

ISSN 1840-0922
ISSN-e 2232-8300
UDK 37

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ БИЈЕЉИНА

НОВА ШКОЛА
ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА

Година XVIII

Бијељина, децембар 2023.

Часопис НОВА ШКОЛА

Издавач:

Педагошки факултет Бијељина
Универзитет у Источном Сарајеву

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Марица Травар

Секретар редакције:

Неда Гаврић, мр

Преводилац на енглески језик:

Проф. др Татјана Думитрашковић

Проф. др Оливера Петровић

Лектор: Проф. др Милена Ивановић

Коректор: Доц. др Сузана Бунчић

Техничка припрема текста и припрема електронске верзије:

Мирјана Деспотовић

Адреса редакције:

Семберских ратара 1Е, 76300 Бијељина

Web: www.novaskola.pfb.ues.rs.ba

E-mail: novaskola@pfb.ues.rs.ba

Штампа:

„Leader“, Бијељина

Тираж:

100 примјерака

Уређивачки одбор часописа:

- Академик проф. др Иван Чарота, Бјелоруски државни универзитет, Минск,
Бјелорусија;
- Академик проф. др Срето Танасић, Српска академија наука и уметности,
Београд, Србија;
- Проф. др Горан Максимовић, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу,
Србија;
- Проф. др Lazar Stošić, Faculty of Management, Sremski Karlovci, University
UNION Nikola Tesla, Belgrade; Don State Technical University, Rostov-
on-Don, Russian Federation;
- Проф. др Zsolt Lavicza, Johannes Kepler University Linz Austria, Linz School of
Education, Аустрија;
- Prof. dr Ferenc Ihász, Eötvös Lóránd, University Department of Sport
Science, Szombathely, Мађарска;
- Проф. др Јосип Лепеш, Факултет Гал Ференц, Сегедин, Мађарска;
- Проф. др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Поатје,
Француска;
- Проф. др Pia Brinzeu, West University of Timisoara, Темишвар, Румунија;
- Проф. др Ана Цепкова, Универзитет Новосибирск, Новосибирск, Русија;
- Проф. др Слајана Јакимовић, Универзитет „Св. Кирило и Методиј“,
Педагошки факултет Скопје, Македонија;
- Проф. др Данимир Мандић, Учитељски факултет у Београду, Србија;
- Проф. др Мара Цотич, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Копер,
Словенија;
- Проф. др Јурка Лепичник Водопивец, Univerza na Primorskem, Pedagoška
fakulteta, Копер, Словенија;
- Проф. др Владо Симеуновић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и
Херцеговина;
- Проф. др Миленко Ћурчић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и
Херцеговина;
- Проф. др Игор Лакић, Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе,
Црна Гора;
- Проф. др Митар Новаковић, Педагошки факултет у Бијељини, Босна и
Херцеговина;
- Prof. dr Laura Monica GORGHIU, Valahia University of Targoviste, Targoviste,
Romania;
- Prof. dr Gabriel GORGHIU, Valahia University of Targoviste, Targoviste,
Romania;
- Prof. dr Anghel Gabriela Alina, Valahia University of Targoviste, Targoviste,
Romania;

Проф. др Жељко Рајковић, Факултет Спорта и физичког васпитања,
Универзитет у Београду, Србија;

Проф. др Драган Цвејић, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у
Новом Саду, Србија;

Проф. др Драган Бранковић, Учитељски факултет, Универзитет у Београду,
Србија;

Доц. др Панајотис Асимопулос, Војна академија Грчке, Филозофски факултет
Универзитета у Атени, Атина, Грчка.

С А Д Р Ж А Ј

Olivera S. Petrović

AFRICA AND GREENE: THE COLONIZERS AND THE COLONIZED
IN „THE HEART OF THE MATTER“ (1948) 7

Тијана В. Луковић

РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА УЛОГЕ НАСТАВНИКА КРОЗ
ЗАКОНЕ У ЦРНОГОРСКОМ ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ 19

Татјана А. Думитрашковић

КРАТАК ПРЕГЛЕД ЕНГЛЕСКЕ КЊИЖЕВНЕ КРИТИКЕ О
УЛОЗИ РЕЛИГИЈЕ У ШЕКСПИРОВИМ ИСТОРИЈСКИМ
ДРАМАМА 35

Сњежана Ђоковић, Јулија Гутаљ

КАТАРЗА У ИГЛАМО СЕ ЈАТА (ПРЕДСТАВЉАЊЕ ЗБИРКЕ
ПОЕЗИЈЕ ИГЛАМО СЕ ЈАТА ПЈЕСНИКА ДРАГАНА
МАРКОВИЋА) 45

Саша М. Ђукић

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ – ИГРАЧКА ЗА РАЗВОЈ ГОВОРА 55

Валентина Совиљ

МОДУЛАРНА НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА – ПРЕГЛЕД
ИСКУСТАВА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ 67

Дејан Лукић

СЛУЖБА ЛАИКА У БОГОСЛОВСКОЈ МИСЛИ НИКОЛАЈА
АФАНАСЈЕВА И ОЦА ГЕОРГИЈА ФЛОРОВСКОГ 87

Olivera S. Petrović¹
Faculty of Education, Bijeljina

AFRICA AND GREENE: THE COLONIZERS AND THE COLONIZED IN „THE HEART OF THE MATTER“ (1948)

***Summary:** Graham Greene's novel, *The Heart of the Matter* (1948), set in West Africa's Sierra Leone, a then British colony during WWII, summons rethinking of its presentation of the White, the non-White people and the land of Africa. The novel deals with the themes of espionage, love, adultery, betrayal and deception. In addition, at its core this is a novel of moral dilemmas. However, this paper would like to take the focus away from the dominating themes in this piece of fiction to assess its underlying colonial issues which often go unnoticed. The process of "othering" and marginalization underlines the operation of an underlying Eurocentric attitude in the representation of the Europeans and non-Europeans in Greene's fiction. Using the postcolonial theory as a framework, this study mainly focus on Greene's view on Africa through his main character Scobie with all his misfortunes and the desperate search for a hint of beauty and justice knowing the worst side of human beings and natural forces.*

***Key words:** postcolonial theory, others, Africa, the colonizers, the colonized.*

Introduction

The British writer Graham Greene fell in love with West Africa during his trip through Liberia with his cousin Barbara in 1935, which he described in his travelogue *Journey Without Maps* (1936). His sister Elizabeth worked for the British Foreign Office and helped him get a job in the Intelligence Service in 1941. He was entrusted with duty in Sierra Leone and the experience he gained there during the war years inspired him to write one of the most important novels of his career, *The Heart of the Matter* (1948). Many critics consider it his most traditional novel both in content and form. (Hynes, 1973: 69) He described his re-encounter with

¹ olivera.petrovic@pfb.ues.rs.ba

the African continent at the beginning of 1942, when he returned as a civil servant, as follows:

„It felt odd and poetic and encouraging coming back after so many years. It was like seeing a place you’ve dreamed of. Even the sweet hot smell from the land – is it the starved greenery and the red soil, the boungainvillea, the smoke from the huts in Kru town, or the fires in the bush clearing the ground for planting? – was strangely familiar. It will always be to me the smell of Africa, and Africa will always be the Africa of the Victorian atlas, the blank unexplored continent the shape of the human heart.“ (Adamson, 1990: 71)

He spent three months in Lagos, where, during the day, he underwent decryption training, while at night he hunted cockroaches with his colleagues and turned it into a game in which they won points for each cockroach caught. He then took over an office in Freetown where he was affiliated with the police force. He lived in a house built on land that used to turn into a swamp during the rainy season. Across the street from the house, there was a Nigerian transport camp, and behind it was a grove that the Africans, otherwise residents of the nearby slum, used as a toilet. However, despite everything, Green was happy there. Every morning he would drive to Freetown to buy groceries and collect telegrams, after which he would work on decrypting them. After lunch and an afternoon rest, which was necessarily interrupted by vultures hitting the roof, he would drink tea and go for a walk lasting until dusk. During the walk, he watched the ships in the bay, and when the rats came, he went to bathe. He would end the evening with a whiskey or a glass of wine. He returned to London only in 1943, and worked for the Intelligence Service until the beginning of the following year, 1944. All this helped him to credibly present the different and discordant elements of a multi-ethnic society, to evoke the atmosphere of a coastal town in West Africa, and to carefully portray the main character of the novel, Sergeant Scobie.

The theoretical framework of this paper is the postcolonial theory, the exploration of ‘*others*’ with all stereotypes and prejudices connected to that term. As Edward Said claims in his book, *Orientalism* (1978), for centuries Eurocentrism pervades Western literary pieces; they somehow justify European values and perspectives as superior ones while portraying lands, people and cultures of the colonized nations elsewhere. Sometimes, it may become more oblique as the apparent issues dominating the text seem to be something very different, but the writing, however, in the

undercurrent, portrays things in a Eurocentric way, often by “othering” the non-Europeans. Said famously terms, this process of creation of an alter ego of the West in the East as “Orientalism”. (Said: 2003)

Postcolonial theory is a body of thought that emerged in the 1960s and is primarily concerned with accounting for the political, aesthetic, economic, historical, and social impact of European colonial rule around the world in the 18th through the 20th century. The field started to emerge as scholars from previously colonized countries began publishing on the lingering effects of colonialism, developing a critical theory analysis of the history, culture, literature, and discourse of (usually European) imperial power .

Postcolonial theory holds that decolonized people develop a postcolonial identity that is based on cultural interactions between different identities (cultural, national, and ethnic as well as gender and class based) which are assigned varying degrees of social power by the colonial society . The field of postcolonialism addresses the matters that constitute the postcolonial identity of a decolonized people, which derives from:

- The colonizer’s generation of cultural knowledge about the colonized people;
- How that Western cultural knowledge was applied to subjugate a non-European people into a colony of the European mother country;
- How this was effected by means of the cultural identities of ‘colonizer’ and ‘colonized’ . (O’Reilly, 2001: 107)

The Other in the postcolonial theory is a concept that refers to the non-Western, colonized peoples and lands that are seen as inferior, irrational, feminine and evil by the Western, imperial Self. *The Other* is often displaced to the margins of society and deprived of human agency. Postcolonial theory critiques the eurocentrism and oppression of the Other by the Self. (Ashcroft, Griffiths: 2000)

Graham Greene’s novel, *The Heart of the Matter* (1948), set in West Africa’s Sierra Leone, a then British colony during WWII, summons rethinking of its presentation of the non-White people and the land of Africa. This paper would like to take the focus away from the dominating themes of religion, sin, pity, mercy, responsibility and love in this piece of fiction to assess its underlying colonial issues which often go unnoticed. The novel portrays a variety of characters- both the British colonizers and the colonial subjects- though the roles and space occupied by the non-British characters

are mostly marginal. This process of “othering” and marginalization underlines the operation of an underlying Eurocentric attitude in the representation of the Europeans and non-Europeans in Greene’s fiction. However, this study mainly focus on Greene’s view on Africa through his main character Scobie with all his misfortunes and the desperate search for a hint of beauty and justice knowing the worst side of human beings and natural forces.

The Heart of the Matter (1948)

Greene’s experience from Africa is shown most strongly in the novel *The Heart of the Matter*. The fifteen months he spent in Sierra Leone working as an intelligence officer provided the basis for the novel’s graphic details such as letters from German agents and the smuggling of industrial diamonds. The novel deals with the themes of espionage, love, adultery, betrayal and deception. In addition, at its core this is a novel of moral dilemmas. Its plot, its psychological and spiritual depth, and even the political intrigues that take place in it, point to two key moral questions: *Is it possible to make others happy?* and *Is suicide ever a solution or a good choice?*

The main character Scobie, a policeman and deputy commander of the police station, wonders even, at one point, if Christ’s death can be considered suicide, given that he allowed himself to be sacrificed. But before he makes the final decision for his moral crises and commits suicide, Scobie struggles to make his deeply unhappy wife Louise happy. Permanently wounded by the loss of her daughter, tired of the climate that does not please her, the distance and the lack of friends and companionship, Luiza cannot hide the magnitude of her unhappiness from her husband. Henry Scobie, or Tiki as she calls him, is not a man who successfully deals with the thought that his fellow men are suffering because of him. When he is also transferred over for the post of police station commander, Louisa feels humiliated in the eyes of the other British officers and their wives, so that her dissatisfaction takes the form of a fever. She decides that she must leave this place and gets Scobie to make what turns out to be a fatal promise to send her to South Africa, even though she herself knows that he doesn’t have enough money to do so.

Thus started a series of decisions and dubious dealings that pushed Scobie to find himself on an unknown terrain of terrible moral dilemmas.

Although order and the satisfaction of justice are the main guidelines in Scobie's behavior, his inner incertitude is so great that he cannot properly perform his duties even on a personal level. Scobie is particularly sensitive to the suffering of the innocent. However, Judith Adamson, in her analysis of Scobie's character entitled '*Scobie's War*', comes to the conclusion that the enormous vulnerability due to the suffering of innocents is not the result of his goodness alone, but primarily of his vanity and, as Greene himself says, absurd pride. (Adamson, 1990: 80) So although he questions whether any human being can bring happiness to another and even believes that the desire for happiness in the world is so filled with pain and suffering that it is completely meaningless, Scobie does his best to make Louisa happy. In order to provide money for her trip, Scobie takes a loan from the merchant Yusef and thereby falls into a tangle of corruption after many years of honest service. As if that wasn't enough of a problem, Scobie, soon after Louise's departure, begins a relationship with the young widow Helen and finds himself in a role where he is responsible for the happiness of not only one but two women. When Louise returns, she is already aware of Scobie's deception and wishes to save the marriage, but in order to force her husband to confess, she suggests that they take communion together, which includes confession. In this way, Scobie is backed into a corner, and he will have to admit his fraud himself. He has only one way out, that last step which he is convinced will bring him eternal damnation. However, Scobie convinces himself that by sacrificing his life, he can save and spare both his wife and his lover from further misfortune. It is here that the key question in the novel resonates the loudest: to what extent can we sacrifice ourselves for the happiness of others? Police Commissioner Henry Scobie answers this question in his own way, but the novel as a whole leaves the reader with the possibility of different interpretations. However, Greene makes it clear that there are limits to people's ability to understand each other.

The colonizers and the colonized in Africa

From the point of view of prejudices and stereotypes of *the other* it is important that the months of working and living in Freetown, as well as the time spent in Liberia in 1935, enabled Greene to become thoroughly familiar with the social structure on the coast. The hostility between the native black population and the white immigrants is discernible on almost every page of the novel. White people are portrayed in the novel as neurotic

and ambitious. They move and socialize only in closed circles, they are petty and detestable, in short. The Syrians are manipulative, flattering and vile, while the native black population is presented by Greene, on the one hand, as naive because both whites and Syrians take advantage of them. They all have servants they call 'boys' and address them with half-hearted and commanding sentences. However, Scobie, although white and serving in the police, deviates from that stereotype, starting with his attitude towards servants, through getting along with the natives, and ending with avoiding white people's restrained parties and intolerance towards other English officers. Already on the first pages of the novel, in the conversation between the two English officials, Wilson and Harris, we see that they do not really have friendly feelings towards the place they came to on their own initiative. Harris complains to Wilson that he has been there for a very long time, or in his words „*eighteen bloody months*“ (Greene, 1971: 13). While introducing the newcomer Wilson to the situation in this African town, he does not spare its inhabitants either. „*I hate the place. I hate the people. I hate the bloody niggers. Mustn't call 'em that you know.*“ (Greene, 1971: 13) Scobie is also on Harris's blacklist. Just because he politely greets blacks and tries to act fairly in their disputes, there are already rumors circulating in the city that he sleeps with black women, which was not unusual for whites in better positions, and they didn't hold a grudge either. On the other hand, no matter how oppressed the native population was in the colony, they kept the desire for freedom, the aversion to the newcomers who occupied them, as well as the natural resistance to everything imposed by the English colonizers. Thus, even in the procedures for resolving cases of petty theft, Scobie will encounter all possible ways of avoiding confession and hiding the truth. Of the six witnesses, he could not believe a single word that any of them said. He believed that in European cases there are words that one believes and words that one doubts, i.e. that it is possible to theoretically draw a line between truth and lies... But here such assumptions could not be made, no line could be drawn. This led many police officers who were trying to extract at least one grain of truth to a complete breakdown, they lost their minds and would hit the witness. Because of this, they were subjected to public ridicule in the local Creole newspapers and sent home as invalids or transferred to serve elsewhere. For most English people, this was reason enough to arouse a vicious hatred for black skin. However, Scobie has long since passed through all those stages, during fifteen years. „*Now lost in the tangle of lies he felt an extraordinary affection for these people who*

paralyzed an alien form of justice by so simple a method.“ (Greene, 1971: 141)

The action of the novel takes place on the edge of openness and concealment, and Green analyzes the tension created at the touch of honesty and deception. This is exactly the subject of the main plot about interpersonal relationships, but the side plot about spying and smuggling diamonds fits perfectly into the central theme. And the above example of intolerance between the colonized and the colonizer rests on the same foundation. The English introduce a civilized judicial system, forgetting that the innate and natural instincts for self-preservation can override any imposed system and not assuming that the black soul, balancing on the border of truth and lies, will tackle it so cunningly.

Scobie is also on good terms with the Syrians, so there are rumors that they bribed him, because they own most of the shops in the city and they also smuggle diamonds. Scobie has been in Africa for more than fifteen years, and although he seems to know all its faces very well, he gets drawn into a tangle of fraud and corruption. Both Syrians and whites are corrupt, but in a different way. British officials and managers are part of an exploitation machine headquartered in London. It is easy to bribe them, they are prone to adultery and ready to do anything to advance at work. The only man among them who can be trusted is Scobie, but unfortunately in that environment such qualities are not appreciated. Because of this, he will also be bypassed by advancement at work, and because of his sense of responsibility towards his slightly neurotic and narrow-minded wife, he will fall into the intrigues of the Syrian merchant and manipulator Yusef. Syrians, just like the English, crave status and money, but their desires are not so clear and they are not guided by the rules that apply in the English middle class. Colonial merchant Yusef brazenly exploits the situation, even misquoting the Bible and Shakespeare with scathing ineptitude. Scobie is aware of what he is getting into and that any deal with the Syrians is far from fair. That's why when the guards meet Yusef during their regular rounds, they will say: *„To give help to a Syrian was only a degree less dangerous than to receive help.*“ (Greene, 1971: 33) And later when it becomes clear that he is a victim of Yusef's blackmail because of the loan Scobie will not hesitate to tell him to his face that one needs a long spoon to soup with him.

A minor character in the novel, the English officer Harris, otherwise employed as a cable censor, will provide us with a realistic picture of the city in which they are in the first chapter.

„This is the original Tower of Babel, Harris said. West Indians, Africans, real Indians, Syrians, Englishmen, Scotsmen in the Office of Works, Irish priests, French priests, Alsatian priests.“ (Greene, 1971: 14)

So it is not surprising that in that *‘Tower of Babel’*, due to the misunderstanding of other cultures, stereotypes and prejudices about *‘others’*, disagreements, conflicts, intrigues and gossip reign, and that everything leads to a real tragedy with murders and suicides. On the other hand, despite all the differences, there are moments in which a man’s color had no value: he couldn’t bluster as a white man could elsewhere. One of such situations is Wilson’s visit to a brothel. Wilson is a new officer just arrived in the colony, who will later turn out to be an undercover agent sent to investigate smuggling on the coast. He is socially awkward, haughty and in constant fear that someone will discover his love for poetry. He will misinterpret the attention given to him by Scobie’s wife Louise and fall in love with her. When despair overcomes him, he decides to go to a brothel. Already at the entrance, it is clear to him how low he has sunk, but it is too late to change his mind. The old lady won’t let him go until he has done the job he came for. Filled with disgust, he realizes that he is trapped and that the *‘white man’s authority’* that he could use elsewhere will not save him this time. *„By entering this narrow plaster passage, he had shed every racial, social and individual trait, he had reduced himself to human nature.“* (Greene, 1971: 174)

It seems that for other Englishmen, besides Scobie’s righteousness, his insight into the beauty of the country and the continent they are on is a thorn in their side. Despite the poor living conditions, the rainy season, high heat, vultures and rats, Scobie finds in all this one short period of true beauty during the day.

„In the evening the port became beautiful for perhaps five minutes. The laterite roads that were so ugly and clay-heavy by day became a delicate flower-like pink. It was the hour of content. Men who had left the port for ever would sometimes remember on a grey wet London evening the bloom and glow that faded as soon as it was seen: they would wonder why they had hated the coast and for a space of a drink they would long to return.“ (Greene, 1971: 26)

Conclusion

In these words, all Greene's nostalgia for the months spent in Africa is reflected. Nevertheless, Greene shows the meanness and depravity that reigns in the colony with his descriptions of nature and environment. Vultures pouncing on thin roofs, rats and cockroaches polluting houses, dampness destroying books and wounds festering from dampness are part of their everyday life. At times, Africa seems to be the place where the English have come to lose their roots and where their lives will fall to pieces. Moisture not only destroys their books, but also their personalities. Discussions of poetry become painfully trivial and insignificant. Scobie notices that their voices are changing as well. The intonation changes after a few months so that everyone sounds shrill and insincere or indifferent and cautious. Roger Sharrok, in his analysis of Graham Greene's novel, states that life on the African continent completely changes the newly arrived Englishmen and, most noticeably, influences them to become completely distant from each other. (Sharrok 1984: 130) The first scene between Scobie and his wife in the novel *The Heart of the Matter* takes place as Louise is separated from him by a mosquito net under which she lies with closed eyes and matted hair, resembling a completely languishing and emaciated dog or cat. Heat and sweat are present throughout the novel as an obstacle. While lying in the same bed with Louise Scobie, he avoids touching her at all costs because any touch, even the slightest touch of his fingers, would create sweat. The heat is not the only burden that the whites in the colony have a hard time bearing. Greene's depiction of the black porter bending under the burden takes on a deeper meaning when applied to Scobie, who lives by trying to take on other people's burdens, with the false hope of helping them by doing so. He sees Louise sleeping next to him only as a burden that he must be prepared to bear. Sharrok then rightly claims that this metaphor hangs over the entire story, which can be considered, on the one hand, as a record of the burden on Scobie's back that increases day by day until the day when he in his goodness can no longer bear it. The life of English officials in the colony is also shown in the light of the metaphor of illness. (Sharrok 1984: 139) Greene even uses the word patients when referring to the English who came and went from the colony during Scobie's long tenure. Very often, at the end of the eighteen-month period, certain patients would be sent home, yellow with agony and completely distracted, and others would come in their place.

Despite this, it is clear that Scobie is enjoying his life in the colony in his own way, and that is what separates him from the other whites and becomes the target of their gossips and hatred. At one point he wonders why he likes this place so much in the first place.

„Is it because here human nature hasn't had time to disguise itself?" Nobody here could ever talk about a heaven on earth. Heaven remained rigidly in its proper place on the other side of death, and on this side flourished the injustice, the cruelties, the meanness that elsewhere people so cleverly hushed up. Here you could love human beings nearly as God loved them, knowing the worst.“ (Greene, 1971: 35)

References:

- Adamson, Judith (1990) *Graham Greene: The Dangerous Edge; Where Art and Politics Meet*, Macmillan Press, London.
- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths and Helen Tiffin (2000) *Post-Colonial Studies, The Key Concepts*, Routledge, Oxford.
- Day, Gary (editor) (1997) *Literature and Culture in Modern Britain, Volume 2, (1930-1955)*, Longman, London.
- Gorra, Michael (1990) *The English Novel at Mid-Century*, Macmillan Press, Houndmills.
- Greene, Graham (1971) *The Heart of the Matter*, Penguin Books, London.
- Grin, Greem (1966) *Suština stvari*, prevela Ljiljana Pavlović, Prosveta, Beograd.
- Head, Dominic (2002) *The Cambridge Introduction to Modern British Fiction, 1950-2000*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hynes, Samuel (ed.) (1973) *Graham Greene – A Collection of Critical essays*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Josipovici, Gabriel (ed.) (1976) *The Modern English Novel: The Reader, The Writer and The Work*, Open Books, Eastbourne.
- Lodge, David (ed.) (1988) *Modern Criticism and Theory*, Longman, London.
- Miller, R. H. (1990) *Understanding Graham Greene*, University of South Carolina Press, Columbia.
- O'Reilly, Christopher (2001) *Post-Colonial Literature*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Said, Edward W. (1994) *Culture and Imperialism*, Vintage, London.
- Said, Edward W. (2003) *Orientalism*, Penguin Group, London,.
- Sharrok, Roger (1984) *Saints, Sinners and Comedians: The Novels of Graham Green*, University of Notre Dame Press, Notre Dame.

АФРИКА И ГРИН: КОЛОНИЗАТОРИ И КОЛОНИЗОВАНИ У РОМАНУ “СУШТИНА СТВАРИ” (1948)

Сажетак: Роман Грејама Грина *Суштина ствари* (1948) чија се радња дешава у Сијера Леонеу у Западној Африци, британској колонији за вријеме Другог свјетског рата, омогућава нам да се упознамо са начином како су представљани бијелци, људи друге боје коже и сама Африка у то вријеме. Роман се примарно бави темама шпијунске, љубави, преваре, издаје, као и кључним моралним дилемама. Међутим, овај рад ће се фокусирати на теме из романа које се углавном заобилазе а тичу се колонијалних питања. Постколонијална теорија, концепт другог и маргинализације, ће и послужити као оквир самог рада. Фокус ће првенствено бити ма Гриновом виђењу Африке кроз лик наредника Скобија, јунака који упркос свим недаћама очајнички тражи трачак доброте и правде знајући најгору страну људске природе и суровост природних сила.

Кључне ријечи: постколонијална теорија, други, Африка, колонизовани, колонизатори.

Тијана В. Луковић¹
ЈУ ОШ „21. мај“ Подгорица

РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА УЛОГЕ НАСТАВНИКА КРОЗ ЗАКОНЕ У ЦРНОГОРСКОМ ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

***Апстракт:** Увођењем реформе образовања мијења се и положај наставника у настави. Активности наставника у остваривању циљева и задатака васпитања су све комплексније. Овај рад се бави проблематиком реконцептуализације улоге наставника у образовном процесу, профилима стручне спреме и промјеном компетенција наставника од тзв. традиционалне до реформисане наставе у Црној Гори. Улога наставника као извора информација реформом образовања прерасла је у улогу којом ће усмјеравати ученике на путу стицања знања. Наставник тако постаје један од три најважнија фактора наставе у којој је ученик субјекат који се мора активно укључити у наставни процес и самосталним радом доћи до властитих сазнања. За такав приступ залаже се теорија конструктивизма по којој ученик личном активношћу своје знање темељи на сопственом искуству. Модерна технологија и виртуално окружење помажу учењу откривањем, али и самообразовању наставника.*

***Кључне ријечи:** профили стручне спреме наставника, закони, реконцептуализација, теорија конструктивизма.*

Увод

„Наставник (teacher – учитељ) – особа којој друштво и просвјетне власти признају да је квалификована за образовање и васпитање дјеце, омладине и одраслих“ (*Педагошка енциклопедија*, 1989, стр. 103).

Наставник је универзални назив за стручњаке којима је друштво повјерило да обављају васпитно-образовни рад у јавним и приватним установама. То су наставници у основној, средњој школи, те на вишим, високим школама и факултетима.

Поред тог, општег назива, постоје и специфични називи као што су: учитељ, наставник, професор, и везани су за степен наставникове школске спреме, што често није случај у другим земљама. У многим

¹ tijanalukovicpg@gmail.com

државама називи за наставнике одређени су степеном школе у којој наставник ради. Стари назив „учитељ“ употребљаван је за наставнике разредне наставе у основној школи и углавном се односио на учитеље који су завршили средњу учитељску школу. Тај назив задржао се и данас иако је, касније, Законом о образовању у Црној Гори донијета одлука да наставници који раде у разредној настави морају имати вишу, а од 2002. године и високу школску спрему.

Наша основна школа састојала се од двије цјелине – разредне наставе која је обухватала прва четири разреда и предметне наставе која је обухватала остала четири разреда. Законом о основној школи дозвољавано је да се у четвртом разреду организује настава по наставно-васпитним областима. Главна одлика прве цјелине је била да је сву наставу, осим страног језика, изводио један наставник, уколико није у четвртом разреду организована настава по наставно-васпитним областима, када наставу изводи више наставника, тј. учитеља. У другој цјелини наставу су изводили искључиво предметни наставници.

Увођењем реформе образовања, мијења се и положај наставника у настави.

Досадашња истраживања

Активности наставника у остваривању циљева и задатака васпитања су све комплексније, мултидимензионалније.

Размишљања о значају наставничког позива проналазимо још у учењима старогрчких филозофа: Сократа, Платона, Аристотела и многих других. И мислиоци старог Рима, као што су Цицерон, Сенека, Квинтилијан, придавали су важност учењу, васпитању и учитељу-наставнику.

Важност образовног рада васпитача-наставника у својим дјелима истицали су Рабле и Монтењ, као и што су то у новом вијеку чинили Бекон, Декарт, Мор, Кампанела и други.

Зачетник педагогије новог доба Јан Амос Коменски посебно је истицао важност учитељског позива. Наставником, његовим особинама, односом према раду и ученицима бавили су се познати мислиоци: Лок, Русо, Песталоци, Овен, Ушински, Кершенштајнер.

Многи савремени педагози Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевић, П. Газивода бавили су се проучавањем лика наставника, његове педагошке функције, улоге у остваривању задатака васпитања и образовања,

односа према ученицима, његових својстава и особина, као и односа у наставном процесу. Најчешћи предмет проучавања су били: нарав наставника, особине наставника, степен образовања, ниво културе, моралне димензије, организацијске способности, комуникацијске способности.

Не мали број психолога, социолога, филозофа и других стручњака, такође су се бавили проучавањем лика наставника, његових својстава и особина па су настале и многобројне типологије наставника.

Међутим, сва проучавања, истраживања о наставнику вршена са аспекта потреба и жеља друштва. Тражени су модели „савршеног“ наставника с циљем побољшања васпитно-образовног процеса и развоја ученика у њему. Скоро да и нема проучавања у вези са потребама самог наставника, његовог мишљења и виђења постојећег стања образовања у друштву. У тој трци за „стварањем савршеног наставног кадра“ за школе будућности, негде успут, изгубили смо „глас наставника“, његово мишљење, потребе, тежње, па чак и жеље. Сви планови за самоактуализацију, самообразовање, професионални развој, реформе школе за XXI вијек, падају у воду без главног актера – наставника.

Наставник у периоду до 2001. године

До 2001. године, кад је Министарство просвјете и науке издало *Књигу промјена*, наставни кадар за потребе предшколских установа, основних и средњих школа у Републици Црној Гори школовао се на Филозофском факултету у Никшићу и на Природно-математичком факултету у Подгорици. Такође, у средњим стручним школама наставу су изводили дипломирани инжењери разних профила, дипломирани правници, економисти, љекари и други, као и они који су школовани на другим факултетима.

Будући наставници и у основној и у средњој школи, на оба наставничка факултета, пратили су наставу у трајању од осам семестара, тј. њихово школовање је трајало четири године. Школовање васпитача за рад у предшколским установама трајало је четири семестра, односно двије године. На наставничким факултетима, у већој или мањој мјери, биле су заступљене педагошко-методичке области и предвиђена педагошка пракса која је била најзаступљенија на Одсјеку за разредну наставу и износила је 120 часова (шест седмица) у току студија. Међутим, јасно је уочен проблем у средњим стручним школама гдје

су радили наставници без икаквог педагошко-методичког образовања. Тај проблем се покушао исправити путем педагошких семинара које је организовало Министарство просвјете и науке за те наставнике, но чини се, не у довољној мјери. Други проблем који се јавио јесте чињеница да се на наставничким факултетима за предметну наставу нису изучавали садржаји из андрагогије, нити је у Црној Гори постојао одсјек за андрагогију, док се потреба за образовањем одраслих све више јављала. Значи, образовањем одраслих бавили су се наставници који нису имали адекватно образовање. Затим, јавили су се и недостаци у иницијалном образовању наставника као што су: неадекватна припремљеност наставника да прилично широко стечено знање успјешно пренесу ученицима; није била изграђена способност сарадње са адекватним институцијама и људима у рјешавању проблема, наставник није био оспособљен за истраживања у педагошком раду и др. Још једно питање које није било до краја ријешено је питање норме часова за наставнике. Наиме, осим редовне наставе школа је обавезна да организује допунску и додатну наставу и слободне активности. У дијелу организације допунске и додатне наставе и слободних активности било је доста импровизација и несистемских рјешења. Васпитање, образовање и оспособљавање дјецe ометене у физичком и психичком развоју остваривало се у такозваним „специјалним“ основним школама и у специјалним заводима. Специјално васпитање и образовање остваривало се и у организованим специјалним одјељенима основних школа, што је подразумијевало наставни кадар обучен за рад са таквом дјецом. Постављено је и питање усавршавања наставног кадра које није било квалитетно дефинисано ни законом ни институцијама.

Поред закона којима је била регулисана област основног образовања, Министарство просвјете и науке, на приједлог Просвјетног савјета, доносило је наставне планове и програме којима је регулисана политика образовања без већег утицаја наставника практичара. Нажалост, то је и данас пракса.

Даље, у тадашњој школи, вјероватно због обимности програма и садржаја, знање чињеница постало је мјерило успјешности и ученика и наставника. С друге стране, разумијевање и примјена стечених знања у непознатим ситуацијама, како су показала одређена истраживања (Хавелка и сар. 1990), били су на ниском нивоу. Осим обимности програма, разлог оваквом стању су и наставне методе које су примјењиване у раду са ученицима, фронтални облик рада који је пре-

овладавао, монолошка метода када су у питању часови обраде новог градива. Такође, када су у питању били часови утврђивања, најчешће се радило о репродуковању чињеница које су наставници вредновали. Иако неки споре потребу познавања одређеног броја чињеница, требало би их схватити само као основу за изградњу критичког мишљења код ученика. Ту се, такође, јавља веома значајан проблем, који се неће, вјероватно, дуги низ година, па можда и деценија, ријешити због своје специфичности и комплексности, а то је: како наћи праву мјеру између неопходно потребног броја чињеница које се ученицима морају презентовати и које они морају усвојити и осталог дијела наставе у току којег би ученици имали могућности да стечена знања примијене у конкретним ситуацијама. С друге стране, ученике је потребно обучити да самостално долазе до потребних извора информација, података или процедура у рјешавању проблема. Тај проблем се провлачи и данас.

Водећи се ставом да је „боље знати мање а добро, него имати површно познавање многих проблема“ (Кудрявцев, 1980), и сматрајући да је при увођењу у наставу активних метода учења главни проблем обимност наставних садржаја, доносе се приједлози за скраћивање програма, ослобађајући садржаје непотребног баласта чињеница и тривијалности. Значи, потребно је перманентно извршавати детаљна преиспитивања постојећих наставних програма како би се пратио корак развоја друштва и научних достигнућа.

Битно је, такође, истаћи идеју да наставници треба да буду на свом пољу дјеловања суверени и аутономни, прије свега на подручју методике, као и приликом одабира уџбеника, односно да би држава требало да стимулише издавање више алтернативних уџбеника за иста подручја.

Наставник данас

Већ сљедеће године, 22. новембра 2002, након изласка у јавност *Књиге промјена*, на Четвртој сједници Другог редовног засиједања Скупштина Републике Црне Горе проглашава Општи закон о образовању и васпитању, који дефинише циљеве, образовне програме, стручне органе и њихове надлежности, права и дужности ученика, надлежности, аутономију, положај наставника и њиховог усавршавања и напредовања, опште законе о предшколском, основном, средњем и стручном образовању, образовању одраслих. Већ тада рад наставника

у неким школама поприма друге димензије. Одређене су експерименталне школе за улазак у образовне реформе. Чинило се, све иде по плану и, наравно, по закону.

Закон је допуњен 10. августа 2007. године и тренутно је на снази. Према овом закону, образовно-васпитни рад у школи обављају наставници, васпитачи и стручни сарадници. Наставници организују и изводе образовно-васпитни рад и раде на његовом унапређивању (Сл. лист РЦГ 49/07).

Настава у основној школи изводи се у циклусима, и то:

- у првом циклусу разредна настава;
- у другом циклусу разредна и предметна;
- у трећем циклусу предметна (исто, чл. 22).

Васпитач је лице које испуњава услове за васпитача у складу са Законом о предшколском васпитању и образовању и има посебан испит (обуку) за рад у основној школи, према посебном програму који доноси Министарство, а који се односи само на први циклус, први разред.

Наставу у IV разреду обавља наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, а из страног језика предметни наставник.

Наставу у V разреду обавља наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, изузев наставе страног језика, технике и информатике, и једног од предмета: Физичког васпитања, Ликовне културе и Музичке музичке културе, које изводи наставник предметне наставе.

Настава у VI разреду организована је као предметна. Наставу обавља наставник предметне наставе који је завршио факултет за образовање наставника или умјетничку академију.

Изузетно од ст. 5 и 6 члана 49 (исто, чл.76), наставу у IV и V разреду може изводити наставник разредне наставе, односно учитељ који је завршио вишу школу или факултет за образовање наставника, ако се на конкурс не пријави наставник предметне наставе.

Наставу у трећем циклусу обављају предметни наставници.

Предметну наставу у школи могу обављати лица која су завршила факултет за образовање наставника или умјетничку академију.

У одјељењима у којима има ученика са посебним потребама, поред наставника, сарађују и стручни радници са специјалним педагошким образовањем (психолози, педагози, социолози, логопеди и де-

фектолози). Касније, схвативши тежину терета који пада на учитеља, Министарство одобрава „асистента у настави” са завршеним посебним курсом, који пружају помоћ дјеци с посебним образовним потребама и на неки начин олакшавају рад учитељима у учионици.

Профил стручне спреме наставника предметне наставе прописује Министарство (исто, чл.77).

Васпитач, педагог, психолог, логопед, дефектолог, наставник разредне наставе и предметне наставе могу имати VI и VII степен стручне спреме, наставник практичне наставе V, VI, VII, сарадник у настави чак IV, V, VI и VII степен стручне спреме у средњим и стручним школама.

Иницијално школовање наставника и њихово стручно усавршавање промијењено је, али се и даље покушава ускладити са промјенама у образовању Црне Горе. Тако су студије васпитача за рад у предшколским установана продужене на шест семестара, односно три године.

До 2010. године многи закони су измијењени, многи допуњени, а многи су остали непромијењени. Што се тиче, на примјер, основне школе, чини се да је ту највише урађено на плану законске регулативе.

Измјене се дешавају и у периоду од 2013. до 2018. године, али се, углавном, ради о „варијацијама“ као што су: наставу у I циклусу обавља наставник разредне наставе који је стекао више образовање или VII ниво националног оквира квалификација, подниво један, односно подниво два (240 односно 300 кредита ЦСПК-а), а наставу енглеског језика предметни наставник. У првом разреду са половином норме наставника разредне наставе учествује и васпитач.

Затим, наставу у IV разреду обавља наставник разредне наставе, изузев наставе енглеског језика и једног од предмета: Физичко васпитање, Ликовна култура и Музичка култура, које изводе наставници предметне наставе.

Такође, у V разреду настава се изводи као у IV разреду с изузетком додатог предмета Информатике са техником коју изводи предметни наставник.

Наставу у VI разреду као и у III циклусу обављају наставници предметне наставе који су стекли образовање, тј. завршили факултет за образовање наставника одговарајуће области (профила), VII ниво националног оквира квалификација, подниво један или два.

Међутим, промјена Закона о образовању не чини и стварну промјену у пракси. Иако на изглед дјелује да је законска реформа,

углавном, текла континуирано, јер је Црна Гора усвајала и мијењала Закон о основном образовању и васпитању 2002, 2007, 2010, 2013, 2018, 2022, не можемо бити задовољни из простог разлога што то није било довољно. Зашто? Зато што су многи правилници и статuti остали непромијењени, неусклађени што је често доводило до конфузије и различитих „тумачења“ појединих регулатива.

Овај закон је и даље, у овој 2023. години, на снази, са малим допунама и измјенама.

Наставник у систему образовања

Многи истраживачи и практичари трагали су, а и даље трагају, за *идеалним системом образовања* из којег би произашла *велика реформа* која би образовање учинила максимално функционалним за друштво. Свака та реформа мора садржати оно што је ново, али и оно што је старо, добро и провјерено кроз традицију. Тада се обично говори о ученику који је читалац, слушалац, прималац, извршилац (традиција) и иницијатор (реформа). Сва та проучавања су мотиви за реконцептуализацију улоге наставника у образовном процесу.

Улога наставника је сложена и састоји се од више група обавезних и очекиваних активности. Неке активности су увијек нужне, а неке су потребне само у неким одређеним ситуацијама.

Друштвене околности су такве да се може говорити о сасвим новој улози како школе, тако и наставника. Школа још није преузела праву улогу коју јој савремена цивилизација намеће. Наставници и даље „конзервирају, чувају људска знања у меморијама ученика“ (Сузић, 1991, стр. 132), иако је то данас потпуно непотребно када се зна да се она врло ефикасно чувају у компјутерима, књигама, на ЦД-овима, а преносе брзо и ефикасно различитим медијским путевима. Зато би школа, односно наставник, требало да развије ученичке способности баратања информацијама, брзог налажења информација, рјешавања проблема и сл.

„Нова концепција наставе изазвала је многе промјене у теорији и пракси. Другачије су постављени циљ и задаци образовања, промијенио се положај ученика и наставника у настави, дошло је до промјена у организацији, а напослетку, у технологији наставе“ (Беџић, 1983, стр. 115).

Улога наставника у остваривању васпитних и образовних задатака деценијама је актуелна тема. Она се битно промијенила у односу

на ону улогу коју је наставник имао у традиционалној школи. Иако је реформа образовања актуелна готово двије деценије, бројна интерна истраживања у Црној Гори показују да је и даље доминантна предавачка улога наставника. Улога наставника у савременој школи се не може свести искључиво на реализацији унапријед датих наставних програма, садржаја, циљева и задатака, односно исхода. Реализујући задатке педагошког процеса, наставник, такође, доприноси развоју друштвених односа и образовања. Улога наставника је да подстакне активности ученика, за шта је потребно креирати наставне ситуације, бирати задатке, методе и облике рада како би увео ученике у смислене и релевантне активности. Дobar одабир метода, захтјева, задатака, подстицање ученика да изнесу своја мишљења, подстицање интеракције између ученика, пружање повратне информације, вођење и усмјеравање дискусије у одјељењу, повезивање градива са претходним знањима и искуствима ученика, усмјеравање рада ученика, провјеравање разумијевања наставних садржаја, подстицање ка трагању за различитим рјешењима и много другог мотивише ученике да се максимално укључе у процес учења. Наставник активно ради на проучавању и откривању законитости васпитно-образовног процеса, јер он више није само реализатор, већ активни учесник у развоју педагошке праксе. Зато наставник мора бити експерт за наставни предмет и за предметну методик, за процедуре, за начин промишљања предмета.

Школа постаје школа учења како се учи, и у таквој школи улога наставника се битно мијења и постаје комплекснија.

Улога наставника као извора информација знатно је мања у односу на улогу наставника који ће водити и усмјеравати ученике на путу стицања нових знања. Знање се не може преносити линеарно од наставника према ученику, ученик се мора активно укључити у наставни процес и самосталним радом доћи до властитих сазнања. За такав приступ залаже се теорија конструктивизма по којој ученик властитом „активношћу“ своје знање темељи на сопственом искуству. А улога наставника је да обликује околину за учење, да одабере прикладне садржаје и подстакне и усмјерава ученике да самостално откривају нове појмове, начела и законитости у садржајима који уче.

Модерна технологија пружа нам виртуелно окружење за истраживање, а учење откривањем биће успјешније ако ученици посједују предзнање нужно за праћење нових садржаја, тј. извјесно искуство у оваквом начину учења. Истраживачки усмјерена настава омогућава

ученицима да самостално открију смисао и важност информација, што ће их и довести до закључка или размишљања о новостеченом знању (Karadag & Mc Dougall, 2009).

У новим улогама као што су организатор, координатор, сарадник, помагач, учитељ, наставник оспособљава ученике за самообразовање и самоваспитање. Наставник такве школе мора перманентно радити на сопственом стручном усавршавању и стално трагати за путевима, облицима и средствима најуспјешнијег васпитно-образовног рада.

Са развојем технике и технологије, интернета, разних платформи, улога наставника постаје све комплекснија. Наставник је приморан да све више ради у тимовима, да буде кооперативан на активима и са стручним сарадницима.

Он мора вјеровати у свој успјех, јер само тако може и успјети. Али, за то је потребно створити повољне услове и климу како у установама, тако и у локалним заједницама и читавом друштву.

„Од наставника се увек очекује да својим знањем, особинама, понашањем свакодневним животом и радом буде пример не само својим ученицима него и људима из своје околине“ (Николић, 2006, стр. 72).

Школа је још увијек најзначајнија образовна институција, у којој се, због разних реформи, јављају потребе за потпуно новим образовним програмима, али у којој опстају и потребе за многим традиционалним образовним програмима. Све те реформе условиле су и мијењање положаја и улоге наставника.

Међутим, на релацији наставник – ученик с једне стране, и друштвено – образовни систем, с друге, јавља се велики број актера који доноси одлуке и увелико одређује положај и улогу наставника у васпитно-образовном процесу, као и његов укупни социјални статус.

„Структурални преображај школе (и наставе) и проширивање њеног педагошког дјеловања, доводе до дубоких промјена улога свих чланова ове институције, а посебно наставника. Нове функције школе и наставе захтијевају другачији тип, улогу и функцију наставника“ (Ђорђевић, 1997, стр. 9-10). Ово може важити као правило, јер свака нова реформа захтијева нову улогу наставника.

„Наставник је кључна полука која највише детерминише ученикову улогу субјекта у васпитном раду данашње школе. Међутим, у хијерархији узрока досадашњег неуспјешног васпитног рада школе

наставник би сигурно био сврстан на крају низа“ (Сузић, 1991, стр. 132). То је истина, јер у свакој новој реформи скоро да и нема учешћа практичара, правих носилаца реформи.

Наставник у настави

Постанак и опстанак друштва неодвојиви су од образовања. Све што се дешава у друштву, одражава се и на функционисање образовног система. Развој науке и технологије директно утиче на однос друштва и појединца према образовном систему. И актери образовног система пролазе кроз природне развојне промјене, постају искуснији и старији. Исто тако, ако се једно друштво жели уништити, довољно је почети од образовања, јер што је човјек необразованији, то је лакше њиме манипулисати.

Процес образовне реформе условљен је многим факторима. Новији захјеви дидактике, новији организациони облици рада, методе, техничка и технолошка револуција, постављају пред наставника све веће захтјеве. Насупрот наговјештајима да наставник неће више бити много потребан у настави савремене школе, његова дужност, обавезе и његова улога постају све веће, комплексније и значајније. Поред тога, већину тог бремена и терета и даље, видјећемо, носи сам.

Организујући рад, подстичући ученике на све већу самосталност, користећи нова наставна, техничка средства, као и могућности примјене програмиране наставе, наставник је остао и даље неопходан фактор, дајући свом раду нови положај и нове квалитете. Значи, он је и даље битан фактор наставе, само што се његова улога мијења добијајући квалитативно нове вриједности. Али, истина, он престаје да буде једини извор информација. Због нових извора информација (разне литературе, интернета, база података, медија и др.) који ученицима стоје на располагању, због новог положаја ученика у настави који све више пита, тражи, који „не само да слуша него и говори“ (Шимлеша, 1978, стр. 380), мијења се и проширује улога наставника.

Интерперсонални однос наставник – ученик никаква техничка средства не могу замијенити. Непосредни људски контакт, могућност уочавања и реаговања на непосредне ситуације, преношење искуства на ученика, даје наставниковој улози вриједност коју не смијемо занемарити. Он у заједничком, партнерском, раду са ученицима остварује образовне и васпитне задатке наставе. Свођење улоге наставника само

на реализацију образовних задатака у наставном процесу или само васпитних, просто је немогуће. Занемаривање васпитне или образовне стране наставног процеса не само да је грубо кршење друштвених и педагошких захтјева, него би такав став био и неморалан од стране наставника, да не помињемо да такав став наноси и непроцјењиву штету како ученику, тако и друштву уопште.

Како сваки наставник обавља наставу у одређеним друштвеним и материјалним условима, његов рад мора бити и одраз тих прилика које се рефлектују и на дидактичко-методолошком плану. Наставник у данашњој школи не би смио занемарити захтјеве за модернизацију наставног рада. Он мора настојати да примјењује савремена наставна средства и помагала, да сарађује са колегама, са локалним заједницама, са различитим институцијама, све с циљем постизања већег квалитета васпитно-образовног процеса у раду са ученицима.

Нажалост, и данас не мали број наставника, склањајући се по страни од образовно-васпитних „актуелности“, из себи знаних разлога, то не чини. Да ли се ту ради о страху од нечег новог, о страху да се не види њихово „незнање“, или је ријеч о њиховој незаинтересованости и убјеђењу да „све што је провјерено – сигурно је“, или, пак, о паролу „радим колико ме плаћају“?

Ипак, постоје наставници који, и поред свих недаћа које прате ову професију, али и наше друштво у цјелини, воле и обављају свој позив, не плашећи се да заједно са својим ученицима закораче у непознато и изнађу нове приступе знању пратећи све захтјевнији раст и развој дјете. Они се надају да ће њихов рад и ентузијазам помоћи реформи образовања, посебно осталим наставницима, у заједничком циљу да из школских клупа изађу што способније и спретније генерације ученика које ће умјети да иду укорак са захтјевима друштва у перманентном технолошком развоју и да притом сачувају сопствену племенитост и људскост.

Наставник као фактор (актер) наставног процеса

Наставник у школи, на организован начин, плански и систематски, са унапријед одређеним циљем и задацима, односно исходима према посљедњим плановима и програмима, спроводи васпитање и образовање. Васпитно-образовни процес је изузетно сложена дјелатност. Исходи те дјелатности зависе од више фактора од којих су: ученици,

наставници, наставни садржаји, материјално-техничка опремљеност школе, степен развијености науке и технике, захтјеви друштва и др. Међу тим факторима посебно су битна три. Први фактор је ученик, најкраће речено, особа која усваја знања, вјештине и навике. Други фактор је наставни садржај који ученик усваја. Трећи фактор, исто толико важан, јесте наставник, особа која је посредник између првог и другог фактора, при чему је битна „његова стручно-педагошка оспособљеност, способност да на ученике дјелује и у образовном и у васпитном погледу, њихове особине и својства личности, однос према ученицима и према раду, њихов положај у друштву“ (Качапор, Вило-тијевић, 2005, стр. 208).

У неким облицима образовања као што је самообразовање, између особе која се образује и наставних садржаја нема посредника. У наставном процесу то није случај, јер је присутан наставник који увијек на неки начин врши посредничку улогу између ученика и наставних садржаја. Наставник има активан однос према наставним садржајима, јер их он „прерађује“ и прилагођава ученику.

Веома је значајан наставников однос према ученицима и његов утицај на ученика. Он је посредник између ученика и друштва. У складу са друштвеним потребама, он руководи наставним процесом, али је исто тако посредник између наставних садржаја и ученика. Поред тога, наставник дјелује на ученике и непосредно, снагом своје личности. Руководилац је наставног процеса, али је уједно и помагач, подршка, сарадник, координатор, савјетник, усмјеривач ученику. Његов утицај на ученика је толико велики да се често дешава да наставник и претјера, заборавајући да су и ученици активни и једнаки актери наставе.

Ученици као актери наставе често у наставном процесу утичу на наставника и у великој мјери одређују његову активност, његово ре-аговање. Ученици својим ставовима и понашањем узрокују понашање наставника.

Мотивација за учење и начин ученичког учења, стицања знања не зависе само од нарави наставника већ и од стила и начина наставничког ангажовања. Наравно, однос наставника и ученика условљен је и карактером друштвених односа који постоје у друштвеној средини школе и шире.

Треба истаћи да карактер односа између ова три фактора није увијек био исти. Мијењао се, условљен друштвено-историјским догађајима. Долазило је до доминације једног над друга два фактора. Не-

када је наставник био доминантан фактор и није се довољно водило рачуна о природи ученикове личности, а поготову у индивидуалним разликама. Ученик је третиран као пасиван објект наставе. Касније, до деведесетих година, давала се предност наставним садржајима, не водећи, притом, много рачуна о њиховој ширини и обимности. Наставник је био „предавач“, а ученик пасивни објекат, слушалац.

Данас, све је подређено и усмјерено на дијете као активног и приоритетног актера. Нова школа је више центрирана, усмјерена на дијете које се третира као цјеловита личност, а не само ученик, тј. ангажовани су његови разни аспекти личности у наставном процесу.

Треба напоменути да, без обзира колико је важан наставник као директан актер наставног процеса, он ради у околностима које су дефинисали други актери који дјелују у оквиру образовног система (законодавац, управне, финансијске и стручне институције, писци и издавачи уџбеника, кадровске образовне институције и др.), а које, у очима јавности, углавном, остају мање познати. Значи, постоји велики број важних актера који се ријетко непосредно појављују пред ученицима. Они су, такође, веома важни актери из простог разлога што се и наставници и ученици свакодневно сусрећу са посљедицама њихових одлука. Наравно, јавност често на „одговорност“, чак и када нема разлога, прозива наставника, пошто је њега лако „видјети“ и „учити“, јер је он тај који највише времена проводи са вашим дјететом.

Умјесто закључка

Компетенције наставника стичу се усмјереним обучавањем, које подразумијева висок ниво дисциплине, самоконтроле, одговорности и стремљења ка усавршавању. Једино напорним радом и учењем уз стваралачке активности, он може постати цијењени специјалиста. Стога је неопходно, под утицајем социо-културних тенденција, рачунати и са фактором тенденције да се измијени и унутрашња структура наставничког професионалног свијета: умјесто општеприхваћене хијерархије долазе нови актуелни системи чије централно мјесто тражи компетенцију. Научено врло брзо застаријева у новој професионално-радној сфери. Јављају се нови захтјеви: ријеч је о образовању кроз цио живот, које мора бити у сагласју са стваралаштвом, способношћу за тимски рад и личном одговорношћу.

Литература

- Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Karadag, Z., & Mc Dougall, D. (2009). Dynamic worksheets: visual learning with guidance of Polya. *MSOR Connections*, 9 (2), 13–16.
- Качапор, С. и Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и породична педагогија*. Београд: Учитељски факултет и Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Кудрявцев, Л. Д. (1980). *Современа математика и её преподавание*, 977-с.112. Москва: Наука.
- Laketa, N. i Vasilijević, D. (2011) Osnovni problemi didaktičko-metodičkog obrazovanja i usavršavanja nastavnika. U: *Laketa N. [ur.] Zbornik radova - Univerzitet u Kragujevcu*, 11–26. Užice: Učiteljski fakultet.
- Николић, Р. (2006). Професионализација позива наставника. *Педагошка стварност*, 1–2, 18–24.
- Општи законом о образовању и васпитању („Службени лист РЦГ“, бр. 64/02, 31/05 и 49/07).
- Pedagoška enciklopedija 2* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Suzić, N. (1991). Uloga nastavnika u moralnom vaspitanju učenika danas. U *Zborniku „Nastavnik u uslovima savremenih promjena“*. Banja Luka: Pedagoška akademija.
- Havelka i saradnici (1990). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Šimleša, P. (1978). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor / PKZ.

RECONCEPTUALIZATION OF THE TEACHERS ROLE TROUGHT LAWS IN THE MONTENEGRO EDUCATIONAL PROCESS

Summary: *With the introduction of education reform, the position of teachers in teaching is also changing. The activities of teachers in achieving the goals and tasks of education are becoming more complex. This paper deals with the issue of reconceptualization of the role of teachers in the educational process, profiles of professional qualifications and changing the competencies of teachers from the so-called traditional to reformed teaching in Montenegro. Through education reform, the role of teachers as*

a source of information has grown into a role that will guide students on the path to acquiring knowledge. The teacher thus becomes one of the three most important factors of teaching in which the student is a subject who must be actively involved in the teaching process and work independently to gain the knowledge. The theory of constructivism advocates such an approach, according to which the student bases his/her knowledge on his/her own experience through personal activity. Modern technology and a virtual environment help learning by discovery, but also to self-education of a teacher.

Keywords: *Profiles of professional qualifications of teachers, laws, reconceptualization, theory of constructivism.*

Татјана А. Думитрашковић¹
Педагошки факултет у Бијељини

КРАТАК ПРЕГЛЕД ЕНГЛЕСКЕ КЊИЖЕВНЕ КРИТИКЕ О УЛОЗИ РЕЛИГИЈЕ У ШЕКСПИРОВИМ ИСТОРИЈСКИМ ДРАМАМА

Апстракт: Овај рад даје кратак преглед енглеске књижевне критике о улози религије у Шекспировим историјским драмама. Религија је у овим драмама посебно значајна са аспекта политике, и у том контексту је Шекспир приказује и критикује. Међутим, енглеска књижевна критика није се бавила овим сегментом Шекспировог критичког става према друштву. Бавећи се религиозним димензијама његовог дела та критика је, углавном, расправљала о Шекспировом религиозном убеђењу, већој или мањој заступљености елемената католичанства или протестантизма у његовим драмама покушавајући да га сврста у припадника једне или друге цркве. Улога религије са аспекта политике у Шекспировим историјским драмама је у тим критикама занемарена.

Кључне речи: Шекспир; критичка мисао; религија; политика.

Увод

У Шекспировим историјским драмама црквени великодостојници су од изузетног значаја за анализу и приказивање Шекспирових идеја о политичком аспекту религије у друштвеном животу Енглеске. Они су у потпуности у служби политике и владара, а религију користе само као маску иза које крију своју дволичност и неморалност и коју вешто навлаче када треба да оправдају своју похлепу, корумпираност и нехуманост. Шекспир нарочито истиче њихову лажну побожност желећи да покаже колико је често злоупотребљавана у манипулисању религиозним осећањима верника, а све у циљу стицања личне користи и богатства. А кад су им то богатство и моћ угрожени, они су спремни, у име цркве, и на најтеже злочине да би их повратили и задржали. Бескрупулозни и властољубиви кардинал Винчестер у *Хенрију VI, 1, 2*, који убија свог синовца да би се дочепао власти, подмукли и дво-

¹ tatjana.dumitraskovic@pfb.ues.rs.ba

лични кардинал Пандулф у *Краљу Џону*, који је, плашећи се губитка моћи и богатства које она доноси, подстиче ратове и убијања, охоли и славољубиви кардинал Вулси у *Хенрију VIII* који разним сплеткама и интригама шаље у смрт своје непријатеље и жели да изједначи своју власт са краљевом, најбољи су примери моралне деформисаности, па чак и злочиначке природе високог свештенства, које је духовне вредности потпуно подредило материјалним.

У енглеској шекспирологији и критици није посебно обрађена тема улоге религије са становишта политике у Шекспировим историјским драмама. Енглески шекспиролози су вероватно из идеолошко - политичког опортунизма избегавали да осветле овај сегмент Шекспировог критичког става према друштву, иако су његовим историјским драмама посвећивали сразмерно исто толико пажње колико другим његовим делима (трагедијама и комедијама). Кад је реч о историјским драмама, они су се више бавили неким другим темама као што су извори који је Шекспир користио и његов однос према њима, затим опис и карактеризација главних ликова, питања датума настанка појединих драма и Шекспировог ауторства, као и самим садржајем драма, а у светлу политике првенствено питањем о божанском праву краљева. Онда када су се бавили религиозним димензијама његовог дела, углавном су то биле полемике око тога да ли је Шекспир уопште био хришћански писац, колико је у своја дела уградио елементе хришћанства и ако јесте, да ли су та дела више прожета идејама католичанства или протестантизма.

Енглеска књижевна критика

Цео деветнаести век ће тако протећи у настојању да се Шекспирово дело протумачи и усклади са хришћанском теологијом, као и у борби између протестаната и католика око питања да ли је Шекспир био припадник ове или оне секте.

Почетком двадесетог века Бредли (А. С. Bradley) је у својој чувеној студији *Шекспирова трагедија (The Substance of Shakespearean Tragedy, Lectures on Hamlet, Othello, King Lear, Makbeth)* обратио пажњу и на Шекспирово схватање света у светлости хришћанства. То су, углавном, била питања о трагичној кривици, о представљању греха и страдања у Шекспировим драмама, о злу и добру укључујући и Бредлијев став да се Шекспир није доследно држао ниједне хришћан-

ске доктрине, нити да је у својим делима изражавао своја убеђења о њима. Објашњавајући појмове добра и зла, трагичне кривице, патње и судбине у Шекспировим драмама, Бредли не поставља питање улоге религије са аспекта политике у њима и у потпуности запоставља овај важан сегмент Шекспировог става према друштву и животу, који је највише изражен у његовим историјским драмама (Bradley, 1904).

Четрдесетих година двадесетог века Шекспирове историјске драме су, уопште узев, углавном проучаване у светлу слике света која је преовлађивала за време Елизабетине владавине са покушајима да се докаже колико је та слика присутна у тим драмама и колико су главни ликови носиоци доктрине тјудорске власти и политике. Тема улоге религије и свештенства у служби политике у овим драмама је у тим истраживањима потпуно занемарена.

У свом делу *Шекспирове историјске драме (Shakespeare's History Plays)* енглески шекспиролог Тилијард (E. M. W. Tillyard) анализира Шекспирове историјске драме (све изузев *Хенрија VIII*, за коју сматра да није Шекспирово дело), показујући како је Шекспир, ослањајући се на историјске изворе и популарну драмску литературу, успео да створи нова и јединствена дела. Он такође даје приказ слике света елизабетанског доба, тј. веровања у идеју о начелу о реду и поретку ствари, као и о казнама које сустижу и генерацијама прате оне који тај поредак поремете, тј. тирани и узурпаторе, показујући како су таква схватања утицала на Шекспира и његова дела. Елизабетанска слика света је подразумевала да су елизабетанци увек видели везе између свега што се догађало у природи, животу и историји, инсистирајући на космичком контексту било које појаве. Енглеско краљевство је део космоса који је хијерархијски уређен и којим управља божје провиђење. Дужност поданика краљевства је да безусловно слушају владара јер, свако и све има своје место у природном поретку. Анализирајући Шекспирове историјске драме Тилијард сматра да су Шекспирове тетралогije организоване око једног модела који види развој историјских догађаја као последицу дејства божјег провиђења, тј. поред проучавања Шекспирових идеја о историји било је неопходно указати на неке од општијих, космичких појмова са којима је, за елизабетанце, историја била нераскидиво повезана (Tillyard, 1944).

Политички ликови у Шекспировим делима (Political Characters of Shakespeare) Џона Палмера (John Palmer) из 1945. садржи есеје о Ричарду III, Ричарду II и Хенрију V. Његове анализе, дају блиску и

субјективну слику карактера Шекспирових „политичких ликова”, без освртања на савремену политичку мисао за коју су Лили Кемпбел и Тилијард сматрали да је неопходно познавати да би се анализирале Шекспирове историјске драме. Сматрајући да је његове савременике интересовало да на позорници виде краљеве, принчеве и генерале, он је узимао од Холиншеда или Плутарха причу или ситуацију која му је омогућавала да то што се од њега очекивало и покаже. Али, његови ликови су га, на првом месту интересовали као људи, без обзира на то да ли су били на истакнутим положајима или не.

Први пут штампана 1947. године књига Лили Кемпбел (Lily Campbell) *Шекспирове историје (Shakespeare's Histories)* била је одмах прихваћена и поздрављена као још један користан приказ Шекспирових драма из националне историје. Она у свом делу најпре полази од става да се историјске драме морају посматрати одвојено од трагедија и комедија, а Шекспирове историје посматра у односу на политику и историјску мисао Елизабетиног доба, јер су оне, у ствари, одраз једног политичког модела карактеристичног за политичку филозофију тог доба. Шекспирове идеје и искуства условљени су временом и местом у коме живи, сматра Лили Кемпбел, и закључује да су Шекспирове историјске драме као огледало у коме су његови савременици могли да виде тадашње друштвене проблеме приказане као слике из прошлости. Сликајући владавине енглеских краљева из прошлости, Шекспир је на себи својствен начин успео да сликама из енглеске историје пружи универзалност, која је најважнија одлика сваког врхунског књижевног дела (Campbell, 1947).

Шекспирове историјске драме штампане у угледном Арденовом издању (Arden Shakespeare) имају предговоре чији су се писци углавном усмерили на испитивања текстуалних проблема, питања ауторства и настанка драма, на проучавања њихове композиције, као и на историјске изворе које је Шекспир користио и колики је био утицај тих извора на њега.

Историјским и драмским изворима Шекспирових историја бавио се и Џефри Булоу (Geoffrey Bulough) у трећем и четвртном тому свог дела *Наративни и драмски извори Шекспирових драма (Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare)* (1960). Оба тома говоре о главним изворима које је Шекспир вероватно користио за радње и ликове у својим драмама из националне историје. У уводу анализе сваке драме он је покушао да покаже како је Шекспир користио дате изворе, колико

је од њих одступао, колико им је био доследан и колики је био њихов утицај на Шекспирову мисао и приступ темама својих драма, а не додирује питање религије, њене злоупотребе и корупције свештенства.

Критичари Шекспировог дела друге половине двадесетог века такође занемарују питање политичке улоге свештенства и религије у Шекспировим историјским драмама, а када говоре о религији у Шекспировим делима уопште, онда је посматрају у контексту Шекспирове религиозности, обавезно полемишући о томе да ли је Шекспир био протестант, католик или да ли је уопште био хришћанин.

Хаксли (Aldous Huxley) у свом есеју *Шекспир и религија* (*Shakespeare and Religion*), који је објављен у магазину *Show* 1964. године расправља о Шекспировом религиозном убеђењу сматрајући да га је немогуће сазнати из његових дела, јер је Шекспир био драмски писац чији ликови изражавају сопствене ставове и убеђења (укључујући и религиозна) који не морају бити истовремено и његова лична. Хаксли је уверен да Шекспир није живео као папист, јер да јесте био би у сталном сукобу са законом. С друге стране идеје које су присутне у неким његовим драмама нису ни мало протестантске. Оно што нам Шекспир пружа кроз своје драме, по Хакслију, није систем религиозних убеђења, већ скуп различитих погледа и коментара у вези са људском предвидљивости људских поступака, које дају Шекспирови ликови разних карактерних особина и друштвених класа.

Брајдон (Troy K. Brydon) у свом есеју *Шекспир и католицизам* (*Shakespeare and Catholicism*) (1965) говори о религиозним димензијама Шекспировог дела посматраним кроз призму промена које су се десиле у религиозном животу Енглеске за време Хенрија VIII и Елизабете I, Шекспировог одрастања и утицаја друштва и васпитања на његово стваралаштво. Сматрајући да су Шекспирова религиозна убеђења мешавина католичког разумевања хришћанства које је наследио од својих родитеља (који су по његовом уверењу, и поред наводног изјашњавања као протестанти остали католици у срцу и души) и промена на религиозној сцени Енглеске шеснаестог века, он каже да су религиозне теме које прожимају Шекспирова дела у суштини хришћанске, тј. да садрже и протестантске и католичке идеје, изражавајући наду како у политичко тако и у духовно спасење.

Лорен Тогтмен (Lauren Tогtman) у свом есеју *Историја религије у Енглеској* (*The History of Religion in England*) (1965) описујући промене које су се десиле у области религиозног живота за време Хенрија

VIII и Елизабете I, каже да су оне у великој мери утицале на драмске писце тога доба, истичући да су све драме биле прожете политичким тоновима и биле врло популарно средство за ширење пропаганде. Она затим поставља питање да ли је Шекспир био хришћанин или не, примећујући да нема пуно сигурних доказа ни за једну ни за другу претпоставку да би на крају есеја дала кратак приказ религије у драмама *Мера за Мери* и *Ричард II*, без осврта на проблем злоупотребе религије у политичке сврхе.

Занимљив приступ овој теми има Џонатан Долимор (Jonathan Dollimore) који ренесансну драму види у контексту радикалног друштвеног и политичког реализма. По њему, не само да су њени писци, укључујући и Шекспира, рушили религиозну ортодоксност, већ су критиковали доминантне идеологије државне моћи и политике. Посматрајући религију као средство за остваривање политичких циљева, Долимор сматра да је религија била нужан инструмент за остваривање и освајање моћи. А као потврда да је у драмама тог периода било не само осуде религиозне и политичке ортодоксности, већ и субверзивног деловања, јесте и велика цензура којој су подвргавана сва драмска и остала књижевна дела (Dollimore, 1984).

Артур Фарстад (Arthur L. Farstad) (1991) указује на утицај Библије на Шекспирова дела постављајући питање да ли је Шекспир био католик или протестант, констатујући уједно да одговор никада нећемо сазнати, док Џерард Пинсис (Gerard M. Pinciss) (2000), тврди да је, иако је у Шекспирово време било опасно писати о религији, он о њој писао првенствено желећи да задовољи захтеве публике, паметно избегавајући цензуру у књижевном стваралаштву. Истичући како је религија била опасна а истовремено и врло важна тема о којој се писало и полемисало, Пинсис описује „религиозну климу“ у којој су настала Шекспирова дела, сматрајући да је он у тим делима ипак, био наклоњенији протестантској струји.

Говорећи о Шекспировом религиозном убеђењу, професор др Вујадин Милановић у предговору свог превода *Хамлета* спомиње, између осталог, и последњу међународну конференцију о Шекспиру одржану у Стратфорду у лето 2002. године на којој је главна тема била „Шекспир и религије“ и каже: „И онако како је кренуло у првом реферату, тако је ишло и до краја петодневног рада овог форума. Испало је да је и Шекспирова главна дилема била - којој ће се секти привољети, али га је само мучило како то да сакрије; како би се, кукавички, из стра-

ха, или опортунистички или шићарцијски продао; или пак додворио и једним и другим у његовој публици, не марећи за суштину питања. Нико од најпозванијих учесника није поднио саопштење о најдубљим, филозофским аспектима његовог дјела, а то значи и о религиозном“ (Милановић, 2002: xlvi).

О Шекспиру као политичком и верском дисиденту говорила је Клер Есквит (Clare Asquith), не дотичући се теме злоупотребе религије од стране свештенства у Шекспировом делу (2005). Она сматра да Шекспирове драме нуде озбиљан увид у политику и живот истакнутих личности његовог доба. Њихово декодирање, односно откривање скривеног значења показује да је Шекспир био генијалан писац, подржан од стране католичких дисидената, и да је користио позорницу да напада и разоткрије режим за који је веровао да је преузео илегалну контролу над земљом у којој је живео.

На многобројне покушаје да се Шекспир окарактерише као католик или протестант, можда је најбољи одговор дао протестантски теолог Роберт Бејн који на крају свог чланка објављеног у зборнику чланака о животу у Шекспировој Енглеској, објављеном 1916. закључује да Шекспиров став према Библији „није ни у ком смислу био професионалан или теолошки Његова религија је била религија човјека који је стајао изван свих секти свог доба без презира и једне од њих. Његова религија, укратко, јесте гледиште или дио његовог општег погледа на живот и људско друштво. Она садржи универзалност, толеранцију, дубоку хуманост његове драмске умјетности.”²

Закључак

Главна питања књижевних критичара Шекспира, када су се бавили темом религије у Шекспировим делима, била су питања Шекспировог религиозног убеђења, као и то колико је то његово убеђење присутно или не у његовим делима. Политички аспект улоге религије и свештенства није препознат као тема коју треба размотрити или анализирати, иако је она имплицитно присутна у Шекспировим историјским драмама. Енглеска књижевна критика није се бавила питањима злоупотребе религије од стране свештенства у политичке сврхе у Шекспировим историјским драмама. Јер бавећи се темом злоупотребе религије од стране свештенства и владара, као и неморалности и ко-

² Цитирано према наведеном делу В. Милановића, стр. xlviii

румпираности свештенства периода који описује, Шекспир се дотакао универзалне теме о злоупотреби религије и свештенства. Шекспирово корумпирано и неморално свештенство је свештенство не само његове и претходних епоха већ и епоха које ће уследити, све до данашњих дана, а религија је била и остала моћно средство манипулисања ради остваривања политичке моћи и материјалне користи.

Литература

- Asquith, C. (2005). *Shadowplay: The Hidden Beliefs and Coded Politics of William Shakespeare*. Public Affairs.
- Bradley, A. C. (1904). *The Substance of Shakespearean Tragedy, Lectures on Hamlet, Othello, King Lear, Makbeth*. London: Macmillan.
- Brydon, T. K. (1965). Shakespeare and Catholicism. In Eugene, M. Waith (Ed.). *Shakespeare: The Histories – a collection of critical essays*. New York: Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Bullough, G. (1960). *Narrative and Dramatic Sources of Shakespeare*. London: Routledge and Kegan Paul. New York: Columbia University Press.
- Campbel, L. (1963). *Shakespeare's "Histories"*. London, Methuen and Co., 1963.
- Dollimore, J. (1984). *Radical Tragedy (Religion, Ideology and Power in the Drama of Shakespeare and his Contemporaries)*. The University of Chicago Press, 1984.
- Farstad L. A. (1991). Grace in the Arts: Shakespeare, the Bible, And Grace. *Journal of the Grace Evangelical Society*, Jotges 04:1, 47-51
- Huxley, A. (1964) Shakespeare and Religion. *Show Magazine*. Retrieved from: <https://sirbacon.org/links/huxley2.htm>
- Милановић, В. (2022). Вилијам Шекспир, *Трагедија Хамлета краљевића данског*. Београд: Српска Европа.
- Palmer, J. (1945). *Political Characters of Shakespeare*. London: Macmillan and Co Limited.
- Pinciss, G. M. (2000). *Forbidden Matter: Religion in the Drama of Shakespeare and His Contemporaries*. University of Delaware Press.
- Togtman, L. (1965). The History of Religion in England. In Eugene, M. Waith (Ed.). *Shakespeare: The Histories – a collection of critical essays*. New York: Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Tillyard, E. M. W. (1944). *Shakespeare's History Plays*. London: Chatto & Windus.

A SHORT SURVEY OF ENGLISH CRITICISM ON THE ROLE OF RELIGION AND CLERGY IN SHAKESPEARE'S HISTORY PLAYS

Summary: *This paper presents a short survey of English criticism dealing with the role of religion in Shakespeare's history plays. Religion in these plays is of a great importance from the aspect of politics. It is in this context that Shakespeare presents and criticises it. However, English and Serbian literary criticism do not deal with this aspect of Shakespeare's critical attitude towards society. Even when the critics deal with the role of religion in his plays, they usually discuss Shakespeare's religious belief, trying to classify him as a member of Protestant or Catholic church. The role of religion in the service of politics in Shakespeare's history plays is completely neglected by such critics.*

Keywords: *Shakespeare; critical thought; religion; politics.*

Сњежана Ђоковић¹, Јулија Гутаљ
Музичка академија, Источно Сарајево
Филозофски факултет, Пале

КАТАРЗА У ИГЛАМО СЕ ЈАТА² **(ПРЕДСТАВЉАЊЕ ЗБИРКЕ ПОЕЗИЈЕ ИГЛАМО** **СЕ ЈАТА ПЈЕСНИКА ДРАГАНА МАРКОВИЋА)**

Концепт читања кроз дебату познат је и као метод рада приликом анализирања поетских збирки или појединих стихова. Наиме, на прво читање збирке поезије Драгана Марковића – *Игламо се јата* јавила се идеја овакве врсте анализе у којој ће доћи до размјене мишљења и доживљаја о прочитаном. Реализацијом идеје настао је овај коауторски рад.

Збирка поезије *Игламо се јата*, аутора Драгана Марковића, била је његова 17. објављена књига, а наведена информација једини је податак, осим датума рођења који се нашао на посљедњој колофон коричној страни. Да ли због скромности аутора или због његове препознатљивости у свијету савремене српске поезије, нисмо сигурни. Имајући у виду да је он један од најистакнутијих српских пјесника средње генерације, овај кратак податак неупућене може навести да истражују дјело и биографију самог аутора, али без обавезе да то и ураде.

Збирка *Игламо се јата* представља петнаесту књигу у оквиру едиције *Откровење* коју је 2022. године публиковала издавачка кућа „Дијак“ из Прибоја. Наслов писан малим словима, без истицања првог великог слова, као граматички исправне конструкције, указује на то колико је пјесник надвисио потребу бити исправан и колико поетски текст осликава пјесникову аутентичност. Наслов као мотив дјечије игре исказује зрелост коју пјесник често, готово иронијски, повезује са мотивима рата, страдања и жеље за миром. Другачије тумачење могло би бити играти се *јата* као слова, које граfiјско-ортографски може да буде мотивски повезано са поезијом Марковића, јер се пјес-

¹ snjezanagalinac@gmail.com, snjezuljak.djokovic@gmail.com

² Изворно *игламо се јата*

ник играјући се ријечима играо и словима. Може се рећи и овако: „Реч је сам човек. Саздани смо од речи“ (О. Паз, 1979).

Збирку чине четири циклуса са 41 пјевањем. Почиње насловом *Игламо се јата* са поднасловом *Врљци и вратломије* у оквиру којег је смјештена једна пјесма под насловом *Хитно окончати примирје*. Она представља иронијски осврт на све сегменте рата као на потребу да се све што почне и заврши. Испјевана је тако да, у ствари, отвара врата иза којих се крије лирски субјекат који својом стваралачком енергијом и језичким умијећем исказује унутрашњу потребу да нас упозна са свим суровостима рата. Са друге стране, ова пјесма може да се посматра и као својеврстан вапај, јер су ратови актуелна тема и стварност савременог друштва, гдје свакодневно слушамо колико и како је потребно да живимо у миру (мислећи на живот без сукоба) и оном суштинску умирењу једне душе.

Након овог отварања идејног оквира збирке, још у првом стиху бива нам јасно да пред нама није дјечија игра, него заиграност ријечи у којој лирски субјекат, вјешто баратајући овим алатом, доноси слике смрти, односно слике умирања, не само људи, него умирање свега оног што нам је Бог подарио стварањем. Нисмо могли а да се не запитамо: „Подстиче ли нас пјесник на питање – имамо ли право на то?!“ Право на сијање смрти, право на убијање истине, право на живот без живота или на животарење по неким изврнутим принципима које таква свакодневица доноси.

Циклус који слиједи, а носи назив *Повратак у пушчаник*, у првом пјевању доноси, рекли бисмо, један поетски текст или, са друге стране, пјесму без краја.

Ма како се необично чинило, ово двојако виђење поетског низа који носи назив *Ова врата*, један је нетипичан стиховни ред, необична есејистичка реченица без интерпункције и великог слова или ко зна како би је неко трећи доживио. *Ова врата* је 39 редова лирске реченице која пјевљиво отвара збирку, подсјећа на уводник, појмовник, може се рећи есеј о отварању једног мисленог стихотворја пјесничког субјекта који ће иза тих врата запјевати јасно и громогласно. Иза тих врата налази се човјечанство, Божја башта у којој и смрт и живот имају услов, како и сам пјесник рече: „...свака сувишност ће нас коштати смрти а недореченост живота...“.

Смрт је у наредним пјесмама преиспитивање, негирање и потврђивање, истраживање постојања или, у неким стиховима, запита-

ност да ли су смрт или живот оправдани. Јасна је тежња да се пробуди људска безазленост, подстакне сијање истине и правде, а са друге стране, види се бескрајна жеља да све што лирски субјекат тка није истина или жеља да бар у будућности не буде. То је она жеља за „здравим вратима“.

Дио овог циклуса је и пјесма чији је наслов и наслов ове збирке. Она је спретна игра ријечима која никога не оставља равнодушним, а могуће ју је тумачити на много начина. Оно што је лирски субјекат исказао у девет стихова, сваки читалац, па и онај најнаивнији, може да доживи на јединствен начин. *Игламо се јата* је игра која, ако у њој победи „смрт“, бива завршена и нема наставак. Ту је кућа без крова угашена, гаси се једнако како се гаси душа којој краду огњиште и посијаном смрћу сију страх. Ма колико наведена пјесма осликавала личну смртност, она истински осликава пропадање и смртност свијета под суровим одсуством жеље да се оконча сукоб. Ова пјесма се, са друге стране, може посматрати и као унутрашњи дијалог двије сукобљене стране, дијалог жетеоца и оних пожњевених глава. Такав исказ пјесника у коме је негирање и потврђивање једно, вјешто је исткан стих кроз сублимирајућу игру ријечима.

„Оче, нема нам света.

Кућо, нема нам кјова.

Душо, игла готова!“

(*Игламо се јата*)

Све пјесме које слиједе показују ништавило смрти које Марковић изазовно реализује кроз читав низ језичких и поетских алата, попут контраста, персонификације и предикције, али и питања која потврђивањем или негацијом уклапа попут мозаичких слика вјешто се играјући богатством српског језика.

„Имало те – немало те,

Мрав свој товар не оставља,

Исус гре ка вр`у Голготе...“

(*Дешава се благо води*)

Оно што је карактеристично за претходне стихове у значењском смислу, осим напријед исказаних пјесничких украса или игре, јесте да

је све смрт, али никада није безнадно. Никада није без осјећаја да ће се Творац побринути за све ововременске смрти, дајући вјечни живот тамо преко оног прага гдје ће смрт изгубити смисао.

Наредним стиховима пјесме симболичног назива *Прва врата-врата смрти* представљено је путовање од врата до врата у којима се отварају врата смрти. Смрт је само тренутак а живот је вјечност, живот је и тај страх па и та ноћ и све оно између.

„Ноћ се у ноћ закључала,
Мртви би да доумиру,
Смрт се не да, подмлађена“
(*Прва врата-врата смрти*)

Као и у претходним збиркама Марковић се увијек и наново опомиње на пјеснике, на стиховање, на инспиративно исказивање сваког осјећања. Тако се и овдје сусрећемо са сличним који, поређени са самртним ропцима, искре ванредним стиховима попут наредног:

„Започети рукописи су отворене ране
на телу бика,
Које зарастају док се арена допуњава...“
(*Тако почињу ратови*)

Карактеристична је пјесма *Кичма*, у којој се у оба читања и сваком наредном, поновљеном, види снага, вјера, којом провијава бојазан, страх да неће успјети. *Кичма мрава* који носи кишну кап да би је вратио у небо, да *лепше изнова падне*, једна је од најљепших пјесничких слика у овој збирци. Ово је пјесма која кличе надом, која напаја душу и отвара небеске вратнице дајући готово сигурно склониште за свељубав и мир, за све чему би требало да тежимо.

„Киша је шака пшенице и може да се насели,
жедне да напоји и да нахрани гладне,
па је носим горе, само ми реците има ли је,
браћо, на мојим леђима, капи те коју понех,
као Дар-Огледашце, у небо, да не покисне.“
(*Кичма*)

Наредни циклус Катастрашно чини 19 пјесама, а његов изигра-ни наслов указује на један стих из пјесме Оћерато из претходног ци-клуса, али и јасна асоцијативност на катарзу као специфично естетско значење. Катарзу као морално чишћење и уздизање душе изнад свих тјелесних и чулних страсти и прљавштине на начин како га је Аристо-тел излагао, стављајући пјесништво изнад свега. Овај циклус и води крајњој катарзи цјелокупне збирке која ће се на самом крају и указати.

Циклус се отвара кроз Црвена врата, црвена као крв или као асо-цијација на љубав. Опет дуалност у поретку који се читањем ствара код читалаца који из различитих „ципела“ посматрају и виде свијет пјесничког субјекта и свој сопствени поглед на тај исти свијет.

Врхунски испјевани стихови овога циклуса у пјесмама сурово исписују колико су рат и смрт затирање људског постојања, као и са-каћење тијела, оног истог којег је Господ створио, као и разоткривање бола, рђе и црвоточја које носе посљедице рата. Карактеристичне и пуне симболике издвојиле су се пјесме Пева пуж, Врисак-врата, Ра-фал и фалинка, док је пјесма Свака моја врата пробудила одређену двојност. Сагледавање дубинске структуре поетског текста – стиха ове пјесме, као и његово разумијевање могуће је само уколико се језик лек-сички анализира. Овдје се указала потреба да се подсјетимо начина на који је уважени професор и књижевни теоретичар Новица Петковић тумачио сваки појединачни поетски израз уз помоћ лингвистике, тео-рије књижевности и личног доживљаја као читаоца.

Наведена пјесма исткана у пет строфа од по два стиха, више-слојна је и оригинална поетска творевина. У њој се сусреће предик-тивна супротност која доноси двострука или чак вишеструка тумачења истих стихова.

„Свака моја врата твој су гроб,
А твоја мени – заклон, милост...“

Уколико су то врата која су гроб, она су самртни ропац, али уко-лико су љубав, она су заклон и милост, она су живот. Све је у супрот-ности једно другом, изненађујуће, а у исто вријеме сасвим природно постављене једна наспрам друге, као живот и смрт, као рат и мир.

„Свака врата замру чим покуца Неко:
Гороломни гост што предах прижељкује.“

У овим стиховима предиктивност доноси јасан исказ шта је то рјешење након што *Неко*, ко би могао бити и колективно ја, покуца на *свака врата*. Појам гороломног госта, гдје је пјесник употребио карактеристичан придјев који се може тумачити као помаман, темпераментан или буран, доноси један садржајно врло интересантан стих. Дакле, такав један гост тражи смирај, предах, а сам је немир. Да ли се ово може односити и на цијело друштво, на свијет, Васељену?! Обиље симболике отвора поменути стих и када смо покушали наћи замјену за овај придјев, како бисмо што боље објаснили доживљај или значење, није нам се указао бољи и вјеродостојни од овог којим је Марковић и украсио свог *госта*. Пјесма се завршава тако да отвара једну димензију питања, притом нити даје комплетно питање, нити јасан одговор, а суштински осликава цио један животни циклус.

„И отварају се кад се затварају,
И затварају се кад се отварају.“

Наведени стихови само читани заједно добијају прави смисао онога што је пјесник хтио рећи а то је да *Бог никада не затвори једна врата, а да друга не отвори*. Ови стихови у пјесми *Свака моја врата* носе симболику дубоке наде и вјере.

Пјесме које су се издвојиле у овом циклусу су и *Побратим пјесма*, *Шишање*, *Једначина* и многе друге. Да не бисмо све тајне отворили, потребно је мало подробније прелистати ову наоко малу збирку. Међутим, она је бескрајно велика и пространа пољана на којој бисте могли пронаћи обиље стихова који би вас завели својим квалитетом, али најприје скривеним значењима те дубоком емотивношћу и високом моралном лествицом.

Наредни циклус који је насловљен *50 са 30* насловно опонаша димензију прозора која се негдје узимала као мјера. Овај наслов могла би бити мјера за прозор у нови свијет, прозор према Богу, прозор ка нама самима и нашем ја. Чини је пет пјесама од 80 стихова, што чини збир оне насловне зачкољице којом је пјесник поставио димензије свог прозора у овом циклусу.

Прозорско окно овог циклуса отвара се пјесмом *Човеци*, испјеваном у двије строфе од по четири стиха. Пјесма је исклесана укрштеном римом која својом звоњавом даје музикалност поетском стиху, али и снагу ријечима које се римују. Сложили смо се да су *Човеци* истинска

слика човјека данашњице крвожедног и склоног уљепшавању самога себе, суштински ругобног, откинутог од Бога, без страха од крајњег исхода.

„Убијају змије и кољу јагањце
у дељењу смрти нису избирљиви,
величанствен-луком премошћују кланце,
говоре пред судом: Не да нисмо криви“
(Човецу)

У ових пет пјесама циклуса, али и у цијелој збирци посебно се издвојила пјесма *Прозор*. Привукла је нашу пажњу својим квалитетом, лакоћом, мудрошћу, али и соколском снагом. Прва асоцијација нам је била „пјесма као Дурмитор“. Сложили смо се у вези с тим. Почетна два стиха кажу:

„Сам ће се отворити
кад му се мисли стесне.“
(Прозор)

Мудрост којом провијава ова стихотворина на прагу је да нам отвори један читав свијет који нам је лирски субјекат предочио. Промисљања су ишла до тога да је то и нека врста тишине, можда и немоћ, али на крају се откључала мисао и донијели смо крајњи суд да је то мудрост која ће лирском субјекту донијети ослобађање. Оно ослобађање којем тежи кроз цијелу збирку, које ће проистећи из катарзе личног ја – ка колективном. Тачније, ослобођење душе и тијела и прелазак границе између живота и смрти. И шта је, у ствари, смрт него коначница коју заслужујемо уколико смо ругобно живјели у свијету. Хоће ли наша смрт у коначници прерастати у васкрсење зависи од нашег самог односа и жеље да се из посрнућа винемо и катарзично очистимо од свих гријехова.

„Чим га просеку гости одлазе,
зид зараста, ластва цврликне,
паук занити белу харфу
низ решеткасте сенке.“
(Прозор)

Циклус се завршава пјесмом *Градиљка може*, а градиљку смо тумачили по два основа и то као грађење, изграђивање, градњу и као темељ. Како и колико резак и оштар *фијук* може дотаћи, то нам је јасно, али како градиљка може сакрити, заштитити уколико је она сама кров, кућа или дом, пјесник је сликовито приказао у првим стиховима:

„Стомак краве је кров телету
а крошња – кров крави...“

(*Градиљка може*)

Самим тим то је заправо тежња, жеља и крајњи циљ – сачувати дом, сачувати кров, сачувати да нас има ко и како чувати и сакрити од бола и страдања.

Очекивано је да на крају Марковић заврши стиховима који су карактерно посебни, увијек ванредни, исказом другачији, али вриједношћу поруке и поуке увијек на високо моралној лествици. Та последња пјесма исказ је лирског субјекта у два стиха, који нимало не одступа од основне замисли којом је проткана сва његова родољубива поезија: бити одговоран, бити ту на бедему и чувати, али и сачувати своје. Понос и вјера сковани у једно.

„Кап ме крепи
а круши ме Мрва“

(*КиМ*)

Ови стихови пјесме *КиМ* јасног значења Косово и Метохија, као знамен и камен је у ципели свеколиког српског народа. Она рана коју ни та *Кап*, али ни *Мрва* неће ни излијечити, али ни допустити да се распемо у ововременици, која ће нас однијети без одговорности према оном што нам је Лазар у аманет оставио – Царству небеском.

Када се сагледа збирка, као један цјелокупан поетски замајац, не можемо а да се не замислимо над стиховима, али и над поетским језиком и његовим значењем – „Поетски говор исказује неизрециво“ (О. Паз). Тај и такав ванредно исткан поетски језик пјесника Драгана Марковића драгоцјена је духовна супстанца која чува од заборава, како одређене ријечи, тако и духовност српског народа. Карактеристична игра ријечима и овог пута донијела је боју, мирис и ткање стиховима који су готово живи заплесали пред нашим очима. Знајући да је је-

зик творевина човјековог ума, наслијеђе једног народа, све то је врло успјешно уткао, не само у ову збирку, него и у претходне и оне које су свјетло дана угледале нешто касније. За Марковића би се могло рећи да је ризничар српског народног језика, али и јединствене поетике која несумњиво чува фолклорно наслијеђе, духовност, али се уједно издваја и оригиналношћу поетског писма.

На крају, кристално је јасно да *Игламо се јата* нити је игра, нити је играрија са јатом, него озбиљно стихотворје којим би се требало још позабавити. Стилски готово недокучиво, мислено отворено као небо, гдје пјесник лаконог и вјешт не гријеши у избору стиха као јединице којом тка своје широке мисаоне кругове.

Катарза у *Игламо се јата* могла би се исказати стихом из *Молитви на језеру*, Владике Николаја Велимировића који каже:

„Сузе праведника Ти брижљиво збираш, и њима светове подмлађујеш.“

Саша М. Ђукић¹

Педагошки факултет у Бијељини

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ – ИГРАЧКА ЗА РАЗВОЈ ГОВОРА

***Апстракт:** У раду се разматра функција књижевноумјетничког текста (дјела) у методици наставе српског језика и књижевности, односно методичком моделу часа језика и књижевности, и методици говорне комуникације, односно методичкој организацији активности васпитача у средњој и старијој васпитној групи. Овом приликом покушава се скренути пажња на чињеницу да функција књижевноумјетничког текста у активности васпитача нема „озбиљност“ у квалитету и квантитету анализе као што има у настави књижевности и језика. Заправо, у организацији наставног часа (гдје је текст предмет образовног рада) садржај и структура текста, нарочито оних елемената који указују на његове умјетничке вриједности, не смију се нарушавати и произвољно мијењати, осим ако је у питању неки стваралачки модел часа. У моделу вртићке активности, књижевноумјетнички текст служи за иницирање и подстицање разговора на релацијама васпитач – група/дијете или дијете – група/дијете. У таквом приступу текст није сам себи сврха и пажња није усмјерена на анализу текста, већ на широку мрежу питања-одговора које текст може да генерише. Чак ни коментари, инспирисани текстом, не морају да се ограничавају на тематику текста.*

***Кључне ријечи:** књижевноумјетнички текст, методика, нонсенсни текстови, вртићка активност.*

Увод

У студијским програмима разредне наставе и предшколског васпитања и образовања књижевноумјетнички текст, у предметима² чији

¹ sasa.djukic@pfb.ues.rs.ba

² Мисли се на Методику наставе српског језика и књижевности у смјеровима разредне наставе и на Методику говорне комуникације (Методика развоја говора 2) у студијским програмима предшколског васпитања и образовања. У анализираним програмима – Педагошког факултета у Бијељини, Учитељског факултета у Београду, Факултета педагошких наука у Јагодини, Учитељског факултета у Ужицу и Школе струковних студија у Сомбору – оба предмета су обавезног карактера.

се програми везују за матерњи језик, представља основу методичких активности³.

По интензитету заступљености књижевноумјетничког текста у програмима школских и предшколских установа, по различитости њихових форми (лирских, прозних и драмских), времену посвећеном у „контакту“ са текстовима и сл., може се закључити да књижевноумјетнички текст има врло значајну функцију и за моделе часова и за моделе активности.

Ако је књижевноумјетнички текст, као што је већ речено, основна методичких активности у поменутиим предметима, онда се поставља питања да ли је функција књижевноумјетничког текста иста у методичким моделима часа матерњег⁴ језика (тј. из методике наставе српског језика и књижевности) и моделу активности (средње и старије) васпитне групе⁵. Друкчије речено, да ли књижевноумјетнички текст професору матерњег језика или разредне наставе у планирању модела часа има исти значај као и васпитачу у планирању учеће активности⁶ – па им приступају на исти или сличан начин – и да ли је „слобода“ у интерпретацији тог текста иста или слична? Одговор на ово питање може се тражити кроз исходишта планираних активности, тј. у исходишту наставног часа наставе књижевности и исходишту учеће активности.

У настави матерњег језика текст је „фокусу“ интересовања (анализирају се његове умјетничке вриједности: структура, мотиви, изражајна средства и сл. – зависно од школског узраста) те могућности нарушавања или „прекрајања“ аутентичности текста су ограничене, осим ако није у питању неки модел стваралачке наставе. Исходиште часа наставе књижевности углавном је упознавање ученика са естетским или неким другим (теоретским, стваралачким и сл.) особинама књижевноумјетничког текста.

3 То су методички модели часа за методику наставе српског језика и књижевности и модели активности за методику говорне комуникације у васпитним групама различитог узраста.

4 Под матерњим језиком у овом раду се првенствено мисли на српски језик, јер се и анализирани предмети везују за српски језик као матерњи.

5 Средњу васпитну групу чине дјеца узраста од четврте до пете године, а старију од пете до шесте године. О узрстима васпитне групе и задацима шта треба да остварује васпитна група одређеног узраста на говорном плану детаљније в. у Р. Матић (1980: 12–19).

6 Под појмом учеће активности најчешће се подразумијева активност коју осмишљава васпитач, водећи рачуна о дјечјим потребама, могућностима и интересовањима. Учећа активност има уводни, главни и завршни дио (главни дио се, најчешће, реализује кроз активност малих група, у центрима за учење). Васпитач треба водити рачуна о смјени мирних и кретних активности, о трајању учеће активности (15 минута до пола сата, у зависности од узраста и интересовања дјече), као и о дидактичким материјалима и средствима које користи“ (ППВиО, 2022: 15).

Дефинисање и постављање исходишта учећих активности много је комплксније јер се заснива на систему учећих и игроликих активности које су интегрисане у мрежу исхода учења распоређених по аспектима⁷ дјечјег развоја. Као општи исходи учења у аспекту *говор, комуникација и писменост* наведени су да дијете: разумије, реагује и служи се говором; да богати рјечник и реченицу у различитим активностима; да истражује говор и показује иницијативу у усменом изражавању (ППВиО, 2022: 24).

По овом параметру, функција књижевноумјетничког текста је диферента у методици наставе матерњег језика и методици говорне комуникације. Међутим, примјери из праксе могу демантовати овај закључак јер се дешава да професори на часу језика „неозбиљно“ и површно приступе обради текста, док, супротно тој појави, васпитачи у активности „погрешно“ користе књижевноумјетнички текст. Први проблем, који се односи на „непрофесионалне“ приступе књижевноумјетничком тексту у настави матерњег језика, овдје је сувишно разматрати и о њему неће бити говора. Други проблем, када васпитач „погрешно“ користи текст, тј. приступа му аналитички и интерпретативно као да је у питању час наставе књижевности, настаје због недовољно одређене (дефинисане) функције књижевноумјетничког текста у вртићкој активности – и то је срж проблема овог рада.

Према програмима за предшколско васпитање и образовање, методички ослонац и један од темељних стубова предшколског васпитања и образовања јесте дјечја игра. Свакодневне активности дијете спонтано претвара у игру и игра постаје најприроднији облик учења предшколског дјетета. „Игра ангажује дијете више него што то чини реалан живот, она подржава савршеније функционисање дјечјих когнитивних, социјалних, емоционалних и физичких структура и играјући се дијете само себе вуче у зону наредног развоја“ (ППВиО, 2022: 13). И управо кроз овај однос – дјечија игра и развој дјетета – треба сагледавати позицију и функцију књижевноумјетничког текста у моделима учеће активности⁸.

Учећу активност организује и реализује васпитач у складу са дјечијим потребама, могућностима и интересовањима. У уводном дијелу активности обично се користи књижевноумјетнички текст који

7 Ти аспекти су: а) говор, комуникација и писменост; б) физички развој и здравље; в) друштвени и емоционални развој; и г) откривање и разумијевање свијета и умјетност и стваралаштво.

8 О моделу учећих активности в. у С. Ђукић: „Модел учеће активности у вртићкој групи по узору на моделе наставе књижевности М. Николића“ (2023).

ће иницирати (раз)говор на одређену тему или ка одређеној активности. Таквом улогом и постављеним задатком васпитач постаје карика која повезује књижевноумјетнички текст и васпитну групу или појединца из васпитне групе. Његов приступ књижевноумјетничком тексту је пресудан за пријем и доживљај текста у васпитној групи, нарочито када имамо у виду да дјеца предшколске доби још нису оспособљена за читање и да су дјеца тог узраста само „слушаоци и гледаоци“ текста, тј. пасивно приступају тексту. Ако васпитач у тој релацији направи „пропуст“ и тексту приступи (пре)аналитички, а не игровно, онда ће функција књижевноумјетничког текста бити погрешна и резултираће незаинтересованошћу или слабом активацијом васпитне групе у самој учећој активности, односно неће се потпуно афирмисати круцијални исход учења – „да васпитач ствара богату и подстицајну средину у којој ће дијете увидјети смисао и вриједности усменог говора“ (ППВиО, 2022: 23), у контексту ужег исходишта, нити ће се створити амбијент који ће развијати учење, образовање и све поступке који доприносе интелектуалном развоју, стицању искуства и поступака који доприносе интелектуалном развоју дјетета и формирању његове личности (Спасојевић и др. 2017: 56), у контексту ширег исходишта.

Намеће се логично питање – како да се васпитач „оспособи“ за игровни и да избјегне нефункционални (пре)аналитички приступ књижевноумјетничком тексту. Као и на многе комплексне, може се рећи и методичке, проблеме, једноставан и универзалан одговор није могуће дати, али се кроз методичке активности на настави методичке говорне комуникације могу понудити „игровни“ обрасци који ће будуће васпитаче оспособљавати да тексту приступе слободније и креативније, тј. да се са књижевноумјетничким текстовима играју и у ту игру укључе васпитну групу, односно дјецу.

Игровни обрасци са књижевноумјетничким текстовима

Већ је речено да је методички ослонац у предшколском васпитању и образовању дјечја игра, као и то да игра ангажује дијете више него што то чини реалан живот и играјући се дијете само себе вуче у зону наредног развоја. Игру и књижевност повезују нонсенсни⁹ текстови – то су књижевноумјетнички текстови који се заснивају на нело-

⁹ Нонсенс (енгл. nonsense) – бесмислица, апсурд.

гичним и(ли) апсурдним садржајима, измишљеним ријечима, изрази-ма који ништа не значе и сл. Језик таквих књижевних дјела одликују разне, необичне и нетипичне, фонолошке комбинације, измишљене ријечи и игре ријечима, необичне метафоре, неправилни језички облици и сл. – и све са циљем да се с језиком поигра, нашали, изазове хумор. Таква употреба језика дефинише се кроз *лудичку функцију језика*.

Поигравање језиком се може остварити кроз: „1. лудизам који почива на ауторовом оригиналном приступу изразу, на начин да се игра остварује на фонолошком и лексичком плану; 2. лудизам који почива на игри смислом, односно бесмислом у оквиру нонсенсних текстова, на начин да се игра остварује на синтаксичком, односно плану дискурса“ (Kos-Lajtman, 2008, str.170-180, види код Ивановић, 2011).

Будући да је методика говорне комуникације¹⁰ више усмјерена унапређењу говорних вјештина, онда је лудизам који је заснован на дискурсном нивоу предложен за игровне обрасце.

Игровни обрасци на тексту за будуће васпитаче

На почетку извођења наставе¹¹ студенти су добили теме и инструкции за десет вјежби – задатака. У складу са захтјевима вјежби, по своме избору, бирали су два краћа прозна текста, обично је то бивала нека народна прича или краћа бајка. Срж свих задатака је да се на оригиналном тексту врши нека текстовна „корекција“ у којој би студенти показали своју креативност, али и „слободу“ у приступу тексту. „Правило“ игре је да постављени задатак (одређена корекција) у складу са датим инструкцијама буде примијењена на једном од два изабрана текста. Студенти су читали своје текстове¹² (што је доприни-сило развоју њихових читалачких интерпретација – говорног рељефа) и кратко коментарисали о „успјешности“ задатка. Ти задаци су били:

10 Методика говорне комуникације, или у неким силабусима Методика развоја говора 2, представља методичку (под)дисциплину која је усмјерена да унапређује употребу говора у комуникацији на релацији васпитач – васпитна група/дијете; дијете – васпитна група/дијете. Њен циљ је унапређење говорних вјештина код дјетета кроз: богаћење његовог рјечника, његовање граматички правилног говора, унапређење генерисања реченица различите сложености и сл. Методике развоја говора 1 се више усмјерава ка правилној артикулацији гласова у различитим фонолошким контекстима.

11 Односи се на једносеместралну наставу из *Методике развоја говора - вјежбе* на Педагошком факултету која је реализована у неколико школских (академских) година. Семестар је имао нешто више од 12 термина, а студенти су имали на располагању седмицу да испуне по један задатак.

12 Вријеме није дозвољавало да сви студенти читају своје текстове, али је било занимљиво посматрати са којом жељом су се јављали и са којим задовољством су интерпретирали (вербално и гестовно) урађене задатке. Већ тада се могло примјетити да је говорна игра остварила свој циљ – стварана је весела и креативна атмосфера која је дочарала будући рад васпитача.

- Вјежба 1: *Инвертовање елемената приче*
Инструкције: у овом задатку потребно је да по узору на *Изокренуту причу* Бранка Ћопића инвертујете (обрнете) поједине елементе оригиналне верзије. Није потребно инвертовати цијелу причу, већ само неке дијелове – њих неколико, заправо онолико колико ваша креативност то омогућава. Важно је да инвертовање буде у „духу“ приче, да не „искаче“ много из нормалног приповиједања и да не буде толико необично, односно да прича не постане потпуно „неприродна“.

- Вјежба 2: *Промјена карактера ликова*
Инструкције: у овом задатку потребно је да се промијене особине ликова. Нпр. ако узмемо басну *Три прасета*, у њој имамо ликове прасића и вука. Вук је приказан као зао и злобан, јер жели да поједе прасиће. У задатку може доћи до промјене његовог карактера тако што ће он бити добар и помоћи прасићима да се заштите од другог негативног јунака (којег ћете ви увести, нпр. меда). Или чак може да лик буде у развоју – гдје ће вук на почетку приче бити приказан негативно, али постепено, како се одвија радња, да мијења свој карактер. Нпр. вук схвата зашто се прасићи плаше, да би они жељели да су добри пријатељи са вуком и да ће га угостити добром храном, па и пјесмом и сл. Промјена ликова не мора да иде само од негативног ка позитивном, може да се направи и у обрнутом смјеру. Нпр. најпозитивнији јунак је најврједнији прасић који је направио кућицу од цигле и помогао својој браћи да се одбране од вука. У вашој верзији може доћи до промјене тако што он није хтио отворити врата својој браћи (да ли из страха или љутње) и да им помогне. Имајте на уму да те вјежбе говорите (читате) и да су оне намијењене предшколском узрасту те да би их требало ускладити са говорним могућностима слушаца (дјеце тог узраста).

- Вјежба 3: *Инвертована дескрипција*
Инструкције: у овој вјежби задатак је да инвертујете (супротно представите) дескрипцију у вашој основној причи. То може да буде дескрипција лика, амбијента (ентеријера или екстеријера), ситуације и сл. Односно, било који опис у вашој причи – са по-

зитивном или негативном конотацијом – можете да представите супротно од оригиналне верзије. Уколико у основном тексту нема ниједан опис, онда га ви осмислите, упишите у основну причу, а затим инвертујте. Нпр.: ако узмемо причу о *Три прасета* – у њој се може наћи опис шуме (амбијента – екстеријер), нпр.: *Шума је својим зеленилом обухватала бријег, а и испод њега се у даљину простирала зелена долина, испуњена и окићена разним цвијећем, цвркутом птица, жубором потока. Животиње су радо долазиле на пашињаке и ту се храниле, а после су хладу шумског дрвећа одмарале....* – у коме је шума представљена веома лијепом, идилично. Инвертовање овог описа би било да се шума представи на супротан начин – да је црна, непроходна и трновита, да у њој нема живота и да влада мук... Ако бисте узели опис лика – нпр. вука, који је представљен негативно (Злобни Вук), са страшним описом (мрке главе, оштрих и зуба, крволочних очију, дугих канци и сл.) и у негативној конотацији, онда би инвертовани опис могао да буде његово описивање у позитивном значењу – да је добар, племенит, да воли музику и да воли дружење, да помаже прасићима и сл.

- Вјежба 4: *Хронолошке авантуре*

Инструкције: помјерање „савремености“ у други временски оквир. Нпр. у причи *Три прасета* прасићи користе мобилни телефон да се договарају како ће надмудрити вука. Или, рецимо, вук користи багер да би срушио кућу, јер му је доктор савјетовао да због прехладе не смије да дува.

- Вјежба 5: *Изневјерено очекивање краја*

Инструкције: крај који је предвиђен у основној причи требало би изневјерити. Нпр.: ако опет узмемо причу *Три прасета*, познато је да су прасићи савладали, надмудрили вука, и отјерали га. У овој верзији, изневјерени крај би био да се вук спријатељио са њима, да је схватио да зло и насилништво нису добри, да је боље и корисније свима да буду пријатељи па их пита да им се придружи у кући. У овој етапи текста можете направити обрт, односно, фабуларне линије могу поћи у два, или више праваца. Можете наставити да се вук заиста промијенио и да са прасићима сада проводи вријеме

у дружењу, слушају музику, плешу, играју се и сл. Друга развојна линија би ишла да се вук није промијенио, већ да је надмудрио прасиће само да га они пусте у кућу и да су се прасићи једва спасили тако што су побјегли далеко од шуме у којој је био вук. Или нешто треће. Углавном, у било којем случају, крај ће бити „изневјерен“ у односу на основну причу.

- Вјежба 6: *Увођење нових ликова*

Инструкције: у основни текст уводи се нови лик. То не мора да буде један од главних ликова (да је присутан већим дијелом у фабули), већ је довољно да то буде споредни, чак и мање важан лик. Нпр.: ако опет узмемо причу *Три прасета*, поштар може да донесе Вуку писмо од другог вука (рођака) у коме ће писати да у његову шуму стижу три прасића која су „слатка“ за појести...Или, да прасићима дође нека друга животиња која се плаши Вука и жели да остане са њима. Или, ако желите да то буде још сложеније, можете увести наратора, као посматрача, који ће приповиједати покушај једнога Вука да превари прасиће...

- Вјежба 7: *Казивање у форми првог лица (Ich-forma)*

Инструкције: основни текст прерадите у форму првог лица (Ich forma) тако што ћете себе поставити у улогу једног од ликова. Односно, одабраћете позицију са које ћете „приповиједати“ основни текст. Нпр.: ако се ставите у улогу вука, онда ћете приповједати како су вам у шуму стигли прасићи, сочни, укусни и да их желите некако уловити. Довијате се на разне начине (унутрашњи монолог) или некоме говорите шта планирате (форма дијалога). Осим са позиције вука, можете се „уживјети“ и у улогу једног од прасића.

- Вјежба 8: *Номинација (именовање) изабраних елемената приче и њихово описивање*

Инструкције: одабере се један елеменат (лик, дио радње, амбијент, предмет итд.) из приче и треба га именовати, али тако да то именовање буде мотивисано. Нпр.: прасићи су дошли у долину која се зове Златна долина јер у њој је сунчано, пуна је живота, препуна је разноврсног цвијећа, идилична је, родна и

богата итд. Управо због оваквих особина, њени становници је и називају Златна. За примјер је одабран амбијент (долина), мада то може бити и неки од ликова или нешто друго. Углавном, циљ је да се елемент приче именује и мотивисано име опише.

- Вјежба 9: *Драматизација текста*

Инструкције: у претходним вјежбама користили сте краћи прозни текст са мањим бројем ликова (које сте могли у појединим вјежбама да проширујете увођењем нових). Задатак ове вјежбе је да прозну форму трансформишете у драмску, односно у дијалогски (управни) облик. Погледајте неки драмски текст (нпр. *Јазавац пред судом*) и по том обрасцу саставите свој. Наравно, можете да га сажмете и да изоставите дескриптивне дијелове.

- Вјежба 10: *Нова прича (креирање приче комбиновањем неколико вјежби)*

Инструкције: у претходним вјежбама имали сте задатак да осмислите модификацију дијела основне приче (инвертовали сте поједине дијелове, уметали нове ликове, вршили номинације и сл.). У овој, посљедњој, вјежби креирате нову причу тако што ћете извршити синтезу елемената из више вјежби. Значи, одабраћете једну од двије основне приче и у њу уносити неколико модификација (не морају све!) из претходних вјежби. На тај начин добићете нову причу која је, у суштини, компилација неколико ранијих задатака. Ако вам је потребно, можете неки од ранијих захтјева урадити у причи коју нисте тада радили. Тачније речено, ако сте неку вјежбу модификовали на другој причи, на другом тексту, а потребан вам је за нову причу, можете ту вјежбу примијенити на новој причи. Потребно је нагласити да ово не подразумијева да двије основне приче стапате у једну и да тако вршите компилацију једне приче.

Закључак

У раду и планирању модела часа професора матерњег језика или професора разредне наставе књижевноумјетнички текст има врло важну улогу. Исти значај текст има и у планирању активности васпи-

тача, али њихова функција није иста. У зависности од исхода и модела часа књижевности или језика, књижевноумјетничком тексту се приступа на различите начине – тематске/садржинске/мотивске анализе, анализе ликова, изражајног читања, анализе форме, језичко-стилске анализе, стваралачког приступуа и сл. – али у центру свих методичких образаца стоји текст, „усмјерен на самог себе“. У таквој методичкој организацији, гдје је текст предмет образовног рада, садржај и структура текста, нарочито његове умјетничке вриједности, не смије су произвољно мијењати, осим ако није у питању неки стваралачки модел часа.

У моделу вртићке активности, књижевноумјетнички текст служи за иницирање и подстицање разговора на релацијама васпитач – васпитна група/дијете или дијете – васпитна група/дијете. У таквом приступу текст није сам себи сврха и пажња није усмјерена на анализу текста, већ на широку мрежу питања-одговора које текст може да генерише. Чак ни коментари, инспирисани текстом, не морају да се ограничавају на тематици текста. Васпитач и група могу тексту да приступе парцијално, само оном дијелу који их интересује или који могу да усвоје, да га репродукују на различите начине, да му мијењају садржај и сл. Заправо, они тексту приступају као „играчки“ која ће им послужити за говорне игре, за продужетак (разговора и, на крају, за усавршавање говорне активности. Том приликом је чак пожељно да васпитач не чита текст, јер није ни битно да га дословно репродукује, већ да га изговара. Приликом читања текста ствара се „физичка“ баријера између васпитача и васпитне групе, што неминовно одвлачи васпитачеву пажњу на читани текст и доводи до „занемаривања“ васпитне групе.

Литература

- Дотлић, Јб и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.
- Ђукић, С. (2023). Модел учеће активности у вртићкој групи по узору на моделе наставе књижевности М. Николића. *УЗборнику радова са научне конференције „У част професору Милији Николићу – корифеју методике наставе српског језика и књижевности“*, одржане 30. 6. 2023. у Београду – зборник је у штампи.
- Ивановић, М. (2013). Лудизам као елеменат тумачења књижевности за дјецу. *Нова школа, VIII (11)*, 309-320. Педагошки факултет Бијељина.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула – IV део: дечје говорно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.

- Маљковић, М. (2011). Трансформација књижевног текста у раду са децом предшколског узраста. У *Зборнику ВШССОВ, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, VI (1)*, 109-114.
- Матић, Р. (1980). *Рад на развоју говора деце предшколског и млађег основношколског узраста*. Београд: Привредно финансијски водич.
- Милатовић, В. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Министарство просвјете и културе Републике Српске, (2022). *Програм предшколског васпитања и образовања (ППВиО)*. Бања Лука.
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, четврто издање.
- Радаковић, Т. (2014). Утицај говора васпитача на развој говора деце предшколског узраста. У *Зборнику ВШССОВ, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 1-2014.
- Спасојевић, П., Мојић, Д. и Стевић, Д. (2017). *Водич за васпитаче за програм у години пред полазак у школу*. Сарајево: Save the Children за сјеверозападни Балкан.

LITERARY TEXT – A TOY FOR THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILL

Abstract: *The paper discusses the function of the literary and artistic text (work) in the methodology of teaching Serbian language and literature, i.e. the methodical model of the language and literature class, and the methodology of spoken communication, i.e. the methodical organization of teacher activities in middle and older educational groups. In this case, an attempt is made to draw attention to the fact that the function of the literary and artistic text in the activities of preschool teachers, does not have the «seriousness» in the quality and quantity of analysis as it has in the teaching of literature and language. In fact, in the organization of a lesson (where the text is the subject of educational work), the content and structure of the text, especially those elements that indicate its artistic values, must not be distorted and changed arbitrarily, unless it is a creative model of the lesson. In the kindergarten activity model, the literary and artistic text serves to initiate and encourage conversations in relation between preschool teacher - group/child or child - group/child. In such an approach, the text is not an end in itself and the attention is not focused on the analysis of the text, but on the wide network of questions-answers, that the text can generate. Even the comments, inspired by the text, do not have to be limited to the topic of the text.*

Keywords: *literary and artistic text, methodology, nonsense texts, kindergarten activity*

Валентина Совиљ¹

ЈУ „Угоститељско-економска школа”, Приједор

МОДУЛАРНА НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА – ПРЕГЛЕД ИСКУСТАВА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Апстракт: Циљ рада јесте да извијести о ставовима наставника страних језика у вези са модуларним приступом настави у средњим стручним школама у Републици Српској, након више од двије деценије од његове имплементације кроз ЕУВЕТ програм Европске уније. Током школске 2018/2019. године проведено је истраживање, студија пресека, у којој се четрнаест наставника страних језика приједорских средњих стручних школа одговорима на питања отвореног типа изјаснило о предностима и недостацима модуларне наставе. Резултати овог квалитативног истраживања потврдили су јединствену оцјену испитаника: у зачетку програма наставници су били суочени са двије битне препреке. Наиме, први модули за наставу страних језика креирани су за више занимања, без корелације са специфичним потребама сваког од њих. Друга препрека се састојала у чињеници да није постојао нити један уџбеник страног језика који би барем дјелимично задовољио захтјеве модуларне наставе. У раду су, поред осталог, изнесена најбитнија искуства наставника, укључујући и самог аутора, стечена након увођења модуларног приступа у настави страних језика.

Кључне ријечи: модуларна настава, модул, страни језици, реформисана настава, циљеви учења

УВОД

Увођење модуларног приступа настави у школама Српске и Босне и Херцеговине почиње реформом основног и средњошколског образовања, односно имплементацијом *ФЕР ВЕТ* и одмах потом ЕУВЕТ програма у средње стручне школе (Агенција за предшколско, основно и средње образовање БИХ, 2021). ЕУВЕТ је, иначе, акроним од енглеског EU – European Union и VET–Vocational Education and Training, у преводу Програм стручног образовања и обуке Европске Уније. Реформски процеси у средњем стручном образовању и обуци

¹ valentinasovilj@gmail.com

у Босни и Херцеговини имали су за циљ унапређење квалитета кроз модернизацију наставних планова и програма (НПП) у складу с потребама тржишта рада и у контексту цјеложивотног учења. У првим годинама, модуларне НПП-е су имплементирале само пилот-школе које су биле укључене у пројекте, тако да су ови програми споро продирали у средње стручно образовање до 2004. године, када је у замаху имплементација ЕУВЕТ 2 програма у свим средњим стручним школама Републике Српске. Кроз ЕУВЕТ наставници средњих стручних школа по први пут се срећу са модуларним приступом настави и њеним специфичним захтјевима у погледу програмирања и планирања наставе, али и корелирања садржаја наставних модула са другим предметима. Највеће заслуге за беспрекорну имплементацију модуларног приступа настави припадају наставницима, без обзира на природу предмета којим се баве. Ипак, стручни предмети лакше су адаптирани модуларном приступу наставе, јер је управо садржај тих предмета требало ослободити стега формалног планирања, увести интерактивне методе учења и у први план ставити стечене способности и вјештине ученика који су постепено учили да буду самостални у закључивању и стицању искустава у струци. Општеобразовни предмети су претрпјели нешто спорији прелаз из класичне у модуларну наставу, јер је систем образовања у БиХ један од ријетких који је од самог почетка реформе и општеобразовне предмете прикључио модуларном приступу. Поред појашњења основних појмова потребних за разумијевање модуларне наставе, овај чланак доноси искуства наставника страних језика четири приједорске стручне школе, којима припада и сам аутор. Мишљења и ставови наставника – директних судионика велике реформе у настави добијени су анкетавањем чланова школских актива страних језика током школске 2018/2019. године.

ПОТРЕБА ЗА РЕФОРМОМ ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ И БИХ

Образовање као дјелатност је специфично, јер резултати и посљедице оног што радимо данас показују се и осјете тек за десет до двадесет година. Тиме је и одговорност образовног система велика. Струка је још почетком осамдесетих година спознала мањкавости нашег система преношења знања и учења. Уз уважавање његових добрих страна, овај систем је већ дуже вријеме, у европским оквирима, био

превазиђен, старомодан. Школа сувог меморисања и учења напамет, без разумијевања, или само донекле са разумијевањем, постала је терет ученицима, који добијају широко теоријско знање, али га никако или веома мало могу практично примијенити. Наставни планови и програми били су претрпани, обимни и неусклађени са насталим друштвеним и технолошким промјенама. Нашем систему образовања била је потребна реформа којом бисмо наше образовање прилагодили новим потребама друштвеног развоја, новим достигнућима, различитим изворима знања које пружају модерни системи комуникације, како би стечена знања постала функционална, са дефинисаним циљевима учења, који у први план стављају исходе или резултате учења, односно знања, вјештине и способности. Након проведене детаљне анализе стања образовања у БиХ, Агенција за оцјењивање и стандарде у образовању БиХ дошла је до податка да 70% средњошколаца похађа средње стручне школе, гдје се образују за занимања трећег и четвртог степена. (Phare VET програм, 2000). Донесена је одлука да се са реформом крене управо у средњим стручним школама, јер ће тако бити обухваћен већи број ученика. Ова реформа драгоцјен је извор знања и заједнички путоказ на путу ка образовању за сутра и са имплементацијом Phare VET програма у дванаест средњих стручних школа и шест занимања у Босни и Херцеговини, званично је почело увођење модуларне наставе у средње школе (Phare VET program, 2001). Према подацима Агенције за предшколско, основно и средње образовање Босне и Херцеговине, реформа се настављала у фазама; слиједио је ЕУВЕТ 1 од 2002–2004. године, ЕУВЕТ 2 од 2004–2006. године, са обухваћених 26 школа, па ЕУВЕТ 3 од 2006–2009. године, са већ 36 школа и ЕУВЕТ 4 који је обухватио све преостале средње стручне школе у БиХ.

Цијели процес подразумијевао је истовремену обуку наставника и директора школа за израду наставних планова и програма, односно, њихову примјену по новим наставним методама. Обука за директоре односила се на стратешко планирање, тржишну оријентацију, визију и руковођење, демократију у настави, управљању и руковођењу, организациони развој, управљање промјенама и вођење пројеката. Обука за наставнике обухватила је анализу квалификација, педагошки развој, нове наставне методе, методе евалуације стеченог знања, успостављање веза са пословним партнерима (друштвени и привредни субјекти) и демократију у образовању (Phare VET програм, 2001). Са ЕУВЕТ програмом у средњим стручним школама потпуно се

мијења однос ученика и наставника. Атмосфера у учионици је много опуштенија, ученицима је омогућено да изразе своје ставове, мишљење и креативност. Притисак на ученике знатно је смањен, а фокусирање на развој практичних вјештина кроз повећање броја часова практичне наставе омогућио је овладавање практичним знањима и вјештинама. Школе које су се придружиле ЕУВЕТ пројекту добиле су као донацију савремену опрему за извођење наставе. Од уласка у овај програм, „Угоститељско-економска школа” у Приједору успоставља и сасвим нови, интерактивни однос са широм друштвеном заједницом, првенствено са привредним субјектима, локалном заједницом, министарством рада и привредним коморама, а све са циљем да би се што боље одговорило потребама тржишта рада. Резултат ових пројеката је и нова класификација занимања у БиХ, којом је ранијих, више од 400 занимања, сведено на стотину занимања, разврстаних у тринаест породица, струка.

ЕУВЕТ програмом младим људима омогућена је проходност, не само унутар БиХ, него и шире, у регији и у Европи. Неумољиви услови тржишта рада сваки дан нас подсјећају да тржиште прихвата само највјештије и најбоље обучене раднике, без обзира на то одакле долазе. С обзиром на чињеницу да су средње стручне школе најдиректније везане за привреду једне земље, реформа тог сегмента образовања била је неопходна и мора бити континуирана.

Нови наставни планови и програми које су развиле радне групе у ЕУВЕТ програмима, реализују се од самог почетка као модуларни наставни планови и програми и дефинисано је да један модул у настави страних језика траје тридесет и четири часа. Овиме је јасно дефинисано да наставни план и програм страног језика садржи два модула годишње (Phare Vet програм, Смјернице 2000).

Разлози за нове, модуларне планове и програме у настави у средњим стручним школама су вишеструки:

- промјене у друштвеном и економском систему
- развој нових технологија
- нови ставови у науци
- заједнички оквир за наставне планове и програме у БиХ
- прихватање свјетских стандарда
- припреме за улазак у европске интеграције
- повећање потенцијалне проходности радне снаге

- припреме за доживотно учење као одговор на промијењене услове тржишта рада
- шира база занимања.

Циљеви увођења нових наставних планова и програма били су заиста амбициозни:

- оспособити одговорне, независне, креативне и самопоуздане ученике
- потицати тимски рад и доношење одлука
- појачати повезаност практичног и теоретског учења
- развити позитивну радну етику
- дати ученицима способност адаптивности, с нагласком на учење страних језика
- повећати способност комуникације и коришћења савремених технологија
- развити основне вјештине и демократске вриједности
- ојачати везе између привреде и образовања
- развити шире друштвене вјештине (Вијеће министара БиХ, 2008).

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МОДУЛА И МОДУЛАРНЕ НАСТАВЕ

Термином *модул* означава се заокружени сет међусобно логички повезаних елемената који омогућује флексибилан приступ и промјене самих елемената, не нарушавајући цјелину модула. Модул у настави схваћен је као обликовање наставних садржаја и поступака у заокружене цјелине; он може да стоји самостално или у корелацији са другим модулима истог предмета, или чак са модулима других наставних предмета (Живковић 2006). Модуларни приступ настави ушао је у школе шездесетих година 20. вијека и за основни циљ имао је да олакша учење ученицима и студентима тако што ће индивидуализовати програме учења. Један дио методичара сматра да је модуларни приступ настави адекватан само за студенте виших и високих школа (Bulanova, Toporkova, 2006), али искуства у настави потврђују да је модуларни приступ универзални приступ за све старосне групе (Tretuyakov, 1997).

Вишеструке су предности модуларне наставе (George Kalbous, 1975):

- грађа наставног модула је флексибилна, тј. градиво се увијек може мијењати, допуњавати и усавршавати
- ученике је лакше диференцирати, тј. осигурати адекватан приступ предавача сваком ученику сходно његовим способностима
- настава се интензивира у смјеру веће заступљености креативног истраживања, самосталног закључивања и употребе модерних технологија у настави
- мотивација ученика је појачана, јер су им часови интересантнији и динамичнији
- избјегава се стрес својствен класичном приступу настави; ученици самосталним активностима и дискусијама презентују усвојена знања и вјештине.

ОСНОВНЕ КАТЕГОРИЈЕ МОДУЛАРНЕ НАСТАВЕ

Основне категорије модуларне наставе су (Живковић, 2006):

1. Модуларна јединица је основни елемент једног наставног модула. У настави често модуларна јединица има обим једне класичне наставне јединице.
2. Модул је скуп наставних садржаја који чине логичку цјелину.
3. Модуларни програм представља систем логички повезаних модула подређен унапријед постављеном циљу/исходу учења.
4. Преструктурирање наставних програма у модуларне програме врши се повезивањем елемената више различитих програма у један.
5. Модуларни пакет је сет који садржи упутства и наставна средства неопходна за реализацију модуларне јединице.

ПРИНЦИПИ МОДУЛАРНЕ НАСТАВЕ

Да би се досегао квалитет у модуларној настави, нужно је да наставници поштују њене принципе, који произлазе из општих дидактичких начела (Gossling, Moon, 2003), а то су:

Принцип модуларности подразумијева да се процес учења прилагођава садржају који треба усвојити. Процес учења неопходно

је организовати у функционалне модуле и модулима формирати неопходан модуларни пакет. Да би се то омогућило, потребно је да се градиво обликује тако да омогући сваком ученику да постигне циљеве које му је задао наставник, или он сам себи уз помоћ предавача. Истовремено, модул мора бити логички заокружен, тако да се према формираном модулу могу одабрати различите методе наставе и учења. Ту лежи још један изазов за предавача, јер врло често предавачи нису склони мијењању устаљених наставних метода. Модуларни приступ настави подразумијева да предавач користи све методе, пажљиво бирајући најефикаснију и најприхватљивију методу којом ће обрадити поједину наставну јединицу.

Принцип динамичности грађе модула подразумијева слободну измјену садржаја модула по потреби. Једном креиран модул није коначан – брз развој науке и технике, промјене у научним ставовима условљавају честу промјену грађе модула. И језик трпи промјене условљене модернизацијом друштва – нови облици комуникације утичу на креирање и употребу нове лексике и граматике. Промјене условљене научним и друштвеним промјенама доводе до тога да опада вриједност садржаја обухваћених програмом. Наставно градиво треба стално разрађивати, обновљати и мијењати. Стога је веома важно да се наставна грађа обликује тако да се поједини, застарјели или измијењени дијелови могу допунити, развити или замијенити релативно независно један од другог. Ово се може постићи и компоновањем елемената различитих модула у нове модуле

Принцип флексибилности модуларне грађе означава потребу за таквим обликовањем модула и модуларних програма које ће омогућити учење и овладавање садржајима према индивидуалним потребама сваког ученика. Да би се овај принцип испоштовао, потребно је претходно утврдити „улазни фактор“, тј. знања с којима ученик улази у процес учења. При индивидуализацији учења мора се водити рачуна о потребама и интересовањима сваког ученика понаособ. И механизми контроле стеченог знања, како периодични тако и завршни, морају бити усклађени са индивидуалним потребама ученика.

Принцип практичности и оперативности знања је неопходан, јер се у нашем образовном систему почесто јавља усвојено, али у пракси непримјењиво знање. Да би се овај проблем избјегао, ученике је потребно учити не само врстама дјелатности, већ и начинима дјеловања. Практичан приступ модуларној настави је битан, али

он не доводи до повећања ученичке креативности. Настава треба да упућује ученика како да своје знање преноси из једне активности у другу. Оперативна знања имаће ученик који у процесу учења испољава иницијативу, сналажљивост и способност да самостално користе своје стечено знање.

Принцип перспективе у настави тражи да се детаљно сагледају краткорочни, средњорочни и дугорочни циљеви учења код сваког ученика. Наставник мора да охрабрује на самосталан рад ученика и да му јасно дефинише тренутни, али и крајњи циљ учења. Претјерано управљање процесом учења од стране наставника ограничиће ученичку самосталност и иницијативу. Ученици треба да знају какву им перспективу нуди њихово теоретско и практично знање. Да би се реализовао овај принцип, наставник треба да:

- разради модуларни програм за сваког ученика за одговарајући период и презентује га
- у том модуларном програму прецизира циљ учења који ће ученику представити као његов очекивани резултат у учењу
- на почетку сваког модула дефинише шта је очекивани исход учења
- на почетку сваке модуларне јединице одреди дјелимични циљ учења овог елемента модула.

Принцип разноликости дидактичко-методичких приступа у настави је вјероватно највећи изазов за наставнике нашег поднебља. Ефикасност учења зависи од много фактора, али понајвише од усаглашености садржаја учења и способности ученика. Међутим, прилично много ученика није у стању да изабере најбољи начин за савладавање градива, а с друге стране, велики је број наставног особља дидактички инсуфицијентно. То, на жалост, значи да је број њихових дидактичких метода и поступака које користе у настави сиромашан. Дobar методичар неће сваком наставном градиву приступати на исти начин и неће користити три-четири устаљене методе за све градиво. Модуларна настава од предавача тражи разноликост у методама подучавања, а на њему је да за сваку модуларну јединицу изнађе метод којим ће најлакше и најуспјешније „приближити“ њен садржај ученицима. Наставник може предложити више метода за усвајање садржаја или за вредновање усвојеног знања, а ученици могу да изаберу њима најприхватљивији, ослањајући се при томе на своје претходно искуство и бирајући свој

пут у настави. Наставник може да испољи своју креативност и да бира свој оригиналан приступ у предавању и вредновању постигнутих резултата. Ако наставник иде корак даље, па сам обликује модуле у предмету који предаје, пожељно је да у модул укључи и наставне методе које користи, чиме је олакшана размјена искустава међу наставницима који предају исти предмет.

Принцип обраде елемената издвојених из наставног програма захтијева од наставника да модул буде прецизно структуриран, тј. да се градиво у модулу посматра као јединствена цјелина која стреми испуњавању јединственог циља. За разлику од програмиране наставе, у којој се градиво уситњава на мале, тијесно повезане дијелове који се касније лако интегришу, модуларна настава за најмању јединицу узима ширу програмску цјелину (или њен дио) која одговара заданом дидактичком циљу. Ово се постиже ако наставник укупан дидактички циљ разбије на више дјелимичних, тренутних циљева. Дјелимични циљеви се постижу прилагођавањем садржаја појединих елемената модула потребама и способностима ученика. Сви појединачни, тренутни циљеви увезани у један, општи циљ чине један модул.

Принцип паритетности учесника у васпитно-образовном процесу показатељ је односа ученик-наставник у образовном процесу. Овај принцип, заправо, представља омјер између наставничке и ученичке активности. Модуларна настава тежи да у наставном процесу ученик буде што активнији и самосталнији. Ако се у наставном процесу наставник стално намеће као испоручилац већ обрађених информација, ученик неће бити оспособљен да сам проналази, обрађује и меморише информације и тиме савлада градиво и постигне задати циљ учења. Идеал модуларне наставе је да наставник, умјесто штуре улоге „испоручиоца информација“, треба да усмјерава, савјетује ученике и организује њихове активности. Стога, креатори модула морају да воде рачуна да модул буде тако конципиран да ученику омогућује самостално усвајање знања до одређеног нивоа. Програм модула треба да наставнику омогући креативнију улогу у васпитно-образовном процесу, тј. да ослободи наставника функције „испоручиоца обрађених информација“ и дозволи му да буде координатор активности. Идеално конципиран модул дозвољава партнерство између наставника и ученика, који заједно одређују најбољи начин учења за дотичног ученика.

СТРУКТУРА МОДУЛА КАО ОСОБЕНОСТ МОДУЛАРНЕ НАСТАВЕ

Израда модула, тј. његово структурисање је посебно интересантна особеност модуларне наставе. Када су се наставници страних језика по први пут срели са потребом креирања модуларног садржаја, суочили су се са мноштвом непознаница и недоумица у овом процесу. Међутим, нису погријешили када су кренули од основног постулата, а то је да у модулу увијек постоји фиксни, непромјењиви дио и дио који је подложен промјенама. Промјењиви дио модула представља онај дио градива који се мијења зависно од потреба ученика, профила за који се ученици школују, с развојем науке и технике, под утицајем разних реформи у друштву, док је фиксни дио опште позната истина, аксиом у одређеној науци или грани науке, то су њени фундаментални појмови (Mariani, 2007). Сврха израде модула је да се ови дијелови рашчлане на логичке компоненте које прате васпитно-образовне задатке и да се за њих дефинишу савремене наставне методе и облици, али истовремено, потребно је дефинисати и начин интеграције ових компоненти у цјелину. Садржај модула зависи од задатака и циљева који су дефинисани наставним планом и програмом у одређеном типу школе (попут средњих стручних школа) и одређеним занимањима за која ученици треба да се оспособе. Прецизан опис занимања за које се ученик образује основа је креирања модула и каснијег планирања. Наставни план и програм помогао је наставницима страних језика да одреде који је то „пакет знања“ које ученик треба да понесе из модула у модул. Захтјев модерног приступа настави је да се модул формира тако да се знања групишу према основним појмовима, да се градиво логично повезује, да се избјегну понављања у модулима једног или више сродних предмета успостављањем корелације садржаја међу предметима, чиме се скраћује вријеме потребно за обраду и усвајање градива (Lemuel, Reantaso, Digo, 2022).

Да би се стекао бољи увид у структуру модула страних језика, слиједи конкретан примјер једног од актуелних модула за њемачки језик, који је приказан на слици 1.

<ul style="list-style-type: none"> - Развијати дух толеранције, хуманизма и основних етичких принципа. - Разумијевање значаја правилне примјене фонетских, морфолошких и синтаксичких знања у језику. 				
Теме				
<ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche • Sprachen • Schulalltag • Gesundheit 				
Тема	Исходи учења			Смјернице за наставнике
	Знања	Вјештине	Личне компетенције	
	Ученик је способан да:			
Jugendliche	Усмено и писмено изражавање <ul style="list-style-type: none"> - ословљава друге, - поздравља се, - представи се и информише о другим људима, - опише себе и друге, - направи комплимент, - усвоји вокабулар којим може описати 	СЛУШАЊЕ <ul style="list-style-type: none"> - исправно реагује на упуте и наредбе на њемачком језику, - повезује визуелни и аудио садржај, - глобално и селективно разумије текст познате тематике. 	<ul style="list-style-type: none"> - комуницира усмено и писано, - учествује у тимском раду и оспособљава се за рјешавање проблема, - упозна културу народа чији језик се изучава, 	<p>На почетку сваког часа наставник треба да има јасну представу о томе шта ученици треба да знају на крају часа, а шта нису знали прије почетка часа. На основу тога наставник треба да испланира час и осмисли активности које ће водити ка остварењу зацртаног циља. У првом плану треба да стоје активности које развијају комуникативне компетенције код ученика.</p>

	<p>личност, карактер, изглед, старост, поријекло,</p> <ul style="list-style-type: none"> - користи (описне) пријеве у предикативној и атрибутивној употреби, - поставља питања, - одговара на питања. 	ГОВОР <ul style="list-style-type: none"> - учествује у симулацијама дијалогских ситуација, - учествује у елементарним облицима расправе, - износи и аргументује своје ставове и мишљења, - повезује елементе приче помоћу слика или дијелова текста, - именује и описује предмете, особе, радње, ситуације 	<ul style="list-style-type: none"> - разумије и поштује друге културе, - развија мотивацију за учење језика и задовољство у учењу, - развија самопоуздање и самопоштивање, - развија самосталност и креативност, - развија тимски дух, - самостално користи различите изворе за учење, - овладава различитим 	Рецептивне вјештине <i>Hören</i> и <i>Lesen</i> имају заједнички циљ, а то је разумијевање неког текста или само одређених информација из тог текста, што подразумева <u>разне</u> стилове читања, односно слушања (глобално и селективно). Не инсистирати на детаљном разумијевању сваког текста. Сходно томе давати и одговарајуће задатке који ће усмјерити ученике ка циљаном читању/ слушању и развијању појединих стилова читања, односно слушања. Прије обраде новог текста активирати предзнање ученика. При томе користити различите методе: асоцијограм (на основу кључне ријечи или слике), постављање хипотеза, кориштење слика, цртежа, графика, наслова, поднаслова из текста.
Sprachen	Усмено и писмено изражавање: <ul style="list-style-type: none"> - идентификује језике, - препозна интернационализме, - објасни како учи страни језик, шта му је код учења тешко, а шта није тешко, шта зна добро, а шта још 			

	<p>треба да научи,</p> <ul style="list-style-type: none"> - зна да каже да неку ријеч не разумије, - упита да се непозната ријеч у циљу разумијевања још једном објасни, - усвоји вокабулар у вези са језицима и учењем језика. 	<p>и догађаје,</p> <ul style="list-style-type: none"> - препричава ток неког догађаја, - поставља питања у оквиру познатих језичних структура и тематских садржаја те одговара на таква питања, - репродукује и самостално води тематске дијалоге, - изговара специфичне гласове њемачкога језика у ријечима, 	<p>методама и стратегијама учења типичне за учење језика, као што је разумијевање смисла из контекста,</p> <ul style="list-style-type: none"> - користи одговарајућу информациону технологију код учења језика, - <u>критички мисли и закључује.</u> 	<p>Продуктивне вјештине</p> <p>Ученике је потребно перманентно оспособљавати да се усмено и писмено изражавају на њемачком језику. Симулирати на часу што реалније свакодневне ситуације у којима ће ученици имати прилику да говоре њемачки језик. У ту сврху користити теме и садржаје из обрађиваних текстова, слике, цртеже, план града, плакате, постере, географске карте и сл. У први план ставити садржај, а не граматичку коректност исказа, уколико грешке не ометају комуникацију. Створити опуштену атмосферу на часу, ослободити ученике страха од прављења грешака.</p> <p>Вјештини писања треба дати значајно мјесто у оквиру наставе њемачког језика, али не само писању као средству (рад на граматици, вокабулару и правопису) него и писању као циљу (продукција властитог текста). Ученицима понудити довољно примјера како</p>
Schulalltag	<p>Усмено и писмено изражавање:</p> <ul style="list-style-type: none"> - наброји школске ствари, наставне предмете, просторије у школи, активности у школи, те врсте школа, - представи ситуацију у школи, - наброји врсте школа 			

	<p>у земљама њемачког говорног подручја, те покуша да пронађе сличности, односно разлике у односу на школе у својој земљи,</p> <ul style="list-style-type: none"> - прича о додатним активностима (спортским, еколошким, итд.) у школи и ангажману ученика, - разговара о начинима исхране у школи. 	<ul style="list-style-type: none"> - приликом ступања у контакт води кратке разговоре употребљавајући при томе уобичајене фразе и изразе; - изрази допадање или непопадање, слагање или неслагање, љутњу, задовољство, одушевљење, захвалност, - замоли за савјет, помоћ, објашњење, - понуди помоћ и савјет. 		<p>би научили форму различитих врста текстова (писмо – формално и неформално, имејл, смс-порука, позивница, формулар и сл.). Циљ рада на вокабулару је непрестано проширивање већ постојећег и коректна примјена нових ријечи у контексту који је ученицима познат.</p> <p>Приликом објашњавања непознатих ријечи користити разне технике семантизације.</p> <p>Превођење на матерњи језик треба да буде последња могућност. Нове ријечи треба употребити гдје год је могуће комбинујући их са већ познатим ријечима, односно изразима.</p> <p>Грамматика</p> <p>Рад на граматици треба да буде саставни дио наставе њемачког језика, али никако да заузима централно мјесто у тој настави. Грамматика не смије да буде сама себи циљ, она треба да буде средство ка циљу,</p>
--	---	---	--	---

		<p>ЧИТАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - глобално, селективно и детаљно разумије текстове познате тематике, - уочава и разликује различите врсте текстова, самостално гласно чита, - правилно употребљава реченичне интонације. <p>ПИСАЊЕ</p> <ul style="list-style-type: none"> - испуњава образац личним 		<p>правилном изражавању на њемачком језику. Нове граматичке структуре не треба обрађивати изоловано него увјек у познатом контексту. Приликом обраде граматичког градива користити методе које ће ученике навести да из понуђених примјера сами изведу граматичко правило. Такође је неопходно увјежавати граматичке структуре.</p> <p>Вјежбе треба да буду разноврсне, да се крећу од оних једноставнијих, у којима ће ученици само репродуковати језик, до оних комплекснијих, у којима ће сами произвести говор или текст. Препоручљиво је да се у вјежбама комбинује више језичких вјештина, било рецептивних, било продуктивних.</p> <p>У настави користити картице (у боји), слике, цртеже, постере, креде или маркере у боји, паное на чијој изради могу учествовати и ученици. У наставу уводити и</p>
--	--	--	--	---

	<p>средства која помажу у лијечењу (народна медицина),</p> <ul style="list-style-type: none"> - упуту љубазну молбу, те одреагује на исту. 	<p>подацима,</p> <ul style="list-style-type: none"> - допуњује текст ријечима према визуелном или аудио материјалу или без материјала, - допуњује дијелове текста који недостају, - пише натукнице и биљешке на основу прочитаног текста, - пише краће саставе уз предложени модел структура (нпр. натукнице и питања), 		<p>техничка средства (дигиталне медије), што стимулативно може дјеловати на рад ученика. За увјежбавање неких језичких структура треба користити и игре.</p> <p>Што је више могуће примјењивати мјешовити (комбиновани) модел наставе или blended learning, гдје се комбинују класични видови образовања, тј. традиционалне методе које се користе у учионици са напредним образовним концептима, који подразумијевају примјену онлајн дигиталних медија.</p> <p>У току наставе потребно је примјењивати разне облике рада као што су: рад у пару, групни рад, индивидуални рад, пленум и фронтални рад према потреби.</p>
--	---	---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - пише саставе након обрађених садржаја, - пише честитке, разгледнице, имејл, поруке и сл., - креативно писање (нпр. писање новог краја приче, дијела приче који недостаје и сл.). 		
Интеграција				
Интеграција са општеобразовним и стручним предметима који се изучавају у првом разреду				
Извори				
<ul style="list-style-type: none"> - Уџбеник одобрен од стране Министарства просвете и културе Републике Српске, - Друга стручна и теоријска литература - Звучни и визуелни записи, интернет... 				

Слика 1. Модул за њемачки језик, 1. разред средње стручне школе, струка Економија, право и трговина, РПЗ Републике Српске

Модул у страном језику потребно је структурирати тако да ученик може да изучи и савлада само његове поједине дијелове. Модул није потпун ако га не прати припадајући модуларни пакет, односно упутства и наставна средства, препоручене методе за реализацију модула, врло често укључујући и механизме вредновања стеченог знања. У модулима које наставници употребљавају у средњим стручним школама, а које су конципирали тимови наставника, тачно је наведено који је систем провјера стеченог знања, која средства и методе се препоручују у обради новог градива, што је у великој мјери допринијело и стандардизацији самог приступа настави.

Примјера ради, модул за страни језик садржи приједлоге активних наставних метода за сваку од четири наставне јединице у модулу. Садржај модула обухвата и препоручене механизме провјере нивоа знања с којим ученик улази у модул. Ова провјера не мора за крајњи резултат да има бројчану оцјену, али је битно да се након овакве провјере ученику предочи којим садржајима мора да влада да би усвојио модул, или барем његов већински дио. Наравно, да би

модуларни приступ настави оправдао своју употребу, потребно је константно испуњавати захтјеве које модуларна настава поставља пред учеснике у настави, и то, прије свега, пред предавача – наставника.

ИСКУСТВА НАСТАВНИКА У ПРИМЈЕНИ МОДУЛАРНЕ НАСТАВЕ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Увођење модуларног приступа настави обогатило је могућности које су стајале пред наставницима средњих стручних школа. Истовремено, изазов је био велики: требало се паралелно обучавати у новом приступу настави и тај исти приступ примјењивати на часовима. Републички педагошки завод Републике Српске је, након што је Радна група за израду модула за стране језике на нивоу БиХ креирала модуле, организовао семинаре за наставнике страних језика, на којима су наставници оспособљавани за рад са модулима, употребу нових, савремених наставних метода, за нови приступ планирању наставе и оцјењивање резултата учења. Анкетом проведеном током школске 2018/2019. године међу четрнаест наставника страних језика у Машинској, Електротехничкој, Пољопривредно-прехранбеној и Угоститељско-економској школи у Приједору урађена је својеврсна студија пресека. Наиме, кроз питања отвореног типа, од наставника страних језика тражено је да изразе свој став о највећим предностима и недостацима модуларне наставе страних језика. Након што су резултати овог квалитативног истраживања сумирани и детаљно анализирани, исти су осликали недвосмислен став испитаника да су се у пракси наставници страног језика, скоро свакодневно сретали са разним недоумицама и проблемима, од којих су два момента била у почетку најизраженија:

- недовољно профилисани модули за стране језике
- недостатак адекватних уџбеника и материјала, који би пратили наставни план и програм и модуларни приступ, што је изискивало додатно ангажовање предавача који су, под притиском потребе, сами приступили креирању радних материјала у настави.

Први недостатак, чињеница да Радна група за израду модула за стране језике није водила рачуна о посебности учења страног језика, у пракси је компензован тако што су модули моделирани у току самог учења и то на нивоу школских актива наставника страних језика. Код

израде првих модула дешавало се да за модуларни фокус није изабрана нека универзална, општа тема или комуникативна функција својствена језику уопште, него су за модуларни фокус биране уже стручне теме, попут модула назива „Формирање цијена“ у страним језицима у струци Економија, право и трговина, што је заиста отежавало рад актива наставника страних језика Угоститељско-економске школе Приједор, којем и сам аутор рада припада. Данас су реформисани модули за стране језике одраз општих тема из сфера културе, информисања, али обогаћени детаљима својственим струци за коју је модел креиран.

Анкетирани наставници страних језика потврђују да други, већи проблем који је стајао пред њима, постоји, нажалост, и данас, а то је недостатак адекватног уџбеника, који би у највећој мјери задовољио потребе и предавача и ученика, а истовремено обезбиједио да се у потпуности испуне задани циљеви учења и ученици оспособе за практичну употребу усвојеног знања. Наиме, у вријеме када је започела имплементација модуларне наставе у школи, у употреби су били уџбеници њемачког језика издани Завода за уџбенике и наставна средства Београд. Ово су били квалитетни уџбеници, dostatни за класичан приступ настави, али, у модуларној настави показали су се превазиђеним и незанимљивим. Чињеница је да су ти уџбеници били у употреби више од деценије била је довољна да сви учесници у наставном процесу разумију потребу за њиховом замјеном. Наравно, одређени дио предавача пружао је отпор свакој врсти промјене, дијелом из страха пред непознатим, а дијелом и због властитог конформизма и недостатка жеље за учењем, усавршавањем и иновацијама у наставном процесу. Закашњела бјеше и реакција Републичког педагошког завода, као релевантне институције чији задатак је био да наставнике води, савјетује и буде нека врста ментора у реформи наставног приступа; а да не говоримо о чињеници да је у Републичком педагошком заводу у жеку реформе била заступљена само позиција савјетника за енглески језик!

Улога наставника у наставном процесу сада је потпуно другачија од оне коју је он имао при класичном приступу настави. Поред активне улоге самих полазника, од предавача, који треба да има неприкосновену улогу на часу, особе која треба да „сервира“ ученицима провјерене и обрађене информације, предавач се постепено, али сигурно претварао у модератора, ментора, организатора или координатора активности на наставном часу. Ова улога уопште није једноставна како се на први

поглед чинило. Наставник, да би одговорио изазовима модуларне наставе, морао је у потпуности, из коријена да промијени планирање и програмирање наставе. У наставном плану и програму модуларне наставе исказани су исходи учења, дакле, оно што ученик треба да зна, може или умије, а никако оно што наставник треба да предаје. Модуларни наставни план и програм даје информацију ученицима, родитељима и наравно, наставницима о томе која знања, вјештине и способности ученици треба да развију у току одређеног временског периода.

У овом периоду, изашла је на видјело сва креативност наставног кадра средњих стручних школа Приједора: текстове који су одговарали модуларном програму налазили су у разним уџбеницима из региона, на интернету, прилагођавали их и правили неку врсту збирке текстова за наставу страног – њемачког језика. Потребна вјежбања за наставу њемачког језика креирана су унутар стручног актива школе, или преузимана из мноштва уџбеника и радних материјала који су били на располагању. Иста пракса постоји и данас, двије и по деценије од почетака модуларне наставе у нашим школама. Тиме је практично и потврђена теза да у модуларној настави и није нужно имати уџбеник за сваки профил у буквалном смислу те ријечи, будући да је грађа модула динамична – дакле, мијења се садржај модула по потреби, али и флексибилна – модули су обликовани тако да омогуће учење и овладавање градивом према индивидуалним потребама сваког ученика (Sorokovkyh, Pribylova, Staritsyna, 2021)

Нешто касније, Министарство просвјете и културе Републике Српске одобрило је употребу уџбеника за њемачки као страни језик издавачких кућа из Њемачке (нпр. уџбеници Deutsch.com, Tangram или Schritte издавача Hueber Verlag), но ни они нису били најбоље рјешење у пракси. Наиме, неки од њих конципирани су за наставу њемачког као другог језика и рад са мањим групама ученика, док је, опет, један од препоручених уџбеника намијењен језички хетерогеним групама на курсевима за странце. Показало се да су презахтијевни за ниво знања које предвиђају модули за дотичне разреде, те је долазило до ненамјерне демотивације ученика кроз захтјеван материјал за учење и вјежбање. Ови уџбеници диктирају и начин предавања у смислу форсираног кориштења техничких средстава у настави, што у датом моменту наставници објективно нису могли испоштовати, а свака импровизација умањивала је садржајну вриједност наставног

градива и није имала ефекат ни приближан оном какав је предвиђен у радној свесци за наставника која прати сваки овај инострани уџбеник. Ниједан доступан уџбеник није конципиран за употребу у модуларној настави, тако да се уз њих и даље користе додатни материјали доступни из других уџбеника или на интернету. У недостатку бољих уџбеника, наставници ће и даље прибјегавати „моделирању“ да би се обогатио наставни процес и учинио интересантнијим, што је, опет, у модуларној настави дозвољено и уобичајено, што и сами наставници – учесници анкете потврђују.

ЗАКЉУЧАК

Модуларна настава је релативно нов приступ у настави. У средње школе Републике Српске званично је ушла увођењем PhareVET програма 1998. године. У самим почецима примјене модуларног приступа настави, Министарство просвјете и културе РС и Републички педагошки завод кратко су оклијевали (или били неспремни) у смислу стручног менторства и консултантске улоге наставном кадру, али наставници су са ентузијазмом започели примјену нових, активних метода учења и техника оцјењивања. Наставници дијеле заједнички став да је настава страног језика неминовно обogaћена увођењем модуларног приступа у наставни процес, јер је дошло до потпуне индивидуализације у приступу – наставник сада, у зависности од циљева које модул претпоставља, али и од способности ученика, креира свој час.

Посебно задовољство међу наставницима страних језика изазвало је коришћење нових метода у настави, који истичу креативност не само наставника, који сада координира ученичке активности на часу, већ и ученика самих, који су сада равноправни чиниоци у настави. Нове наставне методе нуде шире хоризонте свим учесницима у настави: сада наставници укључују ученике и у сам процес савладавања новог градива, јер су ученици, на чије искуство наставник новим методама алудира, сада мотивисани да науче више (или чак све) о нечему о чему су слушали или о нечему што познају. Модуларна настава инсистира да у садржај модула, равноправно са градивом, уђу и очекивани исходи учења, као и методи евалуације постигнутих резултата. Само у овом саставу, модул је потпун. Модуларна настава инсистира на примјењивости стеченог знања у пракси, те је, стога, ослобођена

сувишних теоретисања – а то је, опет, у складу са потребама које диктира модерно тржиште рада. У оцјењивању, модуларна настава направила је помак у односу на класични приступ настави, будући да је правило да у сваком модулу ученик буде оцијењен из најмање двије методе оцјењивања, а препоручени минимум наведен је у модуларном пакету.

Ученици су са задовољством прихватили промјене у начину и методама учења и оцјењивања и заједнички став наставника страних језика је да је вјероватно у томе највећа добробит увођења модуларног приступа настави у средњим стручним школама – ученици су сада много мотивисанији, активно учествују у креирању радне атмосфере, а и знања која стичу значајно су практичнија и кориснија него раније. У овом тренутку и даље је присутна ноторна чињеница да ни сада нема уџбеника њемачког језика (али ни осталих страних језика који се изучавају у средњим школама Српске) који би у потпуности одговарали потребама предавача и ученика. Наставници и даље импровизују, користећи више извора и кроз међусобну сарадњу креирају неку врсту „базе података“ коју користе као наставни материјал. И поред овог, став наставника је да је модуларна настава испунила своју мисију изнад очекивања – реформа је захватила све сегменте у настави средњих школа, обогатила наставу и учинила је интересантнијом, али, њен најважнији ефект огледа се у чињеници да смо добили стручне, младе људе који активно владају својим знањима, вјештинама и способностима након свршене средње стручне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2021). *Modularni nastavni planovi i programi u srednjem stručnom obrazovanju u Bosni i Hercegovini u periodu 2010–2021. godine.*
- Bulanova-Toporkova M.V. (2006). *Teaching technology: Tutorial*, Chicago: MarT Publishing.
- Живковић, Р. (2006). Модуларна, дистантна и микро настава, *Образовна технологија* 2–3/2006.
- Kalbouss, G. (1975). The Modular Concept in Language Teaching, *The Slavic and East European Journal*, Vol. 19, Ohio.
- Reantaso, Lemuel M. Gerry, S. Digo. (2022). Teachers' Roles, Needs, and Best Practices in Modular Distance Learning Modality, *ASEAN Journal of Open and Distance Learning (AJODL)* Vol. 14, No. 1, 24–37.

- Mariani, L. (2007). *Teaching the modular way? A few notes on modularity in language teaching*, <http://www.learningpaths.org/papers/modules.htm>
- Phare VET program Sarajevo, (2000). *Smjernice – Praktični pristup razvoju metodologije nastavnog plana i programa u Bosni i Hercegovini*.
- Phare VET program Sarajevo (2000). *Priručnik za nastavnike – pomoć u obučavanju*.
- Phare VET program Sarajevo (2001). *Bijeli papir – Strategija i politika za reformu stručnog obrazovanja i obuke u Bosni i Hercegovini*.
- Sorokovych, G., Pribylova, N., Staritsyna, S. (2021). Foreign language textbook for teaching atypical students: designing didactic materials. *ARPHA Proceedings 4*: 878–893.
- Tretyakov, P. I. (1997). *School Administration on the Results: the Practice of Teaching Management*, Moscow: New School.
- Vijeće ministara BiH. (2008). *Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja 2008–2015*.
- Živković, R. (2006). Modularna, distancna i mikronastava. *Obrazovna tehnologija* 2– 3/2006, 34–4.

MODULAR TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES - REVIEW OF EXPERIENCES IN THE REPUBLIC OF SRPSKA

Summary: *The aim of this article is to report on the opinions of foreign language teachers related to the modular teaching in secondary vocational schools of the Republic of Srpska, after more than two decades since its official implementation through the EUVET program of the European Union. During the 2018/19 school year, a cross-sectional study was conducted in which fourteen foreign language teachers from Prijedor secondary vocational schools answered open-ended questions about the advantages and disadvantages of modular teaching. The results of this qualitative research confirmed the unique assessment of the teachers: at the beginning of the program, teachers were faced with two important obstacles. Namely, the first modules for teaching foreign languages were created for several professions, without correlation with the specific needs of each of them. Another mentioned obstacle is the fact that there was not a single foreign language textbook that would at least partially satisfy the requirements of modular teaching. The article, among other facts, presents the most important experiences of teachers, including the author himself, acquired after the introduction of the modular approach in teaching foreign languages.*

Keywords: *modular teaching, module, foreign languages, reformed teaching, learning goals*

Дејан Лукић

Православни богословски факултет, Фоча

СЛУЖБА ЛАИКА У БОГОСЛОВСКОЈ МИСЛИ НИКОЛАЈА АФНАСЈЕВА И ОЦА ГЕОРГИЈА ФЛОРОВСКОГ

Апстракт: Сваки члан Цркве је пре свега лаик, односно сам чин пријема у окриље Цркве јесте рукоположење у чин лаика. Подела на клирике и лаике произилази из различитости црквених служби, а та различитост не може да постоји без заједничког служења у Цркви. Сви учесници сабрања са својим предстојатељима чине један народ Божији, царско свеиштенство. Стога је неопходно да молитве Анафоре, која представља централни део Литургије, буду познате свима присутнима како би њихово учешће било реално. Црква, начелно, треба да негује и дух милосрђа, будући да брига Цркве о потребитима произилази из њеног етоса. Друштвени проблем хришћанство види као атак на личност и заједницу личности. Социјална делатност Цркве треба да буде укорењена у литургијском и социјалном опиту Цркве, да се неби свела на пуки морализам. Хришћанска љубав није само апстрактни појам, већ конкретни начин живота, који има свој циљ у делотворном служењу другоме. Аутор се бави улогом лаика у животу Цркве, њиховим ангажовањем у харитативној делатности, као и социјалним питањима на које Црква треба да одговори – у духу делатне љубави, бриге о ближњима, сведочећи своју јеванђелску мисију у овоме свету, као једини пут који води спасењу и преображењу целокупне творевине, указујући на њен евхаристијски и саборни карактер.

Кључне речи: Христос, Црква, Литургија, лаици, клир.

Увод

Током развоја богослужења Цркве долази до пренаглашавања одређених служби црквеног клира, што има за последицу подвајање клира и лаика у богослужбеном поретку и стварања радикалне разлике између јерархије и лаоса. Чување и интерпретација Предања је дело

сагласја Цркве, ума Цркве, а у Цркви се све збива саборно, тачније, саборност је основно полазиште које омогућава активно учешће лаика у животу Цркве. Сходно томе, владика Јован Пурић, указује на то „да у Цркви Христовој сви смо једно и постоји саборно ми то јест, постоје сатрудници и ученици Христови, који су чланови Народа Божијег, али и постоје и различита служења њених чланова, док не постоје већи или мањи њени чланови” (Пурић 2016, 218). Свештено Предање и Свето Писмо нам сведоче да је Бог створио свет као један велики храм, а људе у њему као свештенослужитеље, што значи да је служење лаика потребно и у сфери црквене управе, учења, а на првом месту бого-служења. Будући да сабрање (богослужење) подразумева учешће свих присутних, јер у Цркви нема посматрача, у новије време усталила се пракса да лаици не учествују у светотајинском животу Цркве. Верни народ као конститутивни елемент у животу Цркве не би требало да пасивно учествује у вршењу светих тајни, будући да је присуство народа неопходно. Велике проблеме задаје и нејасно разликовање питања различитости служби у Цркви, што узрокује појаву дисхармоничног подвајања на клир и лаике. Тачно је да се као проблем у пракси јавља ситуација у којој, с једне стране, „клирици црквена питања сматрају својим, док су, с друге, лаици, према тим проблемима равнодушни, јер су навикли да посматрају као питања клира“ (Стаменковић 2014: 398). Од савремених богослова о улози лаика највише је писао Николај Афанасјев, чија ће запажања бити коришћења у даљем излагању, уз увиде оца Георгија Флоровског који службу лаика посматра афирмативно и позитивно вреднује улогу лаика када говори о њиховом социјалном ангажману.

Циљ овог рада је приказ статуса лаика у животу Цркве из угла Николаја Афанасјева и оца Георгија Флоровског и њихове критике у сврху превазилажења погрешне праксе улоге лаика која је присутна у Цркви данас.

Метод

У раду се користи историјско-богословски и аналитичко-синтетички метод. Првим методом се указује на предањску заснованост ставова Николаја Афанасјева и оца Георгија Флоровског у вези са њиховом еклисиологијом, тачније, питањем улоге лаика у црквеном животу. Друга метода се односи на синтезу и анализу двојице поменутих бого-

слова по питању лаичке службе, у циљу стицања једног ширег увида у овај аспект њихове богословске мисли, са освртом на запажања и других аутора који су се бавили темом сличном овој, посебно у светлу горућих проблема који се налазе пред хришћанским светом, а тичу се лаика, односно, верног народа.

Резултати

Како бисмо се уопште могли бавити питањем улоге лаоса (верног народа) у црквеном животу, било би корисно да се осврнемо на чињеницу да је сваки члан Цркве, пре свега лаик, односно да сам чин пријема у окриље Цркве јесте рукоположење у чин лаика, будући да се на новокрштеног полажу руке и помазује се уљем, облачи се у бело, као старозаветни цареви и свештеници. Секу му се власи, што значи да се у потпуности предаје Богу. У Старом Завету Бог је читавом Израиљу наменио службу царског свештенства речима: *И бићете ми царско свештенство и народ свет* (2Мој. 19, 6). Зато, када год поменемо улогу лаика у животу Цркве, треба да пођемо од начела саборности, јер је саборни дух Цркве основно полазиште које омогућује активно учешће лаика у животу Цркве.

Често можемо да чујемо да лаици представљају царско свештенство, да је сваки верник свештеник, али не сам по себи већ у Цркви, што је свакако тачно. Сваки члан Цркве је свештеник, цар и пророк. Благодатни дар царског свештенства даје се сваком вернику приликом пријема у Цркву, не да би он индивидуално служио већ да би учествовао у служењу Цркве. Служба царског свештенства се не може пројављивати без службе предстојатеља (епископа и презвитера). Уласком у Цркву, верујући задобијају право учешћа у Евхаристији. Ово учешће у Евхаристији одређује учешће и у осталим светим тајнама, пошто су све оне органски повезане са Евхаристијом. Ако у Евхаристији народ Божији саслужује свом предстојатељу, онда и учешће верника – лаика у светим тајнама не може бити другачије. Чак се и код католика заступа теза да унутрашње свештенство припада свим хришћанима, и да су у одређеном смислу сви хришћани свештеници. Како смо онда дошли до тога да између јерархије и лаоса постоји извесна подела, и значи ли то само разликовање у смислу литургијских служби, или нас је то постепено довело до одељивања и појаве два различита слоја или степена у организацији црквеног живота?

Још од прве Еххаристије савршене у Јерусалиму разликовао се народ од началствујућег Еххаристијског сабрања. Предстојатељ узноси благодарење, на које народ одговара са „Амин“, а молитве које свештеник изговара у себи или тихо у олтару, а које народу нису познате су писане у множини и тичу се целокупног сабрања. Стога, молитве Анафоре (Узношења), која представља централни део Литургије треба да буду познате свима присутнима, како би њихово учешће било заиста реално. Дакле, сви учесници сабрања заједно са својим предстојатељима, чинили су један народ Божији, царско свештенство. Појам „лаос“ је од самог почетка имао два значења и по Афанасјеву: „он је означавао све чланове Цркве без изузетка (и клирике), а у литургијском поретку означавао је оне, којима је началствовао предстојатељ, и који су касније добили назив *лаици*“ (Афанасјев 2008: 40).

Подела на клирике и лаике у данашњем смислу речи произилази из различитости црквених служби, што је у вези са самом природом Цркве као Тела Христовог, где сваки уд врши своју функцију. Сходно томе, за сваку службу се раздају различити дарови Светог Духа, који ће користити носиоцима служби да њихово дело буде на назидане Тела Христовог. Због тога, заједничка служба у Цркви претпоставља различитост служби, а та различитост не може да постоји без заједничке службе. Онтолошко јединство свих чланова Цркве произилази из њиховог јединства у Христу. У Еххаристијском сабрању, од самог почетка постојали су они који су началствовали, и они над којима су ови први началствовали. Без тога није могло да буде Еххаристије, пошто је њена природа таква да захтева началствујућег.

Учење о посвећењу, је дефинитивно разделило црквено тело на два дела, и скоро у потпуности је потиснуло ранохришћанску идеју служења. Изворна хришћанска свест не познаје безблагодатне чланове Цркве, тј. не познаје поделу на посвећене у непосвећене, као што је то касније донело школско богословље „увођењем појма *мирјанин*, односно, *световњак*, јер признавати постојање световњака у Цркви, заједници која није од овога света, значи уједно и признавање могућности постојања непосвећених и неосвећених, односно безблагодатних удова освећујућег и светог Тела Христовог, што је немогуће“ (Јелић 2015, 333). У почетку, посвећенима су се сматрали сви чланови Цркве, на супрот онима који припадају Цркви, о чему говори Флоровски, наводећи да „не постоје два пута и два циља, за савршене и за несавршене. Немогуће је разделити и разграничити „заповести“ од „савета“.

Постоје различити и разнообразни типови хришћанског живота, али у свим типовима остаје исти циљ. И то је највиши циљ. Светост није некакав посебан венац, предназначен „за неколицину“. То је општи хришћански позив“ (Флоровски 2022: 166). У најраније време није постојало одвајање између клира и народа. Остатке те праксе имамо у Литургији пређеосвећених дарова која се служи у току Васкршњег поста, где имамо јектенију за оне који се припремају за свето Просвећење, односно Крштење. Подела се догодила, продирањем римског црквеног права у емпиријски живот Цркве (4. век). Треба имати у виду да „кључни моменат у византијској мисли по овом питању биће идентификовање посвећења са рукоположењем, а не више примањем у Цркву, и развој ове идентификације ићи ће толико далеко да ће се рукоположење сматрати ‘другим крштењем’, које такође разрешава од грехова“ (Крстић 2012: 41). Неправилно постављен и схваћен положај лаика у животу Цркве, њихово потцењивање или прецењивање увек је праћено болесним појавама у животу црквено-друштвеног организма. Тако на пример, „претерано ограничење лаика, њиховог учешћа у црквеном животу, води крајњем аутократском клерикализму, у његовој монархистичкој или олигархијској форми, док, пренаглашавање лаичког чиниоца у животу Цркве доводи Цркву до њеног пуког посветовњачења и она пре добија лик световног удружења, него заједнице у Христу“ (Пурић 2016: 221).

Верници не присуствују пасивно вршењу светих тајни од стране клирика. Напротив, њихово присуство је неопходно. Верници не само да присуствују свештенослужењу, него и конститутивно учествују у њему. Учествовање лаика у светотајинском животу Цркве у својству свештеника разумљиво је ако свете тајне исправно поимамо као дело заједнице на челу са епископом, не појединца. Тако верници учествују у светој тајни Крштења, као део Цркве, штавише, верници имају право да обаве крштење клиника (болесног човека). Разуме се, предстојатељ евхаристијског сабрања, у случају да клиник преживи, допуњава тајну Крштења Миропомазањем и Евхаристијом. Афанасјев указује да је важно знати да „лаици учествују у светој тајни Рукоположења, приликом избора нових клирика, како је била пракса ране Цркве, али и њиховом потврђивању, које се данас свело на литургијску формулу „Аксиос“ (Достојан) (Афанасјев, 2008: 20). Зато је важно истаћи да Црква није само тамо где је Евхаристија и епископ, већ је тамо где је у Евхаристији уз епископа и верни народ, царско свештенство, јер

„делегатски систем Цркви најпросто није својствен, нити се може изнудити, а ни оправдати ванредним околностима, будући да је целокупни живот Цркве евхаристијски и саборно незамислив без свенародног амин” (Пено, 2020: 156).

Будући да савремена пракса у великој мери власт учења придаје јерархији, конкретно епископу, треба имати у виду да данас имамо лаике који су предавачи у школама, те мисионарска улога лаоса не изостаје ни на том пољу, као ни у сфери богослужења, а да преимућство епископа лежи пре свега у Евхаристији, не у поучавању, насупрот презвитерима, чија је првобитна улога била катихетска. Иако је јерархији дато право да поучава и сведочи у Цркви, то по Флоровском „не значи да су клирици и лаици једноставно одређени за безусловну послушност епископу. То такође, не значи да је право поучавања дато епископима независно од народа. Баш супротно, јер у Цркви нема места за искључивост, и на тај начин је превазиђена оштра супротстављеност која постоји у Римокатоличкој Цркви између поучавајуће и поучаване Цркве. „Паства мора не само да буде послушна него и сагласна“ (Флоровски 2016: 75). У складу са претходно наведеним, било би корисно подсетити се и речи руског хришћанског мислиоца и филозофа Николаја Берђајева који каже да „није јасно откуда идеја да црквена јерархија поседује неку врсту непогрешивости и посебан дар знања и учитељства. У суштини, такво учење не постоји у Православној Цркви, иако су га неки јерарси заступали. То учење се коренило супротставља начелу саборности, које лежи у основи Православне Цркве. Саборност Цркве која не може имати никакав формално-правни израз, непомирљива је са тврдњом о непогрешивом ауторитету епископата и његовим искључивим дарованим привилегијама у питањима доктрине и поучавања. Дух дише где хоће. За православну свест Црква није друштво неједнакости. Свештенство има, пре свега, литургијски значај и у том контексту је непогрешиво, тј. не зависи од човекових својстава и дарова. Али хришћанску истину открива и чува целокупни црквени народ и у њему се могу појавити људи са посебном врстом личних дарова за поучавање“ (Берђајев 2021: 105). Као што видимо, моћ јерархије не подразумева истину аутоматски откривену епископу силом хиротоније и достојанства, нити подразумева да епископ треба да открива истину без саветовања и заједничарења са Црквом. То значи да „ниједан члан Цркве не сме себе, онтолошки, ставити изнад било ког другог члана, а посебно не изнад саме пуноће Цркве“ (Афанасјев

2008: 141). Међутим, Флоровски подсећа да „једино и искључиво је епископу дато право да говори на саборни начин. Овом ставу не противречи чињеница да се неретко дешава да епископи нису довољно добри теолози. У том случају, епископи су приморани да нађу подршку од других свештеника који су ученији од њих“ (Флоровски 2016: 76). Неким лаицима даровани су посебни дарови који се дарују Духом Светим, на изграђивање Цркве и на изграђивање сваког њеног члана, те се на тај начин активна улога лаика очекује и у сфери црквене управе. Имамо примере богослова лаика као саветника епископа, али и у социјалном ангажману Цркве, о чему ће бити речи у наставку текста.

Црква начелно треба да негује и дух милосрђа, будући да брига Цркве о потребитима извире из њеног етоса, те нам се отвара простор да улогу лаика посматрамо афирмативно и у области харитативне делатности Цркве. Стога, Црква превасходно треба да се бави потребитима и обесправљенима, свима онима који су тешко оптерећени и сиромашни, покајаним грешницима а не самозадовољним фарисејима. Уважавајући ближњег свог са којим делимо исту природу, врлину милосрђа, коју препоручује Христос, треба да посматрамо као саставни део нашег бића. Потребно је запазити да милостиња подразумева и милосрђе, дакле сажаљење и односи се подједнако „на духовну поделу као и на поделу материјалних добара и састоји се не само у једном чину или низу чинова, већ у сталној унутрашњој наклоности особеној за сваку врлину. Ова склоност која прати даривање чини се важнијом од самог дара“ (Ларше 2017: 544). Иако је Литургија срж црквеног живота, не треба запоставити њену социјалну димензију, чувајући се крајности према којој би се Црква свела на хуманитарну организацију или на ритуалну групицу која је лишена овоземаљске стварности. Стога се социјални ангажман Цркве заснива на њеном литургијском искуству и као такав јавља се као манифестација литургијско-подвижничке динамике живота хришћана. Другим речима, социјалне проблематике треба да се тичу сваког хришћанина исто као и богословска питања и богослужење. Служење Цркве сиромашнима је вид остварења икономије спасења. Као што је Христос боравио међу нама снисхођењем своје састрадалне љубави, тако и Црква пружа руку невољнима. Христос је у предању Истока заправо понижени Христос, који је прослављен управо својим понижењем. Вредност милостиње нема материјални значај, будући да Бог на првом месту види добру вољу и чисту намеру, што је једна од најважнијих сврха милостиње. Да би имала духовну

вредност, милостиња треба да буде учињена без интереса, да онај који даје не очекује никакву корист ни на који начин, посебно не ону која потиче из самозадовољења. Дакле, милостиња има духовну вредност само као облик и испољавање милосрђа, само у мери у којој је дељење и даривање из љубави према Богу и ближњима, пошто су оба нераскидиво повезана.

Однос Цркве према потребитима се не заснива на некој идеологији, утопијама, што није ни могуће јер Црква не поседује механизме приволе ка праведнијем друштву, штавише, такве идеје су се у пракси показале као опасне. Овакво разумевање своје социјалне улоге Црква је нарочито показивала у првим вековима, мада већ тада, после Константина, долази до отупљивања идеала, што, пак, указује, на антиномију постојања Цркве у историјским околностима. Ипак, у Цркви је и даље наглашен „друштвени инстинкт који од Цркве ствара духовни дом, а не ауторитативну институцију“ (Флоровски 2018:37), што показује да акценат у хришћанској солидарности треба ставити на међуљудске односе. Помоћ ближњем треба да је израз односа међу људима, не продукт овог или оног социјалног програма, јер се у том случају губи личносна димензија хришћанског милосрђа. Неволнику прилазимо као брату или сестри у Христу, не као индивидуи или још горе бројци којој помажемо реда ради. Ко схвати „милосрђе као врлину која наступа а не која чека и као такву почне је испуњавати, томе ће се и небо и земља убрзо показати у другој боји. Јер ће убрзо познати и Божије и људско милосрђе. Милосрђе је удар који непогрешно изазива варницу. Ко даје тај блажени удар, и ко га прима, обојица осећају Бога међу собом. Онога часа осећа се милујућа рука Божја на оба срца. Милосрђе је веће од сажалења. Милосрђе је веће и од праштања увреда“ (Велимировић 2016: 287).

Као пример хришћанског милосрђа корисно је угледати се на св. Јована Златоустог којег је отац Георгије Флоровски са правом називао пророком милосрђа. У својим беседама Златоусти је позивао хришћане да помажу неволњима милостињом, милосрдним делима, што је за њега био најбољи начин за показивање христоликог човекољубља, и тако сведочио да Црква као саборни организам треба да остварује своју харитативну делатност у овом свету, у којој подједнако треба да учествују клирици и лаици, без занемаривања једних или других. Као што у људском телу сваки орган врши одређену функцију, у сагласју са другим органима, тако исто и у Цркви, као Телу Христовом, сваки

њен члан треба да врши одређену службу за назидане Тела Христовог. У складу са тим, било би корисно указати на једну од многобројних поука које нам је у наслеђе оставио Св. Јован. Тумачећи јеванђељски одељак о Лазару и богаташу и опомињући верне да се угледају на Христове речи о стицању пријатеља *богаством неправедним* (Лк 16, 9) он наводи „да није пријатељство то што заступа, него милосрђе, јер када би то било само пријатељство, требало би просто казати ‘начините себи пријатеље’, а овако показавши да само пријатељство не заступа, придодао је ‘богаством неправедним’. Можда би неко казао: пријатеља могу стећи и без богатства, много бољег него уз помоћ богатства, али да би научио да је милостиња оно што нас заступа, и дело твоје, и то добро дело твоје, убедио те је да имаш поуздања не кад просто имаш пријатељства међу светима него она која настају посредством милостиње“ (Свети Јован Златоусти 2014: 565). У периоду после Миланског едикта, нарочиту улогу у милосрдној делатности Цркве играју монаси, као важан део монашке службе, где милостиња има за њих „дужност у једном другом значењу: дужност ширења Божије речи и духовних добара која он добија у монаштву“ (Ларше 2017: 544).

Дискусија

Истраживања која су предочена у раду показују да лаичка служба има веома важну улогу и место у црквеном животу. То се може закључити из богословске заоставштине коју су нам оставила ова два плодна теолога чије смо богословске аргументе користили у раду. То не значи да се питањем службе лаика нису бавили и други савремени теолози, иако је акценат био превасходно на црквеној јерархији. У складу са тим, ова тема бива актуелнија, будући да улога верног народа добија на значају, односно, враћа се тамо где јој је увек било место, а то је литургијско сабрање. Стога, је ова тема од пресудног значаја за будуће генерација, јер савремена богословска мисао посведочена у перу многих теолога нашег времена у великој мери открива и пружа могућност за дубље истраживање оваквих тема и тема сродних овој.

Закључак

После ове сажете анализе можемо закључити да када говоримо о Цркви треба да имамо на уму саму Евхаристију, која не подразумева пасивно учешће у Литургији од стране верних, већ на првом месту при-

чешћивање освешеним даровима, хлебом и вином, принесеним Богу као дар творевине, освешене Духом Светим у Тело и Крв Христову. Та пуноћа није условљена само овоземаљским устројством, него је њено биће у Царству Небеском, јер је Христос својим Оваплоћењем узео на себе тело Цркве. Дакле, есхатолошка перспектива Цркве нам указује да је она заједница верних, где у Будућем Царству видимо народ Божији окупљен Духом Светим око Христа. Овакво устројство Цркве за последицу има постојање предстојатеља Евхаристијског сабрања и оних над којима се на Евхаристијском сабрању предстоји. То је подела на клирике и лаике. И једнима и другима исти Дух Свети раздаје дарове, постављајући их на различите службе у Цркви. Дакле, Дародавац је исти, Његова благодат је иста, дарови су онтолошки исти, али су функционално различити. У Цркви не сме бити подвајања између лаика и клирика, нити занемиравања једних или других. Као што у људском телу сваки орган врши одређену функцију, у сагласју са другим органима, тако исто и у Цркви, као Телу Христовом, сваки њен члан врши одређену службу за назидање Тела Христовог. Такође, Црква треба да негује средњи пут који произилази из есхатолошке перспективе, та визија Цркве не дозвољава да се икада у потпуности идентификује са историјом, не заборављајући своју социјалну улогу у овом свету, пре свега служење сиромашнима, где ће истинску хришћанску љубав показати у остварењу једнакости по слици јединства у Телу Христовом.

Током истраживања на тему улоге лаика у животу Цркве у богословској мисли Николаја Афанасјева и оца Георгија Флоровског, отворен је простор да теме сродне овој заузму значајније место у теолошким истраживањима и да се питање улоге верног народа у животу Цркве схвати и разуме на изворни хришћански начин. Светотајинска пракса древне Цркве и улога лаика у њој може и мора да буде парадигма за црквени, светотајински живот данас. Акценат треба да буде на томе да верни народ представља конститутивни елеменат у литургијском животу и искуству Цркве, а нит која повезује све епохе у којима Црква живи јесте интензивни богослужбени, евхаристијски живот свих чланова Цркве, без обзира коју службу имају у њој, што представља императив да се неке нове генерације теолога које стасавају подробније баве темама које се тичу лаоса, користећи богато светоотачко наслеђе и Предање Цркве.

Библиографија

Извори

- Афанасјев, Н. (2008). *Еклисиологија ступања у клир*. Краљево: Епархија жичка.
- Афанасјев, Н. (2008). *Служење мирјана у Цркви*. Краљево: Епархија Жичка.
- Афанасјев, Н. (2008). *Црква Духа Светога*. Краљево: Епархија Жичка.
- Флоровски, Г. (2016). *Consensus Ecclesiae*. Пожаревац: Одбор за просвету и културу Епархије пожаревачко-браничевске.
- Флоровски, Г. (2018). *Друштвени проблем у Источној православној Цркви*. Пожаревац: Одбор за просвету културу Епархије пожаревачко-браничевске.
- Флоровски, Г. (2022). *Хришћанин у Цркви*. Пожаревац: Одбор за просвету и културу Епархије пожаревачко-браничевске.

Литература

- Берђајев, Н. (2021). *Два схватања хришћанства*. Београд: Библос.
- Велимировић, Н. (2012). *Омилије*. Шабац: Манастир Св. Николаја Соко.
- Епископ Јован Пурић (2016). Путокази за теологију саслужитеља Божијих (Царско свештенство–Народ Божији–Нова Заједница), у: *Богословље* бр. 2. Београд: Православни Богословски факултет, стр. 192–222.
- Ларше, Ж. К. (2017). *Лечење духовних болести*. Ниш, Београд: Међународни центар за православне студије, ЈП Службени гласник.
- Јелић, Д. (2015). Служба лаика у светотајинском животу древне Цркве као образац за служење у савременом светотајинском животу, у: *Српска теологија данас*. Београд: Православни Богословски факултет, стр. 332–352.
- Крстић, З. (2012). Клерикализам и лаицизам – две крајности у разумевању служби у Цркви, у: *Саборност*, бр. 6. Пожаревац: Епархија Браничевска, стр. 37–44.
- Свети Јован Златоусти (2014). Беседа о Лазару и богаташу, у: *Дела*, том 2. Ниш: Епархијски управни одбор Епархије Нишке.
- Пено, З. (2020). *Окусите и видите – Тумачење Свете Литургије*. Фоча–Острог–Београд: Православни Богословски факултет „Свети Василиј Острошки–Манастир Острог–Верско-добротворно старатељство Архиепископије Београдско-карловачке.
- Стаменковић, А. (2014). Историјски развој црквених општина и лаичке службе у Српској Цркви XVIII–XX века, у: *Црквене студије*, бр. 11. Ниш, стр. 389–402.

THE SERVICE OF THE LAITY IN THE THEOLOGICAL THOUGHT OF NIKOLAY AFANASYEV AND FATHER GEORGU FLOROVSKY

Summary: *Every member of the Church is first and foremost a lay person, that it, the very act of being accepted into the auspices of the Church is ordination to the rank of a lay person. The division between clerics and laymen stem from the diversity of church services, and this diversity cannot exist without joint service in the Church. All the participants of the assembly together with their superiors form one people of God, the imperial priesthood. Therefore, it is necessary that the Anaphora prayers, which represent the central part of Liturgy, are known to all present, so that their participation is realistic. In principle, the Church should nurture the spirit of charity, since the Church's concern for the needy stem from its ethos. From the very beginning of the Church, Christians felt that they were called to actively participate in the construction of a new society in history, and in all people suffering from poverty or illness, they saw the continuation of the suffering of Christ Himself. Christianity sees the social problem as an attack on the individual and the community of individuals. The social activity of the Church should be rooted in the liturgical and soteriological experience of the Church so that it is not reduced to mere moralism. Christian love is not just an abstract concept, but a concrete way of life, which has its goal in effective service to others. The author deals with the role of the laity in the life of the Church, their involvement in charitable activities, as well as social issues that the Church should respond to, primarily in the spirit of active love, care for neighbors, witnessing its evangelical mission in this world as the only part that leads to salvation and the transformation of the entire creation indicating its Eucharistic and congregational character where true Christian love will be shown in the realization of equality according to the image of unity in the Body of Christ.*

Keywords: *Christ, the Church, Liturgy, the laity, the clergy.*

Упутство за ауторе

Аутори гарантују да рукопис представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом мјесту. Истовремено, предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда. Такав рукопис се моментално искључује из даљег разматрања.

У случају да је послати рукопис резултат научно-истраживачког пројекта или да је, у претходној верзији, био изложен на скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), детаљнији подаци о пројекту, конференцији и слично, наводе се у фус ноти на самом почетку текста. Рад који је већ објављен у неком часопису не може бити прештампан у часопису Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства.

Аутори су дужни придржавати се етичких стандарда који се одnose на научно-истраживачки рад. Аутори гарантују и да рукопис не садржи неосноване или незаконите тврдње и не крши права других. Издавач неће сносити никакву одговорност у случају испостављања било каквих захтјева за накнаду штете.

Садржај рада

Рад треба да садржи довољно детаља и референци како би се рецензентима, а потом и читаоцима омогућило да провјере тврдње које су у њему изнесене. Намјерно изношење нетачних тврдњи представља кршење етичких стандарда. Прикази и стручни чланци морају бити прецизни и објективни.

Аутори сnose сву одговорност за садржај предатих рукописа и дужни су да, ако је то потребно, прије њиховог објављивања прибаве сагласност свих лица или институција које су непосредно учествовале у истраживању које је у рукопису представљено.

Аутори који желе да у рад укључе илустрације, табеле или друге материјале који су већ негдје објављени дужни су да за то добију и приложе сагласност носилаца ауторских права. Добијање наведене сагласности је искључива обавеза аутора. У случају да дође до било каквог спора (нпр. Приговора носилаца ауторских права да је неки материјал објављен без њихове сагласности), часопис објављује исправку или повлачење рада и јасно наводи да је до грешке дошло искључивом кривицом и одговорношћу аутора. Материјал за који такви докази нису достављени сматраће се оригиналним дјелом аутора.

Ауторство

Аутори су дужни да као ауторе наведу само она лица која су значајно допринјела садржају рукописа. Ако су у битним аспектима истраживачког пројекта и припреме рукописа учествовала и друга лица која нису аутори, њихов допринос треба поменути у напомени или захвалници.

Навођење извора

Аутори су дужни да исправно цитирају изворе који су битно утицали на садржај истраживања и рукописа. Информације које су добили у приватном разговору или кореспонденцији са трећим лицима, приликом рецензирања пријава пројеката или рукописа и слично, не смију се користити без изричите писане дозволе извора.

Плагијаризам

Плагирање, односно преузимање туђих идеја, ријечи или других облика креативног израза и представљање као властитих, представља грубо кршење научне и издавачке етике. Плагирање може да укључује и кршење ауторских права, што је законом кажњиво.

Плагијат обухвата сљедеће:

Дословно или готово дословно преузимање или смишљено парафразирање (у циљу прикривања плагијата) дијелова текстова других аутора без јасног указивања на извор или обиљежавање копираних фрагмената (на примјер, коришћењем наводника);

Копирање слика или табела из туђих радова без правилног навођења извора или без дозволе аутора или носилаца ауторских права.

Уредништво упозорава ауторе да се за сваки рукопис провјерава да ли је плагијат. У те сврхе користи се софтвер Turnitin.

Рукописи код којих постоје јасне индикације да се ради о плагијату биће аутоматски одбијени, а аутору/има истих ће бити привремено забрањено да објављују радове у часопису Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства. Привремена забрана обухвата период од пет наредних година.

Ако се установи да је рад који је објављен у часопису плагијат, исти ће бити повучен у складу са процедуром описаном под Повлачење већ објављених радова, а ауторима ће бити изречена мјера привремене забране објављивања радова у часопису Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства у периоду од пет наредних година.

Сукоб интереса

Аутори су дужни да у раду укажу на финансијске или било које друге сукобе интереса који би могли да утичу на изнесене резултате и интерпретације.

Предавањем рукописа редакцији часописа *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства* аутори се обавезују на поштовање наведених обавеза.

Упутство ауторима за уређење текста

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу: novaskola@pfb.ues.rs.ba

Дужина рукописа: до 15 страница

Формат: величина папира В5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single. Рад припремити у црно-бијелој боји.

Параграфи: формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)

Језик рада и писмо: радови треба да буду написани на српском, енглеском или језицима бивших југословенских република (хрватском, македонском и словеначком) језику, са резимом на енглеском језику. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.

Име аутора: Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада (величина фонта 11, подебљано).

Назив установе аутора (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. Функција и звање аутора се не наводе (величина фонта 10, подебљано).

Контакт подаци: Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог (величина фонта 10).

Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора (величина фонта 12, подебљано)

Сажетак: Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи (величина фонта 10, италик).

Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија,

резултати, дискусија и закључак (Поднасловe исписивати величином фонта 11, центрирано и подебљано).

Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА системцитирања (Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed., 2020).

Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; првиред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Величина фонта за текст у табели је 9. Наслов табела, графикона, цртежа: величина фонта 10, италик. Табеле уредити према АПА стандарду (Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed., 2020).

Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјељку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и summary на енглеском језику.

Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

Након окончања процеса рецензирања рукописа и његовог прихватања редакција ће прије објављивања чланка од аутора тражити податке о афилијацији који укључују основне информације о заповлењу, области истраживачког дјеловања и сл. с циљем бољег информисања јавности о ауторима у актуелном броју часописа *Нова школа, часопис за теорију и праксу савремене школе и предшколства*.