



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 22



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 145
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 22

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
мр Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Уредник тематског блока: др Мирко Дејић

Секретар редакције: др Светлана Леви
Лектор и коректор: мр Зорана Опачић
Преводац: Марина Цветковић
Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић
Техничко уређење: Зоран Тошић
Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије



САДРЖАЈ



ТЕМА БРОЈА: *НАУКА – РЕЛИГИЈА – ОБРАЗОВАЊЕ*

др Љубивоје Стојановић	<i>Тумачење Библије као наставни предмет на Универзитету</i>	5
др Аурел А. Божин, др Ивица Радовановић	<i>Религиозност, духовност, вера и здравље</i>	23
др Милимир Мучибабић	<i>Могућности, задаци и перспективе науке</i>	38
др Весна Трифуновић	<i>Религија и образовање</i>	48
др Мирослава Ристић	<i>Употреба Интернета у верској настави (катихези)</i>	58
Вишња Мићић, монахиња Нина (Неранцић)	<i>Хришћански мотиви у народној и уметничкој бајци – на примерима српских народних бајки и бајки Гроздане Олујић –</i>	66
др Адријан Негру	<i>Два века црквеног сликарства у Банату</i>	79
мр Тања Динић	<i>Новине у настави француског језика струке: акциони поступак као искорак из комуникативног приступа</i>	91
др Ранко Шљивић	<i>Социјално-статусна обиљежја наставника као могуће педагошке детерминанте</i>	99
Снежана Лакета	<i>Индивидуализована настава</i>	109
мр Слободан Станојловић	<i>Мапе ума као образовни стандард и метода ефикаснијег учења</i>	118
Пер Далин	<i>Теорија вођства и руковођење</i>	130
др Стипан Јукић	<i>Шта са слободним временом младих (приказ књиге).....</i>	144
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	146



CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: *SCIENCE – RELIGION – EDUCATION*

Ljubivoje Stojanović, PhD	<i>Interpreting the Bible as a Teaching Subject at the University</i>	5
Aurel A. Božin, PhD, Ivica Radovanović, PhD	<i>Religious being, Spirituality, Faith and Health</i>	23
Milimir Mučibabić, PhD	<i>Possibilities, tasks and perspectives of science</i>	38
Vesna Trifunović, PhD	<i>Religion and Education</i>	48
Miroslava Ristić, PhD	<i>Use of the Internet in Teaching Religion</i>	58
Višnja Mičić, Nina Nerandžić	<i>Christian Motifs in Folk and Artistic Tales – The examples of Serbian folk tales and tales of Grozdana Olujic –</i>	66
Adrijan Negru, PhD	<i>Two centuries of Church Painting in Banat</i>	79
Tanja Dinić, MA	<i>Innovations in Teaching French for Specific Purposes: Action Approach as a Step further from Communicative Approach</i>	91
Ranko Šljivić, PhD	<i>Social-status Characteristics of a Teacher as Possible Pedagogical Determinant</i>	99
Snežana Laketa	<i>Individualised Teaching</i>	109
Slobodan Stanojlović, MA	<i>Maps of Mind as an Educational Standard and a Method of Efficient Learning</i>	118
Per Dalin	<i>Theory of Leadership and Management</i>	130
Stipan Jukić, PhD	<i>What Can We Do with Leisure Time of the Young? (Book Review)</i>	144
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	146



др Љубивоје Стојановић
Богословски факултет, Београд

**Прегледни
научни чланак**

Тумачење Библије као наставни предмет на Универзитету



Резиме: Основна теза рада јесте то да оштреобразовни принципи подразумевају познавање различитих ставова о свешћу и човеку, што претпоставља право стиуденаца на елементарне информације о основним библијским појмовима и порукама током стиудија. Свесћан чињенице вишедеценијског омаловажавања Библије и прогона вере из друштвеној живоји и традиције изв. научној атеизма, аутор са уважавањем према свима говори о важности тих заборављених и пошиснутих садржаја. Инсистира се на потреби стваралачкој дијалога између свешће и овосветској (свешћовној – секуларној), што неминовно укључује добар дијалог разумне вере и доброј знања. Што се више уознајемо, разлике постају стварно креативне и покрећу пројекцију живоји стваралаштва.

Кључне речи: Библија, Универзитет, Црква, вера, тумачење, богословље, верске истине, научне хипотезе.

Уводне напомене

Када је на Учитељском факултету Универзитета у Београду уведен нови изборни предмет – Тумачење Библије, осетио сам истовремено и радост, али и велику неизвесност пред тешким задатком, будући да ми је поверено предавање тог предмета. Радост се додатно увећала при првом сусрету са студентима који су се одлучили да слушају овај предмет, а неизвесност је уступила место одговорности пред новим стваралаштвом. Стварали смо заједно, и то тако што смо остварили добар дијалог без којег је немогућа научна динамика проверавања чињеница и

трагања за новим садржајима. Тражење истине, а не наметање ауторитета, основна је претпоставка библијског учења и истраживања. Овде не треба да нас збуњује наслов: Тумачење Библије, тако да мислимо да се само износе готови садржаји, без имало могућности било какве расправе, проверавања и доказивања. Вера и знање међусобно се надопуњују, нису у сукобу, саостварују се заједничењем у истини, нису подређене неком апстрактном ауторитету. Јер, Бог се открива живим стваралаштвом у љубави које никад не престаје, а не заклања се као неки недодириви ауторитет који забрањује и наређује. Он се јавља непрестано и позива све у живо и

животно заједничење. Жели човека саствараоца, а не роба или најамника, идући у свом давању толико далеко да нас позива у богосиновство, и то тако што у свет шаље Сина који се рађа као човек и у најбољим годинама људског узраста умире на Крсту да би човек вечно живео. То је тешко разумљиво човеку ако пође од себе и своје себичности и неспремности за дубине самоодречне љубави. Неке то и уплаши па одустају од вере, али после свих својих сумњи човек почиње да разматра овај „апсурд“ љубави Божије коју не може ништа да истроши и да застави. Али, са друге стране, неки који одмах прихвате веру као лепу идеју о правди и једнакости, одустану од вере сматрајући да је „неправда“ то што „боље прођу“ од њих они који имају „мање радног стажа“ у вери него они. Тако се стално преплићу маловерје и кривоверје, поверење и неповерење, вера и сумња, што ако се прихвати креативно може бити стваралачки прогресивно, јер покреће комуникацију која је важан предуслов сваког стваралаштва. Библијски садржаји битно доприносе осмишљавању саме комуникације, али и стваралачког поступка, што се види у скоро свим облицима научне делатности, уметничког и техничког стваралаштва.

Универзитет и теолошка наука

Врло је важно разумети све животне релације и препознати креативне ствараоце, уважавајући постојеће разлике конкретних стваралачких субјеката, не делећи их на супростављене таборе и не уводећи их у сукобе. Једноставно, све се именује и на неки начин омеђује, али се онтолошки не раздељује. У том смислу овај одељак се бави могућностима успостављања креативних релација Универзитета и теолошке науке на један прогресиван начин. Треба знати да та прогресија подразумева састваралаштво свих и свега, како оног јуче, тако и нашег данас и оног што ће бити сутра, без потискивања или

истицања само једног од три наведена елемента. Због тога је веома важно превазићи све предра суде о прошлости, садашње недоумице и неспоразуме и страхове од будућих догађаја. Тако се успоставља саодговорност свих саучесника просветитељске мисије у свету. Вера и наука су у садејству, остајући у својим границама, али се и прожимајући у најдубљим стваралачким дубинама. Знајући добро сав трагизам вишевековних неспоразума на релацији вера – наука, односно Универзитет – Црква, имамо пред собом један неоспорно важан задатак да усагласимо стваралаштво, без потискивања и наметања, са уважавањем и разумевањем различитости. Овде свако треба да буде искрен и отворен, спреман за дијалог и слободан од себе и сопствене самодовољности, без страха од другог и другачијег. Наравно, то је дуг процес у којем је примарно самоиспитивање, и то не само сопствене кривице, него тражење бољих могућности заједничења у великом делу бољитка многих. Када се на овој начин препознаје одговорност, онда се превасходно даје, а не чека се да то неко учини пре нас, што доводи до добре комуникације са поверењем и разумевањем. Треба рећи да разлике и размимоилажења у вези Библије постоје одавно, нису нешто новонастало. То најбоље илуструје расправа немачких научника из прошлог века. Тако се берлински професор Фридрих Делич пита: „Чему толики труд у далекој земљи, негостољубивој и пуној опасности? Чему то скупо превртање шута од пре много миленијума и копање до подземних вода, кад се неће наићи ни на злато ни на сребро? Чему такмичење између народа да себи обезбеде што више простора за копање на овим пустим хумкама?“ На ово питање одговара други немачки научник, Густав Далман, речима: „Све виђено и доживљено једног дана ће бити плодносно искоришћено, како у научним радовима, тако и у практичним пословима у школи и цркви“. Све ово постаје нам много јасније ако прихватимо став и разлоге које истиче француски научник Анри Паро:

„Али како да разумемо Реч Божију ако је не уклопимо у њене тачне хронолошке, историјске и географске оквире” (Келер, Вернер, 2008: 23). Различитост наведених ставова треба разумети као креативну могућност која покреће научно стваралаштво, никако као повод за размирице и поделе. Постоји евидентна сагласност о томе да треба истраживати, тако да неслагање у вези са циљем и разлозима може бити само разлог више за боље стваралаштво.

Универзитет је најпогодније место за такву комуникацију различитих стваралаца, и ту теологија треба да препозна своју служитељску улогу осмишљавања добрих односа. Свима је добро позната историја сукоба на релацији вера – знање, што би требало да буде додатни мотив за боље стваралаштво на овој релацији. Приче о оновременим ломачама и прогонима са једне или друге стране треба оставити по страни, као лоше заједничко искуство, извлачећи добру поруку за нову димензију сарадње. Наравно, потребно је препознати лоше узроке који скоро увек почивају на брзоплетости и површности једностраног става, али као тражење решења, а не изговора за поступке истомишљеника и оптужби на рачун неистомишљеника. Веома је важно победити страх и не умишљати опасност од другог и другачијег, без обзира на његово злонамерије и увреде. То су разумели исповедници вере, остављајући нам у наслеђе свој подвиг, а не злопамћење према онима који су њих омаловажавали до лишавања живота. Руковођени тим начином не треба да се узбуђујемо пред било чијом безобзирношћу, јер нас то може довести до опасне једностраности. Истина је да постоје одређене једностране тврдње, као на пример: „Религија ступа у директан сукоб са науком која доказује да свет није никада и ни од кога створен” (Група аутора, 1973: 12). Пре оптужујућег закључка против неистомишљеника треба добро промислити о промашајима истомишљеника који су инсистирали на томе да је наука дужна да се потчини теологији, потцењујући човеков ум и

сводећи сва научна сазнања природних наука на чулни доживљај.¹ Све ово упућује нас на закључак да би се дошло до доброг решења потребно је много мудре кротости, превасходно теолозима, као и уважавања према стваралаштву другог, тада ће разлике бити подстицај за бољу сарадњу, а не препреке на путу, јер „хришћанска вера не тражи „жртву разума”, него тражи учешће разума” (Celestin, T., 1986: 64). Заправо увек сами себи постављамо препреке, други нам то не може никад учинити онако и онолико колико ми сами чинимо. Понекад ми једноставно хоћемо да нам неко или нешто буде препрека, и тако сами себе умарамо непотребном сувишношћу. Врло је важно имати неоптерећено знање како бисмо могли реално расуђивати у живом процесу трагања за истином, који треба да има све елементе научности. То није само просто навођење различитих ставова или суочавање са пребројавањем оних који су за или против некога или нечега. Реч је о неоспорном познавању чињеница и уважавању сваког мишљења, издизању изнад само прихватања или противљења. За сваког теолога тумачење Библије је *excelsum munus* – узвишен задатак, када он прихвата став: „Свето писмо се на коленима разуме” (Исто: 9), али га не намеће другоме. Добро зна да немају сви исти приступ, за неке је библијска реч само информација о догађајима, лични израз писца, што њему не треба да буде сметња да има „глад за слушање речи Божије” (Ам.ос 8,11) и да верује да је то заиста „реч живота” (Филипљ. 2, 16); „сила Божија” (2. Кор. 6,7); „мач Духа” (Еф. 6, 7). Све ово нам још више приближава библијску стварност, не заклања је неком необјашњивом мистиком и није инсистирање на недодиривом ауторитету. Због тога је истраживање, разумевање и тумачење Библије увек креативно стваралаштво, „не наивно читање, него са разумевањем, не бојажљиво него самоуверено, не зане-

1 види: Thomas von Aquin, *Die tholiische Wahrheit oder die theologische summa des heiligen*, Regensburg, 1886 / 1888, I, 84.

сењачки, него трезвено, и не самовољно него са уважавањем” (Seding, T., 2001: 11).

Неки се, у наше време, оптерећују непостојећом опасношћу од тзв. секуларизма, што је непотребно и нетачно, јер свето (сакрално) и световно (секуларно) треба непрестано усаглашавати, без потискивања једног или другог. Овде бих, у прилог овоме, навео једно размишљање на ову тему: „Свакако је могуће ићи против друштвеног консензуса који нас окружује, али постоје моћни притисци који теже да нас саобразе веровању оних који нас окружују” (Панеберг, В., 2006: 209). Теолошки одговор увек треба да буде инсистирање на суочењу, јер потискивање једног а фаворизовање другог доводи до катастрофалних последица. То сведоче ломаче, прогони и непотребни сукоби кроз историју. У наше време тај трагизам се читава раздвојеношћу етике (добра), естетике (лепог) и гносеологије (знања). Много тога је сведено на површност укуса, без имало стваралачке динамике и брзоплетост идеолошког закључивања. Под притиском долази до одређених отпора једних према другима који се понекад пренаглашавају па се уместо тражења решења траже разлози за даље трајање сукоба. Овде је најважније разумети другога, ставити се на његово место и пре било каквог закључка о другоме упитати се какви бисмо били ми да смо учили оно што су они учили, слушали и читали што и они. И тада кад покушамо да разумемо другога видећемо да је пред свима нама један дуг дијалог и заједничко стваралаштво, где ће свако слободно и без предрасуда дати све од себе за добробит многих. На тај начин се истински приближавамо не губећи сопствени идентитет и не угрожавајући идентитет другог.

Оваквим приступом и наступом свих учесника доброг дијалога Универзитет је на добитку, јер различити делатељи успостављају добру стваралачку комуникацију. Расправља се снагом стварних аргумената, не намећу се ставови под притиском идеолошке једностраности, и тако

се превазилази неприродно стање тзв. научног атеизма који је више деценија окупирао Универзитет. Увођењем библијских, и верских садржаја уопште, не нарушава се универзитетска аутономија, него се афирмише добар дијалог различитих погледа, што је важан предуслов за научну креативност и прогресију. Заговарање идеје одсуства библијских садржаја из научних расправа и универзитетске наставе је залагање за наставак наметања тзв. научног атеизма као званичне религије, што већ значи нарушавање аутономије образовног система и урушавање демократских принципа у друштву. Јер, присуство нипошто не значи наметање, него могућност информације и комуникације, док би ускраћивање „права на реч” верских садржаја засигурно значило наметање атеизма. Универзитет је место где се остварује добар дијалог различитих, ту нема привилегованих појединаца и група, овде се једнакост многих најбоље реализује као право на различитост. Дакле, свако има право на своје место, као и да буде уважаван приликом изношења става, што неминовно покреће појединца на такав исти однос према другоме. Тек онда кад себе стави у други план, осмишљавајући своју слободу поштовањем права и слободе другог, може на прави начин да уђе у стваралачку комуникацију. То никако не значи да слушаонице постају „богослужбени простор” већ показује добру комуникацију вере и науке, и то на заиста правом месту, у добром амбијенту и прикладном простору. Све ово је велики изазов, али и добра шанса за онога који репрезентује библијску веру, да покаже пуноћу остварења у стваралачкој слободи, не поводећи се за приговорима и не узвраћајући на омаловажавања. Сав свој напор треба да усмери на то да покаже квалитет вере која отвара и покреће добре стваралачке токове, не спутава наредбама и забранама. Важно је да зна да је Бог много тога предао човеку у руке, дајући му слободу, и то не некако незаинтересовано, него са уважавањем и поверењем према човеку, будући му увек на дохват руке, али ни-

како не желећи да се намеће. Битно је имати зрео став и добро знање по овом питању, и не злоупотребљавати Бога зарад себе и својих амбиција, што неминовно покреће отпор. Треба знати да већина разлога атеизма као става неких долази као последица лошег показивања вере верујућих, која је испражњена од смисла и пуна неприродних и бесмислених страхова. Отуда и отпор према свакој врсти разговора о вери, као и брзоплети закључак о томе да је вера несместива у научне расправе. То није реакција против Бога, јер неким ми верници својим наступом нисмо дозволили ни да дођу до Бога, то је реакција на човека верника који своју веру можда и несвесно упрошћује и упропашћује празноверцама. Значи, реч о вери смо ми верници упропастили, најчешће и највише, и не треба да се љутимо због нетачних и тешких речи, него је потребно да се побринемо да успоставимо добар дијалог са свима, колико је то могуће, а не да узвраћамо мило за драго, по принципу око за око, тј. реч за реч, увреду за увреду. Врло је важно знати да у тој комуникацији ми не бранимо превасходно „своје достојанство”, него пре свега и изнад свега указујемо на високо достојанство свакога човека, на његову неодољиву вечност, које само он може да се одрекне, нико му је не може одузети, јер Бог *жарко жели да се сви људи сјасу и дођу до познања истине* (уп. 1.Тим.2,4). Тога морамо бити свесни и на том темељу успостављати комуникацију са другим и другачијим, веровати у Бога, али и у човека и његову богодаровану слободу и вечност. Руковођени тим убеђењем доброг знања у вери бићемо сигурни у комуникацији са свима и даћемо свој пуни допринос стварном бољитку, не оптерећујући се идејом да стварамо мноштво истомишљеника, имајући жељу да све покренемо стварно на боље. То су те здраве служитељске амбиције теолога који жели да да свој допринос научној прогресији и животном оптимизму подизањем свих животних односа из стања борбе за опстанак у стварност постојања у времену и

вечности. Будући стварно убеђен да је хришћанство једини прави материјализам, заправо живи богочовечански реализам, теолог стрпљиво и са љубављу улази у дијалог објашњавајући да његова вера није идеализам који покушава да утеша снагом маште, него је жива стварност заснована на чињеници Божијег учовечења ради нас и нашег спасења. То значи да су овде сувишне све оне трагичне приче о „крају и уништењу света”, јер су нетачне, као и оне још поразније о казним методама Божије освете у „пакленим казанима” и „огњеним језерима”. Јер, на тај начин ми не говоримо о Богу, него себи и својој неизграђеној вери, не улазимо у дијалог него водимо монолог пред другим, погрешно умишљајући да ћемо застрашивањем покренути било кога у трезвено промишљање. Заправо, тада стварно долази до оптерећености и узнемирености, што неминовно покреће негативну реакцију саговорника. Веома је важно да у универзитетској научној атмосфери ствараоци вере делују сабрано и добронамерно, без претензије да било шта намећу. Такође, не сме ништа да их обесхрабри и у страху од другачијег да посрну у незнање обрачуна, чак ни вербалног. За то је потребно стварно знање и добро искуство вере, јер само тако је могуће разумети стваралачку мисао многих ствараоца, не пристајући на пуку цитатологију и импровизацију на основу субјективног става. Само тада можемо исправно расуђивати различите ставове који постоје по многим питањима. Тако и у погледу мишљења о Библији имамо много опречних ставова. Навешћемо само неке од њих, почев од критичара, који имају извесну историјску важност. Тако за Фојербаха „библијски говор о Богу није ништа друго него пројекција у којој људи зато што не могу изићи на крај са својим ограниченошћу замишљају супротну слику неког савршеног бића, при чему постају још раздвојенији међу собом”, док је за Маркса „библијска религија крик потлаченог створења, али и израз и средство његовог отуђења”, а за Фројда „библијска вера израз ин-

фатилних фантазија о свемогућности, које могу настати од нерешених душевних конфликта, посебно услед поремећеног односа отац – син...” (Seding, 2001: 42). Наравно, постоје и другачија мишљења истакнутих ствараоца, чија мисао има историјску важност и битан утицај на животне ставове многих. Тако на пример Кант говори: „Добро ћете учинити ако свеколико своје смирење будете тражили у Јеванђељу, јер оно је не-присушни извор свих истина... Настанак Библије као народне књиге највеће је доброчинство које је људском роду икад пало у део. Сваки покушај њеног обезвређивања или потпуног одбацивања је злочин према човечанству”. Овом ставу се прикључује Гете са својим мишљењем да се „увек враћамо натраг тим списима (Библији) као најсветијим изворима” (Исто: 36-37). Све ово није препрека за добре ствараоце, јер најпре указује на то да нема равнодушних према Библији, чак и најнегативнији став показује заинтересованост, и у том смислу приговоре треба посматрати као велике захтеве са друге стране, уоућене нама. Да је тако уверићемо се из једног размишљања критичара вере Ничеа, који каже: „Човек Исус из Назарета био је узор апсолутног владања собом, примеран је начин како је умро, то је слобода надилажење сваке горчине. Али ту горчину ученици нису надвладали, него су је разбуктали. Том горчином су затрована јеванђеља, а понајпре апостол Павле, а тиме је читаво тзв. хришћанство искварено... И ту би одлучујућу улогу имала Исусова смрт. Заправо, Исус није својом смрћу могао ништа друго хтети него јавно дати најјаче искушење, најјачи доказ свог учења. Али његови ученици су били далеко од тога да би ту смрт опростили” (Исто: 41-42). Ово би остао субјективан став једног критичара, незадовољног појединца, да не постоји и реална историјска потврда верничке самонегације, када су неки у том стању „непраштања за Исусову смрт”, извукли из јеванђелског контекста речи; „Вама је отац ђаво” (Јн. 8,44), и богоизабрани народ омрзли у име „своје љубави” према

Христу. Дакле, ова критика је опомена коју треба уважавати како би се из своје самовоље и импровизације вере вратили Христу. На то нас подсећа изјава човека, који није номинално хришћанин, али је добар познавалац Библије, реч је о свестраном истраживачу Карлу Јастерсу, који каже: „Посматрајући велика искуства која нам саопштава Библија, сазнајемо како да живимо и шта да чинимо. Библија у нама отвара дубине и омогућава поглед у темељ ствари, јер нас она води до искуства крајње стварности. Она нам показује безусловност жртвеног себедавања са свешћу савеза са Богом, и послушности која се увек схвата у стварности слободе која не затвара очи пред сложеност могућег” (Jaspers, K., 1962: 496). Из напред наведеног јасно видимо да постоје различити приступи и многи примери, као и пракса субјективног одабира примера на којима свако темељи „своје разлоге” за и против. Све ово доводи до брзоплетости закључивања и једностраности размишљања, што понекад може да додатно усложни ситуацију, чак и онда кад постоји свесна самокритика, јер се не тражи решење и побољшање стања. Све се своди на бунт као немоћно стање протеста, као што је и случај са добро познатом пародијом на библијски текст, као критиком неоствареног хришћанства: „Стоји писано у јеванђељу светог Марка Сребреног: У оно време проговори папа својима у Риму: Кад Син Човечији дође на престо славе наше, нека му вратар каже: Пријатељу зашто си овамо дошао? Ако настави куцати, а не да вам ништа, избаците га ван у крајњу таму, где ће бити плач и шкргут зуба. Кардинали рекоше: Шта нам је чинити да стекнемо богатство? Папа одговори и рече: Како је писано у закону и како читаш? Љуби сребро и злато из свег срца свог, и све душе своје, а богаташа као себе самога. Читај тако и живећеш” (Seding, T., 2001: 43). Ово није пут и начин решења проблема, али је ипак један покушај указивања на могуће опасности унутрашњег исклизнућа из библијског контекста који се види и критикује. Све наведено доводи нас до

закључка да је Универзитет добро место за су-чељавање многих ставова, где се различитост на најбољи могућност чува тако што покреће увек нову стваралачку динамику.

Библија у настави

Библијски садржаји су, на овај или онај начин, присутни у нашој животnoj стварности. По неким истраживачима, око сто педесет хиљада библијских израза је у свакодневноj употреби у свим сферама живота. То се веома добро види у књижевном, филмском, музичком и другом стваралаштву, што неоспорно подразумева елементарно знање и разумевање библијских садржаја, бар као основних информација. Тако нешто требало би да се подразумева као битан комуникацијски услов, без којег остајемо ускраћени за пуноћу доживљаја и разумевања многих стваралачких достигнућа. Како разумети мисао великог Достојевског, сликарство Леонарда да Винчија и многе друге ствараоце, ако не знамо основне поруке и бар „главне јунаке” библијских садржаја? Веома тешко, заправо немогуће, јер немамо увид у почетак, основу, темељ дела које је пред нама, које гледамо или слушамо. Тада смо у стању немоћи јер „гледамо а не видимо, чујемо а не разумемо”, иако можда понешто претпостављамо. Овде се истиче најпре информативна димензија библијских садржаја као почетак разумевања одређених догађаја и личности. Наравно, то није довољно за коначно разумевање суштине, али је преко потребно као почетак разумевања теме, уз наглашавање потребе сталног тражења новог, без заустављања на стеченом знању. Просто, никад не треба стати и умислити да нам је све јасно, увек изнова треба сазнавати нови и дубљи смисао онога што читамо, и ако уз то иде учествовање и стицање незастаривог новог искуства заједничењем у вери са онима који су својим животом потврдили знање и разумевање тих садржаја, неминовно је

да ћемо тражити више баш онда када нам све постане стварно јасно. Нећемо стати на томе, ићи ћемо даље, ствараћемо стрпљиво, а нећемо претпостављати нешто будући нестрпљиви у жељи да се то догоди на необјашњив начин. Трудимо се да разумемо оно што можемо, и тим разумевањем могућег бићемо спремни да се суочимо и са оним што нам је необјашњиво. Овде је важно знати да светост Библије никако и ничим не угрожава човеково стваралаштво, него га покреће, јер то није нека недодирива књига. То потврђују многе чињенице, јер добро знамо да су вековима трајале расправе о каноничности појединих библијских књига; расправљало се о језику, контексту говора, настајали су преводи, коментари и тумачења. Све ово су неизнуђене акције човека који је стварао тако што је понекад „годинама студирао библијски текст да би поставио зарез или везник на право место, али то је сјај и понос Библије...нема књиге на свету над којом се стручњаци више сагињу и улажу труда и зноја него што је Библија. Често то чине и они који немају везе са хришћанством” (Исто: 22).

Библијски садржаји у настави треба да буду третирани као добре информације за живот, посматране без имало идеолошких предрасуда, јер њихов прави доживљај могућ је у богослужбеној стварности црквеног живота. Дакле, упознавање са основним библијским садржајима у настави не треба посматрати као „верску пропаганду” у настави, него као добру могућност упознавања са чињеницама које су присутне у свим облицима стваралаштва. На овај начин се не умањује њихова основна вредност, нити им се одузима верска компонента, него се указује на њихову свеобухватност. Инсистирање на пуноћи остварења у амбијенту богослужења и храма је указивање на поредак у стваралачком промишљању и реализацији, није деоба на два неспојива дела, него је јасно истицање два нивоа: информације и комуникације, упознавања и заједничења. То не значи поделу на важно и

неважно, него је истицање поступности у процесу, идење од знања ка заједницењу, са тачним одређењем пута и начина остварења. Стицање основних информација, истраживање, проверавање и остварено знање тим путем представљају важне кораке на путу знања елементарних чињеница из библијског текста. Ту постоји различитост прихватања, од примања са вером до сумњичавих претпоставки, али је битно остати у добром дијалогу, без брзоплетости подела на основу става за или против. Врло је важно ситуирати личности и догађаје у конкретно време, разумети оновремене прилике, као и време када су писани поједини садржаји. Остаје различитост приступа у вези са могућношћу њиховог осадашњења и оприсутњења, као и њихове применљивости у нашу свакодневицу, како на личном тако и на црквеном (заједничком) плану. За неке су то далеки, иако веома pouчни, догађаји, док су за човека вере то догађаји који су били у прошлости, али се догађају овде и сада, и догађаће се у будућности. Та различитост приступа не сме да буде повод за малодушје или острашћеност, посебно за оне који верују, јер би се на тај начин све обезвредило. Стрпљивост, разумевање и уважавање требају да буду основна руководећа начела вере за све који претендују да тумаче Библију другима, јер тумачити не значи закључивати у име другог, наметати другоме, неуважавати другог. Тумачење Библије је сведочење љубави Божије, спремност за отворен и искрен дијалог, са уважавањем слободне личности другог човека. Само треба рећи да се то уважавање најбоље показује као показивање одговорности на личном плану, а реализује се као стална спремност да се свима служи пуноћом самодречне љубави. Апсурдно је на први поглед, али овде најбоље истичемо себе повлачењем у други план, и тако постајемо „први” остварујући се као они који „служе свима”, или како би то рекао апостол Павле: „Свима сам био све не би ли како кога придобио за Христа”. Очито је то да је апостол разумео своју мисију слу-

жења на прави начин, у вези са Христовим речима упућеним апостолима да буду „ловци људи”, као сталну борбу за свакога човека, да га придобије и приволи, не присили и превари. Овде је сведок вере, тумач Библије, суочен са две слободe, Божијом и људском, има одређена знања и сазнања и многе дилеме. Све трезвено уочава и разумно се суочава са свима, конкретно у наставном процесу остварује научну динамику истраживачког поступка и педагошког рада. Саопштава на умесан и примерен начин библијску веру са спремношћу да расправља са слушаоцима, без намере да их потчини свом мишљењу, са жељом да оствари добру комуникацију. Врло је важно да добро познаје библијску тематику, као и различите ставове и тумачења, како би могао јасно да изложи своје вероучење, јер „незнање је најчешћи узрок слабог учинка Библије” (Исто: 47). Реч је о незнању предавача, или верничком проблему једностраног приступа без препознавања стварности постојања различитости. Врло је важно знати чињенично стање и не оптерећивати се, него увек бити спреман за нова сазнања. Ако знамо да постоји проблем нејасног библијског говора, непознате тематике, као и одређена историјска дистанца, као и то да не постоје сачувани оригинали библијског текста, то не умањује светост и важност Библије. Напротив, указује на важност живе речи, предања које је сачувано усменим начином, као и преписивањем. На то нас подсећају речи: „Библија је настала у борби памћења против заборава” (Поповић, А., 2004: 225). То јасно показује да је човеково учествовање у формирању Библије као књиге велико, никако не умањује значај и светост дела, и на овај начин Бог нам открива колико уважава наше стваралаштво. Због тога не траба да нам буде примарна различитост описа неких догађаја, и да код нас изазове сумњу у веродостојност, него то треба да нам буде добро сведочанство слободног стваралаштва сваке личности. Све то у саборној динамици црквеног живота добија свој пуни садржај, а у наставном процесу добру реализацију.

Сигурно је да различитост приступа библијском тексту носи у себи више креативности него могућности евентуалног обезвређивања или обесвећивања, јер њена светост и светрајност подразумевају несводивост на лаку истрошивост и страх од губитка и нестајања. Ово је битна чињеница у стваралачкој комуникацији која се тиче тумачења Библије, без које тумачење нема стваралачки смисао, нема свој добар почетак и трајање, обесмишљено је жељом за придобијањем присталица и несигурном вером. Свега овога треба се чувати, како се не бисмо сами обезвредили за велико дело и свели ту дивну поруку љубави Божије на претњу по мери нашег сопственог маловерија, које чинимо додатно трагичнијим умишљеношћу да смо правоверни – а нисмо, и поред неоспорног напора. Будући свесни опасности које долазе од нас, мање ћемо их тражити на другој страни, видећемо да су нам та тражења и приче о томе само неуспешни изговори за нашу недобронамерност која долази због уплашености од другог и другачијег. Јер та непотребна уплашеност покреће одустајање и стваралаштво претвара у нестваралачко изговарање другим. Тада наше тумачење Библије постаје идеолошка борба са неистомишљеницима, са пуно импровизација којима тежимо да оптужимо друге, а себе оправдамо. Такав приступ је наш несвесни покушај обезвређивања онога што треба да сведочимо, и наш је промашај, а не нешто што чини неко други. То је наше непоштовање онога што другима намећемо, јер и само наметање је вид непоштовања, уз опасност да постане велики промашај. Свега овога треба бити свестан у делу предавања библијских садржаја и остваривања научне комуникације са онима које желимо да учинимо сарадницима у делу, а не поданицима вере. То није ни мало тешко, обзиром на структуру и потенцијал слушаца, њихову добровољност избора предмета и спремност за дијалог. Да би се стигло до њих треба поћи од себе и спремности за ново, уз пуно уважавање стања и става саговор-

ника. Треба бити свестан опасности самовољног схватања своје улоге као месијанске и просветитељске, без спремности на поштовање стваралачке слободе личности својих саговорника. То неминовно води у посртање на странпутицу наметљивости и заклањање иза ауторитета Бога и Библије. Треба знати да тумачење овде подразумева расправу, не искључује сумњу и различита питања, подразумева трезвено излагање са стрпљивошћу и спремношћу на неприхватање од стране саговорника. Нарочито је важно не подлећи подели на присталице и противнике, и не продубити ту поделу до некреативне супростављености. У наставном процесу треба користити јасна и тачна тумачења и познавати парафразе, глосе, схолије, катене, постиле, омилије и катихезе, и на основу свих ових различитих начина изградити добар стил уважавајући меру и потребу слушаца. Такође је веома важно разумети на прави начин стилске фигуре у библијском тексту, као што су: метафора (пример: Мт. 5, 13); алегорија (Јн. 10, 1-16); иронија (2.Кор. 11, 19); хипербола (Јн. 21, 25); метонимија (Мт. 10, 34); псеудоними и симболи (Пс.2,3; Мт. 16, 24; Дап. 21, 10-13). Овде је на делу провера верничке одговорности, и то не у неком пропагандном смислу него у показаној љубави и разумевању према свима, у стварности личног знања и стеченог искуства. Такође, не треба да идеализуемо прошла времена, на рачун нашег тренутног стања или неуспеха, увећавајући тако проблем. Јер, знамо да је у „златном периоду вере” Блажени Августин критиковао клир што „више чита комедије и Вергилија него Библију”, док је Свети Јован Златоусти критиковао своје вернике што „читање Библије препуштају монаштву и аскетам” (Seding, 2001: 47). Значи, проблематика је стара, одувек постоји проблем застоја у делу у субјективном смислу, док дело објективно траје и креативно напредује. То је богочовечанско дело, а неки затворени систем наредби и забрана и ту је потребно много трезвог истрајавања у разумевању и саопштавању, треба

да обогати наставни процес, а не да га оптерети. Садржај је тако осмишљен, само може постојати одређени проблем у интерпретацији и комуникацији који треба благовремено уочити и на време отклонити.

Библијско веровање и научне хипотезе

Библија својим садржајем и поруком покреће стваралаштво, није у сукобу са научним сазнањима. Наравно, постоје појединци који погрешним приступом тим садржајима изазивају пометњу и неспоразуме, свеједно да ли су опредељени за или против Библије. Заправо, тим неразумевanjem и таквим наступом показују се као они који не разумеју до краја стварни смисао Библије. Да би се ослободили од таквих промашаја и трезвеним промишљањем дошли до стварног разумевања смисла и садржаја библијске поуке и поруке, потребан је приступ без предрасуда, са уважавањем стваралаштва оних који су учествовали у формирању библијског канона, било писањем или одабиром записаног у каснијим вековима. Веома је важно знати то да се ради о делу које је настајало вековима стварном богочовечанском сарадњом. Не само Бог, и не само човек, већ и Бог и човек заједно. Творац и створење успостављају однос Отац – син, постају саствараоци, а врхунац тог састваралаштва је то да Бог постаје човек не престајући бити Бог, а човек постаје бог по благодати не престајући бити човек. Све ово се догађа кроз непрестано састваралаштво Бога и човека у пуноћи слободе и љубави, а не неком наредбом и напречац пасивним примањем без расуђивања. Дакле, библијска вера је вера у Бога и вера у човека и његову могућност вечног живљења по дару љубави Божије. На тај начин се померају границе на релацији Творац – твар, добија се нова стварност Отац – син, заснована на конкретним чињеницама: учовечењу Бога и усиновљењу и обожењу човека. Тако вера постаје заједничење у љуба-

ви, а не страх од већег, заснива се на тражењу и налажењу живота, а не на дистанци и страху од казне и испаштања, који се додатно усложњава покушајем умиловљивљења суровог божанства, што постоји у неким религијама по човеку. Нажалост, неки критичари вере поведени примерима такве религиозности, која никако није исто што и жива вера, немајући личног искуства у делу вере претендују да буду тумачи туђег стања, па смело, а нетачно, закључују да је свака вера резултат страха и значи поданичко стање. Тога нема у библијском сведочењу вере, ту видимо да Бог човека од почетка укључује у стваралаштво, позивајући га да свему да име, именујући га господарем твари и, на крају, дајући му заповест у вези са дрветом познања добра и зла као позив да динамизира своје стваралаштво, а не као забрану да се остварује. Указује му на чињенично стање, позивајући га да и сам креира дату ситуацију, а не само да прихвата одлуке без промишљања. Дакле, између библијских навода и ванбиблијских митолова постоји огромна разлика, што уочавају чак и они који нису много расположени према Библији. Тако имамо интересантно размишљање познатог филозофа Хегела: „У поређењу са космичким митовима Египта, Индије и Грчке у Библији видимо нов поглед на Бога, човека и свет” (Seding, 2001: 62). Још конкретније говори историчар Ранке: „Огромна је разлика између митске религиозности и библијског монотеизма. Но, највећа заслуга припада природним наукама које су растерале таму коју шире митови и култови. Но, како је ипак погрешно замишљати природну науку и религију као супротности, треба знати да без чисте религије, која одговара човековом духу, и коју је он прихватио, наука о природи и човеку не би била могућа” (Исто: 59). Из наведеног следи закључак да је могуће и потребно састваралаштво вере и науке, и да верске истине и научне хипотезе нису, и не треба да буду супростављене чињенице.

Библија нам саопштава једну врло интересантну чињеницу, а то је да човек има призив да „напуни земљу и овлада њоме”, што непобитно значи стваралачко учествовање у делу љубави Божије. Ове речи треба разумети као позив у научно стваралаштво и непрестано истраживање. Дакле, Бог није за шест дана окончао стварање, Он ствара непрестано, али позива и човека да не буде у стању одушевљеног навијача и неделатног посматрача, него да буде стваралачки саучесник у том великом процесу. Да непрестано открива нови смисао улазећи у дубине творевине и стварајући нове и боље услове. Могао је Бог одмах на почетку да човека обдари многим стварима, али није хтео да га понижава тим великим поклонима, позвао га је да „овлада” творевином тако што ће својим открићима живот чинити лакшим и лепшим. Због тога у овим речима треба видети позив за прогресивно стваралаштво и разумети да су научна открића богословље своје врсте, јер човек на тај начин испољава своју стваралачку слободу и уподобљава се Творцу постајући и сам стваралац који служи бољитку других. Размишљајмо о догађајима још од почетка људске праисторије и историје, и видимо поступност стваралаштва и кроз то велико Божије поверење у човека. Могао је Он да га одмах обдари свим оним изумима у којима је човек дао свој пун улог, али би га на тај начин омаловажио. Због тога га уводи у незавршену творевину и овлашћује га да ствара постепено све у сврху бољег живота, јеванђелским језиком речено живота у изобиљу, тако да су поступци у име вере и цркве, у вези са научним достигнућима, када су спаљивањем на ломачи „решавали” спорна питања, одбијање тог великог благослова Божијег с почетка стварања. Али, такође треба рећи да постоји извесна злоупотреба код оних који ово злонамерно користе као „аргумент” који доказују црквену антинаучност. Посреди је уопштавање са јасним разлогом обезвређивања свих вредности вере, истицањем само неких чињеница, непобитних, али

не и применљивих на све што има везе са вером. Ово је заиста велика препрека на путу, огромно бремене из прошлости, и само онда кад престане потреба за предрасудама и празноверицама могуће је све то реално сагледати и ситуирати на своје место. Данашње време неминовно захтева боље промишљање и превредновање свега, али тако што се неће све сводити на критику туђих пропуста и промашаја, него ће бити превасходно самоиспитивање себе, и тражење нових и бољих могућности. Само на тај начин постајемо стварно спремни за преко потребан дијалог са другим и другачијим.

Библија је отворена књига, књига о Животодавцу и животу који траје, у односу на другачије начине веровања препознатљиве као митолошке приче доноси многе новости, а најизразитије и најпрепознатљивије су: монотеизам, антропоцентризам, високе моралне вредности, љубав Божија као темељ и покретач стваралаштва. Кад је у питању комуникација библијске вере са научним стваралаштвом треба рећи да постоји стварна отвореност Библије и делатна спремност за добру састваралачку динамику у сваком погледу. Библијској вери је потребна наука да је, у границама могућности, потврди истраживањем одређених чињеница и покаже да су „побожне приче” заиста историјске чињенице. У тој комуникацији потребни су поверење и искреност, као предуслови успешности, и ту важи правило: „Највећа срећа за мисаоног човека јесте да је испитао оно што се може испитати, и да се мирно поклати пред оним што не може испитати” (Келер, Вернер, 2008: 5). Свеу овоме Библија даје меру и смисао саопштавајући истину без предрасуда, у њеном садржају нема прећутаних детаља, „опраних биографија” и додатака који улепшавају стварност. То је битан квалитет библијског садржаја, веома важна и подстицајна чињеница за добро стваралаштво. На то указују речи: „Готово ни у једној античкој историјској књизи која чини стварни национални, црквени и религијски идентитет

није тако моћно приказана стварност, без илузија, трезвено и критички: Мојсије, ослободилац свог народа из Египатског ропства постаје сумњалица који не улази у Обећану Земљу; Давид, велики цар, јунак и прељубник...; премудри Соломон, незаконити син цара; Петрар, који се одриче..." (Seding, 2001: 65). Непорециво истинољубље, где нема додавања ни одузимања, све је онако како јесте, што је предуслов да може бити боље, јер само кад се зна право стање разуме се шта треба да се промени и поправи. То, такође, указује да нема унапред окончаних ситуација ни готових решења без стваралачке динамике, све је у покрету, отворено за различите могућности. Може се променити на боље стваралачком креативношћу, али и бити другачије ако нема доброделатне прогресије. Библија нам својим садржајем показује да треба превазилазити сужавање и пренапрегнутост како бисмо могли стварати без оптерећења. Свему овоме треба додати и једно интересантно мишљење великог Гетеа да Библија „није само народна књига, него књига народа (*свих народа – прим. Љ. С.*), у којој се историја једног народа истиче као символ свих народа" (Исто: 64). Из свега реченог следује закључак да су библијска вера и научне хипотезе у сталној креативној и прогресивној комуникацији која се остварује на различите начине.

Различити приступи, а исти циљ

Различитост постаје креативна стварност тамо где су мере добронамерност и стваралаштво, и то покреће сарадњу и ствара увек ново искуство тражења и налажења нових питања и нових одговора. Једноставно, не стаје се на томе да су одавно дати одговори за све и пронађена коначна решења о свему. Увек се изнова проверава, што додатно осигурава поверење и осмишљава уверење, јер се све искуствено проживљава, а не прима се под притиском одређеног

става или због припадности негде или некоме. Отуда све она различитост у библијском тексту, и то не као супростављеност ставова него као показатељ многих добрих могућности. Ту видимо многе позитивне, али и негативне личности, и у контексту тога различите приступе и тумачења. Треба знати то да „библијски писац није био руковођен идејом полемисања, него је желео да изнесе своју личну веру" (Поповић, 2004:11). Основно правило успешног истраживачког процеса је упоређивање, проверавање и закључивање на основу релевантних чињеница, и то тако што свако као стваралачки субјекат (субјективно) тежи ка објективном сагледавању ствари какве оне јесу, а не само какве би он желео да буду. Наравно, није лоша ни та тежња ка остварењу нечега на основу нашег личног (субјективног) мишљења, али то не сме да постане опсесија која оптерећује до потребе да се свима намеће као непроменљиво правило. Слобода се најбоље осмишљава на терену слободне личности, али се остварује на прави начин стваралачком комуникацијом са другим. На тај начин различити приступи постају добра шанса за реализацију стваралачке комуникације многих стваралачких субјеката, и то тако што различитост не значи супростављеност него показује пуноћу слободе. Ради конкретне успешности у разумевању потребно је знати следеће: „Библија није књига прошлости, то је огледало које нам осликава слику будућих времена" (Tomic, S., 1986: 5). Важно је знати и то да је за разумевање Библије потребно много умешности, одговорности, знања и поступности, није довољно читати је по личном нахођењу, јер такав приступ није показатељ слободе, пре је самовољно иступање из доброг контекста вере и знања. За верујућег човека то је „скривено благо" (Мт. 23, 44), али и доступна стварност остварива тако што је успешан онај који „проникне у савршени закон слободе и остане у њему, и не постане забораван слушаца него творац дела..." (Јак. 1, 25). До тога се не долази једностраним приступом и тражењем

„погодних места” за оправдање својих ставова и поступака, када нам поједини библијски наводи постају „налеоница или накит”, које смо изабрали тражећи реченицу или пример који нам у том тренутку одговара. Разумети Библију значи знати стварне чињенице и моћи објаснити то онима са којима остварујемо дијалог, не да им то намећемо, него да разговарамо са свима у љубави не повређујући њихову слободу, али будући стварно слободни у вери.

Библијски садржаји својом свеобухватношћу и разноликошћу осмишљавају добар дијалог јер не намећу коначна решења, имају свој пут и сведоче незастариву истину и неоптерећени су наметљивошћу и што је најважније, не зависе од броја присталица. Свима су намењени, али тако да их прихватају они који то слободно желе, насиљем и наметањем престају да буду оно што јесу, заправо они који тако чине иступају из доброг стваралаштва и удаљавају се од њих, иако мисле да су у заједници. Тако долази до ситуације самодоволне опчињености појединаца, који мисле да цитатологијом ранијих ставова нешто потврђују или негирају, заборављајући да је најбоље „цитирање” остајање у доброделатној равни онога што заговара библијски текст. Веома је важно да свако разуме најбитнију ствар, а то је да Библију ослободи од себе и да је не присваја него да несебично сведочи добрим чињењем, а не набрајањем и пребројавањем. Тако сви долазимо да става и стања у коме нас жива реч Божија покреће једне према другима и саборњује у доброделатној динамици. Библија нам недвосмислено показује пуноћу уважавања различитости, и то као одговорност у вери, где је потребно ненаметиво сведочење истине у љубави. Жива реч вере, као стварно добра понуда свима, јесте наша обавеза према свима, као што имамо и записано у Делима апостолским када апостол Филип приступа властелину властелину Етиопијске царице Кандакије, који је читао Свето писмо, питајући га да ли то разуме (уп. Дап. 8, 30). Из овога извлачимо следећи закључак:

Када је овај сам узео (пожелео) да чита Свето писмо понуђено му је објашњење. То није притисак, него је понуда објашњења онога зашто се он већ заинтересовао. То значи да је дијалог неопходан увек, али никад као наметнута тема, него као објашњење онога о чему је неко већ почео да размишља, и то без намере да му се наметне готово решење, као што му ни тема није наметнута, него са жељом да се разговором дође до нових питања и свакако правог одговора. Треба знати да у свему томе постоји различит приступ, што не треба да обесмисли дијалог, може само да га креативно осмисли усмеравајући стваралачку прогресију на прави начин, усаглашавајући човекову одговорност и слободу.

Библијски оптимизам

Библијски садржаји изблиставају неугасивим оптимизмом који је увек отворени позив многима да буду саучесници неистрошиве радости вере. Свако, ко хоће, види добру шансу за себе, и то не у смислу неговане себичности, него у стварности личног остварења у живој и животној заједници. То је стваралачко осаборњење личности које надилази све видове индивидуализма и колективизма. Делатно остварење личности и заједнице, а не беспомоћно чекање и посматрање догађаја које се увек окончава незнањем и безизлазом. Библија нам саопштава многе различите примере и једног и другог поступка чињења и нечињења, без наметања закључка. На тај начин нас покреће у ново стваралаштво, а не везује нас за неке безусловне ставове и идеје, што значи да нема потребе за поистовећивањем са било којом личношћу, идентитет слободне личности се изграђује промишљеним стваралаштвом, а не беспоговорним понављањем туђих речи и дела. Тако се остварује живља и стварнија заједница, док би без тога све водило подели на раније ствараоце и садашње присталице. А тако се не може остварити жива и

животна заједница, јер не постоји живо стваралачко искуство, постоји нестваралачка подвојеност која угрожава заједничење. Због тога је важно да читајући Библију, свако од нас „проникне у савршени закон слободе и остане у њему, и не постане забораван слушаца него творца дела” (Јак. 1, 25). Само на овај начин могуће је примити и разумети библијски оптимизам који се заснива на стваралаштву, што се види из чињенице да Библија почиње стварањем неба и земље, а окончава се опет стварањем новог неба и нове земље. Све између тога је осмишљено стваралачким замахом многих стваралаца који све чине добром динамиком одговорног оптимизма. Овде треба знати следеће: „Библија није за смрт, него за живот; није за мржњу, него за љубав; није за неправду, него за правду; није за рат, него за мир; није за ропство, него за слободу; није за насиље јаких, него за права слабих; није за хедонизам, него за одговорност; није за идоле, него за Бога” (Томић, 1986: 44). Све ово не треба да доживљавамо као наметнуте ставове, високе захтеве које морамо испунити, него као позив у добро стваралаштво. Потребно је да слободно пожелимо то, а не да било шта радимо под притиском, јер на тај начин сами себе поричемо, одустајемо од богодароване слободе у стање страха, које нас исцрпљује тако да и сами осећамо потребу да друге присиљавамо на нешто, удаљавајући се из здравог библијског оптимизма у нестваралачко незнање.

Стварати у библијском смислу и по библијским мерама значи бити оптимиста који зна шта чини и зашто чини. Ту је битно поверење, не само просто вера у некога, него и жеља за заједничење са њим, у пуноћи живе и животне љубави. Примењено на однос Бог – човек то значи наш одговор на љубав и поверење Божије, и то не само као пристајање на нешто, него као стварно и стално богочовечанско садејство. Овде треба бити обазрив и одговоран према слободи другог, и ненасилно га, без оптужби, претњи и лажних обећања позивати у стваралачку кому-

никацију. Бити дубоко свестан чињенице да „у гигантском погону забаве који покрива културу слободног времена Свето писмо једва да има неку улогу. Није погодно за сушичаве комуникације и спектакле...” (Исто: 45). То није недостатак него је посебан квалитет Библије, јер јасно показује узвишеност а не лаку сводивост на тражења начина брзог задобијања присталица. То није пут библијског оптимизма, који је незамислив без дијалога у љубави и слободи кроз познавање истине, а није ни хоби који се може остварити у слободно време као нека врста забаве. То је стварни живот, треба да нас уозбиљи и покрене на дубље и трезвеније размишљање једна опомињућа мисао која гласи: „Библија је створила историју, она (*историја – прим. Љ. С.*) је лоша, стога је то несретна књига” (Seding, 2001: 61). Овај приговор не треба посматрати из перспективе његове могуће злонамерности, него га треба доживљавати као опомињући вапај, позив свима „читачима” Библије да дају разлог више за оптимизам који је немогућ без знања о вечности и непролазности, као и без богољубивог човекољубља у животној свакодневици.

Стваралаштво и спасење

Треба знати да нас Библија покреће у стварно стваралаштво, а не уводи нас у занесеност многим могућностима које тек треба у некој далекој будућности да нам се догоде. Бави се животом у његовој стварној пуноћи постојања у времену и вечности. Тако почиње стварањем света и човека, а завршава се „новим небом”, „новом земљом” и „новим човеком”, указујући на то да је човек богопостављени господар твари који треба да „напуни земљу и овлада њоме”, слободним стваралаштвом, а не пасивном послушношћу. Та стваралачка слобода пројављује се као креативна прогресија добра. Бог се не намеће никада, што не значи да је одсутан и да се повукао ван стваралачке динамике. Он непрес-

тано ствара, али тако што не угрожава човеково стваралаштво, веома је заинтересован за човека и његово животно остварење, али то не показује на насилан начин. Дејствује у пуноћи љубави, даје заповести како би човека увео у стваралаштво, а не зарад покоравања себи. То се најбоље види после човековог пада, када Бог тражи ново решење и поново позива човека у драговољно састваралаштво. Не оставља га у безнађу, Он жарко жели добро свему што је створио, али не нарушава слободу коју је дао створеним бићима. Непрестано позива у добродетел, не нарушавајући ничију слободу, будући свагда спреман да опрости и помогне. Књига о Јову нам саопштава један врло интересантан моменат, ту видимо да Бог не окреће леђа ни палом анђелу, не престаје да верује у добру могућност свакога, и указује му на Јовову доброту, чак му допушта да страдањем провери снагу Јовове вере. Људској логици је то непојмљиво, јер човек кад „прецрта” другог, ту су мале шансе за промену стања, а посебно ако се ради о односу надређеног и подређеног. Богу су стране такве релације, Он воли безрезервно и безусловно, али ненаметљиво и стрпљиво. Подстиче стваралаштво и подржава ствараоце нудећи свима спасење као заједницу љубави, а не као избављење од вечних мука и испаштања.

Божја љубав је изнад сваког људског греха и промашаја, необухватна је нашим претпоставкама о кривици и казни, заслужи и награди, неизмерна је нашим слабомеријем. Ту нема места уценама, пребројавањима и набрајањима, једноставно много тога зависи од нас самих. То је увек отворена понуда коју или прихватамо, или не прихватамо, Бог „жарко жели да се сви људи спасу и дођу до познања истине”, али се сви не спасавају, јер неће, иако могу ако хоће. То је увек отворена могућност, свагда живи процес у који човек може да уђе кад год пожели, ако победи своју самовољу и уђе у садејство спасоносне воље Божије. Библија на најбољи могући начин сведочи човеково стваралаштво и тако

покреће све у спасоносну стварност вере. То стваралаштво је разнолико по садржају, начину остварења и циљу. Због тога треба бити свестан конкретне ситуације на коју указују речи „Много људи сматра Библију досадном и неважном књигом. Много више њих одушевљава се њеном поруком, садржином и тематиком... Највећи број људи доживљава своје личне емоције или поступке делимично посредством библијских модела. Многи су у доживљајима Јакова, Јосифа, Јова и Павла налазили аналогije онога што су и сами доживљавали. Библију чешће употребљавају него паганско наслеђе националне митологије. То стање важи и за све токове нововековног атеизма и агностицизма” (Исто: 58-59). Нажалост, поред извесне тачности у исказу о стању и односу неких према Библији треба рећи да је комуникација савременог човека ипак више митолошка него библијска. То сазнање не сме да нас узнемири до потребе противљења до елиминације „противника”; уместо тога треба стрпљиво и пажљиво приступити стварности умесним коришћењем другачијих садржаја, без омаловажавања и потискивања. Тако, на пример, фантастично место код Софокла оличено у речима Антогоне: „Ја нисам ту само да станујем, него и да љубим” (волим – прим Љ. С.), може да буде веома подстицајно у процесу приближавања зарад свеопштег бољитка. То су ти високи тонови човекољубља које покреће Библија, а који се, нажалост, нису баш увек добро чули, јер их није било. Не смемо превиђати „епохе вере” у којима су чињена богомрска дела и незамисливе окрутности милионима људи од стране неких верника. То није произишло из Библије, резултат је самовоље статичних паролаша који су умислили да је веру могуће наметнути другоме. Не знајући да носе своје недостатке умислили су да ће „покрыти мноштво својих грехова” суровошћу према неистомишљеницима, не знајући да тако своје бремене само увећавају. Тако су самовољно иступили из спасоносног контекста вере и стваралачке динамике Библије.

Библија не зауставља живот тражењем безусловног прихватања реченог и нерасудне примене у животу, јер би се на тај начин само понављало већ виђено и раније доживљено, и тако би се обесмислила човекова слобода, а стваралаштво би се свело на нестваралачко репродуковање туђих доживљаја. Створио би се неки чудесни колективитет безимених и безличних индивида, где би меродавно било то ко је „дубље” у прошлости, а то би обесмислило и стварне личности и догађаје. Тај лош приступ је и произвео лоше реакције појединаца, који су опет своје стваралаштво свели на негацију Библије, али почетак промашаја ипак иде на душу „поштовалаца” Библије. Неодговорно су јој приступили пасивним набрајањем туђих радњи и инсистирањем на слеђењу без много расуђивања и промишљања, превиђајући њену стваралачку динамику. На тај начин су те догађаје „укочили” у себи и пред очима других, додајући њиховој незаинтересованости разлог више. Реално, библијске личности и догађаји су увек активни и актуелни, незастариво нови, иако у интерпретацији појединаца добијамо утисак превазиђености и застарелости. Али, то је субјективно стање које треба превазилазити и не дозволити да нас освоји и одвоји од тог неисцрпног бесценблага. Библија није прикладна за брзоплету употребу, разумети њену поруку значи бити стварно слободан и прогресивно-креативан стваралац. Она покреће, не покоравља, осмишљава, не спутава, даје све а не изнуђује ништа. Због тога добро треба промислити казивање о Библији Серена Кјеркегора: „Та књига, реч Божија, за мене је крајње опасна књига. То је књига која жели владати. Ако јој дате мали прст она ће узети целу руку, ако јој дате целу руку она ће узети целог човека, и можда ће према својим мерама променити мој живот...” (Исто: 357). Да ли се овде ради о страху од Библије који је непотребан и сувишан? Или је реч о несигурности човека у себе и свој став, али и неспремности за нешто веће и узвишеније? Или, можда, о притајеном

бунту пред препознатим већим, али без жеље за бољим, то не знамо. Али, оставимо сад нагађања, размислимо у себи, и о себи, да ли смо спремни да уђемо у библијско спасоносно стваралаштво? То питање постављајмо себи што чешће, ако не баш сваки дан онда бар неколико пута недељно, или месечно, или бар годишње, али питајмо се о томе. Будимо стрпљиви са собом, како бисмо били стрпљиви једни са другима, и без обзира шта мислили и како веровали, или не веровали, отворимо се за дијалог уважавајући разлике, будући спремни за све оно што је ново и боље.

Закључак

Изучавање Библије, како у стварности вере, тако и у научно-истраживачком процесу важно је и потребно. За верујућег човека то је нова потврда онога што је се догодило и што ће се догодити а догађа се и овде и сада, за атеисту и агностика то је још један повод за размишљање о смислу и циљу живота. Затворити се за ову књигу лично и по својој слободи представља личну одлуку, а забранити јој јавност наступа и зауставити свако стваралаштво на многе теме из ове књиге је неопростив напад на слободу другог. Наравно, немогуће је било шта наметнути другоме, посебно библијске садржаје, чега је, нажалост, било у историји, што треба препознати и не поновити. Такође, треба знати да библијску лепоту и светост највише заклањају „поштоваоци” који својим поступцима стају на пут другима, који од њих не могу да виде неизрециве дубине библијског богољубивог човекољубља.

Библија јесте књига вере, књига живота и као таква покреће научно-истраживачку прогресију и свеукупно стваралаштво. Почине стварањем света и човека, а завршава се „новим небом и новом земљом”, говорећи о безмерју љубави Божије која се пројављује стварањем и продужује кроз све животне токове, кулминира рођењем Сина Божијег од Дјеве, распећем, ва-

скрсењем, вазнесењем и седењем са десне стране Оца, поалсњем Духа Светог и оснивањем Цркве. Човек у свему томе није пасивни посматрач, активно учествује у свему, најпре добија благослов да свему да име, па заповест да овлада творевином и у том смислу добија и заповест о употреби творевине, и то тако што неће јести само плод са дрвета познања, уз опомену да ће умрети ако узме од тог плода. Човек је изабрао беспуће греха, али га Бог није оставио, обећава му спаситеља који се заиста и родио, комуницира са човеком преко патријараха, пророка, судија и царева, дејствујући кроз изабране појединце са којима склапа савез вере и поверења. Интересантне појаве у Старом завету су: Избрани народ и Обећана земља, а у Новом завету Царство небеско у које су призвани сви народи и нараштаји. Све ово нису побожне приче из прошлости, проживљена историја које се сећа-

мо, него је то живо памћење онога што је било, што јесте и што ће бити. Богослужбена динамика црквеног живота је све ово на један величанствен начин препевала у молитвено славословље у којем сви библијски догађаји добијају свој стварни смисао, тако да и они „тешки догађаји” ропства, силних ратова у старозаветној историји имају симболично значење и представљају победу добра над злом, љубави над мржњом, истине над лажју. Никако нису величање рата и крвопролића као трагичних историјских догађаја, или (не дај Боже) освете суровог Бога над непослушним човечанством. Све ово можемо ваљано расудити и аргументовано расправити у једној живој комуникацији многих ствараоца, а Универзитет је веома погодно место за ову живу стваралачку комуникацију која може осмислити боље релације теологије са природним и друштвеним наукама.

Литература:

- *Библија-Светио писмо Старио и Нової завети*, Југословенско библијско друштво, Београд.
- *Светио писмо Нови завети* (2003): Свети архијерејски синод, Београд.
- R. E. Brown, J.J. Castellet, J.A. Fitzmyer, J. J. Kselman, J.J. McKenzie, D. M. Stanilex, A. Suelzer, B. Vawter (1993): *The jerome biblical, cmmentary- Biblijska teologija Starog I Novog zaveta, preveo Mato Zovkic*, Zagreb, Krscanska sadasnjost.
- Келер, Вернер (2008): *Библија је у праву*, превео Војислав Утвић, Крагујевац, Каленић.
- Dugandzic, Ivan (2004): *Biblijska teologija Novoga zaveta*, Zagreb, Krscanska sadasnjost.
- Grupa autora (1973): *Nauka i teologija u XX veku*, Beograd, Gradina.
- Popovic, Anto (2004): *Biblijske teme*, Zagreb, Krscanska sadasnjost.
- Popovic, Anto (2005): *Nacela i metode za tumacenje Biblije*, Zagreb, Krscanska sadasnjost.
- Popovic, Anto (2007): *Novozavjetne teme*, Zagreb, Krscanska sadasnjost.
- Rebic, Albert (1992): *Biblijske starine*, Krscanska sadasnjost, Zagreb.
- Стојановић, Љубивоје (2008): *Тумачење Библије*, Београд, Учитељски факултет.
- Tomic, Celestin (1986): *Pristup Bibliji*, Zagreb.
- Seding, Thomas (2001): *Vise od knjige*, Zagreb.

- Панеберг, Волфхарт (2006): *Како размишљаи о секуларизму*, Београд, Логос, Православни богословски факултет Универзитета у Београду.
- Jaspers, Karl (1962): *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*, Munchen, 496.

Summary

The basic idea of the paper is that general education principles mean recognizing the different attitudes about the world and the man, and this means the right of students to gain the basic information on the basic biblical terms and messages during studying. Being aware of the fact that studying the Bible has been neglected for many years, the faith in God has been expelled from the social life, and the tragedy of scientific atheism has appeared, the author, respecting all the people, tells about the importance of those forgotten and suppressed contents. It is being insisted that there is the need for a creative dialogue between secular and holy, which inevitably introduces good dialogue of the sensible religion and good knowledge. The more we know each other, the differences appear to be more creativity and they move the progression of life creativity.

Key words: The Bible, University, the Church, Faith, interpreting, religious truths, scientific hypotheses.



др Аурел А. Божин, др Ивица Радовановић
Учитељски факултет, Београд

**Прегледни
научни чланак**

Религиозност, духовност, вера и здравље



Резиме: У раду се најпре одређују, на темељу неких новијих теоријских разматрања и емпијских истраживања, појам религиозности и духовности као и релација између ова два појма. Затим се, са Озером и сарадницима, издваја вера као заједничка карактеристика и основа религиозности и духовности. Следи приказ и дискусија једној ранијој одређењу вере као генерализованог ресурса опшорности, развијеној полазећи од салуштенског модела здравља Арона Аншоноовског. У завршном делу рада се указује на досадашњу (неадекватну) рецепцију салуштене и салуштенског модела здравља на подручју истраживања релације између религије и здравља и указује на неке педагошке импликације овог конструкта и овог модела.

Кључне речи: религиозност, духовност, вера, здравље, генерализовани ресурси опшорности.

Увод

Француски министар образовања Кондорсе (Marie-Jean-Antoine-Nicolas, marquis de Condorcet, 1743–1794), сматрао је да ће неко будуће друштво у ком ће преовладати наука бити без религије (Oser, Scarlett & Bucher, 2006). Током следећа два века, истакнути мислиоци као што су били Огист Конт, Лудвиг Фojербах, Карл Маркс, Фридрих Ниче, Емил Диркем или Сигмунд Фројд, сложили су се са Кондорсеовим предсказањем (Oser, Scarlett & Bucher, 2006; Đorđević, 2007b). Међутим, данас сигурно можемо рећи да теза о секуларизацији у смислу „процес[а] којим религијско мишљење, пракса и

установе губе друштвени значај, односно којим се друштво, култура и појединци ослобађају религијског утицаја” (Đorđević, 2007b:508) није потврђена. Тако приликом новијих испитивања, 95% Американаца изјављује да верује у Бога, односно исти постотак њих (86%) верује да се до Бога може допрети молитвом и да је религија за њих важна или веома важна (Pargament & Mahoney, 2002). У Европи је ситуација нешто другачија, али чак и у лаицизираној Француској 67% испитаних грађана изјављује да верује у Бога, с тим што је у неким земљама старог континента евидентно удаљавање од традиционалних цркава (Oser, Scarlett & Bucher, 2006). Специфично, у једном обимном социолошком

истраживању спроведеном пре неколико година у Аустрији, 94% испитаних је изјавило да се осећају као веома религиозни, али свега 27% да су хришћани (Oser, Scarlett & Bucher, 2006), док је, само током 2004. године, у тој истој земљи, из цркве иступило 52000 католика (Bucher, 2007). О чему се ту заправо ради? Услед „губитка релевантности религиозних институција и традиција” (Oser, Scarlett & Bucher, 2006: 953), које у многим земљама све више људи доживљава као окоштале, круте, аутократске и усмерене на одржавање постојеће структуре моћи и утицаја у друштву, расте и број оних који знатно друкчије дефинишу свој однос према светом и/или трансцендентном. У Табели 1 приказани су одговори, добијени на узорку од 350 особа (Zinnbauer et al., 1997), на питање како себе доживљавају у том погледу.

Табела 1. Одговори на питање како себе доживљавају (N=350)¹

Одговор	%
1) Као духовни и религиозни	74
2) Као духовни, али не и као религиозни	19
3) Као религиозни, али не и као духовни	4
4) Нити као духовни, нити као религиозни	3
Укупно	100

¹У табелу су унети подаци наведени у: Oser, Scarlett & Bucher, 2006: 954.

Као што се може видети из те табеле, око три четвртине испитаних себе доживљавају као духовни (спиритуални) и религиозни (*spiritual and religious*), док изванредно познатост себе доживљава само као духовно оријентисано. Очигледно, спиритуалност или духовност (*spirituality*) је атрибут којим себе описује, у комбинацији са доскора уобичајеним термином „религиозни” или самостално, 93% испитаних. Тај податак указује на извесне промене у искуствима људи и њихову прилично јасну свест о тим променама – промене и свест које савремени истраживачи и аналитичари више не могу да пренебрегну јер

су оне реалне и имају одређене практичне последице у које, између осталог, спада и поменуто иступање из своје дотадашње црквене организације. Чињеница да изванредно познат број људи себе описује као духовни, али не и религиозни умногост је допринело прилично распрострањеном схватању религиозности (*religiousness, religiosity*) и духовности (*spirituality*) као супротних полова, при чему би прва била „институционална и догматска” и, у крајњој линији, „лоша”, а друга „лична”, „отворена”, „добра” (уп. Utsch, 2004; Zinnbauer & Pargament, 2005; Oser, Scarlett & Bucher, 2006). О тој поларности ће бити реч и у следећем одељку, а овде бисмо скренули пажњу и на следеће: код нас се, као што је познато, религиозни развој током последњих деценија – услед такође познатих специфичности свега што се код нас дешавало у практично свим релевантним сферама живота – одвијао знатно другачије, али се стиче утисак да многи наши људи свој однос према светом и/или трансцендентном, слично онима из неких других земаља, више не доживљавају само као религиозан. Наравно, одговор на то и сродна питања не можемо добити без одговарајућих емпиријских истраживања, мада извесне индикације у том смислу пружају и нека досадашња истраживања код нас (нпр. Благојевић, 1995; Божин, 2003а).

Стога ћемо у наставку најпре покушати да ближе одредимо, позивајући се на нека новија разматрања ове проблематике, појмове „религиозност” и „духовност” и њихове међусобне односе, а затим и појам вере која би, по мишљењу неких аутора, била заједничка за религиозност и духовност (Oser, Scarlett & Bucher, 2006). Потом ћемо продискутовати једно раније одређење вере као генерализованог ресурса отпорности (Božin, 1994) развијено полазећи од салутогеног модела здравља Арона Антоновског (Antonovsky, 1979, 1987).

Религиозност, духовност и вера

Одређење појмова религиозности и духовности и разматрање питања могућности и смислености њиховог разграничавања представљају значајне активности многих савремених психолога религије, нарочито америчких (Utsch, 2004). Зинбауер и Паргамент (Zinnbauer & Pargament, 2005) истичу следеће четири карактеристике "традиционалних приступа" религији, односно религиозности: 1) одређење религије према ономе што би била њена супстанца, а то је свето; 2) истицање персоналних („особених“) аспеката религиозности; 3) испитивање функција религиозности и 4) схватање религиозности (али и духовности!) као нешто што може бити како позитивно тако и негативно.

За нашег социолога религије Драгољуба Б. Ђорђевића, *религиозност* је „социјалнопсихолошко стање“ које представља „јединство веровања, осећања и праксе, које нужно прати особен *религиозни доживљај*“ (Ђорђевић, 2007а: 491). Међутим, сваки доживљај је увек доживљај некога или нечега и у даљем тексту он наводи да се религиозни доживљај „најчешће [...] своди на *свећо*, што је сусрет с радикално друкчијим поретком ствари који надилази људску моћ, изазива страх, али помаже и привлачи“ (Ђорђевић, 2007а: 491). Навели смо најпре ово одређење јер оно обједињује, по нашем мишљењу, бар прве две од поменуте четири карактеристике, док је функционални аспект садржан у одређењу Бетсона и сарадника (Batson, Schoenrade & Ventis, 1993; према: Zinnbauer & Pargament, 2005: 23) по којима је религиозност „било шта што ми као појединци чинимо да бисмо се лично хватали у коштац са питањима са којима се суочавамо јер смо свесни да смо ми и други слични нама живи и да ћемо умрети.“ Примери у којима долази до изражаја четврта карактеристика традиционалних приступа религији и религиозности – као нешто што може бити како позитивно тако и негативно – представљају, по поменутом ауто-

рима, Фромово разликовање између ауторитарне и хуманистичке религије, односно Олпортова (Allport, 1950) подела религиозности на „екстринзичну“ и „интринзичну“. Са променама од осамдесетих година наовамо, ранија концептуализација религије као глагола је, по мишљењу једног аутора (D. Wulff, 1999; према: Zinnbauer & Pargament, 2005) преиначена у именицу, а то значи да је претворена у „статички ентитет“ и да се истиче њена институционалност, оријентисаност на догме, полагање искључивог права на истину, традиционализам, утврђеност, „регламентација“ (Bucher, 2007: 51), те „формална“ веровања и колективни обреди, односно уверење да је њена доктрина превазиђена, да прави „институционалне сметње људским потенцијалима“ (Zinnbauer & Pargament, 2005: 26). Истовремено, духовност се схвата као динамички, „персонални“, „субјективни“, „иновативни“, „отворени“, „ослобађајући“ и сл. ентитет који интегрише различите „религиозне традиције“ (Bucher, 2007: 51), а то значи да се доводи у везу са „динамичким глаголима и придевима“ (Zinnbauer & Pargament, 2005: 25).

Ево и неколико савремених одређења духовности. „Начин на који се иживи своја вера (faith) у свакодневном животу, начин на који је нека особа у вези са крајњим условима постојања“ (T. Hart, 1994; према: Zinnbauer & Pargament, 2005: 23). „Признавање и неговање једне скривене димензије човека, која се схвата било као иманентна или трансцендентна“ (Utsch, 2004: 75). Бухер се пак опредељује, у свом „покушају радне дефиниције духовности“ (*Spiritualität*), „за схватање духовности по ком је ова у суштини повезаност и однос, наиме са једним крајњеважећим, духовним, светим које превазилази, обухвата човека и које је као и пре за многе Божанско; али исто тако и однос са другим људима и са природом. Ово отварање (*Öffnung*) претпоставља да човек може да се одрекне свог сопственог Ега, односно да овај трансцендира“ (Bucher, 2007: 56).

Критичари истичу негативне последице поларизовања религиозности и духовности. У том смислу се, примера ради, истиче да је примарни циљ религијских организација приближавање појединаца Богу, односно да, „као кретање ка индивидуализму [...], побуна против традиције, или реакција на хијерархијски уређене друштвене организације, духовност је још увек уграђена у неки културни контекст” (Zinnbauer & Pargament, 2005: 27; уп. такође Utsch, 2004). Исто тако, критичари истичу да религија и религиозност имају много позитивних аспеката (нпр. позитивна статистички значајна веза између религиозности и здравља која се, по многима, може у потпуности каузално тумачити), а не само негативних, односно да духовност има и „тамних” (нпр. тенденција ка „институционализацији” и стварању догми код „нових духовних покрета” или масовна самоубиства ради постизања неких духовних циљева), а не само „светлих” страна (уп. Utsch, 2004; Zinnbauer & Pargament, 2005; Oser, Scarlett & Bucher, 2006; Bucher, 2007).

Имајући на уму сличности и разлике, односно теоријско-методолошке проблеме у вези са појмом религиозности и духовности, Брајан Зинбауер и Кенет Паргамент најпре наводе, у једном заједничком раду (Zinnbauer & Pargament, 2005), своја супротстављена схватања односа између та два појма, да би на крају истакли импликације тих схватања. Специфично, по Зинбауеру, духовност је шири конструкт од религиозности, док је за Паргамента, напротив, религиозност шири конструкт од духовности. По првом аутору (Зинбауер), „духовност се одређује као лично или групно тражење светог”, док би религиозност била „лично или групно тражење светог које се одвија у традиционалном светом контексту” (Zinnbauer & Pargament, 2005: 35). Очигледно, како религиозност тако и духовност представљају, по Зинбауеру, „лично или групно тражење светог”, с тим што се то тражење, код религиозних, одвија у контексту одређене традиције (укључујући традиционалне религиозне

организације), док код духовности то може такође бити у традиционалном контексту али и „у нетрадиционалним, новим или емергентним контекстима” (Zinnbauer & Pargament, 2005: 36). То у крајњој линији значи да се, полазећи од контекста, религиозност може схватити као вид духовности. Приметимо такође да Зинбауер одређује религиозност имајући у виду „примарну мисију” религијских организација, а то је лично или групно тражење светог, али то не искључује „додатне циљеве” као што су, на пример, повезивање са другим људима и пружање одређених услуга укључујући пружање материјалне помоћи, васпитање, промовисање здравог начина живота итд. (уп. Zinnbauer & Pargament, 2005). У светлу оваког схватања религиозности и духовности, из података приказаних у Табели 1 се може закључити нешто што је добро утврђено и у многим другим истраживањима: да се код већине људи тражење светог ипак одвија у оквиру њихове традиције (у конкретном случају реч је о 78% испитаних; уп. Табелу 1).

Према Паргаменту, религиозност и духовност треба првенствено разликовати према месту светог у процесу тражења светог. Тако је, у случају духовности, свето „крајња дестинација” и, у том смислу, представља „основну функцију религије”, док религиозност укључује и друге „дестинације” то јест циљеве као што су лични развој, физичко и душевно здравље, блискост са другима, учешће у широј заједници итд. Стога Паргамент одређује духовност као „тражење светог”, а религиозност као тражење значења помоћу метода (ways) који су у вези са светим” (Zinnbauer & Pargament, 2005: 36). Други циљеви које, поред оног основног, по Паргаменту, укључује религиозност практично се поклапају са „додатним циљевима” о којима говори Зинбауер и односе се на екстринзичне облике религиозности о којима је говорио, као што смо раније назначили, Олпорт и који нису инхерентно „лоши”, „незрели” и сл.

Када је о импликацијама у право приказаних дефиниција религиозности и духовности и односа између тих конструката реч, Зинбауер и Паргамент истичу да конципирање духовности као ширег појма омогућава успешнију комуникацију са људима и успоставља везе са неким новим развојима у наукама о душевном животу као што је, на пример, позитивна психологија. Схватњем религије као ширег конструкта се пак одржава континуитет са ранијим теоријским разматрањима и емпиријским истраживањима у психологији религије (уп. Zinnbauer & Pargament, 2005).

Тражење светог је заједничко, према Зинбауеру и Паргаменту, за религиозност и духовност и то тражење се може схватити, са компаративним религиологом В.К. Смитом (Wilfred Cantwell Smith, 1998; према: Oser, Scarlett & Bucher, 2006) и као учешће у одређеном систему симбола то јест као *вера* (*faith*). Другим речима, вера представља основу како религиозности тако и духовности тако да тамо где нема вере – нема ни духовности, односно религиозности и религије у правом смислу (Lehmann, 1973), док заједница са другима – стварна као и она идејно-симболична – чини предуслов појаве, јачања и одржавања вере (в., нпр., Bolewski, 1973; Brunner, 1973). Као нешто што је у основи духовности, вера није само религиозна већ може бити и секуларна, али ћемо се, у наставку, укратко осврнути само на њен религијски вид јер ћемо, у овом раду, одредити пре свега ту веру као генерализовани ресурс отпорности.

Религиозна (религијска) вера је један од најважнијих појмова хришћанства и представља „основ свега чему се надамо, потврда ствари невидљивих” (Јевр. 11,1). Генерално, из хришћанске перспективе, религиозна вера је „Божији дар” и чини „основу спасења”, састоји се из односа „пуног поверења и љубави према Богу” и представља процес несамерљивих могућности продубљивања (Božin, 2007: 652). Две главне, међусобно повезане компоненте религиозне вере

су: 1) одређена знања, уверења итд. и 2) искуства прожета осећањима (радости, љубави, поверења, али и страха, кривице, туге итд.). То се испољава и потврђује речима и делима услед одређених тенденција понашања као треће (конативне) компоненте вере, али и стога што се то експлицитно очекује од оних који верују (в., нпр., Рим. 10,10; Гал. 6,6). То нам пак пружа могућност дубљег сагледавања значења „додатних циљева” религиозности који су раније поменути у тексту.

Завршавајући овај део разматрања религиозности, духовности и вере, истакли бисмо још и то да се данас сматра да су све три мултидимензионалне појаве тако да се истраживачи у свом раду нужно опредељују за мањи број или чак само једну димензију. То онда представља њихово специфично одређење „религиозности”, „духовности” или „вере” и резултате истраживања треба схватити у том контексту, а не као да се односе на било које друго специфично одређење тих појава или чак на те појаве као такве (уп. Gorsuch, 1988; Božin, 1994).

Здравље и салутогени модел здравља¹

Приликом одређења здравља и болести, односно личног благостања (*well-being*) такође се јављају извесне тешкоће у које не бисмо, овом приликом, залазили (уп. Božin, 2001) већ бисмо се задовољили напоменом да је, по нашем мишљењу, један од праваца које треба следити онај салутогени по коме су здравље и болест само крајњости мултидимензионалног континуума здравствена угодност/неугодност. На том континууму већина нас би заузела извесан положај између крајности које чине веома тешка болест и потпуно здравље (уп. Božin, 2001). Стога би требало радити на развијању методологија које ће нам омогућити такве процене. То,

¹ У даљем тексту преузети су, уз извесне измене, делови из једног ранијег рада једног од нас двојице (Božin, 1994).

наравно, не значи да и даље не треба радити на развијању и усавршавању поступака усмерених на поједине ентитете болести, мада и ти поступци, ако смо превасходно оријентисани на постанак здравља а не болести, добијају другачије значење.

Данас се сматра да је и лично благостање мултидимензионално и да, поред једне глобалне, у анализе њеног односа са другим варијаблама треба укључити и неке специфичне димензије, поготову ако су ове у различитој мери повезане са другим варијаблама. Многи аутори посебно истичу следеће три димензије личног благостања: задовољство животом, позитивна осећања и негативна осећања. Ове димензије се могу разликовати и емпиријски (уп. Chamberlain & Zika, 1988).

Други проблем представља недостатак једног обухватног модела од којег би се полазило и који би се користио приликом анализе и интерпретације резултата истраживања односа између религиозности или духовности, односно вере с једне и здравља и/или личног благостања с друге стране (уп. Ellison, 1991; Ferraro & Albrecht-Jensen, 1991; Zinnbauer & Pargament, 2005). Уз извесна прецизирања, такав један модел представља, по нашем мишљењу „салутогени модел здравља” Арона Антоновског (Antonovsky, 1979, 1987) у коме би се религија и као социолошка и као психолошка појава (пре свега вера) одређивала као генерализовани ресурс отпорности. Стога ћемо најпре приказати, укратко и у складу са потребама овог рада, тај модел здравља.²

Централни појам салутогеног модела је *осећај кохерентности* (*Sense of Coherence*) – диспозициона особина личности од које би зависили ток и коначан исход превладавања. Осећај кохерентности чине три компоненте: разумљивост (*Comprehensibility*), савладивост (*Manageability*) и смисаоност (*Meaningfulness*). Прва се односи

на степен у коме опажамо стимулусе из спољашње и унутрашње средине као конзистентну, структурисану, јасну информацију, као нешто што има когнитивног смисла, друга на опажену адекватност ресурса превладавања којима располажемо, док трећа представља, заправо, мотивациону компоненту тог осећаја. Међутим, те три компоненте су у високој интеркорелацији и на емпиријском плану јавља се проблем њиховог независног постојања.³ Сам осећај кохерентности Антоновски (Antonovsky, 1987:19) одређује као „глобалну оријентацију која изражава меру (*extent*) у којој неко има обухватан, трајан, а ипак динамичан осећај поверења (1) да су стимулуси који током живота проистичу из његових унутрашњих и спољашњих окружења структурирани, предвидљиви и објашњиви; (2) да располаже ресурсима помоћу којих ће изаћи на крај са захтевима које му ти стимулуси постављају; и (3) да су ти захтеви изазови, вредни улагања и ангажовања.”

Други значајан појам у салутогеном моделу су *генерализовани ресурси отпорности* (*Generalized Resistance Resources*) – карактеристике појединца, његове примарне групе, субкултуре или друштва које помажу у избегавању и сузбијању најразличитијих стресора, то јест спречавају да се тензија која настаје деловањем тих стресора трансформише у стрес.⁴ Овако широко одређење генерализованих ресурса отпорности (ГРО) ствара знатне тешкоће приликом покушаја њиховог класификовања. Сам Антоновски, у својој књизи из 1979. године (уп. Antonovsky, 1979: 103-119), сврстава ГРО у осам

3 Антоновски сматра да је то последица начина конструисања Скале за процену осећаја кохерентности. Свакако да би решење овог проблема било у проналажењу алтернативних метода процене осећаја кохерентности.

4 Нагласак на генерализованим ресурсима отпорности никако не значи умањивање значаја, у неким конкретним ситуацијама, специфичних ресурса отпорности као што су лек за одређену болест или отворена телефонска линија за помоћ особама у животној кризи.

2 За више детаља о салутогеном моделу здравља в. Božin, 2001, нарочито стр. 27-65.

група: (1) Физички и (2) биохемијски ГРО који укључују чиниоце као што су тзв. имуно-супресори и имунопотенцијатори или пластичност нервног система. (3) Артефактно-материјални ГРО (Artifactual-Material GRRs) у које спада, пре свега, новац као „симболички еквивалент ресурса” (стр. 106). Ефекти овог ресурса могу бити директни, у смислу олакшавања превладавања стресора, и индиректни, тиме што је повезан са стицајемнеких других ресурса. У (4) когнитивне и (5) емоционалне ГРО спада низ карактеристика о којима се говори у психолошкој литератури. Сам Антоновски разматра са нешто више детаља две од њих: знање-интелигенција и его идентитет. Кованица „знање-интелигенција” (*knowledge-intelligence*) би обухватала сва знања која је, у савременом друштву, особа стекла у процесу формалног образовања ослањајући се на своју писменост (нпр. она о повезаности између пушења и рака, о контрацепцији, лековитим травама или техникама релаксације) и способности које омогућавају стицање тих знања. Поводом его идентитета Антоновски (стр. 109-110) пише: „Его идентитет се односи на слику о себи; осећај кохерентности на слику о свету која, заиста укључује Ја (*self*). Можда ће се у знатној мери испоставити да је јак его идентитет одлучујући, или чак неопходан, предуслов за јак осећај кохерентности. [...] јак его идентитет је ГРО, а не еквивалент јаког осећаја кохерентности.” Следећу (6) групу ГРО чине стратегије превладавања (*coping strategies*) као „општи план акције ради надвладавања стресора” (стр. 112). Другим речима, за Антоновског, стратегија превладавања је план како да се понашамо, а не само понашање које евентуално може резултирати превладавањем стресова. (7) Интерперсонално-релациони ГРО односе се, пре свега, на друштвену подршку и разне облике привржености (*commitment*). Коначно (8) макросоциокултурни ГРО у које спадају магија, митологија, световни ритуали, религија, идеологије, филозофски системи итд. Тим поводом Антоновски

(стр. 118-119) пише: „На неком идеалном полу континуума, [...] култура снабдева своје чланове, групу и појединца, готовим одговорима, јасним, стабилним, интегрисаним одговорима; тужбалицама за покојником, објашњењем о болу, обредом за слабу жетву, као и церемонијама прилагођавања и приступања вођама. На другом екстрему, који повремено постаје реалност за појединце и групе, постоји само крајњи хаос; не постоје никакви одговори. Готови одговори које обезбеђује нечија култура и њена друштвена структура вероватно да су најјачи од свих ГРО.”

Поводом разликованих категорија генерализованих ресурса отпорности (ГРО) истакли бисмо следеће: поједини ГРО свакако да нису једнако важни за све групе и појединце; међутим, то не значи да треба преувеличати значај било ког таквог ресурса. Узмимо као пример знање: иако сам Антоновски истиче да је „знање ретко хендикеп у превладавању” (1979: 108), у спрези са неким другим чиниоцима, оно може постати фактор отежавања превладавања. Сетимо се само хипохондрика који посежу за медицинским приручницима да би, препознавши одређене „симптоме” код себе, одјурили уплахирени код лекара. Слично је и са новцем: уцене, отмице, провале итд. и њихове могуће последице су и под уобичајеним околностима пре свега муке богатих. Па ипак, у већини случајева материјално богатство је веома важан ГРО. Надаље, за већину поменутих ГРО може се рећи да је присутна у различитом степену код разних особа. У случају слабије заступљености неких од тих ресурса постоји могућност њихове замене, односно компензације њихових ефеката другим расположивим ресурсима. Уједно треба имати у виду ефекте њихове интеракције, односно синергије. Међутим, остаје чињеница да одсуство или недовољна заступљеност извесних ГРО представља стресор: знање и новац и овде могу да послуже као примери.

Имајући све то у виду, ГРО треба схватити, по нашем мишљењу, динамички: оно што је у једном тренутку ГРО, већ у следећем може постати дефицит тих ресурса, односно стресор. Сем тога, ГРО треба разумети као могућности које се могу али не морају користити приликом процеса превладавања, што онда зависи од нечега другог. Од чега? На то питање упућује и само одређење ГРО. Наиме, то одређење је, као што признаје и сам Антоновски, таутолошко, у мери у којој да би се за неку појаву могло рећи да ли је ГРО или не најпре треба утврдити њену повезаност са превладавањем тензије изазване стресорима; јер и у случају да је нека појава у вези с тим превладавањем, поставља се питање зашто је то тако.

То је довело Антоновског до следећег закључка: за све ГРО је заједничко да доводе до животних искустава за која су карактеристична конзистентност, уравнотежена психофизичка оптерећеност и могућност учешћа у доношењу одлука важних за особу која их стиче. Таква искуства затим доводе, током времена, до стварања диспозиционог својства личности које он назива, као што смо видели, осећајем кохерентности. Касније (Antonovsky, 1987) он почиње да говори о „важнијим психосоцијалним ресурсима отпорности - дефицитима отпорности” (*major psychosocial generalized resistance resources - resistance deficits*) као јединственом појму. У складу с тим, било коју особу можемо сврстати, у односу на ма који ГРО, на континуум чије би крајности биле веома висок степен изражености, односно одсуство тог ресурса. Уколико неко заузима повољнији положај на том континууму, утолико је већа вероватноћа да ће имати искуства која ће довести до формирања јаког осећаја кохерентности и, обрнуто, што је неко у неповољнијем положају на том истом континууму, то је вероватније да ће имати искуства која погодују стварању слабог осећаја кохерентности.

Након свих ових разматрања Антоновски реконцептуализује и сам појам стресора који сада одређује као „карактеристику која уноси ентропију у систем – то јест, животно искуство (*life experience*) за које су карактеристични неконзистентност, недовољно или превелико оптерећење (*under - or overload*) и искључење [могућности] учешћа у доношењу одлука” (Antonovsky, 1987: 28). Ово одређење свакако да је погодније за хроничне (индивидуалне и колективне) психосоцијалне стресоре него за остале стресоре: за ове последње је прихватљивије раније (Antonovsky, 1979: 72) одређење као било који захтев из спољашње и унутрашње средине за који организам нема аутоматске или већ припремљене адаптивне одговоре.

Након приказа осећаја кохерентности и генерализованих ресурса отпорности (ГРО) као основних појмова салутогеног модела и односа између њих, сада ћемо се, укратко, осврнути на „путеве који воде успешном превладавању и здрављу” (Antonovsky, 1987: 128).

Ослањајући се на Р. Лазарусов појам процеса процене стресних ситуација (*appraisal process*), Антоновски сматра да су у свим фазама процене, почев од „примарне процене - I” (дефинисање стимулуса као стресора или нестресора), преко „примарне процене - II” (стимулус који је, ипак, дефинисан као стресор у првој фази сада се опажа као штетан, позитиван, доброћудан или ирелевантан), „примарне процене - III” (опажање емоционалних и инструменталних проблема које ствара стресор) и „секундарне процене” (избор одговарајућих ресурса ради превладавања), до „терцијарне процене” као последње фазе процеса превладавања (повратна спрега и, евентуално, корекција тока понашања), особе са јаким осећајем кохерентности у предности. Другим речима, особе са јаким осећајем кохерентности ће, у односу на оне са осредњим и slabим осећајем кохерентности, пре тежити да:

- дефинишу неки стимулус као не-стресор (примарна процена - I);
- стимулусе које су, ипак, дефинисали као стресоре опажају пре као позитивне, доброћудне или ирелевантне него као штетне (примарна процена - II);
- „процене неки стресор као сретнији, мање конфликтан или мање опасан” (1987: 135 - примарна процена - III);
- изаберу, из свог репертоара генерализованих и специфичних ресурса отпорности, оне ресурсе који су најадекватнији за овладавање датим стресорима (секундарна процена);
- буду осетљивији на сигнале који указују да изабрано решење није ефикасно и изврше одговарајуће корекције у свом понашању (терцијарна процена).

До негативних последица по здравље пак долази, по Антоновском, на следећи начин: услед неадекватног разрешавања тензије настале деловањем стресора, нека особа улази у стање стреса које, ако дужије траје или се чешће понавља, доводи, у садејству са одређеним патогеним или „слабим карикама” (*weak links*), до психофизиолошког поремећаја, односно до обољења која се могу дијагностиковати. Према салутогеном моделу, то ће пре бити тако код особа са slabим и осредњим него код оних са јаким осећајем кохерентности. Поврх тога, особе са јаким осећајем кохерентности, услед ефикаснијег овладавања тензијом, не само да неће бити под стресом, већ ће и побољшати своје здравље. Али како осећај кохерентности утиче, преко превладавања, на здравље? Антоновски, сасвим разумљиво, није имао одговора на то питање и оно што је у том тренутку могао да пружи биле су само хипотезе које, колико је нам познато, још нису проверене.

Френсис Коен (F. Cohen, 1984, према Antonovsky, 1987: 152-154) је разликовала пет „механизма” преко којих превладавање ути-

че на настанак болести и оздрављење: 1) навике које директно нарушавају здравље или га пак јачају (нпр. пушење, претерано пијење, физичке вежбе); 2) адаптивно понашање које смањује тежину болести (нпр. рано тражење лекарске помоћи); 3) трансакције са здравственим радницима (нпр. придржавање упутстава лекара); 4) повишењем хормоналног нивоа, превладавање може довести до директног оштећења ткива или до повећане отпорности на болест и 5) позитивно стање духа и воља за животом могу имати позитивне физиолошке последице. Антоновски је сматрао да осећај кохерентности делује на здравље преко свих тих пет механизма.

Џ. П. Хенри (J. P. Henry, 1983; према: Antonovsky, 1987: 157) је сугерисао могућност да се осећај кохерентности испољава, на биолошком нивоу, уравнотеженом интеграцијом можданих хемисфера. Наиме, каже Антоновски, стресори постављају двоструки проблем: инструментални и емоционални. Да би савладала тај проблем, особа са јаким осећајем кохерентности покреће своје емоционалне и когнитивне интра- и интерперсоналне ресурсе. Истовремено, она мобилише, преко централног нервног система, своје неуроимунолошке и неуроендокринолошке ресурсе како би спречила оштећења организма. „[Осећај кохерентности] у овом [салутогеном] моделу је атрибут особе или, ако хоћете, мозга, карактеристичан начин односа према стимулусима” (1987: 160). Коначно, надовезујући се на истраживања Л. Кранца (L. Krantz) и сарадника о А-типу понашања, Антоновски није искључио могућност генетске детерминисаности осећаја кохерентности, али је сматрао да је то гледиште компатибилно са схватањем које наглашава значај поновљених искустава током живота.

Вера као генерализовани ресурс отпорности

Религију Антоновски сврстава, као што смо видели, у макросоциокултурне генерализоване ресурсе отпорности (ГРО). Међутим, већ код социолошког аспекта јасно је да се оно што се подразумева под религијом добрим делом може подвести под „интерперсонално-релационе генерализоване ресурсе отпорности” (7. група ГРО). Веру пак, религиозну или уопште, из нама непознатих разлога, Антоновски посебно не разматра. Према нашем сазнању, једино место где помиње веру у вези са салутогенезом је оно на ком говори о јачини осећаја кохерентности и моралности:

„Искрено говорећи, особа са јаким осећајем кохерентности може бити грозна особа у односу на моје (или ваше) вредности. Таква особа може бити нациста, или да то приближимо онима међу нама који раде на универзитетима, високоманипулативни, бескрупулозни професор. Таква особа могла би да буде члан екстремне религиозне секте. *Прави верници* (имајући на уму упозорење о лажном⁵ осећају кохерентности) *вероватно да имају јак осећај кохерентности* (подвукли А. Б. и И. Р.). Прави интелектуалац, чија је друштвена улога да сумња, да увиђа противречности, да указује на проблеме који се тешко могу савладати, да буде скептичан, вероватно неће имати [јак осећај кохерентности]” (Antonovsky, 1984: 43).

Индиректно, као варијабла која је предмет разматрања у психолошкој литератури (4. и 5. група генерализованих ресурса отпорности) и на основу претходног цитата, могло би се закључити да је Антоновски имао у виду и веру као генерализовани ресурс отпорности. Међутим, оно

⁵ Реч је о ригидном, неаутентичном осећају кохерентности, односно о особама којима је „све јасно”. Емпиријски, на Скали за процену осећаја кохерентности, такве особе добијају максималан скор.

што је можда имплицитно и недоречено треба учинити експлицитним, поготову када за то постоје, као што ћемо видети, веома озбиљни разлози.

Поред реалности вере – коју свакако да не треба посебно доказивати – овде ћемо навести још неке разлоге за њено сврставање у генерализоване ресурсе отпорности (ГРО). Реч је најпре о чињеници да је вера субјективни аспект религијског феномена, па ако је религија (у објективном, социолошком смислу) генерализовани ресурс отпорности (в. осму групу тих ресурса), онда је и вера, сасвим разумљиво, такав ресурс. Надаље, под утицајем одређеног сазнајног идеала, из модела понашања човека изостављени су „субјективни” моменти као што су степен извесности, поверење и сл. Међутим, испоставило се да је наше понашање у ширем смислу једноставно прожето „актима вере” (*Glaubensakten*) који се не могу свести на „subjektive Risikohypothesen” (Lehmann, 1973: 604). У том смислу пише и Шарлота Билер (Bühler, 1972: 434), познати аустријско-амерички развојни и клинички психолог: „Сво људско делање настаје с обзиром на циљеве, који за нас представљају вредности, у које ми верујемо – верујемо да нама или другима доноси било какво испуњење.” Међутим, каже даље Билерова, да би човек плански изградио свој живот потребна му је нека дубља вера од оне у поједине вредности. Стога је за веру својствено да прожима целокупну личност, да постаје део човековог ЈА (уп. Erismann, 1970: 196). Коначно, дечји психолози указују на значај вере у процесу социјализације. Тако Ерик Х. Ериксон истиче важност вере за формирање „основног поверења” (*basic trust*): „Ко год каже да има религију мора да изведе неку веру из ње која се преноси малој деци у облику основног поверења; ко год тврди да му није потребна религија мора да изведе такву основну веру (*basic faith*) из нечег другог” (1967: 180-181).

Одређена као ГРО, вера би имала двоструку функцију: да доведе, током времена, до животних искустава која фаворизују формирање и јачање осећаја кохерентности, односно да послужи као ресурс у самом процесу превладавања. Ова двострука функција упућује на могућност двоструког деловања на здравље и лично благостање: дугорочно, тиме што утиче на формирање осећаја кохерентности као централног ресурса превладавања, и краткорочно, као ресурс који је дати осећај кохерентности актуализовао у процесу превладавања конкретних стресора.

Као што се може видети из раније наведене дефиниције, за осећај кохерентности је карактеристичан „осећај поверења” (*feeling of confidence*) који је настао, током времена, као последица искустава одређеног квалитета (конзистентност, уравнотежена оптерећеност, учешће у доношењу одлука). Код савладивости, осећај поверења да се располаже адекватним ресурсима превладавања односи се, по Антоновском, колико на ресурсе под контролом појединца, толико и на оне које контролишу други у које се директна особа уздаје: пријатељи, колеге, Бог итд. (уп. Antonovsky, 1984: 42). За остале компоненте осећаја кохерентности (разумљивост, смисленост) Антоновски не наводи могуће разлоге нашег осећаја поверења. Зашто оно што ми се дешава има когнитивног смисла? Зашто да се ангажујем на разрешавању адаптивних задатака? Међутим, јасно је да ће вера као врхунска брига о ономе што је „изнад човека и његовог света” (религиозна вера) или „у тим оквирима” („световна” вера) (Tilih, 1988: 57) бити значајан ресурс и за те компоненте осећаја кохерентности, односно, с обзиром на међузависност и испреплетеност његових компоненти, за осећај кохерентности као такав. У извесном смислу на то указују и „средишња духовна искуства” (*core spiritual experiences*) која доводе до повећања смислености живота, већег задовољства животом, као и до смањивања учесталости здравствених тегоба (Kass et al., 1991).

Међутим, осећај кохерентности и вера су динамичке категорије и вероватно да под одређеним условима могу довести и до непожељних, а не само до пожељних последица по здравље и лично благостање. Или, у терминима салутогеног модела, оно што је у већини случајева ГРО може постати, под одређеним условима, стресор. Будући да те могућности треба најпре теоријски анализирати, а затим и емпијски истраживати, овде ћемо само указати на неке од њих. Теолози (нпр. Tilih, 1988) наводе разне типове вере, говоре о кривуданости пута вере који укључује и могућност повремене сумње и „немир мишљења” (Lehmann, 1973: 603). Ту је и упозорење Виктора Франкла (Frankl, 1981: 54-55): „Премда се она [религија] – секундарно – повољно одражава на психичко здравље и на душевну равнотежу, њезин циљ није ипак психичко здравље – него спас душе. Религија није гаранција спокојног живота, јемство што веће слободу од нутарњих конфликта или било којих психо-хигијенских циљева.”

У салутогеном моделу, да се подсетимо, можемо одредити положај било које особе, у односу на ма који генерализовани ресурс отпорности (ГРО), на континууму чије су крајности веома висок степен изражености, односно одсуство тог ресурса. У том смислу атеизам би био дефицит једног ГРО (религијске вере), то јест хронични стресор са свим могућим захтевима за прилагођивањем и последицама по здравље и осећај личног благостања. Међутим, то не значи да атеисти не могу имати други, световни тип вере, или да не верују бар у неке појединачне вредности. Уз то треба имати у виду и раније поменути могућност интеракције и синергије појединих ГРО. Ипак, тиме би се они само у већој или мањој мери удаљили од дела континуума означеног као дефицит вере као ресурса отпорности.⁶ У светлу ових разматрања свакако да и „дра-

6 Други пол тог континуума била би вера као врхунска брига о ономе што је изнад појединца и његовог света.

ма атеизације" (Е. Ћимић) поприма ново значење. Сем тога, сасвим је могуће да ГРО, па према томе и вера, делују и без посредовања осећаја кохерентности на механизме којима превладавање утиче на здравље. На ту могућност указују директна укљученост појединих ГРО у сам процес превладавања и бројни извештаји о деловању тих ресурса на осећања и задовољство животом људи. Поврх тога, осећај кохерентности може бити различитог степена стабилности, издиференцираности и обухватности (питање граница тог осећаја; уп. Antonovsky, 1987; Božin, 2001).

Закључно разматрање

На претходним страницама смо најпре покушали да ближе одредимо, полазећи од неких новијих теоријских разматрања и емпиријских истраживања, појмове религиозности и духовности и њихов међусобни однос. Као што се могло видети из нашег излагања о томе, ти појмови се делимично поклапају, али се такође могу, по мишљењу многих обичних људи и стручњака, смисаоно разликовати. Затим смо указали на веру као појаву која би била, по мишљењу неких аутора, заједничка за религиозност и духовност то јест у основи ових појава (Oser, Scarlett & Bucher, 2006). Потом смо приказали салутогени модел здравља и скренули пажњу на његов могући значај за – данас, као и пре петнаестак година – веома активно подручје истраживања утицаја религије на здравље и осећај личног благостања. У наставку је поново представљено једно раније одређење вере као генерализованог ресурса отпорности (Božin, 1994) развијено полазећи од салутогеног модела здравља.

У међувремену има индиција да су неки истраживачи односа између религије и здравља постали свесни могуће користи од салутогеног модела здравља. Тако М. Уч (Utsch, 2004) наводи салутогени модел здравља као један од „психолошких прилога тумачењу” на подручју психоло-

гије религије, док А. Бухер (Bucher, 2007), у својој „Психологији духовности”, помиње истраживања из којих се види да је осећај кохерентности у позитивној корелацији са благостањем, здрављем и животним стилем који унапређује здравље људи. Џ.С.ЛевиниЛ.М.Четерс(Levin&Chatters, 1998)истичузначај„салутогеногфокуса”за„психијатријску епидемиологију религије” – фокус који „изискује идентификацију потенцијалних посредничких фактора или конструката који могу помоћу да се објасни зашто димензије религиозности утичу салутарно на ментално здравље” (Levin&Chatters, 1998: 39-40). Тај аспект салутогене оријентације је интегрисан у Левинов модел утицаја религије на морбидитет и здравље, али се чини да су он и његови сарадници могли да иду и много даље од тога.Л. Џорџи сарадници (George, Ellison, Larson, 2002) наводе следећа четири „механизма помоћу којих религија користи здрављу” (стр. 192): здравствене навике, социјална подршка, психо-социјални ресурси и „осећај кохерентности или смисла” (стр. 195). Разматрајући осећај кохерентности као механизам, они истичу да могућност да тај осећај посредује између религије и здравља још није директно проверена, али наводе резултате неких истраживања из којих се може закључити да је та диспозициона особина личности потенцијално важан медијатор у томе.

Из нашег испитивања на узорку од 150 мантураната види се да је свега неколико њих имало снажна средишња духовна искуства то јест било збиља религиозно и/или духовно оријентисано (уп. Божин, 2003б). Услед тога се није могла ни очекивати значајнија повезаност религиозности/духовности са осећајем кохерентности, задовољством животом, субјективним здрављем, школским успехом и социо-демографским варијаблама о којима су прикупљени подаци. Стога ће само даља емпиријска истраживања и, наравно, теоријска разматрања, показати реални домет и важност учињених диференцијација и спецификација – закључак који једнако стоји данас као и пре петнаест година.

Будући да је овај рад већи дужи него што је то уобичајено, на крају ћемо, сасвим укратко, указати на неке од бројних педагошких импликација салутогеног модела и концептуализације вере као генерализованог ресурса отпорности. У том смислу бисмо најпре подсетили на то да су „обрасци гајења деце” и „комплекси друштвених улога” два најзначајнија „извора” генерализованих ресурса отпорности. Позивајући се на радове аутора као што су Е.С. Вертхајмова, Џ. Енгел и М. Селицмен, Антоновски је сматрао да су за формирање јаког осећаја кохерентности важни „обрасци гајења деце који веома много полажу на аутономију и компетенцију, подесно уравнотежени начин одговора повлачење-одржање и на супротности синдрома предаје (*giving-up*) и беспомоћности” (Antonovsky, 1979: 141-142). Под обрасцима гајења деце Антоновски је умногоме подразумевао оно што се данас означава термином „стилови васпитања” и стога се одмах намеће, између осталог, питање релације између стила васпитања који користе родитељи и појединих генерализованих ресурса отпорности укључујући и веру код њихове деце. Стицање генерализованих ресурса, а пре свега когнитивних и оних у вези са проценама и ставовима су у директној вези са школом и свакако да за психологе и педагоге (у ужем и ширем значењу ове речи) подржавање и подстицање тог стицања:

који би начин био најбољи, на ком узрасту и за коју децу? Видели смо да је за генерализоване ресурсе отпорности својствено да доводе до животних искустава која су конзистентна, представљају оптимално оптерећење (нити недовољно, нити превелико) за појединца и омогућавају му учешће у доношењу одлука које су за њега важне. Због тога би прво питање у вези с тим било следеће: шта би било „конзистентно искуство”, „оптимално оптерећење” и „учешће у доношењу важних одлука” за децу са којом радимо? Следећа питања се тичу пре свега последица тих искустава по њихов лични развој (укључујући и веру) и здравље.

Наравно, из управо наведеног се види да је највећа врлина салутогеног приступа васпитању и образовању то што нас он подстиче да добро познате, „вечите” теме сагледамо на друкчији начин. А, као што је познато, сагледавање проблемске ситуације из друкчије перспективе је значајан корак, ако не ка решењу, оно бар приближавању решењу или, у случају сложених људских проблема као што су они у вези са васпитањем и образовањем за које не постоји једно најбоље решење, сагледавање могућности неког бар мало бољег решења тих проблема.

Литература

- Allport, G.W. (1950): *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*, New York, Macmillan.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress, and Coping*, San Francisco - London: Jossey - Bass.
- Antonovsky, A. (1984): The Sense of Coherence as a Determinant of Health, *Advances*, 1(3), 37-50.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health*, San Francisco - London: Jossey - Bass.
- Благојевић, М.(1995): *Приближавање православу*, Ниш, Градина и ЈУНИР.
- Bolewsky, H.(1973): Glaube(E). У: O. Simmel, R. Stählin, (Hrsg.): *Christliche Religion* Neausgabe (стр. 95-97), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Božin, A.A.(1994): Vera kao generalizovani resurs otpornosti, *JUNIR godišnjak*, 1, 197-206.

- Božin, A.A. (2001): *Ličnost i stres: osećaj koherentnosti i prevladavanje stresa u uslovima društvene krize*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Odeljenje Učiteljskog fakulteta.
- Божин, А. А. (2003а): Емпиријско истраживање религиозности у адолесценцији: (2) Религиозност, аномија, осећај кохерентности, субјективно здравље, задовољство животом и школски успех, *Религија*, научни часопис за мултидисциплинарно истраживање религије, 1(2), 273-289.
- Божин, А.А.(2003б): Емпиријско истраживање религиозности у адолесценцији: (2) Религиозност, аномија, осећај кохерентности, субјективно здравље, задовољство животом и школски успех, *Религија*, научни часопис за мултидисциплинарно истраживање религије, 1(2), 273-289.
- Božin, A.A. (2007). Verovanje, religijsko [vera]. У А. Mimica, М. Bogdanović (уп.): *Sociološki rečnik* (стр. 652-653), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Brunner, A.(1973). Glaube(K). У: O. Simmel, R. Stählin (Hrsg.), *Christliche Religion* Neausgabe (стр. 97-101), Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bucher, A.A. (2007): *Psychologie der Spiritualität: Handbuch*, Weinheim, Basel, Beltz Verlag.
- Bühler, Ch.(1972): *Psychologie im Leben unserer Zeit*, München – Zürich: Droemer - Knauer.
- Chamberlain, K., Zika, S.(1988): Religiosity, Life Meaning and Wellbeing: Some Relationships in a Sample of Women, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 27, 411-420.
- Đorđević, D.B. (2007а): Religioznost. У А. Mimica, М. Bogdanović (уп.): *Sociološki rečnik* (стр. 491-493), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, D.B. (2007б): Sekularizacija. У А. Mimica, М. Bogdanović (уп.): *Sociološki rečnik* (стр. 508-509), Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ellison, C.G.(1991): Religious Involvement and Subjective Well-Being, *Journal of Healthand Social Behavior*, 32, 80-99.
- Erikson, E.H.(1967): Growth and Crises of Healthy Personality. У: Lazarus, R.S., Opton, E.M. Jr. (Eds.), *Personality: Selected Readings* (стр. 167-213), Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. (Прештампано из *Psychol. Issues*, 1959, 1, 50-100)
- Erismann, Th.(1970): *Allgemeine Psychologie*. II: Grundarten des psychischen Geschehens, Dritte Auflage, Berlin: Walter de Gruyter und Co.
- Ferraro, K.F., Albrecht-Jensen, C.M.(1991): Does Religion Influence Adult Health? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(2), 193-202.
- Frankl, V.E.(1981): *Bog podsvjesti: Psihoterapija i religija*, Drugo izdanje, Zagreb: Biblioteka „Oko 3 ujutro”.
- George, L.K., Ellison, C.G., Larson, D.B. (2002): Explaining the Relationships Between Religious Involvement and Health, *Psychological Inquiry*, 13, 190-200.
- Gorsuch, R.L.(1988): Psychology of religion, *Annual Review of Psychology*, 39, 201-221.
- Kass, J.D., Friedman, R., Leserman, J., Zuttermeister, P.C., Benson, H.(1991): Health Outcomes and a Nenj Index of Spiritual Experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30(2), 203-211.
- Lehmann, K.(1973): Glaube. У H. Krings, H.M. Baumgartner, Ch. Wild (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (Studienausgabe Band 3, стр. 596-605), München: Kösel-Verlag.

- Levin, J.S., Chatters, L.M. (1998): Research on Religion and Mental Health: An Overview of Empirical Findings and Theoretical Issues. У: Koenig, H.G. (Ed.): *Handbook of Religion and Mental Health* (стр. 33-50), New York: Academic Press.
- Oser, F.K., Scarlett, W.G, Bucher, A. (2006): Religious and Spiritual Development throughout the Life Span. У W. Damon, R. M. Lerner (Editors-in-Chief), R.M. Lerner (Volume Editor): *Handbook of Child Psychology*, 6th Edition, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development (стр. 942- 998), Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc.
- Pargament, K.I., Mahoney, A. (2002): Discovering and Conserving the Sacred. У C.R. Snyder, S.M. Lopez (Eds.): *Handbook of Positive Psychology* (стр. 646-659), New York, Oxford University Press.
- Tilih (Tillich), P.(1988): *Dinamika vere*, Beograd: Opus.
- Utsch, M. (2004): Religiosität und Spiritualität. У A.E. Auhagen (Hrsg.): *Positive Psychologie: Anleitung zum „besseren“ Leben* (стр. 67-85), Weinheim, Beltz.
- Zinnbauer, B.J., Pargament, K.I. (2005): Religiousness and Spirituality. У R.F. Paloutzian, C.L. Park (Eds.): *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (стр. 21-42), New York, London, The Guilford Press.

Summary

This paper is primarily on determination, based upon some new theoretical discussions and empirical research, of the term of religious being and spirituality and the relation between these two terms. After this, the faith is distinguished as a common characteristic and the basis of religious being and spirituality. The following segment is distinguishing a previous determination of faith as generalised resource of resistance, developed started from the salutogenic model of health of Aron Antonovski. The final segment of the paper is pointing at the current (inadequate) reception of salutogenesis and salutogenic model of health in the area of the research of realisation between religion and health and these points at some pedagogical implications of that construct and that model.

Key words: *religious being, spirituality, Faith, health, generalised resources of resistance.*

Прегледни
научни чланак

др Милимир Мучибабић
Учитељски факултет, Београд



Моћућности, задаци и перспективе науке

Резиме: Крај једној и почетак новој миленијума налаже обавезу сабирања добра и зла, те ширасирања новој почетка. Ошуда је сво наштајање човјека да прошлоку времена да свој печаш, што зовемо историјом, било везано за схваћање заједнице, слободe, или једнакости и демократије. Да ли смо ми живимо у времену дефинитивној тријумфа демократије или само пролазимо кроз још један циклус њеној усјона, након која слиједи њена неизвјесна будућност? Или је демократија празна љуштура и као таква постојала „најбесмисленија ријеч на свијету“ (Бернар Крик)? Недовољна хуманистичка ушмељеност „епохе најрејка“ постојала је исувише видна. Ове узвишене циљеве (слобода, једнакост) покушавале су реализовати различите цивилизације и људска друштва кроз историју, шј. политички системи од капитализма до социјализма. Пад Берлинској зида разумијеван као „крај“ и крах „источне идеолошке парадигме“, шј. реалној социјализма, ослободио је простор незадрживој планетаризацији капитализма и дао му шансу да оствари тај човјеков сан о хармоничној будућности. Либералне демократије нису способне, чак и кад би хтијеле да задовоље поменуше демократске критеријуме.

Кључне речи: наука, демократија, слобода, једнакост, пројект, глобализам, неолиберализам.

Ако историју разумијевамо као хронолошки слијед догађаја у времену, онда није спорно да је иза нас вијек опчињавајућег научног, техничког, технолошког и информатичког напретка, али и такође вијек сумњи и страха, изгубљених идеала и илузија, трагичних предрасуда и обмана.

Да ли су проблеми данашњег свијета тако велики а њихови коријени тако дубоки да појединац, претјерано заокупљен својим ствари-ма, губи интерес за све оно што надилази лични ниво? У овом нашем времену човјек је сам

произвео, отуђујући¹ се од своје суштине, толику моћ да може уништити сав живот на Земљи.

1 „Али, данас се највеће и најважније отуђење не сусреће у производњи средстава за живот, него за смрт. Сви смо свједоци супер отуђења: људске творевине сад се крећу око земље, угрожавајући не само појединце или класе, него и човјечанство као цјелину. У изгледу је апокалиптичка „побуна ствари“ против свог творца – то антрополошко издање страшног суда. Циник би рекао да се дефинитивни нестанак отуђења може подударити са његовим неопозивим тријумфом“ (Стојановић, 1969: 40).

Да ли је Његош у праву кад каже „вријеме земно и судбина и људска два образа највише лудости“, или су, можда, у праву они који тврде да је човјек историјско биће, између осталог и због тога што га стационарно искуство трајно не уразумљује. Има ли то историја свој прогресивни² правац развоја и отуда своју иманентну сврху? Шта је човјеку као „космички превареном“ бићу даље чинити, у времену када судбина науке, између осталог, да буде „слушкиња“ технологије или политике. Ако спонтано пристајемо на историјски оптимизам, онда нужно морамо прихватити историјску неизвјесност. У том случају прихватамо и одговорност да трагамо за мислећом надом.

И поред свих невоља и недаћа, краја илузија и великих идеологија, тешко се отети утиску да се човјечанство радо предаје онима који са проповједничким жаром оглашавају своју визију новог почетка (либерализма и глобализма), који ће одлучно превредновати сва настојања људске заједнице засноване на јединству технике и хуманизма.

Наука и идеологија као савремени митови настали у 18. вијеку, у епохи просветитељства и грађанских револуција, и поред свог огромног значаја за људску историју, ипак су више биле предмет безграничне вјере и наде него цјеловита критична спознаја о властитим могућностима и, следствено томе, њиховим посљедицама.

Могућности су биле грандиозне у једном правцу, ништавне у другом. Посљедице су биле: отварање неслућених хоризоната људске слободе у једним сферама и застрашујућег поробља-

вања у другим. Ти напори одлазећег вијека³ за афирмацијом узвишеног смисла људског дјеловања, што се разумијева као очовјечење природе, неспорни су; једнако као и сва она изопачења која су у име будуће људске среће на свим странама свијета умножавала злочин и патњу, што је данас видно. Заправо, људска историја је одувјек имала два Јанусова лица – свјетлост и таму, сјај и биједу, успоне и падове. Наде и могућност епохе која је за нама, осмишљене у инструментализацији човјека и природе, где се техника јавља као нова метафизика, нису биле довољне да обезбиједи хуманистички карактер човјековог живљења. Притиснута хаосом ствари, кошмаром и тортуром информација, те метафизичком конструкцијом универзума чији су главни ослонци рационализам и информатички оптимизам – човјекова борба за аутентично постојање и своју будућност постаје данас неизвјеснија. Тако је човјек, уживајући и плодове „религије напретка“, бачен у наручје стрепње и неизвјесности, страха и запалости у властите могућности. На ту моћ страха указује и римски историчар Тацит ријечима: „страх је својом стравичном силом уништио свако људско осјећање, и што је свирепост била гора, сажаљење је било мање“. Није ли данас страх премрежио свијет и тако неизбјежно обликовао људску свијест, завладајући масама?

Зато се на крају једног пута изнова појављују она питања која се тичу смисла људског постојања. Крај једног и почетак новог миленијума налаже обавезу сабирања добра и зла, те трасирања новог почетка. Отуда је све настојање човјека да протоку времена да свој печат, што зовемо историјом, било везано за схватање заједнице, слободе, једнакости и демократије. Упознавање прошлости није само пука интелек-

2 „Данашњи песимизам, с обзиром на могућност прогреса у историји, настао је из две одвојене, али паралеле кризе: кризе политике 20-ог века и интелектуалне кризе западног рационализма. Прва је убила десетине милиона људи, а стотине милиона приморала да живе у новим, бруталнијим облицима ропства; друга је оставила либералну демократију без интелектуалних ресурса којима се она брани. Ове две кризе су међузависне и не могу се разумети одвојено“ (Фукојама, Ф., 2002: 41).

3 „Искуство 20-ог вијека учинило је врло проблематичним истицање прогреса на основу науке и технологије. Јер, моћ технологије да побољша људски живот критично зависи од паралелног моралног програма у човјеку“ (Исто: 36).

туална радозналост, већ са становишта превредновања, и сваког новог почетка, добија дубљи онтолошки смисао. Важност и актуелност ових питања (слобода, једнакост, демократија итд.) којима су се бавили најпознатији умови из области филозофије, друштвене теорије и права, као и трагања за новим рјешењима – не губе ништа на значају и данас. Знајући да постоји читава провалија између идеје и стварности, чини се да постојеће норме живота треба држати под надзором сталног пропитивања и на тај начин покушати успоставити јединство теоријског и практичног ума, с обзиром на цјелину човјековог животног искуства. Да ли то ми живимо у времену дефинитивног тријумфа демократије или само пролазимо кроз још један циклус њеног успона, након чега слиједи њена неизвјесна будућност (која је заправо и почела)?

Зашто плима демократије као „досањан“ вијековни сан у земљама другог и трећег свијета коинцидира са осеком демократије у земљама развијеног свијета? Како објаснити да је планетарна глобализација демократије праћена енормном количином насиља данас (Авганистан, Ирак, Западни Балкан)?⁴

Стари Грци су постали учитељи модерних европских народа, између осталог и због тога што су први открили човјека, што су у средиште свог културног стваралаштва поставили један хуманистички идеал. За нас се сада и овдје по природи ствари намеће једно питање: чему уопште историјско проучавање, у чему је смисао хуманистичког стремљења у наше вријеме? Прије било каквог одговора треба констатовати да је хуманистички идеал старих Грка, који они нису тражили изван времена и простора, био у најтјешњој вези са њиховом заједницом жи-

вљења оличеном у граду-државици. Губљењем самосталности и слободе, заједница оличена у држави престала је да полаже право на човјека оног момента кад није могла да му пружи оно што је најпотребније. Тако се појединац нашао изван заједнице, без икаквог ослонаца у животу, препуштен сам себи. Није ли ово искуство човјека старе Хеладе довољно илустративно за наше вријеме и наше просторе? Нису ли се овдје створили зачеци модерне филозофије егзистенцијализма што указује на самодовољност појединца? У тако неповољној друштвено-историјској ситуацији блиједи и губи значај држава као људска заједница, а хуманизам прераста у илузију. Да ли је у питању сличност са данашњим свијетом и човјеком који живи сва разочарења једног периода, мишљеног као крај идеологије и историје⁵ у којем се ставља знак једнакости између заједнице и заједништва; глобализације (мишљене као планетарни либерализам) као реализације демократије и хуманизма. Универзални продор технике, обезбјеђен развојем науке био је, у ствари, продор рутине, униформности, хиперпродукције јефтиних стереотипа и сурогата на уштрб људске спонтаности, инвентивности и солидарности. Тако је тема о суштини напретка и

5 Тема о „крају историје“ није нова, поновну актуализацију доживјела је појавом Фукојаминог дјела *Крај историје и последњи човек*. Она је проблематизована унутар традиције јудејско-хришћанског есхатологизма из које израста и сам Хегел иако се он истовремено појављује и као њен велики критичар. Хегел је ову тему одјенуо у спекулативно, филозофско рухо, доводећи је у везу са принципима Француске револуције, тј. са конституисањем грађанског свијета. Маркс ће, доводећи у питање становиште Хегела, крај историје структурирати у комунизам, кога он разумијева као коначно рјешење сукоба између човјека и природе, човјека и човјека, те слободе и нужности. Фукојама је далеко од тога да крај историје разумије као остварење „царства божијег на земљи“, односно краја људске конфликтности. Он, заправо, жели да покаже да оно што је дошло до краја јесте историја у специфичном хегелијанском смислу, у смислу напредовања идеје слободе која се реализује у либерализму.

4 По Ерику Хобсбауму: Америка се „ослања на политичку и војну силку и тако промовише, не глобални поредак него глобални неред, не глобални мир него сукобе, не напредак цивилизације него варварство... њен рат против тероризма произвео је варваризовање наше ере“.

човјековог постојања у свијету изгубљених нада и смисла бивствовања постала незаобилазна и за социологију данас. У том човјековом трајању у историји смјењују се процеси отуђења и разотуђења, указујући да они по природи ствари показују једну цјелину. Те паралелне процесе прате различите идеје и системи, покушавајући их осмислити сходно властитим могућностима. Реализација основних интенција буржоаске револуције и каснијих концепата друштвеног напретка који су требали обезбједити личну слободу и срећу засновану на неограниченом овладавању природом и материјалним изобиљем, није се остварила. Нова религија, „религија напретка“, која почива на премисама „радикалног хедонизма“ и егоизма, себичности и похлепе као „услове хармоније“ и мира између човјека и система - није донијела срећу (види у: Фром, Е., 1979: 57).

Недовољна хуманистичка утемељеност „епохе напретка“ постала је исувише видна. Оправдање за своје неумствене поступке у историји човјек је налазио у племенитој тежњи „да се коначно реализује царство земаљско које ће почивати на слободи, једнакости, срећи и демократији“. На другој страни, дух редукционизма и његова разорна моћ да сваку цјелину разгради у дијелове, па и сам живот резимира као механичко сабиралиште друштвених улога, најчешће професионалног, националног, културног или религијског значења, чини се да обликује доминантан дух модерног времена у свим сферама друштва. Истина, инструментализација, прагматизација, институционализација као бирократизација човјека и његовог свијета нису само продукт модерног времена и неког појединачног друштва. Напросто, ријеч је о консеквенцама, тј. радикалном уобличавању процеса који особито од XVII вијека искушавамо као живот, продукцију и репродукцију грађанског свијета. Разумљиво, појам грађанског није само идеолошко-политичке категорије, већ појам који изражава онај специфичан процес фрагментаризације,

партикуларизације или атоматизације човјека у модерном друштву. Тај процес од диференцијације научног знања до „размрвљености“ људског рада постао је општи. Стога је идеја стварне заједнице (која претпоставља слободу, једноконост и демократију, упркос објективној демистификацији илузије зване социјализам) (види: Мучибабић, М., 1989), онај енергичан и радикалан покрет, онај утопијски чин дјелатног мишљења који се реализацијом принципа индивидуалитета, да је човјек као човјек највише биће за човјека, не само идеолошки супродставља и моралистички апелује, већ и мијења свијет фрагментарног, формалног, отуђеног уопште. Овим се жели рећи да истинска индивидуалност свједочи о истинском тоталитету човјека и друштва.

За реализацију овако конципираног друштвеног развоја два су битна елемента: а) реализација филозофије као духовне квинтесенције времена, тј. крај парцијалном и мозаичком карактеру наше спознаје као битних елемената „наше слике свијета“ (види у: Хајдегер, М., 1969: 24) и б) стварање заједнице чије становиште није партикуларни свијет грађанског друштва већ цјелина као људска заједница.

Дакле, цјелина мишљења као људска заједница нема исто значење са појмом људског заједништва као синтагмом чије је поријекло у фрагменталном, партикуларном уопштавању. Изједначавање ових појмова је, у ствари, замка у коју су упала друштва реалсоцијализма и сва њихова настајања за превладавање кризе изазване овим једначењем показала су се неуспјешна. Зато питање демократије и демократског живота уколико не жели да се резимира у простору механички схваћеног јединства мора респектовати цјелину. Када то не би било извјесно, историја би се зауставила, а партикуларитет, егоизам и сепаратизам би остали вјечна људска судбина. Стога се може закључити да се фрагментације цјелине, та специфична обмана и самообмана, изражавају двоструко: а) гдје

појединачно добија привид општег, или б) гдје збир фрагмената има потребу да се презентује као цјелина на микро или макро плану (глобализација), а у ствари то је само просто механичко јединство дијелова, тј. редуktivни тоталитет. У таквој ситуацији модерни индивидуалитет тј. личност најчешће се схвата као право индивидуе да свој егоизам слободно изрази, или, у најбољем случају, право личности да свој културни, национални, професионални или религијско-партикуларни пантеон збирно конституише, али при чему се не препознаје и не види њихова међусобна повезаност. На другој страни, аутентична цјелина не укида посебност и појединачност, лепоту разноврсности, већ даје други смисао посебности. У оваквом разумијевању цјелине наука више није посебност, објекат, него освјештена дјелатност човјека, а филозофија своју реализацију претпоставља као озбиљење слободе, демократије и хуманизма.⁶

Зато свако пасивно посматрање ове историјске процесуалности нема смисла, али има мјеста питање шта је од тог дјелатног човјековог односа реализовано као хумано, тим више ако имамо на уму да људи увијек стварају своју историју, али посљедице њихових дјела нису исте. Ако је истина да је то утопијско мишљење као једина дјелатна теорија, један непрекидан зов за реализацијом друштвене заједнице засноване на хуманизму, слободи и демократији, онда је филозофија као мисао цјелине у ситуацији да буде реализована. Дакако, то је она врста историјске процесуалности коју Блох одређује као принцип наде. Та историјска процесуалност је за Блоха превладавање илузионистичког карактера утопије и њено прелажење у „конкретну утопију“ која се појављује као филозофија истинске људске будућности⁷. Времена „прелаза“ као што

је ово пред нама чине се извјесним „управо зато што не лети Минервина сова у вечерњем сумраку, међу *развалинама йромашрања* у из основа лажном кругу кругова, него зато што се јавља мишљење свитања оног отвореног раног јутра, које је Минерви, божици свијетла, најмање туђе“ (Блох, Е., 1959: 387). Међутим, та времена прелаза, то су данас таква времена, чије је основна одредница садржана у појму превирућег и угроженог тока, према једном нужном облику настанка које је по мјери човјека, по мјери његовог ега схваћеног као хуманум.

Ове узвишене циљеве у историји покушавале су реализовати различите цивилизације и људска друштва, тј. политички системи од капитализма до социјализма. Пад Берлинског зида разумијеван као „крај“ и крах „источне идеолошке парадигме“, тј. реалног социјализма⁸, ослободио је простор незадрживој планетаризацији капитализма. То је проузроковало радикалну измјену глобалне идеолошке географије – напосто ступила је епоха либералне демократије, коју многи (Фукојама) желе да представе као коначан облик људске владавине у којој је транзиција истовремено и глобалан и иреверзибилан процес. Окончањем историјске авантуре система, који се још увијек „погрешно“ назива социјалистичким, регион Источне Европе нужно улази у период тзв. транзиције – обнове ка-

далеко“ (види: Блох, Е., 1959).

8 Има их који би дискусију о социјализму у 21. веку сматрали бесциљном. Социјализам је мртав и некролози су написани... Једина озбиљна дебата води се о узроку смрти социјализма. Теоретичари краја историје, као што је Френсиц Фукојама (1989), приписује је недостацима који су инхерентни свим социјалистичким моделима и очитој супериорности либералистичког капитализма. Други истичу тенденцију глобализоване економије која све нације неумољиво увлачи у међународни капиталистички систем. Какво год да је објашњење, свет се драматично и непрестано помера удесно, отпремајући социјализам у оно што је Троцки у сасвим другим околностима назвао „сметлиште историје“ (Хејвуд, Ендрју, 2005: 159).

6 Историја (друштвена) стварност није, она постаје, она је процес и борба опречних тенденција (види у: Тадић, Љ., 1967).

7 „Овај циљ очејвечења опстанка лежао је по сновима о њему увијек близу, а по назочности, увијек утопијски

питалистичког система под патронатом његове најновије инкарнације: неолиберализма, односно тоталног капитализма. Транзиција или укњижба нових власника, у ствари је процес у ком милиони људи „својом вољом“ своју заједнички стечену имовину препуштају неколицини олигарха „нове класе“. Друштво у коме је требало да буде остварен идентитет између оних који владају и оних којима се влада требало је да реализује стварну заједницу (једнакост, слобода, демократија) ситуирало се у „музеј старина“. Социјализам је својим настојањем за радикалним превредновањем дотадашњег тока историје, тј. радикалним раскидом за свјетским тржиштем – тим родним мјестом свјетске историје – нужно себи обезбједио искакање из историје⁹, а тиме парадигму хуманизма и њену реализацију у историји препустио капитализму, односно неолиберализму.

Другим ријечима, почетак новог миленијума обиљежава политичко озбиљење америчког неолиберализма, разумијевањем као глобализам. Такав либерализам као свјетски феномен постао је обавезујући. Он је у запећак историје смјестио не само феудализам и фашизам него и комунизам и постао супериорна идеологија (без конкуренције) која треба да реализује идеју слободе и демократије. Наступила је радикална демократска обнова друштава Источне Европе, збунила интелектуалце и политичке теоретичаре (нашла их неспремне), који су у не малом броју стали под кишобран процедуралне демократије. Теоријско опредјељење које идентификује демократију искључиво са избором владе путем изборног поступка, а борбу за исту своди на *погух-ваши* који се завршава успостављањем норматива у изборној процедури – ваља тражити у Сумптеровој књизи: *Капитализам, социјализам, демо-*

кратија. Тешко се отети утиску да је процедурална демократија у ствари „празна љуштура“ у којој нема мјеста за питања социјалне правде и једнакости – управо она питања која су напросто неодојива од стварне демократије. Процедурално схватање демократије означава радикалан рез у западној политичкој традицији (од Платона до Токвила)¹⁰, чија реализација изазива данас и овдје толике рушилачке страсти, борбе и отпоре. Зашто плица демократије изашла испод шињела америчког неолиберализма своју реализацију обезбјеђује силом политичке, економске и сваке друге врсте доминације? Тако смо се одједном нашли на планети глобалне свјетске културе, унификованих стилова и форми живота, укуса, интереса и погледа. На први поглед изгледа да је све свакоме доступно, а у ствари ушли смо у воде глобализма који нужно поларизује и хијерархије свијет: паралелно теку два процеса – глобализација моћи и престижа, те сиромаштва и бесперспективности. У име глобализма, човјек, а богами и многи национални колективитети губе идентитет или упадају у замку религијског фундаментализма. Неолиберализам у економији, разумијеван као американизација свијета, жели да се представи као друго име за слободу и демократију. Демократија је заправо нешто друго од онога што нас увјеравају неолиберали. Она је вриједност много значајнија од слободног тржишта и економског профита. Напросто представља заједницу (једно друштво) у којој људи имају сигурне гаранције против бијеле и у којој се третирају као једнаки (једнакост прилика и права приступа имовини), што им обезбјеђује реализацију индивидуалитета.

10 Токвил у уводу своје књиге *Демократија у Америци* описује „епску природу“ демократије: „Књига која се налази пред вама написана је као последица једне врсте религијозне језе, инспирисане размишљањем о овој револуцији која надире незаустављиво, из века у век, преко свих препрека, напредујући тако и данас – преко рушевина које сама ствара“.

9 Од краја 20. века социјализам је претрпео једна број спектакуларних обрта, што је неке навело да прогласе његову смрт. Најдраматичнији од тих обрта био је, наравно, пропаст комунизма у источноевропским револуцијама, од 1989. до 1991. године (Исто: 111).

У равни политичке праксе – на то нас упозорава историјско искуство као и актуелни глобални политички амбијент – капиталистичке, либералне демократије нису способне и кад би хтјеле да задовоље поменуте демократске критеријуме. Ако је демократија „празна љуштура“ (апстрактни скуп правила и норми) и, као таква, ослобођена обавеза да грађанима пружи реалну прилику за реализацију сопственог интереса, онда се она појављује као обмана, тј. декор грађанског свијета. Није ли илустративна слика друштава Источне Европе гдје је неолиберални, социјални дарвинизам, маргинализујући највећи број становништва створио читаву „класу сиромашних“ која се сада бори да постане радна снага. Идеал цјеловите демократије у тим друштвима, па наравно и нашем данас, представља заостављање неолибералне деструкције одоздо у име глобалне радикалне солидарности коју може да реализује грађански отпор, глобалан као и капитал. Парадигма пожељне глобализације (Стиглиц, Џозеф, 2004) иде одоздо и представља друштвени покрет настао као опозиција неолиберализму, тј. неолибералној капиталистичкој парадигми. Стиглицова еманципаторска и хуманистичка глобализација, која такође полази одоздо, за свој крајњи циљ проглашава борбу за демократију, социјалну правду и еколошку одрживост. То је она токвиловска демократија која „надира незауостављиво из века у век, преко свих препрека и рушевина које сама ствара“, чија посљедња станица засигурно није либерализам, односно тотални капитализам.

Познати амерички социолог Имануел Велерстин (2005) каже да се свијет данас налази у ситуацији „својеврсне глобалне транзиције“. Свијет се, у ствари, налази пред дилемом: прихватити идеологију тржишног фундаментализма протканог глобалном неправдом, доминацијом силе и моћи, или наставити вијековима стару традицију ширења слободе, правде и демократије. Није ли то коначно дошло вријеме да се позабавимо ограничењима демократије,

тј. да демистификујемо схватање да је она универзални кључ за рјешавање свих свјетских проблема! И поред тога, ту жеђ за демократијом, не питајући се уопште зашто је хоће¹¹, показали су препуни тргови источноевропских престоница деведесетих година прошлог вијека.

Очито то одушевљење са којим се кренуло у транзицију, није посљедица спознаје да се ради о неком новом изуму који ће усрећити друштво и појединце, и тиме обезбједити хармоничну будућност, већ хиљадама година познато рјешење о коме нису добро мислили (Платон и Аристотел), његови творци. Заправо, демократија у свом изворном, античком тако и у свом модерном облику представља нестабилан политички поредак. Као што не постоји усаглашена дефиниција овог појма, тако не постоји ни један јединствени модел демократске владавине. Историјски, најуспјешнија је либерална демократија чија је хибридна природа израз амбивалентног става према демократији која је у темељу либерализма. Либерални елемент је израз вјеровања у ограничену власт, а демократски изражава приврженост народној владавини, тј. владавини већине. Та владавина већине коју Токвил назива „тиранијом већине“ представља доминацију просјечности и некомпетентности, спорости и неефикасности, за либерале представља напасе потенцијалног непријатеља личних слобода. Демократија напосто не претпоставља материјално изобиље, културни процват и препород за све чланове једног друштва. Историјско

11 Напокон, нису се питали о цијени демократије. масовно увјерење да је демократија сама по себи неспорна и непротиврјечна, и то баш у њеном савременом западном облику, да је самим тим циљ изблиза видљив и опипљив...створило је општи утисак да ће се практично све одвијати спонтано. Револуционари из 1989. нису ни размишљали о цијени разградње старих структура, које су манихејски поистовећиване са апсолутним злом, као ни цијени успостављања нових структура које су идентификоване са апсолутним добром (Кецмановић, Ненад, 2005: 23).

искуство указује на мноштво непредвидивих и у крајњој линији супротних ефеката таквих по-
духвата, па либерализација економије и демок-
ратизација политике и идеологије, изведена одо-
зго (у већини случајева из вањског центра) може
одвести у насиље над друштвом и појединцем. У
сваком случају, савремени грађански свјет, који
је у својој природи и сам противрјечан, послје
пораза социјализма као интегралног система
(стварне заједнице) није се сасвим ослободио
идеје социјалне правде (регулација, социјализа-
ција, социјална сигурност, гарантујуће друштво,
солидарност). Све су то одреднице које су биле
стране класичном либералном капитализму. Ви-
талност либерализма и његова недогматска при-
рода коју показује у току овог историјског про-
цеса, под притиском новог духа времена, учи-
нили су његове самокорекције видним (осјећај
за социјалне проблеме). Врста социјализације
о којој је овдје ријеч (раздвајање власништва и
управљања, партиципација у производњи и рас-
подјели, тј. социјализација профита), не значи
укидање приватног власништва већ промјену
његове унутрашње структуре. За ове процесе је
задужена тзв. држава благостања. За разлику од
либералне државе која настаје као гарант при-
ватног власништва, држава благостања (социјал-
на држава) је интервенционистичка држава чије
је основна функција редистрибуција богатства
у циљу смањења економских разлика, ублажа-
вања социјалне депресије и обезбеђења пуне за-
послености. Моторна снага државе благостања
је демократска левница. Стојећи на размеђу два
супротна захтјева – захтев приватног капитала
за што већом акумулацијом и профитом – за-
хтев радника и средњих слојева за рјешавање
социјалних питања, она је прихватила процеду-
ралну демократију (као једну од битних претпо-
ставки модерне цивилизације) која јој је омо-
гућила већи утицај државе у друштвеном про-
изводу. Тако су се стекле претпоставке за амор-
тизацију конфликта и криза у друштву. Заправо,
створили су се услови за реализацију друштве-

ног компромиса, што је додатно оснажило ле-
гитимацију демократске левнице. Конфликт из-
међу либерализма и демократске левнице који се
збива у оквиру политичке демократије (захтјев
левнице за народни суверенитет, право гласа за
све итд.) последица је противрјечности слободе
(на коју либерали стављају тежиште) и једнако-
сти на коју тежиште ставља демократска левни-
ца.

Управо због немогућности трајног рје-
шења овог конфликта многи теоретичари који
указују да грађански свијет иде ка „мјешовитом
друштву“ у коме не може побједити ниједна иде-
ологија заправо говоре о крају идеологије¹² (Да-
нијел Бел). За разлику од Бела, Фукојама у свом
дјелу *Крај историје и последњи човек* не тврди да
су политичке идеје постале ирелевантне, већ да
је западни модерни либерализам однио побје-
ду над свим својим конкурентима, и тиме оз-
начио крај историје идеја. Другим ријечима, он
на фону класичног либерализма демонстрира
оптимистичко вјеровање у индустријски капи-
тализам, гдје сви чланови друштва имају обез-
бијеђену перспективу друштвене мобилности и
материјалне сигурности. Узимајући у обзир ис-
куства савременог свијета, тешко је повјеровати
да се коначним тријумфом либерализма широм
свијета на крају 20. вијека окончава идеолошки
сукоб и дебата. Послије глобализације и европе-
изације демократије, за коју Бернард Крик каже
да је постала најбесмисленија ријеч на свијету,
остао је „свијет без граница“ – односно глобали-
зација која преобликује друштвени простор чи-
нећи територију мање важном, а све већа под-
ручја рада, веза и добара добијају „транс-свијет-

12 Д. Бел је као професор социологије на Харварду ос-
новао часопис *Јавни интерес*, у коме је развио анализу
модерног друштва и тиме себи обезбиједио широк поли-
тички и академски утицај. У *Крају идеологије* (1960) упо-
зорава на чињеницу да су се исцрпили рационалистички
приступи о друштвеним и политичким питањима. Освје-
тљава појам информатичког друштва у којем доминира
нова „класа знања“.

ски“ предзнак. Глобализација која на разне начине утиче на политичке идеологије (облици културног, етничког и религијског национализма) сама по себи није неутрална идеолошка снага. Тиме што поларизује и хијерархизује свијет она знатно ојачава тенденције ризика, неизвјесности и његове нестабилности. Постоје двије основне верзије глобализма. О првој, чија је суштина изградња глобалне капиталистичке економије и смањење моћи државе у корист транснационалних корпорације било је ријечи прије. Напросто, глобализација је друго име за механизам помоћу кога ће се остварити „крај историје“ у смислу коначне побједе либералног капитализма. Други облик глобализма се јавља у форми државне сигурности што је посљедица, боље рећи директан производ глобалног тероризма и одговора који на њега дају западни моћници. Тако „рат против терора“ постаје рат без граница, а његов непријатељ је скуп под-државних актера чије дјеловање осигуравају транснационалне организације. Отуда се глобализам државне сигурности појављује као заштита либерално-демократских вриједности и хуманистичких идеала. Говор о крају идеологије, крају историје или глобализму, као облик напада на идеологију, јесте у ствари и сам идеолошки. Свака од ових теза заправо је покушај да се један одређен скуп политичких идеја и вриједности представи као супериоран у односу на конкуренте. Није ли ово најбоља потврда да је идеологија процес који се наставља?¹³ Фукојама у свом дјелу (*Крај историје и последњи човјек*) које је постало свјетски бестселер, тј. незаобилазна референтна тачка, чини озбиљан, свакако несвакидашњи по-

кушај сучељавања неких класичних-филозофских категорија (помало заборављених) са актуелним свјетским токовима и његовим проблемима. Мада сам по себи упитан, овај покушај баца ново свјетло како на ограниченост поменутих категорија за анализу данашње стварности, тако истовремено открива њихове нове, досада недовољно уочене значењске слојеве који могу бити дјелатни у разумијевању те исте стварности. Давне 1794. године, Фридрих Шилер је у својим „хорама“ написао да је наша обавеза као интелектуалаца да ослободимо резултате науке од њене схоластичке укалупљености и тако их у једном једноставном облику учинимо разумљивим за опште поимање. Та *загађа науке*, па и социологије, да открива истину показујући тако своју творачку снагу, није данас ништа изгубила на актуелности. Имајући у виду да живимо у свијету претјераног индивидуализма и егоизма, идеолошког лицемерја, квантитативне парадигме друштвеног развоја и на њој засноване тежње за глобалном владавином, захтев за повезивањем знања и морала, науке и етике, теорије и праксе је онај трачак наде који би могао замјенити квантитативну парадигму квалитативном која би била гаранција тако жељене аутономије и солидарности, стваралаштва и укупног квалитета живота. У недостатку социјалне имажинације ни за једну креативну утопијску димензију, наивно је очекивати да ћемо ми у надалежећој будућности сви имати више свега, живјети у свијету у коме су уклоњени сви конфликти и осигурана слобода. Старо и неумољиво питање данас се, изгледа, враћа у свој својој оштрини: Који је наш циљ? Је ли могуће да нас је наш инстинкт опстанка престао мотивисати? У времену у коме је ишчезла „универзална“ мјера шта одређује савремено историјско збивање? Ако је срушена вјечност, ако је „бог мртав“, онда је све дозвољено. Онда нема ничега што би нас у било ком погледу обавезивало на уљудност и човјечност, коју је човјек данашњице покушао да запрете (за нека боља времена) у сам говор. Свијет

13 „Било је то друштвени реформизам, либерална демократија, делиберативна демократија или глобални капитализам, свако са позива на мандат историје, како би потврдио једну једину идеологију, или веровање и тако дискредитовао свако друго политичко вјеровање. Уместо да најављују смрт идеологије, такве тврдње само потврђују да је идеолошка дебата жива и здрава, и да је идеологија процес без краја“ (Хејвуд, Е. : 341).

и вријеме чији смо свједоци, те искуство народа и земље којој припадамо, бјелодано показује да је сила као легитиман аргумент историје одлучујућа у свим међуљудским и међудржавним односима. Није ли Кантов категорички императив као универзални морал у обавези да обузда тиранију демократије? Кад је слобода освојена, либерали не знају шта са њим да раде. Колико је идеал грчког човјека одраз природних човјекових својстава и као такав природни израз људских тежњи и настојања пожељан да се реализује на почетку новог миленијума?

Извјесно је да се слобода никад неће моћи вјечно гарантовати, нити бити у ситуацији да јој није потребна стална будност и воља да буде штићена. Оно што је у овом часу више него јасно јесте да ћемо морати улагати све више напора, труда и новца да контролишемо технолошку и информатичку експлозију и сузбијамо еколошку катастрофу. Озбиљност и тежина досуђеног нам задатка је исувише велика, као што је велика неизвјесност како ће будућност процијенити наша настојања.

Литература

- Блох, Е. (1959): *Субјект и Објект*, Загреб, Напријед.
- Волерстин, Имануел (2005): *После либерализма*, Београд, Службени гласник.
- Кеџмановић, Ненад (2005): *Домет и демократије*, Београд, Чигоја.
- Мучибабић, Милимир (1989): *Између уједињења и реалности*, Сарајево, Веселин Маслеша.
- Стиглиц, Џозеф (2004): *Прошлост и глобализација*, Београд, СБМ-Х.
- Стојановић, Светозар (1969): *Између идеала и стварности*, Београд, Просвета.
- Тадић, Љубомир (1967): *Поредак и слобода*, Београд, Култура.
- Фукојама, Френсис (2002): *Крај историје и последњи човек*, Бања Лука, ЦИД Подгорица, Романов.
- Фром, Ерих (1979): *Имати и бити*, Загреб.
- Хајдегер, Мартин (1969): *Доба слике свијета*, Загреб, Разлог.
- Хејвуд, Ендрју (2005): *Политичке идеологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

The end of one millennium and the beginning of the next one, proposes the duty of establishing the good and the evil and making a new start. Due to this flow of time, a man attempts to leave his own trace and this is called history, either understood as understanding of history, community freedom or simplicity and democracy. Do we live in the time of the definite triumph of democracy, or are we only passing through a cycle of its rise, after which insecure future follows? Or, is democracy an empty shell and as such it became "the word of an utter nonsense in the world"? Insufficient humanistic determination of the "epoch of prosperity" has become too visible. These sublime aims (freedom, equality) have been tried to be achieved by different civilizations and human society through history, i.e. political systems from capitalism to socialism. The Fall of the Berlin Wall understood as the end and the fall of the "eastern ideological paradigm", i.e. real socialism, freed the space for advancing planetarisation of capitalism and gave chance to fulfil a man's dream about the harmonious future. Liberal democracies are not capable of doing this, even if they want to fulfil the mentioned democratic criteria.

Key words: science, democracy, freedom, equality, progress, globalise, neoliberalism.

Прегледни
научни чланак

др Весна Трифуновић
Педагошки факултет, Јагодина



Религија и образовање

Резиме: *Нема добре приче о односу религије и образовања на овим просторима без главне јунака усуда. Наш балкански усуд је да никако не успевамо да ушекнемо од њега. Наш данашњи усуд се зове транзиција. Усуд друштвима у транзицији немилосрдно поставља тежак задатак откривања развојне формуле која би их у крајњем року приближила захтевима развијених западних друштва. Следећи логику нових политичких реалности и нових оријентира друштвеног развоја, и српско друштво настоји да се приближи тим захтевима тражећи одговоре на следећа питања: (а) како уопштем традицију у процесу транзиције и извесни праимамичну промену односа према традицији и (б) како у свеобухватном процесу промена помирићи разлике између вредности националне културе и доминантних вредности настајуће глобалне културе? Структуралне промене друштва представљаће нов функционални оквир за одговарајуће промене у образовању и успостављање новој односа између образовања и религије.*

Кључне речи: *религиозност, духовност, вера, здравље, генерализовани ресурси опшћности.*

Увод

Промене друштвених односа мењају организацију система институционализованог образовања, као и начин васпитања и образовања (промене циљева, промене садржаја, метода и средстава васпитања и образовања). Друштво у циљу успостављања унутрашње равнотеже, која је у најдубљем смислу заснована на консензусу о прихватању одређене групе вредности као врховних вредности, захтева да се унутар система формалног образовања спроведе индоктри-

нација која ће омогућити да се пожељна група вредности интегрише у вредносни систем нових генерација, учесника образовног процеса. Ова једноставна законитост се налази у основи компликованих односа између *друштва и културе, друштва и образовања, образовања и културе*, као и односа између институционализованог *образовања и религијској и религиозној образовања*. Суштину ових биномних веза одређује појединачни однос њихових чинилаца према вредностима, за које, у датом повесном тренутку унутар посебних друштава и култура, постоји консен-

зус да су најважније, као и њихов однос према универзалним вредностима.

Интегрисаност религије у институционално образовање, и њено протеривање осликавају преовлађујући однос између *друштва* и *културе*: намеру друштва да очува постојеће облике културе или покушај друштва да потискивањем одређених елемената културе битно утиче на њен развој. Промовисање одређених вредности у образовном процесу формира специфичан поглед на свет и мрежу очекивања у оквиру одређеног обрасца културе и активно усмерава избор вредносних оријентација учесника образовног процеса.

У савременом српском друштву одвија се процес обнављања интересовања за религијски комплекс, а започета ревитализација религије, чини се, иде у два смера: (1) религија се појављује као самостална културна чињеница, која у разореном вредносном систему друштва у транзицији представља аутентичну вредносну оријентацију; (2) религија се појављује као битан елемент културног комплекса који тежи обнови и реафирмацији друштвеног и културног конзервативизма.

Структуру образовања у савременом српском друштву, обликују, са једне стране, унутрашњи развојни процеси у друштву које нема дугорочну развојну стратегију, као ни стратегију развоја културе и образовања, а са друге, глобализујући процеси. Самеравање нашег образовног система захтевима Болоњске декларације подразумева не само педагошку стандардизацију, већ и стандардизацију пожељних вредности чији су темељни извор *људска права* као израз индивидуалних вредности, а не хришћанске вредности. Искуства европских земаља у области уређења односа између религије и образовања нису истоветна и не могу да се преточе у детаљна упутства како да се на јединствен начин реши ова проблематика, већ представљају општи организациони оквир како да различити по-

гледни на свет пронађу своје место у образовању. Основну смерницу за формално уређење односа између религиозног образовања и институционализованог образовања у Европи представља препорука парламентарне скупштине Савета Европе из 1999. године: „Образовање је одлучујући пут за борбу против незнања и стереотипа. Школски и универзитетски програми морају се ревидирати, хитно, да би се унапредило разумевање различитих религија” (чл. 10). Наведени члан може да се схвати као опште упутство за стварање услова за опстанак и развој различитих култура и религија у истом друштвеном оквиру, у чијој је основи захтев за разумевањем различитих погледа на свет, као и различитих начина живота. Следећи устаљену праксу западних земаља, и друштва у транзицији укључују веронауку у државне школе.

Да ли је увођење верске наставе у институционализовани систем образовања на почетку новог миленијума израз демократизације и отворености образовања за различите идејне слике света и прогресивно кретање у смеру освајања људских слобода или је, пре, регресиван чин изазван одмеравањем снага актуелних политичких фактора унутар савременог српског друштва? Шира јавност пре Уредбе Владе о повратку веронауке у државне школе (2001. године) није постигла консензус о томе да ли веронаука треба да има своје место у формалном систему образовања, као што сада није сагласна у процени основне улоге религиозног образовања у образовном процесу. Постизање сагласности захтева, претходно, одговоре на следећа питања: (а) да ли религија, ако се посматра као скуп вредности, може да оствари функцију успостављања друштвене и културне кохезије и бржу интеграцију појединаца и група у доминантне друштвене и културне системе? (б) да ли институционално подстицање слободног изражавања религиозних опредељења и религиозног понашања има потенцијале да допринесе опстанку и развијању

различитих идејних слика света унутар мултикултуралног и мултиконфесионалног друштва?

Друштвене промене и промене у образовању

Промене у друштву и његови захтеви према институционализованом образовању на самом крају двадесетог века проузроковале су потребу осавремењивања Међународне стандардне класификације образовања (ISCED). У резолуцији „Европска димензија образовања: образовна пракса и садржај програма”, усвојеној на Сталној конференцији европских министара просвете, 1991. године, истакнути су редефинисани циљеви основног и обавезног образовања, који обухватају „развој личности ученика (у складу са његовим способностима и принципима развојног периода – баланс између когнитивног, емоционалног и друштвеног развоја), обезбеђивање знања и вештина, његову припрему за живот у мултикултурном друштву и његово оспособљавање за поштовање вредности као што су толеранција, мир, верске, расне и све друге разлике, развијање осећања припадности специфичној култури и традицији своје земље” (*Основно и обавезно образовање у свету*, 1998: 47). Наведени циљеви показују да широки оквир будућег јединственог система европског образовања, на нивоу начелног дефинисања, има заједничке елементе и поред свих разлика условљених специфичностима националних система образовања. Ови принципи нашли су своје место и у процесима реформи које се дешавају у земљама централне и источне Европе, захваћеним транзицијом. Актуелна дешавања у сфери образовања у европским друштвима пружила су систему образовања и у савременом српском друштву нове оријентире кретања - увођење *верске наставе* и *трађанског васпитања* део су нове стратегије образовања.

Одреднице будућег европског образовања као што су поштовање *верских* разлика и раз-

вијање осећања припадности специфичној култури и традицији својствене земље, имају нарочиту вредност у креирању нових циљева националних система образовања захваћених реформским процесима, као и у успостављању уравнио-теженог односа између националних вредности и културе са једне стране и универзалних вредности и глобалне културе са друге. Унутар значајних друштвених институција, између осталих и школе, глобализујући процеси успостављају дисконтинуитет са њиховим традиционалним начинима организације. Инсистирање на дисконтинуитету упућује на могућност формирања нетрадицијског карактера образовног система који занемарује развојна достигнућа домаће школе и специфичне потребе учесника образовног процеса обликоване конкретним друштвеним околностима, као и на проблеме који могу настати у започетом процесу реструктурисања, обликованог туђим искуствима и утицајима.

Друштво, култура, образовање и религија

Разумевање односа *друштво-образовање* није могуће у потпуности уколико не постоји суштинско поимање односа *друштво-култура* и *образовање-култура*. Питање да ли нова организација друштва нужно захтева одбацивање претходно развијеног модела културе, поимањем као одређени начин живота, покушава да одреди природу односа између друштвеног кретања и културног идентитета припадника датог друштва. Дилема да ли сачувати или се одрећи сопственог културног идентитета још није решена у земљама транзиције. Одлучан одговор је тешко дати, али се он, ипак, може наслутити у духовитом објашњењу смисла традиције, који је својевремено дао Л. Колаковски: да су се људи поводили *само* за традицијом остали би да живе у пећинама, а из пећина не би изашли ни да су се *стигло* одрицали традиције.

Не може се, изгледа, трчати ако се није научило корачање. Човек, као појединац и као припадник групе, стално мора да одмерава, процењује, трага за правом мером односа према себи, према другима, према догађајима. Ваљани начин трагања за правом мером односа према *другима* подразумева могућност сазнавања мереног, знање мерења, спознају измереног. Ти параметри треба да поседују одлике постојаности и непроменљивости у времену, а не смеју да зависе од друштвеног декора услова мерења. Историјски различите друштвене ситуације треба да имају непоколебљивог проценитеља, *истину*, а универзалне вредности показују пут ка њој. Ризнице универзалних вредности су различити елементи културе у разнородним обрасцима културе, а међу њима су, свакако, елементи религијске културе. Нови облици организације друштвеног живота одувек су се налазили пред избором да ли да сачувају или одбаце тачке ослоња (оријентире) у постојећим матрицама културе. Могућа су различита решења, али једно остаје непромењено. Друштво и култура се налазе у својеврсној симбиози, а њу, у извесној мери, подржавају религијске вредности.

Релација *образовање-култура* одређена је карактером везе која се успоставља између друштва и образовања: (а) ако образовање у односу на друштво представља релативно функционалан самосталан систем, онда унутар образовања не постоји дискриминација или маргинализација различитих (недоминантних) култура и вредности; (б) ако образовање у односу на друштво представља искључиво функционално зависан систем, онда се унутар образовања преносе само они садржаји културе и вредности за које је заинтересовано дато друштво. У првој варијанти образовање омогућава додир са присутним културама и различитим вредностима у друштву; у другој варијанти образовање, примењујући селективан приступ према културама и вредностима, омогућава учесницима образовног процеса додир са оним културама и вред-

ностима за које је, у датим историјским околностима, друштво заинтересовано. Нарочито је важан однос друштва према традицији, као и начин преношења *смислова* традиције у институционализованом образовању за уобличавање културног идентитета нових генерација.

Однос *образовање-религија* условљен је успостављеном хијерархијом вредности у друштву, као и политиком подршке тим вредностима која ће младе усмеравати према искључиво материјалним или, можда, духовним вредностима или ће наћи разумну меру међу њима. Мера доброг укуса, разумна мера у обликовању односа између *образовања и религије* подразумева редефинисање потребе подвргавања основних феномена људског постојања само рационалним мерилима и обликовање природе образовања на темељима универзалних вредности.

Промене у српском друштву довеле су до суочења са потребом ревизије појединих аспеката односа *образовање-религија* и њиховог другачијег поимања, а посебно начина инкорпорирања религије у образовање, који се може разумети као процес прерастања намеравање стратегије у реалну стратегију социјализације младе генерације која им чини доступним културна добра, „која су преносива у бесконачност и чије употребне могућности далеко надилазе временске границе трајања индивидуалне егзистенције” (Гранесе, 1978: 43). Стварање нове стратегије образовања у савременом српском друштву, оптерећеном трагањем за новим моделом развоја, захтевало је суочавање са ефектима вишедесетнијског континуитета антитеистичког и атеистичког образовања¹: генерацијама пристиглим

1 Законско одвајање цркве од школе, одвајање религије и религијске културе од образовања, у Југославији је изведено 1946. године, чиме је била започета политика оштре супротстављености теистичког и антитеистичког образовања. Тиме је, на подручју образовања, световна власт потиснула утицај духовне власти. Српска православна црква почетком деведесетих година истицањем захтева да се у државне школе уведе *веронаука*, отва-

за обухват образовањем преношена је доминантна култура која је била потпуно затворена за религију и значајне елементе традиције. Потрага за одговарајућим односом између образовања и религије у нашем друштву деведесетих година, кретала се у три правца: (1) религија је неспојива са институционалним образовањем; (2) религија може да се инкорпорира у институционализовано образовање увођењем *веронауке* као посебног наставног предмета; (3) истиче се разлика између знања о религији (религијске културе) и знања из религије (религиозне културе) и залаже за укључивање религијске културе у институционализовано образовање.

Промене односа између образовања и религије и, посебно, образовања и православља код нас нису целовито истраживани, већ само неки аспекти њихових интеракција унутар појединих грана социологије (социологије религије, социологије културе, социологије образовања) и других сродних научних дисциплина. Та чињеница указује на неопходност извођења једног предметно и методолошки јасно дефинисаног теоријско-емпиријског истраживања, које би допринело: (а) сагледавању утицаја друштвених промена на процес образовања; (б) препознавању, дескрипцији и објашњењу садржаја и друштвених последица повезаности религије и образовања; (в) спознаји места и значаја православља унутар институционализованог образовања у савременом српском друштву; (г) сагледавању утицаја православља на обликовање обрасца културе и очување културног идентитета нових генерација у српском друштву, које стоји пред тешким изазовима транзиције.

Религиозно образовање – пут ка духовности

У формирању, прихватању и ширењу новог обрасца културе значајна улога припада ин-

ра процес редифинисања односа *образовање - религија* у српском друштву.

ституционализованом образовању, јер се кроз процес образовања преносе базичне вредности које су у складу са циљевима друштвеног развоја.

Као што постоје различити извори формирања културе, тако постоје и различити чиниоци који обликују личност, а доминантан модел образовања и доминантан израз религијске мисли, сваки на специфичан начин, остварују утицај на комплексан процес развоја личности. Трагање за мером утицаја између образовања и религије на процес развоја личности неће донети резултате ако се, првенствено, доказује да је један од агенаса утицаја на процес сазревања личности мање важан или неважан, као и уколико се сматра да су њихова поља деловања одвојена и искључива. Напротив, то је јединствено поље деловања. Образовање које има намеру да пружи смислену слику света садржи и елементе религијског и религиозног образовања. Религијски елементи унутар институционализованог образовања омогућавају реципијенту да представу о свету, себи и другима не гради само на људским категоријама, већ и на категоријама које их надвисују, спречавајући тако појаву фетишизирања појединачног и групног интереса, који се данас стављају изнад општег добра.

Постоје две основне *праксе* организације процеса образовања и васпитања које на различите начине разрешавају образовне и васпитне проблеме: (а) пракса образовања и васпитања која је у функцији припремања за живот и, њој супротна, (б) пракса која се интересује за проблематику формирања личности². Ове две прак-

2 „Једна гледа на стварност као на терен на којем човек организује свој живот, друга прихвата стварност као нешто са чиме се људска јединка сједињује захваљујући томе што реализује њене захтеве. У првом случају темељна питања се односе на одређено деловање у материјално-друштвеном свету, а у другом је, пре свега, реч о сопственом унутарњем животу, о његовом одређеном облику. Шта треба да радим? ‘пита човек за кога је стварност поље живота и деловања. Какав треба да бу-

се, под притиском промена у савременом друштву и одатле произашлих друштвених потреба, пред организацијом и системом институционализованог, посебно основног образовања постављају изазов њиховог сједињавања. Увођење два факултативна предмета у Наставни план и програм основних школа на територији Републике Србије (Уредба Владе из 2001. године), *веронауке* и *грађанској васпитања*, представљало је покушај сједињавања ове две праксе, као и покушај успостављања континуитета са традицијом образовања у српском друштву која је претходила социјалистичкој. Распадом грађанског друштва и доминацијом социјалистичке друштвене организације, религија и религиозно образовање су били потиснути на маргине српског друштва (у коме је реализован концепт антирелигиозног образовања). Државна образовна стратегија, темељена на атеизму, битно је утицала на потискивање религиозности у укупној, а нарочито у најмлађој популацији, омогућујући започињање дуготрајног процеса раздуховљења једног народа. Бројне генерације су однеговане у духу заборава који је потиснуо знање о *томе шта смо и какви су нам корени* у духовном смислу, отварајући процес губљења религијског и културног идентитета.

Актуелна прича о истинским могућностима опстанка и трајања плуралистичких погледа на свет и изворима који га нуде на овим просторима, не искорачује из фабуле у којој су неки од тих плуралистичких погледа пожељни и подстицани, а другима се нерадо признаје истоврсан статус. Напор цркве за једнакоправан статус веронауке са другим предметима у институционализованом образовању, треба да се посматра као напор за враћање једном стеченог права, оног што јој је једном већ припадало: православна црква није тражила *uvoђење* већ *повраћање* веронауке у школе. Повратак веронауке у образовни

систем је представљао комплексан захват због мултикултуралног карактера српског друштва, у коме постоје три културна круга: византијско-православни, западно-европски или католичко-протестантски и отоманско-исламски, што је институционализованом образовању наметнуло обавезу организовања поред православне веронауке и веронауке других конфесија и религија. Истовремено, процес увођења веронауке је био оптерећен дуготрајним усаглашавањем између представника државне просвете и представника цркве и верских заједница око надлежности у решавању практичних питања организације и извођења верске наставе у систему формалног образовања.

Религија и образовање

Различито разумевање човекових потреба на досегнутом степену развоја савременог друштва, друштва које се узохолило и себи придало боголике потенције подстакнуто успесима технолошким, производима материјалне културе, научним знањима, посебно егзактних наука, у коме је намера да се живи без религије постала прелудијум нове религије, нашло је свој израз у нерелигиозној педагогији. Развијала се стратегија образовања заснована на илузији да је у име прогреса неопходно разделити религију од културе и, нарочито, религију од образовања. Поново откривена потреба за духовним развојем и потрага за духовним вредностима, међутим, савременом образовању и школи намећу укључивање религијских и религиозних садржаја у наставни процес, тј. реализовање концепта ревитализације религиозног образовања.

О значају религијске културе³ у световној школи може се говорити као о информисању о

дем? 'пита човек за кога је стварност свет вредности и обавеза' (Суходолски, Б., 1974: 5-6).

3 Под *религијском културом* овде се подразумева начин живота у који су инкорпорирана знања о феноменима религије, знања о садржајима у које појединац не мора да верује нити да их прихвати као смернице сопственог

културнотворним вредностима, без којих се не може схватити хришћанска цивилизација. Успостављање истинских плуралистичких односа у институционализованом образовању, чији је важан задатак да створи простор за инкорпорирање различитих погледа на свет, захтева увођење и религиозне⁴, а не само религијске културе у образовни процес. У односу према религијској култури и религиозној култури преламају се многи друштвени и индивидуални утицаји који су одраз трагања за оним обимом, интензитетом и структуром религиозне свести и религиозног понашања, који би се показали као стваралачки елементи културе или основа која повезује њене различите елементе у кохерентну целину.

Увођењем религијске и религиозне културе у систем институционализованог образовања стварају се предуслови за прихватање плуралистичке слике света, за развијање критичке интерпретације друштвене и културне реалности и отвара ново поље деловања, чији крајњи ефекти могу бити у функцији добробити појединца и друштва. Добробит чланова једног друштва не зависи само од количине материјалних добара којима се располаже и од релативног социјалног мира, већ и од важне чињенице да ли је њихов живот испуњен смислом и имају ли мотив да стварају трајна културна добра и развијају сопствену духовност. Институционализовано образовање може успешно да реализује задатак *јружања моштва* школској популацији за смислено стварање, обезбеђујући јој контакт са оним агенсима културе који ће јој омогућити да осмисли промене које трају. Отворени приступ духовним и културним вредностима образовању даје

понашања, али која могу да остваре извесан утицај на различите димензије културе свакодневног живота припадника различитих друштвених група.

4 Под *религиозном културом* овде се подразумева начин живота, чије су битне одлике веровање, вредновање и понашање у складу са посебним религиозним опредељењем.

одлику универзалности јер учесницима образовног процеса омогућује проницање у дубља значења појавног.

Идеја интелектуализма, која се спроводи у савременој школској пракси, о првенственом значају интелектуалних процеса и развијању когнитивних способности појединаца, као основних у систему душевног живота, на штету духовно-моралних принципа и уопште духовности, претворили су образовање у моћан инструмент идеолошког деловања. Припремање за живот у савременом образовању, окренутом потребама друштва које је опчињено технонаукном, материјалним добрима и у коме влада клима деперсонализације, има превагу над развојем личности. Садржаји и методе наставе код појединца развијају потребе и интересовања која се крећу у оквиру концепта адаптације околини, не пружајући, истовремено, одговор на питање *шта даље?* Хумани концепт васпитања, васпитање и срца и душе који отвара пут индивидуализацији личности је запостављен. Данас је, међутим, поново постало актуелно схватање да је наставни процес потребно допунити дубинским слојевима духовности. Религијски и религиозни садржаји могу да остваре ефекат оживљавања духовних и моралних принципа који ће надоместити празнину изазвану интелектуалним империјализмом и однеговати целовите личности, спремне да искажу *љубав* у њеном онтолошком значењу, а не као релативан психолошки доживљај.

Врховни значај принципа личности у савременој педагогији, изражен у начелу да личност слободно ствара саму себе, води, према схватањима која долазе из хришћанске антропологије, васпитању *без садржаја*. Према В. Зењковском, „постоји, међутим, неки неизрециво мучни контраст између наглашеног истицања задатка васпитања да развија снаге личности, њене умешности да нађе и одбрани себе у сложеним условима савременог живота и данашњих толи-

ких притисака на личност и спутавања са свих страна због којих се она осећа уплашеном и немоћном” (Зењковски, 2002: 34), јер тема о човеку је много сложенија, дубља од оног што могу да понуде теорије о васпитању. Васпитање треба да оствари целосну повезаност између личности, смисла, слободе⁵ и добра. Аморализам у педагогији моћи ће да се избегне тек обезбеђивањем јединства слободе и добра (*добра* као вечног начела у детету) у васпитном процесу, а не истрајавањем на пуким захтевима прилагођавања детета променљивим условима друштвеног живота које има утилитарни карактер. Потребна за увођењем есхатолошког момента у васпитање појединца произилази из схватања религиозних педагога да се не може живети као да смрти нема, али да се не сме ни васпитавати као да смрти нема⁶. Неопходно је да васпитање развија

5 „Ако не развија слободу, васпитање губи смисао – оно се *ван слободе претвара у гресуру, у љушење* и понижавање личности. Међутим, зар развијање слободе не значи продубљивање у детету права на избор, повећање могућности да се оде путем зла? Не мора се бити ситничав према савремености да би се признало како савремени човек не уме да сачува добро у себи, како исувише лако подлеже саблазнима и искушењима. Зло је у савременом животу постало тако отворено, дрско, често и некажњено да оно лако одстрањује добро у души. Пред овим проблемом се не може узмицати под изговором да је сваки човек одговоран сам за себе, да је наш задатак да дете само *‘поставимо на ноге’*, а куд ће оно поћи кад стане на ноге – то већ није наша брига. Оваква позиција није само недопустива, него представља педагошки злочин: живот је исувише испуњен трагедијама, саморушилачким силама да се о томе не би морало мислити“ (Зењковски, В., 2002:39).

6 „Ову тему педагошка свест не може избећи. Деца се не смеју водити тако као да је мисао о смрти чиста бесмислица; у нашој педагошкој упућености на децу постоји дубока свест о одговорности, постоји интезивна брига о свим степенима и облицима његовог бића – и једино то не дозвољава да се мисао о смрти искључи из педагошких размишљања. Уколико смо свесни да служење добру није ограничено законима живота, да се не исцрпљује правилима живота, уколико се кроз саму идеју добра

човекову потребу за откривањем дубљих истина, да развија његову духовност, што ће му омогућити да се одрекне склоности ка злу и однегује љубав према добру.

Закључна разматрања

У европским друштвима постоји институционализована подршка различитим врстама конфесионалног образовања, која не произилази непосредно из препорука Савета Европе. „Савет Европе се залаже за стварање мултиконфесионалне (и евентуално бесконфесионалне) Европе. У том смислу, ни Европска Унија није прихватила никакво решење којим би се неки поглед на свет, нека религија, привилеговао, мада је о томе било расправе (да ли хришћанске вредности узети за полазиште вредносног оквира Европске Уније – уместо тога узете су слободе човека, за које се може претпоставити да су се могле развити најпре у оквиру хришћанства и евентуално и под његовим директним духовним и другим утицајем)” (Флере, 2002:32). Стварање мултиконфесионалне и чак бесконфесионалне Европе је подухват који се заснива на удаљавању од хришћанских вредности и промовисању вредности које припадају корпусу људских слобода. У земљама у транзицији, међутим, концепт бесконфесионалности нема очекивану мобилишућу енергију. У овим земљама се одвија процес десекуларизације подстакнут, са једне стране, растакањем обрасца културе формираног у условима социјалистичког развоја друштва и, са друге, јачањем потребе за очувањем националног и културног идентитета, која се јавља због

укључујемо у начело вечности, утолико се сам живот пред нама појављује као неизрециви спој вечног и пролазног...Треба знати да све ово није реторика или извештачено компликовање педагошке мисли, него, напротив – тема коју она не може избећи. Треба знати да повезивање проблема земаљског живота с темом вечности у васпитању не произилази из религиозног заснивања, напротив – *оно му је пошребно*” (Зењковски, В., 2002:43).

нарастајућег осећаја угрожености сопствене културе у глобалном друштву.

Јачање потребе за очувањем националног и културног идентитета у друштвима у транзицији је израз дуго спутаване тежње за истицањем посебности у социјалистичком систему који се заснивао на развијању колективних форми живота и колективних представа. У друштвима у транзицији постоји искуство мање или више насилне системске маргинализације религије, њеног потискивања са јавне друштвене сцене и из свакодневног живота, што донекле објашњава за почети процес ревитализације религије. Разумевање сопствене религије која укључује стицање систематизованих знања и доживљајно искуство подстиче појединца да лакше прихвати карактеристике културног круга коме припада, да даље развија културне посебности карактеристичне за његову групу, као и религиозне посебности. Остварујући функције културе, школа се појављује као фактор хомогенизације друштва: преносећи и ширећи друштвено прихватљиве обрасце културе и негујући критичност према не-трансмитираним обрасцима културе, припрема укупну школску популацију за прихватање друштвено пожељних вредности и образаца културе. Школа представља друштво у малом или микросредину која садржајима које преноси и укупним деловањем може пресудно да утиче на однос појединца према другим људима, према свету, и на развијању духовности.

Смерница за уважавање потребе за разумевањем различитих религија, која је садржана у препорукама за рад парламентарне скупштине Савета Европе, као и упутство за увођење религије у учионице које је произашло из рада Међународне конференције за образовање у XXI веку (1996) представљају израз подршке успостављеном односу између образовања и религије у западноевропској јавности, али су биле и подстицај захтевима цркве и верских заједница у друштвима у транзицији, као и у Србији за увођење верске

наставе у домаћи институционализовани образовни систем. Повратак верске наставе у државне школе у Србији после скоро педесет година представља важан индикатор деатеизације друштва, као и показатељ афирмативног односа према религији и цркви. Увођење верске наставе у школама у Србији представља, истовремено, нови вид реализације настојања да основна школа делује као поливалентна културна институција, што је у последњих неколико деценија налазило израза у: (1) друштвеним документима, којима је утврђивана стратегија образовања чији би крајњи циљ био формирање модела основне школе као средишта културе; (2) различитим облицима повезивања основне школе и друштвене средине, чија је намера била да школа, остварујући функције културе, задовољи културне потребе локалне социјалне заједнице. Квалитативне промене у оквиру Наставног плана и програма које су настале увођењем верске наставе прво као факултативног, а затим као обавезног изборног предмета, основну школу могу да обликују као интегративну институцију културе која ће моћи да одговори специфичним потребама појединаца и, посебно, потреби утемељења културног (и религиозног) идентитета.

Улазак религије у, до тада, лаичку школу отворио је бројне дилеме унутар постојеће концепције остваривања васпитне улоге школе, као и потребу процењивања доприноса црквено-религијских чинилаца остваривању најзначајнијих васпитних задатака школе. Један од најбитнијих утицаја верске наставе на школску популацију остварује се у сфери прихватања основних принципа хришћанске етике, који човека у савремености, лишеног духовности, може да спасе од погубног утицаја различитих идеологија новог доба и модерних култова, чији темељи нису саздани на универзалним вредностима. Основна школа је тиме добила још једну функцију културе која омогућава њено чвршће повезивање са друштвеном и културном средином. Нова стратегија развоја образовања која интегрише рели-

гиозне садржаје ствара основе за складније повезивање школе са начином живота сопствене социјалне заједнице, а самој школи обезбеђује улогу успостављања равнотеже између разнородних културних модела присутних у локалној средини. Подржавање и развијање програма културе, чији су саставни елементи религијски и религиозни садржаји, унутар институциона-

лизованог образовања чија је суштина упознавање учесника образовног процеса са различитим обрасцима културе, представља подршку успостављању друштвене кохезије, јер доводи до зближавања људи културом, како у оквиру једног културног ареала тако и међу различитим културама.

Литература

- Биговић, Р. (2000): *Црква и друштво*, Београд, Хиландарски фонд при Богословском факултету СПЦ.
- Елиот, Т. С. (1995): *Ка дефиницији културе*, Ниш, Просвета.
- Зењковски, В. (2002): *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*, Београд, Бримо.
- Илић, В. (1995): *Религија и култура*, Ниш, Просвета.
- Суходолски, Б. (1974): *Три педагогије*, Београд, Дуга.
- Трифуновић, В. (2008): *Образовање и религија*, Јагодина, Педагошки факултет.

Summary

The story about education/religion relationship in our country would not be complete without the main character: fate. Our Balkan fate lies in the fact that we never manage to run away from it. Our present fate is called transition. Fate ruthlessly gives societies in transition a difficult task to find out the formula of development which would enable them to approach the requirements of developed western societies in a short time. Following the logic of new political reality and new landmarks of social development, the Serbian society is now making attempts in approaching those requirements above all by trying to find the answers to the following questions: (a) how to use tradition in transition process and change the quality of relationship to tradition?, and (b) how, in the process of changing culture, to bridge the gap between national culture, on the one hand, and universal cultural patterns, on the other? Structural social changes will represent a new functional framework for corresponding changes in education and creation of new relationship between of education and religion.

Key words: religious being, spirituality, Faith, health, generalised resources of resistance.

Кратки
научни прилог

др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд



Упошребa Интернетa у верској настави (кашихеzi)

Резиме: Циљ овог рада је да се укаже на могућности упошребe Интернетa у верској настави. Рад обухвата неколико основних тема: православно, литургијско искуство, образовање и верска настава; православно погледа на упошребу Интернетa и делатна вера светских научника и верска настава подржана Интернет технологијама. Да би Интернет био стимулативно наставно окружење, такво окружење које подржава верујућег, наставно окружење које је релевантно и окружење које стимулише ученика неопходно је постојање одређених предуслова и сазнања за његову правилну упошребу, а пре свега сагледавање кроз парадигму литургијског промишљања.

Кључне речи: верска настава, Интернет, образовање.

Православно, литургијско искуство, образовање и верска настава

„Многи смо који подучавамо, али мало-бројни који творимо што подучавамо. Међутим, нико не треба да кривотвори реч Божију због лењости своје, него да сваки исповеда немоћ своју и да не крије истину Божију. Тако нећемо бити оптужени, заједно са преступом заповести, и за погрешно тумачење речи Божије”

св. Максим Исповедник

Како образовати и васпитавати децу и омладину једно је од најсложенијих питања за родитеље и учитеље у сваком времену. Данас посебно. Ко еванђелски поучава себе кадар је и

друге поучавати или како је Старац Порфирије увек наглашавао: Оно што човека чини благодатом нису академска звања него, пре свега, благодат Светог Духа, која оснажује и пошкрепљује знања стечена образовањем. Образовање треба да постоји, но треба да му претходи благодат.

Одлуком Владе Србије о повратку верске наставе у државне школе 2001. године верска настава је поново заживела у нашим школама. Повратак веронауке тражен је на основу права на образовање, права избора погледа на свет, права на вероисповедање и права родитеља да васпитавају децу у складу са својим верским уверењима која су призната међународним конвенцијама. Повратком у српске школе, верска настава са статусом изборног предмета добија

равноправни статус са свим осталим предмети-ма предвиђеним наставним планом и програмом за основну и средњу школу. „Циљ верске наставе, као изборног предмета, јесте да се њом посведочи садржај вере и духовно искуство традиционалних цркава и верских заједница које живе и делују на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот, и да им се слободно омогући усвајање духовних и животних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета“ (Службени гласник бр. 6, октобар 2003:1).

Повратак верске наставе, тј. почетак рада на овом пољу по речима М. Сајловића (2006) био је пионирски, пре свега, због непостојања адекватних уџбеника, наставног кадра и надасве искуства из ове области. Поред наведеног, као стално присутно питање у свим црквеним заједницама унутар Европске Уније, па и код нас, чини постојање подвајања између класичне (школске) веронауке и литургијске катихезе.

Православно, литургијско искуство и образовање се према Биговићу (Колумнзин, 1996:5) битно разликује од класичне веронауке како у погледу метода тако и у погледу васпитно-образовних циљева. Класична веронаука даје само интелектуално знање о хришћанској вери, тј. „информације“ о Богу, Цркви, вери, хришћанском животу док литургијско васпитање и образовање васпитава целог човека (ум, вољу, осећања, чула).

Васпитно-образовни процес у класичној веронауци одвија се искључиво на релацији вероучитељ-ученик, а литургијска катихеза на релацији родитељи-дете-вероучитељ-свештеник-црквена заједница, што могућава изградњу целовите личности.

Ученик је у класичној веронауци пасиван јер меморише ставове и истине васпитача, за разлику од литургијске катихезе у којој је уче-

ник активни чинилац образовно-васпитног процеса. Литургијска катихеза према Шмеману захтева, пре свега, обнову литургијског Живота Цркве њеним бољим разумевањем од стране верних, одговорнијим ставом према том животу као и много активнијим учествовањем у њему. „Духа не тасише“ (1. Сол. 5,19) говори реч Божија. „Нека ова зна сваки хришћанин особито учишељ и наставник деце“ често је говорио св. Јован Кронштатски указујући да оно што сами не живимо не можемо ни проповедати тј. поучавати.

Православни поглед на употребу Интернета и делатна вера светских научника

„Хришћанска духовност јесте превазилажење *душевности* и посебно *религиозности*. Доживљава се и изражава као апсолутно нови и онтолошки догађај, чудо Откривења и вере. Она је чисти, аутентични, мистични и тајинствени живот – живот човека са Богом и пред Богом, који нам је дат са оваплоћеним Христом, који је онтолошки темељ, мера и критеријум истинског живота – живота Цркве”

Кардамакис М. (1996: 14)

Православна духовност према Михаи-лу Кардамакису (1996: 14, 16, 19) хришћанска је духовност, образована у Цркви и изражена као Предање и живот, она изражава целокупни живот (догму, литургију, подвиг итд.), све оно што обухвата православно духовно Предање и наслеђе.

Када је у питању православно поглед на употребу Интернета потребно је пре свега рећи

да су чланови Цркве¹ и монаштво током векова су били пријатељски настројени према резултатима технолошког напретка.

У манастирима су се развијале многе науке као што су математика, хемија и медицина. Тако за св. Василија Великог технологија је „неопходна за живот и обезбеђује многе погодности” и сама по себи није штетна јер је плод разума и ума човековог, који је створен по образу (икони) Божијој.

Према Архимандриту Емилијану (2005: 27) суштина је у правилној употреби технологије. Директно упориште налазимо већ у 7. веку, код светог Максима Исповедника, великог богослова, који наводи да ствари саме по себи нису зле, већ може бити само зао начин на који се употребљавају.

Данас у свету имамо многобројне примере употребе Интернет ресурса које богослови успешно примењују у катихизацији, научно-истраживачком раду, издаваштву и администрацији. Руска православна Црква је поставила велики број Интернет портала. Такође је покренула и православни образовни интерактивни видеоканал Покров са могућношћу преузимања од стране корисника дигиталних дидактичких образовних материјала.

Ђакон Анреј Курајев, клирик храма Рођења св. Јована Претече на Пресни и професор на Свето-Тихоновском Универзитету сматра да се у глобалу на Интернету примећује озбиљан проблем недостатка позитивне црквене публицистике и да је Интернет потребан Цркви као средство сопственог васпитања (Пантелић А., 2008).

1 „Црква (еклисиа, од глагола ек-кало: сазивам) означава сабрање које је резултат призива-позива. Она није ни удружење, ни религиозна институција, ни управна јерархија, нити њу чине здања, канцеларије и организациони састав. Она је нагод Божији сабран ради „ломљења Хлеба” и „благосиљања Чаше”. Заинтересованог читаоца упућујемо на: Јанарас Х. (2000): *Азбучник вере*, Беседа, Нови Сад, стр. 179-218.

Интернет технологије су резултат научно-технолошког развоја иза којег стоји рад великог броја научника. Многи познати светски научници имали су делатну веру и често су говорили о Богу. Међу њима су: Паскал, Кеплер, Њутн, Лајбниц, Ојлер, Хершел, Ерстед, Ампер, Ломоносов, Коши, Медлер, Лајел, Радерфорд, Планк, Маркони, Мајер, Хајзенберг, Пупин, Тесла. Навешћемо неколико њихових казивања.

Никола Тесла је на питање Владике Николаја Велимировића: „Да ли сте Ви видели струју?” „Не”, одговорио је Тесла, „али знам да постоји. То вам је као са Богом, и ако га нико није видео, сви знамо да постоји”

Лајбниц, математичар - проналазач диференцијалног и интергралног рачуна, такође је радио на пољу физике, теологије и права и говорио је: „Очаравају нас ... ред, симетрија, хармонија. Бог је чисти ред. Он је творца универзалне хармоније.”

Лајел је био геолог – предложио је опште-прихваћену поделу геолошког система у групе на основу односа нових према изумрлим врстама школки (еоцен, миоцен и плиоцен). Он је указивао да: „У било ком правцу да идемо у нашим истраживањима, свуда откривамо најсјајнији доказ о интелигенцији Творца, о Промислу, премудрости и сили.”

Маркони, физичар који је радио на радиотелеграфији и који је допринео области бежичних комуникација често је наглашавао да је верник. „Ја поносно изјављујем да сам верник. Верујем у моћ молитве. Ја то верујем не само као верник него као и научник.”

Радерфорд је указивао да: „Људи који не раде на науци погрешно схватају да научник због свог знања, нора да буде нерелигиозан; напротив, наш рад доводи нас ближе Богу.”

3. Примена Интернета у образовању

Припрему наставе или обуке, наставни садржај или активности у учењу испоручене или омогућене уз помоћ технологија Интернета, вредновање постигнућа ученика везујемо за термин интернет у образовању. Под Интернетом или глобалном мултимедијом у образовању најчешће подразумевамо: коришћење образовних апликација и образовне телевизије на Интернету; коришћење специјализованих образовних портала; као и коришћење сервиса Интернета (e-mail, chat, blog, e-library..) и елементе учења на даљину.

Интернет у образовању доноси нови приступ учењу који може бити независан од времена и простора, нову улогу наставника и ученика, нове методе алата и сценарије учења, нове методе мотивације и провере ученика.

Да би Интернет био стимулативно наставно окружење, тј. окружење које подржава наставника, наставно окружење које је релевантно и у коме се ужива, као и окружење које стимулише ученика да вежба и учи, неопходно је постојање одређених предуслова и то у погледу: 1. поштовања стандарда за ефективну примену Интернета; 2. стратешке опредељености образовне установе и 3. подршку примени Интернета.

Поштовање стандарда за ефективну употребу Интернета подразумева развој стандардизованих модела података и стандардизоване структуре образовних садржаја у функцији компатибилности као и обезбеђење система квалитета.

Стратешка опредељеност образовне установе подрезује креирање стратешких планова за оспособљавање наставног кадра, обезбеђење опреме и инфраструктуре, организацију педагошке и техничке подршке, обезбеђење финансијских средстава за пројекте примене Интернета у настави и учењу.

Подршка примени Интернета подразумева константну образовну, саветодавну, техничку, финансијску и организациону подршку при чему посебно треба нагласити развијање компетенција наставника које подразумева успостављање целокупног добро координисаног система професионалног развоја наставника, од њиховог почетног образовања током студија, преко увођења у посао до континуираног професионалног усавршавања при раду.

Према Бренту (2001), потребне компетенције наставника за ефективну примену Интернета у образовању подразумевају:

- разумевање процеса учења у окружењу подржаном Интернет технологијама;
- техничке вештине;
- вештине за комуницирање путем мреже – да је у стању да на ефективан начин комуницира са учеником академским дијалогом путем концизних и јасних порука;
- владање материјом и искуство у стимулисању живе дебате давањем адекватних коментара и постављањем питања као и способност реаговања на различите ситуације у процесу поучавања и
- испољавање ентузијазма за овај вид поучавања и учења.

Резултати истраживања Becta (енг. *British Education Communications and Technology Agency*) - британске образовне агенције за комуникацију и технологије (Видети детаљније на: <http://www.becta.org.uk/research>) указују на предности употребе Интернета које имају ученици и наставници у односу на традиционалну наставу.

Предности употребе Интернета за ученике су: 1. дигитални образовни ресурси или ресурси е-учења омогућавају ученицима индивидуални рад, тј. ученици могу напредовати у складу са предзнањима и интересовањима која

имају; 2. дигитални образовни ресурси мотивишу ученике и њихова пажња је већа; 3. могућност учења путем искуства; 4. кореспонденција путем електронске поште (E-mail) позитивно се одражава на пример на граматику и речник и 4. ученици унапређују перцепцију и поштовање других култура.

Предности употребе Интернета за наставнике су: 1. наставна постигнућа су већа употребом технологија е-учења; 2. интерактивне технологије мотивишу и наставнике и ученике; 3. индивидуалне потребе ученика се подржавају; 4. велики избор ресурса омогућава одговор на различите захтеве и потребе; 5. мултимедијални ресурси (текстуални, визуелни, звучни) пружају наставницима могућност да бирају различите методе поучавања као и могућност увођења нових, интерактивних и сарадничких технологија; 6. могућност евалуације сваког ученика. У рачунарским учионицама можемо изводити тестирање уз помоћ интерактивних тестова са аутоматском евалуацијом.

Образовна мултимедија на Интернету или системи засновани на вебу омогућавају многе апликације које се односе на проналажење, комуникацију и сарадњу. Зналачки пројектована од стране стручњака различитих профила, са релевантним садржајима и компетентним наставним кадром образовна мултимедија на Интернету може веома ефикасно допринети постизању наставних циљева.

У настави и учењу Интернет омогућава: индивидуализацију учења и напредовање ученика/полазника у зависности од њихових предзнања и интересовања; пријем информација и аудитивно и визуелно; неограничено понављање датих садржаја; организацију кооперативног-интерактивног учења; управљање процесом учења; лакши приступ различитим изворима знања; могућност лакшег увида у различита виђења једног проблема; лакши приступ различитим изворима

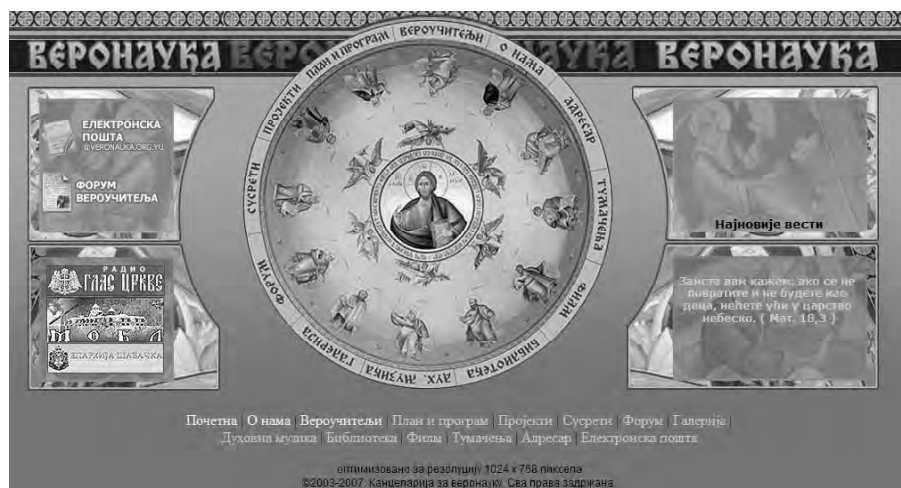
знања; побољшање квантума и квалитета знања; правовремене повратне информације и др.

Верска настава подржана Интернет технологијама

Парадигма литургијског промишљања од стране вероучитеља неопходна је у верској настави као и знања, међу којима су и знања из области образовне технологије. Вероучитељи би требало да буду упознати са образовним потенцијалима Интернета, али и са ризицима са којима се ученици сусрећу у глобалној рачунарској мрежи. У оквиру информатичких предмета, али и у оквиру верске наставе потребно је ученицима указивати на поштовање правила за сигурну и безбедну употребу Интернета јер поред угрожености рачунара, на шта прво помислимо када су у питању ризици са Интернета, могу бити угрожени и сами ученици. Истраживањем је утврђено да 60% ученика сматра истинитом информацију коју пронађе на Интернету.

Главни ризици употребе Интернета за децу су: 1. претерана изолованост услед пречестог и/или дуготрајног коришћења рачунара; 2. изложеност електронским порукама које узнемирују (непријатељске или непристојне поруке); 3. излагање насилним или сексуалним садржајима и 4. директна комуникација са особом која тражи непримерене односе (Булан, Карловић, Ћосић, 2004: 159). Против опасности на Интернету потребно је борити се знањем, не застрашивањем. Потребно је образовати запослене у образовању и родитеље и уводити сигурност деце на Интернету у наставни план и програм информатике како би развили критичко разумевање медија и информација и усвојили препоруке за поштовање правила сигурности на Интернету.

Верска настава може бити подржана мултимедијалним апликацијама различитог типа почев од мултимедијалне презентације, електронског уџбеника, образовног софтвера, ауторских



Слика 1. Екрански приказ Интернет презентације Вероучитељ
(доступно на: <http://www.veronauka.org.yu>)

система па до мултимедијалних информацио-них сервиса, веб портала и интерактивне образовне телевизије. Сви Интернет сервиси (електронска пошта, веб, блогови, форуми) могу бити у функцији верске наставе почев од фазе припреме наставе, њене реализације па до праћења и вредновања.

На пример, електронска пошта је све присутнија у комуникацији између вероучитеља и ученика. Вероучитељи могу да обавесте целу групу о променама у активностима, да размењују и дистрибуирају наставне материјале. Електронска пошта је вредан алат у пројектима на којима сарађују ученици из различитих култура и земаља.

Многе помесне Цркве, као што је руска православна Црква, поставиле су Интернет портале у функцији подршке катихетској настави (*Образование и Православие и Слово*). Каталог православних ресурса на Интернету нам указује на повећање дигиталних православних садржаја (Видети детаљније на: <http://www.pravoslavno-hriscanstvo.com/>).

Један од портала посвећен верској настави у Србији је портал Архиепископије шабачко-ваљевске *Вероучишћ*. На порталу вероучитељи

могу пронаћи низ корисних одељака као што су: План и програм, Пројекти, Сусрети, Форум, Галерија, Духовна музика, Библиотека, Филм, Тумачења и Адресар.

Развојем Интернетa 2, који представља део Интернетa прилагођеног академским потребама, створена је електронска платформа (E- Theology) на којој се налазе различите локације са православним садржајима. Посебно су посећени сајтови као што је ORTHODOX CHURCH LINKS (Доступно на: <http://users.hol.gr/~lomp/church.links.htm>). Овај сајт поседује следеће линкове:

- Православна литература;
- Православне књижаре и издавачи;
- Православне организације и фондации;
- Извори за истраживачки рад;
- Православни манастири и цркве;
- Православна Иконографија, уметност и архитектура;
- Православне вести.

Институт за православне хришћанске студије (The Institute of Orthodox Christian Studies)

Теолошког факултета Оксфордског универзитета (Велика Британија), организује виртуелне радионице и семинаре, омогућава приступ електронским православним часописима и организује курсеве. Посебан пројекат овог факултета је *Грчки језик за теологе*. Архива електронских текстова (Доступно на: <http://ota.ahds.ac.uk>) која се нуди обухвата преко 2,500 извора на 25 различитих језика. Студенти овог факултета потребна знања за коришћење савремене образовне технологије стичу уз помоћ стручних лица у *Лабораторији за информационе технологије* која поседује персоналне рачунаре са мултимедијалним оперативним системом.

Да би Интернет био стимулативно наставно окружење, тј. окружење које подржава веоучитеља, наставно окружење које је релевантно и окружење које стимулише ученика, неопходно је постојање одређених предуслова и сазнања за његову правилну употребу, а пре свега сагледавање кроз парадигму литургијског промишљања.

Уместо закључка

Једно од најважнијих задужења верске наставе, поред формално наведених циљева и задатака је васпитавање младих за савременост и за искушења која савременост доноси. На употребу Интернета у верској настави не можемо гледати са прихватањем или одбијањем већ треба да промишљамо о начину његове адекватне употребе, тј. да ли интернет технологије употребљавамо правилно (на корист) или погрешно (на штету).

Да би се пронашао прави начин за представљање вере, подсећа нас Јанарас (2000: 8), поред знања потребно је много љубави – која није ни сентименталност ни само добра намера већ највећи подвиг самопревазилажења, односно светости, како учи Црква.

Литература

- Архимандрит Емилијан (2005): „Православна духовност и технолошка револуција”, *Зборник Православље и изазови рачунарске технологије*, Манастир Жича – Духовни центар Св. Владике Николаја, Краљево.
- Brent, M. (2001), *Interactivity research Studies*, Educational Technology & Society 4 (3), Доступно на: <http://ifets.ieee.org/>
- Буљан-Фландер, Г., Карловић, А., Ћосић, И. (2004): *Изложеност дјете злостављању путем интернета*, Медикс, број 54/55, стр. 159,161.
- Јанарас, Х. (2000): *Азбучник вере*, Беседа, Нови Сад.
- Колумзин, С. (1996): *Наша црква и наша деца*, Желнид, Београд.
- Кардамакис, М. (1996): *Православна духовност*, Манастир Хиландар, Света Гора Атонска.
- Пантелић, А. (2008): *Интернет – значајан облик аскетског васпитања*, Православље, број 989 <http://www.pravoslavlje.org.yu/arhiva>

- Ристић, М., (2005): „Примена информационо-комуникационих технологија у настави веронауке”, *Зборник Православни кашикезис у основним и средњим школама*, Митрополија београдско-карловачка, Београд.
- Ristic, M, Blagdanic, S., (2008): Informatics Literacy of Students and Teachers with the Aim of Life-Long Learning, *The International Journal on informatocs and new Media in education*, Faculty of education in Sombor, 199-125.
- Стојковић, С. (2005): „Верска настава и револуција информације”, *Зборник Православље и изазови рачунарске технологије*, Манастир Жича – Духовни центар Св. Владике Николаја, Краљево.
- Суботић, О. (2005): *Живот у сајберсфејсу* (за, против, и за и против).
- Сајловић М. (2006): *Веронаука и школски систем*, Православље, број 936 <http://www.pravoslavlje.org.yu/arhiva>
- Шмеман, А. (2008): *Лишурџија и образовање*, доступно на: <http://www.verujem.org/teologija/Veronauka%20.pdf>

Summary

The aim of this paper is pointing at the possibility of using the Internet in teaching Religion. The paper includes several basic topics: Orthodox, liturgy experience, education and teaching religion; Orthodox view on the use of the Internet and the usage faith of the world scientists and Religious education supported by the Internet technology. The Internet should be stimulation in a teaching environment, i.e. the environment which supports the Teacher of Religion, teaching environment which is relative and the environment which stimulates a student, it is necessary that there are certain pre-conditions and knowledge for their adequate use, and first of all observing it through the paradigm of liturgy contemplation.

Key words: *teaching religion, the Internet, education.*

Изворни
научни чланак

Вишња Мићић, монахиња Нина (Неранџић)

Учитељски факултет, Београд



Хришћански мотиви у народној и уметничкој бајци

– на примерима српских народних бајки
и бајки Гроздане Олујић –

Резиме: Овај рад има за циљ ишумачење хришћанских мотива у народној и уметничкој бајци, као и давање крајњког освјта на њихов међусобни однос. Истражићемо како се хришћански елементи уклапају у свјет народне и уметничке бајке и како се односе према њеној естетској димензији.

У анализи народне бајке, која је заснована на паганском поимању свјета, бавићемо се расвјетљавањем накнадно унетих хришћанских мотива. Тиме ћемо доћи до једне занимљиве епизоде у развоју колективне свјетске свјетлости.

У уметничкој бајци однос паганских и хришћанских мотива је нешто другачији. Они нису хронолошки суизоловани. У уметничкој бајци постоји свјетлан одабир и свесно комбиновање мотива. У анализи одабраних уметничких бајки проучаваћемо хришћанску етику која је ушкана у њихов идејни слој.

Рад је замишљен као разговор са монахом, чија је улога да да свој поглед на хришћанско значење ових мотива.

Кључне речи: бајка, хришћанско, мотив, љубав, жртва, преображај, етика.

Хришћански мотиви у народној бајци

Бајка је народна умотворина која је у највећој мери сачувала паганско наслеђе из ког је проистекла. Иако чудесна, она има реалистични оквир. Радња обично почиње на двору или кући сиромаша (представника крајњих слојева друштва). У централном делу укључују се елементи оностраних, у истој равни са елементима стварног, а на крају се постиже првобитна ре-

листичност. „Бајка (старосл. бајати - приповедати) је комплексна приповетка састављена из низа мотива од којих основни мора имати карактер чудесног. Бајка полази од, некада доминантног, митолошког поимања свјета” (Живковић и сар., 1992). Зато се питамо: Откуд хришћански мотиви у таквом свјету бајке?

Прихватањем хришћанства народ је многе паганске обичаје, које из страха од паганских божанстава није могао одбацити, христјанизо-

вао¹. Трагови овог периода сачувани су и у књижевности. На пример, у легендама су особине паганских богова приписане свецима². Шта се у том процесу догодило са бајком? Она је једно време била забрањивана³, а онда је вероватно, као што је некада из свести твораца ненасилно примила митолошки слој, примила по који елемент хришћанства⁴. Бајка никада није имала улогу ширења хришћанства, те је појава хришћанских елемената у њој природна. Можда је управо природа бајке дозволила уплив хришћанског. У свету бајке увек постоји борба између добра и зла у којој добро најчешће побеђује.

Бајка је својеврсна одбрана доброће, праведности и љубави. Њен светлост не подржава пролазност и зло. Такав етички принцип је сличан хришћанском, јер је близак тежњи ка Царству Божијем, које је Царство доброће, радост и љубави.

То је универзални принцип бајке, који се може видети и када она није познавала хришћанство, као и у бајкама других народа. Дакле, она је по својим суштинским одликама блиска хришћанству, чак и ако је паганска. Захваљујући томе, у периоду христијанизације, народни приповедач успева да унесе експлицитно хришћанске мотиве у пагански свет бајке.⁵ Они су на раз-

личите начине комбиновани са паганским мотивима тако да бајка не губи од своје природе и форме. Библијски мотиви нису нарушили равнотежу света бајке јер су се уклопили у њене принципе. Њихово место је некад водеће, а некад површно и декоративно.

Мотив *блајословеној оброка*⁶ у бајци „Међедовић“⁷ доприноси чудесном свету и даје дубину значењу ове епизоде:

„Саде ће моја кћи донијети мене ручак, па ћемо поделити шта је Бог дао.

Међедовић му стане казивати како је он појео све што је припремљено за неколико стотина ратара, „а шта ће сад у једноме ручку бити мени, шта ли ће теби?“... а чоек му не дадне, него му рече: - Не, док се не прекрстиш овако као и ја. Међедовић, гладан, не имајући куд камо, прекрсти се, па онда почну јести, и наједу се обојица, и још им претече”.

Домаћин тражи блајослов од Боја сивљањем крсној знака на јруди пре оброка. Исус Христос се такође обраћа Боју Оцу када блајодари⁸, јер жели све да дели са Њим. По узору на Христоса, хришћани то чине пре свакој посланици и оброка јер желе да заједничаре са Бојом у свему.

У почетку ратар није био сасвим уверљив јер каже: „...па ћемо поделити шта је Бог дао”.

1 Видети о паганско-хришћанском синкретизму: Елијаде, 1991: 189–201.

2 „У оном делу светосавске традиције који је био ван црквеног утицаја и контроле, за свеца су, као што видимо, везивана чисто паганска морална схватања.

Али и у особинама које су позитивне, Свети Сава из народне традиције близак је паганским боговима...” (Чајкановић, 1973: 309–327). Погледати у: Цветановић, Бајић (1991).

3 „У XVII вијеку, у доба контрареформације, оне су забрањиване и одраслима, а посебно деци” (Вуковић, 1995: 171).

4 Детаљније у: Јаковљевич, Проп, 1982: 178–185.

5 „Хришћански елементи бајке (апостоли у улози помагача, ђаво у улози штеточине итд.) млађи су од бајке, а не старији од ње...” (Проп, 1982: 182)

6 „Христос храни пет хиљада људи...” (Јн 6, 5 – 13, Свето писмо Старога и Новог завјета (1998): 1260) Христос умножава храну из љубави према народу који се окупио око Њега.

7 Мисли се на варијанту бајке о Међедовићу Тешана Подруговића, чије је тумачење са аспекта структуре, композиције и жанровског одређења дато у: Самарџија, 2004: 77–88.

8 „А Исус узео хљебове, и заблагодаривши...” Јн 6, 11, Свето писмо старог и новог завјета (2007): 1260.

Он није знао колики ће дар бићи, али је веровао да ће им Господ даћи онолико колико је добровољно за обојицу.⁹

Вероватно је народни приповедач знао да је у Светом писму описан догађај у коме је Христос умножио хлеб и рибу за све присутне.

Још једну потврду да је свет бајке отворен за библијске мотиве налазимо у бајци „Тица девојка”. У њеној централној епизоди препознајемо мотив раздвајања воде¹⁰:

„...и да поврнеш све ове хришћанске душе...

Путујући дођу на некаку велику ријеку и не могу пријећи, таче штапом, а ријека се раздвоји, и пасаше”.

Јунак бајке жели да ослободи хришћанске душе (заробљене у камену) као што је Мојсије водио изабрани народ из ропства у слободу. Таквим ипостуиком показао је да жели срећу и другима, а не само себи.

У овим мотивима препознајемо љубав према ближњем и жртву за друге. Љубав није непосредно приказана, али је видимо у поступцима јунака.

Насупрот претходним примерима у неким бајкама хришћански мотиви не остварују потпуно значење. Види се постојање хришћанских мотива у свести приповедача, али се не види потреба за њиховим дубоким разумевањем. Најбоље је да то покажемо на мотиву који смо разматрали у претходном сегменту. У бајци „Ђавоља маштанија и Божја сила” постоји чудесна сцена

9 „Човек не црпи живот из хране саме по себи него из хране као односа и заједнице са Богом. Прима храну као дар живота који му нуди Бог, црпи живот и постојање из чињенице заједнице са Њим...” (Јанарас, 2004: 116).

10 „И пружи Мојсије руку своју на море, а Господ узби море вјетром источнијем...

И пођоше синови Израјилеви посред мора сухим, и вода им стајаше као зид с десне стране и с лијеве стране” (2 Мој. 14. 21–22, *Свето писмо Старога и Новог завета*, 2007: 98).

у којој девојчина мајка (која младиће замахује и у звјерад претвара) магијом раздваја воду:

„Пошто га отвори, букнуше из њега жестоке ријеке, те мајци пут прекидоше. Али она таче штапом у воду, вода се раздвоји на двоје: те она за њима”.

Ова сцена нас подсећа на старозаветну епизоду раздвајања воде, али нема исто значење. За разлику од претходног примера у коме је чудесна моћ подарена јунаку да ослободи хришћанске душе овде су поступци лика мотивисани злом намером.

Као што видимо, бајка трпи два вида уклапања хришћанских елемената у пагански оквир. Први је продубљивање идеје и поруке бајке, а други је површно нијансирање елементима актуелне религије којима се добија *сиоља хришћански излел*¹¹, а чије значење остаје неискazано.

У бајци „Старац преварио дивове”, див¹² Божјим именом поздравља домаћина код кога је одсео на конаку. Слично томе у бајци „Царев син и Оштар дан” виле осећају присуство човека када кажу да у кући *мирише крст*.

Када *паганска бића, виле и дивови, овако поздрављају човека и када га називају крстом - хришћанским симболом, они га виде као хришћанина, као Божје створење*.

С друге стране ови симболи не морају бити етички обојени, они су можда само појавно хришћански.

У бајци „К врагу по три длаке” јунак Божјим именом поздравља врађу мајку:

„Кад он ушао у двор, па видео врађу матер, назове јој Бога, ал она ни тамо се даље. Он онда мало боље викне: - Помоз Бог бако! - Ал бака ни у врњкеш. Он, сиромах, и не знајући да враг, па

11 Елијаде (1991): 196.

12 „Паганско биће подземног света” (Чајкановић, 1994: 114).

боме ни вражија мати, не воли ни чути
име Божје, помисли, ваљда је gluвa,...

*Ђаво нема мајку већ га је створио Бој. Као
анђео не жели ни да чује реч њј. име Бој.
Зашто ову бајку можемо схватити као пародију
на ђаволски свет. Мајка вара сина да би помогла
човеку (хришћанину) у невољи. То није својствено
враћу, а камоли вражијој мајци.*

У бајци „Зла жена” надмудрен ђаво бежи
на крај света када чује за жену која је веће зло и
од њега. Он каже:

„...како та проклета жена дође к мени,
мало за ова неколика дана не црках од
њезина зла: саћерала ме била у крај,
па видиш како ми је ова страна што је
била црна од ње, осигећела, све од ње-
зина зла!”

Противуречност дијалога у овој бајци не
лежи у одлуци човека да помогне, и извуче ђа-
вола из јаме¹³. Ваво и не може доћи међу људе
без људске помоћи. Непојмљиво је уздање ђаво-
ла да ће се спасити у Божје име:

„Човек се уплаши, и пође да пусти уже,
а ђаво повиче: „Држи да си ми по Богу
брат! Извуци ме напоље, па ме убиј,
ако ми нећеш живот поклонити; само
ме избави одавде.” Човек прими за
Бога ... “

У овој сцени је дата хиперболизација
људске злобе. Ваво се позива на Бога и закљу-
чује да међу људима постоји веће зло од њега са-
мог. Ово нису једини примери да се у бајци зло
поређи са ђаволом или представља ђаволовим
присутством.

У бајци „Усуд” присутно је једно занимљи-
во укрштање паганског и хришћанског света:

13 „Јама представља доњи свет... Овде можда долази у питање да је Вуков аутор имао у сећању да је ђаво само човековом помоћу могао изаћи из јаме (доњег света), то уосталом захтева и поента приповетке” (Чајкановић, 1985: 150).

„После вечере дође редуша те покупи
све кости на једну гомилу па их баци за
пећ, док уједанпут изиђу две старе ок-
лепане вешти, сухе као авети, и почну
сисати оне кости. Онда он упита до-
маћина: - Шта ти је оно за пећком, бра-
те? А он му одговори: - Оно је, брате,
мој отац и мати, као да су се оковали
на овоме свету, не хтеше црћи једанпут
овога света”.

Препознајемо народно веровање да душе
предака бораве иза пећи¹⁴ као основу у коју ће
приповедач касније унети хришћански мотив.
Можемо закључити да су *оклејане вешти* у ства-
ри душе родитеља које се нису упокојиле, иако
је у бајци њихово присуство материјализовано.
Они уносе немир у дом потомака, који наводи
на трагање за објашњењем. Пагански бог Усуд¹⁵
им открива разлог неспокојства:

„Онда му Усуд одговори: - То је све зато
што не поштује оца и матер; њима баца
иза пећка да једу, а да их метне у за-
челе, па прву чашу ракије и прву чашу
вина њима да да, они не би ни полак
онога јели, и душе би им се оне опро-
стиле”.

*Кроз слику неспокојства и неблајословеног
оброка, у овој бајци, видимо да нейоштовање ро-
дитеља доноси тубишак Божјеј блајослова. Кроз
лик паганског бога приповедач то представља као
казну.*

Као што видимо, схватање казне у наро-
ду довело је у везу старозаветну заповест о по-
штовању родитеља и паганско веровање да душе
предака бораве иза пећи.

Приповедач вероватно није увиђао раз-
лику између казне паганских богова и божанске

14 Детаљније видети у: Чајкановић, 1985: 270.

15 Према нашим изучаваоцима народне религије „Усуд
није нико други него наш некадашњи врховни, нацио-
нални бог” (Петровић, 2000: 349).

педагогије која је описана у Старом завету, већ их је поистоветио¹⁶.

Он преплиће хришћанске и паганске мотиве тако што хришћанске смешта у пагански оквир („савремена религија не ствара бајку, она само мења материјал бајке”) (Јаковљевич, Проп, 1982: 182). Приметићемо да су у наведеним примерима хришћански мотиви постављени на посебно одабрана места, тако да постоји логика њиховог смењивања са паганским светом. Да би њихово тумачење било потпуно, потребно је разумети пагански оквир у који су смештени. У бајци „Ђавоља маштанија и Божја сила” све три епизоде почивају на паганским начелима, али на крају тријумфује хришћанска етика. Јунак користи чудотворне паганске моћи¹⁷ у борби са злим силама¹⁸, али успева да се спасе тек када позове Бога у помоћ:

„Ондар царев син виђе да су ово ђавоља маштанија, прекрсти се пут истока и кликну јакога Бога у помоћ, док пуче муња из неба те сажеже ђевојачку мајку, и под њом се земља просједе, те јој кости сатопи, и тако царев син с ђевојком здраво дома одбјеже, ђевојку покрсти и вјенча је себи за жену и Бог ми те веселио!”

Бајка се завршава Светом ђајном Кришћења (одрицањем од ђавола), а затим Светом ђајном Венчања. Приметићемо да је приповедач паганску маију приписао ђаволу, а одрицање од паганској (ђаволској) приказано као Божји блајослов.

16 Представу о паганским боговима засновану на застрашивању и казни народ је пресликао на истинитог Бога када је примио хришћанство. Отуда се Бог, који је љубав, у народној бајци схвата искључиво као страшни судија, а не као врхунски педагог који све ради и допушта из љубави према човеку.

17 Чудотворни бокунић круха, чудотворни љешник, орах. „Треба нагласити да орах... стоји у вези са доњим светом и демонима доњег света” (Чајкановић, 1994: 114).

18 Мађије којима људе претвара у звери.

Ово није једино место са таквом поруком.

Јунак бајке „Правда и кривда” је човек хришћанин који није изгубио веру упркос многим искушењима. Верујући да је боља правда него кривда, у опклади са братом најпре губи новац, затим коња, па очи:

„Тако се опклади у своје очи да је боља правда него кривда. Тада његов брат, и не тражећи другога суда, извади нож па му извади оба ока и рече му: Сад нека ти помогне правда кад си без очи. Он жалостан захвали Бога...”

У тренутку велике патње праведни брат је чуо разговор вила које откривају тајну о чудотворном дејству воде са извора на коме су се купале.

Он не губи наду и веру у Божју помоћ, не двоуми се већ умива своје очи и добија вид¹⁹. Ишом водом лечи краљеву ћерку од губе.²⁰

У овој бајци виле су добиле улогу посредника између човека и Бога у свету бајке. Зато препознајемо библијске мотиве у њиховим чудима исцељења.

Када је брат дошао да тражи срећу на истом месту, и даље говорећи да је боља кривда него правда, виле су га шчепале и растргле. Народни приповедач је иронично закључио: *И тако му, проклећнику, поможе кривда*. У бајци је приказна вера у Бога и Божју правду. Реч *иправда* експлицитно је повезана са Богом и хришћанском етиком. Реч *кривда* (неправда) везује се за ђавола.

19 У Новом завету је описано исцељење слепој. „Говорећи: шта хоћеш да ти учиним? А он рече: Господе! да проледам. А Исус рече: проледај; вјера твоја поможе ти” (Лука 18, 41–42, *Свето писмо Старога и Новог завета*, 2007: 1240).

20 Исцељење љубави је чудо које је Христос учинио док је био међу људима. „Господе, ако хоћеш, можеш ме очистиши. И јуживши руку Исус, дохвати ња се и говорећи: Хоћу, очисти се. И одмах се очисти од губе своје” (Мат. 8, 2–3, *Свето писмо Старога и Новог завета*, 2007: 1136).

Можемо ли крај ове бајке сматрати срећним? Приповедач нас не упознаје са тим како је јунак доживео смрт свога брата. Можемо рећи да је Божја правда победила, али не можемо спорити губитак који она носи. За ту димензију народна бајка није сазрела. Она осликава однос добра и зла као спољашњу (једнозначну) борбу непомиривих крајности у којој представници добра побеђују, а представници зла страдају. За негативне ликове се у народној бајци не даје нада. Читалац се не поистовећује са њима, јер подразумева њихов пораз и страдање, срећан крај доноси одбацивање зла.

У уметничкој бајци се овај однос мења. Борба добра и зла је унутарња. Уметничка бајка путем љубави, покајања и подвига уводи могућност преображаја и победе над злом у самоме бићу. У њој готово и нема негативних ликова као у народној бајци. Јунак, који је далеко од савршенства, бори се са сопственом слабошћу и побеђује зло у себи. Стога је етика, за разлику од народне бајке, у уметничкој бајци комплексна.

Хришћански мотиви у бајкама Гроздане Олујић

Гроздана Олујић као истакнути бајкописац својом поетиком величања љубави, упорности и личног преображаја иновира српску бајку. Зато је циљ овог дела рада усмерен на проналажење и тумачење хришћанских елемената у примерима који садрже најдубљу духовну поруку. За разлику од народне бајке у којој хришћански мотиви мењају постојећи пагански материјал, у уметничку бајку паганско и хришћанско ступају истовремено. Стога ће анализа бити усмерена на хришћанске елементе који су уткани у идејни слој одабраних бајки. Њихов појавни облик креће се од ненаметљивог симбола до разрађеног мотива. Како ауторка каже: „Симболи, метафоре, алегорије и остали изражајни видови згуснути су и испреплетени, а за њихово разу-

мевање, па самим тим и прихватање, потребна су широка основна сазнања, моћ домишљања и асоцијације” (Олујић, 1981: 43). Ако кренемо од симбола, чије је значење садржано у асоцијативном наговештају који се може и не мора препознати, а некад не, осетићемо најјачу потребу за широким знањем и искуством да бисмо разумели вишезначну слику. На пример, читајући бајку „Вилењакова тајна” чији се јунак, након духовног и физичког подвига, нађе крај купиновог жбуна:

„Цар Срећно око једва изрече мисао до краја, кад опази како се врата пред њим отварају, потрча из све снаге и наједном се нађе крај купиновог жбуна... Тек крај потока, у свом врту застаде да предахне. У сусрет му је ишла царица с царевићем у наручју и смејала се....”

може нам се десити да и не приметимо овај мотив. Зашто је важно да се овде задржимо? Купинов жбун²¹, изузетно слојевит хришћански мотив, симболизује ватру која гори а не сагорева. Може се повући паралела између библијске слике грма и љубави јунака ове бајке.

Пламен огњени из купине²² предсказује Бога. Овај несагориви грм је симбол љубави Пресвете Богородице која у своју утробу прима огањ божанске љубави.

Пре разрешења бајке, купинов грм симболизује сазнање да жртва из љубави није била узалудна. Кренемо ли даље у анализу ове сцене, приметимо још један симбол који најављује срећан крај, а то је врт.

Рајски врт је простор близине Божје, место радосног општења са Богом. Он не означава

21 „И јави му се анђео Господњи у пламену огњеном из купине. И погледа, а то купина огњем гори а не сагоријева” (2. Мој. 3, 2 или Изл. 3, 2, *Светио писмо Сшарога и Новога завешта*, 2007: 81).

22 *Сшарозавешћеном пророку Мојсију јавио се Бој из торућет прма избавиши га да буде шумач Божје воље народу.*

само просторно, већ и унутрашње стање боголике душе.

Симболика боја у бајкама Гроздане Олујић нигде не избија у први план. Њено визуелно (дескриптивно) значење природно леже у опис коме припада, а тек низом асоцијација отвара поље за разумевање дубљих слојева. Најприсутније боје у бајкама Гроздане Олујић су плава и сребрна. На пример, у одломку бајке „Звездано-ва шајна” однос сребрне и плаве схватићемо као дијалог:

„Преливена месечевим сјајем ливада је била плава, а кроз плаву траву ходао је плави јелен. – Па, ја то сањам! – дечак се замисли. – Не постоји плава трава, ни плави јелен!

- А Сребрна ружа? Постоји ли? – Изнад саме своје главе дечак чу нечији кикот и трже се... Дечак се окрете ка јелену, али уместо животиње виде само плавичасте стуб магле, и у чуду рашири очи. Шта је ово? Низ сребрне нити месечине спуштало се на ливаду јато звезда, од чијег је сјаја ливада постала још плава.

Тренутак дочаран у овом одломку је преломан за дечака који трага за Сребрном ружом како би постао Златоусти (и открио *реч од које процвета камен, несћану бол и шућа...*). Плава боја симболизује дубину и прозирност. Она се у бајци премеће из материјалног у нематеријално - духовно, претвара се у плавичасту маглу. Као што плава боја на икони означава пролаз у један други свет, невидљив нашим телесним очима, тако и јунака преводи у нову димензију духовне борбе у којој схвата да му за преображај Сребрна ружа (материјално) и није потребна.

Какав дијалог воде сребрна и плава боја, и то не само у овој бајци? Сребрна боја, иако симболизује божанску мудрост каквој је дечак тежио, на етичком плану означава материјално -

предмет похлепе који треба одбацити, док плава боја *ућућује на издвајање из овоземаљских вредности и узлет ослобођене душе према Боју* (Гербран, Шевалије, 2004: 714, 715). Звездан је и без руже постао Златоусти²³ - да би помагао другима.

У бајци „Месечев цвет” јунаку Ведрану *растше плава - ум, а шело, шј. срце које је средишће љубави остјаје неразвијено, испуњено самољубљем. Када се човек својом мишљу, срцем и жељом одвоји од Бога и од ближњих, он може да воли једино себе. Себе поставља у средишће и животи усмерава тако да сви и све постоје само ради њега. Тако настаје духовна и телесна болест. Сћарац Милија²⁴, који открива разлој Ведранове болести, обраћа му се са момче. Оваквим обраћањем он га крепи, а читаоцу наговештава да ће Ведран до краја бајке бити момак. Открива смрт подвигу - ићи до Сребрне Горе. На крају бајке схватамо да је то усјење ка Боју, покрећу ка оствареној личности. Прво ишћење које је Ведран оставио на овом путу гласило је: Како да без неба цвети процвета?*

„Подиже Ведран главу увис. Али, камене куле²⁵ небо заклониле: тек ту и тамо

23 Није ауторка случајно дала Звездану име Златоусти. У четвртном веку у Антиохији је живео Свети Јован Златоусти. Он је био ватрени проповедник речи и Царства Божије. Његове беседе су тако надахњивале људе да је са разлојем прозван Златоусти. Његова личност је прожета снагом Христовој самопринижења.

24 Можда је ауторка мудрог старцу дала име старац Милија по најбољем Вуковом певачу. Вук је успео да напише само четири његове песме, али су све четири антологијске. Његов став о греху је хришћански, јер песму заснива на опроштају. На Ведрановом путу су управо покајање и опроштање били пресудни као би дошао до циља.

25 Занимљиво је да је ауторка решила да назове кулом зграду у којој живи један дечак с краја 20. века. У кулама су некада живели принчеви и принцезе. Изгледа да нас Гроздана Олујић на овај начин усмерава да уочимо куда води

севне плава марамица неба. Како да без неба цвет процвета?”

Да ли је ујраво он тај цвет који не може да процвета (сазри, одрасне, прикаже се у свој својој лейоши) док не досиитне небеске висине?

На путу преображаја и потраге за идентитетом, Ведран наилази на разне препреке. Његово неувиђавно опхођење према природи бива кажњавано, што га и доводи до спознања да није сам на планети. И у овој бајци се помиње купинов жбун, који је час пагански,²⁶ час хришћански заснован. Из жбуна излази старац – можда вилењак, али његова порука је хришћанска: – „Месечев цвет? – плану старац. – Зар не знаш да једино добри и благи до њега стижу? Док не окајеш своје грехе до њега нећеш стићи.” Старац овим позива јунака на покајање и борбу са сопственом слабошћу, која га мења.

У Ведрановом живошу кроз служење друћима умањили су се њев, бес, љушња и ѡрезир. Заборављао је и превазилазио земаљске ѡшребе и слабости: ѡлад, жећ, најор, сћрах и усмеравао се ка духовним вредностима. У њему се јавио осећај претнућа који преображава.

У овој бајци приказано је универзално превазилажење егоцентризма. Кроз служење природи Ведран је схватио да су подједнако важна сва бића на планети, па и најмања, као што је мрав. Разумео је јединство човека са природом, постао племенит и спреман на одрицање. За разлику од Себичног цина (у бајци Оскара Вајлда), кога је до преображаја довела љубав²⁷ и жртва дечака²⁸, Ведран је ту жртву поднео сам.

живош савремених ѡринчева и ѡринцеца, ѡрезашићене и размажене деце.

26 При ѡласку кућинова врежа му нуди ѡмоћ. У Ведрановој изјави: Ко је још биљке звао у ѡмоћ? види се ѡдсмех једној савременој дечака на која не ућиче ѡагански дух настлећен из ѡрошлости.

27 Видети о бајци-параболи у: Јовановић, 2006: 102–103.

28 „Јер на дечјим длановима биле су ране од два ексера, а ране од два ексера биле су такође и на његовим ногама...

У бајци „Плава лисица” ауторка новом педагогијом води јунакињу до преображаја. Охолу кћи Краљице Источног царства (лепшу и сребрнатију од маслачка) ставила је у ситуације налик Танталовим мукама²⁹, како би сама осетила потребу да поднесе жртву за другог.

Овај моменат ѡриказује умирење ѡрдог срца кроз одбацивање нечовечних жеља:

„Без оклевања она скиде кошуљу и предаде је лисици, не верујући сопственим очима. Ту где је малопре стајала лисица, уздизао се стуб светлости тако јаке да су је од блеска болеле очи. Нехотице, Принцеца затвори очи...

Када их је отворила, са запрепашћењем виде како из светлосног стуба излази плавокоси младић и пружи јој руку.”

Покајање је ѡрви корак до преображаја у срцу. Оно ѡкреће истинићу љубав. Ко ућо-зна ѡраву љубав, светлост³⁰ се у њеѡ усељава. Можда не можемо да ѡредимо светлосни сћуб у бајци са Таворском светлошћу, али свакако можемо да видимо Христа у лику младића који ѡружа руку. Госћод свима ѡружа руке. Затио свако ко ѡрећозна Светлост Истинићу осећа и близину Божју. Тако се и у бајкама Гроздане Олујић оћвара нага за за-

– Ко се усудио да те рани? – повикао је опет Див. – Кажми, ја ћу узети свој мач и убићу га.

– О, не! – одговорио је малишан. – Јер то су ране љубави” (Вајлд, Оскар, 2007: Бајке, СКЗ, Београд, стр. 61–62).

29 Али, посуда с воћем, наједном, узмаче и наће се на другом крају стола. Принцеца потрча за њом, али што је она брже трчала – посуда је још брже узмицала... Принцеца више није имала снаге да стоји. Није више била само гладна. Мамила ју је мекана, топла постеља, крај које је чучала плава лисица. Али, само што се примаче кревету, а кревет и лисица наћоше се на другој страни дворане.

30 „Онај који љуби браћиа својеѡа, у свјећлостѡи ѡребива, и саблзни у њему нема” (1 Јован 2, 10, Светћо писмо Сћароѡа и Новој завеща, 2007: 1462).

лушале душе. Захваљујући томе, њени ликови се преображавају и ујознају нас са истином да се и најокорелије срце да умекшају.

Љубав према ближњем је централни мотив бајке. Хришћански дух се овде остварује кроз спремност јунака на жртву за вољено биће. Јунаци који су спремни на овакву жртву племените су душе, богате врлинама. Ако кренемо од оне универзалне, а то је љубав према човечанству, сетићемо се бајке „Звезданова тајна” чији се јунак бори да постане Златоуст, како би помагао људима. Дечак је своје врлине показао много пре поласка на опасан пут:

„Нађе дечак две одбачене четке и убрзо се прочу као најбољи чистач обуће у граду, али новац се у њега није задржавао. Све зарађено делио је невољницима и просјацима, а затим је одлазио на реку. Ту су га виђали како помаже рибама, а као зараду узима рибљу младунчад и враћа је у воду.”

Врлином обдарени људи проналазе вредности у свему што би већина одбацила. Звездан је са одбаченим четкама постао најбољи чистач. У његовом штрцу је заблиснула људска доброта. Кроз одлуку јунака да живи за друге приказана је несебична љубав према ближњима.

У бајци „Вилењакова тајна” јунак састрада са својим непријатељем:

...смејао се и он сам, док му на памет не паде Троноги патуљак. „Како је могао бити несрећан!” помисли и пожали га...

- Тиме што си га пожалио, ти си и царицу и Троногог патуљка спасао. Али и себе си спасао!

Људи најчешће разумеју друге када се нађу у њиховој ситуацији. Рејки су они који успеју да сагледају туђи проблем ако га сами нису доживели. Тако је и јунак бајке, тек када је осетио тежину несреће, пожалио патуљка, који је унео нај-

више немира у његов живот. Било му је драго што је преузео на себе његову муку. Показао је задивљујућу љубав ојрашћајући непријатељу.

Ипак, најснажнији израз љубави јунака приказан је у сцени одрицања:

„- Е, то је моја тајна! чу тихи Вилењаков смех. — Да ниси друге волео више него себе — ишчекао би заједно са њима. А сад, одлучи шта ћеш! Затвори ли се врата, пре него што изађеш, остаћеш овде, вечито млад и леп, бесмртан...”

...

„- Не! — крикну, па се поклати Вилењаку и рече: - Хвала ти. Дивно би било бити вечно млад и леп, али живот без царице и царевића био би гори од пакла...”

Одлучио је да одбије бесмртност, јер је схватио да то што би био вечно млад и леп, не може да се пореди са радошћу живота у својој породици.

Тако је и јунакиња бајке „Олданини вртови” одбила лепоту и бесмртност из љубави према мајци.

Зар није одлука једне девојчице да ићи за рад среће других равна Христовој љубави и жртви?

Вила Олдана је зачуђена што девојчица воли мајку више него себе. Њој није позната другачија љубав од оне која је усмерена ка себи:

У вилинском свету свако себе највише воли! Зато смо тако веселе. Заборави на мајку и придружи нам се!

Ова девојчица није окренута себи. У бајци се каже: Срећа која се не дели — није срећа! Виле су девојчице понудиле да постану најбољаша на свету, као што је ђаво понудио Христу сва бла-

та овој светиа кушајући Га у џустини³¹. Она не џодлеже овом искушењу већ џоказује скромност у изјави:

„– Али, чиме сам ја заслужила туђе благо?”

Њена реакција је унела промене у вилински свет. Навела је вилу Олдану да се замисли над врлином, коју до тада није упознала:

„– У мојим вртовама ти си прва поставила то питање. И једина прихватила патњу да не би други патили!”

Однос међу њима се променио. Девојчица одбија дарове за које зна да није заслужила. Тиме је одбила и Олданину власт над собом.

Бића подземног света су често присутна у бајци, али могућност да се ђаво зачуди ђудском злу наводи нас да се запитамо о напретку цивилизације у чије најтананије огледало, а то је књижевност за децу, улази овакав проблем.

Гроздана Олујић у бајци „Илица чаробница” не даје случајно ђаволку име Видиш Невидиш. Он је дух који мења облиција³², којеј не видиш, али чије зло видиш:

„... ђаволак Видиш Невидиш, који је за тренутак знао да се претвори у птицу, гуштера, мрава или постане сасвим невидљив.”

31 „Ојетџ та узе ђаво и одведе на џору врло високу, и џоказу му сва царствџа овоџа свиџетџа и славу њихову, И рече му: Све ово дађу џеби ако џаднеш и џоклониш ми се” (Матџ. 4, 8-9, Светџо џисмо Сџароџа и Новоџ заветџа, 2007: 1130).

32 Ваво је сџремџан да мења облиције, да би џосџиџао свој циљ. На џримџер, у народној бајци „Правда и кривда” џретџивара се у калуђера, који има анђелски чин. У Светџом Писму се каже: ... „јер се сџм сџџџана џретџивара у анђела свџетџлостџи” (2 Кор. 11, 14, Светџо џисмо Сџароџа и Новоџа заветџа, 2007: 1388), џџџо значи да зли духови мођу узетџи на себе облиције анђела, човека и друђих различитџих бића.

Видиш Невидиш креће у потрагу за иглицом чаробницом, која заувек зашива уста. Његови коментари о ђудима веома су смели:

„Патуљци нису будаласти и свадљиви као ђаволи и ђуди.

Ко би ђудима и ђаволима затворио уста?

Па они су веће ленштине од ђавола!”

Сличне коментаре даје ђаволак у бајци „Зачарани чичак”:

„Ни ови Горе нису бољи.

Па ови су већи ђаволи од нас!

Сваком је своја кожа најближа!”

У овим бајкама је присутно померање перспективе из које се сагледава ђудско зло.

У бајци „Зачарани чичак” чичак се леђио за оне који су мислили само на себе. Лоше мисли које искушавају ђуде су као чичак. Човек као слободно биће има џрилику да одлучи да ли ће да их џрихвати или не. Та невидљива борба, као реалностџ духовноџ животџа, одвија се свакодневно у срцима ђуди.

У овој бајци ђуди који су видџели како се умножило зло, нису униџџили чичак, иако им се чинило да је он узрок невоље која их је загесила: „Можда неће бџш мене”- мислио је свако у себи и бежао... Ово је један џримџер колекџивне одџговорностџи за ођџџџе зло.

Бајке „Иглица чаробница” и „Зачарани чичак” се не завршавају на исти начин. Прва бајка оставља отворен проблем:

„Можда се уплашила да ће изгубити чаробну моћ и расути се у прах налети ли на уста праведника, уста човека који ни о коме није рекао ружну реч.

Ако постоје таква уста?”

Приповедач сумња да уопште постоје уста праведника. Недавањем наде за превазилажење ђудске изобличености, ова бајка се приближила антибајци.

Насупрот томе, на крају друге бајке зачарани чичак бива побеђен. Јунакиња се, из љубави према брату, изборила са ђаволком и својом себичном мишљу. Победила је зачарани чичак у тренутку када је схватила да јој је братовљева срећа важнија од сопствене.

Управо у томе се и састоји хришћанство, у томе се пројављује највећа љубав према ближњем: заборавити себе, жртвовати себе и живети за друге, старати се да им се учини радост.³³

Уметничка бајка отвара могућност читаоцу да се определи за добро. Хришћанство даје овакве могућности: определити се и борити се за вечно Царство радости и среће.

Однос народне и уметничке бајке

Борба добра и зла у народној бајци је спољашња. Такво је и место накнадно унетих хришћанских мотива. Они се најчешће појављују изоловано у појединим епизодама бајке. Ретки су примери, као што је бајка „Правда и кривда”, у којима су хришћански мотиви присутни у тој мери, тако да отварају простор за разговор о хришћанској етици.

Уметничке бајке су етички слојевите. Јасно видимо значењски слој добра, који је један неопходан “пол” бајке, али је сукоб добра и зла дат имплицитно. Подстицај може бити са стране, док је борба добра и зла увек унутарња.

Кроз покајање, погвић, преображај и љубав уметничка бајка осликава унутрашњу борбу и победу над злом.

Народна бајка је својеврсна праслика уметничке бајке. Значење спољашње борбе добра и зла у народној бајци препознајемо и у уметничкој.

У народној бајци „Правда и кривда” добро и зло су представљени кроз ликове праведног и неправедног брата. У уметничкој бајци „Месечев цвет” сукоб добра и зла је унутарњи пут ка преображају дечака. Као што видимо, зло је у народној бајци материјализовано (конкретизовано), док је у уметничкој представљено као апстракција (духовна немоћ јунака). У обема бајкама добро побеђује, али се у народној бајци не даје нада за преображај неправедног брата, као што је дата Ведрану, који зло у себи савлађује духовним подвигом.

Разлика између народне и уметничке бајке види се и у померању перспективе из које приповедач представља зло у човеку. Зло у виду ђавола или поређење са ђаволом присутно је и у народној и у уметничкој бајци, али је угао посматрања другачији. У народној бајци ђаво се чуди злој жени³⁴ која је упала код њега у јаму. Међутим, до краја бајке зло које она представља остаје изоловано. Зла жена је супротстављена осталим ликовима. Она представља зло које треба уклонити.

У уметничкој бајци представа о злу је другачија. Ваво је главни лик који доноси закључке о људима. Он увиђа зло у људској природи. Доноси суд о људима као злим, себичним, лењим.

Ово љедиситије расветљава људске слабости које ђаво користи како би искушавао људе. Тиме се проблем људског зла преноси на унутрашњи план. У уметничкој бајци постоје они који савлађују зло у себи и они који нису спремни на то. У њој се истиче неопходност сталне борбе, али и неизвесност њеног исхода који зависи од човека самог.

У уметничкој бајци јунацима се даје кључ за превазилажење зла. Насупрот томе, народна бајка се негативних ликова одриче.

³³ Епископ Иларион (Алфејев): http://www.verujem.org/teologija/alfejev_ljubav_prema.htm

³⁴ Лик зле жене је најбољи пример за поређење односа добра и зла у народној и уметничкој бајци. Зло је у народној бајци најчешће представљено у виду аждаје, змаја, дива, вештице, бабе...

Љубав је у народној бајци приказана посредно, акцијом јунака, док је у уметничкој бајци исказана непосредно. На пример, у епизоди народне бајке „Међедовић” о којој је било речи, приповедач приказује љубав према ближњем кроз мотив дељење оброка. Ова епизода приказује спремност јунака на жртву за друге.

Човек који кроз конкретну ситуацију жели да заједничари са Бојом и људима, сиреман је на то и на вишем - духовном нивоу.

У бајци „Олданини вртови” девојчица се одриче лепоте, богатства и вечности, зато што јој није дато да такву срећу подели са мајком. Љубав и спремност на жртву за друге виде се управо у духовној надмоћи јунакиње. Приповедач истиче: *Срећа која се не дели, није срећа.*

Хришћанске идеје садржане у народним бајкама, етички прожимају уметничку бајку. Спољашња борба јунака у народној бајци у ауторској је пренета на унутарњи план као најбитнији чинилац саморазвоја ликова.

Литература

а)

- Ђурић, Војислав (1957): *Српскохрватске бајке - антологија*, Сарајево, Народна просвета.
- Маринковић, Симеон; Марковић, Славица (2001): *Српске народне бајке*, Београд, Креативни центар.

- Милошевић - Ђорђевић, Нада (2004): *Народна књижевност*, Београд, Лирика.
- Олујић, Гродана (1982): *Седфна ружа и грује бајке*, Загреб, Младост.
- Олујић, Гроздана (2002): *Камен који је лећео и грује бајке*, Београд, БИГЗ.
- Олујић, Гроздана (2003): *Вилењакова шајна и грује бајке*, Београд, СКЗ.
- Цветановић, Владимир; Бајић, Јово (1991): *101 лејенда о Светом Сави*, Горњи Милановац, Дечје новине.
- *Свето писмо Старога и Новог завјешта – Библија* (2007), Свети архијерејски Синод Српске православне цркве, Београд.

б)

- Вуковић, Ново (1996): *Увод у књижевност за децу и омладину*, Подгорица, Унирекс
- Гербран, Ален; Шевалије, Жан (2004): *Речник симбола*, Нови Сад, Стилос.
- Евдокимов, Павле (2001): *„Луда” љубав Божја*, Света Гора Атонска, Манастир Хиландар.
- Елијаде, Мирча (1991): *Историја веровања и религијских идеја 3*, Београд, Просвета.
- Живковић, Драгиша и сар. (1992): *Речник књижевних термина*, Београд, Нолит.
- Јаковљевич Проп, Владимир (1982): *Морфологија бајке*, Београд, Просвета/Библиотека XX век.
- Јаковљевич Проп, Владимир (1990): *Хисторијски корјени бајке*, Сарајево, Свјетлост.
- Јанарас, Христо (2004): *Азбучник вере*, Нови Сад, Беседа.
- Јовановић, Александар (1985): *„Хладно је међу звездама”, Детињство 3-4*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Мајендорф, Јован (1989) : *Византијско бојословље*, Крагујевац, Каленић.

- Олујић, Гроздана (1981): „Поетика бајке”, *Детињство*, 3, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Самарџија, Снежана (2004): *Пародија у усменој књижевности*, Београд, Народна књига.
- Чајкановић, Веселин (1973): *Мит и религија у Срба*, Београд, СКЗ.
- Чајкановић, Веселин (1985): *О маџији и религији*, Београд, Просвета.
- Чајкановић, Веселин (1994): *Српска религија и митологија 2*, Београд, СКЗ/БИГЗ/Просвета/Партенон.
- Епископ Иларион (Алфејев): Љубав према ближњима (Разговор с родитељима), *Ви све светлости свећу*, http://www.verujem.org/teologija/allejev_ljubav_prema.htm

Summary

This paper has the aim of interpreting Christian motifs in folk and artistic tale, as well as giving a short review on their mutual relation. We are going to research how Christian elements fill into the world of folk and artistic tale and how they refer to its ethic dimension.

The analysis of the folk tale, which is based on the pagan perceiving of the world, will be focused on enlightening additionally added Christian motifs. In the artistic tale, there is conscious choosing and conscious combining motifs. In the analysis of chosen artistic tales, we are going to study Christian ethics which is interwoven into its idea layer.

The paper is imagined as conversation with the monarch, whose role is to give own view on Christian meaning of these motifs.

Key words: *tale, Christian, motif, love, sacrifice, metamorphosis, ethics.*



др Адријан Негру
Учитељски факултет, Београд

**Прегледни
научни чланак**

Два века црквеног сликарства у Банату



Резиме: Банат је у периоду од два века био област снажне вишенационалне и разноврне царевине у којој се та хомогеност указала као значајан фактор, чак и после раздвајања двеју православних цркава 1864. године, јер је црква и даље задржала важну дидактичку функцију у оквиру културних доживљаја и учвршћивању моралног кодекса. Мада су црквене и државне реформе у основи пројектовале сличне моралне норме, оне су се у извесној мери разилазиле из разлога што је црква у први план стављала бригу о вернику, а држава бригу о поданику. Временом обојана трајанска класа следила је црквену јерархију иако да је сликарство радионица, у свим својим фазама и менама, било брзо и без оштора прихваћено као у градским иако и у сеоским срединама.

Кључне речи: радионице, зографи, руфети, радионице, црквено сликарство.

Столовали су у Банату у XVIII веку угледни епископи који су задужили српску и румунску црквену уметност. Саборне цркве, задужбине и други меценати у уметности и просвети, били су узорни примери њиховог труда. У исто време они су бринули првенствено о црквеној уметности у седиштима својих резиденција и у банатским манастирима. Без обзира што је архијерејска помоћ изостала парохијским црквама, стање се изменило крајем XVIII века, односно тек у XIX веку, када су у Темишвару и околини подигнуте нове неокласицистичке цркве са иконостасима Арсенија Теодоровића, Саве Петровића, Николе Алексића или Константина Данила. Осамнаести век су у селима из околине Те-

мишвара испунили знани и незнани зографи, удружени у руфете, међу њима и Шербан Поповић, Недељко Поповић и Георгије Раните, сликари који су доста сарађивали у првом периоду њихове плодне делатности.

Појаве, еволуција и промене у оквиру сликарских радионица, путујућих дружина, тајфа, руфета или породичних радионица, не могу се подвести под јединствене критеријуме. Не би се при томе могли одредити строги оквири за дефинисање појма сликарска радионица, који би послужили као услов за јасно одређивање оквира стилских, техничких или педагошких особености. Један од могућих критеријума свакако би могао бити тај што су сликарске радионице

током XVIII и XIX века опслуживале углавном потребе за црквеним сликарством, у којима је главни мајстор, власник или уметнички идеолог, понекад родоначелник сликарске породице чија се активност протезала током дуги низ година, имао одлучујући образовни утицај.

Између икона насталих после Сеобе и остварења Филипа Матеја или Бартоломеа Делиоминаја, која су дубоко зашла у XX век, промакло је скоро два века православне црквене уметности у Банату. Открио је и потврдио иконопис и живопис низ регионалних особености и вредности које су постале драгоцени делови уобличавања представе о деловању сликарских радионица југоисточног подручја царевине. Међутим, скретање ка периферији догађања биће сасвим релативно, поготово у одмеравању вредности Бездина, Бођана или Драче код Крагујевца коју су осликали одлични македонско-цинцарски живописци, или Враћевшнице и Сентандреје које су украшавали сликари из јужног Баната.

Паралелно са барокним сликарством, развијала се у оквиру банатских радионица у XVIII веку уметност везана за византијску традицију, посебно у периферним областима Монархије, где су сколастичко богословље и барокни мајстори касније стизали. Пре потпуног отварања према бароку као једном од водећих ликовних модела краја XVIII века, главну улогу у препороду сликарства у Банату имали су управо мајстори епохе Бранковеану, зографи путујућих дружина који су били важни доносиоци промена које су се већ догодиле у влашкој уметничкој ренесанси. Веома тражени, предузимљиви и прилагодљиви, зографи који су потицали из влашког духовног уметничког средишта или из Кијевско-Печерске Лавре, разгранали су посао широм Баната, чак и ван његових граница, тако да је утицај украјинских, влашких па и грчких радионица доспео у центар пажње, посматран у оквиру ширих токова националних уметности. То је још

један од разлога што се и рад путујућих дружина, тајфа или руфета може узети као основа на којој су се проучавале и објашњавале појаве и мене у банатском сликарству XVIII века.

Четрдесетих година XVIII века јављају се на територији Баната зографи и њихове дружине, преплавивши не само темишварску и арадску, већ и вршачку епархију. Учење и рад у тим сликарским радионицама свео би се на активност уз неког искуснијег, самосталног мајстора. Обука је обично трајала око четири године након чега су се умешнији помоћници, не увек и најдаровитији, осамостаљивали од главног мајстора и самостално сликали, узимајући себи помагаче. Начин рада у тим сликарским радионицама довео је до тога да су се приучени сликари намножили у мери да су почели једни другима преузимати клијентелу, што је довело до неугодних спорова пред црквеним и цивилним властима. У банатским црквама тога доба било је таквих иконописачких послова за које је главни мајстор, власник и идејни вођа радионице, склапао уговоре и можда само започињао посао постављањем композиција по готовим предлошцима, остављајући даље сликање својим помоћницима.

Зограф Иоан по завршеним радовима у Брашову прешао је у Банат, где је одмах приступио живописању из темеља обновљене цркве Успења Богородице у Липови код Арада. У том послу непосредни и најзначајнији сарадници били су му два зографа са истим презименом, Недељко и Шербан Поповић, који су у стручној литератури дуго сматрани за исту особу. Пример за раније неаргументоване тврдње јесу свакако и двери цркве у Ечки, о којима је публикувано неколико радова, где се као аутор икона помиње зограф по имену Недељко Поповић Шербан. У погрешно атрибуиране радове спада свакако и иконостас цркве у Острову, без обзира што су се на послу нашла два сликара, о чему сведочи сигнатура Шербана Поповића на престоној икони

Бојородице и потпис Недељка Поповића на икони Христа (*Деизис*).

Сликао је Шербан Поповић цркву у Ечки, у Острову заједно са Недељком Поповићем, за тим са групом зографа зидни живопис цркве у Модошу. На неким његовим потписаним иконама препознатљиве су руке његових ортака јер је сликање икона у релативно заосталим срединама сматрано за занатски посао у коме није у довољној мери био негован индивидуални израз, већ припадност руфету, односно мајстору по чијим се предлошцима сликало. Црквене општине захтевале су да иконе у њиховим црквама буду сличне онима у цркви у којој је мајстор претходно радио. Отуда у банатским селима велики број сличних престоних и апостолских икона.

У цркви у Липови обележени су сем присуства мајстора Јоан Јона, и чланови групе којој су припадали браћа Григорије и Георгије Раните, непосредни учесници школе у Хурезију, сарадници тимова сликара који су радили под руководством Константина Грка и који су, након осликавања ентеријера манастира Тисмана, прешли у Банат заједно са члановима породице Ђаконовић.

Постоји више аргумената који наводе на закључак да активност Недељка Поповића треба пратити још од живописања цркве манастира Шемљуг. Утицај бранковеанског сликарства у Шемљугу је очигледан, у првом реду специфичним приказивањем ктитора заслужних за сликање и обнављање цркве. У колективним пословима, какви су били и сликарски при живописању цркава средином XVIII века, тешко је прецизно дефинисати или раздвојити руке појединих зографа. Међутим, у Шемљугу сасвим је јасно да је главна реч припадала главном мајстору Андреју, а да се улога потоњих Јована и Киријака није свела на обично шегртовање или обављање техничких послова. Могућа је претпоставка да су Недељко и Киријак једна те иста личност која

је на почетку сликарске каријере носила цинцарско име Киријак. Треба приметити да се Недељко, тј. Киријак, први пут појављује као живописац цркве у Балчешти, године 1732, а да се идентификација сликара Киријака из Балчештија и Шемљуга са зографом Недељком Поповићем може потврдити чињеницом да је Поповић био један од најистакнутијих чланова дружине која је радила у Враћевшници и Липови. Ова претпоставка потврђена је сазнањем да су већина публикованих иконописних дела Недељка Поповића рађена у духу епохе Бранковеану.

У цркви у Липови обележено је присуство мајстора Јоан Јона, из групе којој су припадали браћа Григорије и Георгије Раните, непосредни учесници школе у Хурезију, сарадници тимова сликара који су радили под руководством Константина Грка и који су, након осликавања ентеријера манастира Тисмана, прешли у Банат заједно са члановима породице Ђаконовић.

Од живописа Враћевшнице до иконостаса српске православне цркве у Самошу протекло је скоро четири деценије сликарског рада Недељка Поповића, уметника који је најдуже радио од свих банатских савременика XVIII века. Био је Недељко Поповић сведок друштвених и уметничких промена које су се тада дешавале, од зографских остварења Андреје Андреовича до барокног сликарства Николе Нешковића, традиционалиста умереног опредељења за дух барокне декоративности, сликар несумњиве зрелости који је свој цртеж довео до калиграфске прецизности.

О старости манастира Средишта (*Монастир Средишки* 1666; *Монастир Средишче* 1752; *Клостер Средистиие* 1776; *Клос(тер) Сїредистїи* 1783; *Монастир малое Средишче* 1789) мало се зна. Ово је толико разумљивије ако се има на уму чињеница да нема докумената који би поткрепили претходну информацију, сем оно мало што је било и *ош Турков попорено и поилењено*. Уколико би се прихватила традиција да Среди-

ште потиче из времена *деспота Јована*, односно да је то *његова задужбина*, онда би се оснивање манастира могло везати за сам крај XV или почетак XVI века и име деспота Јована Бранковића. Од старина овај манастир био је посвећен св. арханђелима Михаилу и Гаврилу. У доба управе арадског епископа Исаије Антоновића Вршачком епархијом, обновљена је стара црква у манастиру Средишту, која је, потом 1746. године, поново живописана. Нажалост, данас се не зна како је изгледао живопис јер је црква манастира Средишта срушена крајем XIX века. Сачувана архивска грађа пружа поуздане податке да сликари манастира Средишта нису били обични сеоски зографи, иако би такво мишљење било сасвим логично с обзиром да је у близини манастира деловала радионица зографа Василија Ђакона. Сачувани архивски документи, у којима је у потпуности описана унутрашњост средишке цркве, потврђују да се радило о радовима високог уметничког квалитета и да је црква *како у олтару, тако у њевницама и припрашним молерама по дувару изријадним молерајем*.

Из првих деценија XVIII века нема у овој области датованих живописа, иконостаса или појединачних икона. Тек у четвртој деценији века јављају се зографи и њихове дружине, који ускоро преплављују Банат, не само Темишварску и Арадску већ и Вршачку епархију, ширећи своју активност и на удаљеније крајеве. Прво такво званично удружење, *молерски руфеш*, основан је у Темишвару 1750. године, а његови су се чланови жустро обрачунавали са путујућим зографима у којима су имали све озбиљнију конкуренцију.

У оквиру почетних активности великоредиштанске радионице треба споменути да се 1706. године појављује зограф са именом Храните, сарадник мајстора Андреја, извођача сликарских радова у манастиру Шемљуг, чији су синови Георге и Григоре Раните имали богату зографску активност између треће и шесте де-

ценије XVIII века, делом и у Банату. Међутим, пре него што се упутио у Банат, радио је Георге Раните са зографом Андрејом 1726. године на декорисању ентеријера цркве *Св. Димитрије* у Крајови. Присуство Георге Ранита у еволуцији банатске уметности било је потврђено професионалним везама са ђаконом Василијем, зографом који је 1736. године из манастира Тисмана емигрирао у Банат. Сарађивала су оба брата Раните са ђаконом Василијем и при сликању задужбине великог бана Корнела Браилиу у месту Вадени 1733. године, да би годину дана касније сликали у истом саставу унутрашњост цркве у Глогови, а 1735. пресликали ентеријер велике цркве манастира Тисмана. Проћи ће скоро две деценије док ће се Георге Раните и Василије Ђакон поново срести у Банату где ће, заједно са Теодором Стефановим, радити под руководством Недељка Поповића.

Из већ познатих разлога, црквено сликарство у Банату остало је везано за усвојена искуства барокне епохе. Читаве породице, попут поменутих Ђаконовића, Ђердановића, Поповића из Оравице, Акимескуа, опслуживале су сликарском вештином нарасле потребе наручилаца. Почетак XIX века био је прекретница за многе душтвене промене које ће следити, посебно када се радило о сликарству.

Један од савременика Недељка Поповића био је банатски сликар Василије Алексијевић који је, након пресељења из манастира Тисмана, отворио у Великом Средишту неку врсту школе кроз коју је доцније прошао и његов син Георгије Ђаконовић. Његов живопис у цркви у Модошу дело је заједничког рада са сином Георгијем, зографом Теодором, али и равноправне сарадње са дружином Недељка и Шербана Поповића. У овако организованим дружинама сликарски занат се често преносио са колена на колена, што је био случај и са тајфом Василија Ђакона.

Након Великог Средишта, сликарска активност породице Ђаконовић пренела се у Бок-

шу, где је радионица наставила са интензивном активношћу, ширећи своју делатност и на подручје Лугоша и Карансебеша. У начину живописања припадника сликарске радионице Ђаконовића, слично начину сликања осталих дружина које су деловале на територији Баната, и даље је било присутно зонирано простирање зидних слика са стојећим фигурама, медаљонима, статичним фигуралним композицијама уз присуство чврстог линеаризма. У ствари, сви ти ансамбли новонасталих живописа били су под утицајем уметничких тековина епохе Бранковеану и манастира Хурези.

Сликарске радионице у Бокши деловале су, слично оној у Оравици, скоро век и по и у том погледу одржале су континуитет у раду. Након Ђаконовића, следећа је сликарска радионица Михаила Велћелеануа за кога се претпоставља да је први румунски сликар из Баната који се школовао у Минхену, код кога су прве сликарске поуке, између осталих, добили Николае Попеску и Филип Матеј (аутор преко шездесет иконостаса у банатским црквама и власник сликарске радионице у Бокши чија је активност уједно значила крај приученог начина уметничког образовања). Кретале су се стилске особности бокшанских радионица од неговања идеализма и осећања припадности поствизантијским уметничким токовима, обогаћених тематиком барокних програма посредством Николе Нешковића, до недореченог класицизма Михаила Велћелеануа, или закаснелог академизма Филипа Матеја.

Досадашња истраживања банатског црквеног сликарства прелазног периода нису довољно пажње посветила породици Мишковић из Панчева, Георгију и Александру, члановима сликарске радионице којој је припадао скоро анонимни Лазар Радопновић. Својим ликовним карактеристикама припадали су кругу уметника чија је ликовна основа била изграђена на темељу барокизираног традиционалног сликарства.

Панчевац по рођењу, Георгије Мишковић, сликар друге половине XVIII века, јесте уметник о коме се недовољно знало, без обзира што је његово присуство на ликовној сцени у XVIII веку потврђено радовима у више банатских цркава. Могло би се рећи да је његова улога у сликарству Панчева била значајнија, уколико би иконе које се воде као дела непознатих аутора откриле још понеког Георгија Мишковића.

Стефану Тенецком је 1756. године поверено и извођење зидног сликарства у наосу манастира Крушедол, чији је ктитор био вршачки епископ Јован Георгијевић. Обимни радови у наосу крушедолског храма изведени су у кратком периоду, што поуздано упућује на то да је Тенецки, попут Јова Василијевића, имао помоћнике којима је поверавао знатан део послова. Као сарадници Тенецког на овом замашном послу појављују се Димитрије Бачевић, Георгије Мишковић, могуће и Никола Нешковић, тада придворни сликар епископа Јована Георгијевића.

У Старом Сланкамену се као помоћник Тенецког поново појављује Георгије Мишковић, коме је поверена израда композиција на соклу иконостаса. Сличан тематски репертоар он је након неколико година поновио на соклу иконостаса цркве Св. Петра и Павла у Сремским Карловцима, као и на певничким парапетима и столловима храма манастира Беочин. Ова рана дела потврђују да је Георгије Мишковић стекао добро образовање у радионици Тенецког. Мада се његова решења ослањају углавном на графичке узорке као предлошке, у првом реду на илустрације из Библије Ек tipe, он слика пејзаже који се свакако могу упоредити са композицијама које Тенецки слика у наосу крушедолског храма.

Раздобље прелазних облика, везано за крај XVIII и почетак прве половине XIX века, карактеристично по мешавини традиционалних и савремених ликовних елемената, јесте у ствари одјек златне епохе барока која је већ прошла, али је у земљама западне Европе, што значи и у

многим градовима царства па и панонског Подунавља, био стил који је тек завладао испуњавајући другу половину XVIII века профаном и религиозном уметношћу високих квалитета. У том контексту барокизација уметности на просторима Баната представља, уствари, синоним за модернизацију и европеизацију.

Претпоставка да су се савремени правци у западњачкој уметности све више наметали банатским сликарима на овој територији, оправдана је све интензивнијим коришћењем илустрација из календара и гравира, репродукција са религиозним сценама у барокном маниру, из којих су локални зографи преузели организацију композиције и орнаментику. У том друштвеном миљеу своје место налази и млади зограф Лазар Ђердановић родом из Вршца, чији је боравак у Лугошу био регистрован 1793. (уз претпоставку да је то могло бити и раније. У појединим стручним публикацијама, које су се бавиле проблематиком деловања локалних сликарских радионица и дружина, сликари из породице Ђердановић били су скоро занемарени, имена оца и сина често пута помешана, а њихова дела погрешно атрибуирана.

У деловању сликарских радионица на територији Баната током XVIII и XIX века, Лугош је био важно уметничко средиште. Свакако да је најзначајнију улогу у овој банатској вароши и њеној ближој околини одиграла сликарска породица Ђердановић, првенствено Георгије, ученик оца Лазара Ђердановића рођеног у Вршцу, сарадник гласовитог Павела Ђурковића у време док је потоњи сликао иконостас Велике цркве у Лугошу.

Сусрет Лазара Ђердановића и сина Георгија са Павелом Ђурковићем имао је пресудну улогу на лугошке сликаре. У сликању новог иконостаса почетком XIX века као сарадници Павела Ђурковића појављују се отац и син, Лазар и Георгије Ђердановић, од којих је млађи, под снажним утицајем Павела Ђурковића, достигао

пуну уметничку зрелост 1839. године на иконостасу српске православне цркве у Денти. При потписивању уговора између Павела Ђурковића и Епархијског савета из Лугоша, године 1818, изричито је захтевано да у сликању ентеријера цркве учествује и Лазар Ђердановић, уз напомену да сви записи у цркви буду исписани на румунском језику.

Након већ поменутог, са укусом и мером пресликавања и дотеривања иконостаса, недирнута Ђурковићева дела у свом изворном облику остала су на певницама и предикаоници. Тематика икона промишљено је прилагођена литургичким захтевима, тако да се на северној оградни певнице налазе композиције *Неверство Томино* и *Пустиише децу к мени*, уз обавезно присуство иконе на којој је насликан *Свети Јован Дамаскин*. На певничком пулту, који се налази на супротној, јужној страни храма, налази се *Исцељење слепог*, *Парабола о Мишару* и *Фарисеју*, а у удубљењу певничког простора *Свети Анађолије*. Недирнута места Ђурковићевог иконописа у цркви Усепења Богородице у Лугошу одраз су његове тематске и иконографске зависности од црквеног сликарства XVIII века, у коме је присутно обиље особености западноевропске црквене уметности. Мада је Лазар Ђердановић наставио да ради уз обилато коришћење старих модела, сусрет са Ђурковићем оставио је трага, посебно на млађег Ђердановића, који је смогао снаге да се одупре традиционалном начину сликања. О њиховом заједничком раду на иконостасу, певницама, сводом над солејом и предикаоницом постоје поуздани подаци.

На основи крста којег је Лазар Ђердановић сликао за румунску православну цркву у Кричови налази се сликарев запис: *Лазар Ђердановић, молер, Лујож, рођен Вершец*. Крст се налази у Збирци Митрополије Баната у Темишвару, инв. бр. 5845. На сликаном крсту у цркви из Золта, налази се запис: *Gerdan Lazar zugraf din Versec*.

Уз сам међународни пут Вршац-Темишвар налази се српска црква Успења Богородице, подигнута 1795. године, на којој до сада нису изведене обимније преправке. Без обзира што се ради о почетку XIX века, потпуно исликани ентеријер потврђује постепено враћање живописа у банатске цркве, декорације која представља изузетну уметничку вредност. Временом осликавања цркве у Денти сматра се 1839. година, а сем препознатљивог начина рада Георгија Ђердановића о ауторству сведочи запис на престоној икони *Богородица са Христом - Ђердановић Малер*. Амбиције наручилаца из Денте биле су прилично захтевне јер је сваки кутак цркве, чак и уски простори на луковима, осликан низом фигура пророка, апостола и светих мученика. Као композициона решења најсложеније су сликане сцене из Христовог живота, *Неверовање Томино, Мирносице на Христовом гробу, Христос и Самарјанка* или сцене на којима су приказана чуда Хрстова, *Исцељење слепог или Васкрсавање Лазара*. Сарадња са знаменитим Павелом Ђурковићем била је изгледа сасвим довољна да млади и за промене пријемчиви Георгије Ђердановић савлада тајне сликарске вештине, прилагођене потребама толико траженог црквеног иконописа, умећа које није могао до краја да савлада у очевој радионици. Аутор сликарства ентеријера српске православне цркве у Денти, Георгије Ђердановић, сликао је јединствену и целовиту декорацију почетком XIX века, у време када се у банатским црквама постепено враћа значај живопису. У време када је Константин Данил ишао путевима славе и успеха, спокојно и неопажено изграђивао је Георгије Ђердановић целину сликане декорације у Денти, ансамбл изузетне уметничке вредности, празник за очи верника, али и обичних посетилаца.

Веома површно и непрецизно писали су о Ђердановићима Јон Фрунзети и Јон Б. Мурешану. У књизи *Pictorii bănăţeni din secolul al XIX-lea* Јон Фрунзети сврстава Ђердановиће у *сеоске сликаре* а Мурешану чини фактографске греш-

ке када је у питању атрибуција појединих дела или периодизација, тако да се подаци из ова два извора морају користити опрезно (Ion D. Suciu, у *Monografia Mitropoliei Banatului*, Timișoara 1971), као основу за опис уметничких збивања и личности користио је дела поменутих писаца, тако да се подаци из поменуте монографије морају користити опрезно. Вредност и улогу помало заборављеног Ђердановића у уметничким збивањима у Банату у XIX веку потврдио је Миодраг Јовановић.

Раздобље прелазних облика, везано за крај XVIII и почетак прве половине XIX века, карактеристично по мешавини традиционалних и савремених ликовних елемената, јесте у ствари одјек златне епохе барока која је већ прошла, али је у земљама западне Европе, што значи и у многим градовима царства па и панонског Подунавља, био стил који је тек завладао, испуњавајући другу половину XVIII века профаном и религиозном уметношћу високих квалитета. У том контексту барокизација уметности на просторима Баната представља, уствари, синоним за модернизацију и европеизацију.

У таквој атмосфери, економској и духовној, локални сликарски центри формирају се у градским срединама које имају економску аутономију, неопходну да би се развиле занатске гране, носиоци друштвеног процвата. Такав друштвено-економски миље погодовао је наглom развоју Великог Бечкерека, који ће током XVIII и XIX века постати један од најзначајнијих сликарских центара у Банату.

Један од првих уметника који је у свом родном Великом Бечкереку отворио сликарску радионицу, био је Димитрије Поповић (или Попов, како се често потписивао на својим иконописним радовима). Покушаји да се до краја расветли уметничка и животна биографија Димитрија Поповића нису увек доносили прецизне податке тако да се често пута импровизовало око

његове године рођења и смрти, као и месту где је стекао прве поуке из сликарства.

Бидермајер је, као стил грађанске средње Европе, пружио основу за појаву читавих генерација уметника, међу којима је био и Константин Данил, родом из Лугоша, сликар који је са великим успехом из своје великобечкеречке радионице опслуживао изборљиве наручиоце портрета и икона. Покривајући територију од Панчева до Темишвара, насликао је Данил иконостасе у Панчеву, Уздину, Темишвару, Добрици и Јарковцу, антологијске примере еволуције банатског сликарства, за савременике норме које су се морале опонашати. Од петнаесторо Данилових ученика Ђура Јакшић био је међу најдаровитијима, сликар који није хтео или није умео да до краја слика у разнеженом учитељевом маниру.

У трећој деценији XIX века, на бечкој Академији могао би се наћи и Константин Данил, чији се иконопис непосредно и у пуној мери укључио у сликарске појаве карактеристичне за половину века. Утицај бечког сликарства биће надмоћан у сликарству ових крајева до седамдесетих година XIX века, када примат преузимају први реалисти, припадници минхенске сликарске школе.

Ушавши у уметнички живот почетком XIX века, није стигао Константин Данил да прихвати све иновације уметника окупљених у Риму око Овербека, сликара назаренске оријентације који су желели да пруже подстицај обнови религиозне уметности. У покушајима да достигну одлике бидермајерске слике, неки од Данилових ученика приближили су се стилским одредницама, али и удаљавали од учитељевог префињеног потеза четкице, успевајући понекад да дају добре одговоре на тешка питања која су пред њих постављала колористичка богатства његових слика. Међу њима био је и Љубомир Александровић, највернији Данилов епигон, дословни кописта

мајсторових дела и сарадник на осликавању темишварског иконостаса.

Мада не постоје писани трагови о боравку Јована Поповића у Даниловој радионици, резултат који је видљив на портретима а посебно на делима из области црквеног сликарства, искључују сумњу о великом утицају мајстора на ученика. Сликарски поступак у педагошком раду Данила са ученицима, када је у првом реду инсистирао на цртеж, јасно је изражен на раним Поповићевим радовима. Павле Васић је дошао до податка од старог свештеника из Овче да су иконе на иконостасу сликане 1837. године, у време када је Јован Поповић био под снажним утицајем Константина Данила. Записи о ктиторству на иконама Христа и Св. Јована Претече, где се помињу имена Теодора Брађана и Јована Попескуа, који су умрли 1840. и 1841. године, наводе на претпоставку да су иконе морале бити сликане пре њихове смрти, око 1837. године.

Досадашна истраживања рада Константи-на Данила и његове школе, упућују на констатацију да се рад са ученицима или сарадницима поклапао са изградом појединих иконостаса и да као полазна основа за ову активност може послужити управо време сликања цркве Успења у Панчеву, између 1829. и 1833. године. Каснија активност Данилове школе углавном је везана за сликање иконостаса румунске православне цркве у Уздину, између 1833. и 1836. године, затим српске катедралне цркве у Темишвару, између 1838. и 1843. године, српске православне цркве у Добрици између 1852. и 1855. године и у Јарковцу између 1858. и 1861. године.

Према до сада расположивим подацима о Даниловим ученицима као и посредним и непосредним подражаваоцима, први међу њима био је панчевачки прота Константин Арсеновић. Са посебним разлогом може се тврдити да прота Арсеновић није био Данилов ученик у правом смислу речи. Да је имао претходно сликарско образовање може потврдити уговор о сликању

иконостаса панчевачке цркве у коме је Одбор именовао Арсеновића за главног надзорника сликарских радова. У младости прекинута војничка каријера наставља се убрзаним напредовањем у црквеној хијерархији да би 1818. године био именован за проту панчевачког. На основу услова у којима је живео и радио, могло би се закључити да је Константин Арсеновић имао веома широко образовање које не искључује могућност познавања сликарске вештине. Са таквом ширином могао је прота Арсеновић да у првом контакту са Данилом у Алибунару процени о каквом се талентованом сликару радило. У време када су већ признати српски сликари били на врхунцу славе и умећа, била је права храброст овако замашан посао поверити путујућем сликару портрета. У Српској црквеној општини у Панчеву и Народном музеју у Београду налази се већи број Драгићевих радова, рађених по Даниловим иконама са панчевачког иконостаса. У српској православној цркви у Алибунару, насликао је Драгић царске двери, које су добро очуване и део су иконостаса, којег је 1898. године сликао Филип Матеј. Исидор Стојчић, биограф Живка Петровића, пише да је Константин Данил волео Живка Петровића и да му је као доказ пријатељства слао своје радове како би овај по њима радио копије за потребе других цркава у Банату. Склон угађању наручиоцима, као што је био случај и са иконостасом румунске православне цркве у Светом Михајлу, Петровић је заставио свој лични сликарски развој како би се претворио у кописту Данилових икона.

Проучавање остварења Константина Данила у области црквеног сликарства открива сликара који је дуготрајно и студиозно радио, човека који је радо прихватао уз себе неуке али талентоване младиће, жељне да усвоје што више од сликарске вештине.

Сликарске радионице у Бокши деловале су, слично оној у Оравици, скоро век и по и у том погледу одржале континуитет у раду. Након

Баконовића, следећа је сликарска радионица Михаила Велћелеануа, за кога се претпоставља да је први румунски сликар из Баната који се школовао у Минхену, код кога су прве сликарске поуке, између осталих, добили Николае Попеску и Филип Матеј, аутор преко шесдесет иконостаса у банатским црквама и власник сликарске радионице у Бокши чија је активност уједно значила крај приученог начина уметничког образовања. Кретале су се стилске особености бокшанских радионица од неговања идеализма и осећања припадности поствизантијским уметничким токовима, обогаћених тематиком барокних програма посредством Николе Нешковића, до недореченог класицизма Михаила Велћелеануа или закаснелог академизма Филипа Матеја.

Ни оравички Поповићи, присутни скоро два века у банатском сликарству, нису измакли особеностима ликовног језика с почетка столећа, без обзира на утицаје нових сликарских програма и естетика које су обележиле трећу и четврту деценију XIX века. Оправданост утисака може се само делимично проверавати, као што је случај са иконостасом и зидним композицијама румунске православне цркве у Сочичи. Радионицу оравичких Поповића нису мимоишла два водећа румунска сликара из Баната у XIX веку, Николае Попеску и Јон Зајку, касније школовани у Бечу и Риму, уметници који и поред најбољих намера нису успели да усаде дух промена у начин сликања локалних радионица, првенствено у Бокши и Оравици. Мада су у Оравици и њеном залеђу доминантну улогу играли Поповићи, у оквиру њихове радионице треба поменути делатност Димитрија Туркуа и Николае Хашке.

Рођен у близини Темишвара, Сава Петровић је сматран Темишварцем, што је, свакако, доприносило добијању наруџбина, у првом реду због опонашања начина рада поштованих сликара Павела Ђурковића и Арсенија Теодоровића. У раду на иконама остајао је Сава Петровић ве-

зан за претходну епоху, а један од разлога свакако треба потражити у избору графичких узорака, али и због утицаја његовог учитеља Арсенија Теодоровића, често запосленог на осликавању иконостаса у банатским црквама. Као сарадник Саве Петровића, појавио се мало познати темишварски сликар и позлатар, Емануил Антоновић који је, слично свом учитељу, био интерпретатор ране грађанске уметности, којој су посебан призив давали Павел Ђурковић и Арсеније Теодоровић.

Мађари Габор Мелег из Вршца и Карол Броцки из Темишвара, те Немци Јохан Хумборг из Оравице и Јохан Велдерс из Великог Бечкерекa, мада су се бавили педагошким радом у Темишвару, нису посебно задужили својом делатношћу завичајно подручје.

Преостаје, на крају, важно, мада не неизбежно питање, који су уметнички донели сликарских радионица у Банату у XVIII и XIX веку, да ли је њихова активност прерасла оквире ло-

калних граница. Такво вредновање има смисла и оправдања јер се на тај начин могу оценити уложени дновековни напори. Објективно вредновање деловања сликарских радионица у Банату довело би до закључка да су оне опслуживале потребе друштва чији су прохтеви били у складу са економском снагом и релативно скромним уметничким прохтевима. Није увек било довољно снаге да се превазиђе зависност од наручилаца и задовољавања њихових услова. Нема сумње да су припадници појединих радионица достигли ниво занатске вештине и стилског израза који је тада био актуелан на територији Монархије, на чему су се најчешће заустављали. На крају, остаје чињеница да делатност сликарских радионица на територији Баната у XVIII и XIX веку има сличан значај као и школе или радионице настале у оквирима уметности других националности.

Литература

- Brătulescu, V. (1961): *Izvoarele picturii în Banat - Pictura mănăstirii Tismana* Mitropolia Banatului XI, 5-6.
- Hehn, A. P. (1984): *Banater malerei*, Criterion, Bucarest.
- Medeleanu, H., (1980): *Noi precizări în legătură cu Nedelcu Popovici și pictura murală de la Lipova*, Mitropolia Banatului, бр. 4-6, Timișoara, 359-364.
- Meteș, Ș., (1929): *Din istoria artei religioase române I, Zugravii bisericilor române*, извод из *Anuarul Comisiunii Monumentelor istorice*, Secția Transilvania, 1926-1928, Cluj.
- Mureșianu, I. B. (1973): *Colecția de artă religioasă veche a arhiepiscopiei Timișoarei și Caransebeșului*, Timișoara.
- Negru, A. (2006): *Poreklo prvih ikona u Banatu*, Almanah 2006, Libertatea, Pančevo.
- Negru, A. (2007): *The art of the artisans from Bosioc family in the context of the European culture*, „Vasile Goldis“ University Press, Arad, Romania.
- Panait, I. C. (1965): *Pârveu Mutu - zugravul*, Glasul Bisericii XXIV, бр. 7-8.
- Țigu, V. (1971): *Zugravul Nedelcu Popovici*, Buletinul monumentelor istorice, бр. 2, București.
- Văcădeanu, V. (1981): *Monumente culturale și bisericești din zona Oraviței*, Timișoara.
- Архив Протопопијата Лугош, година 1793, лист бр. 6.

- Архив Протопопијата Лугош, Књиџа записника за године 1815-1845, година 1818, ред. бр. 36.
- Васић, П. (1950): *Војвођански сликари у Србији (1817-1850)*, Научни зборник Матице српске, бр. 15, Нови Сад.
- Васић, П. (1971): *Иконе Недељка Појовића Шербана у Остррову*, Доба барока, Београд.
- Грујић, М. (1906): *Прилози историји српских банаћких манастира у другој половини XVIII-ог века*, Богословни гласник, Сремски Карловци, књ. IX, св. 2.
- Давидов, Д. (1988): *Иконе зографа Темишварске и Арадске епархије*, ЗЛУМС, 17, Нови Сад.
- Давидов, Д. (1972): *Непознати бакрорези XVIII века*, ЗЛУМС 8, Нови Сад.
- Давидов, Д. (1981): *Иконе зографа Темишварске и Арадске епархије*, ЗЛУМС, 17, Нови Сад, 124-125.
- Дробњакровић Б. М. - Милекер, Ф. (1929): *Летовиси ошћина Подунавске обласћи*, Панчево.
- Јовановић М. - Кусовац, Н. (1967): *Школа Констанћина Данила*, Каталог изложбе, Народни музеј Зрењанин.
- Јовановић М. - Кусовац, Н. (1977): *Ђура Јакшић*, Слово љубве, Београд.
- Јовановић М. - Кусовац Н. (1967): *Школа Констанћина Данила*, Народни музеј, Зрењанин.
- Јованов Ј. Јовановић М. (1989): *Стеван Алексић (1876-1923)*, Матица српска, Нови Сад.
- Јовановић М. (1976): *Српско сликарство у доба романтизма*, Матица српска, Нови Сад.
- Јовановић М. (1981): *Српско сликарство и архитектура новије доба*, Крагујевац.
- Јовановић М. (1997): *Сликарство Темишварске Епархије*, Матица српска, Нови Сад.
- Јовановић М. *Међу јавом и међ сном*, Српско сликарство 1830- 1870, Београд 1992.
- Јовановић, М. - Шелмић, Л. - Кусовац, Н. (1991): *Уметничко блато Срба у Румунији*, Матица српска, Београд - Нови Сад.
- Кашанин М. - Петровић В. (1927): *Српска уметност у Војводини*, Матица српска, Нови Сад.
- Кашанин М. - Петровић, В. (1927): *Српска уметност у Војводини*, Матица српска, Нови Сад.
- Коларић, М. (1956): *Српска уметност XVIII века*, Народни музеј, Београд.
- Косовац М. (1910): *Српска православна митрополија карловачка-1905*, Сремски Карловци.
- Кусовац Н. (1987): *Српско сликарство XVIII и XIX века*, Народни музеј, Београд.
- Кусовац, Н. (1971): *Ђура Јакшић*, Врбас.
- Кусовац, Н. (1971): *Јован Појовић*, сликар, Галерија Јован Поповић, Опово.
- Медаковић, Д. (1968): *Српски сликари*, Матица српска, Нови Сад.
- Медаковић, Д. (1985): *Истраживање новије српске уметности*, Српска књижевна задруга, Београд.
- Медаковић, Д. (1968): *Ђура Јакшић*, Српски сликари, Матица српска, Нови Сад.
- Медаковић, Д., (1981): *Српска уметност у XX веку*, Српска књижевна задруга, Београд.
- Микић О. - Шелмић, Л. (1981): *Мајстори прелазног периода у српском сликарству XVIII века*, Матица српска, Нови Сад.
- Милановић-Јовић, О. (1958): *Из сликарства и примењене уметности Војводине*, Грађа за проучавање савременика културе, 2, Нови Сад.

- Нејру, А. и други (2007): *Хронологија банајских трагова – истраживачке студије*, Фондација ДИЈАС-ПОРА, Међународни пројекат ПРОМИНЕД Румунија – Србија, Темишвар, Румунија.
- Нејру, А. (1989): *O icoană necunoscută a zugravului Pârvu Mutu*, Lumina 4-5, Panciova,
- Нејру, А. (2007): *Банајске сликарске радионице као гео европској културној простора – квалитативни приступ истраживању- Монографија*, Виша школа за образовање васпитача, Вршац.
- Васић, П. (1953): „Урош Кнежевић као Данилов ученик”, *Зборник Матице српске*, бр. 3, Нови Сад, 78. 84.Н.
- Павловић, К. (1970): *Ушлицај Константина Данила на црквено сликарство Ђуре Јакића*, Зборник радова Народног музеја VI, Београд.
- Петровић, В. (1949): *Константин Данил и Ђура Јакић*, Музеји 2, Београд.
- Поповић, В. (1969): *Великобечкеречки сликарски атељеји 1740-1940*, Народни музеј, Зрењанин.
- Поповић, В. (1977): *Велики Бечкерек, сликарско средиште у Банају - прва сликарска радионица*, ЗЛУМС, 13, Нови Сад.
- Радонић, Ј. (1911): *Српски манастири у Банају*, Застава, бр. 174.
- Радосављевић, О. М. (1987): *Манастир Средиште (прилој његовој историји)*, Православни Богословни факултет у Београду, XXXI, Београд, 234.
- Сентклараи, Ј. (1908): *Историјски споменници српских манастира у јужној Угарској (Укинути манастири - Средиште)*, Застава, Нови Сад.
- Симић, Н. (1958): *Прилој за хронолошко-топографски преглед кретања српских уметника у XIX веку*, Рад војвођанских музеја, бр. 7, Нови Сад.
- Стојичић, И. (1913): *Знаменисти земунски Срби у XIX веку*, Земун.

Summary

Banat was in the period of two centuries the area of strong multi national and various religion empire, in which homogeneous environment was presented as an important factor, even after separation of the two Orthodox churches in 1864, because the church still had an important didactic function within the culture of occurrences and establishing the moral codex. Although Church and state reforms, in their basis, supported similar moral norms, they in certain extent went apart, because the church put the care about the worshipper in the first place, and the state put the care of the citizen. During time, citizenship became rich and they followed the Church hierarchy, so that a painting workshop, in all its phases was fast accepted both in urban and rural surroundings.

Key words: workshops, zoography, ruffed, workshop, church painting.



мр Тања Динић

Саобраћајни факултет, Београд

Прегледни
научни чланак

Новине у настави француског језика струке: акциони приступ као искорак из комуникативне присутности



Резиме: У раду се размишљају иновације у настави француског језика струке, где се тежиште са комуникативне све више помера ка акционом приступу. Ушмељен у Заједничком европском референцијном оквиру за језике, ипак помак је приметан и у методама за учење језика, а одражава се и кроз све већу присутност и специфичну улогу мултимедијалних технологија и Интернета у настави. Самим тим, позиција наставника се неминовно мења, што тражи стална усавршавања, отвореност ка новинама, али и постаје узрок многих дилема и оштора.

Кључне речи: акција, комуникација, настава, нове технологије.

Увод

Настава француског језика струке доживљава веома интензивне промене, уосталом као и целокупна област подучавања/учења страних језика. Потреба за што бржим овладавањем језиком, али и што конкретнијим, циљаним језичким знањима и вештинама довела је до помака у методичком и методолошком приступу. У Заједничком европском референцијном оквиру за језике управо је истакнута таква потреба, тј. важност диверсификованог и интензивног учења језика: „A la lumière de ces objectifs, le Comité des Ministres a mis l'accent sur l'importance politique aujourd'hui et dans l'avenir du développement de domaines d'action particuliers tel que les stratégies de diversification et d'intensification de l'apprentissage

des langues afin de promouvoir le plurilinguisme en contexte pan-européen“ et a attiré l'attention sur la valeur du développement des liens et des échanges éducatifs et sur l'exploitation de tout le potentiel des nouvelles technologies de l'information et de la communication“ (Заједнички европски оквир за живе језике, стр. 11).

Пре извесног времена, комуникативни приступ је био тај који се наметнуо у настави како општег тако и језика струке, потиснувши (или барем настојећи да потисне) традиционалне форме подучавања. Када је француски језик струке у питању, те форме су подразумевале инсистирање на овладавању стручном лексиком у првом реду, а на нашим факултетима вештином превођења стручних текстова са и на француски и морфосинтаксом специфичном за науч-

не и техничке текстове. Наставни материјали су били превасходно текстуални, најчешће сврстани у тематске целине и праћени одговарајућим лексичким и граматичким објашњењима и вежбањима. Добри примери за то су уџбеници коришћени на неким нашим техничким факултетима (Електротехнички, Грађевински, Саобраћајни). Наравно, такав приступ нити је систематски одбачен, нити је у питању неко *apriori* негативно вредновање традиционалних наставних метода. Треба имати у виду да је један од најважнијих циљева учења и наставе на високошколском нивоу био оспособљавање студента да прате стручну литературу или специјализоване часописе. Ипак, језик струке је и у свету и код нас изашао из оквира тог једног исхода, ма колико важан он био.

Искорак ка комуникацији

Није, чини ми се, претенциозно рећи да се комуникативни приступ развио управо из специфичних потреба за језичким знањима и вештинама, односно да није тек пука подударност издвајање и уобличење француског језика струке, с једне стране и приступа настави/учењу француског као страног језика заснованог на комуникацији, с друге (Challe, Lehmann, 1990). Жан-Клод Беако (Beacco, 1995) тврди пак да је комуникативни приступ тај који је подстакао размишљања о специфичним језичким потребама и публици. Оно што је у сваком случају неоспорно јесте да ако погледамо хронолошки, осамдесете, добрим делом и деведесете године представљају период када су оба ова дома на у француској теорији и у пракси заживела у правом смислу те речи, мада се почеци везују за претходну деценију (Puren, 2006). Овде нам није циљ да се упуштамо у подробни историјски приказ или анализу комуникативног приступа, већ да сагледамо неколико његових важних аспеката и то, пре свега, из праксе.

За наставу језика струке то је значило излажење из оквира рада на терминологији и окретање ка тражењу смисла и кохерентности не на нивоу појединачних реченица или пасуса, него дискурса као целине како писаног документа, тако и говора. Логичке релације, везници и изрази (тзв. *articulateurs logiques*) постају једнако важни елементи за проучавање као и сама лексика. Осим тога, вежбе реформулације или изражавања у различитим контекстима траже ангажованост студената / полазника и на примању и на слању поруке. Све више се води рачуна о разноврсности и разнородности текстова и наставних материјала уопште, не само о тематским варијацијама. Није, дакле, кључно обрадити дати текст у детаље са становишта вокабулара и/или граматичких форми, превести га, одговорити на одговарајућа питања, евентуално разговарати на ту тему, затим прећи на други уз примену истог принципа. Да би се развиле способности комуникације и у погледу рецепције и у погледу продукције, инсистира се на читавом низу различитих техника¹: од разговора, питања или игара конкретних улога (*jeux de rôle*), које претходе било каквом сусрету са неким документом, преко уочавања и препознавања, довођења у везу и претпоставки о садржају и смислу на основу „спољашњих“ одлика (наслов, поднаслов, извор, датум, илустрације, графикони, итд, ако је текстуални материјал у питању); тек онда се приступа и то селективно, читању документа, слушању аудио или гледању видео записа. Сам тип читања, уласка у методску јединицу (Кристијан Пирен то назива *entrée*) није увек исти јер конкретне активности зависе од врсте материјала који се обрађује и, наравно, постављених циљева. Пуно се полаже на рад по гру-

1 У септембру 2002. Жаклин Толас (Jacqueline Tolas) са Универзитета Стендал из Гренобла одржала је у Београду стаж за професоре француског језика струке, током којег смо имали прилике да се упознамо са овим техникама и кроз радионице вежбамо њихову примену.

пама или паровима, који наставник координира и прати.

Приручници француског као језика струке (*FOS - français sur objectifs spécifiques*) постају све бројнији, али и области се све више диференцирају: пословни, правни, економски, научни и технички, медицински, француски језик угоститељства и туризма. И док се и у теорији и у пракси наглашава значај методолошке флексибилности и излагања из линеарних, схематизованих поступака (Kahn, 1995), методе - уџбенички комплети настоје да омогуће истовремено и кохерентан и разноврстан приступ. Илустроваћемо то кроз *Le français du droit* (Penfornis, 1998). У оквиру сваког поглавља, која су тематски разноврстана, лепеза активности обухвата:

- откривања и разликовања, упознавање са институцијама, професионалцима, документима (елементи струке и цивилизације),
- формулисање у датом професионалном контексту, довођење у везу, успостављање хронологије (лингвистички елементи),
- дефинисање процедура и типологија докумената (синтеза свих поменутих елемената).

Наравно, обавезни део ове, као и готово свих комуникативних метода, јесте аудио материјал.

Ипак, поменимо да уџбеник Жаклин Толас (Tolas, 2004), *Le français pour les sciences*, нема пратећи звучни запис. Разлика је такође у томе што садржај није тематски раздвојен, већ је одабир и редослед аутентичних текстова и свих пратећих активности – вежби прављен по принципу:

- говорних чинова-како се дефинише, описује, анализира у научној и техничкој литератури на француском;
- типова дискурса – информативни, експликативни, аргументативни и др.

Заправо, примењена стратегија се заснива на потреби овладавања језичким вештинама и знањима кроз начин размишљања и изражавања који је карактеристичан за природне и инжењерске науке, уз што већу разноликост са којом се онај који учи може сусрести. Самим тим се укључује и цивилизацијски аспект, посебно битан за комуникативни приступ.

Значај развијања компетенција писаног и усменог разумевања и изражавања за потребе струке на један кохерентан начин такође је очит у *Le français juridique* Мишела Соањеа (Soignet, 2003). Ту се активности у сваком *unité*-у разврставају у исте категорије – разумевање документа уведеног на почетку (као текст и/или као звучни запис), коришћење лексике, изражавање, на крају обнављање и биланс. Међутим, у оквиру тих категорија оне варирају од лекције до лекције и по садржају и по форми. Наиме, ако прве две подразумевају пре свега индивидуални рад полазника кроз разноврсна вежбања, „*S'exprimer*“ укључује рад у пару, једној или више група – ту је, дакле, играње улога (*jeux de rôles*), али и сажета глобална симулација (у поглављу о уставном оквиру, задатак је да сви заједно створе своју државу), техника која је у француској методици наставе језика заузима посебно место.

Симулација као комуникативна активност

Глобалне симулације су настале као плод потребе да се способности комуникације на француском језику развијају на што аутентичнији и свеобухватнији начин (Vargova, 2003). Иако првобитно није био замишљен за ФОС (француски као језик струке), овај поступак, који подразумева да ученици сами креирају детаљни сценарио у оквиру једног централног места-теме и играју одабране улоге, убрзо се показао веома погодним за језик струке. Искуство Ивоне Јовановић са которског Факултета за туризам и хотелијерство је у том погледу изузет-

но драгоцено. „Функционална Глобална симулација, односно Глобална симулација са посебном наменом, има за оквир одређени позив – одређену професију. Тако је глобална симулација „Болница“ пре свега намењена будућим здравственим радницима, глобална симулација „Хотел“ будућем особљу у туризму и хотелијерству, а глобална симулација „Међународна конференција“ будућим дипломатама ... Функционална Глобална симулација је ближа реалности јер мора да води рачуна о специфичним језичким и комуникативним потребама ученика који се односе на конкретне специјализоване области. Ипак, циљ функционалне Глобалне симулације није да искључиво обухвати окви-ре одређене професије на један механички начин; она у себи, пре свега, интегрише живот, са свим својим случајностима, судбинама, трагичним и узбудљивим догађајима, јер и то су изузетно важне компоненте сваког позива. Ученик, чији је задатак да прикупи што више материјала (аутентичних докумената), укључује се у Игру у којој тумачи одређену улогу, суочавајући се са ситуацијама које га заправо припремају за будући сценарио професионалног живота, за сценарио у којем има и много неочекиваног, јер велики је број и таквих ситуација на радном месту“ (Јовановић, 2007: 80).

Два су аспекта посебно важна у поменутој стратегији: прво, подстицај индивидуалној и тимској креативности, а друго, активност ученика/студената у свим фазама наставног процеса – они су ти који осмишљавају ликове, декор, ситуације, траже материјале, пишу, говоре – они су и сценаристи и редитељи и глумци. Наставник се суочава са вишеструким изазовима: да у припремама обезбеди довољно простора за различите путеве којима симулација може да крене, да у њеној реализацији пружи увид у неопходну базу, која се не ограничава само на питања језика, цивилизације и струке, да заокружи читав процес водећи рачуна о циљевима постављеним на почетку. Међутим, кључни допринос глобал-

них симулација јесте да, уз појаву нових технологија, тежиште наставе/учења језика помера са „рећи“ ка „учинити“.

Акциони поступак – акционе перспективе

Овде би требало поменути разлику између „активне методологије“ (*méthodologie active*) и „акционог поступка“ (*démarche actionnelle*), или да употребимо Пиреново разврставање: *faire dire* - принцип активне методологије, *dire, c'est faire* - комуникативни приступ - и *le faire social* - акциона перспектива (Puren, С.: *Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social*, стр. 4 и 11). У првом случају је реч о стратегији проистеклој из директне методе, а која историјски непосредно претходи АВГС (аудио-визуелној глобално-структуралној) методи. Она подразумева да ученици савладавају да репродукују језичке форме по угледу на основни документ или дијалог, дакле по датом моделу, све док се трансформацијама и супституцијама не оспособе да самостално продукују сопствене исказе. Наравно, поменута диференцијација се односи на општи језик, а Пирен истиче и културу, тј. цивилизацију као начин приступа грађи - *entrée par la culture* (Puren: *La perspective actionnelle – Vers une nouvelle cohérence didactique*: стр. 42).

Све су то елементи који ће се развијати у комуникативном приступу, а сам француски језик струке одавно већ укључује и тај културолошки аспект. Да ипак то не остане у границама информација о цивилизацији и друштву чији се језик изучава, „побринуле“ су се нове технологије, које су умногоме допринеле да дође до померања тежишта са комуникације ка акцији. Подсетићемо на поменути цитат из Заједничког оквира, али и додати још један важан део из истог документа, који дефинише суштину акционе перспективе: „La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce

qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social" (CECR, стр.15). Реалност учионице, у њој присутних људи и процеса који се ту одвијају мора, дакле, да се повеже са конкретним контекстом. При том, није довољно само симулирати тај контекст и ситуације у њему, него наставним активностима дати друштвени смисао и ван учионице.

Акциони поступак и мултимедијалне технологије

Оног тренутка кад су рачунари и Интернет заживели у настави и учењу и то пре свега језика струке – (јер, кад пословни људи, студенти, стручњаци различитих профила користе нове технологије да би нешто урадили, ту говоримо о аутентичним и конкретним друштвеним активностима) – направљен је корак у правцу акционе перспективе. Наравно, нико не спори комуникативни аспект употребе глобалне мреже, али она се не своди само на то, као што ни рачунар није само најсавременији медиј и електронски уређај - алатка. Ако узмемо за пример електронску пошту или *online* вежбе, јасно је да ученици/студенти и наставници могу да комуницирају на специфичан начин или да полазни-

ци сами интерактивно вежбају и исправљају се. Сам чин размене мејлова има посебне димензије - психолошке, социјалне и културне - посебно на релацији студенти-професори. Но, у случају вежбања на мрежи, ако занемаримо моменат атрактивности, нема суштинске разлике у односу на уобичајене задатке у писаном или аудио формату. Такође, мултимедијалне технике саме по себи не пружају аутоматски квалитативни помак ка ефикаснијем споразумевању, разумевању, учењу или сазнавању уопште. Ипак, нови квалитет садржи се у томе што се страни језик и Интернет користе како би се нешто друго урадило: рецимо, да би се консултовао сајт неке фирме или институције у потрази за конкретним подацима или послом, или пак написала радна биографија – CV на француском (а за то је потребно упоредити различите моделе овог документа) или опет, како би се претражиле информације због израде презентације, семирнарског рада ..., примери су многобројни. Ту није циљ искључиво учење/увежбавање језика или уобичајена комуникација, већ одређени поступци који се повезују са сфером професионалног, академског, студентског живота и рада. „L'approche actionnelle alliée à Internet permet de „faire faire“ aux apprenants des tâches en utilisant la langue. Celle-ci n'est plus l'objet de l'apprentissage mais bien un outil pour atteindre des objectifs précis. Un de ces objectifs peut être le développement d'une compétence interculturelle mais aussi avant tout celui d'une compétence de *communication sociale*“ (Barrière, I.: *NTIC et FLE*, стр. 7).

Свима је, наравно, познато колико је огroman сајбер простор. Количина података која нам се пружа при свакој претрази може да делује застрашујуће. Праву аутономију полазник у раду са Интернетом, поготову на страном језику, може да оствари само ако му се предоче потенцијални путеви у зависности од постављеног циља. Од наставника се дакле очекује да га на прави начин упуту, да активностима да смис-

сао, да га оспособи да учи, истражује, ради самостално. Ако глобална мрежа омогућава да се директно и брзо приступи другој култури и цивилизацији, не значи да ће кориснику оне бити одмах пријемчиве. Како се снаћи међу мноштвом аутентичних докумената, информација, слика? Шта одбацивати, а на шта обратити пажњу, где се зауставити? Стога је улога професора језика, а опет наглашавамо, посебно језика струке, промењена у смислу да не преноси директно свом ученику знања и вештине, већ га оспособљава да их сам активно стиче, стављајући му на увид разноврсна средства и технике. Тражење и грађење смисла и педагошка кохерентност иду, разуме се, у оба смера, јер наставници језика струке могу заузврат да добију много од својих студената, и по питању употребе нових технологија и по питању струке, те у потпуности искористе предности такве интеракције.

Од активности везаних за Интернет или примену мултимедијалних технологија, поред поменуте електронске поште, интерактивних вежбања/задатака, претраживања на основу кључних речи или консултовања одређених сајтова у различите сврхе, у настави ФОС-а користе се и блогови, форуми, четовање, а такође се препоручује и креирање веб странице или сајта, што подразумева тимски, колективни рад и укључује знања и вештине нејезичке природе. Иако је Изабел Барјер (2006) у праву кад каже да недостају упутства – водич за професоре који ће им помоћи око начина коришћења нових технологија у настави, о овим искуствима може се много сазнати на сајтовима www.le-fos.com и www.edufle.net, као и у специјалном издању *le FDLM, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (јул 2006).

И сами уџбеници – методе прате нови тренд. Већ у предговору приручника за пословни француски, *Objectif Express* (Taufin, Dubois, 2006), истиче се између осталог да је рађен по принципу акционог поступка (*démarche action-*

nelle). Сама структура материјала и вежбања подсећа на комуникативни проседе: већина *unité*-а почиње дијалогом (датим и у аудио и писаном облику), следи провера разумевања кроз разне форме упитника, затим су истакнути искази – говорни чинови које треба запамтити, а потом следе увежбавања, кроз *jeux de rôle* али и низ активности у специфичним ситуацијама, односно у врло одређеном контексту (на пример, попуњавање формулара за визу или остављање поруке на говорној пошти /телефонској секретарици са позивом на рођендан). Искорак је направљен управо у томе што, ако су се у комуникативном приступу користили различити документи у циљу развијања ове или оне компетенције (типа упутство за употребу или рецепт за рад на императиву и инфинитиву, односно исказивању наредбе), а самим тим у тој великој разноврсности материјала и губила методичка кохерентност, овде се, и то није само формално, ради на материјалима како би се кроз унапређивање одређених компетенција учинило нешто на француском што је у непосредној вези са конкретном стварношћу полазника – да би се попунио формулар, говорило или писало о себи на Интернет форуму, направила анкета о навикама у превозу, одговорило на мејл, послала порука, направио план рада итд. Разноврсност докумената, ситуација, задатака је у функцији конкретних активности, које нису само комуникативне природе, а тај коначни исход – делање у датом контексту – представља нит која повезује и даје јединствени смисао наставном процесу.

У поменутом уџбенику подразумева се да је Интернет присутан, додуше у штампаном облику – поглавље 4, *Attention ! Départ*, почиње веб страницом француске железнице, *SNCF*-а, на којој се врши резервација, а насупрот ње види се карта за воз. Од студената се тражи да упореде и уоче разлике између резервације и исправе, односно да утврде да ли издата карта у потпуности одговара команди на Интернету. У другим *unité*-има присутна је електронска пошта са припа-

дајућим формалним и садржајним елементима. На тај начин се полазници и наставници позивају да укључе рачунар и прикључе на мрежу (ако већ нису) како би не само учили/предавали, у овом случају пословни француски, већ се и повезали са француским/франкофонским светом; и самим тим надовезали се на све оно што је део његове стварности – професионалне, друштвене, академске, културне...

Уместо закључка

Новине које доноси технолошки развој неминовно се преносе и у домен методике наставе француског језика. Положај праксе је притом амбивалентан. Са једне стране, тај процес промена се одвија под утицајем наставника који су на својим часовима увели нове технологије или само нове визије и својом креативношћу и ангажованостју подстакли прелазак са комуникативног приступа на пут делања уз помоћ језика. Језик струке, чини се, посебно погодује оваквој концепцији јер се са општег циља - научити страни/француски језик, прелази на функционалну карактеристику - научити одређене ствари на француском (*apprendre le français / du français*). Због тога су наставници језика струке ти који, чини се, лакше могу да одговоре на нове изазове.

Ипак, отпори и дилеме увек остају. Колико је могуће поћи новим путевима када се свакодневно сусрећемо са разним тешкоћама:

- материјалним – на пример, недостатак опреме, чак и простора,

- институционалним – мали фонд часова, застарели програми,
- субјективним – психолошке баријере наметнуте брзином промена?

Многи ће рећи или помислити да ни комуникативни приступ није свугде ни заживео, а новине већ пристижу. Штавише, ништа не доказује да оне аутоматски подижу квалитет учења или наставе. Свако од нас зна добро да у пракси имамо тежњу да останемо у оквиру утабаних стаза. С друге стране, и само информисање и размишљање о новим тенденцијама доприноси да постајемо пријемчивији за реалност којој припадамо.

Оно што охрабрује јесте пре свега чињеница да ниједна нова перспектива, па ни акција, не представља потпуни рез са претходном праксом. И у традиционалним методама језика струке (која се заснивала на превођењу, раду на лексици и граматички), увек је била видљива потреба за комуникацијом или упознавањем цивилизација језика који се изучава. Уосталом, довољно је погледати поменуте уџбенике коришћене на нашим техничким факултетима. И теоретичари и предавачи се слажу у једном: најновији тренд не поништава доприносе досадашњих искустава, нити се његова примена препоручује као једина могућа. Међутим, као и у свим доменима, у жељи да напредујемо у ономе што радимо, пресудно је да се не ограничавамо на један одређени приступ – методу, већ да останемо отворени и флексибилни не само за ново, него и другачије искуство.

Литература

Уџбеници - методе

- Константиновић, И. (1977): *Au pied de l'ouvrage*, Уџбеник француског језика за грађевинску струку, Београд, Грађевински факултет.
- Николић, Д. (1991): *Француски за сшугенше електротехнике*, Београд, Електротехнички факултет.

- Penfornis, J.L (1998): *Le français du droit*, Paris, CLE International.
- Perret, M. (1998): *Le français à travers l'art*, Београд, Завод за уџбенике.
- Soignet, M (2003): *Le français juridique*, Paris, Hachette-FLE.
- Tolas, J. (2004): *Le français pour les sciences*, Grenoble, PUG.
- Tauzin, B., Dubois, A.L.(2006): *Objectif Express*, Paris, Hachette-FLE, CCIP.
- Винавер, Н. (1991): *Француски за саобраћајну струку*, Београд, Научна књига.

Чланци и публикациије

- Conseil de l'Europe (2001) : *CECR - Cadre Européen commun de référence pour les langues*, Paris, Les Editions Didier.
- Barrière, I. (2006): *NTIC et FLE*, учитано 12.04.2007. са www.edufle.net .
- Beacco, J.C. (1995): La méthode circulante et les méthodologies constituées, *Méthodes et méthodologie, Le Français dans le monde, numéro spécial*, Recherches et applications, 42-49.
- Challe, O., Lehmann, D. (1990): Le français fonctionnel entre l'alternative politique et renouvellement méthodologique, *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le français dans le monde*, Recherches et Applications, 75-79.
- Dejean-Thircuir, C, Mangenot, F. (2006): Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Cadrage et présentation, *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 5-13.
- Јовановић, И. (2007): Настава језика струке кроз игру глобална симулација, *Language for Specific Purposes*, Conference Proceedings, Подгорица, Институт за стране језике, 78-87.
- Kahn, Gisèle (1995): Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, *Méthodes et méthodologie, Le Français dans le monde, numéro spécial*, Paris, 144-152 .
- Lebeaupin, T. (2007): *Internet et pédagogie : créer du sens*, учитано 14.10.2007. са www.pagesperso-orange.fr/fle-sitographie
- Puren, C. (2006): La perspective actionnelle, Vers une nouvelle cohérence didactique, *Le français dans le monde*, No. 348, 42-44.
- Puren, C. (2006): *Explication de textes et perspective actionnelle: la littérature entre le dire scolaire et le faire social*, учитано 14.10. 2007. са www.aplv-languesmodernes.org .
- Vargova, Maria (2003): *La simulation globale et sa place dans des cours pratiques*, учитано 24.01. 2004. са http://www.france.sk/culturel/coll_la_simulation.html .

Summary

This paper is on the discussion of innovation of teaching French for specific purposes, in which there is more focus on action than on communicative approach. Based upon the Common European Framework for Languages, this change is seen in methods for learning languages, and it is reflected through a vast acceptance and specific role of multimedia technologies and the Internet in teaching. Considering all of this, the position of a teacher is changing, and this demands permanent professional development, openness to innovations and it becomes the cause for many dilemma and resistance.

Key words: action, communication, teaching, new technologies.



др Ранко Шљивић
Филозофски факултет, Никшић

**Изворни
научни чланак**

Социјално-статусна обиљежја наставника као могуће педагошке детерминанте



Резиме: Рад је дио обимног истраживања које је урађено у свим градовима на територији Црне Горе првенствено из сложених, климатско-географских, социјалних, а затим и других разлога који проузрокују различитост података од приморске, средње до сјеверне регије.

У раду се приказује више категорија социјално-статусних одредница које значајно детерминишу ставове радника у образовању са више аспеката, посебно међуљудских односа у школи и односа према пројектованим промјенама, према ујравама школа које реализују процесе имплементације и према социјалним партнерима.

Савремене државе које теже да постану друштва образовања рационално ће савлађати акценат на стицање знања, на његово претварање из пасивне у активно и самим тим адекватно примјењивање у подручјима која представљају потребе те и такве државе.

Кључне речи: социјално поријекло, образовање, школа, наставници, радни стаж, материјалне прилике, настава, промјене, ставови, циљеви.

Увод

У раду анализирамо колико су социјално-статусна обиљежја периода дјетињства, степена завршене школе и радног стажа, могући извори ставова о промјенама, колико се групације испитаника статистички значајно разликују у погледу општег става према промјенама, зашто неке варијабле имају или немају утицаја, зашто имају исти или различити став о процесима промјена. Такође сагледавамо какве су разлике у погледу преференције друштвених циљева, какви су ста-

вови у односу на задовољство и да ли се слично или различито опажа присуство појединих особина код наставника и код директора.

У другом дијелу рада ћемо анализирати како ове социјално-статусне карактеристике детерминишу ставове према настави, тј. како се одређују према општем ставу о настави, а како према практичним аспектима саме наставе, како се то односи на самопроцјену успјешности, а како према спремности за акцију када је образовање у питању и унапређење наставног тј. микро-педагошких процеса и управљања промјена-

ма са аспекта педагога и менаџера прве линије и првог контакта са ученицима.

Самим тим, овај рад представља не само опис ставова радника у образовању и њихов редослед, већ и откривање узрочних веза на педагошку димензију која профилише наставника који је (не)спреман за управљање процесима промјена.

Опис истраживања

Шири проблем истраживања су неопходне промене у образовању, па самим тим и потребе за адекватно обученим кадровима који ће управљати тим промјенама.

Ужи проблем је наставник као менаџер са свим факторима који детерминишу његове активности, у оквиру којих су и социјално статусна обиљежја која у значајној мјери детерминишу њихове педагошке домете.

Предмет истраживања су особине личности наставника и, уопште, радника у образовању на свим нивоима управљања и одлучивања, као и њихов однос према другим наставницима, директорима и стручним сарадницима о ком закључујемо на основу анализе узрочних веза више предвиђених (у овом раду презентираних) варијабли.

На основу добијених података, међу којима су и социјално-статусна обиљежја, сагледава се општи став радника у образовању према промјенама, према настави уопште и према њеним практичним аспектима, друштвеним циљевима, као и однос према свим субјектима у образовном систему (колеге на послу, директори и стручни сарадници).

Научне и практичне циљеве истраживања, који произилазе из самог предмета, сагледаћемо кроз однос зависних и независних варијабли и доћи до природе повезаности која води до практичног циља истраживања, а то је нала-

жење нових модела, принципа и техника које ће довести до потребног повећања нивоа педагошких аспеката свих актера у образовним системима који ће као такви бити спремни да управљају сталним промјенама.

Методе истраживања

Методом *теоријске анализе* извршено је припремно истраживање у функцији прикупљања секундарне грађе, њеног систематизовања и проучавања у циљу сагледавања предмета који се истражује.

Методом *систематској неексперименталној истраживања (сервеј методом)* који се користи приликом проучавања појава или процеса на ширем просторном радијусу, добијен је велики број релевантних података који уз све методолошке претпоставке прикупљања, систематизовања, обраде, анализе и елаборације, доводи до релевантних закључака и самим тим и предлога.

Инструменти истраживања

Поузданост и дискриминативност скала и њихова симптоматска ваљаност су потврђене израчунавањем коефицијената поузданости, анализом ставки, као и хи (χ^2) квадрат тестом.

Поузданост је доказана израчунавањем коефицијента поузданости и примјеном »сплит-халф«¹ поступка, док је дискриминативност доказивана анализом ставки којом је утврђиван индекс дискриминативне моћи, што је уз »факторску анализу«² резултирало квалитетом коришћених скала.

Поступци за обраду података

Коришћени су поступци који су највише одговарали овом виду емпиријског истражива-

чког рада и у функцији дефинисања нивоа статистичке значајности и квалитета добијених података и то: Мјере статистичке значајности међу сегментима укрштених варијабли, мјере средњих вриједности и одступања од њих, мјере које указују на степен повезаности варијабли, као и мјере латентне структуре ставова према промјенама.

Узорак испитаника

Метода узимања строго случајног стратификованог узорка по школама градске, приградске и сеоске профилисаности је узорак дефинисала као веома квалитетан дио цјелине просвјетне популације. Својим вриједностима и репрезентативношћу, ова метода узорковања имала је утицаја на издвајање општих и посебних ставова испитаника, а самим тим и узрочно-последичних веза и на аргументовану пројекцију могућих проблема у току имплементације неопходних промјена и предвиђања врста и интензитета отпора промјенама.

Табела 1. Узорак наставника и нека од социјално-стањивних обиљезја

1.	Дјетињство и рану младост (социјално поријекло) провео / ла	1. на селу	41	21,7
		2. у мањем мјесту	52	27,5
		3. у граду	96	50,0
2.	Степен завршене школе	1. виша	76	40,2
		2. висока	13	59,8
3.	Радни стаж	1. до 10 година	43	22,8
			66	34,9
		2. од 11 до 20 година	51	27,0
			29	15,3
		3. од 21 до 30 година		
		4. преко 30 година		
УКУПНО			189	100

Предвиђени узорак испитаника подразумевао је три стратума (наставнике, стручне сараднике и директоре школа) у циљу добијања што квалитетнијих компарација и релевантних закључака. Због обимности истраживања, у овом раду анализираћемо подузорак наставника чија социјално-стањивна обиљезја свентуално могу утицати на педагошке аспекте којима се реализују промјене у образовању.

Социјално поријекло и ставови

Велики број варијабли, а међу њима и ове значајне социјално су статусне одреднице испитиване на простору 22 града у Црној Гори на популацији просвјетних радника, тј. наставника, стручних сарадника и директора школа.

У овом случају ставови као стабилна психолошка категорија посматрани су са аспекта ставова према настави уопште, друштвених циљева, општег става према промјенама, особина наставника, особина директора, задовољства, као и са позиције практичних аспеката наставе. Коментарисаћемо компарације за које увидимо да су достигле ниво статистичке значајности, као и оне који показују тенденцију значајности које показују узрочно последичне везе међу варијаблама.

Социјално поријекло и ставови о настави и практичним аспектима наставе

Послије претходно презентираних описа истраживања, као и дефинисања односа међу варијаблама, наредне табеле јасно указују на посљедичне везе које по извршеној анализи упућују на одређене закључке.

Табела 2. Социјално поријекло и ставови према настави

ДЈЕТИЊСТВО И РАНА МЛАДОСТ ПРОВЕДЕНА	СТАВОВИ О НАСТАВИ						УКУПНО	
	Негативан		Неутралан		Позитиван			
	f	%	f	%	f	%	f	%
На селу	11	26,8	12	29,3	18	43,9	41	100
У мањем мјесту	24	46,2	18	34,6	10	19,2	52	100
У граду	21	21,9	38	39,6	37	38,5	96	100
УКУПНО	56	29,6	68	36,0	65	34,4	189	100

$$\chi^2=12.77 ; df=4 ; p=0.012$$

Табела показује висок степен статистичке значајности од 0,012 и упућује на то да је социјално поријекло, тј. мјесто гдје је проведено дјетињство и рана младост значајан фактор општег става према настави.

Испитаници који су дјетињство и рану младост провели на селу и у већим градовима имају у знатно вишој мјери позитивне ставове о настави 43,9% и 38,5%; скоро трећинским одређењем заузимају неутралне ставове и знатно мањим процентом негативне. Испитаници из мањих мјеста су највише негативних ставова одредили овој настави, 46,2%, једна трећина преферира неутралност у форми лежерности пре-

ма настави, док само 19,2% њих заузима позитиван став о настави.

Карактеристика да наставници који су дјетињство и рану младост провели на селу највише вреднују наставу потиче вјероватно из разлога израженог мотива постигнућа који је код њих као таква социјално-статусна одредница детерминисао животни пут и ставове према настави уопште. Наставници из малих мјеста који се са само 19,2% изјашњавају позитивно о настави, са социолошког аспекта представљају узрочно-последичну везу психо-социјалне климе која влада у малим мјестима, због чега вјероватно осјећају инфериорност према мањим или већим мјестима што и утиче на стварање ставова са којима

Табела 3. Социјално поријекло и ставови према практичним аспектима наставе

ДЈЕТИЊСТВО И РАНА МЛАДОСТ ПРОВЕДЕНА	СТАВОВИ О ПРАКТИЧНИМ АСПЕКТИМА НАСТАВЕ						УКУПНО	
	Негативан		Неутралан		Позитиван			
	f	%	f	%	f	%	f	%
На селу	10	24,4	14	34,1	17	41,5	41	100
У мањем мјесту	23	44,2	15	28,8	14	26,9	52	100
У граду	34	35,4	36	37,5	26	27,1	96	100
УКУПНО	67	35,4	65	34,4	57	30,2	189	100

$$\chi^2=5.50 ; df=4 ; p=0.240$$

Табела 4. Социјално поријекло као детерминанта друштвено пожељних особина наставника

ДЕТИЊСТВО И РАНА МЛАДОСТ ПРОВЕДЕНА	ОСОБИНЕ НАСТАВНИКА						УКУПНО	
	Негативан		Неутралан		Позитиван			
	f	%	f	%	f	%	f	%
На селу	20	48,8	15	36,6	6	14,6	41	100
У мањем мјесту	26	50,0	15	28,8	11	21,2	52	100
У граду	42	43,8	37	38,5	17	17,7	96	100
УКУПНО	88	46,6	67	35,4	34	18,0	189	100

$$\chi^2=1,802 ; df=4 ; p=0.772$$

се наставник као личност уз помоћ шире друштвене заједнице мора изборити, уколико хоће да напредује у настави и проводи све сложеније захтјеве надоласећег времена.

Са анализом наредне табеле направићемо детаљнији увид у претходне констатације и закључке о утицају дјетињства и ране младости која је проведена у различитим социјалним окружењима. Ова компарација нема статистичке значајности, али смо је приказали због даље анализе у односу на ставове према практичним аспектима наставе.

Анализа показује и потврђује скоро идентичан однос оних наставника који су дјетињство и рану младост провели на селу по питањима ставова о настави и ставова о практичним аспектима наставе, тј. са преко 40% имају изразито позитивна и само једна четвртина негативних одређења.

Слична констатација, тј. висок ниво негативних ставова важи и за наставнике из мањих мјеста, док су ретки ставови наставника из градова који се са 15% више негативно изјашњавају о практичним аспектима наставе.

Тај негативни однос према практичним аспектима наставе наставника који су дјетињство и рану младост провели у граду може бити резултат изражене афективне компоненте и незадовољства општим стањем у образовању, што је

и доказано у посебним анализама компарација са задовољством одређеним стварима и појавама.

Када су промјене у питању, високе вриједности према општем ставу о настави, примјетно је да падају када се испитују ставови о практичним аспектима, што значи да наставници са социјалним поријеклом из града чешће него остали негативно вреднују наставну праксу и представљају потенцијалне поборнике отпорима промјена, вјероватно из разлога социјалне стабилности која није већински карактеристична за наставнике који су поријеклом са села и из мањих мјеста.

Социјално поријекло и присуство друштвено пожељних особина као извори ставова

Када су у питању ставови о присутности друштвено пожељних особина код наставника и директора, као детерминанта проведеног дјетињства и ране младости проведене на селу, у мањем мјесту или у граду, направићемо анализу у циљу постизања континуитета у појашњавању свих компарација.

Нема потребне и статистички значајне разлике, али из ове табеле је значајно поменути да наставници који су дјетињство и рану младост провели у мањим мјестима опет предњаче

Табела 5. Социјално поријекло као детерминанта друштвено пожељних особина директора

ДЈЕТИЊСТВО И РАНА МЛАДОСТ ПРОВЕДЕНА	ОСОБИНЕ ДИРЕКТОРА						УКУПНО	
	Негативан		Неутралан		Позитиван			
	f	%	f	%	f	%	f	%
На селу	10	24.4	10	24.4	21	51.2	41	100
У мањем мјесту	11	21.2	21	40.4	20	38.5	52	100
У граду	11	11.5	45	46.9	40	41.7	96	100
УКУПНО	32	16.9	76	40.2	81	42.9	189	100

$$\chi^2=8.141 ; df=4 ; p=0.087$$

у изношењу и заузимању негативних ставова и са 50% негативно оцјењују своје колеге са којима проводе велики дио времена, што представља стечене фрустрације које су одраз социјалне средине у којој владају посебни културолошки обрасци који резултирају стварањем одређених ставова.

У наредној комарацији с обзиром да ниво тенденције статистишке значајности (Табела 5), ипак ћемо направити анализу и извући добре и упућујуће закључке који са аспекта микропедагошких процеса, педагошког менаџмента и менаџмента у образовању у процесима управљања промјенама, могу бити важна стратешка одредница када је у питању реализација планског начина кадрована.

Наиме, наставници који су дјетињство и рану младост провели на селу, као и у претходној анализи, показују највећи степен позитивности у оцјењивању директора школа у форми ставова којима оцјењују изразито присуство друштвено пожељних особина са 51,2%, док они из мањих мјеста са 38,5% и наставници из града 41,7%.

Остале компоненте наставници са села дијеле половично, на начин што за само 24,4% директора кажу да не посједују наведене особине, док у форми посједовања, поред изразито присутних додају и неутралне тј. просјечно присутне особине са 24,4%, што чини висок

степен повјерења у школску управу и управљање промјенама, када је колектив у питању.

Насупрот њима, наставници из градова мање се критички односе према њима и са 11,5% негативно карактеришу директоре школа, док се за 46,9% њих неутрално изјашњава. Ово подсјећа на већ примјеђени конформизам у функцији покушаја задржавања постојећих позиција и постојећег стања.

Нивои образовања као детерминанте ставова

Ниво образовања наставника, као следећу социјално-статусну одредницу, посматраћемо са више аспеката, без обзира на утврђене чињенице да нема статистички значајне разлике када су у питању компарације ставова и степена образовања.

За очекивати је да различити нивои образовања (независна варијабла) треба да продукују и различите ставове (зависна варијабла), што се мора рефлектовати и на ставове о настави и ставове о практичним аспектима саме наставе.

Када је у питању опредјељеност према важним друштвеним циљевима, наставници вишег нивоа образовања се без потребног нивоа статистичке значајности и разлика ипак нешто чешће опредјељују и бирају те друштвене циљеве.

Табела 6. Степен образовања наставника и ставови о настави

СТЕПЕН ЗАВРШЕНЕ ШКОЛЕ	СТАВ ПРЕМА НАСТАВИ						УКУПНО	
	Ријетко присутан		Присутан		Изразито присутан			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Виша школа	29	38,2	21	27,6	26	34,2	76	100
Висока школа	27	23,9	47	41,6	39	34,5	113	100
УКУПНО	56	29,6	68	36,0	65	34,4	189	100

$$\chi^2=5.583 ; df=2 ; p=0.061$$

Ниво завршене школе и анксиозност наставника такође не показују значајније разлике, али је примјетно нижи ниво анксиозности код наставника са вишим степеном школе што, између осталог, дефинишемо и као низак ниво одговорности и креативности у процесу наставе.

Када је у питању компарација нивоа образовања и задовољства, нема битних разлика у степену образованости наставника.

Статистичка значајност од 0,061 коју показује ова компарација врло је близу оној која се статистички вреднује 0,005 и мање тако да можемо констатовати да постоји тенденција да степен образовања наставника представља могући извор ставова о настави.

Наставници са вишом школом се далеко чешће негативно одређују према настави са 38,2%, у односу на наставнике са високом 23,9%, док присуство и изразито присуство позитивних ставова о настави квалификују са 61,8% према 76,1%, колико оцјењују наставници са високом стручном спремом.

Када је у питању приступ и ставови према практичним аспектима наставе, није добијен резултат ни у форми тенденције, али је интересантно напоменути да се наставници са вишом школом лежерније односе према њима са 27,6% негативности, у односу на наставнике са високом спремом који су незадовољнији практичним аспектима са 40,7%, вјероватно због ви-

шег нивоа образовања и самим тим стручнијег приступа настави, као и процесима промјена, које они знатно чешће подржавају.

Радно искуство као могући извор ставова

Психолошки приступ послу просвјетног радника захтјева пажљиву анализу управо када су године радног стажа у питању. Пракса је до сада показала да са одмаклим радним стажом настаје лежернији приступ обављању већине послова и управо из тог разлога педагошки менаџмент и менаџмент у образовању препоручује и истражује начине превазилажења те врсте проблема што, по овом и по свим другим основама, треба императивно изучавати и примјењивати у васпитно-образовним системима.

Од свих варијабли које смо укључили у компарацију највиши ниво статистичке значајности пронашли смо у односима према неким друштвеним циљевима и особинама директора, што ћемо и посебно обрадити.

Висок степен статистичке значајности од 0,018, коју показује однос година стажа и друштвеног (циљ број 1) говори о томе да наставници који имају до 20 година радног стажа 85,3% преферирају развој јаке привреде и побољшање животног стандарда грађана, док они са више времена проведеног у школи са 14% мање или са 71,3%.

Табела 7. Године стажа и друштвени циљеви као извор ставова

ГОДИНЕ РАДНОГ СТАЖА	ДРУШТВЕНИ ЦИЉ - Развој јаке привреде и животног стандарда				УКУПНО	
	Није биран		Биран			
	f	%	f	%	f	%
До 20. година	16	14,7	93	85,3	109	100
Преко 20. година	23	28,8	57	71,3	80	100
УКУПНО	39	20,6	150	79,4	189	100

$$\chi^2=5.578 ; df=1 ; p=0.018$$

Овај високи ниво афективног односа млађих наставника који своје незадовољство претварају у спремност да учествују у акцији према развоју привреде и налазе себе у процесима промјена и управљања промјенама упућује на то да посебно треба обратити пажњу приликом реализације важних функција менаџмента, посебно кадрована које је и предуслов стварања јаким и стручних тимова за управљање школом и ученичким колективом.

Због паралелног увида у однос година радног стажа наставника и њихових ставова о присуству друштвено пожељних особина код наставника (Табела 8) који не показују ни близу потребне позитивне тенденције, анализираћемо њихов однос према директорима школа (Табела 9) и видјећемо потпуно другачије резултате.

Статистички значајна разлика (у наредној Табели 9) на нивоу од 0,020 показује висок степен утицаја година проведених на раду према особинама директора васпитно-образовних установа. Условно речено, млађи наставници до 20 година стажа 88,1% квалификују присуство и изразито присуство друштвено пожељних особина код директора школа, а 11,9% искључују посједовање ових карактеристика.

Насупрот томе, старији наставници са преко 20 година радног стажа, знатно се критичније односе према њима и 23,8% квалификују одсуство ових особина, док 76,3% одређују присуство или изразито присуство, што је скоро 12% мање него што то кажу млађи наставници. Ова компарација са аспекта односа генерација према директорима који су у сваком колективу носиоци иницијатива према промјенама

Табела 8. Стаж и особине наставника као детерминанта ставова

ГОДИНЕ РАДНОГ СТАЖА	ОСОБИНЕ НАСТАВНИКА						УКУПНО	
	Мање присутне		Присутне		Изразито присутне			
	f	%	f	%	f	%	f	%
До 20. година	48	44,0	44	40,4	17	15,6	109	100
Преко 20. година	40	50,0	23	28,8	17	21,3	80	100
УКУПНО	88	46,6	67	35,4	34	18,0	189	100

$$\chi^2=2,929 ; df=2 ; p=0.231$$

Табела 9. Стаж и особине директора као детерминанта ставова

ГОДИНЕ РАДНОГ СТАЖА	ОСОБИНЕ ДИРЕКТОРА						УКУПНО	
	Мање присутне		Присутне		Изразито присутне			
	f	%	f	%	f	%	f	%
До 20. година	13	11,9	52	47,7	44	40,4	109	100
Преко 20. година	19	23,8	24	30,0	37	46,3	80	100
УКУПНО	32	16,9	76	40,2	81	42,9	189	100

$$\chi^2=7.779 ; df=2 ; p=0.020$$

јасно говори да критичнији однос према њима представља несвјесно изјашњавање и отпор према промјенама, што је у овом случају однос старијих просвјетних радника.

Управо такви наставници (уз иницијативу директора) највише треба да уложе у сопствену едукацију због превазилажења енормно великих разлика које настају техничко-технолошким иновацијама, чиме су управо они највише угрожени и уједно свјесни у покушају да задрже статус кво стање у функцији очувања сопствених интереса.

Наставници са мање стажа виде своје шансе у промјенама, а носиоце промјена у директорима и самим тим се и знатно позитивније изјашњавају о присуству друштвено пожељних особина код већине руководилаца и основних и средњих школа. Остале компарације не показују већи ниво статистичке значајности ни у форми тенденције, па нећемо вршити њихову анализу.

Закључак

Кључни термини у овом раду: социјално поријекло, образовање, школа, наставници, радни стаж, материјалне прилике, настава, промјене, ставови и циљеви сагледани су на основу детаљне анализе статистички добијених података и на основу велике искуствене компоненте радом у образовању, уз минимум субјективности, могу се навести следећи закључци:

- Испитанике који су дјетињство и рану младост провели на селу и у већим градовима карактерише знатно веће присуство позитивних ставова о настави; скоро трећинским опредељењем заузимају неутралне ставове и знатно мањим процентом негативне.

- Испитаници из мањих мјеста највише негативних ставова заузимају према настави, једна трећина преферира неутралност у форми лежерности, док само једна петина наставника заузима позитиван став о настави.

- Наставници из малих мјеста се само дјелимично позитивно изјашњавају о настави, а са социолошког аспекта то представља узрочно-последичну везу психосоцијалне климе која влада у малим мјестима.

- Негативни однос према практичним аспектима наставе оних наставника који су дјетињство и рану младост провели у граду резултат је изражене афективне компоненте и незадовољства општим стањем у образовању, што је и доказано у посебним анализама компарација задовољством одређеним стварима и појавама.

- Наставници са социјалним поријеклом из града знатно чешће него остали негативно вреднују наставну праксу и представљају, једним дијелом, потенцијалне поборнике отпора промјена, из разлога социјалне стабилности која није већински карактеристична за наставнике који су поријеклом са села и из мањих мјеста.

- Наставници са вишом школом се далеко чешће негативно одређују према настави у односу на наставнике са високом стручном спремом.

- Млађи наставници преферирају развој јаке привреде и побољшање животног стандарда грађана, за разлику од старијих наставника.

- Млађи наставници своје незадовољство претварају у спремност да учествују у акцијама према развоју привреде и налазе себе у процеси-ма промјена и управљања промјенама.

- Наставници са мање стажа виде своје шансе у промјенама, а носиоце промјена у директорима и самим тим се и знатно позитивније изјашњавају о присуству друштвено пожељних особина код већине руководилаца и основних и средњих школа.

- Старији наставници се знатно чешће негативно одређују према директорима школа и према својим колегама.

На крају да констатујемо да социјално-статусна обиљежја периода дјетињства, степена завршене школе и радног стажа представљају изворе ставова о промјенама, да се групације испитаника статистички значајно разликују у погледу општег става према промјенама, да само неке варијабле имају утицаја на исте или различите ставове о процесима промјена и да су значајне разлике у погледу преференције друштвених циљева; да су ставови у односу на задовољство такође различити, и да се различито опажа присуство појединих особина код наставника и код директора.

Литература

- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Гилфорд, Ј.П. (1986): *Основе психолошке и педагошке студијистике*, Београд, Савремена администрација.
- Драгићевић, Ч. (1991): *Статистика за психологе*, Београд, Друштво психолога Србије.
- Лекић, Ђ. (1979): *Методологија педагошког истраживања и стваралаштва*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мужих, В. (1977): *Методологија педагошког истраживања*, Сарајево, Завод за уџбенике.
- Шљивић, Р. (2007): *Педагошко-психолошки фактори менаџмента образовања Црне Горе*, Никшић, Издавачко предузеће Коло.

Summary

This paper is a part of the huge research done in all towns at the territory of Montenegro, primarily from complex, climate-geographical, social and other factors which provoke differences of data from the Mediterranean, middle to the northern region.

There are many categories of social-status determinants shown in this paper which significantly show the attitudes of workers in education from many aspects, particularly inter-personal relationships at school and relations towards the projected changes, towards the management of the school which realise the process of implantation and towards social partners.

Contemporary states which tend to become societies of education will rationally put an accent on gaining knowledge, on its transformation from passive to the active one and according to this, adequate application in the areas which represent needs of that and such a state.

Key words: social background, education, school, teachers, working period, material occurrences, teaching, changes, attitudes, aims.

**Снежана Лакета****Основна школа „Вук Караџић”, Власеница****Стручни
чланак**

Индивидуализована настава



Резиме: Циљ овог рада је дајти конкретан пример активирања ученика у настави српског језика диференцираним задацима.

Први део рада се односи на теоретско разматрање појмова, као што су: индивидуализована настава, индивидуална настава, активна настава, диференцирани задаци.

Посебан акценат стављен је на индивидуализовану наставу. Указано је на предности овакве наставе, али и на могуће слабости. Набројани су и облици и начини индивидуализације у настави. Један од облика индивидуализације у настави јесте и настава различитих нивоа тежине са применом задатака диференцираног типа.

У другом делу рада дат је приказ припреме за час српског језика у првом разреду, на којем су ученици решавали задатке у складу са својим знањем и способностима. Постигнути су значајни резултати код свих ученика који су решавали постављене задатке, уједно зато што оваква настава уважава интересовања, потребе и могућности сваког појединца.

Овакав облик индивидуализације у настави, уз коришћење задатака диференцираног типа, показао се као изузетно практичан и успешан.

Кључне речи: индивидуализована настава, активна школа, диференцирани задаци, читање.

Уводна разматрања

Време у којем живимо је време великих промена. Те промене се рефлектују на наставу. Све је више трагања за савршенијим путевима како постаћи стваралаштво ученика у настави. Основна девиза сваке школе постаје: Научити учити, научити постојати.

Индивидуализована настава води рачуна о претходним искуствима ученика, о могућностима усвајања новог знања. Њу интересује какве подстицаје треба користити према сваком ученику.

Зато се у овој настави улога наставника квалитетно мења и настава добија другачије токове. Она претпоставља велико познавање сва-

ког ученика, као и планирање према интересовањима и могућностима сваког ученика.

Индивидуализована настава ће имати пун значај, ако ученик у таквом раду осети задовољство. Ако доживи успех у односу на рад са претходног часа.

На путевима открића и сазнања има спотицања и падова. Улога наставника јесте да буде у току успеха, спотицања и падова сваког ученика.

Дефинисање појмова

Основно што наставник треба да пренесе својим ученицима јесте схватање да су способни да уче, да је учење често врло интензивно људско искуство, као и остала хумана искуства, понекад забавно, повремено тешко, некад и напорно, али ретко досадно.

Искуства која су стечена у свету и код нас применом индивидуализованог наставног рада, непобитно истичу предност таквог начина рада у поређењу са другим облицима наставе. Али пре него што истакнемо предности оваквог начина рада, морамо да дефинишемо неке основне појмове који су блиско повезани са њим.

Индивидуализација је узимање у обзир, у васпитно-образовном процесу, индивидуалних особина и потреба сваког ученика и у складу са тим подешавање васпитног рада и наставе (Брковић, 1994: 20).

Индивидуални рад постаје *индивидуализован* када сваки ученик решава задатак који одговара његовим способностима, темпу и начину рада. То значи да индивидуална настава може, али не мора бити индивидуализована (Трнавац, Ђорђевић, 1998: 231).

Треба разликовати индивидуализовану наставу и *индивидуализам* који се појавио „седамдесетих година двадесетог века у виду нереалних очекивања да ће индивидуализована наста-

ва и употреба рачунара омогућити потпуно индивидуални рад деце те да ће наставник постати сувишан у процесу дечијег учења. Данас је јасно да та илузија нема реално упориште. Данас је индивидуализација саставни део модерне наставе и врло ефикасно функционише у комбинацији са традиционалном наставом” (Сузић, 2005: 33).

Недиференцирани задаци су тако припремљени да сви ученици решавају самостално исте радне задатке.

Диференцирани задаци су разноврсни тј. прилагођени способностима групе ученика, у којем поједине групе добијају различите радне задатке. .

„*Активна школа* у изворном значењу је школа која је више усмерена на дете. Дете се посматра као целовита личност, а не само као ученик. Основне карактеристике активне школе су: не мора постојати фиксиран наставни план и програм, него више нека врста оријентационих планова и програма” (Ивић и сар., 1997: 11).

У овој школи се свако учење с повезује са личним искуством детета. Прате се дечија интересовања. Мотивација за учење је унутрашња.

„*Циљ* активне школе јесте развој личности и индивидуалности сваког детета, а не само усвајање школског програма” (Ивић и сар., 1997: 11).

Индивидуализована настава представља највећи вид *активности* ученика. То је наставни процес прилагођен стварним способностима, интересовањима, знањима и наклоностима ученика.

„*Индивидуализација наставе* је, у ствари, прилагођавање дидактичких активности ученицима, али се при томе води рачуна о њиховим индивидуалним особеностима, што заправо значи да треба подстицати активност појединца на путу његовог развоја” (Трнавац, Ђорђевић, 1998: 230).

Главни циљ индивидуализације је научити ученике учењу, формирати код њих позитивну мотивацију за учење и ослободити потенцијалне способности сваког појединог ученика.

Циљеви активне школе су блиско повезани са циљевима индивидуализоване наставе.

Како остварити индивидуализовану наставу

„Индивидуализовану наставу је могуће остварити само онда ако се испуне одређени педагошки захтеви и то: откривање и уважавање стварних разлика међу ученицима, проналажење, комбиновање и примена одговарајућих педагошких утицаја и прилаза наставном процесу у складу са постављеним циљем, прибављање адекватних наставних материјала” (Лакета, 1998: 97).

Наиме, реализација овог наставног система одвија се кроз две фазе:

1. фаза: Упознавање индивидуалних карактеристика појединца
2. фаза: Поступци активирања ученика у индивидуализованој настави.

Прва фаза је изузетно битна јер на основу података које прикупимо можемо и прилагодити наставу сваком појединцу тако да из њега извучемо максимум.

За идентификацију индивидуалних карактеристика ученика учитељ користи разноврсне податке из разредне књиге, досијеа о ученицима школских педагога и психолога, лекара. Не треба заборавити да родитељи ученика такође могу послужити као добар извор информација о ученику. Уз помоћ њих можемо упознати емоционални живот ученика, можемо сазнати која су његова интересовања.

Такође, на основу поузданих и објективних мерних инструмената и поступака, као што су тестови знања, контролни задаци, анализа

школских и домаћих задатака можемо прикупити податке о нивоу усвојености градива сваког ученика, што нам може помоћи да таквог ученика даље активирамо.

„Идентификовање индивидуалних карактеристика представља основу диференцирања наставног процеса. Што се наставни процес више усмерава на индивидуалне вредности појединца, више се диференцијација приближава индивидуализацији” (Лакета, 1998: 102).

Када смо добро упознали карактеристике наших ученика прелазимо на **другу фазу**, а то су поступци активирања ученика у индивидуализованој настави кроз неколико облика индивидуализације:

1. Наставни листић
2. Задаци на различитим нивоима тежине
3. Елементи индивидуализације у програмираном учењу
4. Индивидуализација у слободним и факултативним активностима
5. Елементи индивидуализације у оквиру допунске и додатне наставе
6. Елементи индивидуализације у оквиру групне наставе (Илић, 1984: 16).

Предности индивидуализоване наставе у односу на остале наставне облике:

а) Индивидуализованом наставом потпуније се задовољавају потребе ученика. Ученик решава задатке својим темпом.

б) Задовољава се потреба за текмичењем са самим собом. Присутна је унутрашња мотивација.

в) Ученици упознају своје могућности и откривају своје способности.

г) Наставник стиче потребе и могућности да се ослобађа рутинерства и развија своје стваралаштво (Илић, 1984: 15).

Поред предности, оваква настава има и своје **слабости**:

а) опасност да се једностраном применом индивидуализоване наставе занемаре васпитни ефекти осталих наставних облика.

б) Ученик може стећи погрешну слику о сопственим резултатима и могућностима.

в) Присутна је опасност да се ученик одвоји од битног и почне да се бави небитним активностима (Илић, 1984: 16).

Пракса већина школа јесте увођење допунског и додатног рада са ученицима, да би се ублажила неефикасност редовне наставе. То је, међутим, само лечење, а не превенција. Кад а би у наставном процесу било могуће организовати индивидуализовани рад само до око 25 процена-та, и сама потреба за оваковом организацијом допунске и додатне наставе би опала, што не значи да би требало занемарити рад са слабијим и даровитим ученицима (Ничковић, 1975: 133).

„**Даровитост** је производ интеракције и међузависности три елемента: изнадпросечне способности, мотивације и креативности (да се даје и креира нешто ново), и што је већа интеракција и међузависност између ова три елемента, већи је и ниво даровитости” (Стојаковић, 2000: 126).

Посебна пажња у овом раду биће усмерена на индивидуализацију школског учења организовањем наставе различитих нивоа тежине, где се сваки ученик може учити својим темпом, (био он слаб или даровит ученик).

Настава различитих нивоа тежине је теоретски заснован, систематски организован, симултан диференцирани васпитно-образовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структуре знања, интелектуалног развоја, способности учења, раних навика, темпа рада, мотивације за учење и других фактора релевантних за оптималну унутрашњу диференцијацију фронталне наставе (Илић, 1984: 19).

Што су разлике међу ученицима веће, јавља се већа потреба за организовање наставе на више нивоа тежине.

Структура часа као пример организације наставе на више нивоа тежине

„И код гласног и код читања у себи, темпо се прилагођава индивидуалним способности-ма ученика, те је неопходно да се усагласе потребно време и дужина текста за читање (диференцирани задаци) како би бољи читачи били довољно ангажовани све док слабији не реше свој део задатка, а да их нико не пожуре или омета на било који начин” (Вучковић, 1993: 47).

Најтачнија дефиниција читања била би:

„Читање је комплексан аналитичко-синтетички мисаони процес који истовремено обједињује више компонената: уочавање слова као графичког знака, претварање његове симболике у гласовну представу, правилан изговор гласова и њихово симултано уочавање у речи, повезивање речи у реченице које се казују темпом природног говора и коначно схватање садржаја онога што се чита” (Вучковић, 1993: 32).

Основна програмска обавеза у првом разреду је да се ученик оспособи за **читање наглас** и да постепено овлада техником **читања у себи**.

Читање у себи подразумева целовито схватање прочитаног за одређено време, крајњи је циљ овладавања вештином читања. Ово читање не треба увежбавати све док се не савладју основни елементи технике читања наглас и пошто се науче сва слова, а то је у другом полугодишту (Вучовић, 1993: 46).

Овде је дајџ приказ структуре часа из српског језика који може послужити као један пример како се може организовати настава на више нивоа тежине. Као наставна јединица изабрано је : Читање са разумевањем прочитаног.

Ово наставна јединица није случајно изабрана, пошто се њешико може реализовати без диференцираних задатака. Припремљене су четири групе задатака различите шевине.

Наставни предмет: Српски језик

Разред: први (друго полугодиште)

Наставна јединица: Читање са разумевањем прочитаног

Тий часа: вежбање

Наставна метод: текст-метода, демонстративна, дијалошка

Облик рада: индивидуални, фронтални

Наставна средства: текстови, задаци, апликације, наставни листићи, фотографије

Наставна помаћала: листићи са задацима, табла, креда, пано

Образовни циљ: стицање и усавршавање знања, вештина и навика за разумевање прочитаног.

Васпитни циљ: неговање љубави према књижевности, неговање културе изражавања и разликовање лепог од ружног.

Функционални циљ: савладати вештину читања и користити је свакодневно у пракси.

Ток часа:

1. корак: *Моштивисање ученика:* Записујемо на табли сугласнике: Р П К В Т Ц Г .

Можемо ли ово прочитати?

Закључујемо да читање овога нема никаквог смисла.

Записујемо самогласнике: А Е И О У. Закључујемо да ни ово када се прочита нема смисла.

Ако бисмо измешали самогласнике и сугласнике без реда: Р А П Е К И В ни ово ништа не значи.

Међутим, када бисмо заменили места неким гласовима, добили бисмо речи: ПЕКАР, РЕКА, КРВ.

Ове речи имају смисла, дакле разумемо њихово значење.

Читање мора имати смисла, тачније морамо разумети прочитано.

2. корак: Поделити ученике на одређене нивое тј. категорије знања. Овај део посла може се обавити и пре часа. Сваки учитељ тачно зна на ком нивоу знања му је ученик.

Поделити задатке сваком ученику у складу са његовим тренутним постигнућима.

Најбољи ученици добиће следеће задатке:

1. Прочитај следећи текст и дај му наслов (текст је непознат ученицима):

Био један човек, па имао три сина. Оста-вио им да поделе имање: прасе, обор и цак кукуруза. Једном сину припадне прасе, другом сину припадане обор, а трећем сину цак кукуруза.

Шта да ради први син? Има прасе, али нема обор, ни кукуруза!

Шта да ради други син? Има обор, али нема ни прасе, ни кукуруза!

Шта да ради трећи син? Има цак кукуруза, али нема ни обор, ни прасе!

Мислила се браћа, мислила и смислила: Неће да се деле!

Сада имају и прасе и обор и цак кукуруза. Зашто су браћа одлучила да остану заједно? _____

Дај наслов причи: _____

2. Од датих слова састави речи (најмање три):

Б О Д Р В Е А

Одговори: дрво, ведро, брод, дар, рад.

3. Овде је написана реченица на необичан начин. Напиши је исправно:

У К Ћ И

В О И И

Е Ј Ж В

Л К И А

И У В Н

Одговор: У великој кући живи Иван.

Следеће задатке решаваће врло добри:

1. Поређај следеће слике по реду, стављајући испред њих одговарајуће бројеве. Текст смо читали на претходном часу:

_ јабука и чобани

_ јабука и путници

_ јабука, девојчица и дечак

_ јабука и лопов

_ румена јабука на дрвету

Сећате ли се назива ове приче? _____

2. Од датих слова састави речи:

А В Е Р К А О Е Т

Одговори: варка, крава, вера, Вера, река.

Следеће задатке решаваће најслабији ученици:

1. Повежи стрелицом одговарајућу слику и реч:

СУНЦЕ, ЛАЂА, КУЋА



3. Овде је написана реченица на необичан начин. Напиши је исправно:

А о л е б

Н л а б о

А и т о н

В с к м е.

Одговор: Ана воли слатке бомбоне.

Следеће задатке решаваће добри ученици:

1. Напиши следећу реченицу писаним словима:

Рајко хоће да постане најбољи ђак у целој школи.

_____.

2. Напиши по три речи које почињу гласом:

Г _____, _____, _____

В _____, _____, _____

А _____, _____, _____

3. Напиши по три речи које се завршавају гласом:

Е _____, _____, _____

Р _____, _____, _____

О _____, _____, _____

2. Напиши речима шта видиш на слици:



Слика број 4. Медо _____



Слика број 5. Ватра _____



Слика број 6. Банане _____



Слика број 7. Лопта _____



Слика број 8. Коњ _____



Слика број 9. Сијалица _____

3. корак: Индивидуални рад ученика на решавању задатака. Сваки ученик ради у складу са својим могућностима и својим темпом. Учитељ надгледа рад ученика.

4. корак: Повратна информација за сваког ученика појединачно. Припремљени наставни листићи са тачним одговорима за сваки ниво.

5. корак: Заједничка анализа часа.

Ученици који су успешно решили задатке за свој ниво могу на следећем часу решавати задатке за већу оцену и обрнуто, ученици који

нису успели да одговоре на већину питања добиће лакше задатке.

Закључак

У свом истраживању о мишљењу наставника експериментатора о организацији наставе различитих нивоа тежине у обради књижевних текстова, М. Илић долази до следећих информација:

- ученици добијају задатке које могу да реше,
- ученици се обучавају да уоче проблеме, формулишу питања,
- чешће доживљавају успех што је подстицач за бољи рад,
- измењен је положај и активност ученика и наставника,
- ученици све време интензивно раде, размисљају, осећају да сами могу да ураде,
- ученици су дошли до фазе самовредновања,
- сваки ученик има свој шемло најпредовања (Илић, 1984: 126).

Структура часа која је приказана у овом раду, само је један од начина организовања наставе на више нивоа тежине. Ако посматрамо индивидуализовану наставу као шири појам од овог, видећемо да су неисцрпне могућности у организовању оваквих видова наставе. Али то не значи да треба занемарити и остале облике организовања који су можда у неким ситуацијама оправданији да се користе.

У суштини, наставна јединица која је овде приказана, није случајно изабрана да се реализује као настава на више нивоа тежине. Било би изузетно тешко организовати час тако да са свим ученицима радимо на истом нивоу тежине, а да некеме тај час не буде претжак, а други-

ма пак досадан. На овом часу припремљене су четири врсте задатака: за најбоље, за врло добре, за добре, за најслабије. Од најбољих се тражило да дају наслов непознатом тексту, а то је уједно и најбољи начин да се провери јесу ли разумели шта пише у тексту, шта је порука текста и наравно можемо видети колико су креативни. Уједно, њихови задаци су и најобимнији.

Задаци за врло добре су мало лакши, али садрже елементе који ће им мало напрегнути мождане вијуге. Они треба да поређају тезе извучене из познатог текста који смо радили на претходном часу по реду. Пре тога могу тај текст поново прочитати.

Задаци за добре ученике су много једноставнији, а за најслабије су и илустровани како би били што занимљивији и конкретнији.

Са друге стране овакав час не можемо увек организовати јер је припрема оваквих часова тешка и дуготрајна. Неопходно је потпуно познавање сваког ученика, његових способности, знања, у овом случају способности за читање и писмено изражавање. Осим тога, овакав вид организовања вежби читања у себи препро-

ручује се тек после обраде свих слова и савладавања технике читања наглас.

Све у свему, индивидуализована настава има пуно својих предности, али је у школи успешна једино у комбинацији и са другим начинима рада.

Једнога треба бити свестан: Не постоје два иста детета. Нисмо сви дебели, високи, мршави или ниски. Данас нам је довољна једна шољица кафе, а јуче смо попили три.

Значи, ни ми сами нисмо сваки дан исти, тј. нису нам исте жеље, потребе, прохтеви, ставови, па чак ни изглед, а очекујемо од деце да се сва понашају исто, да мисле на исти начин, да осећају исто.

Оно што ми можемо да учинимо јесте да код деце пробудимо љубав према сазнавању, ту исконску потребу сваког човека, а која је само на тренутак заспала и утихла у деци, претрпана и угушена силним захтевима и теретима које ми стављамо на њихова нејака плећа.

Литература

- Брковић, Алекса (1995): *Психолошки речник*, Чачак, Технички факултет.
- Вучковић, Мирољуб (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивић, Иван и сар. (1997): *Активно учење*, Београд, Институт за психологију.
- Илић, Миле (1984): *Учење и настава различитих нивоа тежине*, Сарајево, "Свјетлост" ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лакета, Новак (1998): *Училишљ-наставник-ученик*, Ужице, Учитељски факултет.
- Ничковић, Радисав (1975): *Рационализација наставе и учења*, Нови Сад, Раднички универзитет "Радивој Ђирпанов".
- Стојаковић, Петар (2000): *Даровитост и креативност*, Српско Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сузић, Ненад (2005): *Педагогија за XXI вијек*, Бања Лука, ТТ-Центар.
- Трнавац Недељко и Ђорђевић, Јован (1998): *Педагогија*, Београд, Научна књига комерц.

Summary

The aim of this paper is giving a definite example of activating students in teaching Serbian with differentiated tasks.

The first part of the paper refers to theoretical discussion of the terms such as individualised teaching, individual teaching, active teaching, and differentiated tasks.

A special accent is given to individualised teaching. Some advantages and drawbacks of this kind of teaching have been shown. There were forms and ways of individualisation shown. One of the forms of individualisation in teaching is teaching different levels of difficulty with application of the tasks of differentiated type.

In the second part, there is a review of a Serbian lesson preparation of the first grade, in which students solved problems in accordance with their knowledge and abilities. There were significant results because this kind of teaching takes interests, needs and possibilities of each individual.

This kind of individualisation in teaching, using the tasks of differentiated type, proved to be very practical and successful.

Key words: *individualised teaching, active school, differentiated tasks, reading.*

Стручни
чланак

мр Слободан Станојловић
Бијељина



Маје ума као образовни стандард и метода ефикасније учења

„У будућности се неће сматрати неписменим онај
ко не зна да чита, већ онај ко није научио да учи”
Херберт Герцоу

Резиме: Аутор размајра појмовно одређење, значај, могућности примјене и начин израде маја ума као средства ефикасније учења. Презентоване су и практичне могућности примјене маја ума у оквиру интерактивне учења (реализација неких тема из програма васпитног рада са ученицима и вјежби за студенте).

Кључне речи: маје ума, учење учења, развијање креативности, асоцијативност, кључне ријечи.

Дугорочни циљеви образовања одређене друштвене заједнице указују на њене основне вриједносне оријентације и представљају основ за извођење посебних циљева за поједине друштвене сегменте као што су породица и школа¹. Тако дефинисани циљеви служе и као путоказ васпитачима – о томе које вриједности су мла-

дима од највеће користи за сналажење у свијету сталних и бурних промјена, шта су стандарди квалитета успјешности, какву личност очекује друштво после одређеног циклуса школовања итд.

Кад је у питању формирање кључних вјештина, то се првенствено односи на три групе вјештина:

- Вјештина учења: давање смисла информацијама (моћи прикупити, издвојити, похранити и класификовати информације, процijenити њихову ваљаност и

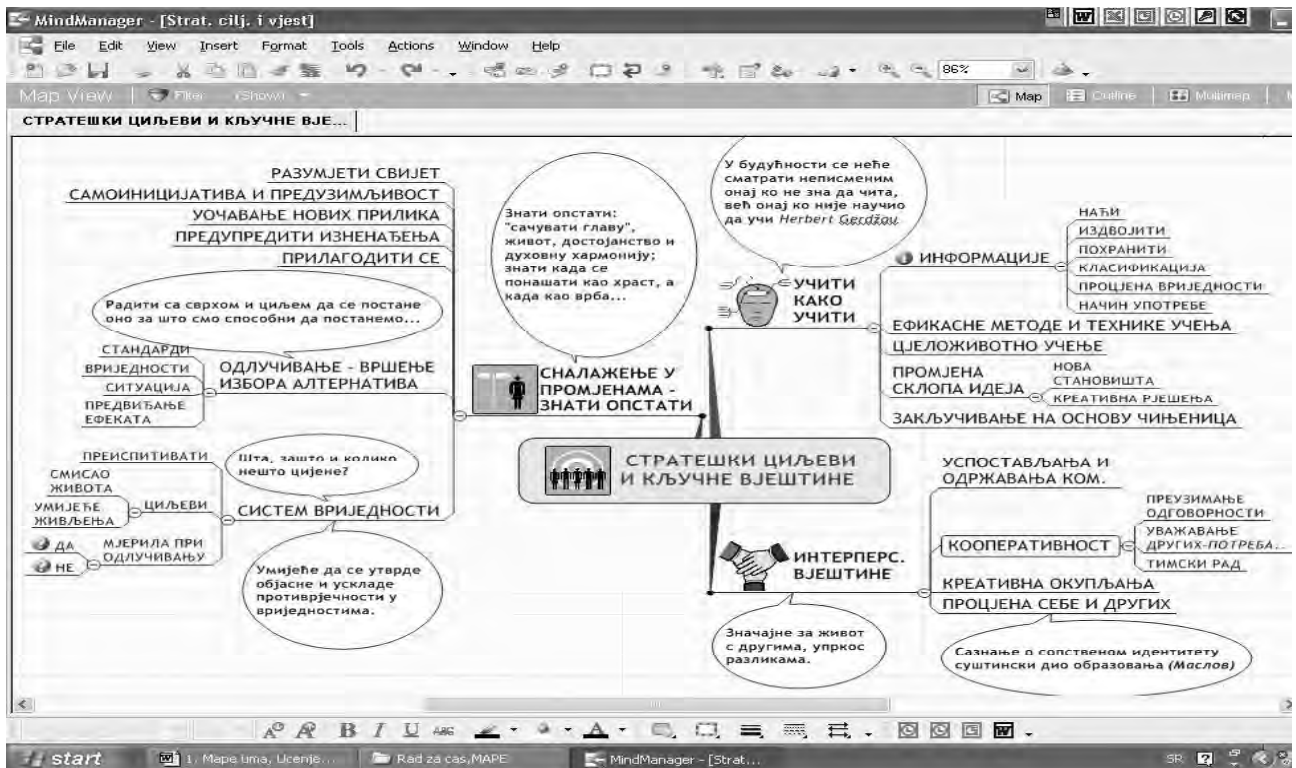
¹ Полазна основа за дефинисање циљева образовања код нас су стратешки циљеви образовања које су утврдиле земље Европске уније уговором у Мастрихту: знати учити како учити, знати радити, знати сарађивати и комуницирати и знати опстати сналажећи се у условима сталних промјена.

могућност примјене; аналитичност у смислу успјешног откривања значења и повезаности међу информацијама, укључујући и способност интерпретације); закључивање на основу чињеница; схватање цјеловитости збивања и суштине проблема; оспособљавање за цјеложивотно учење итд.

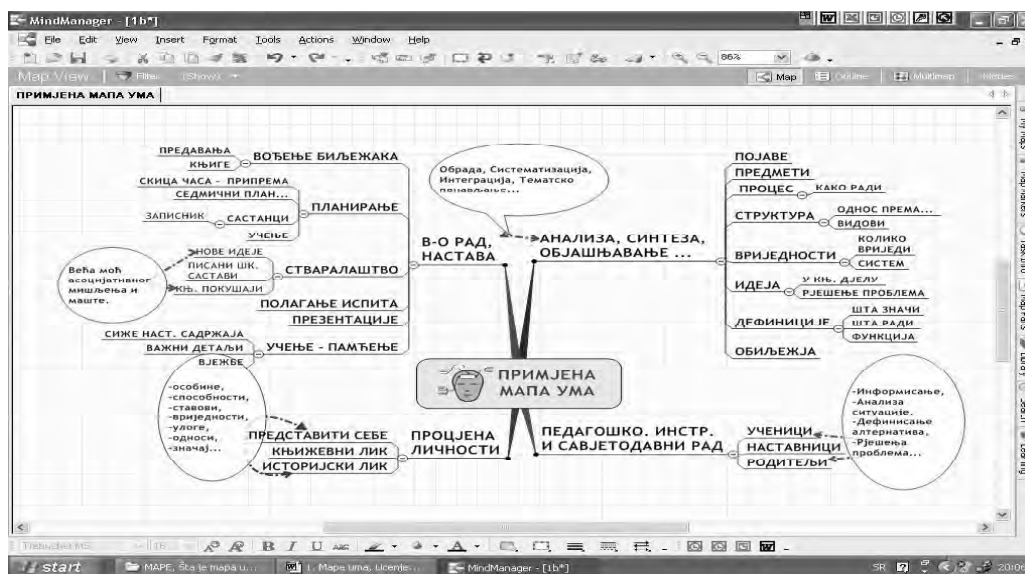
- Интерперсоналне вјештине значајне за заједнички живот с другима (способност успостављања и одржавања квалитетне комуникације упркос разликама; кооперативност у смислу преузимања одговорности, уважавања потреба и интереса других итд.; сналажење у тимском раду; способност процјењивања себе и других...).

- Сналажење у промјенама које су неминовне и сталне (уочавање потреба за промјенама; сналажење у брзим промјенама; иницијативност и предузимљивост; доношење одлука и избора руководећи се утврђеним стандардима и системом вриједности, уз уважавање специфичности ситуације и предвиђање дугорочнијих ефеката...).

У овом раду учињен је покушај да се укаже на практичне могућности у развијању неких од наведених вјештина примјеном мапа ума у оквиру интерактивног учења. У циљу претходног упознавања са мапама ума дајемо практичан примјер мапе о стратешким циљевима и кључним вјештинама које треба развијати код младих.



Маје ума омогућавају лакше, брже, занимљивије и успјешније учење



Бројне су могућности примјене мапа ума у васпитно образовном раду

Шта су мапе ума

У литератури се могу срести различити приступи одређењу појма мапе ума. Према нашем сазнању, најзаступљенији су елементи описне дефиниције овог појма: *начин и средство бољеј организације мисли, ефикасније учења и рјешавања проблема вишестејеним повезивањем главних и споредних идеја; ићи ка бриљантном размишљању и слично*. Најближи називи у нашем говорном подручју су „асоцијативни дијаграми“, „асоцијативне схеме“, „когнитивне мапе“.

Мапе ума развио је Тони Бузан, истраживач функција мозга, почетком седамдесетих година и презентовао у бројним радовима који су преведени и код нас. Идеје и истраживања Бузана потврдили су и други истраживачи (Гебл, М., Друден, Г. и Вос, Ј., Спери, Р. и други) (Бузан, Т. и Бузан, Б., 1999; Бузан, Т., 2005; Бузан, Т., 2004; Друден, Г. и Вос Ј., 2001).

Мапе ума су већ нашле широку примјену у пословном свијету, посебну за припрему и извођење презентација, организацију пројеката, стратешко планирање, доношење пословних одлука, припремање и вођење састанака итд. На-

водимо неке конкретније могућности примјене мапа ума у васпитно-образовном раду:

- Припрема за презентацију садржаја (обрада, систематизација...), вођење биљежака предавања – вјежби; планирање (седмично, тематско или израда скице часа – припреме наставника за час); учење - вјежбање памћења, израда сижеа садржаја наставне јединице или теме, важних детаља...; припрема за полагање испита итд.
- Дефинисање функција предмета, појава или објеката (шта значе и шта раде); демонстрација суштина процеса (како нешто ради) и структура (однос према другим објектима или појмовима, видови...).
- Процјена личности - појединца, књижевне или историјске личности (особине, способности, ставови, улоге, односи, значај...) и вриједности предмета и појава (систем вриједности, важно, добро, корисно...).
- Тумачење датих идеја (у књижевном дјелу и сл.) и стварање нових идеја и поезије захваљујући повећаној моћи асоцијативног мишљења и маште итд.

Значајна је и могућност примјене мапа ума у савјетодавном раду са ученицима и наставницима, нарочито уколико су посљедица непостојања добре комуникације, или су производ деструктивне спирале негативних асоцијација².

И поред потребе и бројних могућности примјена мапа ума у пракси васпитно-образовном раду код нас, није довољно развијена. Ово вјероватно и због чињенице што не постоји довољно подстицаја и инструктивне литературе.

Учење уз помоћ мапа ума је лакше, занимљивије и ефикасније

На корист у примјени мапа ума као средства ефикаснијег учења посебно су утицали резултати истраживања Р. Спери, на основу којих је добио Нобелову награду. Наиме, поменути научник је открио да се учење у класичном систему наставе заснива на функцијама лијеве хемисфере мозга, а да су потенцијали десне хемисфере мозга у великом степену неискоришћени³. Резултати наведеног истраживања дали су значајан подстицај примјени мапа ума у унапређивању ефикасности учења. Јер, мапе „говоре језиком мозга”, бојама, сликама и асоцијацијама и тиме ефикасније ангажују потенцијал обе хемисфере мозга. То опет олакшава стварање нових идеја или боље разумијевање и меморисање битних садржаја (ово нарочито у случају визуелних типова).

На сличан закључак о предностима мапа ума упућују и резултати експерименталног ис-

2 Аутор овог рада бавио се овом темом у бројним радовима, али успут, за илустрацију и „појачавање” главних идеја у склопу других питања: о комуницирању, у оквиру неке уџбеничке литературе, обраде тема тема из програма васпитног рада са одјељењском заједницом итд.

3 Р. Спери је открио да лијева хемисфера мозга управља областима интелекта као што су: ријечи, логика, бројеви, редосљед, линеарно размишљање, анализа и листе, а да је десна страна мозга „одговорна” за ритам, машту, способност замишљања, осјећај за боје и простор и цјеловитост слике (види код: Бузан, 2004).

траживања Јелене Тот-Ковачевић и Иване Марковић у одјељењима седмог разреда основне школе у Зрењанину. Наиме, аутори су у експерименталним одјељењима презентовали садржаје уз примјену мапа ума док је настава у контролном одјељењу организована на уобичајен начин. Провјером знања и испитивањем мишљења ученика утврђено је следеће: „експериментална одељења показала су значајно боље резултате од контролног одељења. Сама примена мапе ума у току наставе хемије и ефекти који се постижу у односу на знање, памћење, примену знања, али и на атмосферу у одељењу, спремност на сарадњу, постизање задовољства у току учења, повећање самопоуздања и мотивисаности за рад и учење били су врло значајно и корисно искуство и за ученике и за наставника” (Тот-Ковачевић Ј., Марковић, И., 2008).

Сажето речено, корист и значај мапа ума за савремену наставу и учење проистиче и из следећег:

1. Велики број појмова, односно информација перципира се истовремено тако да је могућност асоцирања, систематизације и интегрисања знатно већа (могуће је сагледати однос цјелине и детаља).
2. „Забилешке”, скице (табле, часа) које се израђују у складу са техникама мапа ума су једноставније, прегледније, повезаније и практичније у односу на класичан начин вођења забилешки и скица наставног часа.
3. Учење је лакше, занимљивије, ефикасније, а памћење олакшано и трајније. Ово нарочито у случају креативних асоцијација, необичних комбинација и духовитих рјешења и уколико се мапа формира током процеса наставе.
4. На малом простору може се представити много информација.
5. Компјутерски креиране мапе имају и друге значајне предности:

- позициониране гране мапе, информације и кључне ријечи могу се лако организовати и реорганизовати (допуњавати, премјештати дијелови грана, повезивати појмови, створити текстуални фајл који је повезан са било којом граном или кључним појмом, поново бојити итд.),
- зумирање омогућава увеличавање и пројекцију појединих дијелова мапе током наставе, али и израду „мега мапа“ погодни за тематска понављања и систематизацију садржаја,
- компјутерски израђене мапе могу се користити као веома занимљив штампани материјал итд.

Мапе ума су веома ефикасно средство за побољшање памћења наставних садржаја. Ученицима се могу препоручити следеће вјежбе:

- Пажљиво посматрајте мапу ума неколико минута како бисте запамтили њен садржај и „утиснули је у мозак“. Затворите очи и покушајте се присјетити свих детаља замишљене мапе ума. Отворите очи и утврдите које дијелове мапе нисте запамтили. Наставите са вјежбањем све док не budete у могућности да запамтите комплетан садржај мапе ума.
- Направите мапу о некој наставној теми, а затим направите нову мапу ума по сјећању. Допуните оно што сте изоставили у односу на првобитну мапу.
- Биљешке са часа о посебно важним областима преточите у мапе ума, а затим помоћу њих обнављајте наставне садржаје.

Из свега наведеног проистиче да мапе ума представљају веома погодно средство да ученик „научи како да класификује и прекласификује информације, како да оцењује њихову ваљаност, како да мења читав склоп идеја кад је

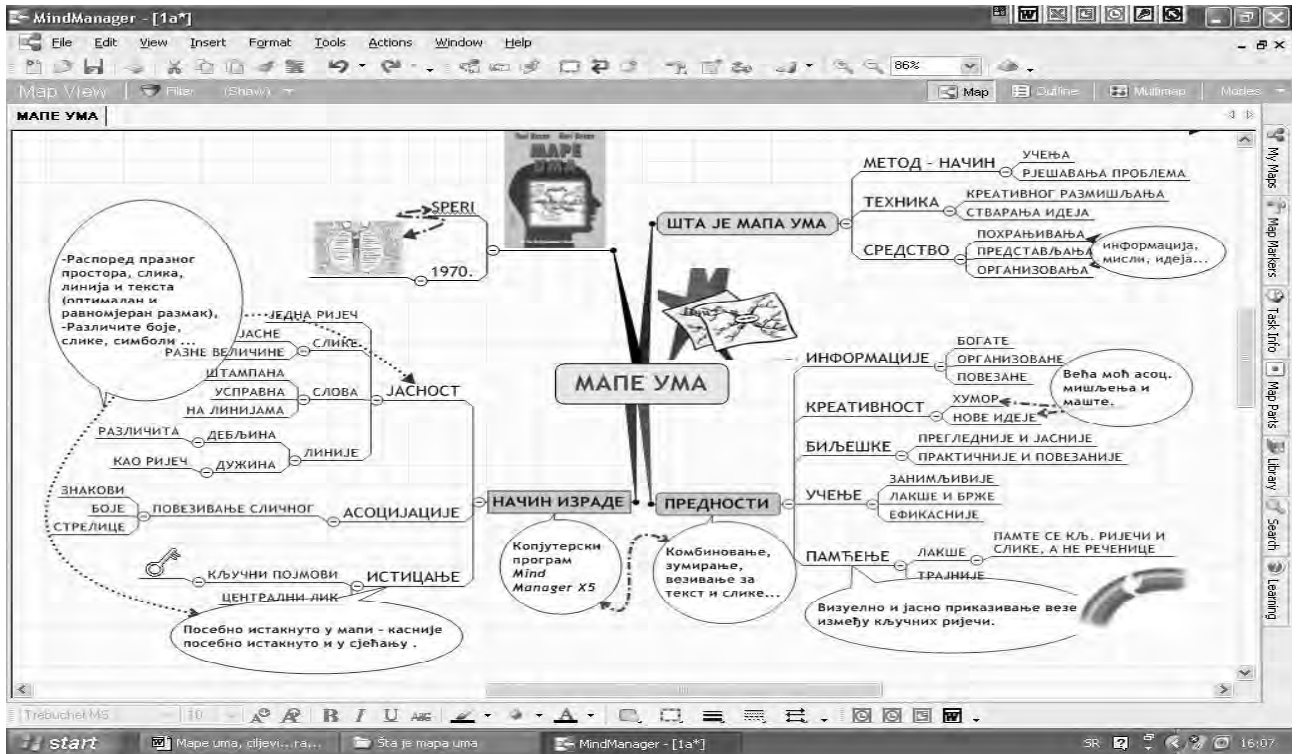
потребно, да на основу чињеница доноси опште судове и обратно, како да проблеме сагледава с новог становишта, како да учи“ (Герцоу, Х., према: Тофлер, А., 2003).

Начин израде мапа ума

Поред познавања теме (циљева, очекиваних исхода, садржаја), неопходан предуслов за примјену мапа ума је - познавање правила и техника мапирања (обавијештеност и увјежбаност). Квалитет мапе ума и њена функционалност у погледу ефикасности учења и креативности првенствено су одређени поштовањем правила и „техника“ који се односе на начин израде: *јасност, истицање и асоцирање*. Наводимо неколико „техника“ које су у функцији практичног остварења поменутих правила:

а) Начин писања (текста, линија) и распоред слика и празног простора треба да је у функцији јасности и истицања, па тиме и ефикаснијег учења, односно креативности. У вези с тим, треба поштовати следећа правила: јасно истаћи назив теме, писати штампаним словима, на једној линији писати само једну ријеч, дужина линије треба да буде као дужина ријечи, дебљина бочних линија и величина слова на њима смањује се удаљавањем од центра мапе ума, при писању не окретати лист. Истицање и јасност се постиже и кориштењем оптималних и равномјерних размака између појединих појмова и линија.

б) Различите боје за поједине дијелове мапе, занимљиви симболи, слике и стилизоване линије који омогућавају повезивање на основу сличности су у функцији бољег истицања и јасности, али и претпоставка за продуктивније и креативније асоцијације. Све то омогућава ефикасније кориштење десне хемисфере мозга, а тиме и ефикасност учења.



Маја ума о мајама ума - садржај неколико страница приказан мајом ума

Најпрактичније је да се мапе ума израђују на папиру формата А-4. Ручну израду мапа ума све више потискује компјутерски програм *Минд Манаџер Х5* (кориштен је за израду неких мапа ума у овом раду)⁴.

Фазе у изради мапа ума

Приступ у изради мапе ума током наставе зависи од бројних околности као што су циљ часа, карактер наставних садржаја, предвиђено вријеме, претходно искуство у изради мапа ума и слично. Ипак се могу издвојити основне фазе израде, главне активности и основни организациони елементи часа на коме се паралелно одвијају процеси учења и израде мапе ума. Наво-

⁴ О начину израде и примјени мапа ума за припрему презентације видјети детаљније у: Бузан, Т. и Бузан, Б., 1999.

димо оријентационе фазе према којима се најчешће одвија процес израде мапа ума:

1. *Образложење технике мајмирања* (уколико ученици нису раније упознати)
2. *Избор главне идеје* (централног појма, питања, предмета) *и начина трафичког представљања* (ријеч, слике). Ако се нпр. мапом ума жели приказати одређена наставна јединица, главна идеја се може формулисати кључним ријечима из њеног назива.
3. *Истисивање назива најважније ријечи из назива шеме уз природну слику или илустрацију* (може и више ријечи у вези са називом теме или само илустрација) Тако се ствара претпоставка за покретање асоцијација.
4. *Избор кључних појмова* (најважнијих асоцијација, појмова другог реда) који су директно повезани са главном идејом (појмом). То

могу бити кључне ријечи поднаслова у уџбенику. До кључних идеја се може доћи и „буром мозга“ уз сужавање избора кључних појмова од три до седам (колико људски мозак истовремено може да „уштампа“).

5. *Израда костура маје и уписивање кључних појмова на главним странама* (у вези са порукама које треба разумјети и запамти - кључне ријечи су богате информацијама, а лакше се памте од читавих реченица).
6. *Избор „мање важних“ појмова шреће нивоа* који су индиректно повезани са главном идејом, али директно са неким од кључних појмова.
7. *Уписивање важних чињеница и детаља на бочним странама, додавање слика и симбола.*
8. *Организација појмова* (повезивањем грана и ријечи стрелицама, бојење дијелова мапе).
9. *Рад на побољшању маје* (накнадна критичка анализа и дорађивање).

Према броју учесника у изради, мапе ума могу бити *индивидуалне и тимске*, а према времену израде *брзходне* (као припрема за обраду, систематизацију и рјешавање неког проблема - скица часа); *текуће* (настају током часа, план табле...) и *накнадне* (настале послје обраде, нека врста „домаће задаће“).

Ученици показују знатно већу заинтересованост за учење уколико наставник током часа израђује мапу ума користећи компјутер, пројектор или графоскоп и маркере у боји. Тако се повећава и ефикасност учења.

Примјер могућег приступа у изради мапе ума током интерактивне наставе и учења на тему „вриједности“⁵

1. Уводне активности – прва фаза у изради мапе ума

Уводне активности на часу имају за циљ психолошку припрему и скретање пажње на тему (извођење занимљивих активности у вези са темом, презентација примјера који „отвара тему“, коментарисање циљева рада у радионици и очекиваних исхода и сл.). Уз претпоставку да учесници радионице познају начин израде мапа ума и имају искуство у изради, најрационалнији начин скретања пажње на тему је примјена технике „олује мозга“. На тај начин се може остварити основна активност из прве фазе израде мапе ума – *избор главне идеје и кључних појмова који се желе представити мапама ума*.

Могући кораци у оквиру уводних активности:

- *Инструкција ученицима – „бура мозга“*

Могући примјер: *Све оно што човјек прихвати, жели, сматра потребним, важним за његов живот и вриједним, зове се вриједност. На основу вриједности људи се покрећу на активности, доносе важне животне одлуке, уједињују се, дијеле се и улазе у конфликте. Наводимо неке од чешће помињаних универзалних људских вриједности: ИСТИНА, ИСПРАВНО ДЈЕЛОВАЊЕ, МИР, ЉУБАВ И НЕНАСИЉЕ. Понекад се говори и о „срећи“ и „успјеху у школи, професији и животу“ као о темиљним вриједностима.*

⁵ Тема „вриједности“ је одабрана због њене универзалности и заступљености у програмима васпитног с одјељењском заједницом у основној и средњој школи (разлике су у називу програмског садржаја и карактеру утврђених циљева). Тема „Циљеви и вриједности образовања“ се обрађује и на неким наставничким факултетима.

Сваки човек тежи да оствари неке ошћељне вриједности (циљне вриједности). При томе треба имати у виду да њих није могуће остварити без развијања посебних (инструменталних) вриједности појединца које се односе на особине, знања, вјештине, ставове и увјерења, на примјер: „истрајности у настојању да се постигне највећи квалитет“, „отворености за промјене“ итд. Када се разговара о вриједностима важно је имати у виду – шта, зашто и колико се нешто цијени или жели и моћи то објаснити себи и другима.

Послије уводних напомена које су примјерене конкретној ситуацији наставник даје директан задатак, као на примјер:

Наведите до три ријечи или краћу реченицу која вам падне на памет кад се помене ријеч ВРИЈЕДНОСТ – тема о којој желимо да нас више разговарати.

- Поис асоцијација

Ученици/студенти наводе ријечи и реченице као асоцијације које се записују на табли или плакату. Тако настаје листа ријечи, на примјер:

ЗНАЊЕ, ЗДРАВЉЕ, УСПЈЕХ, ВЈЕРА, ЛЕПОТА, ПРОВОД И ЗАБАВА, ПОРОДИЦА, ОДГОВОРНОСТ, САМОСТАЛНОСТ, ПОШТЕЊЕ, РАДИНОСТ, НОВАЦ, МОЋ, УРЕДНОСТ, ПОВЈЕРЕЊЕ, САМОКОНТРОЛА, ЉУБАВ, ПРИЈАТЕЉСТВО.

- Избор најфреквентнијих асоцијација – кључних појмова

Послије разговора листа се своди на 3-7 кључних појмова. Као најфреквентније ријечи и најуже повезане ријечи са појмом ВРИЈЕДНОСТИ могу се издвојити, на примјер, следеће ријечи:

1. САМОСТАЛНОСТ, 2. ПОШТЕЊЕ, 3. ЗНАЊЕ, 4. ЗДРАВЉЕ, 5. УСПЈЕХ И 6. РАДИНОСТ.

Тако су поред основног појма дефинисани и кључни појмови као „арматура“ за израду мапе ума. Умјесто примјене технике „олуја мозга“ може се користити и неки пригодан текст о вриједностима (или текст из уџбеника који се односи на сличну тему). Оријентационо, главна ријеч у наслову се издваја као основна идеја, а главне ријечи из подналова се издвајају као кључне идеје (појмови).

Као припрему за израду дијелова мапе ума током рада у малој групи у уводном дијелу треба указати и на могући начин графичког представљања основне идеје (појма, питања). Најчешће се то чини писањем текста у оквиру опште форме круга или елипсе. Понекад се са текстом комбинује и илустрација или се основна идеја представља само илустрацијом.

2. Главне активности

А. Рад малих група на изради дијелова мапе или посебне мапе

- Подјела ученика у групе, на примјер према називима кључних појмова.
- Давање посебних задатака и упутстава групама – појединцима у оквиру групе:
1. САМОСТАЛНОСТ, 2. ПОШТЕЊЕ, 3. ЗНАЊЕ, 4. ЗДРАВЉЕ, 5. ЉУБАВ И 6. РАДИНОСТ.

Примјеном технике олуја мозга (по сличном поступку као што већ приказано) наставник даје упутство појединим групама да издвоје појмове другог и трећег нивоа – асоцијације на одабрани појам нижег нивоа.

Прејлед асоцијација према нивоима на кључни појам „радиносћ“

2. ниво	3. ниво – асоцијацијације на појам РАДИНОСТ (А-Д)	4. ниво – асоцијације на појам САВЈЕСНОСТ, МАРЉИВОСТ, УПОРНОСТ...
Р А Д И Н О С Т	А) САВЈЕСНОСТ У РАДУ Б) МАРЉИВОСТ В) УПОРНОСТ Г) ПОЖРТВОВАНОСТ Д) ЕКОНОМИЧНОСТ	А1 добар однос према рад. обавезама А2 критичан однос према љености неодговорности, површности... Б1 преданост послу Б2 навика да се квалитетно ради В1 истрајност да се оствари квалитет В2 издржљивост „ићи до краја“ Г1 спремност на повећане напоре, Г2 осјећај дужности и одговорности Д1 спретност, умјешност и одговорност Д2 организованост и радна дисциплина



Асоцијације на кључни појам ЉУБАВ могу бити појмови трећег нивоа: *мајка, отац, музика, сликарство* и друго. За појам „мајка“ могу се издвојити нови ужи појмови и распоредити на још тањим бочним гранама: *његност, сићурност, брића...* (видјети примјер започете мапе ума).

Док ученици раде у групама, наставник обилази даје додатна упутства, подстиче на рад и помаже рјешавање задатака и израду групног извјештаја (*указивање на одговорност појединих ученика за власити допринос групном успјеху; упућивање на текст; коментари и сугестије у вези са могућностима квалитетнијих одговора и графичких рјешења; помоћ у анализи мапе ума; усмјеравање критичке расправе о групном извјештају*).

Б. Рад на нивоу одјељења – израда заједничке мапе ума

- Презентација графичког рјешења основне идеје (појма);
- Презентација дијелова мапе у вези са кључним појмовима, расправа;
- Израда заједничке мапе у вези са централном идејом (израда на табли, плакату, а затим у свескама);
- Разговор о заједничкој мапи ума (логичка повезаност појмова вишег и нижег нивоа, примјена техника мапирања, могућност алтернативних рјешења).

3. Завршне активности

- Израда групне мапе ума;
- Излагање и разгледање групних мапа ума;
- Процјена ефеката наставе уз помоћ мапа ума (нова сазнања, потребна додатна образложења, могућност примјене наученог, процјена начина рада...);
- Подстицај за побољшања током рада изван наставе.

Умјесто закључка

Централно питање досадашњих разматрања су мапе ума, као образовни стандард и метода помоћу које се васпитно-образовни рад може учинити занимљивијим, а учење бржим и ефикаснијим. Подразумијева се да презентоване примјере мапа ума и модел организације интерактивног учења треба схватити као једну од бројних могућности и евентуално их корис-

тити за израду бољих и креативнијих рјешења. Аутор је увјерен да то може представљати подстицај школама у конципирању рационалнијег програма стручног усавршавања наставника у оспособљавању ученика „*вјештини како да уче*” и *вјештини да се ради заједно у тиму – тиму*, успјешно и са задовољством. Ово посебно очекујемо у случају прогресивних и визионарски оријентисаних школа и наставника.

Литература

- Бузан, Т. и Бузан, Б. (1999): *Маје ума*. Београд: Финеса.
- Бузан, Т. (2005): *Користиш обе хемисфере мозга*. Београд: Финеса.
- Друден, Г. и Вос Ј. (2001): *Револуција у учењу*. Београд: Тимграф.
- *Наставни план и програм за основну школу* (2006): Бања Лука: Републички педагошки завод.
- Станојловић, С. (2006): *Дијете у породици и школи*, Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тот-Ковачевић Ј., Марковић, И. (2008): *Маје ума или како прекинути зачарани круг*, <http://scindeks> (23.06.2008.)
- Тофлер, Алвир (2003): Јучерашњи наставни план – данас, *Директор школе*, број 4.

Summary

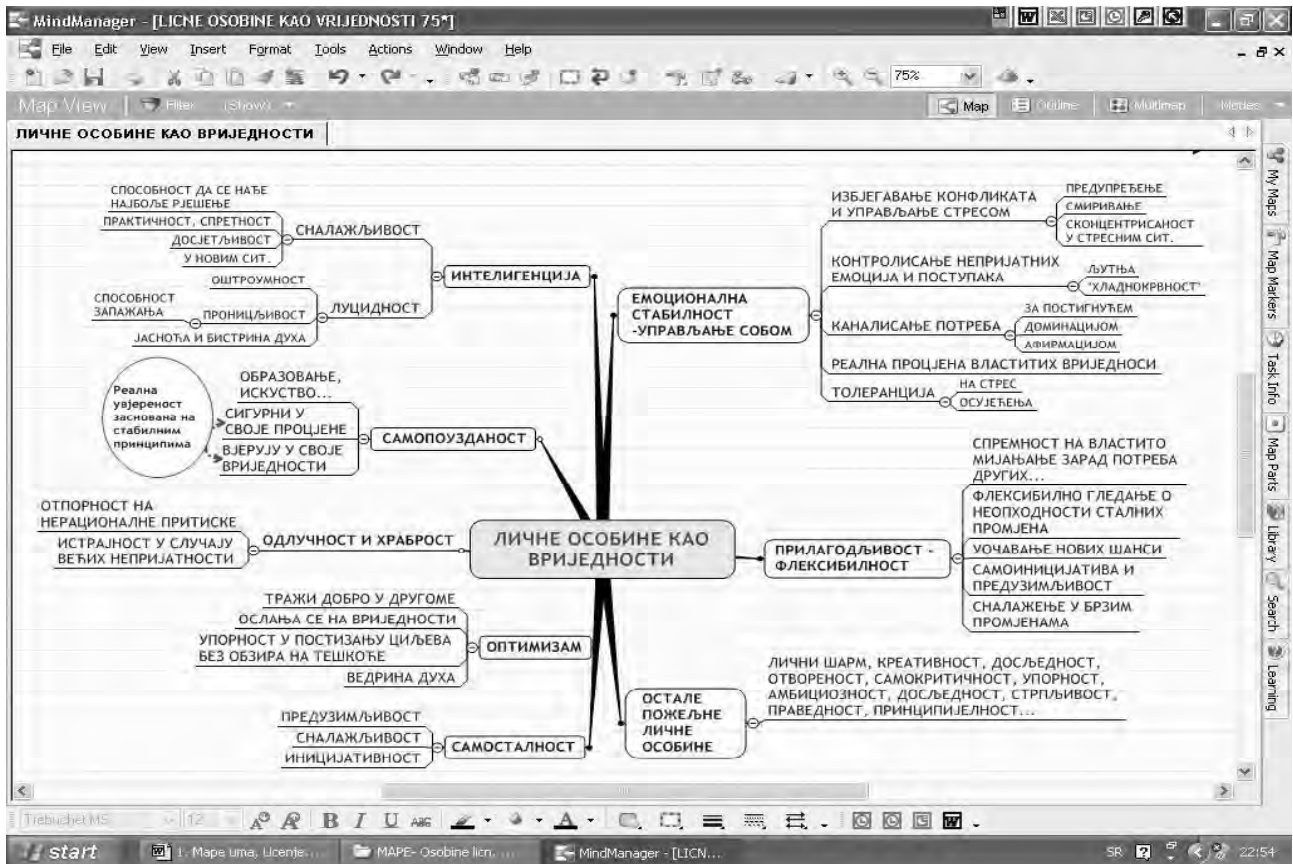
The author discusses the term determination, meaning and possibility of application and creation of mind maps as means of efficient leaning. There are some practical possibilities presented of application of mind maps within interactive learning (realisation of some topics from the programme of pedagogical work with students and practical work with students).

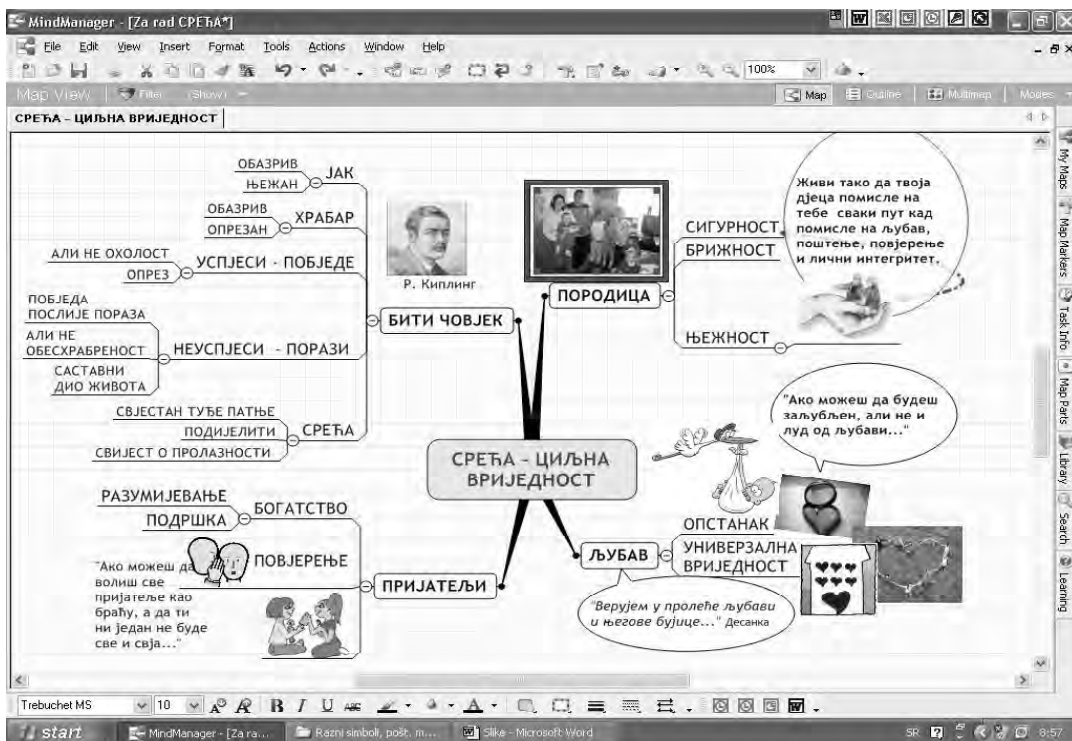
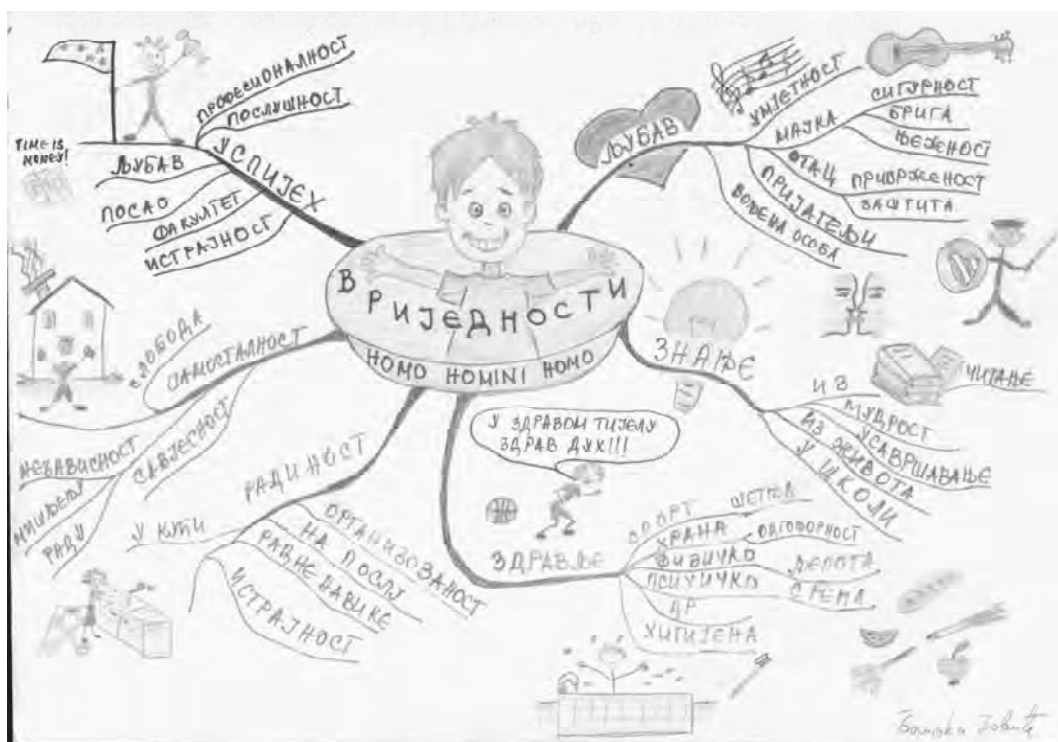
Key words: *mind maps, learning, developing creativity, association, key words.*

ПРИЛОЗИ

Примјери мапа ума израђене у оквиру припреме за обраду тема са наставницима, студентима и ученицима („Циљеви образовања и вриједности” и „Мапе ума као средство и метод лакшег, занимљивијег ефикаснијег учења”, Педагошки факултет, Бијељина.

Прилог 1. Мапе ума на тему „вриједности” (инструменталне и циљне)





Превод

Пер Далин



Теорија вођства и руковођење¹

Резиме: Чланак норвешког аутора књиге „Школски развој–теорије и стратегије“ разматра и освештава значај вођства за развојни процес, његову улогу и значај за унапређење школа, сагледава различите теорије вођства и менаџмента у светлу организационих ставовишта. Аутор своје тврдње заснива на истраживању искуства скандинавских и земаља SAD-а и праћењем развоја школа кроз рад са OECD-ом и преко делатности у интернационалним образовним организацијама. У чланку разматра различите теорије вођства и менаџмента у образовним институцијама као и њихове функције виђене из угла различитих аутора. Нарочиту пажњу посвећује школском менаџменту и улози директора као лидера и руководиоца образовних установа. Његов њивенствени циљ је да разјасни теорије и појмове, а не да пружи практични водич из руковођења најпре разматрајући функције руковођења које сматрамо централним за директора школе.

Кључне речи: управљање, функције руковођења, развој, теорије вођства, школски менаџмент, унапређење рада.

Увод

У овом чланку посматраћемо улогу вођства и његов значај за унапређење школа. „Вођство“ је двосмислен појам. Начин на који је вођство приказивано у овом веку је тесно повезан са преовлађујућим општим хуманистичким погледом, са теоријама организације и теоријама промене. Сагледаћемо различите теорије вођства и менаџмента у светлу организа-

ционих ставовишта. Настојаћемо да дефинишемо, опишемо и анализирамо менаџмент на нивоу система и институције (школе). Циљ нам је да разјаснимо теорије и појмове, а не да дамо практични водич из руковођења. Ипак, усредсредимо се углавном на директора, најпре разматрајући функције руковођења које сматрамо централним. Даље ћемо описати и проценити изворе у литератури о улози руководиоца у унапређењу школе.

¹ Чланак је преведено поглавље из књиге Пер Далина Школски развој – Теорије и стратегије, стр. 80-92 (Per Dalin, School Development - Theories and Strategies).

Шта су вођство и руковођење?

Постоји неколико дефиниција вођства - а све оне, као што ћемо ускоро видети, засноване су на специфичном виђењу људи и организација. Такође, највише радова се односи на организације које су другачије од школа (нарочито индустријске).

Новотни и Тај праве разлику између вође и администратора (Novotny и Tye, 1973):

1. *Администратор* тежи да оствари текуће циљеве и користи познате методе;
2. *Вођа* сагледава нове циљеве и охрабрује коришћење нових метода.

Ова два аутора, чији је примарни посао био на пољу унапређења школа, сугеришу да је праћење четири димензије кључно за директоре:

1. *Оријентација ка циљу*: способност да се фокусира на задатке и структурише посао сваког појединца;
2. *Усмереност на људе*: способност да се створи здраво сарадничко окружење;
3. *Самосвесност*: способност да се сагледају сопствена ограничења док се препознаје нечија „јача страна” и то тако да се она максимално искористи и онда када је другима дат широк простор за деловање;
4. *Перспектива*: способност да се сагледа посао у перспективи, да се разумеју делујуће силе у заједници, користе спољашњи ресурси и сагледа нечији рад као руководиоца.

Липам (Lipham) дели мишљење Новотнија и Таја о разлици између администрације и вођства. Он дефинише вођство као преузимање „иницијативе у коришћењу нових приступа, којима ће организација остварити циљеве - или открити нове...” (Lipham, 1964).

Милбер и Либерман (Milber and Lieberman, 1982) указују на велика очекивања наспрам постојећег стања. Директор треба:

- да буде руководилац; у ствари, он је по својој прилици администратор;
- да буде од помоћи; међутим, он је неко ко процењује и просуђује;
- да дели информације са другима; уместо тога, он их чува за себе;
- да буде демократичан; заправо, он је ауторитаран - бар повремено;
- да се стара о појединцу; као по правилу, он једино може да се стара о организацији;
- да има дугорочно виђење; међутим, он мисли ад хос и поступа неплански и зависно од контекста;
- да буде онај који обнавља; заправо, он више наликује оном ко одржава затечено стање;
- да има добре идеје; уместо тога, он је мајстор за бављење појединим темама.

Зато је много реалније погледати које су *функције руковођења* потребне школи и створити тим који ће их остварити. Понекад, ако је школа довољно велика, ове функције обављају особе које и формално јесу у позицији вођства. У другим случајевима потребно је чак и пожељније - поделити функције између наставника и других. Које је функције руковођења важно примењивати у школи?

1. Административна функција

Организовање: подразумева потпуно коришћење расположивих средстава (људи, материјал, новац, опрема) тако да школски циљеви буду остварени (организациони и индивидуални циљеви). То значи обезбедити да се административна правила и процедуре следе, да је донет буџет и да је устаљена пракса све ефективнија.

Процес одлучивања: стварање, развијање и утемељење подршке структурама које граде заједнички осећај одговорности за донете одлуке. Тражење довољне информационе подршке за прикупљање информација које недостају и свест о тренутку када је неопходно за руководиоца да одлуку донесе сам.

Делегирање: давање развојне шансе наставницима, ученицима и другима путем одговорности; поверавање одређених послова другима да би се руководилац усредсредео на своје задатке; изградња односа узајамног поверења као предуслова за делегирање.

Репрезентовање: контактирање са окружењем читаве школе, наспрам школског система, других јавних административних тела, група или организација где није пожељно делегирати ово право другима у школи.

2. Функција унапређења образовања

Поштовање вредности: помагање школи (наставницима, ученицима, родитељима и другима) да се разјасне различите норме и циљеви појединаца, група и школе у целини. Разјашњење властитих циљева и упознавање других са истинским школским циљевима у односу на званичне школске циљеве.

Развој: припремање процеса планирања и развоја који ће моћи да задовољи неке од насушних потреба исказаних у дебати о циљевима и вредностима. Обезбеђивање највећег могућег улагања у развој школе.

Вођење: помагање сваком наставнику да овлада сопственим радним ситуацијама и развија се прикладно сопственим и школским циљевима. Праћење наставника у радној ситуацији, реаговање на њихово понашање и поређење њиховог рада са циљевима које су себи задали.

Евалуација: припремање планова за евалуацију школских активности (на свим нивоима) или помагање другима да припреме евалу-

ацију на основу усаглашених циљева. Морају се развити критеријуми за циљеве које је могуће постићи, припремити различити евалуациони приступи, а тако добијене информације продискутовати, протумачити и употребити у процесу обнављања.

3. Социјална функција

Мотивација: покушај да се изађе у сусрет потребама појединца у школи како би били инспирисани да дају све од себе, охрабривање и пружање подршке у свим ситуацијама.

Комуникација: изградња структуре и процеса потребних за отворену двосмерну комуникацију и на индивидуалном и на групном нивоу. Осигурати да свака особа има све информације неопходне за заједнички рад и створити климу у којој се рад школе опажа као одговорност свакога.

Разрешавање конфликта: поседовање способности откривања и разумевања конфликта и изналажење начина њиховог разрешавања. Изградња способности разумевања оних вредности и норми из којих потичу сукоби (када могу да се контролишу).

Старање о особљу: слушање појединачних проблема. Настојати да се буде од помоћи у личним кризама, тешким радним ситуацијама и мучним изборима.

Теорије вођства и менаџмента - кратак преглед

Међу класичне теорије организације Томас Карлајл увео је *Теорију великог човека* (Carlyle, 1910). Он је сматрао да се вође међусобно разликују по тачно утврђеном редоследу који подразумева физичку снагу, психичку уравнотеженост, енергију, интелигенцију и креативност. За време Првог светског рата Ралф Стогдил је у студији утврдио да објашњење не лежи

у појединим карактеристикама личности, колико у склопу својстава (способности и вештина учешћа, статуса и спремности да се преузме одговорност) и у ситуацији (Stogdill, 1974). Он је касније утврдио да фактор назван „ситуација” био најприкладнији да објасни вођство. Јуџин Е. Џенингс је утврдио да ниједан фактор личности не одваја вође од осталих (Jennings, 1961).

Са хуманистичким погледом на организације јавио се читав низ „ситуационо-зависних” теорија вођства. Теорије „стила руковођења”, као, на пример, „руководилачка мрежа” (Blake and Mouton, 1964), биле су веома доминантне. Главна идеја која је у позадини мреже је да стил вође који зависи од усмерености на производњу, с једне стране, и његове усмерености на раднике, с друге, почиње да буде оптималан онда када вођа показује висок ниво заокупљености обема димензијама.

Другу, ситуационо-зависну теорију развили су Таненбаум и Шмит (1957). Они анализирају ауторитет који користи вођа и количину ауторитета која се делегира на групу. The Midnjest Administrative Center Универзитета у Чикагу је сачинио одређен број студија о вођству (Getzels, 1973) и они разликују три стила вођства: (1) *нормативни* (оријентисан на улоге и процедуре); (2) *идеографски* (оријентисан на однос према људима); и (3) *транслациони* (комбинација претходних). Крис Аргирис је указао на дилеме са којима се може суочити вођа, ако се појави велика разлика између вредности и понашања (Argyris, 1962).

Са радом Агириса поље истраживања се пребацује на теорију о понашању, на коју је нарочито утицала Охајо група која је између осталих ствари, развила инструмент: „Упитник описа понашања вође” (LBDQ). Он је заснован на моделу ставова Стогдила, али је оријентација била померена са става на понашање.

У тој традицији је распрострањен и модел за непредвиђене ситуације, развијен од Херсија

и Бланчарда (Hersey и Blanchard, 1977) који је повезивао ефективно понашање вође са „зрелошћу групе” и развио четири водеће бихевијоралне оријентације.

Последњих година „теорија улога” има доминантну улогу на пример у разматрањима Минцберга (Mintzberg, 1989). Он проучава везу између онога што раде вође и продуктивности организације. Открио је да постоји шест механизма помоћу којих се руководи у свакој организацији: (1) свакодневно неформално координирање посла; (2) директна контрола (надзор); (3) стандардизација процеса рада; (4) стандардизација производа; (5) општа оријентација на циљеве и (6) стандардизација општих знања и вештина. Минцберг је утврдио да улоге руковођења зависе од фактора као што су тешкоће посла, начин на који је организација организована и како се одиграва координација. На основу своје организационе теорије развио је десет различитих улога.

Пол Хесли (Paul W. Hesley) који је изградио Центре за процењивање школског руковођења (пројекат под покровитељством Националне асоцијације за Директоре средњих школа, NASSP) формулисао је следеће вештине које су биле повезане са добрим руковођењем школа (Hesley, 1982):

- вештина да се планира и организује нечији посао,
- вештина да се ради с другим људима и да се њима руководи,
- вештина да се анализира проблем и донесе одлука,
- вештина усмене и писане комуникације,
- вештина разумевања потреба и стрепњи других.

Школски менаџмент не подразумева само неке улоге које би могла увежбати једна осо-

ба. Он покрива мноштво функционалних зона у којима ће индивидуа имати природне особине и потенцијале за развој унутар одређених функционалних области, више него у осталим. Многи од тренинга за руковођење били су извор фрустрација за руководиоце школа, зато што су се увек враћали са осећањем да нису довољно добри. Чињеница је, ако се очекује да треба да буду подједнако успешни у свим областима функционисања, они томе нису дорасли!

Апсолутно је неопходно да се ради по плану тимског руковођења, поделе функција управљања међу групама. Ипак, ово захтева *поверење*, способност да се *делегира* и поштовање онога што *мошвишије* друге да улажу више напора.

Поверење у том контексту има двојако значење: 1. *Мошвишација*: Верујем да онај за кога желим да обави задатак за мене има одговарајући став, тј да он или она не злоупотреби моје поверење или га не искористи за своје циљеве. Морам бити сигуран да руководилац дели моје циљеве или ја прихватам његове.

2. *Способности*: Морам бити сигуран да је онај који добије задатак способан да га изврши, поседује одговарајуће знање и способности, зна ограничења која доноси ситуација и зна како би требало да разреши тешке ситуације.

Понекад се дешава да делегирамо пре но што се уверимо да су ови претходни услови испуњени. Врло је тужно када се особа у коју смо имали лично поверење у стицају околности покаже некомпетентна. Није лако ухватити се у коштац са ситуацијом која из тога проистиче. Одузети задатак који сте већ поверили другима је много теже него поверити га неком.

Може бити подједнако тешко овластити компетентну особу за неки задатак уколико откријемо да она има друге циљеве у свом раду; биће тешко разрешити такву ситуацију. Већина менаџера управо због ове врсте незгоде не жели да се упусти у делегирање.

Делегирање је појам који се ретко разуме и већ смо видели да га је тешко спровести у пракси. Могуће је, као што смо претходно показали, да руководећи посао укључује и задатке доношења одлука. У извесним ситуацијама биће природно очекивати од руководиоца да донесе крајњу одлуку. У тим ситуацијама делегира се снагом ауторитета који доноси одлуке.

Лидер школе, онај који води организацију, има одређене формалне одговорности. То укључује, између осталог, да одговара надређенима (нпр. школском надзорнику). У пракси, већина руководиоца има шири степен слободе рада у односу на своје претпостављене него што то традиција налаже. Ипак, руководилац је формално одговоран за оно што се дешава у школи. Одговорност се не може делегирати - то је формална одговорност у хијерархијском смислу.

С друге стране, школски руководилац може пренети ауторитет, односно право да се спроведу одређени задаци и функције. Он може дати другима ауторитет да извршавају управне функције, али ће на крају он једини бити одговоран социјалном окружењу за све школске операције.

Ако руководилац овлашћује, он треба да буде способан не само да верује својим колегама него те исте колеге морају бити мотивисане да преузму одговорност. Једна од најпознатијих теорија о мотивацији је „теорија два фактора” чији је творац Фредерик Херцберг (Herzberg et al., 1959). Он је открио факторе који воде до оптималних услова и мотивације на послу и оних који уважавају потребу за задовољењем у пословним ситуацијама. Херцберг је открио да они који су запослени имају два различита типа потреба у пословним ситуацијама. Запослени су, према Херцбергу, иритирани својим условима рада. Он их је назвао „факторима хигијене.” Када су задовољни својим послом, запослени имају осећај као да су постигли нешто значајно, да су нешто сами развили, да имају изазован

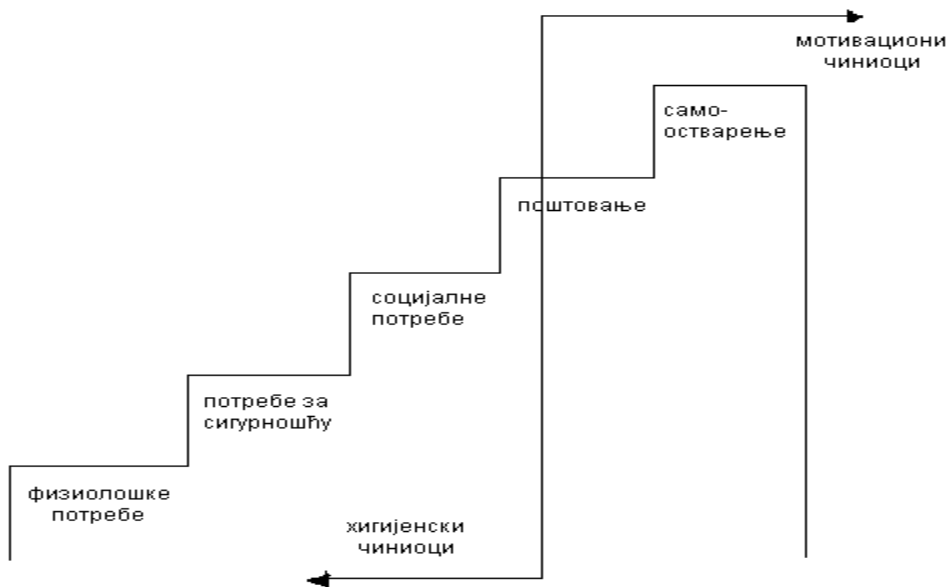
посао и да добијају признање за оно што раде. Херцберг ове факторе назива *факторима моћи-вације* (види Шему 1).

Видели смо раније да наставници, по правилу, помињу спољашње околности у својој радној ситуацији када говоре о томе шта мисле да би требало мењати. Они помињу факторе као што су повећање средстава, смањење ученика у одељењу и остале „факторе ресурса.” Ретко помињу факторе који имају директан однос са њиховом сопственом радном ситуацијом. Наравно, важно је покушати побољшати спољашње услове (хигијенске факторе), ради тога што то може смањити незадовољство. Али, то не говори да ће ти исти наставници бити задовољнији својим радом. Оно мора бити у вези са потребом за самореализацијом (самоостварењем), а то је уписано оним факторима које је Херцберг назвао мотивацијским факторима (нпр. признање за добро урађен посао).

Могућност да се осети да имате контролу над сопственим животом је кључна за срећу. Тако *функционална улога лидерства* *предузима двоструки значај*: помаже у примени управљачких функција у школи на бољи начин и обезбеђује већи број људи са потенцијалом за самоостављањем.

Неки ће бити објективни и рећи да није све тако једноставно. Управљање ће зависити од тога какав ауторитет, моћ или утицај неко има. То је, наравно, истина, али није нужно повезано с људима на хијерархијским позицијама у одлучивању. Неопходно је разумети шта све ови појмови укључују:

1. *Ауторитет* је формално право да се доносе одлуке.
2. *Моћ* је способност (не право) да се награди и казни.
3. *Утицај* је способност да се нека одлука спроведе без прибегавања ауторитету или моћи.



Шема 1. Херцберг-ова двофакторска теорија и Масловљева хијерархија потреба

По правилу, ауторитет и моћ су у вези са позицијама, а утицај је у вези са личношћу појединца. Ово, међутим, не мора да буде случај. Одређени ученици могу имати велику моћ - толику, у ствари, да су у позицији да онемогуће сваки покушај да се спроведу одлуке које доноси школска администрација. Неки наставници могу имати велики утицај међу колегама, можда ради тога што имају велику академску тежину.

Будући да је ауторитет везан уз одређену формалну позицију, и моћ и утицај су *расподељени*. Када на сцену ступи делегирање, образац ко може да примени моћ и ауторитет се мења.

Какве закључке можемо извући из наших пет организацијских перспектива о менаџменту?

Структурална перспектива, више него иједна друга организацијска перспектива, била је заинтересована за важност управљања организацијом. Већина теорија управљања извире из ове структуралне перспективе. Примарни циљ је развити управљачку функцију која служи као мост између организације и њеног окружења и између различитих субсистема у организацији. Циљ је већа ефикасност, боља координација, оптимална употреба ресурса, стављање „праве особе на право место” и прилагођавање између окружења и организације како се обе мењају.

Хуманистичка перспектива узима у обзир управљачке и лидерске улоге. Овде је главни нагласак на значају који управљање може да има на лични развој и међуљудске односе. Менаџер - руководећа особа мора бити у стању да ослободи енергију; ради тога он/она мора бити осетљив/ва, способан/на да разуме, аналитичан/на и мора да поседује бројне социјалне вештине. Они који су радили са надмоћне позиције су заинтересовани и воде рачуна о процесима који држе организацију на окупу - или обједињујућој енергији, *лејку* који омогућава организацији да наступи као јединица. Управа би требало, својим

понашањем, да повезује организацију тако да она може боље да изађе у сусрет потребама појединца, група и организација као целине.

Политичка перспектива се бави димензијом моћи у руковођењу и потрагом за бољом равнотежом моћи у организацији. Ту су, на пример, школе без руководиоца. Сврха је да се распореди моћ, поделе функције и тиме искористе лидерски и менаџментски ресурси у организацији.

Симболичка перспектива се бави улогом симболичке вредности управљања у организацијама. Кључни елемент у овом значењу управљања је да руководиоца господари церемонијама - *церемонијал мајстор*. Његов/њен задатак је да разуме какве фундаменталне функције имају церемоније и митови у организацији и да овим вредностима управља на начин који улива поверење. У исто време, Менаџер мора бити у стању да искористи прилике које могу да ненадано искрсну и да увежбава лидерство.

Перспективе које су презентовали Минцберг, Сенж и Сент Гален група делимично су описане од стране Минцберга (1989) који такође подсећа своје читаоце на многе митове који су повезани са лидерством (нпр. високи степен рационалности, ефективности, коришћења система информационе технологије, као и да је менаџмент наука). Сенж се превасходно бави иновативним лидерством и путевима којима менаџмент може да охрабри процесе учења у организацији. Сент Гален група дискутује о различитим облицима лидерства повезаним са различитим организацијским профилима и фазама постојања организације.

Директор и унапређење школа

Седамдесетих година прошлог века познати амерички лидер у образовању и научник, Хон Гудлед спровео је обухватни истраживачки пројекат под називом IDEA. То је било истра-

живање којим се трагало за разумевањем промена у америчким школама; главни део рада је био концентрисан на улогу директора у развојним процесима. Гудлед је закључио: „Директор је уважаван као стратешки елемент у развојним процесима. Често се дешава да он или она буду препрека развоју, пре него помоћ” (Goodlad, 1976).

Бројне студије урађене у Великој Британији приказале су да је директор веома важан фактор у унапређењу школа. У студији Одељења за образовање и науку на десет виших средњих школа, нашли смо следећу тврдњу: „Лидерство које су обезбеђивали директори било је фактор који је највише значио за развој ових школа” (Dept. of Education and Science, 1977). Бејкер показује позитиван утицај који директори могу имати на унапређење школа. Он такође показује да директори имају огромну могућност за „саботирање” - не тиме што директно блокирају покушај, већ тиме што заузимају „чекај и види” став, тиме што се залажу за неутралност и тиме сигнализирају скептицизам према оним наставницима који желе да дигну прашину (Baker, 1981).

Истраживачи RAND-а у студији „Агенти промене” дошли су до сличног закључка: директор је имао кључни утицај на догађаје у фази извршавања. Он, или она, је имао моћ да заустави иницијативу (или у најмању руку услове за то), и није било нужно да се позове на директне методе. Међутим, пошто је директор имао велику контролу ресурса и моћ над персоналом, веома се мало могло учинити од стране осталих запослених да се супротстави његовим негативним ставовима (Berman and McLaughlin, 1975).

У студији о 60 директора са „веома добром репутацијом” Гортон и Мекинтајер (Gorton и McIntyre) су открили да су сами директори сматрали да се њихово давање предности развојном раду налазило високо на листи значајних питања (у ствари, дали су му највиши приоритет на листи од девет питања). Њихови наставници,

са друге стране, сматрали су да приоритет није толико значајан; они су га рангирани као пето од девет ствари које су њихови директори урадили (мерено у смислу количине времена које су проводили на сваком задатку) (Gorton and McIntyre, 1975). Други резултати такође приказују да директори нису у ствари толико значајни за развојни рад колико су сами мислили да јесу - виђено из угла наставника. Aoki (1977) и Barrows (1980) су открили да директори играју периферну улогу. У првом случају, у питању су биле друштвене студије; у другом случају, прелаз ка више индивидуализованој настави.

Бројне студије показују да директори играју скромну улогу у унапређењу школа. Друге студије пак показују да директори заиста преносе идеје на своје особље. Показаће се да захтеви за стабилношћу и миром у школи приморавају директоре на административну функцију, даље од академске управљачке функције (Crowson and Porter-Gehrie, 1988).

Ово је потврђено бројним студијама нашашања директора. Директори често морају да преузму одговорност за питања дисциплине и потребе наставника које нису у вези са подучавањем у учионици, морају да се позабаве практичним детаљима попут попуњавања формулара итд. за рачун бирократских захтева, а такође играју улогу инспектора и супервизора, служе као веза са спољним групама (Peterson, 1988) и да управају турбулентним школским даном.

Дан Лорти (Dan Lortie, 1975) сматра да постоје многи разлози зашто директори у некој америчкој школи (његови испитаници су били директори у Чикагу) настоје да сачувају status quo стање: најпре, ствар је у регрутовању и социјализацији. Директори су регрутовани из редова наставника; имају веома мало алтернативних искустава; они су научили да се ретко кад исплати опкладити се на нове путеве; знају, такође, да морају да се суоче са прихватањем колега. Друго, директор има само неколико опција

за награђивање и потпуно је зависан од прихватања у случају било каквих промена. Тешко је убедити наставнике да ће се мењање ствари „исплатити.“ Врло једноставно, ми сувише мало знамо шта садржи добра наставна пракса, а многи наставници знају да реформа значи додатни посао. Треће, директори су под сталним притиском својих надређених и локалне заједнице. Пристрасност спрема стандардизације је велика. Постоји неписано правило које каже да појединац не сме да уради ништа што би створило неравнотежу или потенцијал за неподударност. Али чињеница је да већина развојних процеса мора да произведе неравнотежу, а рестриктивна правила слабе оне школе које желе да развију оно што стварно желе.

Четврто, Лорти сматра да будућност директорске каријере зависи од тога да ли је он/она омиљен у свим интересним групама: међу наставницима, надређенима, родитељима. Иновативан директор мора да ризикује; сувише је лако неког нагазити, а када се то деси, то може да угрози његове/њене шансе за напредовање: „Зар то није тај-и-тај који је таласао прошле године?“ један је од фактора који може да учини немогућим напредовање. Лорти закључује да су директори приморани да буду пажљиви и опрезни руководиоци, а Фуллан сматра да је у најбољем случају само један од десет канадских директора „динамични агент промене“ (Fullan, 1988).

Сејмор Сарасон (Seymour Sarason) је у једној ранијој студији дошао до сличног закључка (Sarason, 1982). Он је био заинтересован за чињеницу да директори имају „сужену предисторију“ и да су били „социјализовани“ у једну опрезну управљачку улогу. Њега, такође, брине чињеница да се наше перцепције „система“ и његове моћи управљају нашим понашањем. Тако, по правилу, директори ретко кад рескирају. Обично директори имају много више слободе него што мисле, а емпиријски подаци говоре да се директори (унутар истог система) зна-

чајно разликују, што може да сугерише да „систем“ може да се прилагоди много више него што многи директори верују.

Ипак, директори могу да имају кључну улогу, нарочито тако што ће да оправдају процес унапређења дате школе. Берман и Меклафлин су открили да је један од најбољих показатеља да је неки од директора био заиста заинтересован за пројекат био тај да ли је или није био укључен заједно са осталим наставницима у семинаре и састанке за планирање (Berman and McLafflin, 1957). Када пројекат није имао моралну подршку од стране директора, био је у невољи.

Џин Хал (Gene Hall) такође је урадио бројне студије о директорима у школама у којима је посматрао наставнике у побољшању школа. Он је то овако изразио: „У оним случајевима где су наставници испољили највећу анксиозност око административне стране пројекта, директори нису активно учествовали у раду... Извршење је директно у зависности од акција директора“ (Hall et al., 1980).

Хал је истакао улогу директора у администрирању пројекта. Неки директори су били превише брзи у одређивању одговорности за администрацију и пројекат је улетао у невоље („стил одабирања“ по Херсеу и Бланчарду). Наставници су то помешали са „незаинтересованошћу:“ „Наш директор нас не следи - другим речима, он није баш превише заинтересован за оно што радимо“ је типична реакција коју је Хал запазио.

У каснијим студијама Хал је обратио пажњу на различите улоге које су директори имали у развоју школа и такође које су улоге имали остали у „управљачком тиму“ (Hall, 1988; Hord and Hall, 1987). Његов критеријум је следећи: шта може директор да уради што ће помоћи наставницима да успеју у изношењу реформе ван учионица? У једној интензивној једногодишњој студији директори из осам основних школа су били праћени и истраживачи су пронашли да су директори имали једну од сле-

деће три улоге: иницијатор, Менаџер иновација или подржавалац.

У овим студијама они су открили (на своје велико изненађење) да је у свим случајевима постојала још једна додатна особа која је играла важну лидерску улогу поред директора (формално или неформално). У школама које су успеле у процесима промене утврђено је постојање „тима лидера“ који је - као јединица - представљао ставове и вештине које захтева успех таквог процеса у организацији. Ово је потпуно у складу са искуствима које је имао ИМТЕС у школском развоју током последњих двадесет година (Dalin and Rolff, 1993).

Лајтвуд (Leithwood) подсећа да је начин на који директор учествује кључан за успех. Он разликује *способне* и *директивне* руководиоце. Први постављају одређене циљеве и тада настављају подршку наставницима. Други праве већину одлука које се тичу садржаја пројекта, а затим покушавају да привуку што више наставника. Показало се да су у многим случајевима први директори били ефикаснији, иако је мода изгледало да они нису баш превише укључени (Leithwood et al., 1978).

Лајтвуд и Монтгомери (Leithwood и Montgomery, 1982) су водили истраживање управљања у школама. Они су дошли до исцрпног концептуалног оквира и теорије о улози директора. Такозвани „директорски профили“ су детаљни и обухватни; најефикаснији по мишљењу аутора су „разрешивачи проблема“ - којих има свега неколико у канадским школама.

Метју Мајлс (Matthew B. Miles) је у бројним студијама истраживао улогу директора. Луис и Мајлс су нашли, на пример, да постоје најмање три главна мотива за руководиоце који раде на променама:

1. да започну визију школе;
2. да креирају заједнички утисак власништва над тим шта је промењено, куда би школа требало да иде и зашто;

3. креирање понављајућег процеса планирања у коме ће се садржавати учење које се одвија у развојном процесу.

У једном ранијем раду, Мајлс је нашао да је ефикасан „руководилац промене“ био у стању да комбинује два контрасна става: стављање јасних захтева пред своје колеге и пред себе, с једне стране, а са друге, давање релевантне подршке кроз цео процес мењања (HuBerman and Miles, 1984).

У својим студијама Фулан је темељно продискутовао улогу директора у процесима промене (Fulan and Stiegelbaum, 1991). Он је посебно посебно заинтересован за то колико су старе теорије о директорима као рационалним и чврстим руководиоцима у једном устројеном свету заправо ирелевантна парадигма. У несигурном свету данашњице треба нам друга парадигма.

Већина студија које су рађене о улогама директора могу се наћи у северноамеричкој литератури. Међутим, студије почињу да се спроводе и у другим крајевима света - Европи и Аустралији нарочито (видети, нпр. Chapman, 1991). Најдуже установљена традиција је у Великој Британији. Виндинг и Ирли (Weindling and Earley) су, на пример, проучавали прве године праксе са директорима и открили, у супротности са северноамеричким студијама, да су британски директори веома активни у покушајима да ревитализују школе. Предузимају иницијативе, захтевају и подржавају процес. Виндинг и Ирли налазе да је већина британских директора на вишем нивоу „листе профила“ него што су то развили Лајтвуд и Монтгомери. Виндинг и Ирли објашњавају размимоилажење између Велике Британије и Северне Америке тиме што истичу да су проучавали директоре који су тек започели рад. Међутим, истичу и то да су британски директори имали много више моћи и простора за меневрисање него њихове америчке колеге (Weindling and Earley, 1987).

Поставља се питање колико су студије о управљању заиста зависне од културе. Потребне су нам *мултикултуралне* студије да бисмо били у стању да одговоримо на ово питање. Хофстед је изнео фундаменталну студију о ставовима за- послених према руковођењу и промени и пока- зао да ту постоје базичне разлике. Ми сматра- мо, на пример, да постоје базичне разлике из- међу онога што се опажа као добро управљање у Скандинавији у поређењу са оним у САД и да је та граница која је у односу са улогом директора у унапређењу школа (Hofstede, 1991).

Такође нас изненађује чињеница да је већина студија о управљању у школама које смо помињали базирана на слици директора у раци- оналном свету. Перцепције идеалног директора се не разликују толико много. Постоји релатив- но мало алтернатива у погледу управљања шко- лама у литератури.

Један од оних који су помогли у креирању једне алтернативне теорије менаџмента које смо помињали је Петерсон. Он полази од пре- тпоставке да организације не следе устаљену ло- гику већ је развој често парадоксалан и конфли- ктан, иако разумљив. Он сугерише да менаџери морају да раде са три стратегије упоредо: воде развој културе школе, износе дугорочно стра- тешко планирање и мотивишу наставнике за рад („оснаживање”) (Peterson et al., 1986).

„Осредње руковођење” је данас угрожено јаким притиском очекивања и многи мисле да је тај посао немогућ. Тако је Блок развио ради- кални концепт који назива „оснажени руководи- лац.” Развој, по Блоку, се сада удаљава од чврсте контроле према више „предузимљивом” духу. Ово, за узврат, значи више одговорности, да се

појединац сматра поузданим и одговорним, да озбиљније прихвата професионализацију, и да су позитивне визије апсолутно неопходне за прогрес. По Блоку, избор је између одржавања система који не функционише и новог система у коме менаџмент подразумева одговорност за развоје. Он сумира гледиште на следећи начин: „... кључ за „позитивна начела” јесте да се призна сваки контраст као прилика да се подржи само- управљање и креира организација на начин на који желимо. Ово значи да гледамо на себе као на агенте за креирање боље културе. Културе се мењају на многе начине, али ретко средствима драматичног диктата „од горе.” Чекати сигнале „од горе” само проузрокује чињеницу да губимо своју шансу. Ако хоћемо да имамо бољу будућ- ност, морамо да предпоставимо личну одговор- ност” (Block, 1987).

Наш закључак из овог кратког описа и анализа истраживања улоге директора је да стил управљања може варирати, да је „ефективност” осетљива на контекст, интеракција са други- ма (и подела одговорности за иновације) је есе- цијална, али да најважнија ствар - шта менаџ- мент треба да буде у свету брзих промена - тек сада почиње да се дефинише. Као што смо виде- ли, руковођење мора бити дефинисано у рела- цији са динамичном реалности са којом су шко- ле као организације и систем конфронтирани. Надаље, морало би бити дефинисано на сваком нивоу у односу са организационим концептима који треба да постану норме за акције система.

Превела с енглеској:

Даниела Томовић,

професор разредне наставе

Литература

- Aoki, T.T. (1977): *British Columbia Social Studies Assessment*, Vols 1-3. Victoria BC, British Columbia Ministry of Education.
- Argyris, C. (1962): *Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness*,. Homewood, Illinois, Irwin.
- Baker, K. (1981): „The S.I.T.E. Project,” in Bolam, R. (ed.) *School-Focused In-Service Teacher Education in Action*. London: Heinemann.
- Barrows (1980): „Findings and Implications of the Thirteen Schools Study”, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA).
- Berman, P. and McLaughlin, M.W. (1975a): *Federal Programs Supporting Educational Change*, Volume IV: The Findings in Review, Santa Monica, California, Rand Corporation.
- Berman, P. and McLaughlin, M.W. (1977): *Federal Programs Supporting Educational Change*, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation, Santa Monica, California, Rand Corporation.
- Blake, R.R. and Mouton, J.S. (1964): „Breakthrough in organization development”, *Harvard Business Review*, November/December.
- Block, P. (1987): *The empowered Manager*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Carlyle, T. (1910): *Lectures on Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*, Oxford: Clarendon Press.
- Chapman, J. (1991): *The Effectiveness of Schooling and of Educational Resource Management*, Paris: OECD.
- Crowson, R. and Porter-Gehrie, C. (1980): „The school principalship: an organizational stability role”, Paper presented at the annual meeting of AERA.
- Dalin, P. and Roff, H.G. (1993): *Changing the School Culture*, London: Cassell.
- Department of Educational and Science (1997): *Ten Good Schools: A Secondary School Enquiry*, London: HMSO.
- Fullan, M. (1988): „Research into educational innovation,” *Understanding School Menagement*, ed, Glatter, R. et al. Milton Keynes: Open University Press.
- Fullan, M. G. with Stiegelbaum, S. (1991): *The New Meaning of Eucational Change*, New York: Teachers College Press, Columbia Univesity.
- Getzels, J. (1973): „Theory and research on leadership: Some comments and alternatives”, in: Cunningham, L, and Gephart, W (eds): *Leadeship, The science and the Art Today*, Itasca, Illinois: F.E. Peacock.
- Goodlad, J. (1976): *Facing the Future*, London: McGraw Hill.
- Gorton, R and McIntyre, K. (1975): *The Senior High School Principalship*, Volume II: The Effective Principal, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- I, G. E. (1988): „The principal as leader of the change facilitating team”, *Jurnal of Research and Development in Education* 22, No.1, Autumn.

- Hall, G. E, Hord, S. and Griffin, T (1980): „Implementation at the school building level: the development and analysis of nine mini-case studies.” Paper presented at American Educational Research Association annual meeting.
- Hersey, P. W. (1982): „The NASSP Assessment Center Develops leadership talent”, *Educational Leadership* 39, No 5.
- Hersey, P. and Blanchard, K. (1977): *Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources*, New Jersey: Prentice Hall.
- Harzberg, F., Mausner, B. and Synderman, B. (1959): *The Motivation to Work*, New York: John Wiley&Sons.
- Hofstede, G. (1991): „Cultures and Organizations, Software of the Mind, London, McGraw-Hill,ges; what principals do in curriculum implementation,” *Curriculum Inquiry* 17, pp. 55-89.
- HuBerman, M. A. and Miles, M. B. (1984): *Innovation Up Close: How School Improvement Works*, New York: Plenum Press.
- Leithwood, K. J et al. (1978): *An Empirical Investigation of Teacher's Curriculum, Decision-Making Processes and Strategies Used by Curriculum Decision Manager to Influence Such Decision-Making*, Toronto, OISE.
- Leithwood, K. J. and Montgomery, D. (1982): „The role of the elementary school principal in program improvement,” *Review of Educational Research* 52.
- Lipham, J. (1964): „Leadership and administration”, in *Behavioral Science and Educational Administration*, Chicago: The Univesity of Chicago Press, p. 130.
- Lortie, D. (1975): *School Teacher: A Sociological Study*, Chicago: University of Chicago Press.
- Milber, L. and LieBerman, A. (1982): „School leadership, Between the cracks”, *Educational Leadership* 39, No. 5.
- Mintzberg, H. (1989): *Mintzberg on Management*, New York: The Free Pres.
- Novotny, J. M. and Tye, K. A. (1973): *The Dynamics of Educational Leadership*, 2nd edn, Los Angeles: Educational Resource Associates, Inc.
- Patterson, J., Purkey, S. and Parker, J. (1986): *Productive School Systems for a Non-rational World*, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Sarason, S. (1982): *The Culture of the School and the Problem of Change* (revised edition), Boston: Allyn&Bacon.
- Stogdill, R. M. (1974): *Handbook of Leadership*, New York: Free Pres.
- Tannenbaum, R. and Schmidt, W. H. (1975): „How to choose a leadership pattern”, *Harvard Business Review*, March/April, pp.5-101.
- Weindling, R. and Early, P. (1987): *Secondary Headship, The First Year*, Windsor: NFER-Nelson.

Summary

The paper of the Norwegian author „School development - theories and strategies” discusses the importance of leadership for the developmental process, its role and significance for school development. It also gives a review on different theories of leadership and management in the light of organisation. The other basis his statements on the study of experience of Scandinavian countries and the USA and improve of school work with OECD and via work through international originations. He discusses different theories of leadership and management in educational institutions and its function through the angle of many authors. He focuses his attention particularly on the role of the principle as a leader and manager of educational institutions. His primary aim is make clear theories and terms, and not to show practical guide of management and discussing functions of management which are considered to be central for the princnciple.

Key words: mangament, functions of management, theories of leadership, school management, work improvement.

Приказ



ШТА СА СЛОБОДНИМ ВРЕМЕНОМ МЛАДИХ

(*проф. др Гордана Будимир-Нинковић:
Педагогија слободног времена,
Педагошки факултет, Јагодина, 2008.*)

Педагошки факултет у Јагодини објавио је ове године књигу професорка др Гордане Будимир-Нинковић под насловом: *Педагогија слободног времена*. Књига је значајна тим пре што слободно време све више закупа пажњу стручне и шире друштвене јавности. Све учесталије манифестације разноврсних облика девијантног понашања (насиље, криминал, алкохолизам, дрога), посебно у редовима младих, отвара бројна питања њиховог одрастања у одређеним друштвеним околностима, њиховог образовања и укупног развоја. Све се више намећу питања као што су: Колико млади имају слободног времена? Како га проводе? Знају ли млади рационално и ефикасно организовати своје слободно време? Ко све треба младе да обучава у томе како организовати слободно време? У којој мери организовано (или неорганизовано) слободно време може утицати на позитиван (или негативан) развој младих? Шта учинити да сви чиниоци развоја младих успешније доприносе организованом слободном времену младих? Какав је однос између

девијантног понашања младих и садржај њиховог слободног времена? У којој су мери оспособљени наставници, родитељи, васпитачи за помоћ младима у њиховој организацији слободног времена? Значајна су и друга питања из ове области, на која треба давати одговоре како би се успешно помогло младима да на ваљан начин користе своје слободно време. Живимо у времену у коме је веома много, можда највише до сада, криминала, насиља и опште ерозије морала. Зато је свака нова студија, па и ова која се бави овим питањима и која расветљава поједина питања педагогије слободног времена, од посебног друштвеног значаја.

Педагогија слободног времена се, у последњим деценијама, развила у самосталну педагошку дисциплину и, у значајној мери, допринела расветљавању ових значајних питања са теоријског и практичног аспекта. У новије време ова дисциплина се изучава и на педагошким факултетима, што је значајно бар са два аспекта: 1. Будући учитељи упознају феномен слободног времена и оспособљавају се да

и сами рационално, организовано и садржајно користе своје слободно време. 2. Стечена знања о успешном коришћењу слободног времена могу преносити на ученике, од самог почетка њиховог школовања, те и на њихове родитеље.

Ауторка овог приручника је професорка на Педагошком факултету у Јагодини и држи наставу Педагогије слободног времена. Професор др Гордана Будимир-Нинковић добро познаје студијски програм ове дисциплине и сама је истраживала у овој области те је компетентно и ваљано припремила овај приручник за студенте педагошких факултета. Приручник садржи неколико радова његове ауторке, али и адекватне и одабране радове познатих аутора, не само педагога, који су својим истраживањима допринели развоју Педагогије слободног времена (В. Росић, Л. Пехар-Звачко, М. Ољача, М. Косановић, М. Андевска, Н. Качавенда-Радић, Р. Лешек, М. Муратбеговић, Д. Коковић, С. Макевић, Д. Јешић, С. Јоксимовић, М. Марковић, А. Јовановић, Е. Каменов, М. Мишковић, С. Максић).

Сва подручја у овом приручнику могли бисмо разврстати у неколико основних скупина: 1. Радови у којима се расветљава појам Педагогије слободног времена и слободно време као предмет изучавања ове педагошке дисциплине 2. Чиниоци који треба да раде на организацији слободног времена младих и да их оспособљавају да у томе и сами учествују (породица, предшколске установе, школе, домови ученика и студената и други). 3. Слободно време предшколске деце и ученика млађе доби у основној школи. 4. Организација слободног времена. 5. Деформације у понашању младих као последица недовољно организованог слободног времена и 6. Стваралаштво младих и рад са талентованим ученицима у слобод-

ном времену. Према томе, приручник садржи сва темељна подручја Педагогије слободног времена. Посебно су вредни радови појединих аутора настали као резултат озбиљних емпиријских истраживања слободног времена, његових садржаја и организације.

Као добар извор знања, овај приручник може добро послужити студентима педагошких факултета, као и другима који се припремају за наставнички позив и свим другим практичарима који раде са младима (васпитачи, наставници, школски педагози и психолози, просветни саветници и родитељи). У овој књизи на једном месту пронаћи ће истражена и објашњена бројна подручја из области Педагогије слобод-

ног времена која им могу послужити у раду са младима.

Надамо се да је овај приручник полазна степеница ауторке ка стварању сопственог уџбеника Педагогије слободног времена. Богато искуство у раду са студентима и резултати сопствених истраживања дају нам за право да у то верујемо. Професорки Гордани Будимир-Нинковић то топло препоручујемо.

проф. др Саша Јукић

Стручне информације



КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ

Cyberlinks – База интернет локација за употребу информационо-комуникационих технологија

<http://www-97.oeaw.ac.at/cgi-usr/ita/cyber.pl?cmd=get&cat=1>

Cyberscience је пројекат Института за процену технологије (The Institute of Technology Assessment) из Беча и представља базу Интернет извора посвећену свим питањима која проблематизују употребу информационих и комуникационих технологија у академском дискурсу.

На сајту можемо наћи линкове везане за истраживања, електронске публикације, базе података, библиотеку и низ линкова из различитих академских области које у оквиру свог поља деловања третирају информационо комуникационе технологије, њихову употребу и утицај.



Историја психологије - класици

<http://psychclassics.yorku.ca/author.htm>

Кристофер Грин (енг. Christopher D. Green) са Универзитета Јорк у Торонту аутор је корисне базе текстова за све који проучавају психологију и желе да прочитају кључна дела психологије XIX и XX века. Дела су сортирана по ауторима и можемо их бесплатно преузети.

Classics in the History of Psychology

An internet resource developed by
Christopher D. Green
York University, Toronto, Canada
ISBN 1462-3173

Documents Sorted by Author

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z



Биографије значајних људи

<http://www.s9.com/>

Биографске податке значајних мушкараца и жена који су од античких времена до данашњих дана својим остварењима оставили неизбрисив траг можемо пронаћи на локацији s9.com. Претраживање биографија можемо вршити по датуму рођења, професији, библиографији, достигнућима и помоћу кључних речи.



Дневне научне вести

<http://www.sciencedaily.com/>

Дневне вести из различитих научних дисциплина су водећи електронски магазин и веб портал који се у последње три године налази на листи најбољих педесет сајтова на свету. За податке на порталу су одговорни најпрестижнији светски универзитети и научне организације.

На овом порталу можемо пронаћи занимљиве информације из области као што су: вештачка интелигенција, глобално загревање, квантни рачунари, нанотехнологија, аутизам, диносауруси, еволуција, најновија астрономска открића, ан-

тропологија, биологија, хемија, животно окружење итд. Са сајта можемо преузимати: вести, чланке, видео клипове, слике и књиге.



Постмодерна култура

<http://jefferson.village.virginia.edu/pmc/current.issue/>

На датој локацији можемо пронаћи бесплатан електронски часопис који са широким спектром тема покрива област пост модерне културе. У архиви текстова можемо пронаћи све претходне бројеве. Уредници овог часописа су професори и истраживачи са универзитета из Мичигена, Калифорније и Балтимора.



Поучавање, учење и технологија

http://www.tltgroup.org/resources/Collab_Distance.html



Овај сајт поседује велику количину корисних информација за институције и појединце који су у прилици да уз помоћ информационо-комуникационих технологија унапреде образовне активности, а да при томе држе корак са континуираним променама у овој области. На сајту су одвојени извори којима је могуће приступити без икакве процедуре и они који захтевају чланство и финансијску надокнаду.

Интернет Институт у Оксфорду

<http://www.oii.ox.ac.uk/about/>

Oxford Internet Institute
University of Oxford

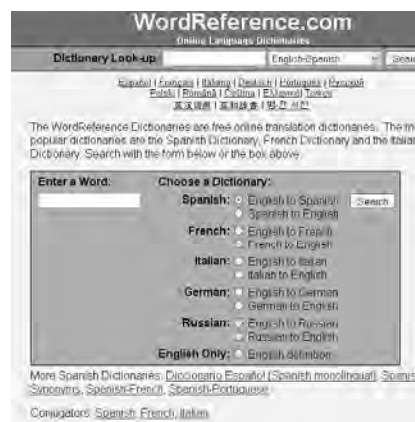


На веб локацији Интернет института који је основан 2001. го-

дине у оквиру Универзитета Оксфорд можемо пронаћи резултате истраживања о томе како различити економски, политички, институционални, научни, правни и други друштвени фактори утичу на развој Интернета и како интернет утиче на друштво. На сајту су корисне информације сврстане у две категорије, за истраживаче и студенте.

Речници на интернету

<http://www.wordreference.com/>



На датој локацији можемо наћи бесплатне интернет речнике као што су: шпански, француски, италијански, португалски, руски, корејски, јапански, турски, чешки. Квалитет локације је у порасту због константног рада на унапређењу речника.

Крстарите Интернетом са децом

www.surfnetkids.com/

На локацији *Крстарите интернетом са децом* налази се веб портал ауторке Барбаре Фелдман која је рачунарски консултант и колумниста. Портал је намењен деци предшколског и основно-школског узраста, родитељима, наставници-

ма, члановима породице и свима који су заинтересовани да крстаре заједно са децом. Портал обухвата два кључна сајта: 1) сајт за децу и 2) образовне игре за децу. Сајт за децу садржи области као што су: уметност; рачунари и интернет; књижевност, математика; географија; историја; наука; предшколство и вртићи; родитељи и наставници и видео клипови. Сајт са образовним рачунарским играма укључује игре из категорија: математика, животиње, слагалице, игре из ликовног и музичког образовања, биографије, симулације, празници, спорт, интересантна географија, свемир, шале итд.



Бесплатан софтвер

<http://www.filehippo.com/>

Циљ сајта FileHippo.com је да корисницима омогући бесплатно, безбедно и брзо преузимање софтверских апликација разврстаних у преко осамнаест различитих категорија почев од: читача Интернета, анти-вирусних и анти шпијунских софтвера па до софтвера за администраирање рачунарских мрежа. За преузимање софтвера са ове

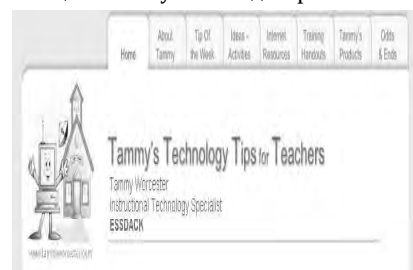
популарне локације није потребна дозвола од произвођача и/или регистрација.



Препоруке за наставнике

http://www.tammyworchester.com/Tips/Tammys_Technology_Tips_for_Teachers.html

На сајту tammyworchester.com налази се низ упутстава како да се савремена технологија укључи у наставни процес. Аутор сајта препоручује низ локација које наставницима могу бити од користи.



artdaily.com

<http://www.artdaily.com/index.asp>

На локацији artdaily.com од 1996. године можемо уживати у

The Collection of Yves Saint Laurent and Pierre Bergé Realises \$483.8 Million at Christie's



часопису посвећеном визуелним уметностима. Часопис поседује одељке за музеје, образовне институције, галерије, уметнике, чланке и сајмове уметности. Часопис се свакодневно обогаћује новим актуелним садржајима.

*др Мирослава Ристић
Училишњи факултет, Београд*

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, приказе књига, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на дискети и не враћају се.

Адреса редакције је: *Учитељски факултет,
Београд, Народног фронта 43*

Е-маил: inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Мицрософт Њорд, фонтом Тимес Нењ Роман величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3 800 - 5 600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се великим словима и одвојене су косом цртом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „i sag.” или „et al.”

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача нпр. Рот, Никола (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Дегелман, Д. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем на паус папиру). Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Прилажу се на посебним листовима папира, без пагинације, класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије (на пример, табеле 1, 2, 3... графици 1, 2,3...). Редни број слике или табеле, као и презиме аутора, уписати на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F = 25.35$, $df=1,9$, $p < .001$ или $F(1,9)=25,35$, $p < .001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати, осим изузетно познатих.