

**Dr Aleksandra V. ILIĆ RAJKOVIĆ**  
*Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu*  
**Dr Dušica M. Malinić**  
*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

|  |
|--|
| Pregledni naučni rad<br>PEDAGOGIJA<br>LXXI, 4, 2016.<br>UDK:<br>373.3/.4(497.11)"1936/1940"(093.2) |
|--|

---

## **NASTAVA ORIJENTISANA NA UČENIKA KAO OSNOVA RADA PRVE OGLEDNE ŠKOLE U SRBIJI <sup>1</sup>**

---

**Rezime:** Ovaj rad je nastao u nameri da se obeleži osamdeset godina od osnivanja prve ogledne škole u Srbiji. U radu se analiziraju karakteristike nastavnog rada ogledne škole na osnovu šest tekstova – priloga iz prakse koje je Jelena Dimitrijević, učiteljica u ovoj školi, objavljivala u časopisu Učitelj, u periodu od 1936. do 1940. godine, a u kojima je predstavila rad sa učenicima jedne generacije tokom tri razreda. Pored navedenih priloga u radu se oslanjamo i na izveštaj o dvogodišnjem radu ove škole. Naša analiza usmerena je ka kvantitativnom i kvalitativnom opisu diskursa priloga iz istorijske perspektive i ka interpretaciji dobijenih podataka iz perspektive savremenih istraživača. Zapažanja iz savremenog ugla izneta su u odnosu na: nastavni pristup – usmerenost u nastavi; uloge učenika i nastavnika; socioemocionalni kontekst nastave i didaktičko-metodičke podsticaje.

**Ključne reči:** ogledna škola, nastava, učenici, razgovor, orijentacija na učenike.

### **Uvod**

Državna narodna škola „Kralj Aleksandar Prvi” u Beogradu (prethodno „Terazijska osnovna škola”) školske 1935/36. godine otpočela je kao prva državna ogledna škola u Kraljevini Jugoslaviji. Zadatak škole bio je da prema odredbama Zakona o narodnim školama iz 1929. godine, „učiteljima narodnih škola pokaže da se i u toj našoj školi, bez nekih naročitih izmena, može raditi po savremenim principima vaspitanja i nastave” (Branković i Lilić, 1937: 29). Nastava je u ovoj školi koncipirana prema idejama nove škole, koje su u to vreme već bile široko prihvaćene od strane

---

\* Napomena. Članak predstavlja rezultat rada na projektima „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja” (br. 179060), „Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu” (br. 179034) i „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije” (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2016).

jugoslovenskih pedagoga i učitelja, pa je i njeno osnivanje u stručnoj javnosti označavano kao događaj od izuzetnog značaja (Ilić Rajković, 2013). Ovaj rad je nastao u nameri da se obeleži osamdeset godina od osnivanja prve ogleadne škole u Srbiji, u kojoj je, istovremeno, ustanovljena i prva stručna pedagoška služba u školi uvođenjem zvanja pedagog-instruktor (opširnije u: Vukojević i sar., 2014).

Sačuvana arhivska građa koja se odnosi na ogleadnu školu nije obimna i omogućava uvid u podatke o osnivanju škole, administrativnoj organizaciji, pravilima rada i o nadležnostima pedagoga-instruktor. Đorđević (2001) je detaljno predstavio sadržaj ovih dokumenata. Na pitanja o tome kakva je bila nastava u ogleadnoj školi, arhivska građa ne daje odgovore, niti su ta pitanja bila do sada u razmatrana. U ovom radu nastojaćemo da utvrdimo neke karakteristike nastavnog rada ogleadne škole na osnovu analize dostupnih izvora. Preciznije, u fokusu naše analize su tekstovi koje je učiteljica ogleadne škole, Jelena Dimitrijević, objavljivala u časopisu *Učitelj*, u periodu od 1936-1940. godine. Reč je o šest priloga u kojima ona predstavlja nastavni rad sa učenicima jedne generacije tokom tri razreda (II, III, IV razred). Pored spomenutih priloga iz prakse oslanjamo se i na izveštaj o dvogodišnjem radu škole koji su potpisali Dragoljub Branković – nadzornik ogleadnih škola Kraljevine Jugoslavije i Todor Lilić – pedagog-instruktor u ovoj školi.

U prilogima Dimitrijević predstavljen je rad prema modelu kompleksne nastave. Ova učiteljica nas upoznaje sa realizacijom kompleksa: Ribe, Mesec novembar, Zima, Proleće i Jedan čas iz geometrije. Kompleksna nastava je razvijena u okviru pokreta za novu školu, predstavljajući jedan u nizu pokušaja prevazilaženja predmetno-časovnog sistema nastave kao osnovnog principa organizacije „stare škole”. Odbacujući podelu na školske predmete, kompleksna nastava crpi sadržaje učenja iz neposrednog okruženja deteta, saobražena je „prirodnim stilu učenja”, odnosno iskustvenom učenju i „životnim znanjima”.

Dimitrijević, kao i ostali učitelji u Kraljevini Jugoslaviji, nije sistematski obrazovana u učiteljskoj školi za primenu modela kompleksne nastave. Iako je taj model kroz Zakon o narodnim školama iz 1929. godine promovisan kao zvanična osnova za reformu osnovne škole, nastavni planovi i programi učiteljskih škola nisu bili usklađeni sa tom namerom. U realizaciji principa nove škole, pa i kompleksne nastave, učitelji su se oslanjali na obimnu literaturu koja je bila više promotivnog nego naučnog i stručnog karaktera, na svoja opšta pedagoška znanja i na svoju kreativnost, a kadar ogleadne škole imao je još i podršku pedagoga-instruktor (Ilić Rajković, 2013). Ogleadna škola u Beogradu upravo je i osnovana sa namerom da učiteljima pomogne u zasnivanju prakse nove škole. Slučaj Dimitrijević predstavlja primer individualnog napora u istraživanju i primeni modela kompleksne nastave.

U organizaciji ogleadne škole zadržana je podela na razrede, dok je vremenska i tematska organizacija nastave bila u rukama učitelja i pedagoga-instruktor. Propisani nastavni plan i program prihvatani su kao opšti okvir za realizaciju nastave. U tom smislu, u dvogodišnjem izveštaju o radu škole stoji: „U ovoj školi zastupljena je slobodna delatnost učitelja i učenika, koja je oslobođena svih metodskih šablona i formalnosti. Smatramo da je ova slobodna delatnost prirodno pravo učitelja i prirodna potreba učenika da svoje radne i životne sile slobodno razvijaju” (Branković i Lilić, 1937: 55).

### **Teorijsko-metodološki okvir analize**

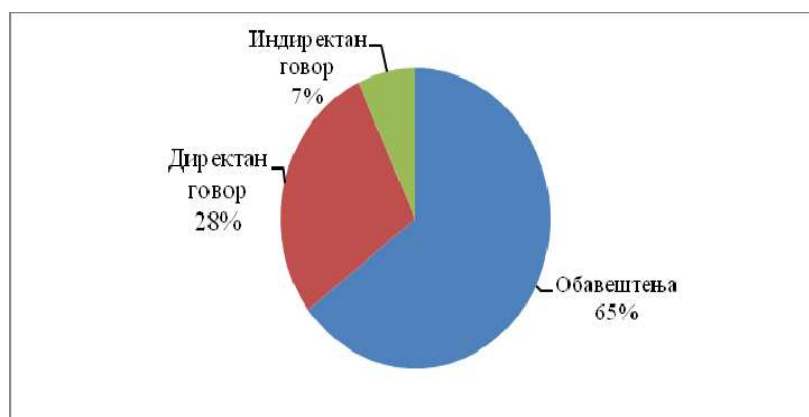
Analizi priloga iz prakse koje je Dimitrijević objavila pristupamo iz hermenutičke i fenomenološke perspektive. U tom smislu, ove priloge smatramo skupom onih zapisa iz prakse koje je učiteljica izabrala da predstavi javnosti kao reprezentativne za svoj rad u oglednoj školi. Polazeći od Bahtinovog stanovišta da svako izražavanje odražava individualnost onoga ko govori (ili piše) (Bahtin, 2013: 153), navedene priloge posmatramo kao izraz autorkinog poimanja nastavnog procesa uopšte, na osnovu kojih je moguće utvrditi neke karakteristike njene nastavne prakse. Naša analiza usmerena je najpre ka kvantitativnom i kvalitativnom opisu diskursa priloga i potom ka interpretaciji dobijenih podataka iz savremene perspektive.

Polaznu tačku u analizi tekstova koje je Dimitrijević objavljivala čini naša konstatacija o sredstvima izražavanja koje ona koristi da bi čitaocu izvestila o nastavi. U tom smislu mogu se prepoznati četiri gradivna elementa: direktan govor, indirektan govor, obavешtajne rečenice i prilogi kao dopuna i ilustracija teksta. Učiteljica tekstu prilaže: likovne radove učenika, notne zapise kompozicija pevanih tokom nastave, odlomke iz knjiga, učeničke pisane radove.

U analizi teksta primenjujemo tri jedinice analize. To su: rečenica, tema i iskaz. Rečenica, prema Bahtinu, jeste gramatička jedinica jezika (Bahtin, 2013). U našem radu rečenicu smatramo „mernom jedinicom” pomoću koje utvrđujemo dužinu teksta i zastupljenost gradivnih elemenata teksta, te donekle stičemo uvid i u pozicije aktera nastavnog procesa. Primenjujući temu kao drugu jedinicu analize, u kombinaciji sa rečenicom, u mogućnosti smo da imenujemo one segmente nastavne prakse koje nastavnica smatra reprezentativnim i značajnim za predstavljanje javnosti. U našu analizu uključen je i iskaz koji, prema Bahtinu, predstavlja jedinicu komunikacije i koja će biti kasnije objašnjena.

### **Nastava u oglednoj školi: perspektiva učiteljice**

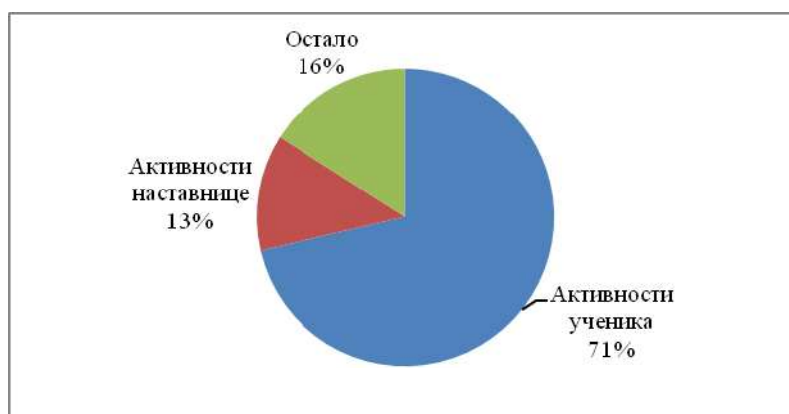
Zapisi koje analiziramo sadrže ukupno 534 rečenice i 48 priloga. Kada se gradivni elementi zapisa sagledaju u međusobnom odnosu prema broju rečenica, dobija se sledeći prikaz (grafikon 1).



*Grafikon 1. Gradivni elementi zapisa*

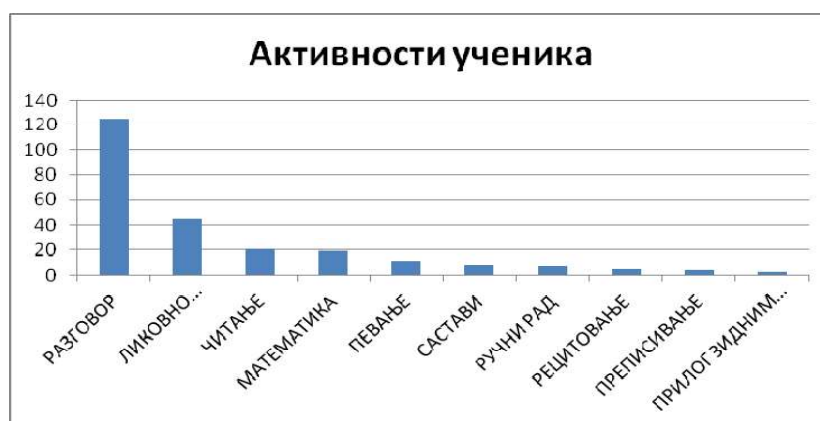
Trećinu analiziranog teksta čine transkripti razgovora iz nastave, što tumačimo kao pokušaj nastavnice da čitaocima prenese živi govor nastave. U daljem radu načinićemo poseban osvrt na problematiku razgovora u zapisima iz nastave. Na ovom mestu zadržaćemo se na „obaveštenjima”, kako smo, za potrebe naše analize, označili obaveštajne rečenice kao treći i najzastupljeniji gradivni elemenat teksta.

O čemu nastavnica obaveštava čitaoca? Obaveštenja, koja čine oko dve trećine teksta, prema temama na koje se odnose mogu se podeliti u tri kategorije: obaveštenja o aktivnostima učenika, obaveštenja o aktivnostima nastavnice i razno (grafikon 2).



*Grafikon 2. Obaveštenja*

Na grafičkom prikazu se može zapaziti da nastavnica čitaoca najčešće obaveštava o aktivnostima učenika. Kada se ova kategorija sagleda prema temama, može se zapaziti da se odnosi na sledeće aktivnosti učenika: razgovor, likovno izražavanje, čitanje, recitovanje, matematika, prepisivanje, diktat, pevanje, ručni rad, dopuna zidnih novina, što se i može videti na grafikonu 3.



*Grafikon 3. Aktivnosti učenika*

U znatno manjem obimu učiteljica izveštava o svojim aktivnostima. Ona se ni na jednom mestu u analiziranim tekstovima ne zadržava u elaboriranju svojih aktivnosti, već ih kao i učeničke predstavlja navođenjem konkretnih postupaka. Evo

nekoliko primera na osnovu kojih se može steći određena slika o njenom viđenju sopstvene uloge u nastavi (kompleksi: Ribe i Proleće):

*Nastavnica pita zašto je Milutin nacrtao ovako velikog šarana; Nastavnica je odjednom saznala šta sve deca čuju u kući; Nastavnica ih navodi da se sete razgovora oko riblje prodavnice; Nastavnica napominje da će dopuniti Milutinov crtež; Nastavnica im je dodala da je pročitala da ima dve stotine vrsta šarana; Nastavnica je dala oblik ribnjaka i nadgledala zajednički rad. (Dimitrijević, 1937: 175–177).*

*Učiteljica ne može da odgovori, i njoj je to čudno (Dimitrijević, 1940: 488).*

Može se zapaziti da se na ovoj listi primera ne nalaze situacije primene monološke metode, preslišavanja učenika, ispitivanje i provera znanja.

Najmanje zastupljena su ona obaveštenja koja smo označili kategorijom „razno”. Ta obaveštenja odnose se na sledeće teme: atmosfera tokom nastave, kontekst, domaći zadaci, „okidači” i vrednovanja koja nastavnica iznosi o trenutnoj situaciji. Tema koju metaforično označavamo kao „okidač” odnosi se na obaveštenja o postupcima i događajima koji kod učenika brzo izazivaju promenu i pokretanje na živu aktivnost. Evo nekoliko primera takvih obaveštenja: „Ovo je bila varnica jer su se odjednom čule reči: lopovi su krijumčari, krađu državu jer neće da plate carinu (to je gospođu trošarina)” (Dimitrijević 1937: 175); „Mali okrugli kolačići otvaraju živ razgovor” (Dimitrijević, 1940: 486); „Gordana započinje, ostali prihvataju i pevaju” (Dimitrijević, 1940: 488).

### **Razgovor u nastavi: „Svako dete hoće nešto da kaže”**

U okviru kategorije „aktivnosti učenika”, prema grafičkom prikazu br. 3, može se zapaziti da „razgovor” kao aktivnost učenika dominira u odnosu na ostale aktivnosti. Kada te podatke ukrstimo sa podacima o zastupljenosti direktnog i indirektnog govora (grafikon br. 1) dobijamo podatak da se 59% od ukupnog broja rečenica odnosi na ovu aktivnost. Analiza pokazuje da nastavnica u svojim zapisima najviše pažnje poklanja razgovoru i nastoji da što vernije prenese situacije razgovora u nastavi. Stoga transkripti razgovora i obaveštenja o razgovorima formiraju posebno istraživačko polje za našu analizu. Analiza podataka o razgovorima omogućava nam da steknemo uvid u više segmenata tog polja, kao što su: situacije i tematika razgovora, dijalogičnost govora i uloge učesnika razgovora. S obzirom na to da „Rečenica kao jedinica jezika nije u stanju da definiše neposredno aktivnu poziciju onoga ko govori/autora” (Bahtin, 2013: 175), uključili smo kao jedinicu analize i iskaz – jedinicu komunikacije. Primenom iskaza kao jedinice analize ne dobijamo kvantitativne podatke, već informacije o karakteru dijalogičnosti govora (Bahtin, 2013). Dobijene informacije čine interpretativni materijal za naše dalje razmatranje pedagoških implikacija nastavne prakse u oglednoj školi.

*Situacije i tematika razgovora.* Zapažamo tri tipa situacija u kojima se prema zapisima učiteljice, vode razgovori: 1) izleti; 2) pročitani tekstovi 3) nepoznato, nedoživljeno, daleko. Navedene situacije ne pojavljuju se u zapisima kao zaokružene celine, te ih je samo u istraživačke svrhe moguće apstrahovati. U nastavnoj praksi, sudeći prema analiziranim zapisima, ove situacije se prelivaju i prepliću kako

međusobno tako i sa drugim aktivnostima. Razgovori čine podlogu za ostale oblike aktivnosti učenika kao što su matematika, likovno izražavanje, ručni rad i sl.

*Izleti.* Jedna od osnovnih zamerki koju su predstavnici pokreta za novu školu upućivali „staroj školi” ticala se distance između škole i života. Stara škola, usmerena na šablonsku realizaciju nastavnih planova i programa, nije imala dodira sa životnim okruženjem, isticali su oni. Prema modelu kompleksne nastave, sadržaj nastave preuziman je iz životnog okruženja koje su učenici neposredno doživeli. Zato su učenici ogleadne škole dosta vremena provodili izvan školske zgrade, jer „ako život ne može u školu – škola može u život”, isticao je Lilić (Branković i Lilić, 1937: 49). Svrha izleta, prema modelu kompleksne nastave, nije bila rekreativna, već istraživačka. Učenici su za izlet pripremani u učionici tako što im je skretana pažnja na one podatke koje je trebalo da prikupe posmatranjem i postavljanjem odgovarajućih pitanja. Iz zapisa takođe saznajemo da učenici nose sa sobom sveščice u koje beleže podatke koje prikupe. Mesto izleta birano je prema tematici kompleksa. Na osnovu zapisa koje analiziramo saznajemo da su učenici, za potrebe kompleksa o kojima Dimitrijević piše, obišli: riblju pijacu, seoska domaćinstva, staklenik u Topčideru, muzej šumarstva, Avalu, drvaru. Neka mesta obilazili su po više puta – na primer staklenik su obišli u jesen, pa u proleće. Na izlete učenici sa učiteljicom odlaze vozom, gradskim prevozom ili peške. Utisci sa izleta i prikupljeni podaci daju bogatu sadržinu za nastavu – za razgovore, ilustracije, matematičke zadatke. Zapaža se i da to nije materijal za „jednokratnu upotrebu” – u razgovorima na časovima prepliću se utisci sa različitih izleta, od kojih su neki realizovani i u prethodnim razredima. Sa izleta su učenici donosili i neke predmete koje su kasnije koristili za igru (komadi drva doneti iz drvare) ili za izradu likovnih radova (cveće, lišće i sl.).

*Pročitano.* U odeljenju učiteljice Dimitrijević u značajnoj meri bili su zastupljeni i razgovori o pročitanoj. I učenici i učiteljica tokom razgovora izveštavaju o pročitanoj. Čitani su tekstovi iz čitanke, knjige za decu, bajke, Politika za decu, dnevne i nedeljne novine, enciklopedije, udžbenici za starije razrede – ukratko svi oni tekstovi koji su široj vezi sa aktuelnim kompleksom. Neke situacije razgovora o pročitanoj o kojima nastavnica izveštava podsećaju na časove prepričavanja u staroj školi. O takvim situacijama ona ukratko izveštava. Značajniju pažnju posvećuje razgovorima o onim tekstovima koje su učenici, nakon najave određenog kompleksa, samostalno pronašli i pročitali, i posebno onim tekstovima koje su učenici samoinicijativno čitali, a u vezi su sa aktuelnim kompleksom. Neke od tih tekstova učenici prilažu i za zidne novine. Posebno valja istaći da su učenici trećeg i četvrtog razreda već imali razvijenu naviku da samostalno prikupljaju materijal koji je u vezi sa aktuelnim kompleksom, kao i potrebu da o njemu izveštavaju učiteljicu i ostale učenike.

*Nepoznato, nedoživljeno, daleko.* Učenici su razgovarali i o onim pitanjima ili situacijama koje su za njih bile nove, bez direktnog uporišta u izletima ili u pročitanoj – na primer aeroplani, život na visokim planinama, Mrtvo more, itd. Takvi razgovori podsticali su učenike da iznose hipoteze, maštaju i da razvijaju misaone eksperimente.

*Dijalogičnost govora.* Ko govori u nastavi? Učiteljica izveštava čitaoca o govoru dece, učiteljice, domaćina na izletima, posetioca na časovima. Saznajemo, između ostalog, i to da su u topčiderskom vrtu učenici slušali izlaganje nadzornika imanja, da su na ribljoj pijaci razgovarali sa prodavcima, kao i da je prilikom posete drvvari svako dete imalo svog domaćina među zaposlenima.

Kako se govori u učionici? Pre nego što predstavimo odgovor na navedeno pitanje, zadržaćemo se kratko na Bahtinovom viđenju dijalogičnosti govora. Prethodno smo istakli da jednu od jedinica naše analize čini iskaz kao jedinica komunikacije. Iskazi se mogu razlikovati prema obimu, prema sadržini i prema kompoziciji. Kao jedinice govorne komunikacije, iskazi, ističe Bahtin, „poseduju opšte strukturne osobenosti i pre svega jasne granice” (Bahtin, 2013: 162). Te granice su određene smenom govornih subjekata. U dijalogu, na primer, iskazi nadograđuju jedni druge. Svaki od iskaza „poseduje specifičnu dovršenost i izražava izvesnu poziciju onoga ko govori, na koju može da se odgovori, u odnosu na koju može da se zauzme uzvratna pozicija” (Bahtin, 2013: 163). Iskazi u dijalogu mogu graditi različite odnose: odnos pitanja-odgovora, tvrdnje-primedbe, tvrdnje-saglasnosti, predloga-prihvatanja, naredbe-izvršenja, i sl. Razmena iskaza moguća je, ističe Bahtin, samo među onim subjektima „koji pretpostavljaju druge”, zato što razumevanje govora „nosi mogućnost odgovora i u ovoj ili onoj formi obavezno ga rađa: slušalac postaje onaj ko govori” (Bahtin, 2013: 159).

Iako razgovor kao tema dominira u zapisima koje analiziramo, nije teško zapaziti odsustvo interakcije između učenika u onim zapisima u kojima je učiteljica predstavila rad u drugom razredu. Razgovori, koje nam ona gotovo doslovno prenosi, podsećaju više na nizove kratkih monologa nego na dijalog – na razmenu povezanih iskaza. Iskazi učenika u najvećem broju slučajeva nisu međusobno povezani – ne grade dijalog, već su asocijativno vezani za krovnu temu. Ako je, na primer, tema magla – svaki učenik iznosi svoju asocijaciju o magli, asocijaciju koja potiče iz ličnog iskustva učenika, iz tekstova koje su čitali ili informacija koje su čuli od drugih. Zapažamo i da učiteljica, koja je u ulozi koordinatora razgovora, dopušta digresije tokom razgovora, koje otvaraju različite asocijativne tokove i teme. Evo kako se, na primer, u jednom segmentu obrade kompleksa *Ribe* tematski kretao tok razgovora:

„Javlja se i objašnjavaju zašto riba ima peraja. Govori se o repu, o ribi kad pliva... Izaziva se nov razgovor: oblik ribe, način plivanja, čamac, jedrilica, pa čak i oblik sumarena... U vezi sa perajima, plivanjem, postaje nov razgovor o bešici... Bešika puca! Izaziva sećanje da je Slobodanov balon strahovito pukao na Vrbici. Utvrđuju zašto i bešika puca kao balon... Bešika ih odvodi na poređenje sa tikvama. Opet nov razgovor koji ih odvodi do mora. Objašnjavaju onako kako su čuli zašto se lako nauči plivati na moru. Pričaju da ima i Mrtvo more i o njemu šta znaju... Napominju da u njemu ne mogu živeti ni šarani koji žive po rekama i jezerima. Nastavnica im je dodala da je pročitala da ima dve stotine vrsta šarana” (Dimitrijević, 1937: 175–176).

Kada se svih šest analiziranih zapisa hronološki sagleda, zapaža se promena u broju interakcija učenika tokom razgovora. Tokom realizacije kompleksa *Ribe*, interakcije između učenika gotovo da ne postoje. U narednom, trećem, razredu, situacija je drugačija. Zapažamo da tokom realizacije kompleksa *Proleće* učenici objašnjavaju nešto jedni drugima, izražavaju sumnju, slaganje ili neslaganje sa iskazima drugih učenika.

Subjekti čije smo iskaze razmatrali u prethodnom tekstu jesu učenici uzrasta 8–10 godina koji tek razvijaju komunikacione veštine. Posmatrajući zapise učiteljice prema njihovom hronološkom redosledu, zapazili smo promenu u dijalogičnosti govora između učenika. Takođe, tematika i dinamika razgovora o kojima učiteljica

izveštava ukazuju na praktičnu primenu nekih od nosećih principa nove škole kao što su sloboda učenika i uloga postojećeg iskustva učenika u sticanju novog znanja.

Nastava o kojoj nas Dimitrijević izveštava koncipirana je tako da učenicima omogućava sticanje različitih iskustava. Izleti, čitanje iz različitih izvora, raznolike teme, različiti sagovornici, sloboda diskutovanja, kao i različiti vidovi izražavanja – u stihovima, slikom, rečju, brojevima, može se shvatiti kao opremanje učenika širokim i bogatim repertoarima iskaza i mogućnostima za ovladavanje različitim govornim žanrovima. Zašto je to u pedagoškom smislu značajno? „Što bolje vladamo žanrovima, to ih slobodnije koristimo i bolje u njima pokazujemo svoju individualnost (tamo gde je potrebno i nužno), fleksibilnije i tananije izražavamo neponovljivu situaciju opštenja – jednom rečju, savršeniije ostvarujemo našu slobodnu govornu ideju” (Bahtin, 2013: 171).

### **O nastavnim aktivnostima iz ogledne škole: savremena perspektiva**

Iz perspektive savremenih istraživača možemo izneti nekoliko zapažanja o analiziranim aktivnostima iz ogledne škole, uzimajući u obzir: (a) nastavni pristup – usmerenost u nastavi, (b) uloge učenika i nastavnika, (v) socioemocionalni kontekst nastave i (g) didaktičko-metodičke podsticaje.

*Usmerenost u nastavi.* Dosadašnja analiza je pokazala da u nastavnom procesu analiziranih isečaka iz prakse dominira aktivnost učenika, koja je zasnovana na njihovim interesovanjima, potrebama i prethodnim iskustvima i znanjima. Takva situacija nam ukazuje da je organizacija rada ogledne škole bila zasnovana na konceptu nastave usmerene na učenika. U ovom konceptu, koji je prvi put spomenut još 1905. godine (prema: O’Neill & McMahon, 2005), fokus je stavljen na razvijanje individualnih potencijala i na povezivanje sa individualnim potrebama i iskustvima pojedinaca (Hara, 1995), što je predstavljalo jedan od ključnih elemenata i analizirane ogledne škole. Podršku ovakvom stavu nalazimo i u izveštaju Brankovića i Lilića (1937), u kome je jasno naznačeno da su dispozicije učenika posmatrane kao individualne i socijalne sklonosti i nagoni koji treba da se razviju prvenstveno kroz aktivnost samih učenika. Spomenuti autori smatraju da „aktivnost koja je u staroj školi bila na strani nastavnika, u ovoj školi je prenesena na đake, a to je u stvari sasvim prirodno i opravdano” (Branković i Lilić, 1937: 53).

Zašto je to važno? Nastavi orijentisanoj na nastavnika, za koju se smatra da je u osnovi tradicionalne škole, posebno se zamera to što je fokusirana na usvajanje informacija i na razumevanje nastavnikovih predavanja (Alvaera, Bayan & Martinez, 2009). Za razliku od nje, u nastavi orijentisanoj na učenika naglasak je na aktivnoj participaciji učenika, učenje je shvaćeno kao aktivan proces konstrukcije i rekonstrukcije znanja i razvijanja veština, proces u kome se neguje inovativnost, u kome se stimuliše intelekt i mašta pojedinca (Hara, 1995), ali i kao proces koji je najproduktivniji onda kada je sadržinski relevantan za onoga koji uči (prema: Altinyelken, 2010). Analaza zapisa sa časova iz ogledne škole pokazuje nastojanje učiteljice da nastavu što više usmeri na učenike, da koristi njihovo iskustvo i da nastavne aktivnosti organizuje tako da su učenici angažovani na različite načine. Posebnu pažnju zavređuju dva segmenta nastave. Prvo, prisutno je iskustveno učenje, kao princip celokupnog rada ogledne škole. Drugo, koriste se resursi lokalne sredine i blisko se saraduje sa lokalnom zajednicom, što se može videti iz različitih poseta



organizovanih u obrazovne svrhe. Oba elementa predstavljaju važne činioce koncepta nastave usmerene na učenika i još jednom potkrepljuju naše mišljenje da je nastava učiteljice Jelene Dimitrijević bila utemeljena na ovom konceptu.

*Uloge učenika i nastavnika.* Analizirani zapisi nedvosmisleno pokazuju da učenici aktivno participiraju u nastavnom procesu. Dijapazon njihovih aktivnosti je širok i sadržinski veoma bogat. Šta sve učenici rade? Usmeno i pismeno prepričavaju, postavljaju pitanja, razgovaraju, ponavljaju šta znaju, traže od učiteljice objašnjenja, u slobodnom razgovoru ređaju doživljaje, recituju, čitaju, računaju, objašnjavaju, pevaju, sviraju, crtaju, samostalno i zajednički ilustruju, rade ručne radove (od ilovače, od plastelina modeluju plodove, presuju lišće), koriste primere iz života, iznose utiske iz šetnje, slobodno asociiraju na lično iskustvo u razgovoru, beleže u sveske zadatke iz računa.

Učiteljičini zapisi pokazuju da su u nastavi angažovani različiti potencijali i mogućnosti učenika, kao i da se podstiču raznovrsni modaliteti njihovog izražavanja. U oglednoj školi učenik je slobodan da posmatra, eksperimentiše, istražuje, da aktivno stvara, a ne da pasivno reprodukuje. „Sopstveni doživljaji u ovoj školi cene se vrlo mnogo” (Branković i Lilić, 1937: 50). Pažljivim čitanjem moguće je opaziti da učiteljica nastoji da podstiče inicijativu i saradnju učenika kao neizmerno važne segmente individualnog napretka. Podsticanje inicijative vidi se u onim segmentima nastave u kojima učiteljica uvažava dečja pitanja i omogućava im da slobodno iznose sopstvene ideje i mišljenja o nekom fenomenu, da samostalno obavljaju određene zadatke, da podstiču druge u odeljenju na neka razmišljanja ili akcije, kao i onda kada ohrabruje učenike da nastavne sadržaje povezuju sa svakodnevnim iskustvom kako bi uvideli zašto je neka tema za njih lično relevantna. Ohrabrujući originalne ideje učenika, pružajući im mogućnost da sagledaju neke procese i pojave iz različitih perspektiva i dajući im dodatna objašnjenja na pitanja vezana za nastavu, učiteljica podstiče i divergentno mišljenje i maštu kao važne činioce procesa učenja.

Pored navedenog, svih šest analiziranih prikaza obiluju primerima iz kojih se vidi posvećenost učiteljice podsticanju saradničkog ponašanja učenika. Učiteljica nastoji da nastavu organizuje tako da učenici često rade u manjim ili većim grupama na nekom zadatku sa zajedničkim ciljem. Ona podstiče učenike da razgovaraju, da razmenjuju znanja i iskustva, odnosno značenja relevantna za određenu nastavnu temu, a prema potrebi se i sama uključuje u razgovor i grupne aktivnosti.

Sa pozicija savremenih istraživača možemo reći da u analiziranim prikazima nema izraženog hijerarhijskog odnosa između učiteljice i učenika, da je prisutan partnerski odnos u nastavi, kao i da učiteljica ima ulogu nekoga ko usmerava proces učenja na pedagoški poželjan način, što se može jasno videti iz opisa njenih aktivnosti u nastavnom procesu. Ulogu predavača učiteljica je zamenila ulogom organizatora, rukovodioca nastavnih aktivnosti, a ovakvim načinom rada ona podstiče aktivan i direktan odnos učenika prema predmetu učenja (Kovačević, 2007). Učiteljica ne očekuje da se učenici prilagode informacijama, već stvara uslove da te informacije učenici prilagode sebi, svom iskustvu i svojim mogućnostima, dok su njene nastavničke aktivnosti stavljene u drugi plan, što je u skladu sa konceptom nastave orijentisane na učenika. Istovremeno, njeni zapisi ukazuju i na način na koji je pre osamdeset godina percipirana uloga nastavnika ogledne škole. „Nastavnici su samo pomagali, vodili i davali podstrek za rad ukoliko je to bilo potrebno” (Branković i Lilić, 1937: 53). Dakle, od nastavnika ogledne škole očekivalo se da usmeravaju i

podržavaju učenike kreiranjem podsticajnog okruženja u kome će učenici moći da ispolje svoje potencijale, što je podjednako važno i danas u uslovima savremene škole.

*Socioemocionalni kontekst nastave.* U analiziranim zapisima dosta prostora je posvećeno opisu atmosfere, kontekstu u kome se nastava odvija. Učiteljica beleži i interpretira kako lične, tako i emocije drugih aktera nastavnog procesa (učenika, osoba sa izleta sa kojima se saraduje, razgovara) i time nedvosmisleno šalje poruku da su za nju emocije važan, nezaobilazan element nastave. Pojedini opisi su veoma slikoviti, pa se stiče utisak da je učenje aktivnost u kojoj se učenici osećaju opušteno i slobodno. Ovome posebno doprinosi činjenica da se neki od časova odvijaju izvan škole, u prirodi, preciznije: okruženju iz koga može neposredno da se uči. Kao ilustraciju navodimo odlomak nastao tokom posete staklenoj bašti u Topčideru (prilog *Proleće*):

„Radnici rasađuju javorove prutiće, deca posmatraju rad i slušaju nadzornika kako im objašnjava da će svaki prutić pustiti žilice. Nadzornik odvaja jedan prutić za školu pa ih vodi i kroz rasadnik pun toplih leja. Sunce peče, prozori su podignuti. Rascvetale ljubičice kao i drugi zeleni rasadi oduševljavaju decu. Nadzornik voljan uči ih o toplim lejama pa ih provodi i kroz staklenu baštu u kojoj su jesenas bili kad su cvetale hrizanteme. Nadzornik ih odveo i do alata i terao da riljaju... Osetili su da je rad težak. Ašovom su jedva odvajali sa zemljine površine po koje parče... Ivan Gavrilović (objašnjavao se sa Mijićem): – Ovo je budak. Mijić: – To je trnokop... A Borislav Ilić: – „Uzeh budak odoh u hajduke”...” (Dimitrijević, 1940: 487).

Sa savremene tačke gledišta, za atmosferu u kojoj se učenici osećaju sigurno, slobodno da izraze svoje mišljenje ili osećanja bez straha da će biti omalovaženi ili ismejani ako pogreše smatra se da predstavlja emocionalno podsticajnu klimu za učenje (Porter, 2000, Phelan, Davidson & Cao, 1992). Takođe, za kreiranje podsticajnog okruženja za učenje veoma je važan način na koji se komunicira u odeljenju. Ukoliko je komunikacija dvosmerna i neopterećena autoritarnim ponašanjem nastavnika, emocionalni kontekst za učenje je podsticajniji (prema: Suzić, 2003). Najoptimalnija atmosfera u nastavi uključuje saradničko ponašanje svih članova grupe, uključujući i nastavnika (prema: Đorđević i Đorđević, 1988). Imajući u vidu aktivnosti učenika iz navedenih priloga sa izvesnom sigurnošću se može reći da se komunikacija u nastavi odvija dvosmerno, kako između učiteljice i učenika, tako i učenika međusobno.

*Didaktičko-metodički podsticaji.* Iz dosadašnje analize zapisa mogu se izdvojiti tri informacije koje su sa aspekta savremene škole posebno relevantne. Prvo, u nastavi dominira razgovor koji poseduje karakteristike tipične za uzrast učenika koji komuniciraju. U situacijama razgovora učenici iznose argumente spontano, na osnovu asocijacija, jednostrano. Funkcija argumenata jeste više da se potkrepi lično gledište o nekoj pojavi ili predmetu nego da se iznese kontraargument gledištu onoga sa kojim se komunicira. O argumentovanju kao dijaloškoj aktivnosti sedmogodišnjih učenika ukazano je i u nekim novijim istraživanjima u našoj sredini (Buđevac i Baucal, 2016).

Drugo, rad u oglednoj školi bio je organizovan po principima kompleksne metode u čijoj osnovi je grupisanje gradiva nekoliko nastavnih predmeta oko odabrane teme koja se prema nastavnom planu i programu obrađuje. Detaljnim uvidom u zapise možemo konstatovati da su nastavne aktivnosti u oglednoj školi imale karakteristike tematske nastave (Šefer, 2005). Omogućujući deci da neku pojavu ili predmet

sagledaju sa pozicija različitih naučnih disciplina ili oblasti kompleksnom metodom otvarala se mogućnost usvajanja naučnih pojmova, a ne parcijalno izolovanih informacija koje najčešće rezultiraju samo učeničkim poznavanjem činjenica. Sagledavanje pojava iz više različitih uglova podstiče više kognitivne domene znanja, kao što su razumevanje pojmova i njihova primena u istim ili srodnim situacijama.

Treće, u ogleadnoj školi se neguje princip samoradnje i aktivne čulnosti, „sve se izvodi iz rada i sve se svodi na rad” (Branković i Lilić, 1937: 52). Neguje se telesni i duhovni rad (manuelna, intelektualna i socijalna delatnost) učenika i podstiče se usmerenost ka razvijanju istrajnosti i inicijativnosti kod učenika. Iskustvo i sopstveni doživljaji imaju značajnu ulogu u učenju i učiteljica ih u nastavi uvažava. Znanje se ne isporučuje i „ne uliva” u učenike u vidu gotovih informacija koje treba usvojiti ili kojima treba ovladati. Naglasak nije na transmisiji znanja od nastavnika ka učenicima, već na podsticanju učenja koje angažuje učenika u nastavi, učenja kao aktivnosti u kojoj novi sadržaji treba da doprinesu promeni u postojećem znanju i iskustvu učenika. U toj nameri koriste se različita didaktička sredstva i sadržaji podsticanja.

### **Zaključna razmatranja**

Ono što bi ovu analizu učinilo potpunijom, a što je izostalo u svim analiziranim priložima iz nastave, jeste refleksija učiteljice. Opisi i zapažanja koja iznosi uglavnom su na nivou obaveštenja, konstatacije, a nedostaje njeno promišljanje o pojedinim aspektima nastave i sopstvene prakse o kojoj nas je izveštavala. Situacije razgovora imaju funkciju prikupljanja različitih informacija, sumiranja utisaka u okvirima određenog kompleksa. Šta se u nastavnoj situaciji zbiva dalje sa tim podacima, ne znamo. Fokus učiteljicine pažnje, sudeći prema podacima koje objavljuje, jeste na aktivnostima učenika, koje nastoji da što vernije prenese čitaocu, dok izostaju refleksije o sadržajima učenja, ishodima, njenim postupcima, efektima nastave. Na osnovu pisanih radova učenika koje je učiteljica priložila zapaža se kako pojedini učenici razmišljaju o temi, o tome šta je ostavilo najjači utisak na njih, kako u mašti elaboriraju neka pitanja. Međutim, u ovim radovima izostaje informacija o naučenom, o nivou znanja, o strukturi i celini naučenog. Takođe, uprkos činjenici da u analiziranim priložima dominira razgovor, obično ne znamo ko inicira razgovor o nekoj nastavnoj temi. Nije jasno da li učiteljica iz slobodnih asocijacija učenika traži mogućnost da „uđe” u neku temu, ili ih ona uvede u temu, pa im potom omogućava da slobodno asociiraju? Izostanak refleksije jednog od ključnih obrazovnih aktera ogleadne škole učinio je da naša interpretacija bude sadržinski oslonjena na pretpostavke. Uprkos tome, naša zapažanja nastala analizom zapisa iz prakse nedvosmisleno upućuju na zaključak da je učiteljica Jelena Dimitrijević organizovala rad na času po principima nastave usmerene na učenika, nastave koja aktivira različite potencijale i mogućnosti učenika, u okruženju koje je blisko svakodnevnom životu učenika i u kome oni imaju mogućnost da iznesu svoja iskustva vezana za temu rada. U zapisima dominira aktivnost učenika, a razgovor predstavlja podlogu različitih nastavnih aktivnosti, što se smatra poželjnim i u uslovima savremene škole.

### **Izvori**

1. Dimitrijević, J. (1937). Ribe. *Učitelj*, 18 (3), 175–177.
2. Dimitrijević, J. (1938). Zima (Ovogodišnji rad u trećem razredu). *Učitelj*, 18 (9–10), 612–618.

3. Dimitrijević, J. (1939). Broj 30. (Drugi razred). *Učitelj*, 20 (1), 59–60.
4. Dimitrijević, J. (1939). I jedan čas iz geometrije (Četvrti razred). *Učitelj*, 20 (5), 280–283.
5. Dimitrijević, J. (1939). Mesec novembar (Rad u drugom razredu). *Učitelj*, 20 (2–3), 159–164.
6. Dimitrijević, J. (1940). Proleće (Treći razred). *Učitelj*, 20 (7–8), 486–492; 594–598.

## Literatura

7. Altinyelken, H. K. (2010). Pedagogical renewal in sub-Saharan Africa: the case of Uganda. *Comparative Education*, 46 (2), 151–171.
8. Alvaera, A. B., Bayan, M. E. S. & Martinez, D. P. (2009). Teaching Approach, Perceived Parental Involvement and Autonomy as Predictors of Achievement. *The International Journal of Research and Review*, 1, 57–80.
9. Bahtin, M. (2013). *Estetika ješkog stvaralaštva*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
10. Branković, D., Lilić, T. (1937). *Ogledna narodna škola „Kralj Aleksandar I” u Beogradu: reforma osnovne škole kod nas*. Beograd: Ogledna narodna škola Kralj Aleksandar.
11. Buđevac, N. i Baucal, A. (2015). The role of argumentation in seven-year-olds joint comprehension of written text, *Inovacije u nastavi*, 28 (3), 67–82.
12. Đorđević, B. i Đorđević, J. (1988). *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.
13. Đorđević, J. (2001). Ogledne škole u Kraljevini Jugoslaviji, u Vilotijević i dr. (2001). *Ogledne (eksperimentalne) škole*. Beograd: Učiteljski fakultet, 75–161.
14. Hara, K. (1995). Teacher-Centered and Child-Centered Pedagogical Approaches in Teaching Children's Literature, *Education*, 115 (3), 332–338.
15. Kovačević, Z. (2007). Zastupljenost samostalnog rada učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, *Pedagogija*, 62 (3), 443–452.
16. O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-Centred Learning: What Does It Mean For Students And Lecturers? In: G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. (27–36) Dublin: AISHE. Retrieved from <http://www.aishe.org/readings/2005-1>, March 20, 2013.
17. Phelan, P., Davidson, A. L. & Cao, H. T. (1992). Speaking up: students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, 73 (9), 695–704.
18. Porter, L. (2000). *Student Behavior: Theory And Practice For Teachers*. St Leonards NSW Allen & Unwin.
19. Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
20. Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: TT-Centar.
21. Vukojević, S., Maksimović M. i Milanović M. (2014). Pedagog kao stručni saradnik u školi – istorijska perspektiva, u N. Matović, V. Spasenović, R. Antonijević (ur.). *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa Januarski susreti pedagoga* (132–137). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, Institut za pedagogiju i andragogiju (30. i 31. januar 2014, Beograd).

\* \* \*

## TEACHING ORIENTED TO STUDENTS AS THE BASIS OF WORK OF THE FIRST EXPERIMENTAL SCHOOL IN SERBIA

**Summary:** This paper appeared with the intention of celebrating 80 years from founding the first experimental school in Serbia. In the paper, we are analyzing characteristics of teaching work of the experimental school, based on the six texts – reviews from praxis, which Jelena Dimitrijević, a teacher from this school published in the periodical *Teacher* in the period 1936-1940. Here, she presented work with student of one generation through three grades. Apart from these reviews, we are also relying on the review of two years' work of this school. Our analysis is directed towards quantitative and qualitative description of the discourse of the reviews from the historical perspective of contemporary researchers. Review from the contemporary point was shown in relation for the teaching approach – direction in

*taching, the role of students and teachers, socio-emotional contest of teaching and didactical-methodological stimulations.*

**Key words:** *experimental school, teaching, students, discussion, orientation towards students.*

\* \* \*

#### **ОБУЧЕНИЕ НАПРАВЛЕННОЕ НА УЧАЩЕГОСЯ – ОСНОВА РАБОТЫ ПЕРВОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СЕРБИИ**

**Резюме:** *Настоящая работа создана для того, чтобы отметить восемьдесят лет со дня основания первой экспериментальной школы в Сербии. В статье анализируются особенности преподавания в экспериментальной школе на основе шести текстов – очерков из практики, которые Елена Дмитриевич, учительница в этой школе, опубликовала в журнале "Учитель" с 1936 по 1940 год, и рассказала о работе с учащимися одного поколения, в течение трех классов. В дополнение к этим очеркам, мы в работе опираемся, также, на доклад о двухлетней работе школы. Наш анализ сосредоточен на количественном и качественном описании дискурса очерков, с исторической точки зрения и на интерпретацию полученных данных, с позиции современных исследователей. Замечания из современного угла зрения, выражены по отношению: к подходу-направлению обучения; к роли учащегося и преподавателя; к социо-эмоциональному контексту обучения и методическо-дидактическим стимулам.*

**Ключевые слова:** *экспериментальная школа, обучение, учащиеся, разговор, направленность на учащегося.*

Datum kada je uredništvo primilo članak: 15. 5. 2016.

Datum kada je uredništvo konačno prihvatilo članak za objavljivanje: 17. 6. 2016.