просветних прилика. Разлог је, због дотадашње угарске политике, био више него разумљив, а сводио се на наглашену оријентацију према еманципацији националне садржине у образовању. У намери да избегну опасност да на националистичку угарску крајност одговоре српским национализмом и тиме једну идеологију замене другом идеологијом, многи српски наставници су захтевали принцип равноправности и очување наставе на матерњем језику у зависности од националне структуре становништва конкретне средине. Клица могућег реваншизма ипак била је видљива из наметања српско-хрватског језика у свим школама. "Питање наставног језика у школама у земљи хетерогених елемената захтева начело потпуне праведности и равноправности. То је основно начело,

⁴¹ Писмо Павла Бујарској Одсеку за просвету од 7. маја 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 85/1919.

⁴² "У Српској Читанци за V. и VI. Р. изоставиће се ова историјска штива: М. Терезија, Граф. Ст. Сецењи, Фр. Деак, Карло IV. Имена места ваља посрбити. ...Настава по овој основи отпочеће у свима подручним срп. Нар. Основ. Школама одмах по примитку ове одлуке, која се доставља свим реченим школама путем епархијских конзисторија и месних школских одбора."; Упутство Епархије Будимске свим месним школским одборима од 10/23 јануара 1919, Писмо Павла Бујарској Одсеку за просвету од 7. маја 1919; АВ, Ф.76, кутија 8, Одсек за просвету, про. 632/1919.

које прихваћа Народна управа и од кога она полази при реформисању школа... Народна Управа признаје свакоме народу, који у већем броју станује у Бачкој, Банату и Барањи право школске наставе на матерњем језику, једно само захтева, што мислимо да је оправдано, да се и у свима несрпским средњошколским заводима има увести српско-хрватски језик и књижевност као обвезни наставни предмет."⁴³ Осим тога инсистирало се и на јачању утицаја опште образовних предмета. Патронат српске велике православне гимназије у Новом Саду, од Одсека за просвету је захтевао да стане иза реформе процеса образовања коју су они предложили. "Наш завод треба да постане сада средиштем за образовање и припремање српске интелигенције у овим крајевима, а и што је српски језик у опће због све интензивнијег рада око мађарског језика слабије обрађиван. Из овог последњег разлога обаћена је већа пажња настави у српском језику и повишен је борј часова... Из истих разлога корисности за живот повећан је број часова за историју где се досада предавала мађ. историја, предавала би се српска, која с уопће није предавала. Најзад и филозофија, логика и психологија, као веома важним и потребним друштвеним знањима удвостручен је број часова."⁴⁴ Државне школе су се трудиле, са више или мање успеха, да испрате интензитет националног острашћења коју су спроводиле школе Спрске православне цркве. Српски језик, у српским државним школама је постао основни предмет са свакодневним присуством у настави.⁴⁵

Велик број мађарских просветних радника, губили су посао јер су радили у срединама у којима је живело углавном немађарско становништво а да при том нису знали језик већинске популације. "Огроман број учитеља и учитељица са овдашњих основних школа мораће бити отпуштени, јер апсолутно не знају ни речице српски мада имаде и таквих наставника који више од 10 година обучавају тако рећи искључиво српску децу та ипак нису нашли за вредно да наш језик науче."⁴⁶

Организационо функционисање и спровођење реформи у настави наилазили су на бројне техничке проблеме. Несигурна војно-политичка ситуација, слаба комуникациона повезаност чинили су и најједноставније послове готово

⁴³ Јован Благојевић, *Наша просветна историја, Српски лист*, бр. 32 2 (15. децембар) 1918.

⁴⁴ Допис Патроната српске православне гимназије новосадске Просветном одсеку Народне управе за БББ од 22. децембра 1918 /4. јануара 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 134/1919.

⁴⁵ У распореду часова српске државне грађевинске школе у Вршцу за школску 1919/20. годину налазе се следећи предмети: рачун, српски језик, немачки језик, земљопис, наук вере, природопис, гимнастика, краснопис, певање, повест, цртање, хемија и ручни рад. Свакодневну заступљеност у сва три разреда ове школе имали су предмети рачун и српски језик. Недељни фонд часова, за први разред износио је 30, за други разред 29 и за трећи разред 28 часова. Радни дан била је и субота. АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 110/1919.

⁴⁶ Допис градског начелника Панчева Народној управи БББ, одсеку за просвету од 15. јануара 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 110/1919. "Поглаварство општине Парабућ умољава сл. Надзорни Одбор Забавишта, да би изволео учинити нужне кораке, да се овдашња забавиља, госпојица Цецилија Фаркаш ...са свога места уклони. Као разлог наводим стицај прилика, у којима споменута госпојица не може у нашој општини даље вршити своју службу, јер не располаже нити српским, нити немачким језиком, којим језиком говори овдашње становништво." Допис поглаварства општине Парабућ Надзорном одбору Забавишта од 15/28. децембар 1918; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 153/1919.

немогућим. "Наредбу нашу нисмо могли отправити, јер није било на расположењу довољно папира. У опће издавање наредаба и отправљање истих због лоших комуникационих средстава и других тешкоћа врло тешко иде."⁴⁷

Материјални положај просветних радника је био веома тежак и није се ни на који начин издвајао из опште ситуације. Ипак у складу са обавезама одговорног народног просвећивања, а уважавајући незавидну ситуацију, просветари су потсећали Народну управу на потребу да обезбеди минимум материјалне егзистенције. "У новим приликама предстоји... велики организаторски просветни рад и то не само у школи у којј раде него и на свима другим пољима наше народне просвете....Та материјална обезбеђеност прама данашњим приликама за живот у ово прелазно доба и према положају професорском, који је баш услед једног материјалног награђивања био понижен према друштвеним положајима осталих људи једнаке академске српеме захтева установљење минимума прихода... Минимум почетне професорске плате јесте 1000 круна месечно."⁴⁸

Да се Народна управа трудила да одговорно води државне послове говори и податак о брижљиво састављеном прорачуну за финансијске трошкове Одсека за просвету у 1919. години. Овај прорачун припреман је по инструкцијама Министарства финансија из Београда и био је врло захтеван, прецизан и обухватан документ. "Изволите Ви према стању како сада постоји, за Ваш одсек установити све предвидљиве издатке и приходе за год. 1919, разврстати све по појединим ставкама и насловима, те тако по могућности тачно састављени прорачун журно амо припослати, и овде ће се из свију разни поднесака имати саставити стручњачки ваљано састављени прорачун за целокуно окупирано подручје Б.Б.Б."⁴⁹ Народна управа се трудила да обезбеди и неопходна новчана средства за неометано функционисање наставе и то до граница крајњих финансијских могућности и кредитног задуживања.⁵⁰

Осим организације просветне инфраструктуре и обезбеђивања одвијања наставног процеса, Одсек за просвету Народне управе Бачке, Баната и Барање се, на молбу Министарства просвете, а у складу са својим могућностима укључивао и у послове подршке југословенској идеји уопште. Тако је студентској академској секцији друштва Југославије у Прагу, на основу њихове молбе, упутио помоћ за студентску мензу за 800 студената. "Министарству је част замолити Повереништво, да би се наведена количина намирница шт је могућно пре послала друштву 'Југославија' у Прагу."⁵¹

⁴⁷ Допис одсека Епархијске Конзисторије у Темишвару просветном одсеку Народне управе од 3. фебруара 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 306/1919.

⁴⁸ Молба професора Српске Велике Гимназије у Новом Саду Народној управи у Новом Саду, 14 (27) децембра 1918; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 75/1919.

⁴⁹ Допис Министарства финансија, одсека за Б.Б.Б Народној управи Б.Б.Б, Поверенику за просвету од 3. фебруара 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 311/1919.

⁵⁰ "Одсек за просвету преко председништва Народне Управе моли одобрење кредита у висини од 95000 К. за издржавање српских државних нижих гимназија у Сомбору, Великој Кикинди, Великом Бечкереку и Панчеву и српске реалке у Панчеву од 1. марта до 31. августа 1919. – Тражени кредит се одобрава."; *Зашисник о седници Народне Управе, држаној 24. фебруара 1919. у Новом Сагу*; АВ, Ф.76, кутија 2, 4, бр. 27.

⁵¹ Допис Министарства просвете Повереништву за наставу Нови Сад од 4. фебруара 1919. године; АВ, Ф.76, кутија 8, Одсек за просвету, про. 529/1919.

Одсек за просвету, поред бројних текућих проблема, није занемарио и стратешко разматрање просветне политике за наредни период. У допису који је из Одсека послат градским начелницима широм Војводине (Кикинди, В. Бечкереку, Вршцу, Сомбору, Панчеву и Суботици) тражено је мишљење у вези са препорукама о потребној врсти школа на одређеној територији, о евентуалном броју заинтересованих ученика, о потенцијалу наставног кадра, о постојећој и потребној инфраструктури. На крају овог дописа је Одсек тражио крајњу озбиљност у анализи ових питања, а све у циљу оптималног уређења просветне прилика. "Просветни одсек Народне Управе моли Вас, да сва ова питања са стручним особама, које вам стоје на расположењу претресете, те да нам о свему томе поднесете извештај са својим предавачима. Бићемо Вам захвални, ако се Ваша пажња буде протегнута можда и на друге чињенице, које стоје у свези са остварењем горе поменутих школа и које нису поменуте у овом допису."⁵²

Структура наметљиве и безобзирне просветне организације у Угарској са очигледним асимилаторским намерама и искључивим ставом очевидно се урушавала у националном одговору коме је највише допринела. Ширина образовања, негована третирањем културних достигнућа и вредности препознатих у стваралаштву кроз прошлост и савременост људског рода, била је у сенци грандиозног националног успеха. Еуфоричност извојеване победе инаугурисала је популизам погодан за сврсисходну инструментализацију. Просветари су се утапали у раскош иконографије, али су и неки од њих покушавали да је преусмере и културно осмисле. "Непрестано смо у неком мамурлуку, манифестујући своје родољубље заставама, здравицом и песмом. ...Задовољавамо се речима и амблемима, а на место општег рада је дошло опште уживање....Треба за свагда да изумре родољубље фраза, а на његово место да дође онај национализам коме су нас учили и Доситеј, Штросмајер, Рачки, Крек, Цвијић⁵³, Скерлић и Велимировић: критичко родољубље стварног рада.... Лаж је да родољубље лежи у крви. Родољубље ствара култура и васпитање. Чеси су само зато тако високе националне свести зато што су културни."⁵⁴ Они се поносе својом заставом, али и својим творницама; имају много политичких странака, али и много позоришта и школа. Велика је разлика између родољубља једног Масарика или Цвијића и једног арнаутског сељака. Не треба се дивити оном ко се лупа у гру-

⁵² Допис Просветног одсека Народне управе за Б.Б.Б градском начелнику за В. Кикинду, В. Бечкереку, Вршац, Панчево, Сомбор и Суботицу од 5. фебруара 1919; АВ, Ф.76, кутија 7, Одсек за просвету, про. 512/1919.

⁵³ Јован Цвијић је о улози образовања у стварању националног идентитета и универзитету као носиоцу тог посла. Ближе види: Ј. Цвијић (1907), *О националном раду*, Београд.

⁵⁴ О идеји културног национализма код Срба писала је пре рата и Исидора Секулић за часопис *Нови Србин*. "Не помаћи, него дићи треба линију националног нашег живота. Други, нов сложенији облик треба да добије наша тежња за националним напретком. Треба да дође ново схватање, мисао уопће, не о нашем одношају према појединим пријатељским или непријатељским народима, него према човечанству...Јер само ствар човечанства је стално велика, опћа и света, и тек кад се и ми с њом свежемо, наши циљеви постају апсолутно оправдани и моћни. Иначе, код културног националца настају часови смућености, незадовољства, сумње и пиетња, због уског једноликог схватања...Док смо уско и само својски национални, а не и човечански национални, не можемо имати високих максималних радова."; Исидора Секулић, *Културни национализам*, Нови Србин, јануар-јуни 1913, Матица српска.

ди, декламује и пева него оном ко ради. Родољубље треба схватити позитивно. Никад не смео бити толико задовољни да не критикујемо, ни толико срећни да не реагујемо."⁵⁵

Услед ове идеолошке и културне несразмере стварали су се услови за продор политичких идеја, некритичке митоманије, неутемељене идеологије и интрументализованог национализма у садржај образовања и наставе. А дотадашња разложна критика мађарске националистичке просветне политике⁵⁶ могла је да постане бумеранг непромишљености сопственог национализма. Тиме су српска национална идеја и јединствени југословенски програм, упадали у сопствену замку еуфоричног тријумфа. Наставни програм био је инспирисан политичким мотивима. Са друге стране културне вредности које је требало да ствара и развија југословенско образовање у повоју, осим понеких упозоравајућих тонова, добило је директиве инспирисане не педагошком науком већ дневнополитичком потребом. "Ми осећамо да историјска одлука наше Народне Скупштине повлачи за нас и велике дужности... Ми ову земљу морамо и културно освојити. У доба демократије и културне интернационалне која нам свиће са запада, српско оружје је само символ нашег права. Фактичко право моћи ћемо на ову земљу формирати само тако, ако је морално и културно окупирамо... Морално и културно освојење Баната, Бачке и Барање захтева велик напор и најплеменитије прегнуће свих наших душевних и физичких сила. ... Државни апарат се досад врло мало бринуо о правом просвећивању и духовном развијању ових крајева. Главна је сврха била: што бржа асимилација и то значи, насилно помарађивање.... На нама је да посведочимо да смо ми културнији и хуманији од досдашњих власника. Ми треба да се покажемо сад не само као духовни ослободиоци Срба, Буњеваца и других народности, које овде живе, него можда и самих Мађара Баната, Бачке и Барање."⁵⁷

Велики национални занос Срба у Војводини у опредељењу за нову државу био је *spiritus movens* промена које су требале да се остваре и у области просвете. Народна управа, као формирана државно-управна институција смело се упустила у решавање бројних и комплексних проблема које су се јављале на путу реализације политичког циља отцепљена од Монархије и прикључења новој држави. Време је захтевало корените реформе и људе способне да их изведу. У области образовања, следећи интенцију ширих друштвених активности, намера је била да се изврши демађаризација наставног садржаја. Неизвестан транзициони тренутак требало је да се преброди конкретним изменама која су се сводила на прекопотребно уподобљавање захтевима државе у формирању. Задржана су и уважавана достигнућа у области педагошких наука које је остварила српска грађанска елита у Монархији. С обзиром на то да су те текови-

⁵⁵ Тихомир Остојић, Фразерско родољубље, Српски лист, бр. 31, 1(14. децембар) 1918.

⁵⁶ "И сувише је провидна ова мађарска игра. Они би хтели интегритет. Зашто! Зар они не могу сами да живе у својим етнографским границама! Али они мисле да ће задобити антанту, ако се прикажу као демократе. Па ионда када признају начело о самоопредељењу народа, неће сасвим да укину присилно учење мађарског језика у школама, него само у два најнижа разреда. Њихов је демократизам једна обмана."; *Јесу ли криви, Српки лисци*, бр. 4, 28. октобар 1918.

⁵⁷ *Културно освојене у Војводини, Српски лисци*, бр. 30, 30. новембар (13. децембар) 1918.

не имале упоришта у изворном проучавању образовања и педагогије, новоформирани органи управе у Војводини прихватили су темељно исходиште.

Међутим, политичке одлуке, изричито централизам и југословенски идеолошки оквир увелико су утицали на карактер промена често и занемарујући сложену структуру нове државе и пластично пресликавајући постојеће садржаје школских наставних програма Краљевине Србије. У таквој ситуацији, истакнути српски интелектуалци из Војводине, указивали су на специфичност друштвених прилика и потребе њиховог уважавања. Национални ентузијазам представљен у огромној позитивној енергији био је патриотски излив непомућених осећања победе. Та атмосфера је обезбедила прилагодљив приступ и концепт превиђања који су краткорочно обезбедили политички легитимитет оснивања нове државе, али су стратешки пролонгирали сваки озбиљнији приступ решавању и просветних проблема. Сврсисходност и подобност уџбеника мерила се идеолошком подобношћу. На тај начин се отварао пут за политичке, а не културне и истраживачке критеријуме за прихватање просветних садржаја. У судару непримерене амбиције и постојећих могућности стварали су се услови да се припреми идеолошки темељ образовању у југословенској држави. Испоставило се да творац државе, и кроз овај просветни аспект није разумео своју хетерогену садржину, иако је био уверен у исправност својих поступака.

ИЗВОРИ

Архив Војводине (АВ):
Народна управа за Банат, Бачку и Барању, Нови Сад (1918-1919), Ф-76
Историјски архив Сомбор:
Заоставштина Јована Јоце Лалошевића, Ф-57,
Рукописно одељење Матице српске (РОМС)

ЛИТЕРАТУРА

Јањетовић, Зоран (2005), *Деца царева, њасћорчаг краљева*, Београд
Лебл, Арпад (1979), *Грађанске партије у Војводини 1887-1918*, Филозофски факултет, Нови Сад.
Лебл, Арпад (1963), *Политички лик Весе Счајића*, Прогрес, Нови Сад.
Кончар, Ранко и Марковић, Саша (2009), *Vojvodina between Serbian and Yugoslav option during the establishment of the Kingdom SCS*, тематски зборник радова са међународног скупа "Yugoslavia through Time. Ninety Years since the Formation of the First State of Yugoslavia", *Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete v Ljubljani, Ljubljana*, 2009, str. 93-105.
Микавица, Дејан (2007), *Михајло Полић. Десанчић*, Филозофски факултет, Нови Сад.
Попов, Душан (1983), *Српска шћамја у Војводини 1918-1941*, Матица српска, Нови Сад.
Пекић, Петар (1939), *Повијесћ ослобођења Војводине*, Суботица.
Цвијић, Јован (1907), *О националном раду*, Београд.
Радашин, Вукашин (1986), *Школска управа у Банату, Бачкој и Барањи од 1918. до 1929. године*, докторска дисертација.
Шимуновић-Бешлин, Биљана (2007), *Просветна полићика у Дунавској бановини (1929-1941)*, Филозофски факултет, Нови Сад.

ШТАМПА

Нови Србин (1912 – 1914),
Глас Матице српске (1935),
Српски лист (1918),

Saša Marković
University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor

EDUCATIONAL CIRCUMSTANCES IN VOJVODINA AFTER UNITING WITH THE KINGDOM OF SERBIA

This work, based on historical sources, deals with the complex social state of affairs which affected Vojvodina (Banat, Backa and Baranja) during the last months of The First World War, precisely the period from October 1918. until the middle of the next year. During this period the Serbian people, as well as other Slavic peoples from this area (Slovaks, Bunjevci, Croats and Rutenians) politically organize in order to unite Vojvodina with The Kingdom of Serbia and thus give contribution to the creation of the new Yugoslav country. This venture turned out to be very risky, unpredictable and controversial. One of the most important issues of the takeover was in the field of education. Educational policy of Austria-Hungarian monarchy was based on pre-war Apponyi's law which unified all non-Hungarian peoples into the Hungarian nation. Thanks to the organizing politically and the education as well as support by the Serbian army, the new administration formed, among other bodies, The Department of Education. The Department has immediately begun to consolidate educational situation in Vojvodina in accordance with the national rights of non-Hungarians. The Department introduced teaching in mother language and began to develop educational infrastructure, as is evidenced by the rich archive material. Nevertheless, political decisions as well as Yugoslav ideological framework considerably diverted the course of reforms away from the customs and habits of the multicultural environment, the fact that was openly criticized by the intellectuals from Vojvodina.

As it showed, conflict between the great ambitions and the real possibilities lay the ideological foundation to the education in Yugoslavia. The creator of the Republic seemed not to have understood the matter of heterogeneous population despite being deeply convinced in flawlessness of his actions.

Key words: educations, school, Vojvodina, Serbia

Милан Тасић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет У Врању

УДК 37.013.73
37.032

КОЛИКО СЕНТЕНЦЕ, ГНОМЕ, МАКСИМЕ... МОГУ ДА ДОПРИНЕСУ КОХЕРЕНТНОМ ВАСПИТАЊУ

ЈЕДНА ИСПРАЗНА РЕЧ: ВАСПИТАЊЕ

Имамо овде у виду два момента пре свега: одсуство националних васпитања по земљама света, као у себи кохерентних творевина, али и изванредан начин да се она изведу. Кажемо ли то имамо у виду, најпре, да наше школе, додуше, образују, али да су до краја удаљене од замисли да своје ученике и васпитавају, иако је део опште уверености свих, на свим нивоима – дакле, предрасуда једна! – да оне то чине, јер се, некако узима да онда кад образују, оне тиме и васпитавају. Што је лишено сваке основе. Јер је несумњиво то да знање, рецимо, о структури атома ни на који начин не помаже неговању одоса поштовања између људи, ове или оне моралне вредности, стицању укуса,... Додуше, има по школским системима света један испразан предмет на овом месту и пре формалан, него што би доследно доносио неке садржаје, и када се ученицима највише оцене просто исписују да би се исписале.

А оно што је по страни од школа јесу породице, у „бескрајном“ мноштву њихових различитости, које не престају да своје младе чланове упућују одувек у могућа пожељна одношења њихова: према себи самима, ближњима, заједници људи, уопште. То ми називамо васпитањем. Но такво атомарно, појединачно, субјективно и увек другачије васпитање, које стиче јединка у породици, иде ли у сусрет стварењу, до једне пожељне мере, њених потенцијалности, а што би ступало у склад потом с устројством друштва, које је један пресложени живи организам уз то? И има ли таква индивидуална монада уопште моћи да догледа целину људске стварности и могуће изазове које она, иначе, није у стању да догледа?

Нема сумње да се васпитање младих бића и људи, уопште, може да уздигне до промишљених образаца, који сабиру у себи било рационалне моменете, било оне обичаја, традиција и ритуала, било по природи конфесионалне. У првом случају, дугују се они накупљеним знањима о свету и човеку у њему, а у осталима – ономе што нам долази од средине, од вере. А буду ли извесним колективним напором домишљени, те би моделе васпитања ваљало устрајно неговати и усталити, кроз напоре родитеља, школа и заједнице, уопште, не би ли временом задобили карактер традиције.

МУДРОСТ КАО НА ПОЧЕТКУ

Ми овде образлажемо могућност да један кохерентан систем васпитних вредности буде изведен управо из епиграма, афоризама, сентени и максима,

као дела колективног сећања једног народа (и не само њега), јер су овде очувани сви аспекти човековог живљења, живљења у заједници: и сазнајни, и морални, и социјални, и религиозни,... А иначе је сама мудрост била пре филозофије, зар не, а ова се изражавала управо у пословицама, сентенцама, као што је и први филозоф на западу био мудрац (Талес) и треба ли постављати питање, уопште, је ли истинито оно што се очувало и траје вековима до данас, преносећи с колена на колена сâмо колективно искуство, изнова потврђивано у стварности?

За нас ће овога пута мудрост бити радије уверење – у недостатку речи – до ког се приспева, такође, не толико путем разума, колико на начин интуиције и ума. Одређујемо је, трагом речи софос у антици, као највише сазнање, јер ако је случај тај да знање о нечему може да собом обухвати извесно друго знање, то даље ослобађа могућност да се домисли и врх могуће пирамидена коме би се нашла ова реч. И код Грка је мудрост "била високо уздигнута над осталим врстама сазнања, да људима није ни пристајала она, већ једино Богу, али човек, и поред тога, није престао одувек да тежи њој. Што је отеловљено у речи "филозофија". Мудрости тако припада извесно најдаље и сингуларно место, попут врха планине који обитава у измаглици, одакле се пружа поглед на богатство свеколиког пејзажа околу, да то место припадне овога пута самом "рељефу живота" .

Но живот наш није као крајолик, "прострт" одасвуд и заувек дат, већ га ваља изнова саздавати, да у том смислу у сваком тренутку ми вршимо изборе између бројних могућности и постављамо циљеве којима тежимо, па мудрог човеку остаје да то чини боље од других, као што је и поглед с врха планине обухватнији од оног са било ког пропланка њеног. У магновењу, у трену, тај поглед "доноси" целину, оно једно, као обиље шума, увала, равница, ... да се мало шта може рећи о сваком од елемената који их чине, као што и мудар човек, једнако, пребире по "свим" могућностима и доноси одлуке "обједињујуће", за које нађе да су целисходне. Њему упориште на том месту бива интуиција, неки сократовски "унутрашњи глас" који му казује шта треба да чини, радије но (строги) разумски искази за којима би трагао, пошто, буде ли човек у поседу мноштва рационалних извода, интуитивна моћ у њему кадра је да се и сама изрази о свему. Нешто слично је имао у виду и Аристотел када се у Еудемовој етици изразио речима: "Мудрост је врста благодети и није научно сазнање, већ једна нарочита врста поимања" (Аристотел 1970: 48). Или пак Лафауе (Lafaué): "Мудрост и разборитост изражавају начела тихог и мирног понашања, које не захтева особити напор ..." (Paul Foulquié 1982: 201).

Да је мудрост извесно више знање, знање "одозго", на основу целине, говори и пророчиште у Делфима онда када каже о Сократу да је "мудрији од свих, јер као што не зна он и не мисли да зна" (Платон 1970: 66). Традиција му је приписала речи: "Ја знам да ништа не знам", а радило се о томе да је он трагао за неким општим поступком који би чинио могућом одредбу садржаја свих појмова – какав нису пронашли ни он сам, ни његов ученик Платон, а што је остао да буде, могуће, основни филозофски проблем, уопште.

Поменимо и два пропламсаја ране хеленске мудрости, као антиномије у мишљењу Еубулида из Мегаре и Зенона из Елеје, или два "погледа одозго" у сазнајној теорији, која су довољно рано у историји мишљења изнели принци-

пијелну немогућност да ово обухвати целину света до краја. Дакле, обиље извода у некој области ослобађа могућност и нарочитих мета–исказа у њој, таквих који би се односили на све њих, а био би то узор да нађу места такви изводи и у сфери онога што човеку остаје да чини. То ми називамо "мудрошћу".

Нема сумње да је човек оно што сам учини од себе, или оно чему допринесу у том смислу породица, школа, средина. Али како да изабере он "Аријаднину нит" за себе, која би му помогла да у увек пресложеним околностима врши изборе и доноси одлуке? И има ли ова мета–област своју садржинску основу и у чему би се састојала она?

Кинески филозофи Лао Це, Конфучије, Чуанг Це су на овом месту исковали термин тао који је имао значење "пута", "стазе", "разума", ... да би се први од њих изразио о њему речима: "Тао је празна посуда, употреба јој је неисцрпна" (Лаоце 2006, *Тао Те* 4). Или пак на другом месту: "Тридесет палаца око главчине, корисност точка је у унутрашњој празнини" (Лаоце 2006, *Тао Те* 11). Но ако је овај прастари термин једна апстракција, податна да буде увек изнова тумачена, кажимо овога пута да он, проговарајући о неусловљености и слободи, у битноме одређују ситуацију човека уопште, па онда и савременог човека. Јер је моменат слободе оно суштинско у човеку као изворном бићу, да ће, доводећи у однос суштину и постојање, рецимо, егзистенцијализам истаћи, управо, примат другог над првим. Заиста, ми најпре постојимо, па онда себи задајемо суштину ... и тако приспевамо до одиста круцијалног захтева положеног пред сваку људску јединку за навек: "Како да утре сама себи пут властитог развоја, када би већ – према овоме што смо рекли – имала она претежно да занемари све што јој долази од породице, школе, средине, традиције?"

Ми налазимо да информацијско обиље данас погодује доношењу сваке индивидуалне одлуке, али да се ова мора да јави последицом система вредности које би јединка домислила сама за себе. Остаје нам да у назнакама упутимо унеколико како би то могла да учини.

ИЗ ОДНОСА ПРЕМА СЕБИ САМОМЕ

Део једне персијске легенде је да се, настајући, овај свет из безређа и хаоса "пробио" до смисла и поретка, па ако ми и не разазнајемо да било рељефи планина, било линије океана и мора следе некакву правилност облика које доносе, нема сумње да се она од почетка издваја у ономе што је човеково дело: све што он ради следи извесну идеју, зграда бива направљена према скици, а млади човек се образује у школи. Што би људској јединки наложило снажну свест да властити живот генерише тек сагласно правилима која би извела од почетка. А њих би наложила најпре она полазна координата у којој обитава сама, а чине је: а) властито постојање, б) време и ц) простор. Тако би очување властитог ја била највиша вредност самосвесне јединке, уз бригу о (уређености) животног простора и схватања да је време "један од божјих дарова човеку".

Но наша намера није овде да само поновимо три вредности као тривијалне, већ да их уздигнемо до пуне свести о њиховој примарности, у назначеној хијерархији коју слутимо, што би се продужило потом и до главног едукативног постулата: у породици, у школи, у заједници људи, уопште. Да и тада не

буду оне имале карактер испразних препорука, већ најдубље образложених и уверљивих постулата. Јер се и о животном станишту, и о уважавању времена могу да чују похвале оба пута, али ћемо виши степен уверења понети о свему томе, рецимо, будемо ли претрпели утицај традиционалног кинеског учења о "умећу становања" (*фен шуи*), или пак суме аргумената који иду у прилог рационалног и најрационалнијег коришћења времена. А то бисмо све могли рећи и о очувању животне супстанце, као највише вредности за јединку, јер иако генетски условљен, човеков биолошки живот није и до појединости задат до краја. Утолико што се увелико ушло у тајне здравља и болести, док врсте хране и сам начин исхране, најнепосредније доприносе томе. Ствар је у томе, понављамо, да се на ова три момента од почетка гледа као на три "стубова васпитања", што би налагало устрајну бригу да буду оне не само промовисане, већ и изнова осмишљаване – и као такве преношене из генерације у генерацију, бивајући делом традиције једног народа. А кажемо ли "изнова осмишљаване", имамо у виду то да многе пригодне радње могу бити домишљене на том путу, такве које би временом задобиле карактер самих обреда, ритуала, церемоније.

После ове полазне тријаде вредности у васпитању, уследила би разграната хијерархија њих као другоразредних, а онда и реда нижих од ових и тако даље, да би искључив значај задобило оно што би се, из "садејства" јединке и информацијског обиља коме присуствује она издвојило као њен властити избор образаца васпитања и образовања, које би имала да следи. Док би један начин да се до тога приспе било довољно мноштво сажетих форми текстова и др., до којих би се она сама, али и друштвена заједница имала да довине у истом циљу и учинила их доступним на одговарајућем узрасту. Томе би помогле и ваљано одабране сентенце и максиме, на које особито упућујемо овде, а пошто буду тим путем описане "све" области знања и умећа које се практикују по школама и универзитетима. Велика разуђеност подручја сазнаја у наукама данас не би требало да буде особита сметња томе, јер је свака наука један пирамидалан (подређен, надређен) систем, који почива на малом броју поставки, па је у принципу могуће једноставно разазнати их, а онда и положити на њих свој интерес, или одвратити се од тога.

Ми то препознајемо и у случају "искривљених свести" – великих религија света – које остварују, иначе, снажан васпитан утицај, где би то уско мноштво догми били, рецимо: десет божјих заповести у јудаизму, цредо или символ вере у хришћанству, пет стубова ислама и исто толико будизма итд. Имамо тако да се и око неколиких "стојерних" појмова одвија и сав човеков живот уопште, а то су појмови: лепо, праведно, корисно, истинито. Једну највишу част овим појмовима указао је још Платон, налазећи да они доносе амалгам: добро = лепо = истинито, али и Кант када је, рецимо, образлагао да "естетско" чини мост између нужности која влада у природи и царства слободе у области морала. А онда: зар већ почетни сегмент сваког система васпитања не би могао да буде такав један *trivium/quadrivium*, као што је било то некада у средњем веку с два поменута типа научних дисциплина?

Имамо тако да до нас допиру многе похвале, с "највиших места", кад је реч о лепоти. "Жеђ за лепотом се никада не може да угаси. Она је непознато

Сунце ка коме несвесно корача бескрајна гомила живих створова", једна је од њих. Кад је већ то заиста тако, зар се лишити прилике и из оваквих "бисера мудрост" не упутити на саму суштину човека, њега као "бића лепоте", а онда и с тог места не указати на једну истинску човекову водиљу у овом свету, већ самим тим? Дакле, кад је тако порив за лепотом човеку готово усађен, требало би и у васпитном смислу гледати на њега као на нешто примарно, изграђивати га и осмишљавати, а учењу о томе дати видљиво место од самог почетка и не наћи да нечег таквог не треба бити, или пак (неодређено) тек помињати да је лепота једно од човекових својстава и само толико. Итд.

Наша је намера да упутимо овде на извесне "чворне тачке", око којих би требало да се одвија васпитни процес, налазећи, као што смо рекли, да томе корисно и до високе мере може да послужи обиље изрека, пословица, гнома и максима, буду ли се ове, у својој суми, "раствориле" до извесног сагласног учења.

Потреба за истином, за знањем друга је "насушна" потреба човекова – из његовог односа према себи самоме – којој, више–мање насумице, удовољава засад постојећи систем образовања, али је, као што смо рекли, истински проблем у томе како се пробити, до којих и коликих знања, у свему најцелисходнијих по јединку? Оно што се назире као обрис у том смислу биле би чињенице из историје припадног народа, традиције и културе, али и снажна свест о томе да само науке о природи доносе (више–мање) тачна знања о свету, а да вештине и умећа (уметност, спорт) на особен начин користе човеку. Јер кад буде једном описан лук, на два краја видова сазнања, уметност долази да начини синтезу, али и потврди човека као стваралачко биће. Верујући и даље да је суштинско знање у свакој од наука доступно једнако и у сажетом облику, човек би се одрانا, у овој или оној мери, приклањао различитим видовима његовим, устрајно настојећи да оствари оно што буде домислио као властити циљ – до његовог највишег обима. Но промишљање тих циљева као и сам њихов избор, имали би да уследе на начин извесне прорачунате вредности, као количинске, онда када буду тако означене и остале могућности на том путу, односно то исто учињено и са "прелазима" из једне од њих у другу. А такав један начин доносе тзв. фази логике и тако даље.

И по броју предмета, и по обиму садржаја који доносе, наше школе, додуше, нуде целину свеколиких знања, уопште, али се она ин ехтенсо излажу пред свим ученицима на исти начин, као и до једног високог узраста њиховог, уместо да свака индивидуа следи властити избор на сазнајном путу, у мери наложеној појединачним избором. Било би то и најцелисходније по људску јединку, када би ова довољно рано ступила на трагу оптималног остварења властитих могућности.

ИЗ ОДНОСА ПРЕМА ДРУГОМЕ

Љубав према ближњима, блиским, ... све до односа поштовања према људском бићу, уопште, уз осећај за праведност, правичност поступака које човек чини, а тичу се других људи, готово изцрпљују сав човеков однос према њему сличним бићима, у заједници којој припада. Нарочито је хришћанство, од религија, било уздигло појам љубави, једном до слогана: "Љуби ближњега свога, као самога себе", а други пут до његове трансценденције: љубави према

Богу. У другом случају, учињено је то тако да је сам Бог љубав итд., а нема сумње да о овом осећању које преовлађује у свим животним испољењима, има толико израза (не само) у књижевности и уметности, уопште, да могу они да понесу на себи истински васпитни потенцијал.

Поново, кад је реч о праведности лако се разазнаје да и поред исконски и човеку једне готово урођене потребе за њом, бива њена одредба праћена приговорима, да се никад није могла она да устали у пракси, иако се мора признати да се никада није ни успело да приспе до неке ваљане одредбе овога појма. Јер ни оно што важи као "златно правило моралности" и гласи: "Не чини другима оно што не желиш да учине теби", барем подлеже приговору по томе што када се прочита, рецимо, као: "Чини себи све оно што желиш да учине другима", ступа у просту противуречност са раније постулираном вредношћу индивидуалног ја, као највишом, уопште. А иначе се може чути о праведности да доноси собом "збир свих врлина", да "никада она не умире", али и да "праведнике распињу на крст", односно, да је праведност "врлина великих духом". У обиљу оваквих сентенци, можда се "истини" овога појма највише приближава оно што је казао о томе Францесцо Гуерази (Francesco Guerrazzi): "Правда није плод свих времена; требало би то бити али није. Истина још мање. И једна и друга морају цвати, а онда сазрети, јер ко их убере незреле, шкоди и њима и себи." (Foulquié 1982, с. 352). Ми се утолико и приклањамо томе наводу, уколико нам помаже он да остваримо властити увид у његову суштину, док би две битне црте његове биле: прво, одустати од уверења да је могуће и да постоји једнозначно одређење праведности, исто за све људе, у свим епохама и на свим меридијанима и, друго, поступити према ономе што остаје, а било би то: упутивши се у довољно мноштво описа овога појма, саздати извесну властиту одредбу његову. У духу онога што већ овде поновљено износимо, а то је да има она на том путу (од почетка) да следи постулирани систем вредности јединке – као и у другим случајевима кад буде ова стављена пред доношење одлука, с извесног субјективног становишта.

Свака би морална поука, дакле, морала да положи овакав захтев пред индивидуу и баш као што филозофи морала промишљају своје категоричке императиве и сл., требало би свест о томе проширити до сваког појединачног бића и наложити му да учини оно што је неопходно у том смислу.

Најзад, у хијерархији васпитних појмова коју слутимо, поменимо овога пута исто тако првичне појмове – из односа човека према другима – дијалога, разговора, који сабира у себи не само упућеност у различите садржинске области, већ и логичку уверљивост и реторичку довитљивост при изношењу аргумената. Итд.

Тај васпитни "пртљаг" за који пледирамо имао би да понесе од почетка и основна знања о историји, традицији и култури народа коме јединка припада. Јер је завичајно залеђе човеково стални део његове свести заувек, док слике које би понео он из детињства не бивају никада смењене ма којим другим из каснијих животних доба. Нарочито би оно што се одређује као обичаји, традиција, предаја ваљало устрајно неговати, јер је све што долази с те стране до највише мере "животодавно" – а иначе се кроз њих и путем њих испољава само изворно биће човеково, у свом непатвореном облику. А што налазимо ми у

ризници "згуснутих речи", сентенци које се односе на то, пословица и изрека? Рецимо, следеће: "Обичај је велики водич у људском животу", по Давиду Хјуму. Или, пак: "Светом не влада морал, већ његов окоштали облик: обичај" (Foulquié 1982, с. 154), речи су Бертолда Ауербаха. И тако даље.

А кад је то тако и кад филозоф Хјум, у филозофској традицији запада, чак и саму реч "узрок" смењује речју "обичај" – и онда кад ми не морамо пристати уз ове мисли – зар не бисмо нашли начина да се пробијемо до извесне васпитне поруке највишег ранга на овом месту?

У истом смислу се може да говори и о историји и култури једног народа, а у мери у којој бивају ове прожете, управо, религијом, добивају обе на самој нужности: да бројношћу и сталношћу пригодних, или обредних радњи, све до ритуала, допринесу свачијем животу у неопходном смислу, за којим није престао он да трага. А иначе, нема ничег што би до једне више мере обележило културу једног народа баш од тих обичаја и ритуала, да се многи од њих изводе управо у религијском знаку: тако је то у кинеској филозофији (Ли Ђинг, *Књиџа ритуала*), код Питагоре, или Дионисијских мистерија, у античкој Грчкој, све до сваке од светских религија ("великих" или "малих") данас.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1970): *Никомахова еџика*, Београд: Култура.
Foulquié, P. (1982): *Dictionnaire de la langue philosophique*, Paris: PUF.
Конфуције, Лаоце, Чуангце (2006): *Изабрани сџиси*, Београд. Просвета.
Платон: Дијалози (1970): *Одбрана Сократова*, Београд: Култура.

Milan Tasić
University of Niš
Teacher Training Faculty in Vranje

HOW MUCH PROVERBS, SENTENCES, GNOMES... CAN CONTRIBUTE TO A (COHERENT) UPBRINGING

If our schools educate they do not bring up at all. In the same time the upbringings in families are arbitrary to the end and the society lacks a habitual system of *rugalae* of comportment up to a level of "everyday" customs and rituals ... that should receive in *ultima linea* the character of tradition. In that respect we explain here the possibility some coherent system of educational values to be derived just from maxims, proverbs and sentences, which a moral individual would postulate from the beginning for himself, if he chooses – in the informative abundance today — to make sufficiently early choices between different contents.

This would help the national culture to get a more definite place between other cultures of the world, for there is nothing that will mark to a greater extent the culture of a people, say, of these customs and rituals, so that most of them are performing just in a religious sign: so is in the Chinese philosophy (*Li Jing*, Book of Rituals), in Pythagoras or in Dionysian mysteries, in ancient Greece, until each of the religions of the world ("big" or "small") yesterday.

Key words: national, education, upbringing, proverbs, maxims

Vida Medved Udovič
University of Littoral
Faculty of Education Koper¹

УДК 371.3::821.163.6
37.014(497.4)

CONTEMPORARY LITERATURE INSTRUCTION IN THE LIGHT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESS AND CURRICULAR RENOVATION

0 INTRODUCTION

The aesthetics of reception (researching dialogue between reader and the work) is with its theoretical findings one of the fundamental starting point for a modernised discussion of literary works and for the development of reading culture. The article enlightens didactic adjustments of the interpretation of a text which mentally engages pupils, develops their aesthetic sensibility and the capability of critical thinking, since the last two are a precondition for pupils' creativity. In case of literature instruction we therefore add the knowledge of literature (perception of the elements of literary text) to pupils' spontaneous experiencing of literary text and help them with the articulation of their own, independent views on literary texts.

Of course, for our literature education at schools the main reference is the Slovenian Language Curriculum (2011). The basic functions and characteristics of contemporary curriculum require from us to ensure that, while preparing it, we take into account at teaching subjects, the most recent, professionally unimpaired contents and also the didactic conditions as indicated by F. Strmčnik in his discussion on this topic in *Contemporary Pedagogics (Sodobni pedagogiki, 49/2, 1998)* for which he claims that it is necessary:

- "to foresee adequate educational subjects, to determine their objectives, tasks and functions on the basis of clearly established educational goals;
- to define its educational and formational components and functions by applying microanalysis of educational contents for each subject;
- to be grounded on clearly defined educational methodical conceptual strategy and to be based on the nature and form of material and professional educational help" (F. Strmčnik, 1998: 117).

In our discussion we rely mostly on two of the above stated educational conditions, i.e., in case of the subject of Slovenian language we are mostly interested in educational and formational components, as well as functional components of literary genres in the *Slovenian Language Curriculum* from 2011, and also educational methodical conceptual strategies which give directions to the educational process along with the selected contents from literature.

¹ vida.udovic@guest.arnes.si

The researches in literature – educational area have in the last five years enriched the school teaching practice; and with the didactic renovation of Slovenian language instruction at all the levels of schooling the findings of such researches significantly contribute to a more qualitative teaching of mother tongue.

1 RESEARCHING LITERARY GENRES AND CONTEMPORARY LITERATURE INSTRUCTION

We have now an opportunity to find in the educational renovation of literature instruction also a proper place also for neglected theatre scripts with their reading specificity which through its structure require from reader a concretisation of textual meaning in two ways: in the form of imaginary experiencing (reading) and emotionally and sensually illustrative presentation (dramatisation of texts).

Any researches into dramatic texts at schools have to be based on the awareness of the existence of the connections between textual structure/composition and performance and it has to bring at the same time the recognition that both dramatic text and the performance have their proper symbol system. And that is the source of questions regarding the non-equivalent meaning of text and performance. The enrichment of texts with performance introduces various less predictable possibilities of interpreting textual and performance meanings into teaching of dramatic texts. Despite that we have to take into account certain obligatory parameters as follows:

- knowing the meanings of verbal and nonverbal communication (kineshetic, ethical, proxemic, rhythm perception and voice quality);
- performing different ways of reading: i.e., realization of exchange between verbal and nonverbal, imagining/performing story.

Among arts, theatre is the one which unites the entire human experience: it is a place where completed events are realized, a place where human body, art-effects, music, literary expression (and consequently literature, painting, music...) work together in a given moment. Pupils can therefore learn about establishing connections between text and stage also during the instruction of Slovenian language through dramatic texts above all from Slovenian drama. Reviving literary text through narration and above all through performance with certain theatre elements can be put in place by producing an open literary teaching model for dramatic texts. This model primarily focuses on the encouragement of experiencing and independent understanding of literary texts for a young recipient and may be a literary-educational support to younger generations of teachers. It is important that we, by didactic adjustment of interpretation, mentally engage pupils and develop their ability for critical thinking, which is a precondition for creativity. We encourage it at the literature instruction by adding literary knowledge to pupils' imagination, their spontaneous experiencing of artistic text (perception of artistic text components) and help them in the articulation of their own, independent views on the artistic texts. The connection between the spontaneous expression of cognition experiencing world and linguistic means as well as the trained (acquired) linguistic skills, which may serve as one's spontaneous or con-

conscious linguistics use, is also confirmed by the psycho-linguistic theory of L. S. Vigotsky. What incentives and strategies involved in the composition of texts we shall implement in teaching practice, is for literary didactics an important question. Textology theoreticians suggest "treating a text itself as a system", i.e., as a composition of elements establishing a functional whole. Whereas language is a virtual system of available and not yet realized possibilities of choice, a text is an actualized system in which certain possibilities were chosen and realized in order to compose a certain structure (relation between elements). The composition of structures is reached with the help of actualization procedures. That means that the actual Textology research subject would be the performance (Introduction to Textology, 1992:33). One of the possible methods for the realization of creative thinking, which is typical for its demands for analogy, choice, regrouping, coordination and creation, is word composition. In this regard it is necessary to master composition methods for communication procedures: - planning is usually the first phase. A person composing the text wishes to reach, with the help of the text, a certain aim, for example, to communicate his/her knowledge. The ideation phase follows (coming from rhetoric invention, i.e., "searching for ideas"). An idea is a meaning configuration which is produced on the inside and has not been created under constraint of external circumstances. In the creation phase the already found ideas spread, sharpen and mutually interconnect. The contents, searching for expressions is entrusted to the expression phase. Phrases which had been activated before, are accepted as preferences (the aspiration that we chose among several possibilities only one). Grammar synthesis into grammatical subordination, i.e., the formation of expressions, is given by the last phase, and arranging/organizing them into a linear form for a surface text follows. We understand as criteria of textuality the connections within a text which covers cohesion (surface grammar dependency), coherence (conceptual dependence in textual world), intentionality and acceptability (attitude to the text), informativeness (inclusion of the new and unexpected into a well known and expected), situationality (out-of-text context) and inter-textuality (mutual relation between different texts).

2 LITERARY COMMUNICATION

First of all we would like to summarize shortly the communication concept in relation to literary art. J. Lotman in his work "A lecture from Structural Poetry" claims that art functions in symbol-communicational principle, hence, the artist's goal is to raise awareness of the receiver by using his/her expression possibilities materialized in the artistic structure. An artist is not only an interpreter of reality as a certain structure (cognition function of art), but conveys to the receiver also the structure of his/her consciousness and thus influences the reader's (social, agitation nature of art). For structural poetry a work of art is a communication instrument, it is communication or it is a message, whereas phenomenological aesthetics places a work of art outside the artist and the receiver (accurate differentiation between work of art/literary work/artist and perception of his work). While dealing with literary works in primary and in secondary schools we often

notice that the findings of literary and didactic expertise are not sufficiently taken into account, and also reception theories, thus the treatment of literature is a kind of illustration to other subject areas, for example from social and natural sciences, in particular, when primary schools were flooded by two educational models of merging school subjects: integrated (holistic) instruction and project educational work. Interpreting literary works is burdened above all by out-of-textual references. Another difficulty in teaching literature is in the fact that we deal with an emphasized psychologically coloured proceedings. This may be seen in the fact that the “aspiration for reducing literary work to psychological facts” is standing out. Several important researchers find psychological nature of a literary work so much logic by itself, that they refuse to speak about its reduction to anything else” (Ingarden 1990:35). R. Ingarden, the Polish phenomenological aesthete emphasises, in line with his study on literary works of art, that a literary work is a subject with a really specific structure and that there are particular elements in it to which the school practice should pay a lot more attention within the literary instruction. Literary work cannot be considered equal to a multitude of author's psychic experiences, and also not only to the multitude of experiences that the readers feel. Ingarden emphasises that the author himself with his fate, experiences, psychic states of mind, does not belong to literary work, since the author and his piece of work are two heterogeneous entities; also the reader's character traits, experiences and his/her psychic states do not belong to the work of art. Phenomenological aesthetics claims that the polyphony of heterogeneous layers is essential for the work of art. R. Ingarden cites: 1. layer of word intonations and sound compositions of higher grade built in their basis; 2. layer of semantic units of various levels; 3. layer of various schematised appearances and their continuums as well as their destiny. (Ingarden 1990: 64). For the school interpretation of literature those parts in his work “Literary Work of Art” are interesting where he speaks of “life of literary work” (ibid: 384). Ingarden writes that the literary work construction requires from us not to perceive it in a too simple way, and that we should develop manifold acts of consciousness and experience to be just to the literary work of art. And we can make an aesthetic acquaintance with certain literature works of art only by way of its possible concretisations and only this way we can perceive it live. Literary work therefore “lives, when it is expressed in the multitude of concretisations. For certain works of art, especially literary works, we have to be adequately educated in order to have the developing concretisation of the work adequately expressed.” (ibid: 403). Ingarden furthermore calls our attention to “the fact that each époque in the entire development of human culture has got its special types of understanding, aesthetic and out-of-aesthetic values, its own specific predispositions for a specific kind and not any other kind of conceptualisation in general, in particular, regarding the type of work of art. We are many times particularly sensitive to specific aesthetic values of quality, whereas we are blind for others” (ibid: 402).

The reader's education takes place in different ways; literary critique, discussions and historic-literary interpretations take over the role of a provider in constantly new “concretisations of the work of art”. And schools, with their educa-

tional/directing practice, make a large contribution to the education of a young reader and their perception of literary work. "Concretisations of literary work depend on readers' orientations and therefore bring with them in various aspects the traits of time and partly change the cultural atmosphere" (ibid: 404). For the "literary atmosphere" Ingarden claims that it "becomes the awareness of the entire cultural atmosphere of the time and has with it a special diversified relationship. Only after the external life circumstances have changed, e.g., through political repercussions, or when strong individualism appears interfering decisively into the existing cultural atmosphere either by creating a new literary art or by a new interpretation of an existing work of art, the change of this atmosphere takes place." (isto:404).

However, Hans Robert Jauss, the representative of a younger literary science, aesthetic of reception, based on different hypotheses and theoretical issues, speaks of a "life of a literary work". He puts forward a new way of individual reader understanding (reader type), which is important also when we introduce selected authors in the school canon. The aesthetic taste of generations of pupils quite often does not match/correspond to aesthetic standards of their teachers and parents. The pupils' aesthetic need for identification, enthusiasm or attraction is at a lower, i.e., pre-reflection level and terminates in the subversive formation of a canon, which despite the process of rationalisation at the institutional level can provoke larger changes than those resulted in the supreme discussions among literary experts (Jauss 1978: 366). Jauss's aesthetic of reception (research of dialogue between a reader and a work of art) is with its theoretical findings an important issuing point for the school discussions on literary works. For the analysis of readers' literary experience both relations have to be taken into consideration: the relation reader - text, i.e., action that is conditioned by text, and reception, which is conditioned by the reader as an element of concretisation. It is a process of communication and dissolving of visual fields. A reader understands a certain text only in case his/her immanent visual field of expectations is able to accept signals and data for reception. The term visual field of expectation is an expression of aesthetic reception and means the extent of reader's life experiences which are decisive for studying reader's contact with text (ibid: 369). An established relationship with text is active and at the same time receptive. With reader's help certain text starts to talk which means that the potential meaning of the work may be concretised regarding its actual role, of course, to the extent, where it is possible to fill the reference framework of literary data for reception with one's prior perception of the world and life. That pre-understanding comprises concrete expectations belonging to social, for a layer to specific, and biographically pre-conditioned visual field of interests, desires and experiences (ibid: 369). Dissolving of visual fields (textual and reader's) can be, according to Jauss, realized either spontaneously (by enjoying the fulfilled expectations, relief/discharge from everyday constraints and monotony ; by receiving open possibilities for identification or when confirming and disseminating the reader's experiences) or reflectively (through distanced thinking, by perceiving wonderful, by discovering narrative procedure, by responding to a certain incentive for thinking, by accepting or rejecting tradition within the frame of personal visual field of expectations), (ibid: 369).

And how shall we tackle the school discussions of simple literature forms – fairy tales, narrations and tales, taking into account the reception of a young reader, the findings of literary science and literature didactics. The authors of traditional didactic handbooks for teaching Slovenian language already knew that “pupils’ narration is extremely important to revive and educate fantasy be it, that they rehearse fables, narratives, story tales, which they heard and read, or be it that they invent similar narrative materials by themselves. Their imagination has to be particularly working strongly when inventing; I therefore highly recommend those exercises” (J. Bezjak 1906: 43). Janko Bezjak claims that among the above mentioned forms “the first place has to be given to fairy tale in the children’s fantasy education. Their content shows children a much nicer world that there really exists; it is the world that lies much closer to their children’s attitude and thinking” (ibid: 42). It is important that, when we didactically adjust the interpretation of text, we engage pupils mentally and that we develop their abilities of critical thinking, which is a precondition for creativity. That is encouraged through literature education by adding literary knowledge (perception of artistic text elements) to pupils’ imagination, spontaneous experiencing of artistic work, and help them to articulate their own, independent views on a text of art. Also the psycholinguistic theory of L. S. Vigotsky confirms the connection between a spontaneous expression of adventurous world by linguistic means and by learned (acquired) linguistic instruments which may serve as a spontaneous or conscious linguistic use. For literary didactics it is a very important question what incentives and strategies, which are involved in the composition and acceptance of texts, we shall use in teaching practice.

Literature reading – books as well as professionally qualitative literary textbooks and the good teaching essentially contribute to deepening and widening the pupils’ reception abilities and to upgrading their basic literary knowledge. Measuring pupils’ abilities and reading skills are also a part of national examinations in Slovenian language after each period (triad) of the nine-year primary schools. Looking back at the discussion of Mr. Z. Medveš, where he emphasizes that all in all it is the school which has to ensure special care and responsibility for traditionally school underprivileged parts of population, we can find out that national examinations in Slovenian language cannot resolve that ardent problems alone. And the question on what schools can really do instead of parents, who are not skilled of adequate encouraging of pupils’ reception, remains open. I am convinced that the goals that the renovated Curriculum for Slovenian language (2011) sets for literature education, give to literary education sufficient guidelines, of course, only under the condition, that pupils have been involved in a qualitative communicational instruction of selected literary texts of art and that they have been also actively involved as co-creators of textual worlds. Pupils are at this kind of instruction active participants of both, receptive and productive activities (adventurous listening, interpretative reading, narrating tales, creative /post-creative writing, co-creating the classroom theatre event). Hence, it does not seem necessary to transpose preparations for testing of receptive abilities in various examinations, also national, either to very well educated or even to non-educated parents.

Reading strategies which enable pupils from the beginning to the end of primary schools to turn into full-blooded users of different types of texts also depend on the use of contemporary information technology, above all the use of internet and computer supported programmes.

We thoroughly checked and analysed the existing literature on the use of modern education technology for teaching Slovenian language as a mother tongue. We have found out that the modern educational technology both at home and abroad has only started to break through into the education process. Among countries, we could take as an example, is Finland which has media education already incorporated into the curriculum. What convinces us is the fact that modern education technology is getting integrated into different subject areas (Finish language, art, mathematics, etc.), and their special care for education and training of teaching staff.

We have to point out that also the conceivers renovated Curriculum of Slovenian language in their didactic guidelines for its implantation do not take into account one of the universal characteristics of children, and also adults, i.e., the ludist experience. This experience brings satisfaction and pleasure, and thus has to respect the rules of the game in the way that it adjusts itself to its certain fundamental principles, which are spread out between *ludus* (conventional game) and *paidea* (spontaneous, anarchic game) and in that intermediate space there is an infinite network of emotions and various combinations.

The Primary School Curriculum (1998, 2011) is deficient exactly in relation to the use of modern educational technology, since it does not cover a holistic approach of different types of media and does not take into account all aspects of mass communication in the modern society.

Despite certain domestic researches on modern information technology in education (I. Gerlič, 1999, A. Lavrič, 1999, J. Čarčinovič Rozman, 2000, V. Kokol Voljč, 2000, J. Rugelj, 2003, A. Pisanski, 2003 etc.) their results have not been able to formulate useful point of issue which would serve the applicative level of individual school subject areas.

More than it has been the case so far it is necessary that the school practice puts sense to (modernise) the teaching contents of all subjects with pupils' activities which are based on their constructive participation, curiosity and also on the so called ludist experience. We should not neglect the fact that the active working methods, interactive way of teaching, game supported model of learning include children with very much diverse capabilities, and we therefore naturally avoid stigmatisation of children in reference to their deficiencies by applying such model of teaching Slovenian language.

Our habit of conventional/school division of literature into oral and written/literate blurs the fact that the element of narration and live speaking improvisation frequently hidden also in written literary tradition, since also authors often find themselves in the position of narrators. This way a fairy tale without a narrator becomes something completely abstract. One of the goals in teaching of genres of literary folklore is how to lead pupils efficiently to narrate (orally and in written) stories with the help of certain form. Literary-theoretic and didactic sources

as well as practical experiences are the basic guidance and support in preparing a methodical platform for the transmission of short literary works in the school. Besides the already mentioned literary-theoretical handbooks of S. Trdina, M. Kmecl and J. Kos as well as the works of M. J. Lotman, R. Ingarden, V. Propp, A. Jolles, H. Jauss, I would mention also the following works: B. Krakar-Vogel, *Sketches/drawings for Literature Didactics*. Ljubljana, National Institute for Education and sport, 1991, p.32 ; D. Rosandič, *Methodical basics of modern instruction of Croatian and Serbian languages and literature in the secondary schools*. Zagreb, Školska knjiga, 1974, 16-21; D. Rosandič, *Methodology of literary education*. Maribor, Založba Obzorja, 1991,182-192; M. Kordigel, *Didactics of youth literature*, Ljubljana, National Education Institute, 2008; Maurizio della Casa, *Scritto e parlato*, Brescia, Editrice La Scuola, 1988; M. Juvan: *Theories of intertextuality*, *Comparative literature* 1990, 1.

3 COLB'S TWO-DIMENSIONAL COGNITION SPACE

In our research on communicational model of literature teaching we can refer to Colb's "two-dimensional cognitive space", defined by two axes: - the axis of experience (qualitative, concrete, holistic, intuitive, value and emotionally coloured "here and now") perception of reality on the one hand through the process of apprehension and comprehension on the basis (quantitative and logic) of analysis and abstraction as well as symbolic-conceptual apparatus on the other hand; and the axis of objective, unbiased, contemplating studying of the existing through the process of intention on the one hand and cognition through engaged acting, interfering into reality by the process of extension on the other hand. The combination of both axes gives us a space of 4 connected dimensions" (Požarnik 1990: 2). Ms. Požarnik also claims that the cognition dimensions differ among themselves, however, they are all equivalent and are complementary. Since they are positioned in a circle, the circle connects them regardless where the circle begins. It seems that school analysis or interpretation of text of art corresponds to Colb's "cognition cycle", as within the school interpretation the cognition processes are intertwined from intuition, fantasy, and reason to creation. It is particularly important that we establish during interpretation a more holistic perception of literary work of art, which in the analysis takes into account its structure and the integration of emotion – value responses to literary work of art. Also Boža Krakar-Vogel in her article, "Methodical system of school interpretation of text of art" (*Language and literature, Jezik in slovstvo*, 1989/90, 4-5, p. 91-98), highlights the phases of school discussion on work of art, referring to Colb's Cycle with four cognition stages. The 1st level, the concrete experience in Colb's circle corresponds to pupil's reception of text of art. The aesthetic experience is according to pupil's visual field realised at the conscious level, accompanied at the same time with subconscious entry; thus, we have to deal with holistic experience and first response upon the contact with text of art. The school interpretation of the text of art is usually started with the initial motivation (psychological intellectual preparations), then follows the announcement of text and its positioning, interpretative

(aesthetic) reading and emotional pause (Rosandič 1991: 190/191). The article does not specifically highlight the initial phase, as it is described in the methodical system of school interpretation. The 2nd level, expressing experiences and their correction, is the second stage of cognition cycle, i.e., the level of comprehension and contemplating observation. At this stage we highlighted the analytical - synthetic phase, where we, with the help of exercises (of higher level), directed pupils into the most noticeable structural components of literary folklore genres. In this phase pupils participate with their literary knowledge they acquired gradually through literary-historical placing and through explanations on certain literary technical concepts. The 3rd level of abstract conceptualisation belongs to the cognition synthesis and validation. In this phase the school practice focuses on pupils' utmost independent cognition summarising about the already read through materials analysed text of art. For each genre a table of pupils' activities is produced in reference to their reception of text taking into account both, the oral (round up) and written (textual) mode of expression. The tables serve teachers and pupils as a reference or support in order to get acquainted as soon as possible with a certain genre: they discuss about it and also try written attempts (more or less creatively) on the dealt with genre. At the 4th level, the Colb's cycle is complete by the stage of active experimenting. At that level it is actually a question of verifying of the acquired cognition next to the second (new) text of art. Whether we have risen in pupils enough curiosity for reading other new tales, narrations, fairy tales, etc. is certainly a question which teachers have to ask themselves again and again, otherwise their work becomes a fruitless verbalism.

Elements of "cognitive cycle" (Colb 1984)

	concrete experience	
active		contemplating
experimenting		observation
	abstract conceptualisation	

4 LITERARY DIDACTICS AND TEACHERS' EDUCATION AND TRAINING

Special didactics represent an important area of initial educational qualification and training, particularly, because it is a question of close connections between pre-school organisations and schools in our subject area. The aim is to try out new theoretical issues both, for education-psychological area and for our subject area in the authentic education environment.

Also for teaching Slovenian language at our schools, where Slovenian is not necessarily the mother tongue to all pupils, we need (methodical) guidelines and starting points for successful teaching of all groups of pupils, for culturally and socially diverse and vulnerable groups. Thus, the EU project "*Teaching social and cultural diversity: policies and practice?*" Tries to answer the questions as for example: "How to prepare children (and adults as well), to meet daily with enlarged

differences of modern multicultural societies and how to reinstate educational conditions which would prevent cases of discrimination, exclusion, violence, and conflicts": <http://www.mvzt.gov.si/fileadmin/mvzt.gov.si/pageuploads/MSZS/slo/znanost/pdf/programi.doc>).

Among the main aims of the project there are inclusion of intercultural dimensions into the areas of education in social sciences, artistic expression and religion. By applying elements of intercultural dialogue as for example interaction, exchanges and mutuality, the framework for future projects have been put in place, not only in the area of education, but also in the area of culture, heritage and youth (ibid).

At this moment it is even not important anymore how much Interculturality has been, among others, included in the actual educational programmes for teachers². The renovation of the university level education for teachers has already started in the light of Bologna guidelines. The future education of teachers in line with the Bologna guidelines is based on the quality of developing their professional competences³. Increasing the quality of professional teachers' skills on a higher level, which, of course, has to be comparable with Europe, undoubtedly requires from the conceivers of the new educational concepts to seriously consider well thought strategies of their planning. Because educational professions are academic occupations, they include academic education and vocational qualification; future teachers have to acquire both of them already during the initial studies. At the same time the occupational activity of teachers has to be grounded on contemporary scientific findings of the subject area and on modern learning and teaching methods, etc.

Students during their studies of pre-school education programmes as well as in lower class level instruction at the subject of language education methodics and at the literature didactics of the subject through shorter researches, do the planning and carrying out literary-didactic models, centered in the children's reception of works from youth and children's literature. Their findings are an important source for modernisation of literature learning and teaching strategies at the level of postgraduate studies and for the evaluation of primary school Curriculum for Slovenian language (2011) as well as Pre-school Curriculum for Languages (1999). Successful literature education is a result of children's literary experiences which are a cornerstone for the formation of literary-didactic models for pre-school organisations and schools. At this point we must not neglect the prior school experiences of students with literature which can hamper them in the al-

² We have to bear in mind, that the teachers education and training programmes were adopted in the 90' of the previous century and wrote about cultural dialogue only in principle, and did not include the intercultural dimensions of the new age.

³ In the collection of texts on the education of teachers entitled "Important themes of education in Europe and Slovenia, *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi in Sloveniji* (2005) it is assumed that the education experts acquired the competences which are required for exercising educational professions in modern societies during their initial studies. General knowledge, skills and the understanding that we reach by university studies as knowing and mastering processes of education in relation to each individual and to the society in general, as well as knowing and mastering specific (subjects) area and/or discipline where they are going to be professionally active (educate, teach, counsel, etc.) is particularly emphasised in the collection.

tered (pre)reading needs of today's children as well as new theoretical recognitions of literature science and literary didactics.

5 CONCLUSION

The key of self understanding is hidden in arts, particularly in the literary art, through which young people enter a dialogue with other literatures and cultures. Or, as Igor Saksida writes: »Instruction planning (selection of texts, aims, methods, etc.) has to take into consideration the reader and his/her imaginary and emotional world (youngsters can "help" us chose texts for school discussions), but at the same time also the findings of literary science, i.e., the fundamental definitions and characteristics of literary genres and types, content and elements of style elements, in short, everything else what contributes to the development of reading strategies« (I. Saksida, 2004).

Learning Slovenian in early school stages is often based on visual and oral didactic tools, and in the development of children's artistic and non-artistic use of language picture books play an important role as their first books. In our discussion we turn ourselves to belletristic picture books, which can be introduced into the literature instruction at the beginning of schooling through games; role play is particularly effective. We have to emphasise that learning methods for the 1st and for the beginning of the 2nd triad should be more based on games, not only at Slovenian as the central teaching subject, but also at other subjects. Particularly, the language part of the renovated curriculum neglects games as the most natural basis for developing children's communication abilities.

At later stages of learning Slovenian as the mother tongue (J1), i.e., in the 2nd and 3rd triad of nine-year primary schools, literature instruction is based mostly on modern Slovenian texts with children's/teenagers' s literary personality and verified literary values as well as with certain marginal genres (diary, trivial youth novel, strip). The picture part of literary books is no longer that much emphasised. Dialogue with parts of youth literature follows the communicational aspect of teaching and learning of (youth) literature and widens pupils' receptive abilities, above all through the activities which give sense to textual reality with their imaginative, emotional and cognition abilities, as well as their reading experiences. In any case, the purpose of learning literature in the 2nd and 3rd triad is in gradual disclosure of narrative, lyric and dramatic texts of Slovenian authors which young readers decode from joy of reading and happiness by composing all the time new meanings.

Schools and teachers are becoming co-responsible for the success of each individual. And schools have to ensure special care and responsibility for traditional school underprivileged parts of population. The conditions for the establishment of the new paradigm are the schools' quality and evaluation, focused on the achieved results. And the process of measuring and comparing school results is not non-problematic. This is particularly true for international projects on measuring school effects, as for example PISA, which have the intention of the concept of school knowledge revision above all in general education. Such projects can be

a sign for the beginning of globalisation processes also in education (Z. Medveš, 2002: 24).

REFERENCES

- De Beangrande, Robert Alain in Dressler, Wolfgang Ulrich (1992). Uvod v besediloslovje; /prevedli/ Aleksandra Derganc, Tjaša Miklič. Ljubljana: Park.
- Bezjak, Janko (1906). Posebno ukoslovje slovenskega učnega jezika v ljudski šoli, Ljubljana, Slovenska šolska matica.
- Bucik, Valentin (2001): Zakaj potebujemo kakovostno zunanje preverjanje in ocenjevanje znanja? *Sodobna pedagogika*, 52/3. 40 – 52.
- Cenčič, Majda. (2000): Preučevanje poučevanja pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 51/2. 38 -51.
- Ferbežar, Ina (1999): Merjenje in merljivost v jeziku (Na stičišču jezikoslovja in psihologije: nekaj razmislekov). *Slavistična revija* 47/4, oktober – december.
- Iser, Wolfgang (2001): Bralno dejanje: teorija estetskega učinka. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). *Resnica in metoda (Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 1960)*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo Literatura.
- Jauss, Hans Robert (1998). *Estetsko izkustvo in literarna hermenevtika*. Ljubljana: Literarno-umetniško društvo »Literatura« (Zbirka Labirinti).
- Lavrič, A. (1999). Raziskava o uporabi multimedijskih računalniških programov. *Sodobna pedagogika* 50/3. 162-174.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001.V: <http://www.pei.si/czue/pirls/rezultati>.
- Program mednarodne primerjave dosežkov učencev - PISA (Programme for International Student Assessment). V: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>. 10. 2. 2011.
- Medved Udovič, Vida (2005). Sodobni pouk slovenščine v osnovni šoli. Premislek ob novih razsežnostih slovenščine v šoli. V: Vesna Mikolič in Karin Marc Bratina (ur.): *Slovenščina in njeni uporabniki v luči evropske integracije*. Koper: Založba Annales.
- Medveš, Zdenko (2002): Nova paradigma pravičnosti v šoli. *Sodobna pedagogika*, 53/5. 24-41.
- Pisanski, A. (maj-avg. 2003): Uporaba novih tehnologij pri jezikovnem pouku. *Jezik in slovnstvo*. 48/3-4. [103]-112.
- Plevnik, Tatjana (ur.) (2005). *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji*. Zbornik besedil o izobraževanju učiteljev. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Rugelj, J. (2003): Development of computer based learning materials. New horizons in industry and education / editor George M. Papadourakis. - Heraklion : Technological Educational Institute of Crete. 237-242.
- Saksida, I. (2004): Berilo – pot do uspeha pri zunanjem preverjanju znanja. V: Izzivi devetletke pri pouku slovenščine. Strokovni simpozij. Povzetki. Ljubljana, 5. – 6. marec 2004.
- Učni načrt *Slovenščina* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport : Zavod RS za šolstvo.

Vida Medved Udovič
Univerza na Primorskem
Pedagoška fakulteta Koper

SODOBNI POUK KNJIŽEVNOSTI V LUČI EVROPSKIH INTEGRACIJSKIH PROCESOV

V času družbenopolitičnih evropskih povezav in močnejšega medijskega pritiska na mlade se sprašujemo, kako v današnji osnovni šoli smiselno in učinkovito usmerjati učenje in poučevanje slovenščine kot J1 oz. materinščine. Porajajoča skrb za usodo slovenskega jezika in za njegove posebne afirmacije v književnosti ni povsem odveč, predvsem velja skrb tudi pred vdorom tuje trivialne književnosti. S podobno zapleteno problematiko nezadržnega pritiska na jezikovnoknjiževno kulturo jezikovne skupnosti se srečujejo tudi mnogo večje ne-angleško govoreče države. Velike družbene in kulturne spremembe slovenskega in svetovnega prostora predvsem v zadnjih desetih letih odsevajo tudi v jezikovni rabi.

Šolsko okolje se tako kot druga družbena in kulturna okolja odziva na nastale spremembe, ki vplivajo predvsem na govorjeni in pisni jezik mladih in njihovih učiteljev. Z demokratičnimi družbenimi premiki se horizont jezikovnega in književnega vedenja širi v doslej neposeljena območja – slovenščina je državni jezik, njegova družbena vloga je tako v njegovem razvoju dosegla najvišji status. Slovenščina pa je z majem 2004 postala tudi eden izmed uradnih jezikov Evropske unije. Med cilje, ki si jih je pri izobraževanju bodočih učiteljc in učiteljev slovenščine na razredni in predmetni stopnji še posebej potrebno zastaviti in vsestransko osvetliti, pa v tem kontekstu sodi nedvomno razvijanje širše pojmovane pismenosti: od bralne/književne, funkcionalne, informacijske pa do kritične.

Ključne besede: književni pouk, širše pojmovana pismenost, materinščina (J1), osnovna šola, sodobni pristopi učenja

Barbara Baloh¹
Univerza na Primorskem (*University of Littoral*),
Faculty of Education Koper

УДК 371.3::811.163.6
81'246.2

DEVELOPING CURRICULUM FOR INTERCULTURAL AWARENESS AND EARLY LANGUAGE LEARNING IN BILINGUAL ENVIRONMENT

0 INTRODUCTION

Culture is present in all aspect of our life.

Culture cannot be escaped.

Cultural samples are enduring.

Cultural samples are flexible, ambiguous, contradictory, changing...

Modern society is the result of different social, economic, political, religious and cultural changes which is reflected also in the migration processes causing changes in cultural and language maps of countries, not only temporary, but in the long term. Immigrants have brought with them new languages and introduced a higher level of cultural diversity Europe has known so far. And here it is worth mentioning the already existing historical cultural diversity of Europe, marked by numerous ethnic minorities with their culture, i.e., their views, values, habits, standards, religions, languages, rules of behaviour, the property of a certain nation. Should we wish to turn multicultural into intercultural, we have to focus on development of intercultural awareness, respect and acceptance of different cultures and languages already in early childhood which is at the same time one of the fundaments of intercultural education.

And culture is inseparable from language. Language conveys the meaning that is defined by a certain culture. While learning a language we also learn about cultural background of that language. It is not enough to dispose of grammar knowledge and communication skills for a successful communication, but it is necessary to master the intercultural knowledge.

In multilingual and multicultural environment children get acquainted with second/foreign language both at home and outside it. They gather incentives for its usage from close environment. They can be as strong and frequent or weaker and less frequent as the incentives for their mother tongue. (Čok 1999: 115).

The relationship of children to culture in close environment is formed first of all within families, and only then by society, and later on by schools which through the processes of observation, comparison and evaluation build in children's consciousness a balanced and healthy attitude to convergent cultural and

¹ barbara.baloh@pef.upr.si

linguistic relationships. The success of second language acquisition in the nursery schools and in the primary schools to a great extent depends on social motivation (Čok 1999: 115), i.e., from the position held by language and culture within a family and in the society.

A number of foreign language teachers and intercultural experts know that the language we speak makes it possible for us to have certain recognitions on the world, but it hinders others at the same time. Unless we are properly prepared to accept reality that is different from our reality, it may happen that we perceive other people's reality as misplaced, since we are not entirely aware of the limits of our vision of the world (Zudič Antonič 2008: 17).

1 EARLY FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN BILINGUAL AREAS.

The perception of the first and second language in a child is raised in linguistic frameworks that include textual world of the child's real world. And in case of learning the second language children enter the frame of other culture and by that also into the frame of other textual world. In multilingual and culturally mixed environment elements of different cultures meet and complement each other, so that parallel acceptance of native and other cultures takes place from individual's birth.

In the history of researches into the second/foreign language we have quite often been faced with the question whether also in case of learning second/foreign language the language acquisition device is involved, which enables subconscious acquisition (typical for the development of the first language), or do we learn second/foreign language in an entirely different way.

Because children bring with their birth certain language knowledge we have to bear in mind that the language capability which children acquired through a successful perception of their mother tongue helps also with successful learning of second language. The system of mental operations in the articulation of the mother tongue is transmitted to the articulation in the second language. The mother tongue and the second language are in linguistic interdependence. The positive transfer of knowledge makes it easier and the language interference hampers the acquisition of language. All communication samples that children have already acquired in their mother tongue cannot be directly transferred into the second language since some of them are typical for the first language, and also the second language disposes of its proper communicational samples.

Learning of the first as well as learning and the acquisition of second/foreign language at certain moments takes place analogically; and there are certain characteristics which separate processes from each other.

Children while acquiring the first language often know much less about the universe as the persons which learn the second/foreign language, therefore they, at the beginning of their language skills development, communicate about much less topics, primarily about those which are here and now. Persons learning second/foreign language usually have a lot more complicated ideas they wish to convey to other people. There are more similarities with the acquisition of the first

language in cases, when the persons learning or acquiring the second/foreign language are children (Kranjc 2009: 87-88).

Children acquiring the first language are less afraid of making mistakes, and mostly speak more and without any reserves. They furthermore speak without any brakes after they have passed the phases of acculturation, children in the second/foreign language, whereas adult persons have much more difficulties above all from the fact that they are afraid of mistakes (Kranjc 2009: 87-88).

The motivation for learning the first or second/foreign language may be quite different. Children acquiring the first language are motivated for learning language since this is the only way they can establish social interaction, and the motivation for learning the second/foreign language may be different. In case of learning the second language we separate integrative and instrumental motivation. Integrative motivation appears when a person wants to identify him/herself with the culture of the other language, and we speak of instrumental motivation when a person acquires the second language more functionally, i.e., in order to follow certain objectives, e.g., to be able to communicate with his/her environment to get a job. Motivation may have different impact on the acquisition of the second language. Motivation can be influenced by closer and wider environment, and also by the attitudes of the entire society which is more or less inclined to learning of the second/foreign language (Prebeg-Vilke 1995).

Children acquiring the first language spend for learning the first language much more time than other persons can spend for learning the second/foreign language, and also the time in which children acquire the second language is much shorter.

Children acquiring the first language should in normal circumstances get the status of native speaker.

Children acquiring the first language usually do not need special grammatical instructions in order to acquire the rules of the language composition and use.

Children acquiring the first language start their process of language skills development with a relatively non-developed cognitive system and simple linguistic system. More complex structures follow after single or double words phrases, i.e., they may be articulated only after they master enough words and their cognitive system had been developed enough. Persons learning the second/foreign language usually master the first language and have a developed cognitive system. They know semantic, pragmatic and syntax rules from the first language, they have a lot of experiences and knowledge about the world, and they can implement the language system from the first language as basis for grammar construction in the second/foreign language. Here we can have cases of negative transfer or interferences. Although they do not know the structures of the second/foreign language yet, they can, by using some words from the second/foreign language and the structure of the first language compose messages. Sometimes in sentences composed this way, appear forms which native speakers would never pronounce (Kranjc 2009: 87-88).

The question at what age children should start learning the second/foreign language has got various replies. There is still a dilemma whether early acquisi-

tion/learning of the second/foreign language has a negative impact on the acquisition of mother tongue or perhaps a child starting learning the second/foreign language early does not reach a satisfying level of speaking development and other cognition abilities. From the perspective of expertise (developmental psychology, psycho-linguistics) those dilemmas were overcome already in the 70's in the previous century, because several psychological studies have shown that early acquisition/learning of the second/foreign language means advantage in the development and later education. The researches have confirmed that early acquisition/learning of the second/foreign language has a positive impact on children's linguistic, cognition and personal development as well as on their school success. At the same time the researches deny the conviction that learning the second/foreign language disturbs learning of the mother tongue. Studies have confirmed that the knowledge of one language does not represent problems to children when learning the second language, and also learning of the second/foreign language does not hamper fluent speech in the first language. Moreover, children while acquiring the second/foreign language help themselves with words and language structures they have already acquired in one language. In addition, learning the second/foreign language brings higher language awareness, as well as its rules, characteristics, etc.

However, the question on what methods and forms of teaching the second/foreign language in the nursery schools are suitable and how to ensure the continuity of learning and in this respect take into consideration the big differences in language abilities of children, remains open. At the same time focus remains on the question whether there really exists a critical period for learning the second/foreign language, and if yes, when? We may speak of critical period when we are able to determine the age when learning or acquisition of the second/foreign language is faster and when it requires less effort from children.

Children's speech is developing due to the need for communication with important people (e.g., parents, siblings, pre-school teachers, peers). If those persons speak different languages, bilingualism develops due to the need of communicating with them. We may speak of bilingualism and multilingualism when an individual can communicate in two or more languages. It is a fact that children's speaking skills develop the most intensively in the period of infancy and toddlerhood (from birth to three years) as well as in the period of early childhood (from three to six years). For the development of their speech children above all need encouraging environment in which they will be able to use language in various circumstances. This means that children need to have opportunities to hear and to use the speech in different circumstances and that they need encouragement from the part of adults and their peers.

Regarding the question, when is the critical period for the acquisition or learning of the second/foreign language, the experts are of split decision, however they agree that it is at the age of approximately three or four years up to eight or nine years.

Among the factors making learning of the second/foreign language easier belong, as follows:

- an individual likes or admires people who speak a second/foreign language (seem important for him/her),
- children wish to be in friendly relations with persons who speak second/foreign language,
- children believe that relations with other people will be more friendly and easy going if he speaks "their" language as well,
- parents, because the way how languages are presented to children, influences the acquisition and learning of the second/foreign language,
- also an individual's motivation and his/her attitude to foreign language learning have a strong influence on his foreign language learning. If important persons of a child's environment speak different languages, the child will learn the necessary language from the need of communicating with them.

Among factors making the second/foreign language learning more difficult we can find cases, when an individual had to leave his/her country from various reasons (e.g., war situation, persecution, political unrests, economic reasons, etc.).

2 DEVELOPING CURRICULUM FOR INTRE CULTURAL AWARENESS IN BILINGUAL AREA OF SLOVENIAN ISTRIA

The concept of intercultural education, which is the subject of our discussion, was in Slovenia introduced by the Pre-school Curriculum in 1999, which particularly emphasises the role of nursery schools in linguistic and nationally mixed areas of the Republic of Slovenia. In our article we are going to concentrate on the area of Slovenian Istria where two nations have coexisted throughout centuries (Slovenian and Italian), using two languages. Slovenian is in that area a national and official language and due to the presence of Italian national community the same status is given also to the Italian language.

In all three littoral municipalities we can, besides educational organisations with Slovenian as teaching language and Italian as the language of the area, find also educational institutions where teaching is held in Italian language, and we can therefore speak of two-way bilingualism. Among those educational units with Italian as teaching language we find 9 pre-school organisations, 3 primary schools with their subordinate schools, and 3 secondary schools. Education in the language of national minority is held significantly different from what is typical for the educational institutions in the nationally mixed territories of Prekmurje.² In the Italian educational institutions of Slovenian Istria the Slovenian has the status of a second language. For the educational programmes in Italian teaching lan-

² According to legal provisions in Slovenia, the bilingual education takes place, in line with the linguistic minority, geographical territory and the individual's needs, for each national community (Italian and Hungarian) in different models, different programmes and educational institutions. On the territory of the Slovenian Istria the educational institutions are located on limited area which is legally and politically defined. The objective of those institutions is to unite and safeguard the integrity of national community, above all in the way that the teaching language is Italian and that children, pupils and students educated in the spirit of Italian culture and civilisation, however, to a certain level also the linguistic and national plurality of the area, where the educational institution is located.

guage the Slovenian educational programmes are implemented, where besides the aims defined through the regulations in place for the education, we can find also specific objectives which contribute to the safeguarding and developing of linguistic and cultural identity of the Italian national community members. In addition to the specific goals of the programmes held in Italian as teaching language, we can find also the adjusted school syllabus and Pre-school Curriculum. In primary and secondary schools, Slovenian as second language is also a school subject. In the nursery schools with Italian as teaching language there is an Addendum to the Curriculum dedicated to the members of the Italian and Hungarian Minorities in Slovenia which envisages getting acquainted with the Slovenian language. As it is provided by the Addendum to the Curriculum, the professional workers who get children acquainted with Slovenian language have to master both languages and have to be professional and have specific didactic knowledge on making children acquainted with the second language (Addendum to Pre-school Curriculum in nationally mixed areas, 2002, 4).

Addendum to Pre-school Curriculum in nationally mixed areas was adopted by the Council of Experts of the Republic of Slovenia for general education in 2002. The legal provision of the above mentioned addendum is based on are Pre-School Education Act and the Law on Special Rights of the Italian and Hungarian national communities in the field of education.

The Pre-School Education Act provides that »within the areas where members of Slovenian nationality and Italian nationality live and where they are defined as nationally mixed territories, in accordance with Special Pre-School Education Act, and where the instruction takes place in Slovenian language, children are required to get familiar with Italian language, and in the nursery schools where education is held in Italian language with Slovenian language«, (Pre-School Education Act, 1996, Article 5). We may see that an educational model has been developed already at the pre-school stage, ensuring members of the Italian community a receptive knowledge of the other ethnical group's language. The acquaintance with the second language can encourage a holistic development of children. If the method is adequate and the contents are suitable the children's needs for discovering language are consolidated and offer an opportunity for the acquisition of the language forms, attitudes and relations.

2.1. M. J. Benett's model of developing intercultural sensibility

This model is based on studying behavioural samples by which experts can recognise the vision of the world and the way how an individual gets experiences about cultural diversity. The more an individual develops his/her attitude towards cultural diversity, the more he/she is sensitive and the more he is ready to accept Interculturality. Once an individual has, on the basis of his/her experience, established his attitude towards cultural diversity, he/she maintains that attitude to all phenomena linked with culture. Hence, he/she is able to generalise the acquired knowledge to all capability levels and to different types of cultural diversity. This

means that he/she keeps equal attitude to all forms of cultural diversity, regardless the culture type that he/she is faced with (Zudič-Antonič 2008: 117).

The model may be of great help to pre-school teachers and other workers in education for the recognition of their own level of intercultural sensitivity, as well as for the detection of cultural sensitivity of individual child who acquires his knowledge of the world from a wider (educational institutions, company of adults and his/her peers, media, etc.) and closer (family) environment, and also other inner factors – endogens (personal, psychological), and besides that the external factors – exogenous (socio-cultural) have an impact on him/her.

M. J. Bennett (in Zudič-Antonič 2008: 117-119) states two levels of intercultural ability development, ethnocentrism and ethno-relativism, which he later divides into 3 sub-levels. Ethnocentrism is a process of rejecting certain culture. It is about assessing other cultures on the basis of one's own opinion, i.e., it is a question of opinions, convictions, feelings of an individual that culture in which he/she lives is worth more, is dominant, superior and therefore does not approve of other cultural communities with different culture, religion and language. And, ethno-relativism means accepting intercultural differences.

ETHNOCENTRISM LEVELS	deny defend minimise
ETHNO-RELATIVISM LEVELS	accept adjust involve actively

1. **Denying differences.** It is incapability of an individual to recognise cultural diversity; particularities of a foreign culture are to him/her unknown because they are not a part of his/her own culture. The consequence is that he/she does not approve of cultural differences.

In case of getting early acquaintance with a language the role of teachers at this stage is of key importance, in terms of mutual trust and cooperational education, so that pupils get information on a foreign culture. Pre – school teachers have to, without their own prejudices, emphasise the characteristics that unite two cultures and not divide them.

2. **Protection against differences.** It appears when an individual after noticing differences between cultures later on estimates them, due to stereotypes, as negative. The stereotyping of the two nations coexisting in the area of Slovenian Istria is a permanent fact. Italians use for Slovenians a pejorative term *s'ciavo*, and Slovenians call Italians as *makaronarji*, *lahi ali fašisti* (macaroners, Lahs, Fascists). The task of the pre-school teacher is to sense a conflict situation, to take the role of a mediator, to develop the feeling of belonging and to introduce cooperational education.

3. **Minimisation of differences.** It appears when an individual recognises cultural differences, but diminishes their significance. At this stage listening should be developed, then knowledge about general culture, knowledge of one's

own culture, capability of precise observation of others, which is being developed through contacts with foreign culture.

4. **Acceptance of intercultural differences.** It is the first stage of ethno-relativism. An individual respects cultural diversity and is fully aware of the fact that other cultures may have totally different approaches in solving problems. An individual understands cultural phenomena in his own context and analyses them. In case of conflicts with members of other culture he/she uses his/her own experiences. Pre-school teachers at this stage lead children into getting acquainted with the cultures, into respecting values and religious beliefs of others as well as into tolerance of different attitudes.

5. **Adjustment and harmonisation of changes.** At this stage an individual is able to observe the outside world from the point of view of another person, he/she can communicate with the members of other culture, adjusts to the group and joins various communication models. Empathy is typical for that phase – an attempt of understanding other person by looking through other person's point of view. Pre-school teachers at this stage guide activities into collecting data about a foreign culture, they focus on the case study and for that purpose implement researching strategies.

6. **Active participation.** Individuals get involved into the processes where they can develop their identity, which is flexible and does not include only one culture. The first level of this phase is the ability of estimating different situations and different views of the world. An individual is capable of switching between cultural contexts according to the circumstances. He/she is aware that all possible choices are in themselves good; however, only one is good in specific circumstances situations which he/she is able to estimate. And the second stage of this phase indicates a state of total self-reflection and leads to the phase when we do not belong to any culture anymore.

The knowledge about the model is for the territory of Slovenian Istria extremely important, since it is an area of early bilingualism. Following that model children already in pre-school period get acquainted with the language of their environment and also with the cultural values of the nation that language belongs to.

Speaking of early language education and about the development of Interculturality it is necessary to underline that children perceive language education and learning about culture as a pathway to learning about life and their neighbourhood. They do not see it as education, for them it is merely a tool for reaching what they want and satisfy their curiosity. Children are not aware of the fact that they learn a language that they learn about a new culture which, anyway, is not their objective. It is therefore practiced that in case of the earliest language education we offer children getting to know the language as a way of reaching their success in games and learning about life and with its help develop denomination capabilities in the second language.

2.2. Getting acquainted with the language of the environment and the acquainting strategies

Getting acquainted is a process where an individual understands that there exists, besides his/her mother tongue, also another language. In general the acquisition takes place at the receptive level, in a planned and not spontaneous way. This means, that pre-school teachers select in a premeditated and professional way the contents and the forms of work; they also make plans for the activities which enable children to get acquainted with the second language. Getting to know the second language and its culture may take place within the frame of social contacts when children are in touch with native speakers of the second language (the neighbourhood language), and during the visits to institutions of the second language members (nursery schools, schools, radio, TV, etc.) in the urban area, as in case of the Slovenian Istria where we can speak of visual bilingualism (street signs, squares, towns, public signs, etc.) and directly in the course of the language skills for the second language where we mostly speak of games and research activities, methods and techniques of work which encourage the interest for getting to know the language and communication skills. Early learning/getting acquainted with language demands specially designed teaching methods and approaches. Those approaches have to be based on our knowledge of children's development and education in early and middle childhood. We have to provide opportunities for children to hear and to use speech in various positions, we should offer them contents that are for them interesting and that we talk to them. Learning/getting acquainted should be linked, particularly in a symbolic way, with games, and it is also important to reach an adequate motivation of children.

During the time of getting acquainted with the language we have to ensure that children have enough time in order to:

- »acquire the melody of the new language,
- understand simple words and messages,
- play games with voices by singing, doing mimics, fretting, pasting words and pictures,
- collect words and arrange them according to their system of values.

Words that children listen to and »read«³ in the period of (footnote) getting acquainted with the language are simple, easy to understand, nice and playful. It is often a question of songs, count-outs, finger games, easy prose texts and simple non-artistic texts. All the enumerated activities are the same as children do in their mother tongue; however, they do them within the frame of getting acquainted with the language in order to understand and start to love the second language« (Zorman 2001: 1). Hence, should children know how to respect other cultures, points of view, values, habits ... they first have to get to know about themselves as individuals and experience themselves within their own culture. This can be done through various social games (game without touch, game with balloons,

³ "Read" at this stage means to perform different activities linked with pre-literacy period.

relaxation games, the chair to my right is empty, journey to the land, it is us, what am I like, we all thing differently, etc.), the objective of which is, as follows:

- to get to know oneself and other people and to acquire through games the feeling of a group belonging,
- to consider about exclusions; to get the experience of being excluded from a group,
- to build a climate of group cohesion based on respecting differences and on tolerance,
- develop positive attitude to others and different,
- develop positive assessment of diversity.

The fundamental method of learning/getting acquainted with the second language, which in practice appears to be the most successful, is a game. Children feel themselves a lot freer in the game. They can move freely, they can search for, discover and get to know themselves, express feelings, solve possible conflicts, release tensions and eliminate fear. It is necessary to consider children's fears very seriously, to talk about them on a regular basis, and to try to find reasons for them, since they most often cause prejudices, intolerance, discrimination and racism which by all means are not the objective of intercultural education.

Through game children acquire simple, to their interests adjusted communication samples, which represent analytical planning of language structure. The tempo the scope and the depth are first of all free, but gradually we enhance activities so that we control and plan the difficulty level.

Communicational level	Intercultural sensitivity development level	Activities
Initial level	Denying/rejecting and defending	<ul style="list-style-type: none"> ▪ researching, ▪ discovering similarities and differences in cultures, ▪ cooperative learning
Intermediate level	Minimising and accepting	<ul style="list-style-type: none"> ▪ role play, ▪ researching perception of one's own and foreign culture, ▪ experience learning, ▪ simulation, ▪ intercultural empathy
Higher level	Adjustment and active inclusion into intercultural environment	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studying responses in the intercultural environment, ▪ humour in different cultures, ▪ use of original, ▪ research activities, ▪ perception and studying cultural differences, ▪ comparing systems of values, ▪ case studies

Various experts have amended the Benett's concept exactly in connection with directing and planning the activities. They have already harmonised the above mentioned levels in the model of intercultural sensitivity with the development grades of communication skills and added strategies (activities) for the de-

velopment of intercultural sensitivity, since a promotion to a higher level has to be, when developing intercultural sensitivity, gradual and well balanced. Nives Zudič Antonič (2008) in her article presents the amended model of intercultural sensitivity development which can educate pre-school teachers and other educational workers and guide them in developing intercultural sensitivity. Based on the model the pre-school teachers can already in the pre-school period make the planning of activities that lead to intercultural awareness.

In the bilingual and culturally mixed area of the Slovenian Istria children are soon faced with the second language and other culture, we therefore speak of two types of early bilingualism: the one that simultaneously or consecutively develops within families, and early bilingualism, which appears through the acquisition of one language within families and the second language outside it, which takes place in a spontaneous or organised way through educational institutions. And distinctive language specificity is reflected in the educational institutions of the nationalities, since the latter are not organisations of a closed type which would be limited to the members of Italian minority. Since the census between 1910 and 1975 the population in the educational organisations with Italian as the teaching language has decreased, and they later on allowed entering those institutions also to non Italian nationals. Children attending nursery schools with Italian as teaching language come from linguistically very diverse families: their mother tongue is not always Italian since in many cases there are bilingual families. (Italian and Slovenian or Italian and Croatian) or even exclusively Slovenian families; and in some cases the families do not speak neither Italian nor Slovenian, but some other language, usually Croatian or Serbian. The children's teaching language is Italian and thus the planning of getting acquainted with Slovenian as the second language is extremely important, particularly, because we deal with development communication skills of children with different prior knowledge of languages, with different attitude of their parents to Slovenian language, and because the nursery schools have got different possibilities for encouraging the development of children's speech from what later on schools have. Children's speech at this stage has not been competed yet; children are still very suggestible and elastic, and the process of acquisition has not been clearly determined yet, in terms of aims and activities. In this regard it is, of course, necessary to take into account different children's speed and depth when getting acquainted with certain linguistic skills, i.e., the activities should take the course which is at its most adjusted to children's prior knowledge, their abilities and individual desires, and at the same time they have to serve as background for getting acquainted with other cultures and civilisations (life habits, traditions, customs, celebrations etc.), which provides grounds for mutual tolerance education and respect of differences.

3 CONCLUSION

The changing image of Europe, the new socio-cultural motives, linked with the European integration processes, and the modern psycho-linguistic findings are paving the way to the modernised approaches to early learning of both, the

mother tongue and other languages. The theoretical findings of developmental psychology support the didactic innovations of teaching which are particularly effective if there is a favourable climate in the educational institution. It is essential that they encourage learning motivation, social interaction, life practicality and applicability of teaching contents. Of course, for early language learning the intertwining different activities are very important as for example rhythmic-physical activities, graphomotor, cognitive, linguistic and imaginative activities (Medved Udovič 2007: 33).

“Educational work in pre-school period in the nationally mixed areas is entirely based on the Pre-School Curriculum. While implementing the curriculum in the nationally mixed areas it is important to take into account the objectives and cases of good practice from all the areas of activity as cited in the Pre-school Curriculum. In terms of the contents the aims and examples of activities are related to the activities as Language, Society and Arts.

Expert workers do the responsible and professional planning of the activities to contribute to the awareness of children about the coexistence of the two nations, two languages and two cultures as well as for the acquisition of adequate linguistic skills in the first and second language” (Addendum to Pre-school Curriculum in the nationally mixed areas, 2002, 5).

And it is above all necessary to take into account that the education of national communities has to be, as any other educational activity, conceived on our knowledge of real situation both in terms of linguistic and in terms of cultural framework within which the process takes place, and that it has to be looked at closely and adjusted to modern social and historical developments and trends, in particular, if the objective of education in bilingual areas is to maintain the identity of a certain national community.

REFERENCES

- Baloh, B. (2003): Vzorci govornega vedenja pri pripadnikih italijanske narodne skupnosti v Slovenski Istri. Magistrsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Baloh, B. (2004): Seznanjanje s slovenščino v italijanskih vrtcih na narodnostno mešanem območju v Slovenski Istri. *Annales, Anali za istrske in mediteranske študije. Series Historia et Sociologia*, 14, 2. (337-341).
- Čok, L. (1999): Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. Osnove za oblikovanje modela. *Annales, Ser. Hist. Sociol.* 9, 1 (16), (111-126).
- Dodatek h Kurikulu za vrtce na narodno mešanih območjih.* (2002): Retrived April 28, 2011, from <http://www.mszs.si/slo/>
- Favaro, G. (2011): *A scuola nessuno e' straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale.* Firenze: Giunti Scuola S.r.l..
- Kranjc, S. (2009): (So)vplivanje učenja prvega in drugega/tujega jezika v otroštvu. V: Pižorn K. (ur.): Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. ZRSŠ.
- Kranjc, S., Baloh, B. (2007): Učenje, ustvajanje in seznanjanje z drugim jezikom v dvojezičnem okolju. V: KOVAČIČ, K. (ur.): Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini : Zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini: = IRRE Friuli Venezia Giulia.

- Kranjc, S., Baloh, B. (2007): Kako se predšolski otrok seznanja z jezikom okolja v Vrtcu Koper? V: FAVENTO, T. (ur.): po raziskovalnem projektu - Akcijsko raziskovanje - v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo v šolskem letu 2005/06. Koper: Vrtec Koper.
- Kurikulum za vrtce.* (1999): Retrived April 28, 2011, from <http://www.mszs.si/slo/>
- Mantegazza, R. (2005): Se mio figlio gioca con Mohamed. Rifflessioni, consigli, attivita' per insegnare a bambini e ragazzi il valore della differenza, Fabbri editori.
- Medved Udovič, V. (2007): Didaktična izpeljava poučevanja slovenščine kot J2. V: KOVAČIČ, K. (ur.): Šest poučevalnih modelov za slovenščino v šolah in vrtcih v Furlaniji Julijski krajini: Zgodnje učenje slovenskega jezika v jezikovno in narodnostno mešanem okolju Furlanije Julijske krajine. Trst: Deželni zavod za pedagoško raziskovanje v Furlaniji Julijski krajini: = IRRE Friuli Venezia Giulia.
- Prebeg – Vilke, M. (1995): *Otrok in jeziki*. Prevedla Tatjana Lesjak. Ljubljana: Sanjska knjiga.
- Titone, R. (1993): *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando editore.
- Titone, R. (1996): *La personalita' bilingue*. Milano: Studi Bompiani.
- Zakon o vrtcih.* (1996): Retrived April 28, 2011, from <http://www.mszs.si/slo/>
- Zudič, Antonič, N., Zorman, A. (2006): Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji. *Sodobna pedagogika*, letnik 57, posebna izdaja.
- Zudič, Antonič, N. (2008): Za različno vizijo in zaznavo sveta: jeziki, kultura in medkulturnost. *Šolsko polje*, Letnik19, št.3/4.

Barbara Baloh
Univerza na Primorskem,
Pedagoška fakulteta Koper

RAZVIJANJE KURIKULUMA ZA MEDKULTURNO ZAVEDANJE IN ZGODNJE UČENJE JEZIKA V DVOJEZIČNEM OKOLJU

Z vidika združene Evrope, ki spodbuja skrb za večjezičnost in kulturno raznolikost, predstavlja zgodnje učenje jezikov pomembno prednost (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju). S tem v zvezi si vse države članice Evropske unije prizadevajo spodbujati učenje jezikov v šolah. V večini držav članic se vsak lahko v osnovni šoli nauči vsaj dveh jezikov, starostna meja za učenje jezikov pa se vse bolj niža in učenje traja vse dlje.

Medkulturna vzgoja in zgodnje učenje jezika v dvojezičnem okolju imata na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji že dolgo tradicijo. V prispevku bo predstavljen model seznanjanja s slovenščino kot jezikom okolja v vrtcih z italijanskim učnim jezikom kot se kaže v Dodatku h Kurikulumu, ki je namenjen pripadnikom italijanske in madžarske narodnostne skupnosti v Sloveniji. V tovrstnih institucijah je po smernicah Kurikuluma predvideno seznanjanje s slovenskim jezikom, kar pomeni, da vzgojiteljice premišljeno in strokovno utemeljeno izbirajo vsebine in oblike dela ter načrtujejo dejavnosti, ki otrokom omogočajo seznanjanje z drugim jezikom. Že na predšolski stopnji se tako začneja razvijati izobraževalni model, ki pripadnikom italijanske narodnosti omogoča receptivno poznavanje jezika druge etnične skupine. Zgodnje pridobivanje sporazumevalnih zmožnosti v nematernem jeziku je smiselno le, če te omogočajo učečemu se možnost uporabe v kontekstu in v različnih socialnih okoljih ter če je učna metoda primerna ciljni skupini. Najprimernejša v tem obdobju je izobraževalna pot, ki temelji na didaktični igri, saj omogoča aktiviranje visoko produktivnih motivacijskih dinamik in izvira iz otrokovega sveta.

Ključne besede: kurikulum za vrtce, medkulturno zavedanje, dvojezičnost/zgodnja dvojezičnost, slovenščina kot drugi jezik, razvijanje jezikovne zmožnosti v drugem jeziku

Dario Saftich
EDIT Rijeka

УДК 316.72:37
821.131.1

BORDER IDENTITY AND LITERATURE

1. INTRODUCTION

Since the fifteenth century, Croatian territory has been subject to the pressures of three great powers of that age: the Austro-Hungarian monarchy, the Ottoman Empire and the Republic of Venice. The latter two, although significantly weaker than Austria-Hungary and Turkey, possessed certain characteristics of a colonial force: stemming from a narrow city territory, it managed to conquer and control all larger overseas enclaves. If we view colonialism from the classical 19th. and 20th. century perspective, differences in relation to the greater forces of that age are gigantic, foremost because Venice did not act as a national country and collapsed at the exact time when the Napoleonic Wars led to a gradual awakening of national consciousness throughout the Old Continent. This doesn't render speaking of Venice and its colonial factors irrelevant, due to the fact that this lagoon –stated oligarchy knew every well how to profit in relation to its “colonies”. The Venetian rule implied an unquestionable cultural influence, as well, although there was no planned, intentional imposition of the Venetian “language”. This was further underlined by the fact that Venice gradually began to accept the “Tuscan language”, a language which affirmed itself on the Apennine Peninsula and beyond, thanks to the great Medieval and Renaissance writers and economic influence of Florence. Venice's presence within countries under its dominance, and generally the Mediterranean pool, left behind visible traces. If anything, «overseas nations», seen as such from a Venetian perspective, developed within certain port regions and social classes a Koine language, often referred to as a syntagma of colonial Venetian. With the fall of Venice and the affirmation of national matrices, speakers of “colonial Venetian“ found themselves as a lingual community positioned as a certain “Italian colony“, at least from a lingual point of view. These syntagmas are used by the writer Enzo Bettiza who prefers to call himself a writer from Split, but of the Italian language. The collapse of Venice led to the Austro-Hungarian Monarchy assuming control over all features of a dominant, centripetal force down the length of the Eastern Adriatic, which, up until that moment, it possessed in the continental region of Central Europe. From this moment on, and at this point we are already in the nineteenth century, the century of awakening in terms of national consciousness and the development of modern colonialism, we can speak of colonial relations or at least a colonial consciousness in the Adriatic, now at a level equal to that in Northern areas. Simply put, from then on, Mediterranean Central Europe began sharing the fate and psychological characteristics of continental Central Europe.

Upon returning to his homeland during the early nineties as a reporter, he metaphorically travels the length of the Adriatic coast, feeling the pulse of the coast's relations as well as that of its hinterlands. The matter at hand is not so much a real, physical journey, but a journey into the past of one's memory, one's prejudices, and perhaps even misconceptions, through which cultural contradictions and problems tied to identities typical of postcolonial situations often become evident. To Bettiza, his personal and family-oriented memory, the Eastern Adriatic represents what the Danube represents to Claudio Magris. The Danube and Adriatic were "travelled" not only by trades, but by cultural and civilizational influences, as well.

2. THE LANGUAGE OF RENAISSANCE GLOBALIZATION

In today's world, English is the *lingua franca* of globalization because it is the language of the «empire», the only «empire» to have survived in the modern world after the fall of the iron curtain. The logic of this empire, an all-encompassing center led by goal of total assimilation is in its core monolingual and monological. This same logic, only much more pronounced in its methods of imposing a dominant language and culture, was present in the colonial era. The problems of domination and subordination in a cultural sense, are most relevant to the matter of language, i.e. the denigration and oppression of the indigenous culture by the colonial power. This includes the language of English literature itself. Is the English language, the language of the largest colonial force of Great Britain, an appropriate means of expression for postcolonial writers? Obviously, the same question presents itself, although not to the same extent, for French and Portuguese as well as all other languages of ex-colonial powers. On one hand, it could be said that matters of language only carry assumptions and ideas of colonial power. On the other hand, in terms of English, this language exists in many forms throughout the world, indicating to postcolonial literature the problematic of English's widespread nature. Depending on the local situation and its needs and affinities, a postcolonial writer may choose to either revoke or adopt the colonizing language, including rejecting the remains of colonial cultural rule over means of communication. Alternately, adoption of a language and its novel application marks a certain distancing from the regions of colonial privilege. Abrogation implies rejecting the category of «imperialistic» culture, its esthetics, and its illusionary standard regarding what is normative or its specific usage as well as its assumption of the existence of a traditional and fixed meaning «written» into the words. Adoption is a process through which a language is accepted and «burdened» by one's own cultural experience. In other words, a language which is not one's own is used to express a spirit which is.

Domination and subordination is not a relationship which appears solely between nations or ethnic groups, but also within them. Acceptance of a certain culture or language can be a way in which a certain social group tries to distance themselves from the masses, thus becoming elitist or believing they have become so, not only in economic power but political power, as well. The role of *lingua*

franca, in terms of a language utilized by speakers of differing tongues, as well as in terms of a language which was representative of a link with the culture of that time's metropolises, was helped for centuries by the Venetian dialect even in our regions, only to later buckle before the Italian language in written documents.

However, the relationship of dominance and subordination within a post-colonial situation can create a novel transcultural identity. This occurred with «Italian colonies» on the Eastern Adriatic, as Bettiza calls them, which either had or acquired clear contours of a transnational identity. Still, the core of these «colonies» was comprised of domestic, indigenous populations, as Bettiza himself explains whilst speaking of his family's roots.

Such a problematic identity unquestionably leaves marks even in literary creation. Physical contact and mixing between peoples can also cast suspicions on the entire idea of national and ethnic literature. This means that hybridization and creolization of language, literature and cultural identities is a usual theme of postcolonial literature and theory, and that they mark a certain acquaintance with postmodernism. The overlapping of lingual usages and the transference of codes becomes characteristic of the people and places at culture-contact points along the Adriatic. But not only here. The meaning of old words changes, and new ones begin to be used. Neither colonial nor colonized cultures and languages can present themselves in their «pure» form, nor can they separate from one another, warns Bhabha: in this way, a hybridization is formed which not only leads to the question of the colonial culture's centrality and the marginalization of those colonized, but tests the very idea of a “center” and outskirts as nothing more than mere representation.

In the postcolonial world, the term race is often emphasized too frequently at the expense of the term nationality, or rather ethnic and lingual affiliation, although the latter enjoys a much larger cultural value in modern societies. The reason is that ethnicity, race and nationality are uncertain cultural categories, in contradiction of universal biological facts. Ethnicity as a concept refers to the formation and maintenance of cultural borders, and holds as a priority the emphasis of history, culture and language. Race is a problematic concept due to its ties to biological discourses related to inner and inevitable superiority and subjugation. In our region, however, the notion of racial belonging has not managed to impose itself. Lingual affiliation was often crucial in creating a feeling of belonging, along with another component which clearly peeks out from Bettiza's opus: the sense of belonging to a local homeland, city or region.

3. RACIAL AND ETHNIC AFFILIATION

In postcolonial theory, the notion of race is often prioritized over the problematic of language. However, cultural affiliation plays a much more significant role than racial affiliation, because it marks identity without regard to skin color. In his work *Toward the African Revolution* Franz Fanon writes: *to categorize all blacks under the common label of «negroid» means stripping them of every possibility of individual expression*. In 1939, Fanon concluded that not a single Caribbean native

referred to himself as black, that it was the white man who had forced him to make this determination on account of skin color. According to Fanon's relational viewpoint expressed in *Black Skin, White Masks*, the black man is not only obliged to be black, but «black in relation to the white man». The black man, according to Fanon, represents comparison. Besides that, colonialism was not racially motivated in its core; colonialism was, he claims, only accidentally hued white. To affirm Fanon's viewpoint, one can cite Ireland, the first British colony, as an example. Ireland was subject to the process of transformation into another, a process later suffered by other, epidermically darker colonies. According to Fanon's theory, racially marked perception is expressed even in language. A black man will be all the more white the better he speaks the French language, it is written in *Black Skin, White Masks*. Fanon perceived race as something conditioned culturally. *When a Caribbean native leaves for France*, he writes, *his phenotype undergoes a mutation*. For Fanon, the battle between rival identifications and projections constitutes the very core of colonial acquaintance. As such, it manages to avoid being trapped in an absolute privileging of «race» in relation to other factors, as well as its fixation. Therefore, it is not skin color that is decisive, even in situations where differences in skin color are truly present. The notion of racial affiliation is even less important in places where ethnic differences are often minimal and inclinations for one language or identity are the result of mere coincidence, or simply an alternative choice even amongst members of the same family. The loss of a certain language's power can lead to a feeling of exile even within one's own homeland, felt by speakers of the "losing language". The extent to which the theme of language, a sense of belonging to two cultures, almost to the level of hybridization, is present in Bettiza's opus is evident in his own speaking of his childhood: *I am truly an outcast, to whom his own house appeared as exile much before the path of actual relocation appeared before me leading to the great migrations which, toward the End of WWII, deformed the ethnic and geographic map of Eastern Europe. Ever since the time I had to constantly shuffle between a forced scholastic stay in Zadar and the completely Slavic and warmer ambient in Split, I felt the hardships of a bilingual boy, the difficulty of division, an unfamiliarity with even myself. A boy who never knew to whom and what he belonged. Always in a confused and questionable state of suspense in the midst of parents, grandfathers, uncles, cousins, friends, nannies and servants of all nationalities. Always insecure in a country which, especially following the collapse of Austria-Hungary, deprecation and national contradictions were a bitter, stale bread eaten by its restless inhabitants.* (Bettiza, 2004)

4. IDENTIFICATION AND LINGUAL RELATIONS

The colonizer can achieve complete victory only if he manages to assimilate the colonized population, as this is the best way to keep it under his influence and control without having to resort to means of force. Thus, the fight against colonization can often be identified as the fight against the colonial spirit. As Fanon states, revolution mobilizes national identification; it drives out the colonial force which has assumed and brought forth even the most intimate corners of a colonized spirit. The relationship between a nation and psyche is one of homology.

National revolution motivates a mass redirecting of loyalty, from the metropolis to an introjected and ideal ego.

In that sense, Fanon points to “three phases“ founded upon the moment of identification. In the first phase (colonized assimilation), the colonized subjects identify with their paternal colonizational force; in the second phase (native authenticity), they equalize themselves with a certain idealized myth of their heritage; here we encounter a type of ancestress and ancestor; and finally, in the third phase (revolutionary syncretism), they identify fully with a collective future shaped by the wishes of the people.

Fanon acted, emphasizes Diana Fuss, at the center of anti-imperial politics and psychoanalytical theory, and he located the link between the two within the notion of identification: the notion of identification, which «doesn't merely designate the history of the subject, but also the subject within history», provided Fanon with a vocabulary and intellectual frame which doesn't only allow for dealing with psychological disorders evoked within individuals as the result of violent colonial domination, but also the neurotic structures of colonialism itself. To Fanon, identification was simultaneously a psychological, cultural, historical and political matter.

The notion of identification in that sense is also present in the Adriatic: the difference lies in that during the time of which Bettiza speaks, the usual difference between the colonizer and the colonized people is replaced by a battle for national awakening, a national identification in which the «metropolis » or «center of power», i.e. Vienna, was unable to directly and globally impose its language, and was forced to find a balance between the various languages of the empires in order to sustain its power. However, regardless of the lack of lingual identification, Vienna's centripetal force was strong: all peoples and nationalities of the Monarchy aspired to at least seemingly identify with «Austria, the tidy country». Bettiza writes: *the definition of «homo austriacus», which encompassed regions from Vienna to Krakow descending all the way down to Split, implied a certain sleekness, nice habits, an adaptable royal manner of thinking, but did not include markers of nationality, which remained inappropriate and consensual, more divided than conjoined from the characteristics of politeness. A citizen of the Empire could act and behave in a completely natural manner within society as a prefect «homo austriacus», feeling at the same time as a Slovenian, Czech, Pole, Jew, Croat and Italian. This was the case with my father.* (Bettiza, 2004:32).

5. THE ROLE OF LANGUAGE IN POSTCOLONIAL REGIONS

The question of language presents itself in all postcolonial areas. In North America, postcolonial writers are left without a choice: the black community has completely lost ties to its «maternal African continent», it has irreversibly lost its original languages and adopted the language of its «new homeland». In the Caribbean, *patois* is incapable of competing with the English language. In postcolonial Africa, the principle matter of choice still exists because native languages are not totally lost. And so, whilst deliberating postcolonial literature, writes Zdenko Lesic, the Nigerian writer Achebe has set the question of language as crucial. Through an almost fatalistic reconciliation, Achebe wrote almost all his works in

the language of his colonizers, but he attempted to «reformulate» the English language in his novels and stories, introducing many speech forms of his own lingual community (the Ibo peoples) into the texts, with the aim of constantly reminding his readers that what they are reading came to be in a significantly different cultural context from a European or English one. Typical «*transculturating*». However, other African authors came to the conclusion that the colonizers' languages were permanently «soiled», and as such writing in English (or French) in its essence draws a colonial thought structure into the text. In other words, the revitalization of original African culture cannot be realized in the language of ex-colonizers. To them, it is specifically the colonizers' language that represents the most lethal weapon with which Western imperialism subjugated the African people, a weapon being used even today to half the rebirth of genuine African culture.

In that sense, it is interesting that postcolonial critics realized that the question of language in postcolonial literature presents itself in almost the same way as with certain Irish writers, which implies that the matter of language has deeper implications than merely race or coloring. W. B. Yeats, for example, repeatedly expressed his unease at having to use the English (colonial) language, in the same way that Stephen Daedalus ponders English in Joyce's novel *A Portrait of the Artist as Young Man*. Namely, when a priest, an Englishman, rebukes him for using a local word, Stephen thought to himself: *the language I speak is more so his than mine... my soul is gnawing at itself in the shadow of his language*.

Just like postcolonial writers, Irish writers also experienced this lingual “difference” as a warning that the language they were using belonged to another, and would serve to constantly keep them in a state of subjugation unless they were to subject it to themselves.

6. IN RELATION TO ANOTHER

Since Jacques Lacan, following Freud's lead, challenged the Cartesian conception of an autonomous and integral human being which becomes conscious of himself and his existence through autoreflection, and based the subject's identity upon the complicated relations he assumes towards others around him, the idea of others as a reflection in which, viewing others, we can see ourselves became an important and crucial part of modern critical consciousness, writes Zdenko Lešić. Namely, according to Lacan's words, others are a place from which the question of his existence is placed before the subject. This idea, in addition to psychoanalytical theory and practice, within which it first appeared, continues Lešić, also had a strong impact within cultural theories which deal with the relationships amongst social, ethnic and racial groups and also within the modern approach to literature, especially postcolonial critique.

Naturally, people have always spoken of themselves and others, and in addition have always set up the same antithetical position, within which we present the “measure of all things”, because that which is normal, usual and right is determined in relation to us, while they, because of the very fact that they are the others, assume a place outside the system of adopted norms, because they are dif-

ferent from us and as such represent a deviation from the normal, usual and right. It is redundant to further emphasize how this position constantly breeds stereotypes in which people always harbor opinions of other races, other nations and other social classes.

Stereotypes can quickly multiply: nations view one another as others, religious groups see each other as such, lingual communities also have a similar mutual relationship, etc. That which should ideally be a whole (family, society, nation, people, humanity) disintegrates, notes Lešić, into pieces viewed as foreign amongst themselves. This attitude is not a question of choice, but rather subconscious. Because the ego is not a firm and stable headquarters of a unique individual system of perceptions and opinions, but is uncomfortably wedged between social and moral imperatives of oneself as a social being (that which is in Freudian terminology called the super-ego) and the biological demands of one's animalistic nature (the so-called id). The ego is not an independent and self-conscious subject which knows precisely what it wants and wishes and which articulates its wants and wishes as it wants and wishes. He observes other and then finds his identity in relation to them. His subconscious then becomes completely articulated into language. The subconscious is "structured as language" anyway, as Lacan emphasized repeatedly. The ego enters into the symbolic systems of language in which it identifies both itself and others more with fixed markers than with live, dynamic, and variable realistic displays. The ego becomes I, the first person (either singular or plural) and cannot gain independence. Its identity is determined by the system within which it exists: I, you, he, she, it; we, you (pl.), they, it (pl.). Just as is the case in grammar, a subject within human society is always placed in relation to another (to you or you (pl.), and especially to him, her and them), and as such determined its identity.

In that basic psychological attitude, from which stereotypes regarding others are generated, Jacques Lacan recognized, notes Lešić, some deep psychological processes which, stemming from the depths of subconsciousness (whether individual or collective), manage occurrences not only within the human psyche but also within human society and culture. The subject seeks out confirmation of himself in relation to Another. He subconsciously projects his alternative, dark side upon the image of the Other. Thus, the Other is as essential to him as a mirror. In that sense, the Other really does become a sort of mirror, in which the subject finds his identity and establishes the integrity of his personality in relation to the image he harbors of the Other, an image he himself has subconsciously created (or one which has been created within his social grouping in the same manner).

During a lecture at the Sorbonne in 1957, Lacan explained this «obvious presence of intersubjectivity within a subject» as so: Who is this other to whom I am more attached than to myself, since he is one who lures me at the depths of my search for my own identity? His presence can be understood only at a higher level, in otherness, which renders him the intermediate between me and my other I. If I ever claimed that subconscious was the discourse of Another (capitalized), I simply wanted to indicate That-sidedness, in which recognition of a desire is

firmly tied to the desire for recognition. In other words, another is the Other which my lie serves to evoke as a pledge for the truth in which it has developed.

When one crosses over from the realm of psychology into the realm of sociology with such ideas, it becomes evident that these psychological mechanisms transform into social and political mechanisms. Otherness becomes the basic ideology of our culture. At the same time, it establishes the basic position of our language, in which variable life experiences regarding others replace fixed lingual characteristics. In the classic colonial situation, «our culture » naturally implies Western European culture which became of the most powerful mechanisms through which European colonizers kept other nations oppressed, imposing their system of values as a universal norm and their language as a perfect instrument of communication. In the specific situation of our region, «our culture» found itself interacting with «another culture»: the result of such an interaction may be interculturalism, but also forcefully enhancing small differences so as to clearly differentiate from one another. These are often symbolic differences which manufacture the notion of otherness. In order for the dichotomy amongst Dalmatians to survive even after the collapse of Austria-Hungary, the «other» identity, Italian was artificially tied to the notion of Italian citizenship, Italian culture being one Dalmatians were inclined to although they only held a symbolic tie to it. As such, some Dalmatians became formally different in relation to the majority, although the reasons individuals listed for becoming strangers in their own country or even becoming closer tied to the majority were often outside the realm of identity.

My father's father, my grandfather's great grandfather, all autochthonous Dalmatians, belonged to an old entrepreneur family, important within our city's economic milieu, and also very influential in political and cultural circles because of our tradition and heritage. Other than that, my father and his youngest brother chose Italian citizenship following the collapse of Austria-Hungary and the creation of a new Yugoslavian kingdom, unlike the older and somewhat Hamlet-like bother Marino, a biased anarchic internationalist.

The choice was not at all easy. On the contrary, a very painstaking one, discussed to the point of causing laceration between Dalmatian families harboring Italian culture and feelings. The word «choice» could have, in that time, acquired the meaning of two-fold separation, one within the city walls and another within family walls. Take for example the resigning decision of uncle Marino, who wrote philosophical notes in perfect Italian, a decision which opened a painful wound within his already distressed relations with his closest relatives. With quite founded evidence, he advocated the opinion that it was logical to adhere to historical fate, rather than resist it. It was therefore much more natural and useful to accept the transition for the archaic Austrian citizenship to the new Yugoslavian one, and not use choosing Italian citizenship as a means to go down the path of open separation from the Slavic majority. (Bettiza, 2004: 33).

In order for the Italian identity to find confirmation of itself, some sort of «aid» was necessary for it to differentiate it from the majority: this aid was the Italian passport. Suddenly a «piece of paper» categorized an individual as «one of the others»: *Under Austria the word «under» was actually very relative, since all Dalmatians, whether they spoke Croatian or Italian, were Austrian citizens and enjoyed all the same rights. Under Yugoslavia, on the contrary, the word «under» could truly con-*

note trouble for those ready to separate themselves from the majority of their fellow Slavic citizens with an Italian, or foreign, passport. For those who chose Italian citizenship at that time, it was truly as though they had pledged against Yugoslavia, newborn from the dismembered Austria. Although it was a lovely and romantic choice, it was also impractical, harsh, a sort of self-deprecation, it was a challenge that brought the person into a situation where he was disagreeable in his own home. It is in this sentimental notary act of choosing citizenship where lie the first historical foundations of migration after World War II, the extinction of Italian Dalmatians, already forever disappeared from their own country. (Bettiza, 2004: 33).

7. SUDDENLY STRANGERS

To Bettiza's family, Italy was first and foremost the West, technical and cultural emancipation, Fiat's first factories and D'Annunzio's free-minded novels. (Bettiza, 2004: 36). The call of the Apennine Peninsula was a way of metaphorically escaping another peninsula, the Balkan one. Deeply ingrained prejudices toward that peninsula led to the birth of almost mystical ideas of Italy. Bettiza writes: Only he who was born in Dalmatia can anatomize and reestablish, with his multiple incentives, that odd idealistic projection of national fervor from that side of the sea's horizon, which possessed the breath of the skewed and the seeming, like a tricolor dreamed rainbow which floats between two shores of the Adriatic. To many Dalmatians in that time, the dreams and images they created of Italy meant much more than the true Italy upon that other shore, the Italy of "natives" – which they didn't truly know. (Bettiza, 2004: 36).

Seeking out self-identification in one of numerous warped forms, continues the writer, in a way replaced the inadequate certainty of a firm national identity, which was blissfully unaware of itself. (Bettiza, 2004: 36).

In other words, the desire for Italianism interwove with the desire to escape the primitive Balkan dreariness, distancing from the certain overtaking of local Slavdom, both of which represented a significant threat after Austrian cosmopolitanism. (Bettiza, 2004: 36).

In order to preserve their identity, or better yet, a certain difference in relation to others, part of the citizens decided to undergo a sort of exile within their homeland. From the Yugoslavian side, at that time this seemed like a great concession, although it was an artificially created difference that could only prove to be, in time, detrimental to those who decided to enjoy this right: The paradoxal specificities of the contract were in that to Italy, driven out of the largest part of Dalmatia, it provided a certain reimbursement of damage by allowing Dalmatians, who felt like and considered themselves Italian, the possibility to choose Italian citizenship, and as such become, truly and legally, Italian citizens abroad. And so to those who spited the uncertainty of optation, the country in which they were born, where their family homes and graves lay, the country within which they lived for a century in complete equality with Dalmatian Slavs under the protection of Austrian citizenship equal to all inhabitants from the Bay of Kotor to the Carpathian gulches, came to be known as «abroad». Naturally, the Treaty of Rapallo obliged the new Yugoslavian government into guaranteeing its optioness, since they were now considered for-

eigners in every sense, the right to permanent residence, mobile and immobile assets, legal usage of old cultural societies and the possibility of ceremony in the Italian Catholic church. The local situation, constantly floating between allowing and constricting the Rapallian regulations, was certainly ambiguous to Splicanins of the Italian colony. The new government could always interpret these regulations at their own discretion, with more or less stubbornness. A Dalmatian who decided to become an official foreigner in his native Dalmatia, was exposed to retaliation or retribution. Those who ventured the hard path of exile within their own home, as my father had, had to inevitably barricade themselves within some sort of honorable moral resistance. (Bettiza, 2004: 34).

8. A RIVAL ALTER EGO

The development and maintenance of any culture, wrote Edward Said in 1994, requires the existence of another difference and rival alter ego. The building of identity includes establishing opposition against the «other», whose reality is always subject to constant interpretation and reinterpretation of his difference in relation to «ours». Each period creates its «otherness» anew. Naturally, it isn't the least bit odd that the most active and consistent authors to set up such a perspective in relation to literature and culture in general, were those who, through life circumstances, found themselves on the very border of That-sidedness, a feeling which Edward Said, a professor at an American university, a Palestinian by heritage, once described as such:

The feeling of being between two cultures has always been very, very strong within me. I would even say that it is the strongest thing to weave through my life: the fact that I am always simultaneously within and outside of things, and that nothing ever truly belongs to me. This feeling of not belonging is exceptionally strong in Bettiza's opus and in his view of the Eastern Adriatic coast's Italian identity: it was a quizzical, peripheral sort of Italianism, maybe more so cultural than ethnic, deeply coalesced with family, sons who during Austria's rule couldn't have any sort of direct educational contact with the true, genuine Italy. (Bettiza, 2004: 32).

The base of all this, claims Bettiza, could have been *an ambiguous psychoideological paradox which was then surreptitiously spread across our regions; or perhaps an odd osmosis between the fervent and conscious feeling of Italianism, accepted at the spirit's surface, and its secretive Slavic driving forces hidden amongst the corners of the soul. (Bettiza, 2004: 36).*

9. ORIENTALISM

The most significant influence on postcolonial critique was to be had by Edward Said's book *Orientalism* (1978). He was drawn by those critical analyses which saw literature as a field in which political and ideological battles took place. Said analyzed the European cultural tradition which he called «orientalism», in which, as would be consistent, the Orient is described as something else, something different and as such inferior in relation to the West. In order to identify the Orient it is not necessary to refer to the Middle East: Southeastern Europe itself,

or the part today referred to as the Western Balkans by the European Union, is more than enough to motivate prejudices of the East. The impression is gained that old Europe, or the West undertakes all measures to keep these prejudices alive, so that the Balkans may remain «a powder keg» and so strengthen European integrity itself. In other words, the West needs a so-called «wild East» in order to keep faith in itself. Bettiza, even though he himself grew up in «Southeastern Europe», doesn't succeed in resisting the mythologizing of the Balkans which seems to begin right behind a hill in the outskirts of Split. Try as he might to prove the existence of a certain mutual, regional coast mentality, he still proves to need the existence of those «others» across the way...

The West's attitude towards the East was interpreted by Said as a Lacanian obsession with others, in whose image one wishes to see a reversed image of himself. In the Western spirit, the Orient appears as "some type of surrogate or even underground singularity", it becomes a sort of projection of those aspects of one's own personality which Westerners wouldn't acknowledge, such as roughness, sensuality, decadence, laziness, etc. At the same time, the East is viewed as a fascinating world of the exotic, mystical and seductive. And this is precisely the basic paradox of the West's assumption of it: The East simultaneously repels and attracts it.

In his perception of the Balkans, Bettiza truly appears to be a Westerner, forgetting for a moment that he, too, is interesting in the Westerner's eyes because he comes from the East and writes of this mystical East. Because every country, as Claudio Magris would say, has its Orient, something which is further East and something from which one should, at least seemingly, run from or at least maintain a distance. It is worthwhile to mention that there is no room for hatred within this framework, because images of the Balkans are realized precisely because of the Lacanian paradox: in the irresistible attraction to that which one sees as other. Said, in that sense following Lacan, recognized within this contrasting image a hidden, subconscious yearning for the «other», which in a social sense turns into a desire to rule over another.

10. CONCLUSION

In the postcolonial perception of literature, the questions primarily imposed are ones regarding the contact of cultures that arose due to colonization or simply independent contact and interweaving. In addition, special attention is paid to the cultural differences between the worlds in contact, with the goal of emphasizing values through incidents of hybridism and cultural polyvalence, in which individuals or groups simultaneously belong to more than one culture.

The basic attitude of postcolonial critique today is challenging globalization which is unable to evaluate cultures, social, regional and national differences, both through life and creative experience, and in the comprehension of life and creation.

In place of Eurocentric models, differences are affirmed. In that sense, the most consistent is Homi Bhabha who, in the book *The Location of Culture*, notes that the deciding factor in a postcolonial situation is the heterogeneity of modern culture, as well as the consciousness that we are living in a certain «hybrid» and

duplicitous situation, i.e. something that is neither One or the Other. Enzo Bettiza, in his books on Dalmatia and Trieste, traced the path of certain classic post-colonial writers, such as Chinua Achebe or Salman Rushdie. While the latter is characterized by an ambiguous or hybrid identity created by the postcolonial situation, in Bettiza's case history, at least in the consciousness of certain groups and individuals, left a significant mark of that identity halfway between formally conflicted sides. In *Exile*, the main protagonist is the author, whose unique personal situation can be applied to a broad spectrum of border identities: those who are both here and there, always between cultures, at the edge of the That-sidedness Lacan wrote of.

In part thanks to Bettiza's interpretation of history and art, the distinction between centers and margins was eradicated: the so called margin proved that it could establish itself as an equal cultural center. One of the first goals of the post-colonial approach to literature is recognized in the aspiration to disintegrate stereotypical assumptions which nationally conflicting cultures built towards other nations. Although the Balkan myth somewhat survived in Bettiza's case, his literary work manages to, contribute to the destruction of prejudices.

As such, otherness becomes an inexhaustible source of differences and wealth within those differences. Emphasis on dualism in identity, a hybrid nature of human personality, its inconsistency, represents a special trait present in Enzo Bettiza's literary creation, whose «Dalmatian novels» then become a part of the world's postcolonial literature, who paid special attention to matters of language and found within lingual differences a field which provides fruitful literary inspiration.

REFERENCES

- Bettiza, E.(2004): *Exile*. Split: Marjan tisak
 Bhabha, H. (1994): *The Location of Culture*. London and New York: Routledge,
 Fanon, F. (1967): *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press
 Fanon, F. (1969): *Toward the African Revolution*. New York: Grove Press
 Spivak, G. C. (1988): *Can the Subaltern Speak*, Essay
 Fuss, D. (1995): *Identifications Papers*. New York and London: Routledge
 Joyce, J. (2000): *A Portrait of the Artist as a Young Man*. Oxford: Oxford University Press

The Internet:

www.openbook.ba/izraz/no07/07_zdenko_lesic.htm - 51k

Dario Saftich
EDIT, Rijeka, Hrvatska

IDENTITET LJUDI SA GRANICA I KNJIŽEVNOST

Da bismo na pravi način procenili svet granica, prvo moramo biti spremni da prihvatimo one unutrašnje poteškoće koje one bude u dušama onih koji žele da poboljšaju književno stvaralaštvo na tim prostorima, a koji su definisani pojmom hibridizma. Na granicama, gde se sreću razne kulture i civilizacije, književnost skoro da može da ima ulogu seizmografa za ljudske emocije i individualne reakcije na istorijske okolnosti. Pisac Enco Betica, koji sebe najradije naziva dalmatinskim piscem italijanskog jezika, analizira ovu situaciju. U određenom metaforičkom smislu, Betica putuje jadranskom obalom, opipavajući puls veze između obale i njene okoline. Ovde se radi o putu u sopstveno sećanje, u sopstvene predrasude, a možda čak i u sopstvene zablude, iz čijih dubina se rađaju kulturne kontradiktornosti i problemi vezani za identitete koji su tipični za postkolonijalne situacije. Kroz rad ovog pisca ćemo analizirati tragove istorijskih uticaja na dušama pojedinaca, koji će često stvoriti hibridne identitete u kojima su delovi "onog drugog" često prisutni. Ovo bismo takođe mogli da nazovemo i interkulturalnom laboratorijom, koja poboljšava međusobno razumevanje pojedinaca i naroda ujedinjenih turbulentnom prošlošću i konfliktima.

Ključne reči: identitet, književnost, granica, interkulturalnost, kultura

Миомир Милинковић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК 371.3.:821.163.41

Мирјана Стакић
Основна школа „Димитрије Туцовић“ Чајетина

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ

Књижевно дело својом тематском и естетском структуром утиче на васпитање и образовање ученика, на формирање њиховог читалачког укуса и каснији однос према целокупној књижевној уметности. Читајући и анализирајући књижевно дело ученици се упознају са лепотом и богатством књижевне уметности, проширују сазнања и видике, и изграђују, развијају и негују литерарни сензибилитет.

Књижевно дело се анализира у свим разредима, на свим нивоима школовања, па је питање његове васпитнообразовне функције од великог значаја за школски образовни систем. Међутим, на васпитнообразовну функцију књижевног дела се не гледа јединствено, као на јединствени склад васпитних, сазнајних и естетских вредности утканих у структуру уметничког текста, већ постоје неслагања у традиционалној и савременој настави која су последица различитих ставова о месту и улози наставе књижевности у образовном систему.

У традиционалној настави књижевно дело се посматрало са становишта његове утилитарности. Инсистира се на сазнајној и васпитној улози књижевности и доминира тематска анализа, при чему се уметнички текст доводи у везу са вантекстовним чиниоцима, што је за последицу имало занемаривање естетских вредности и специфичне природе књижевноуметничког дела. Повезивање књижевног дела са вантекстовним чињеницама проистекло је из позитивистичке оријентације у проучавању књижевности, која дело посматра као скуп биографских, библиографских, социолошких, културолошких и других података. Позитивистички идеал сазнања заснива се на уверењу да ће се брижљивим проучавањем и нагомилавањем знања, сама од себе појавити слика изучаваног објекта, у нашем случају, књижевног дела. Уз помоћ биографије, историје и психологије, и тачно евидентирање чињеница које су условиле дело, оно се у потпуности схватало као појединачно изведено из општег, односно као последица коју изазивају разни узроци. При томе се књижевно дело рашчањивало на своје саставне делове и разбијало му се јединство на две основне саставне целине: садржину и форму.

Позитивистички приступ књижевним делима доминирао је у нашим школама све до 60-тих година 20. века. Од 1945. до 1950. године у оквиру позити-

вистичког приступа преовладавао је социолошки аспект који је крајње вулгаризован и често се сводио на увођење дневне политике у наставу. Критеријум у вредновању књижевног дела била је његова идеолошка обојеност. Сходно таквим циљевима, а по критеријуму идеолошке подобности, многи вредни писци су запостављени у школском систему. На такве опасности је упућивао и професор Димитријевић, указујући још 1972. године да су због идеолошке усмерености наставе књижевности и ненаучног приступа књижевном делу, једно време чак и потпуно изостављени из наставних програма наши најбољи писци „стога што у својим делима нису сликали наглашено класне односе у друштву, социјална и економска кретања, но су били окренути себи и својој личности“ (Димитријевић, 1972: 95). Тако су обележени Лаза Лазаревић, Стеван Сремац, Јован Дучић, Милан Ракић и многи други, јер су њихова дела убрајана у друштвено некорисна. Постојала је и другачија појава, која се огледала у томе да су многи писци који су имали „мрље у биографији“ идеализовани. При просветним саветима су се организовале разне комисије са циљем цензурисања уџбеника. Строго се водило рачуна о избору књижевних дела која улазе у састав читанки, у први план је истицана повезаност њихове тематике са животом заједнице и идејна вредност литерарних мотива.¹

Инсистирање на сазнајној и васпитној улози књижевних дела у традиционалној настави водило је ка шаблонским, механичким и догматским поступцима при књижевној анализи. Испитиване су узрочно-последичне везе између књижевних чињеница и тражила њихова социјална и историјска условљеност. Заборављало се да писац књижевног дела није принуђен да у току стварања робује „историјској истини“, и да су многе „уметничке истине“ плод ствараоачеве инвенције и маште, као и слободе уметничког израза.

Васпитнообразовна функција књижевног дела у традиционалној настави посматрана је са аспекта утилитарности. У таквим ставовима доминирао је класни карактер уметности, и мишљење да уметност не може, и не сме остати неутрална, већ мора изражавати одређене тенденције, које су истовремено тенденције историјског развоја. Зато је и због утилитаризма саображеног дневним друштвеним потребама велики број дела социјалне тематике платио данак времену.²

У наставној пракси васпитнообразовна функција књижевног дела се остваривала најчешће кроз тематску анализу. Вредносни критеријум везивао се за велике и значајне теме, које су добиле своју књижевну обраду, при чему се заборављало да и велике теме у неталентованој уметничкој обради губе своју величину и значај. Ученици су при таквим анализама били пасивни, од њих се очекивало да знају да репродукују, односно само препричају садржај књижевних дела. Такав приступ у настави књижевности је био нарочито штетан, и ње-

¹ Колико се далеко ишло у вулгаризацији, и какве је последице поред школства трпела у целини и наша култура показује и податак да је часопис „Расковник“ престао да излази од седамнаестог броја, када је један млади новинар у песми „У поход Косову“, у стиховима „Над Косовом тама“ видео опасност „за братство и јединство“ словенских сложних братских народа.

² Данас таква дела више изгледају као документи, али не можемо порицати да су нека од њих више учинила за хуманизацију односа међу људима, но понеке социолошке расправе, што само сведочи о великој моћи деловања књижевног дела на своје примаоце.

гове последице се осећају и данас, и делимично их препознајемо као „кризу читања“ о којој се све више говори у савременом друштву. Деца све мање читају књижевна дела, а на интернету се могу наћи читави форуми посвећени средњошколцима и основцима на којима су књижевна дела „детаљно препричана“. Можда су оваква понашања последица не само модерног и брзог темпа живота, у коме улогу књиге, као извора сазнања, замењују модерна техничка средства комуникације, већ и вишедеценијског пасивног положаја ученика у традиционалној настави, занемаривања њиховог естетског укуса и сензибилитета и улоге књиге као извора естетског уживања.

У традиционалном приступу књижевном делу важну улогу имала је и етичка анализа ликова. Доминирао је захтев за типичним у њиховом представљању, увођен је и обавезан позитиван јунак и његов негативни антипод. Није се удубљивало у танана психолошка нијансирања карактера, већ су ликови представљани као идеално добри или зли. Црно-бела техника није само охрабривана у представљању ликова, већ и у сликању догађаја, при чему се заборављало да се књижевно дело не може оцењивати на основу критеријума истинитости, него на основу критеријума његове естетске вредности. Изједначавала се дочарана стварност уметничког света са светом животне реалности, а наглашена тенденциозност у уметничком тексту посматрана је као критеријум вредности, при чему се проналазила и откривала само доминантна идеја или порука у књижевном делу. Заборављало се да се књижевно дело не може свести на само једну доминантну идеју, ма колико она значајна била, већ да су идеје садржане у целокупној уметничкој структури уметничког текста, и да их увек има више, главних, помоћних, објективних, субјективних, експлицитних или посредно сугерисаних. И Милија Николић истиче да „идеје и етичке поруке имају пуно исходиште и ослонац у маси естетских чинилаца, па је за потпуније разумевање књижевног дела и за његово свестраније васпитно коришћење неопходна обимнија и дубља анализа у виду откривања и процењивања идејног богатства“ (Николић, 1973: 80).

Једнострано и догматски поступци при анализи књижевног дела у традиционалној настави доводили су и до занемаривања индивидуалних естетских специфичности уметничког текста, јер се наставници при обради књижевног дела нису бавили питањима његовог језика и уметничког стила. У савременој настави књижевности превазилазе се слабости традиционалне наставе, јер се књижевно дело не посматра са аспекта његове вулгаризоване утилитарности, већ као естетски феномен, који изграђује литерарни укус и сензибилитет ученика, оплемењује их, образује и васпитава.

Савремена интерпретација књижевног дела усмерена је ка његовом иманентном проучавању. Основно полазиште модерне књижевне интерпретације је уметнички текст. Такав приступ усклађен је ка водећим уметничким вредностима текста, чија специфична структура условљава методичке и методолошке поступке којима се на најефектнији и најфункционалнији начин могу открити, доживети и сазнати његове сазнајне, етичке и естетске вредности. У интерпретативном раду присутне су анализа и синтеза као две стране истог мисаоног процеса, јер се значајне појединости уметничког текста увек посматрају са аспекта функционисања целокупне текстуалне структуре.

Наставник упућује ученике да истражују, тумаче, повезују и стваралачки обједињују занимљиве делове садржине, ликове, фабулу, композицију, језичко-стилске поступке и мисаоно-идејне слојеве књижевног дела. Сви наведени елементи структуре немају исти значај при интерпретацији књижевног дела и остваривању васпитнообразовних циљева. Конкретно књижевно дело својом специфичном природом условљава који ће структурални елементи у књижевној интерпретацији имати доминантну улогу. Методички поступци који се при томе примењују, не смеју се узимати издвојено. Уколико бисмо их примењивали сепаратно, они би доприносили распарчавању књижевног дела и разарању јединственог естетског утиска.³

У савременој настави књижевности наставник увек, имајући у виду конкретно књижевно дело, трага за ваљаним методичким поступцима и у сваком појединачном случају на посебан начин решава проблем – који ће вредносни чиниоци бити у првом плану интерпретације, и како да свакој етапи аналитичког пута кроз уметнички свет књижевног текста обезбеди што природнији сазнајни континуитет. Методички поступци се не примењују шаблонски, нити произвољно, већ наставник имајући у виду васпитнообразовне циљеве и конкретно књижевно дело, утврђује редослед њихове примене. Он организује наставу књижевности као истраживачки и стваралачки процес, који покреће уметнички свет дела, и при томе не сме да се руководи својим асоцијацијама или нивоом образовања, „јер би га то довело изван домаћаја интересовања и ученикових способности“ и такво понашање би имало „негативне последице на комуникацију са ученицима и на квалитет усвојених знања“ (Смиљковић и Милинковић, 2008: 94).

Однос који је постојао у традиционалној школи између ученика и наставника у савременој настави књижевности је промењен. Модерна настава књижевности афирмише активну улогу ученика у процесу интерпретације, у којој он постаје сапутник наставнику у откривању тајне књижевне уметности. Афирмише се стваралачка настава књижевности у којој књижевно дело остварује своју васпитнообразовну функцију на тај начин што се ученик на часовима књижевности учи да доживљава, осећа, запажа, емотивно и фантазијски реагује, анализира, закључује, истражује, критички процењује, машта, односно открива смисао књижевног дела.

Савремена настава књижевности поштује отвореност књижевног текста и различите читалачке реакције током рецепције. Узраст детета – читаоца, односно степен његове психофизичке и интелектуалне зрелости, директно условљава рецепцију и разумевање уметничког текста. Књижевно дело остварује своју васпитнообразовну функцију само ако је ученик прихватио и доживео уметнички текст. Уметнички текст се прима и доживљава првенствено преко емоција и маште, па савремена настава књижевности уважава сазнања деце психологи-

³ У традиционалној настави поштовале су се круте и формалне границе између различитих методичких поступака (мотивисање ученика за читање; изражајно читање уметничког текста; кратка психолошка пауза ради сређивања утисака; разговор о утисцима и доживљајима које уметнички текст иницира; препричавање уметничког текста; анализа ликова; извођење закључака) и тиме код ученика разарао јединствени утисак јединствене текстуалне уметничке целине.

је и поштује отвореност детета, његову радозналост и маштовитост, доминацију асоцијативног и симболичког мишљења у односу на рационално.

Деца се при рецепцији књижевног дела уживљавају и имагинарну предметну стварност и уживају у томе. Тихомир Петровић (2005) естетски доживљај малог читаоца пореди са готово свесном илузијом. Овакав став је прихватљив ако имамо у виду лакоћу са којом се дете пребацује из света реалности у свет маште. Оно се уживљава у уметничко дело, идентификује са књижевним јунацима, заједно са њима пати, стрепи, страхује, али се и нада и радује. Дете верује у истинитост онога што му књижевни текст представља, јер свет првенствено доживљава емотивно.⁴

Васпитну и образовну функцију књижевног дела намењеног деци у савременој настави књижевности ваља посматрати као две стране истог мисаоног процеса којим се открива тајна књижевне уметности. Феномен утилитарног у уметности има своју оправданост само ако није сам по себи једини циљ, већ само једна од димензија лепог, дакле, ако га посматрамо у функцији естетског и поетике. Идејност књижевног дела има своју оправданост само ако подстиче креативност читаоца, развија код њих смисао и склоност ка лепоти, подстиче хуманост и идеје космополитизма.⁵

Пред савременом наставом књижевности, када је реч о испитивању васпитнообразовне функције књижевног дела, стоје многе тешкоће. Наша наставна пракса и даље заостаје за методичким и методолошком теоријом, а поред тога, и даље се осећају последице традиционалне наставе у којој се васпитнообразовна функција књижевног дела сводила на критеријум утилитарности. Многи наставници и даље настављају да црно-бело гледају на књижевност и инсистирају на основној поруци дела једнострано тумачећи ликове или ауторове намере. Наставна пракса мора да се отвори и за најновија достигнућа у свету књижевне науке, али додатни изазови постоје, јер је потребно помирити теоријски супротне ставове научних оријентација насталих у оквиру праваца који су се бавили спољашњим или унутрашњим проучавањем књижевности. Практичари увек морају имати на уму да књижевно дело истовремено васпитава и образује личност детета, моделује његов укус, оплеменењу морални лик, развија способност расуђивања и естетског вредновања.

ЛИТЕРАТУРА

Димитријевић, Р. (1972): *Проблеми наставе књижевности и мајерњеј језика I*. Београд: Завод за уџбенике Србије.

⁴ Одрастао човек другачије од детета реагује на представљену стварност уметности. Та квалитативно другачија реакција условљава да зрео читалац извесне вредности књижевног дела намењеног деци, схвата као остварења испод својих читалачких могућности. То се првенствено односи на дела која своју естетику и сазнајну вредност граде на игри, непоштовању језичких закона и обртању речи, споју бесмисленог и смисленог, изокренутој логици и измештеној просторној и временској перспективи.

⁵ Међутим, не треба отићи ни у другу крајност, која подразумева пуко инсистирање на лепоти књижевног дела. Тражење естетичности књижевног дела која нема своје утемељење у социолошким, етичким и дидактичким принципима уметности, „значио би тражење лепог ван конкретног дела, у сфери апсурдног и иреалног“ (Милинковић, 2010: 120).

- Милинковић, М. (2010): „Књижевно дело као основна претпоставка васпитно-образовног рада и хуманизације младих нараштаја“. *Зборник радова*. Учитељски факултет у Ужицу, бр. 12, (111–124).
- Николић, М. (1973): „Обрада књижевног дела помоћу доминантних уметничких чинилаца“. *Књижевност и језик*, број 3–4, (80).
- Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу – Теорија*. Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- Сантер-Саркани, С. (2001): *Теорија књижевности*. Превела с француског Јелена Новаковић. Београд: Плато.
- Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика настава српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу.

Miomir Milinković
University of Kragujevac
Teacher Training Faculty in Užice

Mirjana Stakić
Primary school „Dimitrije Tucović“ Čajetina

THE FUNCTION OF THE LITERARY WORK IN THE COURSE OF EDUCATION AND UPBRINGING WITHIN THE TRADITIONAL AND THE CONTEMPORARY TEACHING PROCESS

Summary: This paper is dealing with the examination of the function of the literary work in the course of education and upbringing within the traditional and the contemporary teaching process. The literary work, its thematic and aesthetic structure, influences the education and the upbringing of the students. It also significantly affects the formation of the students' reading preferences and their future relations toward the entire literary art.

Methodical approach to the literary work differs considerably within the traditional and the contemporary teaching process, which is the outcome of the variety of the existing attitudes towards the position and role of the literary teaching within the educational system.

The traditional teaching process observed the literary work from the standpoint of its utility. It had been insisted upon the cognitive and pedagogical functions of the literary work. The analysis of the themes dominated the teaching process, and the artistic text was being linked to the factors not belonging to the text itself, which led to the negligence of the aesthetic values and specific character of the literary artistic work for the sake of ideological and temporary political goals.

Within the contemporary teaching process, the basic standpoint for the literary interpretation is the artistic text that is being interpreted and analyzed. The specific text structure dictates the methodical and methodological procedures that enable experiencing, unraveling and recognizing the aesthetic, cognitive and educational values of the text itself. The individual receptive abilities of the students and their aesthetic experiences are highly regarded. These experiences originate from the dominant values in the meaning of the text.

The contemporary teaching does not consider the literary work from the standpoint of its vulgarized utility. It is being considered as the aesthetical phenomenon with the power to develop the students' literary preferences and sensitivity. It enriches the students' personality and does the work of educating and raising them at the same time.

Key words: literary work, traditional and modern teaching process, aesthetical preferences, education and upbringing

Илијана Р. Чутура¹
Универзитет у Крагујевцу
Педгошки факултет у Јагодини

УДК 371.671:811.163.41
371.3::811.163.41

УЏБЕНИЧКА СЛИКА КУЛТУРЕ

Анализа основношколских уџбеника за српски језик²

0. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Предмет анализе у овом раду јесу културолошки садржаји у уџбеницима за српски језик за старије разреде основне школе. У раду је примењен метод анализе садржаја. Приступ је првенствено квалитативни, будући да низ културних садржаја није експлицитно приказан. С друге стране, одређене теме саме по себи имплицирају национални или наднационални приступ, па би интерференција критеријума одабира таквих садржаја (лингвистичких и културолошких) утицала на проблеме у њиховом квантификовању. Осим тога, неки садржаји јављају се и као општецивилизацијски и „прикривени“.

Како настава књижевности подразумева читање и анализу дела и страних и домаћих аутора, културни садржаји у настави књижевности су у релативно великој мери експлицитни. Међутим, у настави граматике сусрећемо се са два типа ограничења у анализи слике културе. Прво ограничење односи се на саме садржаје који се нужно односе на одређени језик (што укључује његову структуру, лексику, историју итд.), а друго утиче на саму методологију истраживања с обзиром на то да су културолошки садржаји најчешће секундарно присутни и имплицитни.

Истраживања слике полазне и циљне културе у уџбеницима страног језика имају основ у компарацији и контрастирању матерњег језика и језика који се учи. Тако је и слике „страног“ и „властитог“ у њима могуће посматрати на више нивоа. Односи *власитије*, *уџбеничке* и *реалистичке* слике „сопствене“ и „стране“ културе преплетени су на прилично комплексан начин у настави и уџбеницима. (в. нпр. Петравић 2010). Са уџбеницима матерњег језика није тако: претпоставља се да су они намењени национално и културно монолитној групи ученика који уче матерњи језик, те да је матерњи језик један од најмоћнијих чинилаца националне културе.

Међутим, у савременој парадигми поимања нације и националне културе признаје се да „(г)лобализација поткопава идеологију релативно аутономних националних култура. Оне су, додуше, увијек биле мит, јер је виртуално свака национална држава била створена од становитог броја етничких група, с дисинктивним језицима, традицијама и историјама. Нација управо претпостав-

¹ ilijanacut@yahoo.com

² Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика структуре савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ља – како је Ернест Ренан истакнуо 1882. у својој чувеној расправи *Што је нација* – заборављање историје етничке дистинктивности, и (често репресиван) процес њеног превладавања виталан је за национални идентитет“ (Месић 2006: 296). С друге стране, национално држављанство остаје веома виталан концепт³ који такође мора имати своје место у образовању. Да се идеја мултикултуралног образовања не би претворила у идеју која гради „бабилонски торањ који води у друштвену конфузију“ (Месић 2006: 330), мора се конципирати веома пажљиво. Један од услова за добро конципиран образовни програм „тиче се начина на који се подучава. Није довољно само механички проширити програм укључивањем разних вјера, култура, текстова и сустава вјеровања. Они се требају довести у плодоносан дијалог“ (Исто: 330).

Питање мултикултурализма у образовању – па и у настави језика – може се посматрати на више нивоа. Уплив политике и идеологије често је невидљив али присутан, мање у смислу владајуће политике а много више у смислу преовлађујуће идеолошке парадигме у датом друштву (која је и сама део културе друштва). У том смислу Јовић (1982) истиче да је сваки уџбеник идеолошки утемељен. И заиста, чак и ако уџбеник садржи слику друге културе, и ако је не игнорише, сам избор садржаја може бити идеолошки утемељен. У уџбеницима се тако често потпуно заобилазе садржаји о оним нацијама, државама и културама које се сматрају непријатељским – или су биле тако доживљаване у блиској прошлости. Радије ће се културолошка и цивилизацијска слика ширити на просторно или временски удаљене културе са чијим се представницима и политикама није долазило у сукобе.

У последњој линији, перспектива удаљености се додатно усложњава разликама у оквиру националне културе, посебно видљиве у култури језичког изражавања у образовању, разговорном функционалном стилу и књижевности.⁴

1. КУЛТУРНИ ДИВЕРЗИТЕТ, НАСТАВА ЈЕЗИКА И ОБРАЗОВАЊЕ

Као један од својих основних постулата савремена Европа истиче мултикултуралност, а уз њу и потребу за образовањем које би одговорило захтевима новог друштва.⁵

Europeanisation, the supranationalisation of public policies, the predominance of a new economic-developmental paradigm in late modern capitalism and the multicultural challenge of political systems and their civic culture constitute the context of the biggest challenges for education today and subsequently redefine the role of teaching and learning in the education process. (Papadakis 2008: 125).

³ То, између осталог, показују и захтеви неких економски водећих земаља ЕУ за познавањем језика и културном асимилацијом као једним од услова за стицање држављанства (Castles, Miller 1993: 39).

⁴ О важности регионалних култура и њихових разлика у језику (говору) и књижевности за образовање в. нпр. Игњатовић 1994.

⁵ У сфери образовања отварају се и многа питања у вези с тим да ли постоје импликације културног диверзитета (имиграција, интеркултурализма) на квалитет наставе и резултате на ПИСА и другим компаративним студијама (Ash, Burgess 2008: 85–108).

1.1. Међутим, када се говори о коегзистенцији и прихватању представника различитих нација, религија, култура и сл., и њиховим импликацијама на образовање, треба имати у виду најмање два пропратна проблема. Први је чињеница да особености одређене културе никако не могу бити оправдање за цивилизацијски непримерене обичаје. Други се огледа у проблему одређења битних својстава културе, односно у измени схватања културе као затвореног, датог, статичког система, како наглашава Брунер: „Дијелим мишљење многих данашњих антрополога да више није корисна фикција замишљати `културу` као етаблиран, готово неопозиво стабилизиран начин мишљења, вјеровања, дјеловања, просуђивања“ (Брунер 2000: 107).⁶

Базичне одлике савремене културе као *процеса* нарочито додатно компликују планирање мултикултуралног образовања, будући да је и сама школа „култура сама по себи, а не само припрема за њу, `загријавање`“ (Брунер 2000: 108). Осим тога, у настави језика долази до усложњавања и интеракције концепата мултикултуралности и вишејезичности.

1.2. Поред вишејезичности као једног од кључних проблема, за наставу језика и комуникацију у образовању неспорно су важна питања политички коректног дискурса,⁷ културолошке условљености комуникационих стилова и културне обојености комуникативне ситуације. Ова питања укратко ћемо представити у наредном делу рада.

1.2.1. Управо је језик један од проблематичних сегмената остваривања циљева мултикултуралног друштва, чији дискурс треба да омогући грађанима да себе дефинишу као особе чији се идентитет не своди на једно и једноставно одређење.⁸ Осим тога, тежња која је видљива и у образовању јесте „чишћење“ комуникације од свих термина који би имали пејоративан призвук или испољавали надмен став, односно од речи које ометају стварање „морално неутралног“ језика.⁹ Ова је тежња део широкоусвојеног концепта „политичке коректности“, али она „наилази на знатну потешкоћу која се састоји у проналажењу речи које би биле у стању да испуне тај задатак. Речи кадре да означе појединца или стање ствари на строгодескриптиван начин, без усвајања пејоративног или надменог става према њима. Те речи је тешко пронаћи, јер говор по дефи-

⁶ „Критички, постструктурални и постмодерни истраживачи на подручју културе не прихватају више традиционална гледишта, по којима су културе статички, затворени, самодоволни суслови, везани уз одређени простор, који се међусобно односе као сударајуће биљарске кугле (Хердер). Културе се све више схваћају као динамички, отворени, никад довршени процеси, сталних мијена и међусобних прожимања, који се не могу свести на нека опћа, универзална обиљежја.“ (Месић 2006: 242)

⁷ Анализу места језика у остваривању *коректности* на примерима српског језика и кризе на југословенском простору даје Бугарски (1997).

⁸ „A viable civil society discourse would than have to be one with the following attributes. It would need to be one (...) which allowed citizens to think of themselves as having plural identities and multiple purpose rather than being defined by the state, the community or the market.“ (Bottery: 2000: 207)

⁹ У том смислу пожељни су етнички и културолошки неутрални изрази, као и еуфемизми типа „слабовид“ уместо „слеп“ и сл., што би подразумевало потпуну деконотацију као крајњи (тешко оствариви) продукт (в. Семприни 1999: 53–60). У Србији се последњих пар деценија воде жустре полемике о називима занимања за жене, а одскоро и о „коректности“ титуле *јасноћница*.

ницији никада није неутралан, и не може се уздржати од изражавања односа моћи, вредности и веровања једног друштва“ (Семприни 1999: 53–54).

1.2.2. Иако смо сведоци готово универзалног заговарања идеја мултикултуралне разноликости, остаје отворено питање њиховог усаглашавања и праве примене у образовању. Тако, на пример, Јенсен даје „помоћ наставницима“ у виду табеле *Примјери културално појачаних стилова разговора*, коју овде преносимо у целости (Табела 1), а која би се могла делимично оквалификовати и као микросистем генерализујућих предрасуда и клишеа у области комуникације.

Табела 1 (према: Јенсен 2003: 48)

	Црнци	Хиспано	Англо	Идијанци	Азијати
Контакт очима у разговору	Низак	Низак	Висок	Средњи	Висок
Упорност	Средња	ниска	Ниска-средња	Ниска	Ниска
Начини придруживања	Позив на уједначен израз	Позив на шутњу	Позив на шутњу	Позив на шутњу	Молба за шутњом
Начин разговора	Израван особни оријентирани на питања истине	Пасивно обуздавање	Несукобљавајући репрезентативан компромисан усмјерен на мир	Израван комбинација питање/истина компромисан	Лежеран, смирен, повијесни
Кориштење емоција	Као ваљаног извора изражавања	Њима се управља до тачке сукоба	Задржавају се	Задржавају се што је више могуће	Избјегавају се
Реакција на вруће разговоре	Све док се разговара, у реду је Вербалне пријетње, ријетко озбиљне	Екстремни: повлачење или снажан одговор на вербално може довести до затомљеног насиља	Неудобност: пријетње се узимају озбиљно	Неудобност: избјегавање	Неудобност: емоције се држе „вани“

„Обележеност“ стилова разговора и њихова културна (овде, шире: расна, национална) детерминисаност треба да, према Јенсену, послужи само као путоказ наставнику у *разумевању* различитости ученика и постизању једне од функција школе, коју Семприни описује као интеграцију појединца у друштво једнаких путем развоја критичког мишљења и слободног одређивања сопственог идентитета:

Школа је једно од места чија је мисија образовање појединца и његова интеграција у заједницу једнаких. Управо захваљујући њој, појединац може да превазиђе своје породичне, етничке или обичајне оквире и да у себи изгради осећај припадности много ширем ентитету: нацији, републици. Образовању је такође додељена

и мисија *сазревања* појединца. Пружајући му могућност изградње критичког духа и избора аутономног и само њему одговарајућег мишљења међу многим различитим правцима, школа доводи до другог ослобађања појединца. Пошто га је ослободила од његових старих социјалних веза, она ослобађа и његов дух и од њега чини слободног и одговорног човека. (Семприни 1999: 37)

1.2.3. Додатно, диференцијација комуникацијских стратегија у директној је зависности и од комуникативне ситуације. Ова диференцијација и системска природа језика намећу захтев да „ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција“ (Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања)¹⁰. Контекст о којем се говори представљен је кроз различите функције, али и ситуације које у високом степену треба да одговарају реалним сликама комуникацијске и друштвене културе језика који се учи. Другим речима, садржаји треба да буду повезани са реалним контекстом, пре свега употребом исказа из адекватних и реалистичних говорних ситуација. Кључни проблем у овом смислу представља *избор лингвометодичких шекстова и примера* за илустрацију језичких јединица, појава и правила. У настави страних језика још 1970-их година превладава став да „књижевна дјела у контексту надређеног циља оспособљавања за адекватну комуникацију више не могу доминирати као у претходном раздобљу“ (Петравић 2010: 56). У уџбеницима српског језика не налазимо на јединствен приступ. Тако су, на пример, у уџбенику издавачке куће Klett за 7. разред дате реалистичне говорне ситуације, углавном дијалошке, од којих су неке праћене занимљивим илустрацијама. С друге стране, лингвометодички текстови (књижевноуметнички, научно-популарни, публицистички) који служе као полазни текстови за уочавање језичких појава у овом уџбенику углавном изостају, а и тамо где се употребљавају одломци из прозе и поезије, често се не даје податак о аутору и делу. Потпуно је супротан поступак у уџбенику за 5. разред издавачке куће *Сриска школа*: скоро свакој јединици претходи текст, у убедљиво највећем броју случајева књижевноуметнички (често прилагођен), са подацима о аутору. Аутори су искључиво они који су писали на српском језику (Ђопић, Нушић, Десанка Максимовић, Андрић, Витез, Раичковић...). Уџбеник, међутим, показује да је и књижевноуметнички текст могуће употребити тако да се оствари веза са конкретним, реалним друштвеним садржајима. На пример, у обради датива користи се текст А. Поповића о црном Анђелку. Текст је шаљив и задире у сферу иреалног:

ПОТВРДА

Ова се потврда издаје ђаку црном Анђелку, којом му се дозвољава да за време часа држи капу на глави, а из разлога да његова ћела не би засењивала очи другим ученицима.

Управитељ, својеручно

¹⁰ Преузет 12.3.2010. са веб сајта Министарства просвете, на локацији: <http://www.mp.gov.rs/propis/propis.php?id=137>, у даљем тексту: *Правилник*.

Међутим, аутор уџбеника надовезује на текст питања и објашњења о потврди као елементу реалног друштвеног живота:

Потврда се обично издаје када нешто примамо од некога или када нешто шаљемо некоме. Она мора да садржи следеће податке: а) шта се прима или шаље, б) ко то прима, в) ко издаје потврду, г) где се предаје и д) када се предаје.

Садржи ли све те податке и наведена потврда? Да ли је оваква потврда обична? Шта је у њој необично? (стр. 48)

Познато је да култура представља, између осталог, „скуп техника и поступака за разумијевање и управљање својим свијетом“ (Брунер 2000: 108). Слично, језик је средство којим се структурира реалност: „свачији матерњи језик бар у неким тачкама као да изразито утиче на начин виђења околног света“ (Бугарски 1997: 34); према хипотези о језичкој релативности (Сапир–Ворф), „специфична структура матерњег језика сваког човека бар у неким тачкама утиче на његово виђење света, тако да, рецимо, Европљанин, Кинез, Арапин и Индијанац већ из тог разлога не живе у сасвим истом свету“ (Исто: 37). Овакве тврдње и разматрања, будући да припадају општелингвистичкој проблематици, могу ученицима отворити извесне увиде у општецивилизацијске и културолошки специфичне чињенице. У уџбенику издавача Klett за шести разред, на пример, у делу који се односи на заменице у српском језику, дат је илустровани приказ занимљивости везаних за заменички систем у ескимском језику. Поред тога што се истиче да показних заменица у ескимском има много више, каже се и следеће:

Кад ми кажемо *овај*, знамо само да је нешто близу говорнику. А Ескимима? Они једном показном заменицом кажу не само то, већ и да ли се нешто налази испод или изнад говорника, испред или иза њега, лево или десно од њега, да ли је нешто на северу, југу, истоку или западу. (стр. 46)

2. ТИПОЛОГИЈА КУЛТУРНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИЦИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Најексплицитнији показатељи слика културе у уџбеницима – па и у уџбеницима српског језика – јесу садржаји. Осим самих лингвистичких садржаја, од којих су неки универзални а неки специфични, специфично културни садржаји налазе се првенствено у областима историје језика и историје књижевног језика.

2.1. На самом почетку уџбеника за осми разред (издавач: ЛОГОС) налази се одељак *Српски језик међу групним словенским језицима*. Пре текста наведена је

мисао о језику Вука Караџића,¹¹ индикативна по томе што истиче чврсту везу језика и народа. Сама целина, потом, односи се на заједничко порекло индоевропских језика, односно на хипотезу о постојању индоевропског језика. Сам по себи, овај део садржаја програма за осми разред шири видике ученика према језичком сродству, а у рубрици *Да ли знаш?* наведена је потврда претходно изнетих факата (прилагођени текст из: Бугарски 1997а):

Многе речи су сличне у европским језицима. Такве су речи: *буквар*, *азбука*, *буквално* (дословно) у српском језику, *буква* – слово у руском језику, *book* – књига у енглеском и *Buch* – књига у немачком. (стр. 10)

У делу у којем се представља настанак књижевног језика свих Словена представља се веза са грчким језиком и културом, као и веза са осталим словенским и јужнословенским народима. Следе јединице из области историје књижевног језика које се, у складу са програмом, окончавају чињеницама о Вуковој реформи. За разлику од претходног сегмента, сама тематика донекле намеће доминацију погледа у националну културу. Комплексност израде уџбеника српског језика додатно је видљива у кратком фрагменту о постјугословенском периоду, па се о „растурању“ српскохрватског језика каже онолико колико је у уџбеничком тексту неоптерећујуће: „Иако је дошло до расцепа заједничке државе, па и одвајања језика, са гледишта науке, ово је исти језик без обзира на име: српски, хрватски, босански (језик Бошњака)“ (стр. 27).

2.2. Постоји низ интерферирајућих критеријума у класификацији типова културних садржаја у уџбеницима матерњег језика. У анализи ових садржаја у настави страног језика, А. Петравић примењује генералну класификацију на *макросџрукџурне* садржаје (култура и цивилизација на надперсоналном нивоу) и *микросџрукџурне* садржаје (који се односе на свакодневни живот припадника једне културе). Макроструктурни садржаји обухватају следеће категорије: географска обележја, историја, политика, економија, друштво, васпитно-образовни систем, наука и техника, уметност, медији, национални спорт. Микроструктурни садржаји укључују теме: породице, школе, рада, слободног времена, становања, јела и пића, одевања, свечаности и обичаја, карактеристичних особина и опхођења према другима, саобраћаја (в. Петравић 2010, у општим назнакама 137–148). У анализи уџбеника за српски језик ова подела може бити драгоценна, али не и потпуно применљива.

Наиме, раслојавање језика – којем се посвећује пажња у настави матерњег језика – обавезује нас на примену критеријума који проистиче из дефиниције културе као одлике група различитих величина, коју даје Chick:

“When viewed as information, culture includes shared knowledge, behavioural patterns, material artefacts and may be characteristic of *either small groups of individuals or of large aggregates of people*”. (Chick 1999: 5)

¹¹ „Језик је хранитељ народа. Докле год живи језик, докле га љубимо и почитујемо, њим говоримо и пишемо, прочишћавамо га, умножавамо и украшавамо, дотле живи и народ: може се међу собом разумијевати и умно саједињавати; не прелива се у други, не пропада.“

У смислу оваквог препознавања култура мањих група, уџбеник издавачке куће ЛОГОС за 8. разред представља дијалекат и савремени урбани омладински говор преко дијалога из популарних филмова *Зона Замфирова* и *Лајање на звезде*. Тематика је иста – у питању су дијалози у којима се младић удвара девојци – чиме је омогућено директно поређење.

2.3. У уџбеницима за српски језик културе су представљене углавном у сфери *ексџилицијне кулџуре*, односно енциклопедијског знања. У табели бр. 2 дајемо преглед садржаја из области древних култура (грчка, римска, египатска) у уџбенику за пети разред (Klett):

Табела 2

Страна	15, 17, 19, 21, 23, 25, 27	46	33	12
Садржај	Називи за падеже – латинско порекло	египатски фараон, подела жита, дворски мудрац	Библија – о најраскошнијем рукописном примерку (без религијских одредница у тексту; основно знање је подразумевано)	Цар Сигисмунд (римски цар, кардинал)
Рубрика и циљ	Падежи	Бројеви – задатак „подвуци све речи које казују колико има нечега или које је нешто по реду“	Компарација придева	Именице; анегдота о цару; ¹² задатак: подвући именице у тексту
Пратећи, нејезички елементи	Илустрација: Римљани, Клеопатра ¹³	Илустрација – Египћани	На илустрацији је књига са крстом на корицама	Илустрација: цар и кардинал

У уџбенику истог издавача (Klett) за шести разред наилазимо на мање засупљене, али истоверсне осврте на старе културе, праћене оригиналним илустрацијама. Тако ће порекло појма *хронолошки* бити разјашњено кратком причом о Хроносу, а правилно писање глаголских облика илуструје се слободном парафразом Цезаровог *Veni, vidi, vici*:

Не дођох, не видех, не победих! Ионако не бисмо успели.

Доћи ћу, видећу, победићу!

Победио сам! Шијте заставе! (стр. 89).¹⁴

У уџбенику за седми разред безличне реченице илустроване су следећим примером:

„Ја сам Зевс! Могу све: да кишим, снежим, грим, севам.“

Издавање оваквих културних садржаја прати диференцијацију на експлицитни тип који се састоји из енциклопедијског, наученог знања и имплицитни, који је заједнички одређеној групи (Galisson 1991: 116).

¹² Цар је једну именицу употребио у погрешном роду и изјавио: „Ја сам цар и изнад сам граматичара“.

¹³ Или Египћанка (стр. 17)

¹⁴ Цео текст дат је у три стриповне секвенце, са илустрацијом на којој је Цезар у различитим расположењима.

2.4. Као један од показатеља *имплицитне културе*, у уџбеницима су присутна лична имена. У примерима и задацима, у анализираном уџбенику за пети разред то су: Милица, Марко, Немања, Ана, Иван, Милан, Ђорђе, Павле. Једно стране име појављује се као извор каламбура на уводној страни за тему о непременљивим речима:

Моја сестра је Изабела – Иза чега? (69).

Слично је и са примерима за апозицију. У првом задатку, сваки од три примера садржи бар по један назив географског објекта или насељеног места, и сви су у Србији (стр. 85):

Марија, моја сестра од тетке, допутовала је данас у Ниш.

На Копаонику, највишој планини у Србији, имаћемо ове године рекреативну наставу.

Вук Караџић, сакупљач народних умотворина, рођен је у Тршићу.

Овај преглед може бити илустрација монокултуралног приступа, али не треба заборавити да садржаји из области културе не треба да буду сукобљени са прогресијом знања из области географије, историје и сл. Дакле, у примерима се дају они називи који су ученицима познати или се, у оквиру наставе других предмета, паралелно усвајају.

2.5. Поред имплицитних показатеља националне и европске културе (искази типа *Пиџа се охлади!*; слике на којима су деца са лаптоп рачунарима; илустрације на којима је модерно опремљена омладинска соба у својеврсном „креативном хаосу“), о интеграцији националне и мултикултуралне перспективе говори и низ лингвометодичких текстова и примера. Издвојићемо оне које сматрамо посебно креативним и садржајним.

У уџбенику за осми разред (ЛОГОС), у одељку о правопису пажња се посвећује танскрипцији страних имена, градова, назива књига и новина, при чему се укључује већи број познатих имена из више језика, нпр. Einstein, Harry Potter, Bologna... У општекултурне садржаје сврставамо и спорт, који своје најуочљивије место налази на уводној страни за тему о бројевима (Klett, пети разред): у утакмици Реал Мадрид – Барселона голове постижу голови Гути и Робињо (стр. 45).

Да је масовна култура захвална „позорница“ за презентацију општекултурних садржаја сведочи и уџбеник за шести разред (Klett) у којем су, на целој страни (увод у део о реченици) у стриповном маниру представљени литерарни и филмски јунаци Шерлок Холмс и доктор Вотсон испред врата на којима пише „Звони! Куцање не ради“. На то Шерлок Холмс реагује: „Ово су две комуникативне реченице, али нелогичне. Неко је овде нешто заменио. Морам наћи кривца.“

2.5.1. И званична, институционализована слика савременог друштва нашла је своје место у уџбеницима. О карактеристикама *извештаја* ученици ће се обавестити анализирајући новински извештај о томе да је Јелена Јанковић постала амбасадор УНИЦЕФ-а. Осим тога што је уз текст дато објашњење *шта је УНИЦЕФ*, извештај садржи и податке о томе ко су – поред Јелене Јанковић – амбасадори Србије у оквиру ове организације (Klett, шести разред, стр. 105).

2.5.2. Занимљив начин интеграције садржаја из области културе и цивилизације представља контрастирање тековина националне и европске културе, са шаљивим тоном и нотом „чуђења“ резервисаним за сопствено наслеђе. Тако ће ученицима петог разреда бити објашњено да је обраћање са *Ви* западноевропска тековина: „Ми смо се угледали на западноевропске народе и преузели од њих овај обичај“ (стр. 44). У овом случају, културолошка слика о себи постаје она слика која је стечена у цивилизацијским контактима, а „изворна“, „сопствена“, традиционална правила комуникације доживљавају се као необична, што је поткрепљено духовитом сликом Марка Краљевића на Шарцу који, у складу са својим еписким натприродним својствима, изговара: „Да ли бисте Ви, Марко, сишли да се мало одморим?“

3. ЗАКЉУЧАК

Анализа садржаја из области културе и цивилизације у уџбеницима српског језика за више разреде основне школе упућује нас на закључак да је заступљеност мултикултуралне компоненте тренутно условљена искључиво слободним избором аутора и издавача. Сами садржаји нису пресудни, већ „[к]ључну улогу за остварење циљева интеркултуралног приступа имају *методички јосџуици* којима се теме обрађују и који би требали омогућити превладавање пуког контрастирања и конфронтирања култура који је карактеризирао комуникацијски оријентирани приступ“ (Петравић 2010: 72). Међутим, и сама типологија садржаја указује на то да је област наставе матерњег језика могуће обогатити освртом на разноврсне типове експлицитне и имплицитне културе, која проналази везу са лингвистичким образовањем на пољима опште лингвистике и науке о одређеном језику.

ИЗВОРИ

- Весна Ломпар, Српски језик за 5. разред основне школе, Klett, Београд 2008.
 Весна Ломпар Српски језик за 6. разред основне школе, Klett, Београд 2009.
 Весна Ломпар, Српски језик за седми разред основне школе, Klett, Београд 2009.
 Весна Ломпар, Наташа Станковић-Шошо, Радна свеска уз уџбенички комплет, Klett, Београд 2009.
 Драгана Ђећез-Иљукић, Јелена Срдић, Слађана Савовић, Светлана Вулић, Граматика – дар речи; уџбеник српског језика за осми разред основне школе, ЛОГОС, Београд, 2011.
 Милош Ковачевић: Српски језик и језичка култура за пети разред основне школе, Српска школа, Београд 2009.

ЛИТЕРАТУРА

- Ash, Burgess 2008: Andy Ash, Lesley Burgess, *Transition and Translation: Increasing Teacher Mobility and Extending the European Dimension in Education*, in: Hudson B., Zgaga P. (ed.) *Teacher Education Policy in Europe – A Voice of Higher Education Institutions*, Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, 85–108.
 Bottery 2000: Mike Bottery, *Education, Policy and Ethnics*, London – New York: Continuum

- Брунер 2000: Jerome Bruner, *Kultura obrazovanja*, s engleskog prevela Božica Jakovlev, Zagreb: EDUCA
- Бугарски 1997: Ranko Bugarski, *Jezik u društvenoj krizi*, Sabrana dela Ranka Bugarskog, Beograd: Čigoja štampa – XX vek
- Бугарски 1997a: Ranko Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Sabrana dela Ranka Bugarskog, Beograd: Čigoja štampa – XX vek
- Galisson 1991: Robert Galisson, *De la Langue à la culture par les mots*. Paris: CLÉ International.
- Durham 1991: William H. Durham, *Coevolution: genes, culture, and human diversity*. Stanford: Stanford University Press.
- Игњатовић 1994: Миодраг Игњатовић, *Огнос школе према језику и културној традицији средине*, Ужице: Учитељски факултет
- Јенсен 2003: Eric Jensen, *Super nastava (Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje)*, sa engleskog prevele Iris Marušić, Nina Morana Šoljan, Zagreb: EDUCA
- Јовић 1982: *Наша култура и култура других народа у настaви страних језика*, у: Стојнић, М. (ур.), *Језик и култура у настaви страних језика*, Београд: Завод за уџбенике и настaвна средства, 13–24.
- Месић 2006: Milan Mesić, *Multikulturalizam – društveni i teorijski izazovi*, Zagreb: Školska knjiga
- Papadakis 2008: Nikos Papadakis, *'The future ain't what it used to be'. EU Education Policy and the Teacher's Role: Sketching the Political Background of a Paradigm Shift*, in: Hudson B., Zgaga P. (ed.) *Teacher Education Policy in Europe – A Voice of Higher Education Institutions*, Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, 123–134.
- Petravić 2010: Ana Petravić, *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura – slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*, Zagreb: Školska knjiga – Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet,
- Семприни 1999: Andrea Semprini, *Multikulturalizam* (sa francuskog prevela Vesna Injac-Malbaša), Beograd: CLIO
- Castles, Miller 1993: Stephen Castles, Mark Miller, *The Age of Migration. International Population Movements of the World*, New York: The Guilford Press
- Chick 1999: Garry Chick, *The units of culture*, Pennsylvania: The Pennsylvania State University. April 2010, <http://www.personal.psu.edu/gec7/Units.pdf>.

Pijana R. Čutura
 University of Kragujevac
 Faculty of Education in Jagodina

PRESENTATION OF CULTURE IN TEXTBOOKS

Analysis of primary school textbooks for teaching Serbian as a mother tongue

Summary: The paper studies potential connections between mother tongue teaching and multicultural approach in education. It examines national and European, as well as traditional and modern cultural content in textbooks for teaching Serbian as a mother tongue in primary schools.

Key words: culture, national culture, multiculturalism, a linguomethodological text, grammar textbooks.

Ивана М. Милић¹
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК 371.3::78
37.035.6

УЛОГА НАРОДНИХ МУЗИЧКИХ ИГАРА У РАЗВИЈАЊУ НАЦИОНАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА УЧЕНИКА

Иако се у данашње време инсистира на осавремењавању образовања, на примени искустава европских земаља као и на установљавању државних установа по правилима Европске уније, па чак и на преузимању европских закона, све то не сме имплицирати запостављање наших традиционалних вредности. Школа, као установа, има задатак да кроз свој васпитно-образовни рад оствари одређене циљеве и задатке и упркос процесима интеграције у савремене токове, обезбеди очување националног идентитета ученика. Стварање националне свести, подстицање одговорности за чување и неговање културног наслеђа код ученика мора бити један од основних циљева образовања. Ипак, морамо се запитати колико је простора остављено за решавање ових проблема у постојећим наставним програмима, уџбеницима, у пракси и да ли је све препуштено савести и одговорности учитеља и ученика. Посматрано из угла учесника образовног процеса, пред њих су постављени велики захтеви.

Настава музичке културе, у савременој школи, има велику васпитну и културну улогу у свестраном формирању младе личности, па долазимо до закључка да музика може бити погодно средство у функцији очувања националног идентитета. Посматрајући музику једног народа, питамо се које су то специфичности у њој, које ученици препознају као своје или као карактеристике свог народа и са којима се лично идентификују. Који су то елементи које музика има, па код ученика ствара лични осећај припадности једној групи, тј. негује национални идентитет. Ком народу припадамо, каква нам је музика некада била, која је била њена улога некад, а која је сада, питања су на која ученици могу добити одговоре у оквиру наставе музичке културе у школи.

Стога је веома значајно да садржајима програма буде обухваћено народно стваралаштво, јер ће се на тај начин чувати и неговати народна музичка традиција која је саставни део идентитета народа којем ученици припадају. Различитим приступом реализацији програмских садржаја у настави музичке културе, стварају се нове могућности за рад заснован на елементима музичког стваралаштва.

Концепцијски, настава музичке културе је врло комплексна, јер предвиђа примену више музичких активности у оквиру часа. У оквиру народног музичког стваралаштва певање народних песама, извођење народних музичких игара и слушање народних композиција, омогућиће ученицима да негују и развијају

¹ ivana.milic75@gmail.com

своју музичку традицију у пуној мери. Концепт музичког образовања, сагледан кроз призму народног стваралаштва, сада добија функцију и постаје значајан чинилац очувања како културног, тако и националног идентитета ученика.

Музика има моћ да својим универзалним језиком допре до националног бића ученика, али питање је како српској музици и народној игри обезбедити тај пут. Етнокорологија и етномузикологија као науке, кроз своја истраживања потврђују неопходност интердисциплинарности наука у расветљавању друштвених, културних, социјалних, географских, естетских, психолошких, филозофских аспеката музике (припадност етничким групама, сеобе народа).

Срби су народ који се кроз историју селио, те је територијално био распоређен у много држава, које су биле на различитом ступњу економског развоја. Све оне су, заједно са суседима и каснијим освајачима остављале свој утицај на нашу музику, чиме је музика претрпела многе промене. Чак су и друштвена превирања и политичке идеологије утицале на избацивање националне обојености музике, па је самим тим таква музика била средство којим се гушио национални идентитет српског народа.

Зависност српске музике од историјских и социо-економских услова, је очигледна. Музика је била моћно средство пропаганде и манипулација у друштву, чак је и данас у музици могуће препознати стање друштвене свести, сагледати односе друштва према културним вредностима и препознати утицаје музике других народа.

Као што је религија „систем мисли или деловања заједнички некој групи, који појединцу даје темељну оријентацију и објекат преданости“ (Фром, 2002: 29), тако музика, наш музички фолклор, који иако је претрпео многе етничке асимилације (највише од стране Турака), ипак носи обележја српског идентитета, даровитост и инвентивност нашег народа, заједничку црту Срба која егзистира, дубоко укорењена на музичком, српском националном поднебљу. Наравно, без сагледавања историјских чињеница из прошлости и организованог памћења, није могуће очувати културни и национални идентитет српског народа.

У расветљавању условљености музике са очувањем националног идентитета, велики значај су имали наши музички педагози, етномузиколози и композитори (Корнелије Станковић, Стеван Мокрањац, Владимир Р. Ђорђевић, Миодраг А. Васиљевић). Без њиховог залагања, практично изучавање наше националне музике, остало би само у оквирима теоријског и социолошког разматрања.

Поштујући дидактичке принципе (од познатог ка непознатом, од ближег ка даљем) логично је да ће при реализацији музичких садржаја учители кренути од народних песама и игара које су деци ближе, познатије, јер потичу са њиховог поднебља, из њиховог краја. Обзиром да је народна песма најзаступљенији начин музичког извођења ученика она сачињава највећи број звучних наслага у њиховој свести.

Мелодије песама нашег фолклора, су једноставне, крећу се у обиму секунде и терце, што се може оправдати потребом да се лакше упамте речи (строфе), те да се пренесу на млађе генерације и на тај начин сачувају од заборава.

Мелодија, која је заједничка за песму и игру, има функцију која ће у процесу музичког описмењавања ученика, послужити као асоцијација на свесну

поставку одређених музичко-ритмичких феномена, док ће у васпитном погледу разумевање текста, за ученике, имати пресудну улогу. Народне песме писане су у десетерцу, који је утицао на мелодијске и ритмичке карактеристике нашег музичког фолклора, при чему „народни рапсод није узимао у обзир измишљене ликове из митологије, или чудотворце из религиозног света, него реалне личности из своје националне историје сачуваног богатог предања.“ (Васиљевић, 2003: 305) Јасно је да ће се тумачењем текстова народних песама ученици упознати са значајним личностима своје историје, а у обредним песмама, са народним и верским обичајима, свакидашњим догађајима и пословицама из човековог живота.

Упркос свим карактеристикама народних песама, народне музичке игре сматрамо још значајнијим, јер психологија покрета и извођења ритмичких целина чине и представљају јединствен музички израз нашег народа, тј. како је некада живео и преживео. (Јовић-Милетић, 2008: 3)

Народне музичке игре су од великог значаја за развој културног идентитета, јер се помоћу њих човечанство навикло на константан, озбиљан рад и организованост. Оне су продукт заједничког мишљења и осликавају дух једног народа. Покрети које изводимо у народним музичким играма уствари осликавају осећај за ритам нашег народа уопште, а воде порекло од карактеристичних, природних кретања (откуцаји срца или ритам дисања). На пример западни народи, код којих у музици доминирају просте метричке структуре, лакше препознају ритмичке промене у једноставним ритмовима, јер их свакодневно и примењују, док су народима са Балкана ближе и лакше уочљиве ритмичке промене у мешовитим ритмовима, којима су изложени од рођења.

Сви подаци јасно показују да је аспект музичког метра уствари условљен културом, да је научен. Народне игре су израз културних достигнућа једног народа, средство комуникације и изржавања емоција. Обзиром да је основ сваке игре, па и народне, покрет, он ће бити невербално средство путем којег ћемо доћи до сазнања о друштвеним догађањима, превирањима, начину живота, обрасцима понашања, националним карактеристикама појединих етничких група.

Некада је, при извођењу одређене музичке игре, честа појава била да појединац из народа или свака нова генерација, у игру унесе и део нечег свог, личног, из њиховог краја, при чему та игра постаје својствена народу једног поднебља, побуђујући и формирајући при том националну свест. Ако у неке универзалне народне мелодије, песме, игре, народ једног краја убаца свој начин певања или извођења, начин који ће бити најприкладнији да њиме изрази своје музичке мисли, али тако да то буде карактеристично и својствено само за то поднебље, ако такву музику вековима преноси са генерације на генерацију, она ће проговорити језиком народа тога краја. Значајно је истаћи да у суштини, поједини музички елементи ранијих епоха и нит која обједињује сва поколења једног народа увек опстају и препознатљиви су у играма једног народа или краја.

Из наведених разлога деци су најприступачније разне варијанте народних музичких игара и плесова. Пре свега у кругу своје породице, али и шире друштвене средине, деца долазе у контакт са многим елементима народне игре. Обичаји, обреди, славља везана за животни циклус људи, су догађаји у којима

деца од својих ближњих директно уче о својој култури и музици. Упознајући елементе народне музике, карактеристичне ритмове, разне комбинације ритмичког кретања (десно-лево, напред-назад, поскок у месту или кретању, окретање око себе или другог), текст, мелодију, деца „несвесно упијају дух и лепоту народне музике“. (Стојановић, 1996:65)

Тумачење културе народа, проналажење трагова дубоке старине, утврђивање шта је давно прошло, а шта је остало, могуће је утврдити анализом народних игара. Поједине дечје музичке игре, фрагменти текста, мелодије, у њима, могу звучати бесмислено, међутим сви имају оправдани повод, јер су настали из подражавања стварности, а чувају многе речи (понекад деци тешко разумљиве), изразе и мелодијске обрасце од заборавља.

Народне музичке игре које се изводе у оквиру наставе музичке културе имају једноставне садржаје и мелодије. Пажљиво су биране тако да првенствено буду са поднебља ученика (завичајне игре), да ритмови тих игара, буду приступачнији ученицима, јер су им урођенији. Реализација народних музичких игара ученицима је још интересантнија, јер је често њихово извођење повезано са облачењем народне ношње или је праћено свирањем на инструментима, што код ученика буди додатну мотивацију и интересовање са културу свог народа. Пошто упознају богату културну баштину свог народа, код ученика треба развијати интересовање за културу других народа. Изграђивањем позитивног односа према својој и културној баштини других народа, развијањем снажних националних осећања, васпитно-образовна функција народне игре биће испуњена.

Обзиром да се народне музичке игре изводе колективно, утичу на развијање сарадње код ученика, комуникације међу њима, другарства, осећаја националне припадности и опште културе. Реализација народних музичких игара у оквиру наставе музичке културе омогућава ученицима да опробају своје стваралачке снаге, оставља им могућност иницијативе и приказивања креативности у уметничком смислу, а све кроз покрет и мимику.

У развоју целокупне личности ученика, поред своје васпитне и образовне улоге, не смемо запоставити и функционалну улогу народне музичке игре. Извођење народних музичких игара утиче на развој музичких способности ученика, развој осећаја за ритам, музичког слуха и развој моторичких способности координације покрета са мелодијом и ритмом. Истовремено подстицање развоја музичких и физичких способности ученика кроз реализацију народних музичких игара, јесте њихова велика предност, при чему се отварају могућности корелације међу предметима, контретно, музичке културе и физичког васпитања. Покрет је основа игре и тек када је уобличен у ритму, употпуњен мелодијом и текстом, у народним музичким играма са певањем, прераста у игру. Концентришући се на кореографске фигуре, ученици повезују своје кретање са ритмом и мелодијом игре, несвесно изводећи и савладавајући разне ритмичке фигуре.

Уопште посматрано, игра је детету врло блиска, своја прва сазнања о свету око себе стиче кроз ту врсту активности, те је очекивано да ће их са задовољством изводити и у оквиру наставе музичке културе. Музичка мисао народне игре, тј. разноврсност и богатство ритмичког тока, једноставност мелодије карактеристичног покрета који, ако их анализирамо, осигуравају скуп довољних

и потребних музичких елемената препознатљивих за припадност једној нацији, уједно су покретач и носилац радњи које се дешавају у игри. Неопходно је да игра буде једноставна, у складу са узрастом ученика и њиховим предзнањима, да одговара њиховом опсегу гласа, да има разумљив текст, поступну мелодију, да је покретљивог ритма и ведрога карактера.

Из свега наведеног јасно је да су народне музичке игре значајан чинилац у развијању националног идентитета деце, те су као такве неизоставни део у настави музичке културе у основним школама. Планирајући рад на народним музичким играма, у настави музичке културе, учитељи морају имати у виду да припадници једне нације деле одређене карактеристике, норме понашања као и да имају одређену одговорност према осталим припадницима те нације и да ће ученици, ако не буду изводили ову врсту игара, бити ускраћени, а учитељи донекле одговорни за прекидање музичке националне нити која нас извођењем народних игара повезује са прошлим и будућим поколењима.

Задатак учитеља је да при планирању и организовању рада на народним музичким играма крену од игара средине из које деца потичу, да у складу са наставним планом и програмом пронађу одговарајуће народне игре, које ће поред тога што утичу на развијање националног идентитета ученика, испунити музичке и играчке захтеве и кроз које ће бити остварени образовни, васпитни и функционални задаци наставе музичке културе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

О значају и улози народних музичких игара у развоју националног идентитета ученика, говорили смо у предходном поглављу. Сматрамо да је реализација ове врсте игара у настави неопходна, јер представља један од значајних фактора који доприносе развоју културног и националног идентитета. Да би предочили тренутно стање и заступљеност игара, користићемо фрагмент истраживања и приказати резултате који ће показати колико су народне музичке игре присутне у настави музичке културе.

Предмет обављеног истраживања био је испитивање довољне заступљености народних музичких игара у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.

Циљ и задаци истраживања

Циљ и задаци истраживања били су да анкетирањем учитеља и ученика добијемо податке о заступљености народних музичких игара у настави музичке културе и на тај начин изведемо закључке о њиховом утицају на развој националног идентитета ученика млађих разреда.

Да би циљ истраживања био остварен било је потребно дефинисати и поставити конкретне задатке, а један од задатака истраживања био је:

– утврдити у којој су мери заступљене народне музичке игре у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.

Имајући у виду да настава музичке културе у основној школи, по концепцији, нема прецизно одређен број часова за сваку активност, већ оквирно постављене захтеве, учитељима је дата слобода у креативности и реализацији, што од њих захтева велику одговорност. Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, гледано по садржајима рада, предвиђа извођење музичких игара, а између осталих и народне музичке игре.

Задатак учитеља је да мотивишу ученике, уведу их у атмосферу игре, да на интересантан начин кроз певање, свирање и извођење народних игара, ученике упознају са народном традицијом, утичући на тај начин на развој и формирање њиховог националног идентитета.

Због значаја народних музичких игара и свега наведеног, у истраживању смо пошли од претпоставке да су оне у довољној мери заступљене у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.

Методe и инструменти истраживања

Истраживање смо базирали на постојећој васпитно-образовној пракси у основним школама, при чему смо користили дескриптивну методу, у складу са циљем, задацима и хипотезама истраживања.

Као технику истраживања користили смо анкетирање, јер смо сматрали да ћемо на тај начин најбоље проучити свако педагошко питање.

Инструменти истраживања су били: анкетни упитник за ученике и анкетни упитник за учитеље. Упитници садрже питања отвореног и затвореног типа, а најчешће са могућношћу опредељења за један од понуђених одговора. Анкетни упитници били су анонимни, ради боље објективности упитаника и утврђивања истинитости у давању одговора.

Истраживање је спроведено у јануару 2009. године у девет основних школа на територији града Крагујевца и околине и у Јагодини. Узорак је сачињавао 395 ученика и 25 учитеља.

Статистичком обрадом података, обрађених уз помоћ софтверског пакета SPSS (верзија 15.0), добили смо одговоре и утврдили у којој мери су народне музичке игре заступљене у настави музичке културе и колико рад на њиховом извођењу мотивише ученике и приближава им њихову традицију.

У складу са пројектованим циљем и задацима, као и дистрибуцијом прикупљених података за утврђивање заступљености народних игара, користили смо статистички поступак израчунавање аритметичке средине.

У којој су мери народне музичке игре заступљене на часовима музичке културе у млађим разредима основних школа и да ли је то довољно испитаћемо тумачећи одговоре ученика и учитеља.

Интерпретација резултата истраживања

Испитаници су попуњавајући анкетне упитнике изнели своја мишљења о том проблему. У табели бр. 1 представљени су подаци добијени на основу одговора ученика на питање коју активност, садржајно везану за народно стваралаштво, највише воле на часовима музичке културе.

Табела 1. Врсте активности, садржајно везане за народно стваралаштво, које ученици највише воле у оквиру часова музичке културе

Врста активности (одговори ученика)	F	%
Певање народних песама	200	50.6
Извођење народних игара	112	28.4
Слушање народне музике	45	11.4
Ништа од наведеног	36	9.1
Одговорило	393	99.5
Није одговорило	2	0.5
Укупно	395	100.0

Укупно 200 ученика, 50.6% (значи половина испитаника) дала је одговор да воли певање народних песама, што је оправдано, јер је певање песама основни садржај рада у настави музичке културе, 112 ученика, 28.4% одговорило је да воли извођење народних музичких игара, што можемо сматрати заинтересованошћу за овај вид активности, док је 45 ученика, 11.4% одговорило да највише воли када слуша народну музику. Од 395 ученика 2 није дало одговор, а 36 ученика, 9.1% се изјаснило да не воли ништа од наведеног, што можемо тумачити тиме да воле друге врсте игара (музичке драматизације, дидактичке или дечје уметничке игре, што нам потврђују резултати у табели бр. 2).

Морамо узети у обзир да поједини ученици преферирају другу врсту музике (дечју уметничку, класичну, забавну) или пак воле друге активности у оквиру наставе музичке културе (свирање на дечјим инструментима, дечје музичко стваралаштво).

На основу добијених података од 395 ученика, 112 ученика (скоро трећина испитаника) се изјаснила да су заинтересовани за извођење народних музичких игара, што потврђује хипотезе да су народне игре заступљене (присутне) на часовима музичке културе као и да их ученици радо изводе. На основу ових значајних података можемо претпоставити да постоје услови за развијање националног идентитета ученика у оквиру наставе музичке културе.

Табела 2. Врсте музичких игара које ученици радије изводе на часовима музичке културе

Врсте игара (одговори ученика)	f	%
Народне игре	134	33.9
Дечје (уметничке) игре	225	57.0
Неке друге игре	36	9.1
Укупно	395	100.0

У табели бр. 2 представљени су подаци који нам предочавају које игре ученици радије изводе на часовима музичке културе, што додатно потврђује хипотезу о заступљености народних музичких игара. Резултати показују да се 134 ученика, 33.9% определило за народне музичке игре, дакле трећина. Остали ученици, њих 225 одлучило се за дечје игре, а 36 ученика заокружило је одговор да радије изводи неке друге игре, што се поклапа са резултатима у табели бр. 1 и потврђује нам објективност података.

Табела 3. Врсте музичких игара које учитељи реализују на часовима музичке културе

Врсте игара које учитељи реализују на часовима	F	%
Дечје (уметничке) игре	17	68.0
Дидактичке игре	1	4.0
Народне игре	7	28.0
Укупно	25	100.0

На питање коју врсту музичких игара најчешће обрађујете на часовима музичке културе, табела бр. 3, 17 учитеља, 68% је навело дечје уметничке игре, што ја било очекивано, јер су оне најзаступљеније у наставном плану и програму, а можемо рећи да су одговори били објективни, јер су и ученици дали процентуално приближне одговоре (57%). Учитељи су потом наводили народне игре, 7 учитеља или 28%, сличне резултате смо добили и код ученика (33.9%), док се само 1 учитељ, 4% од укупног броја испитаних учитеља, определио да са ученицима обрађује дидактичке игре. Код ученика је проценат нешто већи, 9.1%, вероватно зато што су деца овде сврстала и музичке драматизације.

Табела 4. Заступљеност народних музичких игара

Заступљеност народних музичких игара (одговори ученика)	F	%
Довољно заступљене, мада је потребно додати нове игре или неке изменити	15	60.0
Нису довољно заступљене	10	40.0
Укупно	25	100.0

Резултати који представљају мишљења учитеља о довољној заступљености народних музичких игара, приказана су у табели бр. 4. Учитељи су изнели своја мишљења да су народне музичке игре заступљене у довољној мери, али да би неке требало додати или изменити. Осталих 10 учитеља, 40% сматра, да се народним музичким играма не поклања довољно пажње на часовима музичке културе и да их је мало у наставном плану и програму.

Обзиром да смо анализирали важеће наставне планове и програме и пронашли осам предложених народних музичких игара, морамо констатовати да су учитељи у незавидном положају и да је на њима велика одговорност у про-

налажењу нових народних музичких игара, погодних за обраду на часовима музичке културе, а самим тим и одговорност у развијању националног идентитета применом ове врсте игара.

Табела 5. Колико често ученици изводе народне музичке игре у оквиру часова музичке културе

Учесталост извођења народних музичких игара (одговори ученика)	F	%
Врло често	113	28.6
Повремено	254	64.3
Не изводимо их	28	7.1
Укупно	395	100.0

Из табеле бр. 5, закључујемо да је учесталост извођења народних музичких игара на часовима музичке културе (92.9%). Од укупног броја испитаника, 367 ученика, 72.9% одговорило да са учитељима изводе народне музичке игре, што је податак који потврђује хипотезу о довољној заступљености народних музичких игара на часовима музичке културе. Подаци да је 113 испитаника дало одговор да врло често изводе народне музичке игре, упућују да неки учитељи више пажње посвећују народним играма, јер сматрају да су погодније, интересантније и ближе деци, поготово ако су у питању завичајне игре.

Остали испитаници (њих 254), изјаснили су се да народне музичке игре изводе повремено, јер поред извођења народних музичких игара, реализују и друге активности предвиђене наставним планом и програмом, што је оправдано и неопходно.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Тумачећи наставни план и програм, анализирајући постојеће уџбенике, увидели смо да садржаји везани за народно стваралаштво заузимају трећину, а да на основу горе наведених резултата, народне музичке игре (у оквиру те трећине) даље заузимају трећину предложених активности у оквиру часова. Ниво заступљености народних музичких игара, донекле је довољан као фактор који ће утицати на развој националног идентитета ученика. Ипак, морамо скренути пажњу да је ближи доњој граници и да се мора радити на рапидном и константном померању те границе навише.

Инвентивност и стручност учитеља доћи ће до пуног изражаја при проналажењу занимљивих народних игара, прилагођених узрасту и способностима ученика, игара које нису предложене планом и програмом, а могу бити обрађене на часовима, повећавајући на тај начин могућност развоја националног идентитета ученика. Наравно, ангажовање учитеља било би олакшано када би етномузиколози, музички стручњаци или музички педагози, објединили децје и друге народне музичке игре, како из наших, тако и из крајева других народа у приручнике за учитеље или збирке намењене деци.

Неопходно је радити на осавремењивању наставног процеса и користити све предности образовне технологије да би знања која ученици стичу у школи, била практично примењива. Инсистирати на корелацији предмета и њихових садржаја, јер ће се тако створити још могућности за интеграцију националних вредности.

Часови музичке културе, не могу поднети сав терет развоја националног и културног идентитета ученика, али могу и треба да буду један од фактора где ће ученици упознати, заволетати, научити да негују и цене, првенствено своју изворну (народну) музику, а потом и музику других народа.

ЛИТЕРАТУРА

- Бозе, Ф. (1989): *Етномузикологија*. Београд: Универзитет уметности у Београду
- Братић, Т., Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина – Приштина: Учитељски факултет у Јагодина – Факултет уметности у Приштини
- Васиљевић, А. М. (2003): Народне мелодије с Косова и Метохије. Београд – Књажевац: Београдска књига – Нота
- Васиљевић, М. З. (2006): *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Вилоотијевић, М. (1999): *Дидактика – дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет у Београду
- Глигоријевић, Б. (1957): *Дејца игра и њена васпитна вредност*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“
- Големовић, Д. (1998): *Народна музика Југославије*. Књажевац: МИП „Нота“
- Големовић, Д. (1998а): *Човек као музичко биће*. Београд: Библиотека XX век
- Јовановић, Б., Кнежевић-Флорић, О. (2007): *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодина
- Јовић-Милетић, А. (2008): *Тонске основе српској музичкој наслеђа*. Књажевац: АД „Нота“
- Милојевић, Ј. (2007): *Музика као чинилац српској националној идентитету*, Српски музички форум, Страница коришћена у марту и априлу, <http://srcekraine.net/diskusije/index.php?topic=210.0>
- Нешић, В. (2002): *Трагање за смислом у музици*. Ниш: Филозофски факултет у Нишу – Просвета
- Нешић, В. (2003): *Музика, човек и друштво*. Ниш: Просвета
- Смит, Д. А. (2010): *Национални идентитет*. Београд: Библиотека XX век
- Фром, Е. (2002): *Психоанализа и религија*. Београд: Издавачка кућа „Јасен“
- Цацковић, Д. (2005): *Игра*. Нови Сад: Прометеј

Ivana Milić
University of Kragujevac
Faculty of Education

THE ROLE OF FOLK MUSIC DANCE IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS

Summary: The experiences of European countries, the establishing of state institutions according to the rules of the European Union as well as accepting European laws should not imply that we should neglect our traditional values. On the contrary, the development of national and cultural identity should be the main goal of the European Union and of any contemporary state in it and beyond, which should be accomplished through modernization of the upbringing and educational process.

In education, we must adapt even teaching music to the contemporary requests. In the conceptual sense, the realization of its contents is done through different activities in the class. Alongside singing, listening to the music, playing children's instruments, one of the significant activities is folk music dance. We will point out the significant role of all forms of folklore in music, since we are of the opinion that they are the most important of the traditional music elements, while the role of folk music dance will be especially emphasized. Folk music dance in teaching music has a significant role in preserving and developing of the national identity of the students. We will support our opinion with the segment of research, where we tested the proportion of folk music dance in teaching music in junior primary school.

Key words: teaching music, folk music dance, national identity

Јасмина Пивнички
Гимназија „Јован Јовановић Змај“
Нови Сад

УДК 003.077

КАЛИГРАФИЈА – НАЧИН ЧУВАЊА ЋИРИЛИЧНЕ ТРАДИЦИЈЕ КРОЗ КУЛТУРУ ИЗРАЖАВАЊА

Говор је универзална људска способност, којом овладавају људска бића, а писање је вештина која се мора предавати свакој новој генерацији. Зато су школе старе колико и писменост. Писмо и књига су од прворазредног значаја за развој људске цивилизације. Развојни пут писма текао је од сликовног, преко појмовног до словног. Посредством Грка који су преузели феничански алфабет и увели писање с лева на десно, развила су се два најсавршенија писма данашњице – ћирилица и латиница.

У периоду од 610. до 641. године Јужни Словени су заузели готово читав Балкан. После сеоба и лутања писана реч је зближила Словене. Моравска мисија која је настала захваљујући иницијативи моравског кнеза Растислава имала је епохално значење јер је утицала на снажно зближавање словенског света. Захваљујући творцима словенске писмености и књижевности, браћи Ћирилу и Методију, Словени су остали слободни и независни у заједници светске културе и књижевности. Национални образовни систем се не може замислити без доминантног места националног језика, националне историје, географије и националне културе у целини. Један од задатака наставе књижевности јесте и оспособљавање ученика да књижевно дело везују за простор и време њиховог настанка. Њен основни циљ је развијање хуманистичког књижевног образовања и васпитање заснованог на поштовању, чувању и богаћењу културне баштине свог народа. Култура средњег века је јединствена духовна творевина која почива на хришћанској идеологији која се огледа у свим областима културе, па и у књижевности. Српску средњовековну књижевност условиле су три појаве: писмо, шизма и монаштво. Овај рад бавиће се неопходношћу духовног opleмењивања школског подмлатка који ће служити вредностима српске културе и усмерен је на језик, писмо и књижевност српског рода.

Традиционалан тип ћириличног писма био је устав, али лагано је улазио и нови, световни садржај означен грађанским, тј. брзописом. Морфолошки развој се завршио до 14. века. Словни знаци нису се битно мењали све до доласка руских учитеља, а функционално разликовање малог и великог слова долази из латинице. Руски облици су све више освајали, о чему сведочи први и једини приручник за учење брзописа 1777. Захарија Орфелина и Прописи 17 година касније.

У сложеном процесу израде словенске азбуке и превођења хришћанских књига са грчког на словенски одвијао се и процес стандардизације словенског

језика који је био пресудан за даљи развој ћирило-методијске мисије. Језик који су на тај начин установили Ћирило и Методије постао је први књижевни језик Словена и именован је као старословенски језик. Због употребе у црквене сврхе називан је и црквенословенски. Касније је имао и више рецензија од којих је једна и српска – њома је писана српска средњовековна књижевност. Са примањем хришћанства Словени су примили и глаголицу, најстарије словенско писмо, али њу је убрзо заменила ћирилица. Ћирилица је током своје хицадугодишње историје више пута реформисана. Латиница је Србима дошла с југословенством (1918), а после Другог светског рата је у потпуности потиснула ћирилицу. Ћирилица има своју прошлост и садашњост, али јој је будућност неизвесна пошто као последицу равноправности писама имамо појаву присутности ћирилице свега 2-4 % на јавним натписима у нашим градовима, а у Србији готово немамо ниједан производ написан на ћирилици (Ђорђевић, Трифуновић, Белић, Пешикан, Дешић, Брборић). Због небриге политичке и интелектуалне елите, али и комунистичке идеологије латиница је надвладала ћирилицу мада за то не постоје и научна образложења. Латиница је била и српско писмо у оно време док је било и Срба католика, али откада су они прешли у Хрвате или у Бошњаке логично је сматрати да су они с собом однели и латиницу. Од 1994. у библиотечким стандардима УНЕСКО-а латиница је одређена као хрватско писмо и све оно што је од те године штампано латиницом књижи се да припада хрватској култури.

Забрињава што су почетком 20. века постојала три језика, а на његовом крају имамо четири назива за један језик. Сведоци смо појаве и петог тзв. англосрпског. Он се развија међу људима млађе генерације и карактеришу га опуштеност и правило – пиши како хоћеш. Усваја се ван образовног система путем телевизије, сликовница, компјутера, филмова, музике... Његову лексику чине хибридне речи настале спајањем енглеских и српских речи, а циљ му је да замени што више домаћих речи.

Многи и не примећују да је дошло до промене, па се сада презивају: Пивнички Мариц, Ивановиц, Гаспаровски...У продавницама добијамо „рацуне“ за купљено „брасно и сецер“.

Наша деца похађају „сколе борилацких вестина и тецајеве рацунара“. Пријатеља поруком питамо „ста радис вецерас?“

Некада су децу васпитавале мајке, а сад одрастају уз телевизор и од телевизора уче језик,наказу од језика,истакао је један колега Филиповић. Као да смо заборавили шта рече наш св. Николај српски „Ништа није скупље од памети и јефтиније од тумача“, па терамо сопствену децу да уче језике богаташа надајући се да ће ако знају језик богаташа и сами постати богаташи.

Очигледно је да се језик у јавној употреби оteo контроли и да се мора изградити насип по имену *Није шешко знаши српски*. Потребно је ученицима обезбедити образовање које има следеће циљеве: неговање доброг језика потрага за загуљеним речима и свест о неопходности језичке нормe. Није лако одупрети се агресивним паноима кока-коле и кренути у готово сизифовски посао обнављања језика рода свога на штан нас обавезују и стихови Лукијана Мушицког:

*Један су сојуз роду: вера, језик.
Они су њојас нама свим:
Они су нама разсејаним свуг
Сјасенија шлем и шћиии.*

Морамо бити одговорни пред генерацијама које седе испред нас. Ученике морамо упознати са најбољим узорима националне књижевности због обликовања идентитета. Свет не тражи да се било који народ одрекне свог идентитета, него жели очување култура свих народа. Потребно је збацити са српског језика печат старомодности, застарелоети и примитивизма и одупрети се глотофагији.

Појавом отискивања и штампе као и писаћих машина, рачунара престала је потреба за ручним исписивањем текста. Ручно исписивање сведено је на интимну комуникацију. У основним школама и букварска настава је упрошћена. Такав став школе деградира рукопис ученика, а и писмо које учимо. Рукописи су постали веома примитивни, па онај ко не зна ништа о нашој школи могао би помислити да се у нашим школама уопште и не учи писање слова. Некада најздравија нација Европе сада у ембрионално скупљеном положају ослања нос на лист хартије. Све се чешће чује и мишљење које износи Владимир Филипович Базарни да здравље није само медицинска већ и педагошка категорија. Здравље нације је у рукама педагога!

Лепо писање је као посебан предмет уведено у гимназије 1844. године, а у основне школе 1882. године, као и у више школе, па чак и у војну академију. Два часа је био недељни фонд. Ове чињенице говоре колики је значај имало лепо писање у очима школских власти.

Циљ је био да ученици науче не само да пишу већ и да лепо пишу и да се код њих развијају пожељна морална својства и естетске особине. Лепо писање даље је развијало стечену елементарну вештину писања, смисао и осећање за правилност, тачност, уредност и лепоту. Значајна васпитна функција школе била је развијање осећања за лепо јер у настави лепог писања ученици посматрају лепо и стварају лепо.

Нажалост, из наставних планова је лепо писање изостављено 1959. године када се и уводе новине које се односе на упрошћавање и поједностављење облика слова.

Ове новине су правдане наводима да су претходни прописи деци заморни, тешки и досадни. Последица таквог мишљења је довела до стања да су код нас веома ретки они који умеју лепо да пишу.

Свуда у свету штите се називи разних важних и неважних предмета попут патика, сирева, вина и мајица. Штите се заштитним знацима, маркама, именима која нико не сме мењати и присвајати.

Заштитни знак српског језика може бити - лепо писање јер у српским школама постоји вековна традиција лепог писања у манастирима и школама.

Лепим писањем за сада би могли бити обухваћени ученици који се опредељују за овај предмет као изборни, за ову секцију или радионицу која има за циљ афирмацију лепог писања у јавном животу локалне заједнице.

Методичка обука, поред стручности ментора, захтева правилан положај тела, прибор, избор и увежбавање одређених словних знакова, заставице и садржаја (реч, део текста, текст).

Заснована је на Калиграфији Захарија Орфелина, најпознатијег калиграфа српске ћирилице, која је напoкoн у целости, 1991. године угледала светлост дана. Мада је написане још давне 1777. године, по наруџбини Марије Терезије било је одобрено штампање само мањег дела јер се сматрала непотребна шири употреба уметничке ћирилице. Захарије Орфелин даје четири варијанте ћирилског писма.

Враћање Орфелиновој калиграфији истовремено значи и повратак уметничкој ћирилици која је дуго година била занемаривана.

Поред њега познати калиграфи и методичари били су Кристофер Жефаровић, Иван Болдичар, као и стилист калиграфске ћирилице Сазонов који истиче да никада не треба измишљати нека нова слова јер стилизација вез знања може довести до тога да се у натпису изгуби композиција и ритам, па натпис постане неуравнотежен и ружан. Познавање калиграфског писма и дуго вежбање корисно је за сваког ко жели да исправи и улепша свој рукопис.

Да би се постигла естетска начела у формирању словних знакова потребно је постићи јединство садржине и форме. То је могуће остварити усклађивањем међусобних односа унутар сваке композиције која је утемељена на следећим акривностима:

1. успостављање јединства деловања поруке са словним склопом
2. успостављању равнотеже свих детаља словне конструкције
3. сређивању оптичке хармоније унутар сваког словног знака

У овом раду могуће је користи следеће методе:

Текст мeтoдa – омогућиће избор одређеног средњовековног текста

Откривања – упознавање са основним принципима калиграфских начела Захарија Орфелина изложеним у уџбенику за калиграфију објављеном 1778. односе се на правилно држање: тела, руке и пера.

Испраживачка мeтoдa – избор типа штампаних слова (студеничко, Мирослављево, инока Саве)

Композиција је веома креативна метода јер омогућава акт компоновања, односно састављање целине од раличитих делова уз неограничен број комбинација на које утичу поред теме сензибилитет аутора и формат на ком се реализује рад.

Хармонија, појам који обележава склад, је метода захваљујући којој се усаглашава тип слова са садржајем текста.

Контраси, разлика, супротност – омогућава да се схвати вредност боје слова (црна, браон, црвена) и подлоге.

Равнотежа је метода која омогућава употребу словних облика различите величине

Доминација је метода смишљања оптичког центра који истиче средиште радње

Ритам представља методу динамичког понављања појединих словних знакова, а постиже се и слагањем редова исте дужине.

Анџиформа је унутрашња белина словних знакова, белина између њих при повезивању и размак између редова. Ова метода даје тексту експресивну снагу.

Демонстративна метода ће омогућити критичност при избору најуспешнијих радова, али упознавање свих ученика Гимназије, Министарства, градских званичника и свих заинтересованих посматрача са овим занимљивим, креативним, актуелним пројектом на свечаном отварању изложбе поводом обележавања Дана словенске писмености и у Новом Саду (у Русији је то државни празник; у Тителу међународна смотре; Баваништу републичка; Сремској Каменици градска)

Орфелинова Калиграфија састоји се из два дела: теоријског и прописа. Прописи садрже правила држања тела, руке и пера као и методику усвајања слова.

За писање књига у најранијем периоду употребљавао се пергамент, а од 14. века у употреби је и хартија.

За писање су се користила пера од трске и она птичијег порекла (народна песма помиње перо орловије).

Материјал за писање припреман је по рецептима који су чувани у манастирима. Употребљавала су се смеђа, црна и црвена мастила. Смеђе је прављено од коре дрвета, а тамнији тонови су се добијали стављањем ексера. Црна боја се добијала од бобица шикле које су прво сушене, па уситњаване када су се ставили са водом и вином добијало се мастило. Пред само писање се додавала и смола. Црвена мастила су се добијале од разних плодова као што су нпр. малине. Текст је исписиван црним или смеђим мастилом, а наслови и почетци поглавља црвеном, а понекад и плавом бојом, а луксузнији текстови и златном бојом. Крајем 14. века поред Хиландара јављају се и други преписивачки центри: Љубостиња, Манасија, Београд, Смедерево. Први познати Србин преписивач и минијатуриста био је Григорије, рубрикатор Мирослављевог јеванђеља, преписаноф 1180; старац Симеон пишу Вуканово јеванђеље у Расу; Теодор Граматик на Светој Гори, за врем краља Милутина и цара Душана знатно се повећава број преписивача који организовано раде по школама при манастирима; држава Бранковића, шпосебно двор деспота Стефана Лазаревића окупља велики број преписивача. После пада деспотовине, преписивачи одлазе на разне стране, а највише њих прелази Саву и Дунав и настављају преписивање у истом стилу, па тако настају србуље.

Пре него што се почело писати одређивала се маргина и извличиле су се линије по којима се писало. Ширењем писмености и развијањем државне администрације све се више тежило ка бржем начину писања, па је уставно писмо заменио полуустав. Он је био мање правилан, а нека слова су имала и више облика. Ту се већ виде и знаци интерпункције. Најпре тачка, па две, а од 14. века и запета...

Украшавање се састоји од иницијала, фигуралних представа и засзавица (заставити од речи украсити), фиџуралних представа и завршетака страница и колона, а богатији текстови су садржали и минијатуре.

Напокон, 1991. године светлост дана је угледала књига Захарија Орфелина, најпознатијег калиграфа српске ћирилице, написане још давне 1777. године. Ова књига није била одобрена од стране Хабзбуршке монархије јер су сматрали непотребном ширу употребу уметничке ћирилице. Захарије Орфелин

даје четири варијанте ћирилског писма, наводи правила држања тела, руке и пера као и методику усвајања слова. Више од четрдесет година је лепо писање било одсутно из српских школа да би Министарство просвете и спорта 2004. године донело правилник о увођењу лепог писања као изборног предмета са фондом 1-2 часа недељно.

Циљ је оспособљавање ученика за лепо писање, прибор су столарске оловке, метално перо...

Захваљујући Савезу учитеља Србије покренут је семинар Калиграфија. Семинар је акредитован и налази се у Каталогу. Циљ семинара је оспособљавање наставног кадра у овој области.

Стечена знања се могу применити у раду секција, али и као радионици које имају за циљ афирмацију лепог писања у јавном животу.

Да су ученици веома заинтересовану за ову секцију сведочи и број ученичких радова. Прошле године у обележавању Дана словенске писмености у Баваништу учествовало је 72 школе са 1300 радова, у Тителу 52 школе, а у Новом Саду 120 радова је пристигло на конкурс поводом прославе Дана града. Све ово говори о заинтересованости наше деце за неговање нашег традиционалног писма и потребу да се лепо писање уведе као изборни предмет и у више разреде основне школе.

Неговање свог писма и језика не значи одбацивање страних језика. Треба знати, волети и ценити своје да бисмо поштовали туђе.

Срби користе ћирилично писмо дуже од десет векова и њом је написано све важно и вредно помена у српској историји. Она је симбол културног, верског и националног идентитета. Свет не тражи да се било који народ одрекне свог идентитета, него жели очување културе свих народа, па је нејасна и неоправдана њена заступљеност у само 2% јавних натписа. Проблем са којим се сусрећемо у ери компјутеризације је ретка употреба, нажалост, веома примитивних рукописа, па онај ко не зна ништа о нашим школама могао би помислити да се у њима и не учи писање слова. Увођење лепог писања као изборни предмет у све разреде основне школе могао би отклонити грешке до којих је довело укидање овог предмета средином прошлог века, након вековне добре школске праксе. Циљ овог предмета је даље развијање елементарне вештине писања и осећања за правилност, тачност, уредност и лепоту јер ученици посматрајући лепо стварају лепо. Заинтересованост ученика и професора за ову традиционалну, прадедовску вештину доказује и повећање бројности приспелих радова на свим конкурсима расписаним поводом обележавања 24. маја, Дана словенске писмености.

ЛИТЕРАТУРА

- Богдановић, Д. (1980): *Историја старе српске књижевности*, Београд.
 Ђорђевић, П. (1990): *Историја српске ћирилице*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 Ераковић, Т. (2003): *Калиграфија са методиком лепог писања*, Нови Сад: Будућност.
 Илић, П. (1998): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Нови Сад: Змај.
 Јовановић, Т. (2000): *Стара српска књижевност*, Београд-Крагујевац: Хрестоматија.

- Јунг, К. Г. (1977): *О психологији несвесној*, Сабрана дела, Матица српска.
Краснопис у српским школама (2006). Београд: Педагошки музеј.
- Николић, М. (1988): *Методика наставе српскохрватској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петровић, Д. (2005): *Сумрак српске ћирилице*, Нови Сад: Ђирилица.
- Пешикан, М. (1993): *Наша азбука и њене норме*, Београд: Вукова задужбина.
- Радојчић, Ђ. Сп. (1960): *Антологија старе српске књижевности*, Београд.
- Србистика* (2007) Прир.: Петар Милосављевић, Логос, Бачка Паланка-Ваљево
- Трифуновић, Ђ. (1994): *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*, Београд: Основе.
- Орфелин, З. (1990): *Калиграфија*, Беоцин: Ефект.
- Орфелин, З. (1992): *Калиграфија*, Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

Jasmina Pivnički
Grammar School „Jovan Jovanović Zmaj“
Novi Sad

CALLIGRAPHY, A METHOD OF PRESERVING THE CYRILLIC TRADITION THROUGH THE CULTURE OF EXPRESSING

Summary: The Serbs have been using the Cyrillic for over ten centuries, and everything important and worth mentioning in Serbian history is written in it. The Cyrillic is a symbol of cultural, religious and national identity. The world does not require that any nation disowns its identity, but wants to preserve the cultures of all nations. Given that fact, it is unclear and unjustified that the Cyrillic is used in only 2 % of public signs. The problem we encounter in the era of computerization is the rare usage of very primitive manuscripts; therefore, somebody who does not know anything about our schools could think that we do not teach writing letters. Introduction of calligraphy as an elective course in elementary schools could correct the mistakes caused by the cancelling of this subject in the middle of the last century, after centuries of good school practice. The goal of this subject is to further develop the elementary skill of writing and sense for regularity, precision, tidiness and beauty, since students create beauty when watching beauty. The interest of students and professors for this traditional, ancestral skill is proven by the increase in the number of submitted works for all the competitions celebrating 24th May, The Day of Slavic Literacy.

Key words: calligraphy, tradition, Cyrillic, upbringing, beauty

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.014.3(082)
37.034/.036(082)
371.13(082)
371.3(082)

МЕЂУНАРОДНИ научни скуп Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности: образовање и васпитање - традиција и савременост (2011 ; Јагодина)
Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности : образовање и васпитање - традиција и савременост : [зборник радова са међународног научног скупа одржаног 16. априла 2011. године на Педагошком факултету у Јагодини] = Schools as a Factor of Development of the National and Cultural Identity and Pro-European Values : education between tradition and modernity : [conference proceedings of the international conference held on april 16, 2011 at the Faculty of Education in Jagodina] / [glavni urednik, editor-in-chief Vesna Trifunović]. - Јагодина : Педагошки факултет, 2012 (Јагодина : City press). - 364 стр. : граф. прикази ; 24 см. - (Посебна издања / Педагошки факултет у Јагодини = Faculty of Education in Jagodina. Научни скупови ; књ. 13 ; том 1)

Радови на срп. и енгл. језику. - Текст ћир. и лат. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу = University of Kragujevac. - Тираж 200. - Стр. 3-5: Предговор / Весна Трифуновић. - Библиографија уз већину радова. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-083-4

a) Образовање - Вишенационална заједница - Зборници b) Школство - Реформа - Зборници
c) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници d) Настава - Методика - Зборници
COBISS.SR-ID 191971596