

# УЗДАНИЦА

ISSN 1451 – 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, новембар 2011, год VIII, бр. 2

UDC 81

82

7.01

37.01

# UZDANICA

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, новембар 2011, год VIII, бр. 2

## *Издавач*

Педагошки факултет у Јагодини  
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

## *За издавача*

Проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

## *Главни и одговорни уредник*

Проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

## *Уреднички тим*

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; МА Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; доц. др Јелена Јовановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias PhD, Philosophy of Education, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; мр Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

## *Ојерајшви уредник*

Доц. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

## *Адреса уредничког тима*

Педагошки факултет у Јагодини  
Милана Мијалковића 14, 35 000, Јагодина  
е-адреса: uzdanica.pefja@gmail.com  
Телефон: +381 35 223805

## *Издавачки савет*

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штепић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

## *Рецензенти*

Проф. др Милош Ковачевић, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац; проф. др Милисав Савић, Државни универзитет у Новом Пазару, Департамент за филолошке науке; проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Александар Остојић, Природно-математички факултет у Крагујевцу, Институт за биологију и екологију; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за дидактичко-методичке науке; др sci. Невенка Михајловић, Висока школа струковних студија за васпитаче – Крушевац; доц. др Весна С. Трифуновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Светлана Ђурчић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; доц. мр Драгана Сарајлић, Универзитет у Приштини – Факултет уметности са седиштем у Косовској Митровици; доц. др Сунчица Мацура Миловановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Илијана Р. Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за филолошке науке

## *Технички уредник*

Пера Станисављевић Бур

## *Лектура и коректура*

МА Маја Димитријевић, МА Марија Ђорђевић, Јелена Спасић, др Илијана Чутура.

## *Превод резимеа*

МА Ивана Ђирковић Миладиновић

## *Штампа*

Citypress, Јагодина

## *Тираж*

500

## *Ликовни прилози*

Ивана Бјелица

## САДРЖАЈ

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Илијана Р. Чутура: Тајна у роману *Чварчић* Милисва Савића – идентитет ликова, наратора и аутора / 7–23
- Јелена Р. Јовановић Симић: Нека питања теорије о пословицама / 25–47
- Тиодор Р. Росић: О савременој српској ироничној поезији / 49–62
- Јелена Љ. Спасић: Информатички термини у новинском извештају / 63–69
- Саша М. Ђукић: Аутоматизми кохезивности у агенцијској вијести / 71–81
- Валентина В. Будинчић: О синонимима, псеудоанглицизмима и енглеским језичким моделима у спортској терминологији / 83–94
- Миомир Милинковић: Усмена лирика јужне Србије / 95–105
- Слађана М. Миленковић: Обрада нонсенсних песама Љубивоја Ршумовића у вртићу / 107–116
- Јелена С. Старчевић: Разлике у концептуализацији интеркултурне компетентности: проблем или суштина појма / 117–125
- Емина М. Копас-Вукашиновић: Предшколски програми у Србији: развој и перспективе / 127–137
- Мирољуб Ж. Ивановић, Угљеша М. Ивановић: Детерминанте мотивације за учење будућих васпитача / 139–153

### СТРУЧНИ РАДОВИ

- Ivana R. Ćirković Miladinović: Reading Strategies in Teaching Literature / 157–162
- Биљана М. Павловић: Специфичности косовско-метохијске народне песме / 163–174
- Биљана Ј. Стојановић: Значај система дидактичких игара за развој дечје перцепције / 175–187

- Власта М. Сучевић, Весна М. Живановић: Самовредновање школе у функцији структуре европског концепта квалитета образовања / 189–201
- Ружица Ж. Петровић: Антиципација „нове“ филозофије (поводом 30 година од смрти К. Атанасијевић) / 203–211
- Весна С. Трифуновић: образовање за одрживи развој / 213–219
- Ирена Б. Голубовић Илић, Душан П. Ристановић: Когнитивне теорије развоја Пијажеа и Виготског – сличности и разлике / 221–235
- Славко О. Каравидић, Марија Чукановић Каравидић: Високо образовање у Републици Србији и његово укључивање у савремена образовна друштва / 237–251
- Оливера Д. Цекић-Јовановић: Компјутерски посредована комуникација у настави природе и друштва / 253–265
- Светлана С. Ђурчић, Јелена М. Младеновић: Вода, (не)пресушно благо – чињенице о води у свести деце основношколског узраста / 267–276
- Лела М. Вујошевић: Ристићев духовни тестамент (сећање на Јована Ристића поводом 180-годишњице рођења) / 277–285

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Илијана Р. Чутура: Култура у уџбенику и уџбеник у култури; Ana Petravić, *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura – slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*, Školska knjiga – Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb 2010. / 289–294
- Маја М. Димитријевић: О епском певачу као иманентном чиниоцу традиције; Бошко Сувајдић, *Певач и традиција*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, 291 стр. / 295–300

## УПУТСТВО АУТОРИМА / 301–304

# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Илијана Р. Чутура  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК: 821.163.41.08-31 Савић М.  
ИД БРОЈ: 188136972  
Оригинални научни рад  
Примљен: 30. 6. 2011.  
Прихваћен: 9. 9. 2011.

## ТАЈНА У РОМАНУ ЧВАРЧИЋ МИЛИСАВА САВИЋА – – ИДЕНТИТЕТ ЛИКОВА, НАРАТОРА И АУТОРА

*Nomen est omen* – помислио је Милутин Тесла. *Никад у живојој нисам видио тврдокорнијеј ишуйације од овој Корице, дочим је ум овој Оклобице заувијек оклољен иројшвиу свакој знања.*

(В. Пиштало, *Тесла, иориреј међу маскама*, 35)

*Ајсџракиј*: У раду<sup>1</sup> се анализирају поступци поигравања идентитетом ликова, наратора и самог аутора у роману *Чварчић* Милисави Савића. Најзаступљенији језичко-стилски поступак јесте (пре)именовање ликова чија се лична имена најчешће не помињу у роману, те се у раду овај поступак посебно анализира.

*Кључне речи*: антропоними, надимци, антономазија, тајни језик, тајно писмо, роман *Чварчић*

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Роман *Чварчић* Милисави Савића објављен је 2010. године. Жанровски је одређен као аутобиографија Чварчића, петнаестогодишње девојчице. Роман обухвата време ратова у бившој Југославији, послератни период и време политичких промена у Србији. Говор наратора у основи је разговорни омладински дискурс који обилује жаргонизмима, али укључује и прекључивање кодова, односно секвенце (лексема, конструкције, синтагме, клаузе и комуникативне реченице) на енглеском језику.<sup>2</sup>

Чварчић не познаје оца – расте са мајком и Ујаком, између вртића, незаинтересованих дадиља и школе с једне стране и чудноватог друштва у *Сав-*

<sup>1</sup> Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика сџрукџура савременој срџској језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

<sup>2</sup> О прекључивању кодова (code-switching) в. нпр. Кристал 1995: 363, Кристал 1999, под код.

*ској ноћи*, кафани за коју су послом или познанствима везани њена мајка и ујак, с друге стране. А у *Савској ноћи* појављују се криминалци, ратни профитери, страни новинари, проститутке, Роми музичари („Кумови“) – сви у поремећеном колоплету моћи и потчињености, силе и страха. Тако ова „аутобиографска“ исповест укључује опис и анализу карактеристичних појава у Србији тога доба, односно специфичног културолошког и социјалног миљеа савременог србијанског друштва.

Због свега што (према процени Чварчића) мора остати под велом тајне, за роман је карактеристично скривање идентитета ликова, наратора, па и самог аутора. Чварчић већ на почетку књиге каже: „није паметно објавити оно што сам написала. Не бих волела да у овим годинама завршим тако што бих се случајно нашла под точковима неког ципа или што бих се омакла са Савског моста, на који иначе не идем. (...) Знам ја добро њих, ниједна мурија не би могла да ме сачува, па чак ни бекство на крај света“ (5).

Мотивска област тајности комуникације обухвата неколико поступака (тематско-мотивских сегмената) доследно проведених кроз читав ток романа: 1. употреба тајних језика, 2. употреба тајног писма, 3. прикривање идентитета ликова, наратора и аутора избегавањем њиховог именовања личним именима, и 4. прикривање идентитета аутора и наратора наративним поступцима. Како се примећује, наведени поступци почивају на лингвистичким основама, а додатно су – мање или више – и експлицитно објашњени.

Циљ рада је издвајање и класификација наведених поступака, као и њихов опис у оквиру система сродних поступака у Савићевој прози. У раду ћемо се посебно осврнути на (пре)именовање ликова чија се лична имена најчешће не помињу у роману, будући да је то најзаступљенији језичко-стилски поступак.

## 2. ТАЈНА КОМУНИКАЦИЈА У РОМАНУ ЧВАРЧИЋ

У роману *Чварчић* наратор има једну идеју коју доследно спроводи. То је потреба да у комуникацији остане неразумљив одређеним групама, а у сфери идентитета актера приче читаоцима. Стога је област тајног споразумевања једна од кључних шифара за разумевање њене наивне, али високоинтуитивне лингвистичке свести. Наиме, Чварчић говори о свом великом интересовању за тајно споразумевање, још од најранијег детињства, и о развијању тајног језика и тајног писма.

### 2.1. ТАЈНИ ЈЕЗИЦИ

Из могућности обликовања мотива тајних језика, Савић, дакле, бира ону која није ни најмање једноставна: представљање интуитивног знања о тајној комуникацији кроз визуру лингвистички необразоване младе особе.



Тако Савић балансира између неискуства и незнања твораца тајног језика (Чварчића и, делимично, Ујака) и лингвистички тачног описа његове слоговне и семантичке структуре.

Дајући генезу тајног језика који је заправо производ неколико (најмање трију) модела настанка система тајног споразумевања, аутор ниједног тренутка не доводи у сумњу идентитет наратора, односно не дозвољава да из лингвистички наивних описа и анализа „исплива“ језички зналац.

Први тајни језик Чварчић покушава да развије још у обданишту. Битне лекеме замењује онима које имају исту архисему и барем још једну сему, при чему се њихова значења супротстављају на скали позитивног и негативног доживљаја (нпр. *обданишије –ћуза, васијишачице – ѿандурке*).<sup>3</sup> У неким случајевима праве замене и нема, већ немаркирана лексема само бива замењена експресивном лексемом у њеном фигуративном значењу (*храна – сѿлачине*).<sup>4</sup> То чини овај језик прозирним, тако да су га „васпитачице лако проваљивале. А и сама деца“ (49). Зато Чварчић даље развија тајни језик са Ујаком:

„Пошто је постојала опасност да због псовки будем избачена из обданишта, Ујак и ја смо се трудили да најчешће псовке заменимо тобож лепим речима. Све се могло изразити са три речи које су биле у основи свих псовка. Сва животна мудрост сводила се на те три речи. Ве.роватно сте их већ наслутили. Прва је она мушка ствар. Њој смо Ујак и ја дали име нокат. Женску ствар смо преименовали у фантазију. А „оно“ што раде мушки и женске назвали смо свиркати“ (50)<sup>5</sup>

Како се показује, Савић овде примењује супституцију најфреквентнијих речи: (а) својеврсним антонимима (*Краљ – Ноша, њејова жена – Сиремачица, Краљева шелевизија – сераоница* и сл.) и (б) лексемама које су најчешће мотивисане оноματοпејом (*нейошишен – мућ, лојов – ћай, убица – кврц* и сл.). Као и прва варијанта тајног језика, и ова настаје из преке потребе камуфлаже исказивања недозвољених садржаја, односно из претње да би Чварчић могао бити избачен из вртића због псовки и, касније, да би могла бити разоткривена њена комуникација са Ујаком у криминогеном окружењу.

Паралелно са овим моделима тајног споразумевања развија се још један. То је шатровачки говор – један од облика социјалне диференцијације ко-

<sup>3</sup> О тајном језику у роману *Чварчић* говорили смо подробније на научном скупу о стваралаштву Милисав Савића (Рашка – Нови Пазар, јун 2011). Реферат под насловом *Лингвистичке „шеме“ у роману Чварчић Милисав Савића* биће објављен у зборнику радова са скупа.

<sup>4</sup> Сплачине – *вода у којој је ойрано йосуће йосле јела, йомје; фиг. слаба храна* (РСЈ МС, под *сѿлачине*)

<sup>5</sup> У свим примерима из романа задржан је оригинални курзив. За потребе нашег истицања у раду ћемо се служити подвлачењем.

У раду ће примери из романа *Чварчић* бити обележавани само бројем стране на којој се налазе, док ће примери из других Савићевих дела бити обележавани називом дела и бројем стране.

ји настаје свесним преметањем структурних делова речи (Тошовић 2002: 323): „Са тајног језика знали смо да пређемо на речи са изврнутим слогови-ма уз глас у на почетку речи и уметање у средину сталног слога *īa*“ (50). Та-ко ће о Зевсу, прикривајући дисфемизам употребом шатровачког говора, Чварчић рећи да је изазивао Херину љубомору јер је био „велики учко*ī*аљу-бац*ī*аци“ (14).

Три наведена модела се међусобно комбинују стварајући структурно сложен систем тајног комуницирања у којем једна иста информација може бити пренета на различите начине.

Колико год тајни језик био нужен у окружењу у којем Чварчић живи, мотивација његове употребе ипак бива релативизиована у одређеним тренуци-ма када се своди на забаву, језичку игру:

„Све три комбинације највише смо користили у нашим завереничко-зе-зачким активностима против владавине нашег Бејби Краља Пошто сам са Уја-ком одлазила на све протестне скупове – од жена у црном које су биле против рата до студената који су тражили да се Краљ одрекне престола – тамо смо се често, више из зезања него што смо имали шта да тајно кажемо, споразумевали помоћу нашег тајног језика. Изигравали смо и ми 007, мада не знам чије“ (51).

## 2.2. ТАЈНО ПИСМО

Тајност комуникације заснива се и на употреби тајног писма које, за разлику од тајног језика, није инвенција наратора већ је систем писања који је наратору познат. Специфичност његове употребе у роману јесте у томе што се оно не користи само у писаном медију: повремено га Чварчић и Ујак упо-требљавају и у говору, свесни његових ограничења. О томе Чварчић каже:

„Врхунац у развоју нашег тајног језика била је употреба оног језика којим се служио неки римски цар. За то сте морали знати напамет азбуку и њен измењен редослед за три или пет места, како бих се већ договорила с Уја-ком. Реч краљ је овако гласила уколико се употребљава азбука нудо. Уколико се употребљава абецеда нућо. Погодите да ли је редослед слова измењен за три или пет места“ (49–50).

Тајним писмом у роману су исписане само две поруке, од којих је јед-на на самом крају романа и носи кључну информацију за разрешење пробле-ма односа аутора и наратора. Претходна је у функцији подухвата заштите Ду-рутовог оца, изведеног на начин који у роман уноси нешто од легенди о бор-би против неправде, попут оне о Робину Худу:

Но, још веће изненађење чекало је Лопурду кад је отворио свој сеф. Та-мо је, уместо хрпе новчаница које је добио за продају упропашћене фабрике и на име повратка дга Дурутовог оца, угледао – већ слутите: прича је позната – хрпу исечака из новина. Сви исечци говорили су о његовим лоповлцима. А испод хрпе исечака стајао је лист папира са следећом поруком:

Нкеђчкрђ цм рђнњц ђњђ имфскд Ицфццђжђз ћбђ.<sup>6</sup>

(...) Порука је била написана тајном шифром великог римског цара: слова азбуке била су померена за пет места унапред. (178)

Употребом ових система тајне комуникације Савић заокружује Чварчићев тајни језик који представља сложену комбинацију расположивих елемената. Додатно, тајно споразумевање усложњава се упливом жаргонизама и прекључивањем кодова, односно употребом енглеског језика, на пример:

Сваки Краљ био је свестан важности свиркања, па је својој свити, својим фановима обезбеђивао пристојно свиркање. Наравно, свакоме према заслугама у служби Краљу. For king and cunt! I beg your pardon: for king and country. Тако су, на пример, 007 могли да свиркају сваку палачинку у Голубарнику-Је. (97)

### 3. ИДЕНТИТЕТ ЛИКОВА, НАРАТОРА И АУТОРА

Скривање идентитета ликова, аутора и наратора – које би се могло означити и као поигравање идентитетом – у роману се не одвија на само једној равни. У скривању тајне аутора комбинују се сегменти у којима доминирају тајни језик и тајно писмо са стално присутним пременавањима ликова и насељених места.

#### 3.1. ПРЕИМЕНОВАЊЕ

Најизразитији поступак скривања идентитета наратора, јунака и самог аутора јесте надевање надимака, при чему ти надимци остају једина именована ликова у роману. Наратор каже:

У овој причи ујака ћу звати само Ујак, а његовог ујака Чича. Иако они имају име. Као што ћу и ја, поред свог имена, остати Чварчић. Понекад ћу им тепати: Ујка, Ујкица, Чика, Чикица, Чичуљак. Као и они мени: Чварченце, Чваруљак. (8)

Чварчић ће више пута у роману напоменути да су групе о којима пише затворене друштвене групе у сукобу са законом, али да имају велику моћ и утицај на политичком нивоу. Употреба надимака–псеудонима мотивисана је, дакле, првенствено потребом да се идентитет актера приче и наратора не открије. Важност ових поступака наглашена је већ насловом романа који представља надимак наратора, а које ћемо сврстати у две велике групе: именовање ликова у функцији интертекстуалности и псеудонимско именовање са циљем тајности.

---

<sup>6</sup> [*Јебаћемо ти мајку ако дирнеш Дурућивој оца*]

### 3.1.1. ИМЕНОВАЊЕ ЛИКОВА И ИНТЕРТЕКСТУАЛНОСТ

Први од тих поступака јесте укључивање ликова који задржавају своја лична имена. То су стари Савићеви ликови, Чичини „пајтоси“ Вук, Филип и Андрија Паук. Од свих кључних личности у роману *Чварчић* само су они именовани, што је – уз појаву и функцију Ујака и Чиче у роману – знак интертекстуалности коју писац остварује у односу на своје претходне текстове. На једном месту, додатно, појавиће се и Филипов надимак *Невидљиви Филип*. Како је *каћа невидимка* Филипово власништво, атрибут *невидљиви* је у директној вези са митовима о Филипу у *Ујаку наше вароши*. Остала имена ликова замењена су сликовитим именима, која – за разлику од личних имена чија је „семичка структура (...) `празна`“ (Ковачевић 2000: 78) – носе одређени семантички потенцијал. Савић, међутим, оставља она лична имена која имају, када се његова проза посматра у целини, велики асоцијативни потенцијал.

Несумњиво највећи асоцијативни и интертекстуални потенцијал имају надимци Ујак и Чича. Разлика између њих јесте замена која изневерава првобитна очекивања читаоца: *Ујак наше вароши* је, очигледно, „остарио“ као Савићев књижевни лик, те добија свог наследника – новог Ујака. Он сам постаје Ујаков Ујак – Чича, о чему Савић и директно каже:

Нема сумње, мој Чича је био лик. И то из нафталинских времена, или старих прича. И он је у неку руку био као Ујак: шашавко и блесавко, али и занесенко. И више откачен – – ученпаопи, како бих ја то рекла на свом тајном језику. *Batty*. Он је био песник, јер некако сам замишљала да само песници могу да живе сто и један живот какве је живео Чича. Беспосличари, молери, косачи, рудари, дрвосече, камионџије, конобарице, лепотице ноћи, домаћице, просјаци, политичари, полицајци, ратници, виле, вампири, вештице, ђаволи – сви су били његови пајтоси. Бар у његовој жваци. Само је можда још Бог знао толико створења у вароши, па није ни чудо што су Чичу сви звали Ујаком вароши. Наше вароши, како су говорили. (31)<sup>7</sup>

У сагласју са нараторовом напоменом да је Чича био *лик* из „старих прича“ јесте и једно од значења саме именице *чича* (*старији човек*, *старац* али и *стириц* (РСЈ МС, под *чича*)). С друге стране, Савић користи двосмисленост саме именице *лик*: штампана курзивом, она добија статус жаргонизма, па означава занимљиву особу,<sup>8</sup> остављајући ипак и могућност читања „књижевни лик из старих прича“. Да би ово „померање“ у времену било комплет-

<sup>7</sup> У описивању Чиче Савић се користи мултипликацијом једног израза исказаног на различите начине: на српском (откачен), на свом тајном (шатровачком) језику (ученпаопи) и на енглеском сленгу (*batty* – опаљен; опичен (луцкаст; душевно поремећен), в. Хлебџ 2006 под *batty*). Оваква мултипликација је чест Савићев поступак. О томе смо исцрпније гворили у реферату на научном скупу о Савићевом делу (Рашка – Нови Пазар, јун 2011).

<sup>8</sup> Лик: „ортак, друг, другар; особа посебних одлика; занимљива особа; упадљива особа“ (Андрић 2005, под *лик*).

но, поред сестрића некадашњег Ујака (Чиче) који сада постаје Ујак, јавља се и дечак кога Чича зове Сестрићем:

У тој кафани упознала сам и њега. Чичиног Сестрића. Чича га је назвао Дурут. (35)

Релативизовање родбинских односа тако постаје додатно истакнуто, с тим што је мултипликација (Ујаков Ујак, Ујак мога Ујака) у функцији интертекстуалности. Савић, наиме, у том циљу прећуткује чињеницу да ујаков ујак истовремено мора бити и мајчин ујак и тако Чичу никада не одређује, што му омогућава и парегменонско и полиптотонско<sup>9</sup> поигравање.

### 3.1.2. ТИПОВИ ПСЕУДОНИМСКОГ ИМЕНОВАЊА ЛИКОВА

Други је поступак надевање надимака, који се може пратити на две равни: експлицитној, заступљеној наивним лингвистичким објашњењима наратора о природи и функцији надимака по некој истакнутој особини, и имплицитној, која подразумева саму појаву и типове надимака и псеудонима.

Размотримо прво експлицитне исказе у вези са преименовањима и надимцима. У неким од њих именовање псеудонимом ограничава се на да-ти текст:

Била сам и њихова миљеница. Посебно једне старије, већ седокосе фаце, кога ћу у овој жваци звати Деда Цитат. (61); Тачно је било да сам све то – и не само то! – добила од маминог љубавника. Једног од гостију Савске ноћи. Кога ћу у овој причи звати Тиква. (121)

У другом типу исказа Чварчић открива своје интересовање за надевање надимака још у најранијем детињству, на пример:

Сестру Вештицу сам питала зашто се људима поред имена дају и надимци. Уместо одговора, она ме је упитала да ли имам надимак. (...) А да ли је надимак Вештица леп? (...) А зашто Вас зову Вештица? (48)

Открива се и потреба да се надимци објашњавају (примери (а) и (б)) или не објашњавају због прозирне мотивације или маргиналности лика за саму причу (пример (в)):

(а) У тој кафани упознала сам и њега. Чичиног Сестрића. Чича га је назвао Дурут. Нисам знала шта тај надимак значи. Сигурно не фацу која се дурри јер му је лице било доброћудно попут вруће крофне. Ја сам том његовом надимку додала привезак Трапави. Мада сам у потаји чувала лепше име. Из једне познате књиге (35–36);

<sup>9</sup> Парегменон је стилска фигура у којој се „редуплицирана јединица подударно само у једној лексичких морфема. Изразна подударност обавезно подразумева коријенски морфем, али се може протезати и на још неки деривацијски морфем...“ (Ковачевић 1998: 146), док полиптотон представља „редупликацију исте лексеме у њеним различитим граматичким облицима (Исто, 143).

(б) Драги Чварчићу, тако ми се у последње време обраћао Ујак. Био је то само покушај да ми од многих надимака, који су се на мене лепили као муве на ... – мала, буди фина, као да чујем Ујаков глас! – на слатко, изабере најмање ружан. Тај надимак прихватио је и Ујак мог Ујака, кога сам звала Чича.

И Ујак и Чича, две иначе моје омиљене фаце, покушавали су – није да нису – да ми смисле и неки лепо надимак. Називали су ме Алисица, Кити, Хајди, Звончица, Белаква, Коралина, Евелин, Црвенципелица, Супермисица... Све имена – погађате! – из оних лимунада од дечјих књига и филмова. Бљутава као виршле за доручак. А са мном немају никакве везе. Осим уколико желите да ми се подсмевате.

Чварчић је, у ствари, било најлепше име – уколико се не рачуна оно из бајки, Палчић – које су ми пришивали. Ја сам била Испрдак, Истресак, Прцвољак... Сва ова имена значе – јасно је као дан! – патуљчића женског. Али и нешто друго. Шта – о томе ћемо касније.

Нисам ни ја била боље среће у пришивању надимака Ујаку и Чичи. Ујака сам звала Меда, Дебели, Мاستиљара, Шоња, Лујка... Чичу пак Матори, Чупа, Креза, Пијандура, Замлата, Блесавко. Ипак су они за мене били и остали Ујак и Чича. (7)

(в) Тако сам васпитачицу Муву (надимке не треба да објашњавам) питала је ли истина да је телефон измишљен да би могло да се лаже. (46)

Док се у првом примеру, у којем се наратор пита о мотивацији надимка *Дурућ*, не налази одговор на семантичку природу надимка, у другом је објашњена мотивација низа надимака које Чварчић има, као и њен избор надимка у наслову романа. Датим низом надимака истиче се примарна особина Чварчића, односно њена ситна грађа. Скупина ових лексема – које све значе „патуљчића женског“ – повезана је семом „мало“, као експонентом доминантне физичке карактеристике лика, али и јасно раздвојена у две подгрупе. У првој су имена малих или младих женских ликова „из оних лимунада од дечјих књига и филмова“, а у другој пејоративне лексеме које су мотивисане како величином тако и причом о Чварчићевом оцу. Избор надимка говори, ако се има у виду непристајање на имена из „лимунада“, и о психолошким и интелектуалним карактеристикама Чварчића.

И у именовању других ликова очигледна су два поступка, односно два модела именовања антономазијског типа.

Први модел представља супституција личног имена лексемом која означава родбинске односе, писаном увек великим почетним словом. Тако овај модел потпада под употребу заједничког имена „намјесто и у вредности личног имена“ (Ковачевић 2000: 77). Родбински однос заснован је, како М. Ковачевић каже о антономазијским именовањима уопште, „на личном (говорниковом или пишчевом) именовању, а то именовање је увијек мотивисано, јер се изабраним лексемама по правилу истиче за говорника примарна особина тог лика. Писац, заправо, дати лик свјесно тако именује, јер је он за њега битан првенствено кроз дату особину“ (Исто, 89). За Чварчића је родбинска релација пресудно својство лика, па се у роману јављају Ујак, Чича,

Ујна, Бака, Мама, Деда, јер: „Имати Ујака и Чичу није тако лоша ствар. То је знак да породица није још једна измишљотина“ (7). Међутим, лексеме из лексичко-семантичког поља родбинских односа – према једном експлицитном исказу наратора – употребљавају се и за именовање особа које нису у сродству:

Проблем је у томе што у целом крају постоји само једна воденица, и то она која припада његвом Сестрићу (тако је звао једног дечака из оближњег села, иако му није био никакав род), све остале су давно затворене... (33)

Тако ће Чварчић своју Родбину имати у радницима и неким сталним посетиоцима *Савске ноћи*, а у Ромима музичарима – Кумове, који је називају Кумчетом. Имена Тетка и Теча добијају власници киоска на којем се продају сендвиче и палачинке.

Оваква именовања антономазијског типа самом својом релативношћу сугеришу и непотпуност Чварчићеве породице, као и њену искуством стечену сумњу у породичну заједницу уопште.

Други модел је употреба перифразе или мотивисаног заједничког имена у функцији личног имена, при чему се заједничким именом истиче упечатљива особина лика. Најчешће се у (пре)именовањима, међутим, огледају прототипи личности из датог друштвеног, политичког и историјског контекста, што обезбеђује анонимност и тајност делова Чварчићеве аутобиографије. М. Ковачевић подвлачи везу антономазијских именовања и надимака, али истиче и њихове специфичности: „Али за разлику од надимка, који може постати и саставни дио имена, овакве антономазије су по правилу *личне*, ауторове, везане само за одређеног говорника и/или одређену ситуацију. Оне су стога за говорника ново лично име, којим он замјењује познато му или непознато право лично име дате особе. Као такве, дате су антономазије готово искључиво везане за поетски језик, и увијек су околионалне“ (Ковачевић 2000: 89).

У анализираном роману тако се јављају многа именовања по моделу „мотивисано заједничко име или перифраза → лично име“ (в. Ковачевић 2000: 88–90). Заједничка имена и перифразе употребљавају се у роману са различитом мотивацијом. Анализом антономазијских именовања издвојили смо следеће типове мотивације:

- упечатљивим елементом физичког изгледа (Брадавица, Црни Господин, Плавокоса Дама, Плавокоса Принцеза)<sup>10</sup>

<sup>10</sup> На овом типу мотивације заснован је и надимак Чварчић. С. Ристић издваја три под-типа именичких експресива типа `особа + спољашња особина`, према следећим семама: „1. димензије тела: висина, дебљина, развијеност (корпуленција) (...); изглед уопште: леп/ружан, запуштен (...); особина (димензија), изглед неког дела тела“ (Ристић 2004: 88–89).



- статусом у брачном/љубавном односу (Љубавник, Тајни Љубавник, Уседелица)
- начином понашања, интелектуалним способностима, психолошким особинама (Лутка, Вештица, Будала, Слина, Наказа од Филипа)
- особином типичном за представника одређене социјалне или професионалне групе (Лопурда, Ругалица, Наочарко)
- функцијом коју лик има, често пренесеном у другу сферу (Краљ, Генерал, Мајор, Газда).

Додатно, Савић варира именована добијена моделом „мотивисано заједничко име → лично име“ стварајући од њих перифрастичку антономазију, односно додајући атрибуте које доследно исписује великим почетним словом (Плавокоса Принцеза, Зализана Лутка). Неке од варијанти надимака дају други, изражавајући свој став према датом лику, на пример:

Главним варошким фацама није се допадао мој пајтос Трапави Дурут, чије су име појачавали у Дурутина. Пришивали су му још погрдине надимке: Ћопавко, Бубалица, Главоња, Геца, Луди Песник. (68)

Овим прљавим протувама било је стало до једне бесплатне водњикаве кафе или пишорка од ракије као да су у питању милиони. Само да нешто добију бесплатно, и то од пропалог Академика, Писца, Уметника – како су већ звали Ујака. (189)

Друге варијације – у роману фреквентније – инвенција су самог наратора, те нису везане за говорника него за ситуацију или контекст. Тако ће „строги краљ са истетовираном црвеном звездом петокраком на челу“ бити назван *Краљ Црвенгаћ* (9), који постаје *Стари Краљ* (11) када се други краљеви (краљићи) боре за његово место. Додатно, Чварчић га назива и *Краљем Деком*, што образлаже на следећи начин:

Ако бих могла да бирам, онда бих њега изабрала за свог деку. Много пута сам пожелела да ме узме у наручје или посади на колена, као што је то радио са децом која су носила црвену мараму око врата. Те девојчице сви су звали Краљеве Црвен-марамце. (10)

Лепи Краљ Дека био је још жив... (10)

Именовања новог Краља такође има више, и опет су у директној зависности од онога ко именује и/или ситуације. Наратор му даје неколико имена, објашњавајући мотивацију, али до краја не открива супституисано име:

За разлику од претходника, црнопутог (Мује су га звали Кара), бркатог, намрштеног, нови Краљ имао је насмејано, бејби лице, али не без извесне злоће. Ја сам га звала Бејби, Буцко, Злоћа. Па и Краљ Чварчић. Мада ће он као владар добити још неколико надимака. (12)

А псовао је највише због свега оног што се дешавало у несрећној краљевини Краља Патуљчића. (49)

Некако је увртео себи у главу да ће тај пољубац доћи онда кад види у прабини, под ногама, нашег уображеног Бејби Краља. Нашег Надувенка. Ја



мислим да је Бејби Краљ заиста веровао да је он највећи краљ, ако не на свету онда међу околним краљевима. И да ће богови одозго, набрекли од локања и ждрава, коначно стати на његову страну. (41)

Док је „чामीо у Хашком затвору“, нови Краљ постаје Краљ Мученик (180). Ово именовање укључује и перспективу проститутке која је истетовирала његов портрет на трбуху („Све што је могла да учини за Краља Мученика било је да се замонаши“ (180)). Перспектива и ставови других огледају се у два именовања новог Краља:

Додуше, новог Краља прозвали су Вожд. По угледу на једног чувеног Србина, који је подигао, давно, устанак против Турадије. После једног говора на Косову Пољу, у којем је припретио да Србе нико не сме да бије, маса му је, у одушевљењу, клицала као новом Вожду. (12)

Хера је тражила да се за кривца прогласи наш Краљ, кога је у бесу (пена јој је избијала на божанска уста!) називала Касапином. (37)

Овакав начин именовања остаје кроз цео роман једино именовање већине ликова и помињаних личности, али и неких насељених места (*Село Бака и Дека, Чичин Пичковац*). Понегде, у веома ретким случајевима, идентитет бива откривен, али се увек ради о историјским личностима које нису живе у време приче, нпр.:

И као песник успео је да наводно сиђе у тамни вилајет, у подземни свет, не у потрази за својом драгом него ко зна чим: у потрази за несталим другаром, Титовим (хајде да кажемо име Краља Црвендаћа!) 007 Андријом Пауком... (31–32);

Али главну пажњу привлачио је огроман црвено-црни плакат на чеоном зиду, са фотком лепушкастог косатог мушкарца, са танким брчићима и овлаш зацрпеном брадицом. На лепотановој беретки сијала је црвена четворокрака звезда (...) Та фаца био је – сазнаћу убрзо – Чичин светац. Његова славска икона. (30); Пре двадесетак година једна палачинка постала је позната по теговажи, такође између пупка и фантазије, Че Геваре (то је био онај Чичин светац). (57)

Слично је и са географским називима: откривају се само они који означавају временски или просторно далеке земље, на пример:

Ја сам се родила, тако ми је Ујак причао, у земљи која се звала Југославија. Родила сам се у тренутку кад се она распадала. Кад је нестајала са географске карте. (9);

[К]лиснуо је преко гране, отишао негде далеко, у неку *Усавуи* апичко по имену Нови Зеланд или Аустралију... (18)

#### 4. ПРОБЛЕМ ИДЕНТИТЕТА НАРАТОРА И АУТОРА

Иако је читав роман написан у првом лицу јединице (женског рода), на крају романа се открива да га неће потписати Чварчић, већ њен пријатељ и прва љубав чије је име шифровано.

У поигравању идентитетом наратора и аутора значајну улогу имају следећи чиниоци: (1) роман је писан као аутобиографија, у првом лицу, али га потписује неко други;

(2) роман пише женска особа, а потписује мушка;

(3) аутор потписује роман именом и презименом, а наратор открива његов идентитет надимцима, и то исписаним тајним писмом.

Стога ћемо размотрити проблем лица, пола, надимка и криптограма којим се роман завршава, укључујући повремено у анализу и сегменте из других Савићевих дела.

#### 4.1. ПРОБЛЕМ ЛИЦА

Питањем лица у којем је писано књижевно дело Савић се поиграва у роману *Хлеб и страх*, у којем на самом почетку каже: „Прича је о мени, али исто толико и о другима, па се може причати у свим лицима“ (Хлеб и страх, 5).<sup>11</sup> Касније ће Савић релативизовати однос првог лица и главне личности о којој се говори, па ће рећи: „Прича се овде, попут грана, рачва у неколико праваца. Оно што следи не тиче се само мене, али се мора, као сви завршеници, испричати само у једном лицу“ (Хлеб и страх, 18). Роман *Чварчић*, будући да је аутобиографска прича наратора, наизглед не поставља проблем лица. Међутим, ако прича – уколико је и о другима – може бити причана „у свим лицима“, претпостављамо да мотивацију за жанровски избор треба тражити у проблематизовању односа *наратор–аутор*, односно имплицитни аутор – стварни аутор.<sup>12</sup> У том смислу, Т. Поповић о аутобиографији, између осталог, наводи: „Посебно интересовање за аутобиографију настаје због чињенице да многи модерни романи посежу за обележјима аутобиографије како би постигли веродостојност предочених исказа (у традицији тзв. документарне књижевности), као и то што аутобиографија, у аутореференцијалном маниру који је својствен роману, разоткрива фикционалност властите приче. Исто тако, аутобиографија постаје занимљива због тога што се у њој раздвајају *живи и писани аутор*“ (Поповић 2007, под *аутобиографија*).

---

<sup>11</sup> Анализу проблема укључивања аутора у приповест и, самим тим, и проблема лица, даје Ј. Јовановић у вези са романом *Време власи* Д. Ћосића (Јовановић – Симић 2010: 216–220).

<sup>12</sup> „Када је приповедач присутан или видљив у самом тексту, онда говоримо о *имплицитном* аутору, на пример у *Докиору Фаусијусу* Томаса Мана приповест о Адријану Леверкину записује његов пријатељ Серенус Цајтблум. Важно је уочити да је Цајтблум лице које организује текст, које је одговорно за присуство или одсуство неког дела приповести, али да га не треба поистовећивати са Томасом Маном, тј. са стварним аутором или личношћу писца.“ (Поповић 2007, под *аутор*). О сличном поступку М. Савића у *Ожљицима њишине* М. Јоковић каже: „На крају *Ожљица њишине* налази се један текст под насловом ‘Прича која се није дала написати’ у којој се и писац Милисав Савић појављује као јунак, текст који нам појашњава нека збивања у његовој књижевној радионици. Милисав Савић из метатекстуалне перспективе коментарише своје бављење литературом...“ (Јоковић 1997: 527).

Између стварног аутора који постаје јунак књиге и Чварчића – јунака који постаје аутор књиге, постоји специфична интеракција: обоје су и аутори и ликови. Савић не отвара оваква питања први пут: „Нећу више да будем читач већ јунак књига“, каже у роману *Хлеб и страх* (12). С друге стране, Чварчић не жели да потпише роман:

Но, од негативних последица моје аутобиографије спасава ме то што сам ја само фаца у овој причи. А све фаце, па чак и оне из истинитих прича каква је ова, не припадају овом одвратном, fucking свету. (207)

Чварчић овде употребљава жаргонизам *фаца* који је синониман лексеми *лик* у њеном жаргонском значењу („занимљива, упадљива особа“). На тај начин лексема *фаца* постаје еквивалент именици *лик* у значењу „књижевни лик“.

На крају, у роману *Хлеб и страх* Савић комбинује проблем лица са поступком надевања надимака:

„Надимак му исписујем са зебњом, јер ова прича, ма у којем је лицу написао, може делимично да буде и његова“ (*Хлеб и страх*, 10),

придајући именовану готово магијски карактер.

#### 4.2. ПРОБЛЕМ ПОЛА/РОДА

Проблем пола/рода отвара се на плану Савићеве основне идеје о неидентичности пола потписника и наратора. Бележимо једну појаву погрешне конгруенције роману која се може третирати као омашка писца, али и тумачити као назнака разоткривања стварног аутора:

Док смо се мама и ја журили [→ журиле] кући, пролазећи на црвено, приметила сам да је град опустео. (...) Мама и ја смо, са ћебетом, сендвичима, боцом сока, силазили [→ силазиле] пешке (не лифтом! бојали смо се [→ бојале смо се] да не останемо заглављени [→ заглављене] због прекида струје) у подрум. (85).

Однос наратора и аутора није поларизован на овом плану, већ се њиме остварује специфична комбинаторика идентитета. Како наводи Ј. Бакстер (Бакстер 2010: 130–134) у вези са феминистичком постструктуралистичком анализом дискурса (FPDA), управо је комплексност идентитета говорника или наратора/аутора у писаном тексту једна од основних тема FPDA:

„So, what are the key defining features of FPDA, which distinguish it from CDA? We can summarize these as follows: *Not an emancipatory agenda, but a 'transformative quest'* (...); *The diversity and multiplicity of speakers' identities*: for FPDA many power variables construct speakers' identities such as regional background, ethnicity, class, age, though among these, gender is viewed as a significant force. (...); *Complexity rather than polarization of subjects of study*: FPDA challenges binary thinking that tends to structure thoughts in

opositional pairs, placing one term over the other. (...) So, for example, FPDA argues that most females are *not* helpless victims of patriarchal oppression, but rather gender identities are complex, shifting and multiply located, continuously fluctuating between subject positions of powerfullness and powerlessness“ (Бакстер 2010: 131).

Комплексност овог односа и полног идентитета наратора може се пратити, како сугерише Бакстер, управо на нивоу релација моћи („positions of powerfullness and powerlessness“), кроз саму основну идеју Чварчића на непристајање на немоћ и пасивност, али и њено пристајање на ограничења која су наметнута ширим друштвеним проблемима и природом социјалних група кроз које се креће – али никако полним одређењем.

### 4.3. ПСЕУДОНИМИ И ТАЈНО ПИСМО

Идентитет стварног аутора само је наизглед у контрадикцији са идентитетом Трапавог Дурута који је назначен као потписник романа.<sup>13</sup> Савић, наиме, потписује роман именом и презименом, а наратор открива идентитет потписника романа надимцима, и то исписаним тајним писмом:<sup>14</sup>

Књигу ће морати неко други да потпише. Ја бих волела да то буде... Зна-те већ ко? Онај који ми никад није рекао да ме воли. А знам да ме воли. И да ће ме волети до свог судњег дана. Јесу последње љубави незаборавне, али прве се дуже памте. И знам да му никад неће бити јасно да ли је волео стварну особу или фацу. Али ако хоћете да будете сигурни да сте погодили о коме је реч, исписаћу његово име тајном Цезаревом азбуком. Нећу вам рећи за колико места је свако слово померено унапред.

Ццжжжињ Кацац нижњњ Вцфтњ Вљбљчц. (207)

Неидентичност наратора-аутора и стварног аутора, како се показује, експлицитно је истакнута у роману. Међутим, она је назначена и имплицитно – што смо напоменули у вези са проблемом лица и рода –, па чак и у напоменама. Једна напомена (фуснота) изгледа као да се Савићу поткрала у роману. Она гласи:

Аутор превода стихова Илијаде на енглески: Ian Johnston. (Прим. писца) (204)

Дата пред крај књиге, не случајно јер су и раније на много места цитирани стихови из истог превода, ова фуснота отвара питање зашто превод није на такав начин означен од првог цитата. Уз то, можда је и важнији комен-

<sup>13</sup> *Дурућ* је, заправо, надимак М. Савића.

<sup>14</sup> О једној од кључних улога језика у Савићевом делу – „прерушавању“ функција – још поводом књиге *Ујак наше вароши*, М. Недић примећује: „Тежња овог писца за прерушавањем основне функције појединих слојева књижевног текста врло је уочљива и у равни језика и израза његове прозе и, посебно, језика његових књижевних јунака“ (Недић 1977: 244).

тар у загради – *йрим. йисца* – јер се први и једини пут у роману помиње *йисца* уместо *йоййисника* (М. Савића). На тај начин, Савић уз неслагање идентитета наратора и *йоййисника ауџобиоџрафској романа* отвара још једно поље неслагања идентитета: Чварчић је приповедач, Дурут потписник, а Милисав Савић писац који преузима обе ове улоге.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Анализа начина прикривања идентитета ликова, наратора и аутора у роману *Чварчић* Милисав Савића показала је да се аутор служи комплексним системом језичко-стилских поступака. То су: 1. употреба тајних језика, 2. употреба тајног писма, 3. избегавање именована правим именима ликова, наратора и аутора. Додатно, Савић уноси и извесну дозу двоструке игре у прикривање идентитета аутора и наратора тако што наратор најављује да ће роман – писан у првом лицу – потписати неко други (лик у роману), грешти у конгруенцији, додаје напомене *йисца* и сл.

Најзаступљенији језичко-стилски поступак јесте (пре)именовање ликова чија се лична имена најчешће не помињу у роману. Ликови који су именовани својим правим личним именима јесу Савићеви ликови из претходних дела – Вук, Филип, Андрија Паук, Ујак. Међутим, некадашњи Ујак је постао Чича (*Ујак новој Ујака*), чиме се интертекстуалност додатно усложњава. Остали ликови именовани су по антономазијском моделу „мотивисано заједничко име или перифраза → лично име“, и то према упечатљивим елементима физичког изгледа, статусу у брачном/љубавном односу, начину понашања, интелектуалним способностима, психолошким особинама, особину типичну за представника одређене социјалне или професионалне групе, функцији лика у одређеним социјалним системима и сл. Посебно се истичу, фреквенцијом и важношћу у структури романа, ликови чија су антономазијска именована називи родбинских односа.

## ИЗВОРИ:

Владимир Пиштало, *Тесла, йорйреј међу маскама*, Зрењанин–Београд: АГОРА.

Милисав Савић, *Чварчић*, Београд: Ариадна, 2010.

Милисав Савић, *Хлеб и стџрах*, Београд: Српска књижевна задруга, 1992.

Милисав Савић, *Ујак наше вароши*, Београд: Српска књижевна задруга, 1997.

Андрић 2005: Драгослав Андрић, *Двосмерни речник српској жарјона и жарјону сродних речи и израза*, Београд: Zepтер book world – Д. Андрић.

Поповић 2007: Тања Поповић, *Речник књижевних ѿтермина*, Београд: Logos Art.

РСЈ МС: *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска, 2007.

Хлебџец 2006: Борис Хлебџец, *Енџлеско-српски – српско-енџлески речник сленџа* (друго, сопунџено издање). Београд: Београдска књига.

## ЛИТЕРАТУРА:

Бакстџер 2010: Judith Baxter, Discourse-Analytic Approaches to Text and Talk, in: Lia Litosseliti (Ed.), *Research Methods in Linguistics*, Continuum International Publishing Group, 117–137.

Бугарски 1997: Ранко Бугарски, *Језици*, Београд: XX век – Чигоја штампа.

Јовановић – Симић 2010: Јелена Јовановић, Радоје Симић, 'Интегрални роман' о власти, *Радови Филозофског факултџета* 12, књ.1, 211–228. Пале: Универзитет у Источном сарајеву, Филозофски факултет.

Јоковић 1997: Миролуб Јоковић, Дискурс постмодерног искуства, *Српски језик* II 1–2, 523–528. Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Ковачевић 2000: Милош Ковачевић, *Сџилисџика и џрамаџика сџилских фиџура*, Крагујевац: Кантакузин.

Ковачевић 1998: Милош Ковачевић, *Сџилске фиџуре и књижевни џекси*, Београд: Требник.

Кристал 1995: Дејвид Кристал, *Кембричка енциклопедџија језика*, Београд: Нолит.

Кристал 1999: Дејвид Кристал, *Енциклопедџјски речник модерне линџвистџике*, Београд: Нолит.

Недић 1977: Марко Недић, Проза Милисави Савића или Приповедање као прерушавање, у: М. Савић, *Ујак наше вароши* (поговор), 231–250. Београд: Српска књижевна задруга.

Ристић 2004: Стана Ристић, *Експресивна лексика у српском језику*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Тошовић 2002: Бранко Тошовић, *Функционални сџилови*, Грац: Institut für Slawistik ser Karl-Franzens-Universität Graz.

Pijana Čutura  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Philology

THE SECRET IN THE NOVEL ČVARČIĆ BY MILISAV SAVIĆ –  
– IDENTITY OF CHARACTERS, NARRATOR AND THE AUTHOR

*Summary:* The paper analyses modes of `playing` with identities of characters, the narrator and the author in Savić's novel *Čvarčić*, published in 2010. The means of the `play` are: secret language(s), secret script and antonomasia. These means are mostly explicitly defined and described from the point of view of the narrator. Savić further complicates the narrative game by doubling the play – showing by a cryptogram that the implicit author and the real author are not the same persons.

*Key words:* antroponyms, nicknames, antonomasia, secret language, secret alphabet, novel *Čvarčić*





Јелена Р. Јовановић Симић

Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Катедра за српски језик са  
јужнословенским језицима

УДК: 821.163.41-84:398]:81'367.7

821.163.41-84:398]:81'38

821.163.41.09-84:398

ИД БРОЈ: 188137740

Оригинални научни рад

Примљен: 24. 5. 2011.

Прихваћен: 9. 9. 2011.

## НЕКА ПИТАЊА ТЕОРИЈЕ О ПОСЛОВИЦАМА

*Айсџиракџи:* У области паремиологије – како се у раду<sup>1</sup> примећује – преовладавала су гледишта филолошко-компаратистичког и фолклористичког карактера, а у последње време појавила су се мишљења заснована на теорији књижевности и теорији комуникације. У области истраживања структуре пословица и изрека наилази се на ставове семиотичког и структуралистичког карактера, док су новија истраживања најкориснија за област испитивања употребе, при разматрању логичке и структурне стране пословица. Лингвистичка структура и стилска вредност пословица у ужем смислу речи – нису побуђивале веће интересовање истраживача, те – како се закључује – стремљења ка општој дефиницији пословица у савременим испитивањима имају истовремено структурални и жанровско-теоретски карактер.

*Кључне речи:* паремиологија, теоријска гледишта – лингвистичко, књижевно-теоријско, комуникативно, прагматично, семиотичко, структуралистичко, фолклористичко, филолошко-компаративистичко

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. Проучавање пословица у досадашњем свом току кретало се у неколико независних праваца.

а) Сваки од тих праваца има своје посебне проблеме којима се бави, своје методолошке поступке; па им само предмет проучавања остаје заједнички. То је на европском плану, а и светском, мобилисало многе лингвистичке и нелингвистичке дисциплине, и изродило готово непрегледну литературу о пословицама.

б) Ситуација је битно различита у вези са српским народним пословицама, и у вези са нашом науком о њима. Оваква је научна ситуација просто 'мамила' на нова истраживања пословица. Пословице су карактеристичан случај на коме су се најочигледније испољиле различите тенденције, од којих

---

<sup>1</sup> Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика сџиракџиура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

доминирају оне што у проучавању других језичких и поетских феномена делују прикривеније.

в) Те приступе могуће је сврстати у категорију 'спољашњих', који пажњу поклањају условима егзистенције пословичких форми, на супрот 'унутрашњима', онима који се тичу састава, односа међу елементима и природе језичких феномена што отуда проистичу<sup>2</sup>.

1.1. Најчешће се практикују различити спољашњи приступи, као што су: психолошки, социолошки, компаративни<sup>3</sup>, семиотички<sup>4</sup>, функционални, прагматички, културолошки, комуниколошки<sup>5</sup> итд.

а) Они се међусобно диференцирају по томе који од спољашњих чинилаца узимају као најважнији за објашњење пословица, али се сви они подударају у томе што тежиште проучавања померају са самих пословица на неки од њихових вањских односа, у првом реду оних односа који пословице карактеришу као културе. Пошто се смештају не у саму пословицу коју испитују него у систем вањских релација – у онај широки амбијент који се обично посматра као култура (комуникација), – проучаваоци виде и један и други чинилац у истој лингвистичкој и стилистичкој равни.

б) Због тога они тако често губе из вида ону оштру граничну црту која одваја пословице као језичко-поетске творевине по себи од онога што је њихова употреба, стварност која је у њима од стварности из које су произишле или којој припадају. У таквим је студијама, мислимо и на традиционалне и на оне рецентније, тешко разабрати који су подаци узети из једног а који из другог подручја, где престаје каузална вредност једних а почиње интерпретативна вредност других чињеница.

1.2. Проучавања спољашњих и унутрашњих релација пословица – иако супротна по својој основној методолошкој оријентацији: нпр. динамичко-контекстуална метода, метода изучавања пословица са становишта различитих

---

<sup>2</sup> О 'унутрашњем' и 'спољашњем' приступу језичком феномену уопште – у њиховом случају фонеме – говоре Јакобсон и Хале: Jakobson – Halle 1956. – Хрв. превод: Jakobson – Halle 1988: 11–21.

<sup>3</sup> О томе проблему као опште-теоријском исп. код Деретића (1974: 9–10). У следећа два параграфа парафразирамо Деретића без тежње ка тачном преносу његових речи, јер је смисао његових истраживања друкчији од нашег.

<sup>4</sup> Семиотички или семиолошки приступ може такође бити двојак – и спољашњи и унутрашњи. Ако семиотику дефинишемо на начин како то чини Морис (1975: 19), који знаком сматра сваку чињеницу која 'служи као знак' када се нађе између онога 'на шта се односи', онога на кога остварује 'дејство' и онога ко га употребљава („знак се односи на нешто за некога“) – онда смо се нашли на становишту спољашњег посматрања знака. Ако пак пођемо од Де Сосирове поставке (1969: 83–85), да је знак додуше 'релационалан и негативан' ентитет који се одржава само по сили супротстављања другим знацима у оквиру јединственог система. Но ипак, сем екстерних релација, опонентних по начину деловања, постоје и интерне уз помоћ којих се „спаја појам са акустичком сликом“, које су по својој суштини солидарне, јер је тај спој услов његове егзистенције. Тиме смо се нашли на становишту унутрашњег проучавања знака.

<sup>5</sup> Термин исп. код: Томић (2000).

тих нивоа (multi-level), дубље разрађивање микролингвистичких нивоа и друго, – не искључују се међусобно.

а) Напротив, ако се правилно схвате и рационално примене, она ће допуњавати једно друго. Проучавање културолошког, социолошког, психолошког и функционалног контекста као комуникативног, уколико није само по себи циљ, отвара нам пут и у структуру пословица и помаже нам да схватимо основне језичке механизме и стилске поступке којима се создају.

б) На тај начин, спољашњи приступ може служити унутрашњем проучавању, и добија са гледишта паремиологије пуно оправдање само ако се настави или се може наставити унутрашњим истраживањима.

1.3. Могуће је, даље, и с тим у вези, замислити двоструки начин истраживања и кад је реч о методологији проучавања пословица – лингвистички у ужем смислу и стилистички. Плурализам приступа изгледа да је препоручљив и у проучавању поетике пословица. Схватити пословице као поетске творевине не значи одвојити оно што је 'чисто' књижевно у њима од онога што то није, што може да припадне филозофији, реторици, фразеологији, дидактици или некој другој дисциплини.

а) Поступак издвојеног проучавања поетике пословица, иако се правда естетским разлозима, неизбежно води разбијању јединства корпуса и парцијалном посматрању појединих 'састојака' (нпр. 'правих' пословица од оних које то нису или сл.), а то је главна карактеристика тзв. спољашњих приступа.

б) Задатак поетск(о-стилистичк)е анализе, схваћен у најужем смислу, биће тада не осветљавање садржинске стране идеје, већ објашњење њене поетске и стилистичке функције, начина на који она учествује у формирању поетске структуре пословица и сл.

1.4. Несумњиво је да пословице код читаоца производе естетски утисак, али то није аргумент за тезу да се естетски суд о њима не може и научно засновати; – о њима не треба судити првенствено на основу утиска који остављају на читаоца него на основу познавања њихове природе и састава.

а) Методолошку импликацију о којој говоримо садржи и један Доситејев (у: Деретић 2002: 181–183) став о укусу, написан на основу неколико енглеских есеја о истој теми. Он гласи: „Благодат, дакле, и пријатност једног сложенија или списанија не састоји се у топлоти читатељева воображенија, него проиходи из состојанија и самога јестества вешти и правила по којима се списанија суде и утврђена су на тако извесним и непрекословимим основијам, баш као и математическа“.

б) Другим речима, не само књижевна већ и стилистичка анализа јесте кретање према вредностима, квалитативним и квантитативним, али не спољашње кретање – већ унутрашње; оно полази од принципа на којима су пословице изграђене, и обухвата њихов унутрашњи механизам, њихову структуру. Парафразирајући једну мисао Норберта Винера (1964: 11, 78), који је говорио о књижевним делима уопште, можемо рећи да структура пословица

представља показатељ дејства које се од њих може очекивати (не дакле самог дејства, већ унутрашњих својстава која га омогућавају).

2. Тихомир Ђорђевић (1900: 36) упозорава да народне пословице „имају етички значај“, и да је народна књижевност „због своје моралне вредности – још од неоцењивог значаја за васпитање омладине“. О етичким и општим друштвеним вредностима српских народних пословица са националнога и компаративног гледишта писали су и други аутори, па наводимо неке.

(а) После Вука Стеф. Караџића, по свој прилици је највећи проучава-лац српских народних пословица био Веселин Чајкановић. Према релевантној оцени Војислава Ђурића (1994: 11) – „његове неупоредиве студије о пословицама, на највишем европском нивоу и по правцу и по методу проучавања, са многобројним продорима у суштине које су дотле измицале и најобавештенијима и најоштроумнијима, означили су нов тренутак у развоју наше науке и наметнули се као узор потоњим истраживачима“. „Писани као део упоредне историје религије, уз примену сва три метода (филолошког, истори-ског и компаративног“) – Чајкановићеве радови<sup>6</sup> о српским и другим народним пословицама, по Ђурићевим речима из једнога другог рада (1994: 39-40) – „откривају старинска веровања и с њима право значење пословице“.

(б) Етичким проблемом у народним српским пословицама бавио се нпр. Јаша Продановић (1938: 602–607), који примећује да у њима постоје разноврсна, често супротна схватања о моралу и моралности. Он издваја три слоја<sup>7</sup> у етичким осећањима којима се руководи творац пословица: прво је хришћанско, друго – грађанско, а треће – опште хумано.

---

<sup>6</sup> „Српске пословице – мисао је Чајкановићева (у: Ђурић 1994: 40), – по свом широком програму (то су алузије на какав познати догађај, или алегорије, или сентенције, или каква било опажања и рефлексије), ближе су пословицама класичних и оријенталних народа него пословицама германским и романским, и према томе много конкретније, и боље огледало народног живота; по свом пореклу (такође у супротности са германским и романским) оне су у највећем броју чисто народне. Њихова форма и условљена или стихом, или сликом, или фигурама (врло често антитезом), тако да су се непромењене могле сачувати из врло далеке старине“.

<sup>7</sup> Хришћански морал заступљен је у врло малом броју пословичких изрека, и то се објашњава историјским приликама. „Недостатак хришћанског морала у народним пословицама – закључује Продановић – да се разумети. Љубав према непријатељима сувише је изнад живота. Тај је морал натчовечански, недостижан, неостварљив а у исти мах погибан...“ Основно схватање које Продановић сврстава у област грађанске етике јесте управо патријархални осећај чистог образа. „Чување образа захтева се без обзира на недаће и невоље, опасности и страдања до којих може људе довести чист образ и неокаљана част...“ Хуманост се испољава у виду „милосрдности према невољнима“. „Различност и супротност у народним пословицама“ објашњава се најпре њиховим пореклом, као и карактером ствараоца. „Оне су или постале у самом народу, или су прешле у народ из дела песника, књижевника и мислилаца... Неке су од њих постале у туђини, прешле к нама и одомаћиле се у нашој усменој књижевности... Најпосле, и људи из народа, познати и непризнати творци појединих пословица, разликовали су се по свом карактеру, склоностима, жељама... Једни су сањарили о општем добру; други су се старали о личном благостању. Једни су веровали у победу правде; други су осећали некажњиву моћ неправде...“

(в) Етичка и хуманистичка нота постављена је у наслов рада Душана Недељковића 'Нови хуманизам народних пословица нашег прелазног времена' (1963: 481–504), али поруке рада далеко су ограниченије: тичу се збирке пословица и пословичких узурпација и мистификација после Другог светског рата, а прожете су пропагандом социјалистичке изградње итд<sup>8</sup>.

3. Лалевић на почетку свог прилога (1955: 452–453) изражава намеру да ће се бавити 'обликом' народних пословица<sup>9</sup>, али ипак претежно расправља (457–463) о општим проблемима, а у мањој мери се осврће на сам 'облик', у сваком случају не више него што то чине књижевни теоретичари и фолклористи. Ипак, неке његове тврдње могу се прихватити, и чак имају велику вредност као антиципација савременијих погледа на проблеме језика и стила пословица.

а) Значајна је његова констатација о томе да је 'облик' пословица и других мањих облика народне књижевности језички фиксиран. „Занимљиво је што у овим родовима имамо фиксиран облик, организовану сталну везу (конструкцију – Ј. Ј.). Тај *фразеолошки* карактер израза (подв. Ј. Ј.) особито у пословицама чини да се утврђују и устаљују форме, целовитост везе израза а не саме речи издвојене из те везе. Врло јасна тенденција за *симетричношћу* (подв. Ј. Ј.) указује на велику развијеност, акустичку<sup>10</sup> вредност и стилску завршеност израза...“

б) Необични су, и по нашем мишљењу у основи врло погођени Лалевићеви погледи на жанровски карактер пословица. „Пословица гномским обликом својим постаје нормална јединица израза и филозофског реаговања. Она на тај начин, гномиком својом, добија савременски карактер. Није ту само веза с анегдотом, – то је већ уопштен израз за сваку згоду. Стога је најподеснији и најлогичнији гномски стил за изражавање правила и закона по којима се управља и на којима се живи кроз векове. И увек је то облик *ближи ейици неіо лирици* (подв. Ј. Ј.)“.

---

<sup>8</sup> Закључак осврта гласи да „посебна уједно прецизност и раскош наших савремених пословица ослободилачког рата, револуције и социјалистичке изградње наше земље, које доноси *Збирка народних изрека* Јоксима Радовића, дозволила је да можемо учинити тако рећи уједно и уздужни пресек развитка и попречни пресек огромног напона нове наше народне свести и свести ослободилачког, градитељског и стваралачког социјалистичког хуманизма...“

<sup>9</sup> „Народне су пословице врло занимљив књижевни род и садржајем и обликом својим. Иако о њима постоји извесна литература, може се рећи да је у њој више пажње поклањано садржају него облику пословица. А треба знати да је пословички облик са свом својом специфичношћу баш такав био подесан да прихвати одређени садржај. Изражајна средства, дакле, којим су казане пословице свакако су од великог значаја“.

<sup>10</sup> Аутор наглашава еуфоничност и ритмичност пословичких форми. „Ритам је одлучујућа мера којом се постиже и гномски облик и музички, гласовни ефекат. Усмерен распоред слогова, распоред наглашених и ненаглашених делова, динамичност чисто ритмична (–) појачавају утисак а заокругљују и утврђују гномски облик. Усклађеност и симетричност облика одговарају унутрашњој, мисаоној уравнотежености“.

## 2. ПРЕГЛЕД НЕКИХ ОПШТИХ ТЕОРИЈСКИХ ПИТАЊА О ПОСЛОВИЦАМА

1. У последње време<sup>11</sup> паремиологи се поново интересују за неке и раније постављане проблеме пословица и изрека.

а) Појединачна проучавања врше се различитим методама, при чему су упоришта такође разнообразна. Резултати добијени на овакав начин далеко су од целовитости и потпуности али су ипак у истраживању основних карактеристика провербијалних форми блиски једни другима.

б) Сврсисходно је размотрити неколико важних тема у којима су добијени резултати који се узајамно допуњавају. Разуме се само по себи да се радови овакве врсте не могу тицати свих најважнијих питања о пословицама и изрекама и да се не дотичу проблема паремиологије различитих нација итд.

2. Већ и сам почетни проблем, тј. само одређење појма пословице, представља сложен задатак.

а) Традиционална паремиологија не покушава да формулише једноставне дефиниције, већ указује да се под појмом 'пословица' могу подразумевати различите појаве.

б) У другом, допуњеном издању најважнијег рада А. Тејлора 'Пословица' (Taylor 1962) уместо прецизних одређења дају се формалистички прегледи. У последње време 'ситан жанр', одн. 'малу форму', почели су одређивати помоћу супротности, тј. система опозиција сличних онима који се примењују у лексикологији, морфологији итд. Такво се решење постављеног проблема, по општем мишљењу, може прихватити.

3. Приликом одређивања жанровских система пословица и изрека формулисана су два исходишта.

а) „Такав систем – сматра В. Фојт (Фойт 1978: 230–233) – може се образovati на основу конструкције и на основу употребе пословица и изрека“. У новијим радовима, као по правилу, ови аспекти се обједињују, и зависно од конструкције, схватају се двојачко – (а) као логичко-смислени садржај, и у вези с тим, (б) као језичко-граматичка форма. У садашњој научној пракси све се више уважавају норме функционализма и теорије комуникације, и све се чешће анализирају унутрашњи и спољни контекст пословице и изреке. Ово је управо у складу са нашим почетним разматрањима о унутрашњим и вањским особинама пословица, и са залагањем за равнотежу између два прилаза.

б) Овакав приступ карактеристичан је за радове Г. Л. Пермјакова (Пермяков 1970), нарочито за његову књигу 'Од изреке до скаске', ма да у вези са проблемом унутрашњег система паремиолошких поджанрова значајније место има рад 'О питању структуре паремиолошког фонда' (Пермяков 1974:

---

<sup>11</sup> У то нас посебно уверава слика најновије литературе о овој проблематици (тј. о фолклору уопште и фразеологији) коју смо имали прилике видети на интернету (исп.: *deproverbio.com*).



247–274). У том раду предузет је интересантан покушај устројства конкрет-ног система дистинктивних ознака за различите видове паремије<sup>12</sup> на функционалној основи. У сваком случају он овој категорији прикључује и такве фолклорне појаве које се развијају из спојева речи, фразеолошких јединица, до елементарних сижеа и епске приче. И овакво решавање може се прихватити, нарочито у оном делу где се утврђује да појединачне форме пословица и изрека могу условљавати узајамно једна другу.

4. У вези с овим постепено је расло и интересовање за одређивање система жанрова пословица и изрека у појединим културним баштинама.

а) Наиме, упркос томе што су сви представници паремиологије схватили и признавали међународну распрострањеност неких сижеа и типова пословица и изрека, системи назива и самих одређења пословица и изрека били су различити. Ова је појава у последње време све чешћа. У почетној фази америчког правца тзв. 'етнографије говора' (ethnography of speaking; исп.: Dundes – Arewa 1964: 70–85) то је било присутно у радовима који су се бавили и пословицама и изрекама, а потом су се појавиле и теоријске потврде тог става у облику концепције тзв. 'етничких жанрова' (ethnic genres; исп.: Ben-Amos 1969: 275–301), а недавно су управо такви ставови били понуђени (Bartley 1974: 880–884) за одређивање појединих жанрова пословица и изрека различитих културних средина.

б) Само се по себи разуме да је разврставање по културним баштинама или по етничким обележјима један од важних задатака и исходиште свих даљих испитивања. Без тачне систематизације различитих жанрова одређене културне баштине тешко да се уопште могу користити материјали за упоредну паремиологију. Без обзира на то, вероватан је и факат да је осим непосредне систематизације неопходна и општа систематизација жанрова која је у стању да осим појединачних карактерних црта да и опште теоријске схеме. Најважније питање при томе јесте питање на којој основи и којим начином образovati 'општу схему'.

5. Упоредна истраживања у традиционалној паремиологији истоветна су са проучавањима у области теорије пословица и изрека, тј. упоредна истраживања истоветна су са компаративистичким разматрањима појединачних врста и сижеа.

а) Тако је најважнији задатак и циљ паремиологије – по том схватању – међународно систематизовање типова пословица и изрека. Претпоставља се да се овај подухват не може спокојно предузети углавном из два разлога. Први је што је материјал толики да један истраживач, чак и читава институција, није практично у могућности да га савлада. Други, и с научног гледишта важнији, јесте што до сада нису разјашњени основни принципи такве врсте систематизације. Претходни истраживачи, по природи ствари, повлачили су

---

<sup>12</sup> Под 'паремијом' овај аутор подразумева мале форме поетског фолклора: предсказања, гатке, кратке анегдоте, и томе слично.

међународне паралеле међу постојећим националним зборницима таквих жанрова. Двотомни списак немачких истраживача И. и О. Дирингсфелд (Düringsfeld – Düringsfeld-Reinsberg: Leipzig 1872–1875) – јесте најважнији подухват у тој области. Ово се дело све до данас допуњава новим материјалима и прилозима<sup>13</sup>.

б) Радови ове врсте заснивају се на каталогизацији пословичких форми и њиховом сређивању по алфабетском поретку (делимично она садрже и алфабетске спискове 'кључних речи' пословица и изрека). То је типично механички поступак који и до данашњих дана има своје присталице. Наравно, не треба оспоравати да су радови те врсте веома корисни за специфичне публикације (в. други том наше књиге: Јовановић 2004), као и за архивску обраду одговарајућих материјала. С теоријског гледишта, међутим, такви радови не дају задовољавајуће резултате чак ни када су у питању прилози различитих специјалних указатеља одговарајућих жанрова. Извесне тематско-жанровске класификације могућно је, уз извесну предострожност, узимати у обзир, али, као што показују новији радови у тој области (Aquilina 1972) и осврћи на њих, теоријски ставови до којих се досада дошло још увек не омогућавају класификацију материјала те врсте. Систематизације у области паремиологије, у последње време, и поред свега реченог, стичу међународни, чак у неким видовима и светски карактер.

5.1. Паремиологији, која је доста дуго имала скоро искључиво западно-европска обележја, Г. Л. Пермјаков (Пермяков 1968) је прикључио азијски материјал, а М. Кууси (Kuusi 1972) – афрички и угро-фински.

а) Њихови доприноси састављању каталога нису драгоцени само из менутог разлога већ и због њихових предлога у вези са начином систематизације материјала. Пермјаков је, по сопственом објашњењу<sup>14</sup>, покушао да класификује неких 70.000 пословица с позиција логичко-семантичких и структурално-лингвистичких. У његовој књизи примењена су оба метода; када су у питању жанровске поредбе пословичких изрека, афоризама, фразеологизама, примаран је структурални (језички) метод поређења; а кад је реч о већини правих пословица, преовлађује логичко-семантички метод.

б) При класификацији свог материјала Пермјаков не обраћа првенствено пажњу на речи појединачних пословица, него на њихов садржај и значење – и то контекстуално. То није непосредно значење граматичких облика

<sup>13</sup> Исп. у новије време Вандеров лексикон: *Deutsche Sprichwörter – Lexikon*, hrsg. von K. F. W. Wander – са преко 250.000 изрека и пословица.

<sup>14</sup> Сам Пермјаков (Пермяков 1974: 27–28) објашњава устројство свог система на следећи начин: „У првом реду сав материјал (око седамдесет хиљада пословичких изрека седамдесет и два источна народа) сређен је по логичко-тематским групама сабравши на једном месту све изреке које говоре о односу произвођача добара или о односу величине предмета према његовом значењу, или о односу узрока и последице и др. Унутрашња сродност логичко-семантичких група дозволила је њихово сабирање у широке класе које обухватају све изреке образоване по једној логичкој схеми. Такве класе назвали смо 'логичко-семиотичким инваријантима'“.



фразе који је чине него је апстрактна логичка схема која одговара логици узајамних односа предмета и његових својстава. Преимућство оваквог метода састоји се у томе што је он применљив на нивоу језика (како појединачних, тако и целих језичких система) и стога је погодан за одређивање основа система светских размера. Зато је он и постао популаран на међународном плану, а уједно и разлог горућих препирки.

5.2. М. Куси је на почетку прихватио тај метод и покушао да га примени на прибалтичко-финском материјалу, а потом и у ширим размерама.

а) Овде се јавља још један проблем: који су то неопходни услови који би обезбедили да се семантички систем смести у сваку постојећу и могућу пословицу? Смештање свих могућих пословица у једну групу могуће је само ако постоји претходно као минимум: (а) контингент свих могућих идеја, тј. уопштених ставова, оцена и прописа и (б) контингент свих замисливих правила паремологије 'поетизације'. То значи да бисмо били дужни да (а) постулирамо релативно малу количину елементарних семантичких јединица, (б) помоћу њих да конструишемо велику количину комплексних појмова, (в) сјединивши горе наведено разним операцијама, требало би да добијемо огромну количину 'идеја', (г) увођењем правила трансформације 'непаремолошких формула идеја' у текст пословице, требало би као резултат добити потребан контингент 'свих могућих пословица'. Таква процедура теоретски је могућа једино дедукцијом, тј. као пут 'одозго наниже'.

б) Ипак помисао на њену практичну реализацију још увек је утопичка из следећих разлога. (а) Сума свих могућих идеја, ма колико била велика, увек би се показала апсурдно необухватна. (б) Правила о постепеном (уједначеном) прелазу од 'идеје' ка пословици не могу бити ништа друго него синтеза текстова пословица. (в) С друге стране, они би увек били фиксирани *ad hoc*, тј. с обзиром на процес стварања постојећих пословица. Стварни, историјски раст броја пословица, међутим, не настаје само у резултату примене постојећих правила него, упоредо с тим, настанка нових правила, што често води ка нарушавању претходних. (г) Прелаз од множине идеја ка множини пословичких текстова по диктату семантичке неодређености пословице није могуће представити просто као процес предложеног рачвања: то је сложена мрежа двостраних подударности, при чему из различитих идеја у многим случајевима треба открити јединствене пословичке резултате, и обратно. (д) Поменути начин није у стању да узме у обзир еуфоничке факторе настанка пословица, а у ствари ти фактори играју важну улогу приликом образовања коначног састава пословичког репертоара неког језика<sup>15</sup>.

5.3. Узимајући у обзир и прве критеријуме својих радова, од 1972. г., када је иступио са својим конкретним предлозима, Куси је касније, насупротив Пермјакову, изабрао друкчије решење. У саопштењима о својим назорима ве-

<sup>15</sup> Види у нашој анализи (Јовановић I: 2004) случајеве у којима разлог настанка пословице изгледа да је пре свега у тежњи за стиховањем говора.

заним за грађу, он је указивао на неколико типова, публикујући прве странице предвиђеног великог међународног каталога.

а) Куси полази непосредно од датог материјала и покушава да индуктивним методом дође до оних резултата до којих је Пермјаков дошао дедукцијом. Поређењем тих радова постаје јасно да садашњи облик Пермјаковљевог система не обухвата мноштво изрека и пословица. Али се ни међе Кусијевог система још увек не могу сагледати, односно не види се када ће и у каквом облику настати потпун међународни каталог различитих типова пословица и изрека помоћу таквог, индуктивног метода.

б) У последњој, специјалној критици тих двају радова, указано је да се тешкоће оваквог типа класификације испољавају и у томе што су истраживања врста пословица и изрека задаци и фолклористике (где је првенствено потребно разјаснити проблеме везане за функцију) и лингвистике (где је неопходна семантичка и структурална анализа), а и стилистике (са њеном заинтересованошћу за вредносне особености пословица).

5.4. Није случајно што су и Пермјаковљев и Кусијев систем по основној оријентацији семантички.

а) Могућно је закључити да је при раду са интернационалним материјалом садржај једино добро полазиште за паремиолошку класификацију. Врлином система двају научника можемо сматрати и то што не оперишу 'површинским', језичким, већ 'дубинским', сликовитим значењским елементима пословице. Ипак, наслућује се да недовољно строг, импресионистички прелаз од чисто језичког значења текстова ка њиховим фигуративним, преносним смисловима – не може спречити и извесну количину произвољности. Стога састављачима погодног система предстоји знатан посао на експликацији таквих трансформисаних, тј. експандираних, редукованих и других облика пословица у практичној конверзацији, а у општим цртама и приликом ванконтекстуалних примена пословица.

б) Неопходно је да класификација испуни и још један захтев: није довољно само обезбедити могућност разбијања репертоара у класе него и даље поређење добијених класа и разјашњавање разноврсних аспеката, пре свега степена сродности и различитости. Због тога метајезичка апаратура која се употребљава мора бити прецизна, систематична, складна и хомогена у свим видовима. Тешко да која од постојећих семантичких класификација задовољава овај критериј.

в) Тешкоће семантичких класификација пословица потичу отуда што је њихово истраживање истовремено задатак и фолклористике и лингвистике. Из недостатака система пословица произлазе следеће чињенице: а) неисцрпност као карактеристика суме семантичких одлика пословице и б) хијерархијски системи таквих класификација, који подсећају на стабло.

б. Теорија слојева пословица и изрека практично се 'наслања' на ова ова проблема. До овог закључка долази се приликом практичне анализе. Не обраћајући пажњу на процес настанка пословице, размотрићемо ставове о овоме у следећем избору радова.

6.1. Куси је сматрао да се структура пословице може посматрати са три гледишта. Свака пословица има свој основни смисао (*Idee*), своје устројство (*Struktur*) и творбено језгро (*Baukern*). Пословице са истоветним смислом могу се назвати 'синонимним', са истоветним устројством – 'структурно једнаким', а са истоветним творбеним језгром – 'истоврсним'. Структурална разматрања ове врсте подвлаче различите сродне форме и значења, али су још увек недовољно аргументована.

6.2. За слојевитост структуре пословица дубље су се занимали мађарски паремиолози.

а) Први су 1972. г. своја мишљења изнели А. Семеркењи и В. Фојт (Sze-merkényi – Voigt: 1972), а потом се Фојт често враћао на ова питања. Сагласно њиховим радовима пословице имају три главне компоненте: текст, значење и употребу. Сам текст се затим дели на неколико слојева: могуће је разликовати његове језичке – конструктивне и формалне варијанте. Значење се дели на два главна слоја; сагласно општепознатим семантичким принципима, то је само значење (*signifikation, Bedeutung, meaning*) и смисао (*sens, Sin, sense*). Нарочитим преимућством овог модела сматра се то што у њему специјално место припада категорији употребе (*function, Funktion, use*).

б) Мађарски истраживачи (Szemerényi: 1974) су увек подвлачили да се у посебним слојевима запајају самосталне појаве (варирања), а да се саме пословице могу посматрати једино као скуп свих слојева. Ауторка последњег поменутог рада, А. Семеркењи, покушала је да ту мисао развије шире, у правцу семиотичких истраживања. Сагласно њеним ставовима (Kirschenblatt-Gimblett: 1973), појединачни слојеви пословица могу се представити на следећи начин: апстрактне тематске групе (које чине самосталне блокове пословица) – конкретна, дословна значења – системи пословица и изрека с гледишта теорије знакова – и на крају, употреба пословица.

в) Све то представља допринос семиотичком изучавању пословица, али не може се сматрати коначним резултатом ни са гледишта теорије слојева, ни семантике пословица и изрека. Поменути фактори теорије слојева изучавани су, за сада, само теоријски, и та истраживања се не могу сматрати конкретним, нити су у стању да савладају богату сакупљену грађу једног народа, нити са компаративистичког гледишта могу указати на јединство паремиолошке продукције човечанства. Теорију је неопходно суочити са конкретним материјалом.

6.3. Овде се још једном, из нешто друкчијег угла, ваља осврнути на проблем разумевања структуре и логике у систему нивоа пословица.

а) Чини се да се појам логичког и структурног аспекта 'на једној истој оси' са другим узајамно искључујућим нивоима пословица<sup>16</sup> не може сматрати адекватним. При томе многи аутори сматрају да је структура (или ло-

<sup>16</sup> На пример: структура – versus – садржај, структура – versus – форма по принципу аналогије супротности као садржина – versus – форма, форма – versus – употреба и сл.

гичка структура) изражена управо у синтаксичком устројству пословице, као што је пример пословице *Coffe boiled is coffee spoiled*, коју је могуће приказати формулом  $A(x)=A(y)$ , као и *Своја грљача боља је од њуђеи њлуја*, која се може изразити формулом  $(P?x)=(Q?x)?(P?Q)$  итд.

б) Фактички те формуле описују само синтаксичку структуру датих пословица као апстрактну схему, и ма да, наравно, представљају важан и специјалан факат анализе пословице, не одражавају ту структуру у конкретном смислу речи. Логичка структура, јасно је, представља појмове на нивоу општијег поретка. Пословице као продукт човековог мишљења, као језичка појава, као фолклорна и поетска појава, представљају структурну пуноћу у свим својим аспектима и нивоима.

6.4. У вези са овим поменућемо и тезе Ј. М. Лотмана о томе да у коначном резултату структура сваког језичко-поетског производа представља управо структуру његове суштине.

а) Слично је и са логиком. Разне логичке операције, по Лотману, у толикој су мери својствене човековом мишљењу да је и у пословицама готово немогуће наићи на аспекте приликом чијег бисмо описивања могли да законачимо даље, а да не применимо логичка средства, било да је предмет наше анализе језичка форма, значење, употреба или неки други проблем. Али по свему судећи, без конкретне семантичке анализе није могућа ни анализа на нивоу 'синтаксичке логике'. Логичка структура пословица једино може представљати 'празну формулу' у коју је могуће 'уливати' непрестано нове и нове садржаје.

б) Садржински, језгрени језички елементи текста пословице не могу бити поистовећени са варијантама логичког израза. Напротив, управо њихова конкретна семантичка обележја непрестано одређују и могућности трансформације датог конкретног текста и укупност стварних трансформација (текстуалних варијаната), и то исто онолико колико могућности трансформације логичких израза зависе једино од истинитости или лажности и од односа логичких операција наметнутих аксиоматиком. Лингвистичка анализа језичких структура није сводљива без остатка на логичку, како иначе, тако исто и у случају проучавања пословичког текста.

7. Теорија 'употребе' пословица и изрека заузима посебно место у поменутиим радовима, али је, уједно, тако својствен скуп питања да се, сагласно најмодернијим представама, непосредно дотиче с облашћу паремиологије.

а) Основно упориште савремених теоријских назора јесте чињеница да је пословица суштина говорних жанрова, како би Р. Д. Абрамс (Abrahams: 1969) рекао, 'разговорна' (conversational) појава. Само се по себи разуме да се и савремена фолклористика 'контекстуалног' карактера интересује за ову тему, и то на основу поменутих ставова. Ова узајамност појава с правом се сматра веома важном; но ипак је неопходно приметити да мешовити радови општег карактера, написани у овом духу, третирају пословице или изреке скоро као изузетке, да се специјализовани радови који прате ту линију, тичу са-

мо једне теме (проблема) и стога једва да се могу употребити за решавање питања теоријског типа.

б) Добијени огледи и радови, везани за нашу тему, сматрају да је најважнији задатак испитивања те врсте само извођење пословице и изреке, јер се значење (meaning) пословице током њене употребе (use) заснива на сазнавању и употреби специјалног контекста (specific context). Тај задатак је несумњиво важан; ипак треба имати у виду да пажњу не треба обраћати само на конкретне него и на опште особине употребе пословица и изрека. Тако се, поново, долази до захтева да се систем пословица разматра у свој његовој пуноћи и многостраности.

8. Што се тиче 'теорије значења' пословица – она се, у највећем броју радова, позива управо на последње поменуто становиште. Ипак је веома дуго изгледало да нема теорије која би омогућила систематско и појединачно разматрање читавог тог круга проблема. Није случајно да су се евентуалне могућности сагледавале у генеративној граматизици, теорији секундарних моделативних система; краће: у структуралној семантици, а у последње време – семиотици.

8.1. Поред одговарајућих истраживачких подухвата које смо већ помињали, указујемо још и на неке радове А. Крикмана (Krikmann: 1974а, 1974б), сматрајући их неопходним за даља проучавања.

а) Сагласно Крикмановом мишљењу, у области истраживања пословица и изрека могућно је издвојити једно од трију основних гледишта – чисто семантичко, прагматичко-семантичко и синтаксичко-семантичко – у зависности од тога шта се у датом моменту посматра: значење, конструкција или употреба пословица и изрека. При анализи непосредног значења (денотата) показује се неодређеност пословице и изреке под којом Крикман подразумева, по природи ствари, варијације које се јављају у њиховим структурним слојевима.

б) Помињући различите форме те појаве, он разликује модалне (функционалне и прагматичке), структуралне и ситуационе (које се јављају током актуализације), и на крају текстуалне (тј. оне које дају конкретне оквире одређеног типа) форме неодређености пословица. Главна врлина Крикмановог рада – будући да је на изванредан начин 'побочног' типа – јесте у томе што је установио јединствену терминологију. У вези са тим желели бисмо ипак да ставимо две примедбе јер, како нам се чини, теорија о пословицама развијала се касније у том правцу.

8.2. У формулацији трију могућих семантичких приступа пословицама – чисто семантички, прагматичко-семантички и синтаксичко-семантички – термин 'синтаксички' употребљава се у семиотичком смислу а не у лингвистичком<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Пример таквог приступа представља Морис (1975).

а) То значи да под синтаксичко-семантичким приступом треба подразумевати онај који се бави односом знака према знаку, тј. семантичким поређењем, односом разних пословица по смислу, дакле проблемом њихове семантичке класификације (и међуструктурне парадигматике уопште), а не приступ који истражује конструкцију (дакле унутарструктурну синтагматичку раван њену).

б) Кратка схема приступа изгледала би овако: А: приступ – (а) чисто семантички / (б) прагматичко-семантички / (в) синтаксичко-семантички; Б: карактер процедуре – (а) виртуелан, без утицаја контекста / (б) актуелан, под утицајем стварног контекста / (в) виртуелан или актуелан; В: с и н т а к с и ч к о - с е м а н т и ч к и – (а) описивање поједине пословице као семантички потенцијал / (б) формулације суме стварне употребе пословице / (в) делимично поређење или потпуна класификација пословица.

8.3. Функционалисти су приметили да су сви паремиолошки зборници ван контекста практично неупотребљиви за изучавање функције.

а) Психоанализа се, истовремено, проширила на архетипске представе. Најрадикалнији раскол у области проблема 'близу – далеко', 'сада – некада' представљају структуралне анализе Пропа и Леви-Строса. Куси (Kuusi 1972: 347) не дели у потпуности Фојтово мишљење да је синхрони структурално-семиотички аспект најплодотворнији.

б) „Ту вам истраживач за истраживачем узима једну пословицу и 'преврће је' колико му сопствена компетенција дозвољава, тумачи њену унутарњу и спољну структуру, скривене опозиције, медијаторе, конотације, границе делотворности и уопште сваковрсне положаје општег карактера. То је импозантна али 'сумњива' работа, нека врста 'бајања'. Ту нема критичког критерија скупа варијаната и извора нити претпоставки хронолошко-географског метода“. Куси јасно, и у екстремним формулацијама, подвлачи да структуралистичка истраживања не могу допринети решавању 'коначних и критичких питања' паремиологије.

9. На основу горе изложеног мисли се да би било добро изградити целиовит модел пословица и изрека и с гледишта теорије комуникације.

9.1. Схему коју је Р. Јакобсон предложио још 1960. г. Дел Хајмз (Hymes 1962. – Српски превод: Хајмз 1980. – Исп. и: Hymes 1974) развио је даље на етнографско-фолклористичким основама. Ипак његове новије и потпуније моделе паремиологије до новијег периода нису примењивали. Значајну је помоћ у томе пружила немачка теорија текста која је подразумевала новија достигнућа теорије комуникације и структуралне семантике (Schmidt: 1973; Plett: 1975; Werlich: 1975), као и теорије жанрова (Hempfer: 1973). Занимљиво је да читав ред споредних жанрова има теорију своје врсте, а да одговарајућих испитивања у области паремиологије, која би требало да се тиме сама намећу, још увек нема.

9.2. Неопходно је приметити и то да Крикманов поступак – који инсистира на поменутој неодређености – на изврстан начин уситњава одговарајуће класификације.



а) Само по себи се разуме да је важно указати на недостатке горе поменутих радова општег карактера, и истовремено у центар пажње поставити 'неодређеност' положаја. Када Крикман разматра општи слој, онда говори једино о закономерностима и уопштеним појавама, а не о конкретним структурама пословица и изрека.

б) Тако се чини да методе које је он сам предложио не указују на правац опште паремиологије. Структурално одређење пословица и изрека, већ на самом почетку, дало је само опште формуле; објашњење самих пословица научници су тражили у једном једином моделу (свакако по угледу на Пропов поступак са бајкама). Такво би се решење проблема могло усвојити једино ако би поменути основни модел био довољно богат и садржавао таква трансформациона правила помоћу којих је могућно успешно одредити различите варијанте и основне типове пословица и изрека.

9.3. Овакав став може се наћи и у старијим радовима.

а) У различитим формама пословица и изрека Кенгеш–Маранда (Köngäs–Maranda 1971), на пример, види испуњење извесних формула 'медијатора' (по систему Леви Строса); Пермјаков види различите форме атрибуције, а сам Крикман – пресудну улогу метафоре и парадигматске осе. Сви они, међутим, нису означили основне структуре и трансформациона правила помоћу којих се најразличитији облици пословица и изрека могу посматрати са гледишта јединствене структуралне дефиниције.

б) У тој области далеко је (ако не и најдаље) отишао Золтан Кањо (Kanyó: 1976); он полази од претпоставке да се у пословици и изреци налазе импликације конективног карактера које зависе од једног 'универзалног' оператора. (Аутор то приказује помоћу следеће формуле:  $[f(x) \supset g(x)]$ ). У коначном резултату, као ново не јавља се општа одредница већ метод помоћу којег Кањо на основу дате дефиниције издваја 35-40 различитих облика реално постојећих пословица и изрека.

9.4. Кањоов систем односи се, у првом реду, на генеративну граматику и теорију књижевности, а не бави се, на пример, употребом или варијантама пословица и изрека.

а) По његовој теорији основу пословичке форме чини једна логичко-семантичка дубинска структура која се помоћу одређених трансформационих правила може превести у синтаксичко-граматичку структуру. Овај приступ као да поравнава размимоилажења у мишљењима лингвиста који сматрају да постоји или логичка или семантичка дубинска структура. Формирање површинске структуре објашњава се помоћу двају облика кодирања, а ови су засновани на граматичкој структури која се, ипак, не разликује од претходно поменуте.

б) Трансформације реторичког карактера одговарају правилима појединачних жанрова, а поетска кодирања представљају такав систем филтрације који нема граматичко-логички карактер него у дубинску структуру текста уноси одређене опште схеме. Све ово заједно чини једну одређену теорију.

Дата теорија има предиспозицију да постане основа 'многостраној теорији пословица', која истовремено може имати и апстрактни и конкретни карактер.

10. Имајући у виду изложена факта, могућно је рећи да се последњих деценија испитивање пословица одвијало доста брзим темпом.

а) С једне стране, порастао је број теоријских радова; по природи посла прво се развила теорија помоћу које се основни паремиолошки проблеми могу решавати на наизменичном (узастопном, повезаном) методолошком нивоу.

б) С друге стране, радови који полазе са различитих позиција дали су резултате који се међусобно допуњавају. Литературом на коју смо се позивали хтели смо да подвучемо узajамност различитих појединачних радова. Циљ овог приказа није да потврди униформност паремиологије већ да укаже на могућност координације истраживачких задатака. Чини нам се да је већ могуће одређивање општег модела испитивања пословица и изрека. Све се то одиграва отприлике на исти начин на који појединачне речи, задржавајући своје претходно значење, прелазећи у пословице добијају ново, комплексније значење. 'Лексикализација' вишечланих структура изгледа да представља основу њихова паремиолошког трансфера.

11. Што се тиче даље перспективе испитивања опште теорије пословица, неке позиције у тој области у толикој су мери јасне да нема потребе занемати се њима подробније.

11.1. У области паремиологије до данас су преовлађивала гледишта филолошко-компаратистичког и фолклористичког карактера. У последње време<sup>18</sup> у тој области појавила су се мишљења заснована на теорији књижевности и теорији комуникације. У области истраживања структуре пословица и изрека наилази се такође и на ставове семиотичког и структуралистичког карактера.

а) Послови око прикупљања, чувања, чак и тумачења утврђених података у области традиционалне паремиологије могу се даље продужавати помоћу нових метода. Новија истраживања најкориснија су за област испитивања употребе, при разматрању логичке и структурне стране пословица, и у вези с тим, у паремиологији типолошког и компаративног карактера. Лингвистичка структура и стилска вредност пословица у ужем смислу речи – нису побуђивале веће интересовање истраживача.

б) Стремљења ка општој дефиницији пословица у савременим испитивањима имају истовремено структурални и жанровско-теоретски карактер. Она садрже све познате датости о употреби пословица и изрека чији се резултати могу непосредно развијати и даље у испитивањима типолошког и компаративног карактера.

11.2. Гледишта образована током развоја савремене паремиологије могу се искористити и приликом разматрања различитих других тема. Отприли-

<sup>18</sup> У релативном одређењу – три последње деценије истраживања у паремиологији.



ке на та гледишта треба обраћати пажњу приликом испитивања појединачних пословица и изрека, различитих њихових група, националних и међународних жанрова пословица и, у вези са овим последњим, посебних типова пословица и изрека.

а) Са гледишта теорије комуникације модели и групе пословица и изрека разликују се једино по карактеристичним манифестацијама конотације и денотације: и појединачну пословицу и целокупан жанр могућно је окарактерисати помоћу тог модела. Даља испитивања помогла би темељнијем заснивању овакве хипотезе.

б) Овај је модел подједнако погодан и за одређивање самих пословица и за одређивање њихових жанрова и типова. Управо из овог разлога формирале су се подробне представе за типолошку и структуралну анализу пословица. Посматрана са оваквог гледишта, структурално-типолошка паремиологија представља једну интересантну област истраживања.

11.3. Испитивање контекста пословице са спољашње и са унутрашње стране тиче се њене структуре, с једне стране, а са друге – њене функције.

а) Испитивања из тих двеју области, како је речено, међусобно се допуњавају. У том смислу, приближавајући се детаљној дескрипцији целокупног фонда српских народних пословица Вукове збирке (Јовановић I: 2004) – приближавамо се стању да утврдимо да свим нивоима одговарају одређени елементи структуре или аспекти поменутих функција.

б) Структуру пословица могућно је посматрати помоћу теорије слојева. При том се јасно запажају (и издвајају) следећи нивои: логичка дубинска структура, синтаксичка дубинска структура, семантичка површинска структура (тематски садржај или денотат) и језичка површинска структура (лексички састав и граматички облици). Што се тиче функције, то се непосредна ситуација и уобичајенија непосредна употреба пословица могу непосредно разликовати.

в) Посебну групу питања представља семантика пословица. Овде се јављају сва она питања као и у осталим областима опште семантике.

11.4. Кад је реч о проучавању пословица са гледишта семиотике, за које се у последње време истраживачи све више опредељују, могућно је, помоћу тих метода и терминологије, проверити и потврдити резултате.

а) Приликом одређивања значења пословица, на пример, узетих у целини или у деловима, у многоме може помоћи типологија семиотичких знакова. Ипак, чини се да није оправдан став по којем семиотичко испитивање пословица може бити ограничено оквирима одређених јединствених слојева датих пословица: на пример да је њихову структуру могућно је посматрати искључиво помоћу синтаксичке методологије, значење – помоћу семантике, а употребу – помоћу прагматике.

б) Семиотичка паремиологија, односећи се на целокупну пословицу, представља метод општег приступа, али се у ствари не може сматрати јединственим методом изучавања. С гледишта семиотичких истраживања веома је

поучно подробно разматрање структуре и значења пословице: резултати који би се у тој области појавили могу довести до општих семиотичких закључака новог карактера, нарочито приликом семиотичких тумачења логичких и језичких појава. Али за лингвистику и стилистику, па и за поетику, и специјално фолклористику – таква истраживања немају суштинску вредност.

11.5. Једна од најважнијих одлика савремене паремиологије састоји се у томе што она истовремено доводи и до граматичко-логичких и поетско-комуникацијских резултата, доказујући на тај начин нераскидиву везу међу испитивањима те две врсте.

### 3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. У традиционалној фолклористици паремиологија представља могућност испитивања 'погледа на свет' или 'мудрости народа'. Савремена паремиологија, међутим, одузела је таквом ставу део мистичког тумачења, а при том је указала да „пословице, представљајући елементарне јединице језика, саопштења, логике, поетике – представљају истовремено и саставне делове, неку врсту претходнице крупним појавама језика, саопштења, логике и поетике“ (Фойт 1978: 237). Изучавање пословица, наравно, не служи решавању свих проблема повезаних са лингвистичким, фолклористичким, књижевно-теоријским и другим испитивањима, али својим практичним и теоријским закључцима оно доприноси њиховом решавању.

2. Вилмош Фојт у поменутом чланку 'Питања опште теорије о пословицама', подвлачећи најважније проблеме којима је посвећена пажња изучавалаца пословица, указује да је један од главних недостатака савремене паремиологије – њена раздробљеност.

а) Саме пословице којима баратају истраживачи, а такође и карактер њиховог теоријског приступа (с тим у вези и добијени аксиоми, приступи и терминологија) у толикој мери се разилазе међусобно да је узајамно неразумевање или погрешно разумевање међу паремиолозима веома изражено.

б) Централни паремиолошки часопис 'Proverbium', захваљујући првом уреднику М. Кусију, у распону од педесет година, дао је неоцењив допринос развоју паремиологије као науке и координирању међународне паремиолошке делатности. С тим у вези, постало је сасвим очигледно да савремена паремиологија показује јаку тенденцију интеграције, тако да је могућно говорити о њеним основним проблемима и задацима и о главним правцима њеног развоја.

3. Дакле, као што смо рекли: дефинисање појма пословице, разврставање пословичких поджанрова и њихови односи, теоријско изучавање употребе у свакодневной комуникацији, а такође и семантички аспекти пословица уопште, најзад, образовање јединственог модела пословичке комуникације – то се сматра суштином паремиологије, како смо већ једном нагласили.

а) С обзиром на чињеницу да се број општетеоријских и практичних радова у паремиолошкој литератури увећава до границе небројивости, – у пуној се мери можемо сагласити са Фојтом да је прогноза даљег развоја паремиологије прилично оптимистичка.

б) Но у једној тачки наша се схватања о томе разилазе са владајућим: то је питање 'унутрашње структуре', дакле заправо лингвистичке природе и стилских карактеристика пословица – које је у великој мери потцењено и заостављено. Вероватно је то онај камен спотицања који ваља уклонити да би паремиолошка истраживања добила прави научни карактер и смисао.

4. Што више говоримо о пословицама, то све јасније постаје да испитивање у тој области морају бити многострана; читав низ проблема захтева још увек множину различитих испитивања. У вези са овим појављује се све већи број интересантних питања. Неких смо се овлаш дотакли, а нека смо обишли – а и она очекују одговоре.

4.1. Имајући све поменуте моменте у виду, али и због тога што се о српским народним пословицама, и о пословицама уопште – као 'сажетим, завештајним формулацијама искуства' – писало са различитих становишта, али понајмање са синтаксичкога и уско стилистичкога, ваља указати на неопходна разграничења постојећих и увођења нових теоријских и методолошких приступа пословицама.

а) Полазећи од општег теоријског, књижевно-теоријског и лингвистичког становишта, пожељно је глобално се приближавати пословицама – и на тај начин стицати увид у жанр коме припадају, али је изузетно важно бавити се конкретним проучавањима која полазе од одређених пословица и одређених појава у њима. Оваква методологија рачуна на већу логичност, јер се теоријска дискусија о пословицама природно слива у закључке – што нас поново враћа њима као специфичној врсти усменог жанра.

б) Чини се јасним да овакав истраживачки поступак доводи до објективног увида у природу пословица, тј. у унутрашњу бит: њихову структуру и њихово значење. Такође указује на правац и начин на који се испољава ефицијентност пословица, тј. стилистичка природа. Коначно, ово је једини пут који истраживача води њиховој поетолошкој суштини, одн. уметничкој организацији и постојању. Смисао и оправдање за овакав научно-методолошки поступак налазимо, дакле, у томе што се њиме разни судови о вредности пословица могу оправдати њиховим стварним квалитетима.

4.2. Не одбацујући спољашњи приступ проучавању пословица, сматрамо да је препоручљивије учинити га фоном у проучавању, 'мобилисати' га, то јест, у друге сврхе – усмерити ка унутрашњем приступу.

а) Не тврдећи да је ово једина битна дистинкција од које треба поћи у проучавању пословица као феномена и као корпуса конкретних језичких творевина, ми ову демаркациону линију постављамо трудећи се да покажемо у чему је вредност унутрашњег приступа насупротив вањском; трудећи се, боље речено, да укажемо на значај синтаксичких структурних одлика као елемен-

та којим је у великој мери одређена стилистичка, а и општа природа пословица. Но сем синтаксичке структуре важну улогу у одређењу вредности пословица игра и семантичка њихова подлога, те би у истраживању требало да заузме важно место.

а) Овај методолошки правац кретања води нас од неутралних момената у пословичкој грађи до самих језичких и стилистичких особености јединица од којих су пословице саздане, и њих самих у глобалу посматраних. Тако се долази до формуле категоријалног средишта пословичког корпуса (у нашем случају то су српске народне пословице Вукове збирке – исп.: Јовановић I: 2004) са којим су повезане све појединачне пословице и из којег извиру њихове смисаоне, обликотворне и изражајне компоненте. Ова нам 'формула' открива унутрашње просторе пословица.

б) Није довољно, према томе, задовољити се само тиме да испитамо спољашње релације пословица, да објаснимо како оне својим квалитативним и квантитативним вредностима, својим садржајем и формом корелирају са културом, као комуниколошким и симболичким системом, или са народном књижевношћу, у чијим се оквирима углавном проучавају; потребно је лингвистички се усмерити ка унутрашњој бити пословица и објаснити на који начин различити елементи – од којих се сваки у крајњој линији може свести на неки спољашњи извор, – творе пословичку целину као лингвистички и стилски феномен (пословица се, с једне стране, никако не може без остатка свести на било шта што јој је претходило, а с друге стране – ни на саму употребу).

5. Овај синоптички поглед на литературу показује да су пословице не само могуће – већ, превасходно, плодно поље истраживања. Пословице, како и сам Вук каже (1965: 32), подвлачећи њихову националну самобитност, – „показују народни разум и карактер а многе ударају и у народне обичаје“. Због тога би синтаксичко и стилско проучавање пословица требало да свој значај нађе не само у томе што је реч о (а) лингвистичкој (и стилистичкој) перспективи, већ и о (б) самоме корпусу: – реч је о општејезичком наслеђу, етнографском реликвијару; односно, обрасцима мишљења и националног језика који су утиснути у психичку структуру народа.

## ЛИТЕРАТУРА

Абрамс (1969): R. D. Abrahams, *The Complex Relations of Simple Forms*, 'Genre' II.

Аквилина (1972): J. Aquilina, *A Comparative Dictionary of Maltese Proverbs*, La Valletta.

Белић (1958–1959): А. Белић, *О језичкој природи и језичком развијану I, II*, Београд: САНУ, Посебна издања.

- Бен–Амос (1969): D. Ben-Amos, *Analytical Categories and Ethnic Genres*, 'Genre' II, 275–301.
- Берли (1974): N. Barley, *The Proverbs and Related Problems of Genre Definition*, 'Proverbium' 23, 880–884.
- Верлих (1975): E. Werlich, *Typologie der Texte*, Heidelberg.
- Винер (1964): Н. Винер, *Кибернетика и грушово*, Полит: Београд.
- Гимблет (1973): B. Kirschenblatt-Gimblett, *Toward a Theory of Proverb Meaning*, 'Proverbium' 22.
- Дандис (1964): A. Dundes, E. Ojo Arewa, *Proverbs and the Ethnography of Speaking Folklore*, 'American Anthropologist' LXVI (6), pt 2, 70–85.
- Деретић (1974): Ј. Деретића, *Поетика Досићеја Обраговића*, Београд: Вук Караџић.
- Дирингсфелд (1872–1875): I. Düringsfeld in: O. Düringsfeld-Reinsberg, *Sprichwörter der germanischen und romanischen Sprachen vergleichend zusammengestellt*, Leipzig.
- Ђорђевић (1900): Тих. Р. Ђорђевић, *Српски фолклор*, Караџић, год. II, Београд.
- Ђурић (1994): В. Ђурић, *О реконструкцији старе српске вере*, В. Чајкановић, 'Сабрана дела из српске религије и митологије', књ. 1, Београд.
- Ђурић (1994): В. Ђурић, *Увод у сабрана дела*, В. Чајкановић, 'Сабрана дела из српске религије и митологије', књ. 1, Београд.
- Јакобсон – Хале (1988): R. Jakobson – M. Halle, *Temelji jezika*, Zagreb: Theoria universalis, Globus.
- Јовановић (2004): Ј. Јовановић, *Синтакса и стилска српских народних пословица*, Никшић, Београд: НДСЈ, Јасен.
- Кањо (1976): Zoltán Kanyó, *Zur Theorie der 'einfachen Formen' – Sprichwörter. Eine semiotisch – literaturtheoretische Untersuchung*, Budapest.
- Караџић (1818): Вук Ст. Караџић, *Српски рјечник истаолован њемачким и латинским ријечма*, У Бечу 1818. – преизд. у: *Сабрана дела Вука Ст. Караџића* (1966), књ. 2., приредио П. Ивић, Београд: Просвета.
- Караџић (1965): Вук Ст. Караџић, *Српске народне пословице*, Београд: Просвета.
- Ковачевић (1990): М. Ковачевић, *Узрочно семантичко поље*, Сарајево: Свјетлост.
- Крикман (1974): A. Krikmann, *On Denotative Indefiniteness of Proverbs, Some Additional Aspects of Semantic Indefiniteness of Proverbs*, Tallinn.
- Крикман (1974): A. Krikmann, *Some Difficulties Arising at Semantic Classifying of Proverbs*, 'Proverbium' 23.
- Куси (1972): М. Kuusi, *Towards an International Type-System of Proverbs*, 'Proverbium' 19.
- Лалевић (1955): М. С. Лалевић, *Језик и стил пословица Вукове збирке*, Титоград: Стварање бр. 7–8, 452–467.



Jelena R. Jovanović Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Serbian Language with South-Slavic Languages Department

## SOME QUESTIONS REGARDING THE THEORY OF PROVERBS

*Summary:* The past – comparative and folkloristic – views on proverbs and the recent views – based on the theory of literature, the theory of communication, structuralism and semiotics are presented in this work.

*Key words:* paremyology, theoretic views – linguistic, literary-theoretic, communicative, pragmatic, semiotic, structuralistic, folklore, philological-comparativist





Тиодор Р. Росић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 81.09-1  
82.09-1:81'38  
ИД БРОЈ: 188138252  
Оригинални научни рад  
Примљен: 14. 6. 2011.  
Прихваћен: 9. 10. 2011.

## О САВРЕМЕНОЈ СРПСКОЈ ИРОНИЧНОЈ ПОЕЗИЈИ

*Ајсџиракџи*: У раду\* се говори о појму савремене српске поезије. Циљ рада је да укаже на моделе и типове савременог српског ирониичног песничког исказа, а задатак да се превазиђу стереотипна вантекстуална вулгарно-позитивистичка тумачења. У складу са иманентном природом песничке уметности, поштују се принципи науности и примењује аналитичко-синтетичка логичка метода.

*Кључне речи*: појам, дефиниција и функција ироније, савремена српска поезија, типологија савременог српског поетског дискурса

### 1. УВОД

Оквирни принцип истраживања у овоме раду засновани су на чврстој вези између циља и принципа истраживања. Томе је подређена како теоријска заснованост испитивања тако и избор теме и пројектована кодификација типова и модела савременог српског ирониичног песничког исказа, како по значењу тако и по начину казивања. Полазни принцип у тумачењу савремене српске ироничне поезије заснован је на језичком критеријуму и испитивању специфичних особености језичке димензије књижевног материјала, преваходно његове језичке функције, који га чини различитим од сваког другог. Уместо ванкњижевних, у први план истакнути су естетски принципи и критерији.

Дати принципи и именентно методички приступ језичкој грађи откривају моделе и типове савременог српског ирониичног песничког дискурса. Могуће је на тај начин објаснити како су конструисани иронични типови поетског говора. То даље води егзактном типолошком одређењу савремене српске ироничне поезије према значењу и према начину казивања. Примерено принципима истраживања, коришћена је аналитичко-синтетичка метода и сагледано који песници употребљавају иронични начин казивања и како и по че-

---

\* Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

му се ови песници међусобно разликују. Задатак рада је био да се превазиђу стереотипна вантекстуална вулгарно-позитивистичка тумачења савременог поетског исказа. Коришћени су аутентични песнички извори, а мање антологије, јер сваки антологијски избор намеће „питање објективне субјективности или субјективне објективности“ (Богнар 2010), што није сасвим валидно за егзактна истраживања.

## 2. МОДЕЛИ И ТИПОВИ САВРЕМЕНОГ ИРОНИЧНОГ ПЕСНИЧКОГ ИСКАЗА

Савремена српска поезија, на основу своје синхроне припадности, одређивана је према ванкњижевним критеријумима<sup>1</sup>. За њене почетке узиман је Други светски рат, сукоб са Информбироом, узимани су у обзир тзв. генерацијски критеријуми и поделе на такозвану прву, другу и међугенераију, која је одређивана и као „генерација у сенци“. Полазило се од тзв. „побуне авангарде“, и напуштања социјалистичког реализма, па су често мешани естетски и ванестетски критеријуми и позитивистички је говорено о видовима „бунтовног естетизма послератне српске књижевности“ (Палавестра 1972: 13), што је, разуме се, вануметничка и идеологизована квалификација књижевноуметничких појава.

Њеном ближе одређењу не доприноси много ни временска релативизација посматраних појава, па ни пуко истицање „дифузне вишеобразности савремене књижевности“ (РКТ 1985: 699). Полазећи, међутим, од унутартекстуалних, а поштујући вантекстуалне компоненте књижевноуметничког текста, могуће је одредити, дефинисати и тумачити савремено српско песništво и извршити типологију његових исказа по значењу и начину казивања. Први вид подразумева метафизички, митолошки, историјски, митолошко-историјски, фантастички итд. Други, између осталог, иронични, алегорични, црнохуморни, гротескни, сатирични, иронично-сатирични. Могу се, такође, разматрати и граматички аспекти исказа, па, на пример, говорити о глаголском исказу, о језичкој економији исказа итд. Могуће је, напokon, уз разматрање пе-

---

<sup>1</sup> Нужна и извесна доза скептичног релативизма при појмовном одређењу савремене поезије, омеђене ироничним дискурсом. Појмом *савремен*, *-а -о*, означавају се појаве, догађаји, духовне и материјалне чињенице културе и цивилизације у свим њиховим аспектима, које су у датом тренутку савремене и односе се на тадашње садашње, а у овом тренутку, на садашње време. Савремено се не сме изједначавати с модерним, а ни са модернистичким. Било о којем савременом књижевном тренутку да је реч, тај тренутак се одликује присуством или одсуством „модерних“ стваралачких концепата, па је природа романтичарске модерности различита од модерног алогичног антипесничког стиховања, или од надреалистичког језичког аутоматизма. Савремена поезија, с тим у складу, укључује категорију времена, као и „модерног“, али је то само једно лице на Јанусовској медаљи овога појма. Назив „модерно“, употребљава се за раздобље од Бодлера до данас, а под „савременим“, и „садашњим“ подразумева се песništво XX века.

сничог исказа на неким нижим језичким нивоима, сагледавање његове фигуративно-тропичке димензије.

## 2.1. ДЕФИНИЦИЈА ПЕСНИЧКОГ ИСКАЗА

О исказу се говорило и писало на различите начине<sup>2</sup>, примењивани су различити критеријуми. У науци о језику, са становишта историјске лингвистике, исказ се готово увек јавља са појмом реченице и појмом субјекта и предиката. Изједначавањем је на једној страни са реченицом, а на другој – на пример у транслингвистици – говори се о лингвистици текста. О њему се, дакле, говори почев од исказа-непотпуне реченице па до исказа-натфразне структуре.

Бахтин по многим параметрима представља претечу не само текстуалне лингвистике. Он се, проучавајући проблем језика, нашао пред тезама индивидуалног субјективизма<sup>3</sup> и антитезама апстрактног објективизма<sup>4</sup> и закључио да апстрактни објективизам, између осталог, негира говорни акт – исказ – као индивидуалан. Насупрот томе, индивидуалистички субјективизам одређује говорни акт као индивидуалан. Он исказ социјално детерминисао.

Ко год да испитује природу говора, запазиће дистинкцију између језика и дискурса – сматрао је Тодоров. Језик, према њему, постоји као апстракција са лексичким и граматичким правилима и као крајњи производ реченица (Тодоров 1978: 9). „Дискурс је конкретна манифестација језика“ и остварује се нужно у посебном контексту. Примерено овом последњем ставу, да ли и даље имамо посла са реченицом-исказом, односно са исказима? Да ли се исказ може ограничити искључиво на традиционалну реченицу и, без обзира на ту могућност, да ли га можемо изједначити са дискурсом, а у крајњем случају са текстом?

Бенвенистово гледиште да је исказ израз универзума језика као оруђа општења, а реченице као његове јединице (Бенвенист 1966), може се применити и на песнички језик, узимајући у обзир његову естетску функцију, а са нивоа језика и на савремену српску поезију – укључујући и њен иронични ток.

Песнички се исказ, који осим естетске има и комуникацијску димензију, не сме са-супротставити исказу свакодневне говорне комуникације. На основу испитивања значењско-синтаксичког нивоа песничког текста, може се говорити о сликовном исказу, односно о фигуративним исказима (метафорички, метонимијски, иронички итд.); затим, на нивоу поступка, о гротескном, ироничном, гротескно-ироничном, алегоричном итд; па, унутар одређених школа, о неоромантичком, неосимболистичком, надреалистичком итд.; а

---

<sup>2</sup> Видети: Тиодор Росић, „Песнички исказ“; у књизи: *О песничком њекстију*, БИГЗ, Београд, 1978, стр. 91–104.

<sup>3</sup> Најзначајнији представник Вилхелм фон Хумболт.

<sup>4</sup> Представник Фердинанд де Сосир.

на нивоу лексичко-граматичких и синтагматско-парадигматских односа, осим нормалних, окрњених и натфразних, и о постојању тзв. девијантних исказа.

## 2.2. ЗНАЧЕЊСКА И ОБЛИКОВНА ДИМЕНЗИЈА ПЕСНИЧКОГ ИСКАЗА

Немогуће је анализирати све аспекте ироничног песничког исказа. Зато ће истраживање бити превасходно усмерено на његову значењску и обликовну димензију и то с разлогом. Једним видом савремене српске поезије, рецимо, доминира гротеска. Јак је, међутим и неосимболистички супстрат, усмерен према апсолутној књижевности магије звука и парнасовском наслеђу. Митолошки пак подтекст, али и фреквенција глаголских синтагми и глагола уопште, битно одређују поезију Васка Попе, што додатно усложњава проблем, јер допушта могућност периодизације и тумачења савремене поезије по уделу „јаких“ стваралачких личности и значају њиховог дела.

Објективни индивидуализам је главно својство савремене српске поезије. Он није истоветан са шлегеловским романтичарским принципом крајњег субјективизма. Задржавањем компоненте индивидуализма, савремена поезија потврђује Бодлерово гледиште о рађању модерне уметности, јер је „*moderno... pjesništvo deromantizirana romantika*“ (Friedrich 1969: 19). Индивидуализам је, дакле, чак и у поступцима деперсонализације,<sup>5</sup> иманентна црта савремене српске поезије То, међутим, није исповедни сентиментализам, већ казивање засновано на критичком просуђивању и дистанци према казиваном. Иронична димензија савремене српске поезије употпуњује слику о њеној индивидуалистичкој објективизацији. Као фигура, троп или поступак објективне субјективности и као средство претварања ради моралног усавршавања, иронични песнички исказ је критички одговор савремених српских песника тог опредељења на несавршеност света, али и израз духовне супериорности.

## 2.3. ДОМИНАНТЕ САВРЕМЕНОГ СРПСКОГ ИРОНИЧНОГ ИСКАЗА

Кад је реч о савременом српском песништву, поставља се питање шта чини доминанту песничког исказа, проблем његових авангардних аспеката, односа авангарде и декаденције, као и његових традиционалних вредносних аксиома. Било каква иновација на синтаксичко-значењском плану исказа није, наиме, и гаранција за постојање артикулисаног исказа. Не тако ретко, исказ се намерно херметизује и из ванкњижевних разлога, а може да се догоди да савременици у датом времену немају изграђену културу рецептивних механизма, помоћу којих би били у могућности да естетски декодирају да то уметничко дело. Може, наиме, да се догоди да „*iskazi koji su određenim grupama, određenim društvima i u određeno vrijeme, sasvim hermetični i nerazu-*

---

<sup>5</sup> Иза поступака деперсонализације налазе се јаке стваралачке личности, које тим особеним чином исказују интелектуалну критичку дистанцу.

mljivi, za neku drugu grupu, za neko drugo vrijeme, budu komunikativni“ (Škiljan 1976).

Неједнака рецепција разних видова ироничног казивања проистиче и из уметничког обликовног вишегласја. Савремени писци трагају за новим изражајним могућностима; али, у савременом песништву, присутна је вечно жива прошлост, укључујући и различите оријентације из прошлости, „које живе snagom ukorenjenih tradicija ili se ponovo pojavljuju kao odraz potreba za pastišom ili travestijom“ (Žmegač 1986: 519).

### 3. ПАРАДАГМАТСКИ АСПЕКТИ

Ближем одређењу савремене српске поезије, свакако, битно доприноси парадигматски однос присутних и одсутних текстова, односно коришћење текстуалних колажа или парафраза. Једна од одлика нашег времена, према Жмегачу (1986: 519), јесте та што се „književnost u njemu sve više gomila u jednoj vertikali historizma: sve je moguće istodobno – i oživljavanje antičkih mitova i drevnih scenskih rituala, i aleksandrijska književna igra, i dadaistički kolaž“, што не искључује и активно присуство писаца у свом времену, и о свом времену. Како, иначе, протумачити алузивни иронично-сатирични спев оксиморонског наслова *Дивно чудо*<sup>6</sup> Миодрага Павловића (1982)? Можда скривеним жељом за језиком затајивања и политичком мимикријом, можда обновом традиционалних облика казивања? Како објаснити насушну песничку потребу и отвореност према експерименту, осим као тежњу сваке авангарде да буде „апсолутно савремена и модерна“ (РКТ 1985: 700)?

#### 3.1. АВАНГАРДА И ТРАДИЦИЈА

У књижевном животу су присутне тежње за очување кодификованих вредности, али и покушаји њиховог разарања. На једној страни имамо авангарду у акцији, а на другој канонизовану традицију. Невоља са свим авангардним покретима јесте у одсуству заједничких стилских црта. Упркос хетерогености авангарде (Flaker 1982), ипак постоје неке доминантне заједничке црте у тежњи ка успостављању нових изражајних средстава и облика. Сва авангардна настојања у XX веку усмерена су ка деструкцији постојећих естетских начела и дотадањих хуманистичких уметничких представа о човеку и свету, уз наглашен аисторизам и деперсонализацију уметности. Авангарда разара и кодификовану структуру традиционалног исказа – његов значењски и синтаксичко-граматички ниво, покушавајући да успостави нов систем вредности.

<sup>6</sup> Друкцију, неироничну конотацију та синтагма има у наслову изабраних прича Владике Николаја Велимировића *Дивно чудо*, где има анагогијско значење.

Авангарда и декаденција су узајамно условљене (Solar 1985: 14). Појам декаденције, према овом теоретичару, изведен је из распада нечег целовитог, па самим тим није лако говорити о декаденцији уметности јер се на тај начин и велика дела могу схватити као резултат „опадања“. Појмом авангарде Солар означава „новину као вредност“. Па ипак, није једноставно напустити идеју декаденције као „vrednosne ocjene čitavih epoha“, упркос томе што авангарда носи са собом „odumiranje“ идеје о декаденцији књижевности као оријентацији за vrijednosne sudove i за cjelokupno shvaćanje suvremene književnosti“ (Solar 1985: 43).

### 3.2. ПЛУРАЛИЗАМ ПЕСНИЧКИХ ИСКАЗА

Значајну компоненту савремене српске поезије, упркос авангардној деструкцији и њеним силама деканонизације, представља тзв. естетизам у разним његовим видовима. Јако симболистичко, неоромантичко, сентименталистичко наслеђе, уз различите стилске изведенице, у први план истиче субјективистичке премисе стваралачког поступка. На другој пак страни имамо деперсонализацију стваралачког чина.

Ако се одбаци облана ексцентризма и ванјезичког супстрата, па се пажљиво размотре творевине језика са естетском функцијом, запажа се да је у савременој уметности само делимично напуштена традиционална хуманистичка представа о човеку као средишту света. Изузетак представља тзв. документарна и антипоезија, где предмет песникових интересовања постају ствари из свакодневне стварности и деструкција традиционалних вредности (Росић 1989: 20). То је, међутим, учињено из протеста и као реакција на видеократско насиље и на разне видове ограничавања слободе. Слика је, разуме се, непотпуна без сигнализма, песничког перформанса, односно разних видова концептуалне уметности која тривијализује песнички занос и осећајност, а гест и импровизацију уздиже на ниво уметничког чина, не успевши да се одлепи од опскурне опсене зарад тобожње демистификације стваралачког чина. Песничка иновација може да се заснива на демистификацији традиционалне литерарне представе, али није сваки такав поступак и литерарно ваљан и не конституише било каква разградња естетске уметничке предмете.

Савремена српска поезија је, такође, „рефлекс и резултат активне присутности писца у свом времену“ (РКТ 1985: 699). Има појава у њој које су краткотрајне, а има и таквих које се постепено кристалишу и таложе у књижевној традицији. То је судбина сваке савремености. Многи стваралачки експерименти не успевају да се наметну као трајне естетске вредности. Такав је случај и са сигнализмом, чији се песнички експеримент с краја шездесетих и почетком седамдесетих година проглашава значајнијим од педесетих; да је, наводно, револуција коју је сигнализам теоријски и практично извео изменила естетски код српске књижевности и уметности. То не доприноси објективном суду о савременом песничком исказу и његовим видовима.

Комплексни феномен модерног заснован је знатно раније. Модернизам педесетих је значио обнову, како је то формулисао Зоран Мишић (1952), неправедно занемарене прошлости у стваралаштву појединих „међуратних, и „декадентних“ песника. Значајан је и по гледишту да модерно није „само оно што је непосредно савремено, већ се оно састоји у једном специфичном осећању традиције које свако време ствара за себе“ (Христић 1998: 76).

Појаве Попине *Копе* (1953) или Павловићевих надреалистичких „87 ње-сама“ (1952) значајна је између осталог и за обнову песничке ироније. Заговорници експерименталне поезије, па и сигнализма, очигледно нису до краја схватили главне поетичке принципе модернизма педесетих година. Сигнализам је, свакако, подсетио на могућност нових изражајних могућности и у томе је његов значај. Међутим, за разлику од модернизма, није оставио за собом нити једно естетски вредно дело. Значајан је због непристајања на утврђени систем вредности, али се сâм вредносно није остварио нити у изворном нити у облику меил-арта који се рађа из наводне игре и неуспеле комуникације.

#### 4. ТИПОЛОГИЈА ИРОНИЈЕ

Не може се говорити о униформном стилско-језичком концепту, већ о доминантама различитих песничких исказа и песничких опредељења у савременом српском песништву – како на плану опше песничке представе, тако и на нивоу појединачног стваралаштва. Без обзира на то што су у стваралаштву једног песника присутне разне мѐне и што се песништво, чак и једног песника, не може свести на један ток, ваља истаћи да новије тенденције или, боље речено, поједини токови савременог песничког дискурса доводе у обрнут однос једну од темељних претпоставки модерног песништва – уместо да предмет песничког казивања буде заснован на односу човек : свет, успоставља се обрнут однос свет : човек. Нису, дакле, у потпуности напуштени споменути традиционални хуманистички принципи, а отворен је простор за фантастичко-гротескне визије стварности, за алегоричне представе и песничку иронију, што су и главни чиниоци модерног и најновијег у савременој српској поезији. То, наравно, у ширем поетском корпусу не искључује присуство и таквих књижевноуметничких поступака попут, рецимо, неосимболизма или неореализма, који се већ полако таложу у седименте културе и традиције.

##### 4.1. ТИПОЛОГИЈА ПО ЗНАЧЕЊУ

Савремени песнички исказ у својим модерним водовима напушта традиционане хуманистичке представе о човеку. Поред поезије метафизичког дискурса, у савременој српској поезији језички је функционаан начин казивања заснован на ироничним темама. Тематска типологија ироничних исказа може да допринесе сагледавању глобалне слике ироничног дискурса са-



времене српске поезије, тим пре што је тематско-мотивски ниво једног књижевноуметничког дела усмерен на преузимање грађе из појавног и трансценденталног света.

Могућа је, дакле, подела савременог песничког дискурса и по тематској основи, што се делимично поклапа са тематском поделом лирске поезије на љубавну, родољубиву, социјалну, религиозну, рефлексивну, а према топографији на урбану, фолклорну и трансценденталну ироничну поезију. Заправо, овом виду тематско-значењске систематизације савремене српске ироничне поезије треба да претходи, као шире типолошко стајалиште, управо ова последња подела.

Иронична симболичност и асоцијативност, што је једна од битних одлика значења уопште, присутна је на било којем тематском аспекту песничког дела, јер сама тема подразумева конкретно јединствено значење на које се елементи неке творевине могу свести. Симболично-асоцијативна својства ироније могу да допринесу и тематском декодирању песничких творевина<sup>7</sup>: „Предања о велеграду“ Васка Попе (1981: 20), „Коњушара из Призрена“ Петара Цветковића (1994: 30), „Почетка дуге зиме“ Љубомира Симовића (1994: 143), песама Милана Комненића (1988).

У ироничном урбаном песништву допуштено је све. Живот се схвата као велики калеидоскоп. Предмети из нашег свакодневља су, међутим, само декор и у функцији су антиконформистичког погледа на свет, проистеклог из демистификовања не само човекове свакодневице већ и тзв. традиционалне културе (Радмила Лазић 1981; Бранислав Петровић 1986).

Критичко-иронични однос на нивоу урбане ироније не своди се само на пуко именовање предмета отуђеног градског миљеа већ и на довођење у везу наизглед неспојивих ствари.

Фолклор представља један од доминантних историјско-уметничких и поетичких система уметничког изражавања у песничком исказу Матије Бећковића, рецимо оном у поеми „Надкочот“ (Бећковић 1990: 246–247). Урбана и фолклорна иронија савременог српског песништва заснивају се на контекстуализацији песничких релативно егзактно проверљивих исказа, што се не може рећи за трансценденталну иронију, која представља трећи вид топографске ироније.

Иронични однос према љубавним темама и мотивима у казивању српских песника иде и до веристичке ироније љубави. Уместо емотивног романтичарско-сентименталистичког исповедног тона и симболистичке артифицијелности, афирмише се дух критичности. У савременој српској поезији се иде чак дотле да идеална драга буде најобичнији травестит. Аутори попут Љубише Јоциће, Радмиле Лазић, Милана Комненића и других доприносе полифоничности уметничке песничке оптике.

---

<sup>7</sup> При тумачењу савременог песничког исказа иузимани су парадигматични примери из појединих песничких књига.

С тим у складу, лансирана је идеологија женског писма, духовна, па и биолошка супериорност, што Радмила Лазић (1993: 19) експлицира и програмском песмом „Женско писмо“, а што је карактеристично и за поезију Мирјане Стефановић, Ане Ристовић, Љиљане Ђурђић и других песникиња<sup>8</sup>.

Демистификација љубави у песми „Црвени скакавац“ Новице Тадића (1981: 41) прераста у исказ о рушењу свих илузија, у гротескну слику мртве драге.

Критичко-социјални песнички ангажман у блиској је вези са веристичким начином казивања, својственог песничким исказима Милана Комненића (1980), Стевана Тонтића (2008), Мирослава Максимовића (1984), Љубише Јоцића (1981). С веристичким начином казивања извесних додирних тачака има и социјална иронија. Њен најзначајнији представник је Бранислав Петровић, што се види и из илустративне песме „О чаролијо Урниних пакета“ (Петровић Б. 1986: 114–115).

У религиозној иронији има и елемената симболичке ироније. Религијска иронија може да се преобрази и у негирање саме суштине вере, што иде до иронизације и саме Свете тајне (Павловић 1991: 9). Песничка иронична експликација нерелигиозности негира и саме темеље страдања Господњег, страдалничку крв његову и свету тајну крштења, да би узвиком *осана*, како су иначе поздрављали Христа при његовом уласку у Јерусалим, поздравио воду.

У свом палимпсестском интертекстуалном ткању, ироничном контекстуализацијом библијских, по правилу алегоричних исказа, у савременој поезији служио се веома често и Иван В. Лалић (1997). Код њега је честа употреба позајмица, парафраза и цитата без навођења извора и наводника, што је уобичајено у модерном песништву.

#### 4.2. ТИПОЛОГИЈА ИРОНИЈЕ ПО НАЧИНУ КАЗИВАЊА

Постоји више доминантних видова савремене српске песничке ироније: 1. дијалектичка или сократовска иронија, 2. класична (у реторичком одређењу – иронија хумора, метафизичка и хибридни модалитети ироније, где спадају: иронија сарказма, гротескна иронија, црнохуморна итд.

Уз метафизичку иронију, по начину казивања може се издвојити симболичка, гротескна, алегорична, саркастично-иронична, иронично-хуморна и антипесничка иронија.

Употреба симбола у савременој српској поезији веома је присутна – од употребе једноставних симбола за означавање уметничких представа, до алу-

---

<sup>8</sup> Женска литература акценат ставља на пол аутора и укључује појам женског читања. Женско писмо акценат ставља на стил текста, а женска аутобиографија на садржај текста. Постоји три типа текста: 1. женски текст чији је аутор жена; 2. феминистички текст; 3. феминистички текстови засновани на методу брисања фалогоцентричних / патријархалних литерарних канона.

зивне политичке симболике. Нарочито је снажно изражен симболички супстрат, на пример у исказима поезије Васка Попе.

Промена природе традиционалних симбола и увођење нових, запажа се и у поезији Милутина Петровића (1971). Његови симболи главе, лабуда, миша, прста, печата, проширују своја традиционална асоцијативна поља и добијају додатна урбана значења – еротска, религиозна, митолошка, духовна у најширем смислу.

Љубомир Симовић је један од најзначајнијих представника гротескног стила у савременој српској поезији. Његов исказ доминантно припада иронији гротеске. Симовић је помешао обично и необично, свакидашње и надреално, колективно и фантастичко, бизарно и узвишено, бурлескно и молитвено, шаљиво и тужно.

Датом типу казивања припадају и најбоље песме Адама Пуслојића, чија је иронија однегована у крилу западне поетике апсурда и егзистенцијалистичког ништавила, уобличила и његову песму „Вожња“<sup>9</sup> и створила парадигму поетског ирационализма. Ваља такође издвојити песме и песничке исказе ироничног апсурда у парадигматичним песмама „Списак станара са упутством за смакнуће“ Милана Комненића, као и песму Борислава Радовића (1994: 136) „Зачаран круг у предратној престоници“.

Алегоријско казивање најчешће је проткан гротескно-ироничним и иронично-саркастичним нитима. Алегорија је омиљено стилско-језичко средство савремених српских песника. Они често апстрактне појмове или неживе ствари представљају као живе, а подразумева се, наравно, да користе и параболни начин казивања, где се иронична или иронично-сатирична компонента успоставља тек на нивоу целог текста. Илустративан пример параболне ироничне алегорије чини лик Чминта из Бећковићеве *Каже* (1990: 47). Тај његов лик има све одлике гротеске, где накарадно, изобличено, карикатурално, фантастичко, бизарно чини његове главне карактеролошке црте. На нивоу, пак, целе *Каже* Чминта је алегорија о једном тоталитарном времену. Коришћен је поступак ироничног алегоријског затајивања, антропоморфно представљање нељудских појмова и појава, уз гротескне иронично-горкоозбиљне слике фолклорно-митолошких и необичних бића, чудесних и изобличених представа.

Нешто мање горчине свакако има иронија хумора, која је такође присутна у савременом песничком дискурсу. О безазлености хумора и комике уопште већ је било речи, као и о односу хумора и комике, ироније и хумора, хумора и ироније.

Иронични сарказам један је од облика стваралачке мимикрије и начина одбране од прагматских захтева и ограничења литературе. Стваралачки

---

<sup>9</sup> Адам Пуслојић, „Вожња“, у: *Савремена поезија југословенских народа и народности* (1984). Избор, предговор и приређивање Тиодор Росић. Београд: Просвета – Полит – Завод за уџбенике, стр. 338.

ум посеже и за црнохуморним облицима и начинима казивања. Он даје одговор на питања егзистенције, етике, идеологије или политике, који се изнова, у разним облицима, намећу. Значајно је обликовно средство, а користе га, готово без изузетка, сви песници ироничног песничког дискурса, попут Васка Попе у песми „Савет ипо“ (Попа 1981: 46).

Значајан представник ироничног црнохуморног казивања, поред Новице Тадића, свакако је и Бранислав Петровић. Иронични црни хумор је антитеза силама апсолута, природе, универзума, цивилизацији, традиционалним облицима културе, присили, силама, догматизма, трибализма – свему па и неумитној смрти. Бранислав Петровић је, видели смо, умео да се наруга чак и њој, смејући јој се у лице. У својој мрачној ироничној и црнохуморној озбиљности, Петровић исписује и стихове попут оних из „Прилога за европску историју“ (1986: 101).

Иронија, дакле, може да пређе у црни хумор, а црни хумор и иронија да створе апокалиптичне и гротескне призоре. У ироничном црном хумору, рецимо у Петровићевој песми „Скица за поему“ (1986: 143), смрт може да се одложи „за неки сигурнији дан“, што говори о духовној супериорности савременог погледа на свет.

Духовну надмоћ исказује и антипесничка иронија у стваралаштву оних песника који кроз антипоезију артикулишу сопствени начин казивања. А тај обликовни поступак подразумева издвајање значењских исказа, уметничких и неуметничких, и њихову контекстуализацију. Такав стваралачки поступак прелази напросто у антипеснички вид казивања. А песницима, баштиницима те поезије, заједнички је антитрадиционализам и критички однос према општеприхваћеном духовном кодексу.

Антипесничка иронија се укључује и у тзв. документарну поезију јер, служећи се парафразом и контекстуализовањем, она користи документе, извештаје, цитате и сл. „Лажеш ме као крава“, каже Радмила Лазих (1986: 29).

Савремена иронична поезија – са доминирајућом иронијом гротеске и црног хумора – негација је позитивистичких тежњи и утилитаризма. Критички преиспитује песничко надахнуће, узвишене теме, патетику душе, љубавне песничке теме. Руга се човековој свакодневици, традиционалним вредностима, патриотизму. Одбацује песнички занат и снажна је критика традицијом кодификованих вредности.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Речено је да су при разматрању и ближем одређењу појма савремене српске поезије најчешће примењивани тзв. генерацијски и историјски критеријуми. Општи план савремене српске поезије узиман је према Другом светском рату, а њени посебни аспекти одређивани су на основу тзв. генерацијске припадности. Истицана је, такође, улога политичких чинилаца (Ибе, конгре-

си, шездесетосмашка мистификација), а каткад запостављане унутартекстуалне компоненте књижевноуметничког дела. Један део српске књижевне критике, чак и као противтежа доктрини социјалистичког реализма а афирмација тзв. социјалистичког или критичког естетизма није, међутим, могао да се ослободи позитивизма.

Такви и слични приступи имали су утицаја на савремену српску поезију, али им не треба придавати пресудну улогу и потцењивати аутентичне стваралачке концепте самих песника, који су битно утицали на природу и карактер опште слике о савременој српској поезији. Не треба их, наравно, ни омаловажавати, јер некритичко повођење за ванкњижевном периодизацијом поезију неких међуратних песника, без обзира на промене њихових исказа, што их сврстава у најмодернији савремени корпус казивања, лишило би, на пример, могућности да буде укључена и у најширем смислу у савремену српску поезију.

Стварност је, као што је познато, често подложна законима механичке нужде. Управо таква стварност у жижи је новијег песничког именованја. Песници исказују не само иронични однос према стварима и појавама већ и према тзв. вечним песничким темама, што понекад прелази у критику традиционалног песништва и доприноси ближем одређењу савремене ироничне поезије. У том облику казивања, прецизније у тзв. епско-лирским текстовима, субјект исказа привидно нешто потврђује, одобрава, слави, или се нечему диви, а суштински, та поезија значи негацију, одрицање и непристајање на дато устројство света. Савремена иронична поезија не руга се, међутим, свету из насладе, или због садистичког уживања, већ из утопистичке намере да свет учини бољим. Поступци су различити и многоструки, иронична поезија иде дотле да исказе преузете из традиције валоризоване књижевности контекстуализује на такав начин да ствара слику о њиховој истрошености, патетици, баналности, слику лаког опсенарства, лагодне површности. Поезија привремено напушта просторе екстремног субјективизма и прокламовану симболистичку самосвесност „jezičke magije“ (Friedrich 1969: 78); она тежи да именује и буде документ. Песници, нарочито ироничног опредељења, користе се готовим песничким текстовима, новинским извештајима, рекламама, огласима итд. – иронизују и себе, и стваралачки чин, и свет, а све су израженији ставови о ирелевантности аутора (Хирш 1983). Не улазећи у оцену замерки упућених том виду казивања, између осталог и због наглашеног „прозног„ супстрата, а потом и због природе „ангажмана“, ваља истаћи да је савремена поезија у први план истакла критички став према свету, немирењем са његовом деструкцијом, негирањем основних принципа хуманитета и жељом да се кроз такав став, иронијом, сарказмом и гротеском, свет учини бољим, човек заштити, а уметничка фантазија распламса.

## СЕЛЕКТИВНИ ИЗВОРИ

Богнар (2010): Zoran Bognar, *Novo raspeće* – Antologija savremene srpske poezije: tragom estetskog egzorcizma 1967–2000. Sarajevo: Zalihica, Доступно на: [http://www.diwanmag.com.ba/arhiva/diwan15\\_16/sadrzaj/sadrzaj15.html](http://www.diwanmag.com.ba/arhiva/diwan15_16/sadrzaj/sadrzaj15.html) [10.7.2011].

Јоцић (1981): Љубиша Јоцић, *Изабране њесме*, Београд: СКЗ.

Комненић (1980): Милан Комненић, *Мамуза за њене саиш*, Београд: Народна књига.

Комненић (1980): Милан Комненић, *Свођење рачуна*, Београд: СКЗ.

Комненић (1988): Милан Комненић, *Јона*, Београд: СКЗ.

Лазих (1981): Радмила Лазих, *Погела улоја*, Београд: СКЗ.

Лазих (1993): Радмила, *Историја меланхолије*, Београд: БИГЗ.

Лазих (2000): Radmila Lazić, *Машке иду и рај* – antologija savremene ženske poezije. Beograd: Samizdat B92.

Лалић (1997): Иван В. Лалић, *Четири канона*, Београд – Врбас: СКЗ – Витал.

Максимовић (1983): Миросав Максимовић, *Сећање једној службеника*, Београд: Просвета.

Павловић (1952): Миодраг Павловић, *87 њесама*, Београд: Ново поколење.

Павловић (1991): Миодраг Павловић, *Књија старословна*, Београд: СКЗ.

Петровић (1986): Бранислав Петровић, *Изабране њесме*, Београд: СКЗ.

Попа (1953): Васко Попа, *Кора*, Београд: Нопок.

Попа (1981): Васко Попа, *Рез*, Београд: Нолит.

Радовић (1994): Борислав Радовић, *Песме*, Београд: СКЗ.

*Савремена њоезија јуџословенских народа и народности* (1984): Избор, предговор и приређивање Тиодор Росић (ур. одбор), Београд: Просвета – Нолит – Завод за уџбенике.

Симовић (1994): Љубомир Симовић, *Источнице и грује њесме*, Београд: БИГЗ.

Тадић (1981): Новица Тадић, *Жгрело*, Београд: Просвета.

Тонтић (2008): Stevan Tontić, *Izabrane pjesme* (1991–2006), Sarajevo: Međunarodni centar za mir. Biblioteka Harfa.

Цветковић (1994): Петар Цветковић, *Грчка лоза*, Београд: Рад.

## ЛИТЕРАТУРА

Benveniste (1966): Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

Бахтин (1980): Mihail Bahtin, *Markizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.



Жмегач (1986): Viktor Žmegač, *Književni sustavi i književni pokreti. Zbornik Uvod u književnost, Teorija, metodologija*, Zagreb: Globus, str. 499–525.

Мишић (1952): Зоран Мишић, *О смислу и бесмислу, о лирици „мекој и нежној штићуни“*, о једној чежњи и једном говору на свим језицима свећа, Београд: „Младост“, бр. 2–3.

Палавестра (1972): Предраг Палавестра, *Послератна српска књижевност 1945–1970*, Београд: Просвета.

Солар (1985): Milivoj Solar, *Mit o avangardi i mit o dekadenciji*, Beograd: Nolit.

Тодоров (1978): Tzvetan Todorov, *Symbolisme et interprétation*. Paris: Éditions du Seuil.

Флакер (1982): Aleksandar Flaker, *Poetika osporavanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Фридрих (1969): Hugo Fridrih, *Strukturi moderne lirike*, Zagreb: Stvarnost.

Хирш (1983): E. D. Hirš, *Načela tumačenja*, Beograd: Nolit.

Шкиљан (1976): Dubravko Škiljan, *Dinamizam jezičkih struktura*, Zagreb: Biblioteka.

Павловић (1982): Миодраг Павловић, *Дивно чудо*, Београд: Нолит.

РКТ (1985): *Речник књижевних термина*, Београд: Нолит.

Росић (1988): Тиодор Росић, *Поезија и џамћење*, Горњи Милановац: Дечје новине

Христић (1998): Јован Христић, *О модерном у поезији*. Приређивач Тиодор Росић и (ур). Зборник *Поезија савремене српске поезије*, Рашка: Градац, стр. 68–70.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

## ON CONTEMPORARY SERBIAN IRONIC POETRY

*Summary:* This paper first gives the description of the purposes, needs, aims and importance of studying contemporary Serbian ironic discourse. It then discusses the research methodology and establishes a solid link between the research objective and its principle. Models and types of contemporary Serbian ironic discourse are pointed out. The way of constructing ironic types of poetic discourse is explained and its typology according to meaning and expression is also given. The paper discusses which poets represent this kind of expression and how and why they differ from each other. The aim of the paper is to overcome the stereotypes of extra-textual vulgar-positivist interpretations of contemporary poetic expression.

*Key words:* concept, definition and function of irony, contemporary Serbian poetry, typology of contemporary Serbian poetic discourse



Јелена Љ. Спасић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК: 811.163.41'276.6:004  
811.163.41'373.45:811.111  
070(497.11):81'27  
ИД БРОЈ: 188138764  
Оригинални научни рад  
Примљен: 25. 4. 2011.  
Прихваћен: 9. 9. 2011.

## ИНФОРМАТИЧКИ ТЕРМИНИ У НОВИНСКОМ ИЗВЕШТАЈУ

*Айсиџракић:* Рад<sup>1</sup> за свој предмет истраживања има употребу термина из области информатике у новинском извештају. Истраживање спроведено на грађи експерпираној из српских дневних новина има за циљ да издвоји доминантне типове преношења информатичког жаргона у информативни новински текст. Применом дескриптивне научно-истраживачке методе долази се до закључка да новинар тежи да о новинама у области технологије извести прилагођавањем стручне лексике језичким компетенцијама потенцијалних прималаца. Анализом грађе издвојена су два доминантна типа преношења информатичких термина, тј. два типа навођења српског преводног еквивалента енглеског термина са енглеским термином у загради, двоструко именовање с неадаптираним англицизмом и двоструко именовање с адаптираним англицизмом.

*Кључне речи:* публицистички функционални стил, новински извештај, терминологија, англицизам, језик штампе

Медији имају улогу посредника у јавној комуникацији. Они прослеђују поруке из различитих домена (спорт, економија, политика, забава, информатика...) многобројној и хетерогеној групи прималаца. Уколико новинар жели да информација допре до свих читалаца, новински текст мора бити прилагођен језичким компетенцијама потенцијалних прималаца.

Интернет као *виртуелна аџора*, са писаним поткодом вербалног кода, доводи до промена и у класичним медијима, те се *дискурс нових медија* мења, како то примећује Дубравко Шкиљан (1998: 98), истичући да „у разне облике дискурса јавне комуникације све више продиру језички елементи који су још донедавно у њезиним каналима били незамисливи“, а да су они према његовом мишљењу најмање заступљени у новинама (Шкиљан 1998: 98). Циљ овог рада је да укаже на честу употребу информатичких термина из енглеског језика у информативном подстилу публицистичког функционалног сти-

---

<sup>1</sup> Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 Динамика структура савременог српског језика, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ла. У информативним жанровима по правилу „готово да постоје само два језичка слоја – неутрални и термилошки“, а основни део термилошког слоја чини друштвено-политичка терминологија (Тошовић 2002: 320).

Катарина Пуц, члан и оснивач Језичке секције Словеначког друштва Информатика и уредница словеначког електронског информатичког речника, говорећи о значају свести о томе ко је прималац поруке и важности јасне формулације наших мисли приликом комуникације, наглашава да програмер може у разговору са колегама говорити само на енглеском језику ако то жели, али када се обраћа нестручњаку мора водити рачуна о избору лексике. На истом месту износи став да ако нема одговарајуће речи на матерњем језику примаоца, која би просечном човеку била разумљива, треба пронаћи нови израз, што ближи духу тог језика (Пуц 2011: 43). У процесу преношења поруке из области развоја информационе технологије, новинар је „преводац“, дешифрант, приморан да тешко приступачни речник и језик стручњака преводи на речник и језик разумљив свима (Рајнвајн 1988: 14). Општа информатичка лексика, услед улоге коју савремена технологија и начини комуникације имају у нашем животу и услед њиховог непрестаног развоја, постаје део опште лексике српског језика. Као што Винфорд (2007: 37–38) тврди, све говорне заједнице искусиле су потребу да се модернизују и држе корак са развојем науке и технологије, а продор енглеских речи у језике широм света може попунити празна места у лексикону. И не само то, употребом термина из области информатике, које Винфорд назива *computerese*, може се створити ново лексичко поље у језику примаоцу (Винфорд 2007: 41). У српском језику понекад постоје домаћи еквиваленти енглеских информатичких термина, али за један енглески термин имамо више домаћих речи, а избор одговарајућег термина представља проблем за сваког ко се обраћа широј јавности, био он преводац, професор информатике или новинар који пише о некој информатичкој теми, уколико жели да пошаље јасну поруку. Контакт енглеског са другим језицима у области информатике је сталан, па је потребна јасна стратегија за преузимање енглеских термина у овом стручном жаргону. Прћић указује на потребу установљења нове лингвистичке дисциплине, коју назива *конттактна језичка култура* (Прћић 2005: 20–21).

Постоје два опречна става у вези с преузимањем енглеских термина: а) они омогућавају разумевање међу стручњацима из различитих земаља, па су англицизми у области информатике исто што и речи из грчког и латинског у природним наукама; б) енглеске информатичке термине треба адаптирати језику примаоцу, јер они постају део његовог лексичког система.

Српски информатички жаргон није стабилизван, стандардизован ни једнообразан. Стручњаци из ове области претежно користе неадаптиране енглеске термине, а процес стабилизације овог професионалног жаргона српског језика још није ни почео. Употреба англицизама је понекад оправдана (*web, Internet...*), нарочито употреба адаптираних интернационализама, на пример, назива јединица (*биџ, бајџ, њиксел...*).

Неда Тодоровић (2002: 63) дели све облике новинског изражавања на: фактографске (вест, извештај, интервју); белетристичке (репортажа, цртица, фелтон) и аналитичке (чланак, коментар, профил, критика). Тошовић (1988: 310) издваја пет подстилова публицистичког стила према начину обраде и презентације материјала: информативни (чланак, извештај, интервју, саопштење за јавност и сл.), аналитички, књижевно-публицистички, енигматски и стриповни. У овом раду анализирамо језичку грађу ексцерпирану из новинског извештаја, при чему извештај посматрамо као засебан информативни жанр.

Присутством елемената енглеског језика у језику писаних медија у Србији бави се Радмила Обрадовић (2008: 127–144). Добривоје Станојевић, који се бави топосима језичке глобализације у медијима, уочава „манију језичког расцепа између више језичких парадигми, најчешће домаће и стране“ (Станојевић 2008: 145–151).

Будући да нас интересује померање српске норме на свим нивоима у информативним жанровима српских штампаних медија<sup>2</sup>, позабавићемо се употребом англицизама из области информатике у новинском извештају.

Поменуто питања разматраћемо анализирајући грађу ексцерпирану из извештаја објављеног у српској дневној штампи. Извештај је информативни новински жанр који настаје проширивањем вести детаљима поређаним по важности, те са њом има највише сличности. Ова два фактографска жанра имају исту форму, али док вест кратко саопштава нову информацију, износећи прецизно суве податке, извештај детаљније описује неки догађај, па „трпи и све додатне детаље и украсе који појаву или догађај из вести исцрпније описују“ (Ћириловић 1998: 15). У издању дневног листа „Политика“ објављеном 26. децембра 2010. налазимо извештај „Мобилни телефон с два срца“. У анализираном новинском тексту налазимо два доминантна вида употребе информатичких термина.

Модел 1. Двоименовање с неадаптираним англицизмом

Најзаступљенији тип навођења информатичке терминологије јесте двоструко именоване код кога се након преводног еквивалента енглеског термина у загради даје оригинални термин, који представља сирови англицизам: „*џамејни џелефон*“ (*smartphone*), *два језира* (*dual-core processor*), *џпенос несабијених аудио и видео џогајшак* (*HDMI mirroring*), *јегнојезирни* (*single-core*), *екран на догип* (*touch screen*).

Посебан случај у оквиру овог модела представља писање скраћенице енглеског термина у загради након српског преводног еквивалента у примеру *висока дефиниција* (*HD*), као и пример *micro-usb улаз* (*port*), у ком сирови англицизам постоји и у загради и пре ње.

Модел 1.а. Назив компаније и називи оперативних система дати су двоструко, осим назива *Gingerbread*: „*Ел-Џи електроникс*“ (*LG Electronics*),

<sup>2</sup> Овај рад је део ширег истраживања језичко-стилских одлика новинских вести и извештаја у оквиру израде докторског рада.

„*angroug*” (*Android 2.2*), *будући ојеративни сисџем (Android 2.3 или Gingerbread)*.

Модел 1.6. Интернационална ознака за јединице дата је у загради: *џахерџ (1GHz)*, *милиамџера на саџи (mAh)*.

Модел 2. Двоименовање с адаптираним англицизмом

Адаптирани енглески термин у загради, након српског преводног еквивалента: *међусклоџ (инџерфејс)*, *џачка (џиксел)*, *усаџлашен (комџаџибилан)*. Посебан случај двоструког именовања стручног појма налазимо у примеру *акџелеромџар (мерење убрзања џела у џокреџу)*.

Енглески језик се може јављати „*унуџар* матерњег језика (на нивоу речи кроз позајмљивање, те синтагми и реченица кроз калкирање, као и кроз друге случајеве примене увезене норме, нарочито оне правописне), или *џорег* матерњег језика (с обезбеђеним преводом, када се ова два језика користе истовремено), или чак *изнаг* матерњег језика (без обезбеђеног превода, као у убацивањима изговореног и написаног енглеског језика, када је матерњи језик потиснут у целости)“ (Прђић 2005: 16). У анализираном тексту новинског извештаја налазимо веома честу употребу енглеских информатичких термина *џорег* српских еквивалената, тј. енглески термин написан у најчешће у оригиналу, понекад адаптиран, дат у загради после српског преводног еквивалента. У реченици ексцерпираној из анализираног извештаја након два информатичка термина на српском језику налазимо у заградама написан енглески термин, најпре адаптирани англицизам, а потом термин написан у оригиналу: „И то с јединственим функцијама, као што су *међусклоџ (интерфејс)* за *џренос несабџијених аудио и видео џодаџака (HDMI mirroring)* и изузетним графичким особинама“. У овом извештају нигде не налазимо јављање енглеског *изнаг* матерњег језика у писању информатичких термина, јер нигде није употребљен термин у оригиналу без обезбеђеног превода, али се енглески језик у неким случајевима јавља *унуџар* матерњег језика. Када је реч о већ устаљеним, раширеним и адаптираним информатичким терминима преузетим из енглеског језика, они се јављају без превода:

Позната јужнокорејска компанија „El-Dži elektroniks” (LG Electronics) приказала је свој нови мобилни телефон, LG Optimus 2X без тастатуре, с процесором који има два језгра (dual-core processor). Осим што додатно унапређује мултимедијални доживљај, снажан чип (Tegra 2) омогућава брже крстање Интернетом и коришћење апликација.

Јосип Силић истиче да новинарски стил воли интернационалне речи и без њих не може, а оне постају „чињеницом новинарског стандарда“ и погодне су да „уђу у стилску игру с националним речима“, при чему су им општа значења утврђена сталном контекстуализацијом, чиме постају део уопштене комуникације каква је новинска комуникација у информативним жанровима (Силић 2006: 92–93).

Поменуто стилску игру овде ћемо илустровати употребом интернационализама и домаћих преводних еквивалената у анализираном извештају. Нашећемо најпре реченицу која представља поднаслов, тј. срж информације:

Нови паметни уређај јужнокорејске компаније „Ел-Си електроникс”, ЛГ Оптимус 2Х, први у свету има процесор с два језгра.

Након главе насловног блока стоји слика телефона у првом плану са ликом девојке из Јужне Кореје у позадини, а испод ње се налази прва реченица, графостилистички истакнута издвајањем у посебан пасус, која гласи:

Први „паметни телефон” (smartphone) на свету с два срца, као арбанашки јунак Муса Кесеџија (вијао га Краљевић Марко летњи дан до подне на мегдану), уједно је својеврсни малени рачунар.

У реченици која заузима стилски маркирану иницијалну позицију налазимо различита стилска изражајна средства. Објашњење појма *Муса Кесеџија* у духу је наше епске песме, па су ту инверзија субјекта и предиката, устаљена конструкција *летњи дан до подне*, експресивне лексеме *вијајући* и *мегдан*. Експресивне придеве налазимо у синтагми која се налази у стилски маркираној финалној позицији (*својеврсни* и *малени*). Ипак, овде нас највише занима експресивно поређење телефона са епским јунаком, које повезује два наизглед неспојива плана, свет технике са светом епске песме. У другој реченици извештаја објашњено је да је реч о телефону „с процесором који има два језгра (*dual-core processor*)“. Термин *dual-core* води порекло од латинског *dualis* (број два, *duo* + адјективни суфикс *-alis*) и латинске именице *cor*, што значи *срце*. Дакле, реч је о термину на енглеском језику, скованом од латинских елемената, што му даје интернационални карактер и лакшу разумљивост широм света. Наслов извештаја садржи буквални превод овог термина, јер је мобилни телефон који поседује *dual-core processor*, дословно телефон са два срца, стручније речено са два језгра. У телу извештаја даје се стручни термин на српском и сирови англицизам у загради. Вратимо се поређењу из прве реченице. Оно што је заједничко за овај *јамејни телефон* и *Мусу Кесеџију*, њихов *tertium comparationis*, јесте буквално значење термина *dual-core*, јер и јунак и телефон имају два срца. При том су у стилску игру засновану на значењу интернационалног термина ушли наслов, поднаслов, прва и друга реченица извештаја, а то су стилски маркирани делови новинског текста.

Сврха двоструког именованја информатичких појмова у тексту анализираног новинског извештаја, тј. давање српских преводних еквивалената и оригиналних енглеских термина у загради, јесте адаптација поруке језичким и нејезичким компетенцијама широке читалачке публике. Овај модел преношења информатичких термина у информативном новинском тексту издваја се као доминантан и примењује се и у писању назива компаније и назива оперативних система на енглеском језику. Други модел преношења информатичких термина који је заступљен у нашем корпусу јесте навођење адаптираног

енглеског термина у загради након српског преводног еквивалента. Овакво двоструко навођење термина последица је чињенице да српски информатички жаргон није стандардизован. Информатички стручњаци најчешће користе термине из енглеског језика, а анализирани текст новинског извештаја тежи да новину у тој области приближи и објасни просечном читаоцу и уједно просечном потенцијалном кориснику *йамейној шелефона*, те поред енглеског термина даје српски преводни еквивалент. Будући да је у анализираној терминологији раширена употреба метафоре, један информатички термин добијен метафоризацијом потакао је новинара на стилску игру у коју су ушли стилски маркирани делови новинског текста.

## ЛИТЕРАТУРА

Бугарски (1997): Ранко Бугарски, *Језик у конџекџу*, Београд: Чигоја штампа/XX век (Сабрана дела 8).

Винфорд (2007): Donald Winford, *An Introduction to Contact Linguistics*, Oxford: Blackwell Publishing.

Кликовац (2008): Душка Кликовац, *Језик и моћ*, Београд: Библиотека XX век.

Обрадовић (2008): Радмила Обрадовић, Језик писаних медија у Србији и глобализација, *Језик, књижевност, глобализација*, Ниш: Филозофски факултет, 145–151.

Прћић (2005): Твртко Прћић, *Енглески у српском*, Нови Сад: Змај.

Пуц (2001): Katarina Puc, Kaj pomeni e, *Uporabna informatika*, IX/1, Ljubljana: Slovensko društvo INFORMATIKA.

Рајнвајн (1988): Љубомир Рајнвајн, *Стваралаштво новинара*, Београд: Научна књига.

Силић (2006): Јосип Силић, *Функционални стилови хрватскога језика*, Загреб: Диспут.

Станојевић (2008): Добривоје Станојевић, Глобализација и језик медија, *Језик, књижевност, глобализација*, Ниш: Филозофски факултет, 145–151.

Тодоровић (2002): Неда Тодоровић, *Новинарство – интерпретативно и истраживачко*, Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.

Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Graz: Institut für Slavistik der Karl-Franzens-Universität.

Тириловић (1998): Милорад Тириловић, Од вести до колумне, *Савремено новинарство*, Факултет политичких наука, Чигоја штампа, 15–24.

Шкиљан (1998): Дубравко Шкиљан, *Јавни језик: присвојени лингвистички јавне комуникације*, Београд: Чигоја штампа.

Jelena Lj. Spasić  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## COMPUTER TERMS IN NEWS REPORTS

*Summary:* This paper studies the lexical level of news reports as an informative journalistic genre. The research corpus consists of news reports extracted from Serbian daily newspapers. News reports mediate messages from experts to common people, so the computer jargon has to be adapted to make messages clear to the wider community. News reports are studied with the aim to find out different types of adaptation and translation of computer terms into the Serbian language. Analysis of the corpus shows that there are two dominant types of adaptation of English computer terms into news reports in Serbian: double naming with non-adapted English term and double naming with adapted English terms. This part of lexical system is not stabilized, standardized and uniform in the Serbian language and becomes a part of the linguistic repertoire of our everyday lives in globalised societies of modern technologies.

*Key words:* journalistic functional style, news report, terminology, anglicisms, language of the newspapers.





Саша М. Ђукић  
Средња школа „Михаило Петровић Алас“  
Угљевик, Бијељина

УДК: 811.163.41:070.041(497.6)  
811.163.41'367  
ИД БРОЈ: 188139020  
Оригинални научни рад  
Примљен: 15. 9. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## АУТОМАТИЗМИ КОХЕЗИВНОСТИ У АГЕНЦИЈСКОЈ ВИЈЕСТИ

*Апстракт:* У раду је анализирана употреба аутоматизама у конекторској функцији – функцији обједињавања интертекстних реченица у надреченично јединство. Врло чест начин увезивања интертекстних реченица у вијест је рекуренција. У улози конектора најчешће се јављају пропозиционални конектори који не носе никакву нову информацију, него упућују или на претходни или на следећи текст. Ово упућивање на претходне или долазеће конституенте у тексту је важно својство кохезивности, а с обзиром на смјер повезивања остварују се анафорички и катафорички односи. Конективну функцију аутоматизми обављају без позиционе условљености, заправо могу да стоје на почетку исказа, у средини и на самом крају исказа. Иако њихова конективна функција није позиционо условљена, евидентно је да су искази са постпонираним пропозиционалним конекторима самосталнији (аутосемантичнији) од исказа у којима су конектори антепонирани, док конектори у медијалној позицији истовремено имају и катафоричку и анафоричку усмјереност.

*Кључне ријечи:* аутоматизми, конектори, кохезија, агенцијска вијест, рекуренција

У Новинској агенцији Републике Српске (СРНА) у току једног радног дана десетак новинара од дописника или са терена прикупи и обради од 250 до 300 вијести разног садржаја. Овако велика продуктивност захтијева од новинара велику ангажованост и не оставља му довољно простора да дорађује (нарочито стилски) написане текстове које опет због других захтјева (атрактивности) треба објавити што раније<sup>1</sup>.

Продуктивност и атрактивност увелико одређују агенцијско стварање, а да би их испунио новинар у своје писање укључује аутоматизме<sup>2</sup>, односно

<sup>1</sup>Атрактивност је један од основних циљева новинарства, па тиме и агенцијског новинарства. Обезбиједити информацију агенцијским корисницима што прије, тј. да њени корисници буду информисани прије него што се она појави у осталим медијима, је један од показатеља квалитетног рада агенције.

<sup>2</sup>Аутоматизација језичких средстава је уобичајена (узурална) употреба одређеног језичког средства које омогућује његово лако и непосредно перципирање без обзира на контекст и ситуацију (Симеон 1969: 134).

врло често употребљаване језичке елементе и њихове форме које су подређене правилима грађења (настанка, кодирања) и рецепције (декодирања) текста као продукта агенцијског новинарства. Аутоматизме не треба поистовјетљивати са фраземима (устаљеним изразима). Аутоматизми, као и фраземи, настају као устаљени скупови ријечи, али у фраземима, за разлику од аутоматизама, ријечи губе своје самостално значење и на основу међусобне устаљене везе остварују посебно, тј. ново значење. Супротно овоме, чланови аутоматизма задржавају своје самостално значење ма колико аутоматизам био фреквентан.

Аутоматизми се могу јавити на синтагматском, реченичном и надреченичном нивоу, а помажу новинару да у кратком временском року оперативно и доступно пласира информацију, али и кориснику да са што мање напора декодира информацију.

У раду је анализирана употреба аутоматизама у конекторској функцији, а да би се квалитетније интерпретирала њихова конекторска функција неопходно је у кратким цртама представити структуру вијести као дискурса.

Вијест перманентно чине: лид<sup>3</sup> (уводна реченица – глава вијести), бекграунд (последња, финитна реченица) и тијело вијести (интертекстне реченице). По правилу главе вијести на сами почетак долазе најважније чињенице („5 W’s + H)<sup>4</sup>, а затим, по правилу обрнуте пирамиде<sup>5</sup> у тијелу вијести разрађују се поједине чињенице наведене у лиду (првом параграфу). Други, и сваки наредни параграф, садржи мање важне податке, и то сложене у слиједу од важнијих ка мање значајним. Завршна реченица, односно бекграунд, сумира или закључује вијест дајући јој одређену поенту.

Интертекстне реченице, које се налазе између лида и бекграунда, појединачно су груписане у одјелке као логичке цјелине у којима се износи и заокружује мисао. Њихов број није ограничен, већ је условљен важношћу саме информације, а креће се од двије па до десетак реченица, што је и нека горња граница за ефективну рецепцију вијести.

Посматрано са новинарског аспекта, интертекстне реченице уносећи нове информације разрађују поједине чињенице из главе вијести, а са лингвистичког аспекта, интертекстне реченице долазе као слијед различитих тема које варирајући основну тему врше тематску прогресију.

Тематска прогресија може бити остварена на два начина: линеарним или паралелним повезивањем реченица у надреченично јединство<sup>6</sup>. При ли-

<sup>3</sup> Новинарски термини су преузети из Јовановић, Лазаревић (2005).

<sup>4</sup> Правило „пет дуплих ве“ даје одговоре на најважнија питања која треба да се налазе у првом параграфу, а то су: ко (who), шта (what), гдје (where), када (when), зашто (why) и, алтернативно, како (how).

<sup>5</sup> Правило обрнуте пирамиде подразумева изношење чињеница по важности и значају, тј. важност података опада према крају вијести. По овом правилу први параграф заузима најважније мјесто, други мање важно, трећи још мање итд.

<sup>6</sup> У овом раду надреченично јединство чини вијест.

неарном уланчавању свака наредна реченица излази из претходне, а за овај тип везе типичне су синсемантичне, контекстуално укључене реченице. При паралелном везивању „следећа реченица не излази из претходне реченице, већ је као и она варијација опште теме надреченичног јединства“ (Чаркић 2002: 231). За паралелни тип везе карактеристичне су аутосемантичне реченице и одсуство форичких елемената.

У тематској прогресији, без обзира да ли се она остварује линеарним или паралелним уланчавањем реченица, врло важну улогу има прелаз из реченице у реченицу као кључно мјесто за повезивање реченица. У анализи контекстуалне укључености интертекстних реченица у вијест јавља се претпоставка да се на прелазу из реченице у реченицу налазе језички „алати“, односно аутоматизми, који ће помоћи „рутинском“ стварању вијести.

Циљ анализе неће бити да се исцрпно уоче (попишу) и опишу могући начини увезивања интертекстних реченица, већ да се из потенцијалног материјала за повезивање текста уочи језички алат који се најчешће користи као везивно ткиво у процесу кохезије, односно да се пронађу и опишу аутоматизми које новинари најчешће користе да олакшају и рутинирају настањак вијести.

Под појмом мјеста повезивања реченица „може се разумети сваки почетак реченице, јер почетак реченице одређује истовремено везу те реченице с оним што претходи и с оним што следи“ (Чаркић 2002: 231). Ове позиције преко којих се реченице повезују заузимају конектори. Сходно томе, под конекторима подразумевамо једночлана или вишечлана „језична средства у функцији обједињења сусједних или раздвојених реченица“ (Велчић 1987: 18). Међутим, погрешан би био закључак да јединству текста, односно његовој кохезији<sup>7</sup>, доприносе само конектори. В. Половина (1999: 149) наглашава да кохезија „није једноставно присуство одређене класе јединица које су по својој природи кохезивне, већ је то релација између једне јединице и неке друге јединице“. Она наводи да, осим конектора, постоје и други начини за остварење кохезије<sup>8</sup>, као што су: понављање, паралелизам, парафраза, проформе, анафора, елипса и граматичке категорије.

Иако не указује на критериј подјеле, Силић (1984: 109-111) конекторе, као језичке јединице у функцији повезивања, на основу лексичких и граматичких особина, дијели на: граматичке, лексичко-граматичке, лексичке и стилистичке, који се даље дијеле на основу семантичке разлике у функцији повезивања. Он, такође, наглашава да лексички конектори поред конективне могу

<sup>7</sup> Термин *кохезија* употребљен у овом раду односи се на „она обележја површинске структуре или текста која спајају разне делове реченица или веће јединице дискурса“ (Кристал 1999:165).

<sup>8</sup> В. Половина (1999: 149) сматра да кохезија није само „скуп могућности које постоје у језику да се повеже текст“, већ да је ријеч и о процесу којим се остварује надреченично јединство.

имати и супститативну улогу, што је једно од важнијих средства повезивања реченица у надреченично јединство, а такви конектори „осим тога што конектирају и супституирају, и економизирају те служе као економизатори текста“.

Унутар наведених врста конектора Силић разликује и пропозиционалне конекторе, као конекторе реченице „које не носе никакву нову обавијест, него упућују или на претходни текст или на сљедећи текст“ (ibidem: 110). Ово упућивање на претходне или долазеће конституенте у тексту је важно својство кохезивности, а с обзиром на смјер повезивања разликују се: анафорички односи – повезивање са елементима који им претходе; и катафорички односи – повезивање са елементима који ће тек да услиједу.

Наведене чињенице упућују на закључак да су за конституисање и структурирање текста важни (али нису неопходни, већ само потенцијални): конектори, као формални сигнали контекстуалне укључености реченица; разни кохезивни процеси, од којих је најважније понављање појединих елемената, тј. рекуренција; анафорички или катафорички односи који упућују на претходне или долазеће конституенте; супституција која, осим „стилске регулације“, служи и за економисање текста.

## РЕКУРЕНТНИ АУТОМАТИЗМИ

Врло чест начин увезивања реченица у вијест је редупликација језичких јединица у двије или више узастопних реченица. „Тај начин укључења нове реченице у текст понављањем неке језичке јединице из претходног контекста – назван је у лингвистици рекуренција“ (Ковачевић 2000: 290). Иако се рекуренција претежно проучава као стилска појава (кроз стилске фигуре понављања: анафору, епифору, мезофору и друге) са експресивним вриједностима, овдје је неопходно нагласити да се рекуренција у вијести искључиво употребљава као кохезивно средство које доводи до „граматичке паралелности грађе реченица једнога текста“ (ibidem: 297).

Увезивање реченица у вијест помоћу рекурентних аутоматизама илуструје слиједећи примјер<sup>9</sup>:

БРЧКО, 15. ЈУНА (СРНА) – Страдање 13 српских цивила у Спортској дворани „Мусала“ у Коњицу на данашњи дан 1995. године заувјек ће остати урезано у памћење њихових потомака, када су овај логор за Србе погодила два топовска пројектила испалјена са неког од оближњих положаја Армије БиХ, присјећа се Марко Драганић, поријеклом из коњичког села Брђана, који данас живи у Брчком. [1]

---

<sup>9</sup> За илустрацију је одабран примјер који по броју интертекстних реченица одступа од уобичајене структуре вијести, али је управо због већег броја реченица погодан јер илуструје типичан начин увезивања реченица у вијест.

Он је додао да је тада рањено 12 српских заточеника, а да није било повријеђених међу стражарима и службеницима тог казамата. [2]

„У злогласној `Мусали` у то вријеме налазило се око 170 српских цивила из села Бјеловчина, Церићи, Доње Село и Брадина који су, као заробљеници, доведени послје офанзиве хрватско-муслиманских оружаних снага између 10. и 25. јуна“, испричао је Драганић Срни. [3]

Он је напоменуо да се у вријеме када је дворана погођена налазио у камиону међу 54 заробљена мушкарца српске националности из села Брђани, који је заустављен на улазу у Коњиц, одакле је двадесетак минута касније наставио према логору „Челебићи“. [4]

Драганић, који је данас новинар брчанског радија, истакао је да је полиција, непосредно прије гранатирања како би се избјегло страдање пролазника, блокирала саобраћај око „Мусале“, а стражари су, након што су закључали сва врата, напустили дворану и повукли се у склоништа одакле су изашли тек послје испалјивања граната.[5]

Према његовим ријечима, занимљиво је да су се убрзо послје гранатирања објекта у њему обреле двије телевизијске екипе, управа логора, команда ХВО-а и команда Територијалне одбране Коњица, те многе угледне личности ове општине. [6]

„Сви су се згражавали, како су га оквалификовали, српским злочиним над властитим народом. Цијела акција изведена је плански, по сценарију гранатирања људи у Улици Васе Мискина у Сарајеву с једим предумишљајем – да за злодјело буде оптужена српска страна“, наводи Драганић. [7]

Тадашња муслиманско-хрватска коалициона власт, прича он, оптуживала је српске оружане снаге да су са Борака гађали „Мусалу“, што је због конфигурације терена и удаљености било неизводљиво. [8]

„Убрзо је разоткривено да су `Мусалу` погодили припадници Армије БиХ са брда Превље“, истакао је Драганић и додао да се ни послје 17 година ништа не предузима да се процесуирају виновници мучког убијања Срба. [9]

Он је истакао да је власт у Коњицу 15. јун прогласила Даном општине, подсјетивши да је Спортска дворана „Мусала“ половином маја 1992. године, одмах након успостављања муслиманско-хрватске власти, претворена у логор за Србе, а који су касније бошњачке власти преименовале у „Коњичанку“. [10]

„Једино је Хашки трибунал изрекао затворске казне за злочине над коњичким Србима тројици стражара у логору Челебићи, од којих су Здравко – Паво Муцић и Хазим Делић већ на слободи. У затвору је још Есад Ланцо. Унесрећене породице Коњичана, разасуте посвуд по бијелом свијету, све мање вјерују у правду, али злосрећни 15. јун 1992. никада неће заборавити“, каже Драганић. [11]

Он је навео да данас у Брђанима живи стотињак старца, за разлику од прије рата када је међу становницима коњичке општине било око седам хиљада Срба. [12]

У лиду (1) је изнесена основна тема – присјећање ратног заробљеника М. Драганића на страдање Срба у логору „Мусала“, а затим слиједе реченице које варирајући ову основну тему развијају текст паралелном везом у јединствену цјелину.

Ексерцирајући језичке јединице које имају везивну (конективну) функцију између двију формалних реченица, добила би се „шема“ њиховог распореда, њихове функције и њихове структуре која би изгледала овако: ...присјећа се Марко Драганић...(1). Он је додао...(2). „...“, испричао је Драганић (3). Он је напоменуо...(4). Драганић...истакао је...(5). Према његовим ријечима...(6). „...“, наводи Драганић (7). ...прича он...(8). „...“, истакао је Драганић и додао...(9). Он је истакао...(10). „...“, каже Драганић (11). Он је навео...(12).

У шеми се лако читава да је контекстуална укљученост реченица остварена рекурвенцијом пропозиционалних конектора који упућујући на претходни или на слѣдећи текст. Као што је већ речено, пропозиционални конектори су реченице које не носе нову обавијест, а форичким релацијама (упућујући на претходни или долазећи текст) обављају конективну функцију. У примјеру се види да конектори, односно аутоматизми у овој функцији, повезивање реченица обављају без позиционе условљености. Заправо, могу да стоје на почетку исказа као у реченицама (2), (4), (5), (6), (10) и (12), да су позиционирани у средини исказа (1), (8) и (9), или на самом крају исказа (3), (7), (11). Иако њихова конективна функција није позиционо условљена, евидентно је да су искази са постпонираним пропозиционалним конекторима самосталнији (аутосемантичнији) од исказа у којима су конектори антепонирани, док конектори у медијалној позицији истовремено имају и катафоричку и анафоричку усмјереност.

Синтаксички посматрано уочава се да су ови конектори структурно исто-вјетни, тј. паралелни; да се састоје од простих (*Он је додао...*, *Према његовим ријечима* и сл.) или координираних копулативних реченица са експлицираним субјектом и предикатом (*...истакао је Драганић и додао...*). Синтаксичка паралелност се појављује и међу реченичним конституентима: субјекат је исказан властитом именицом или је супституисан анафоричком замјеницом (најчешће замјеницом *он* или њеним парадигматским облицима), док је предикат исказан глаголима синонимичне семантике (претежно глаголи говорења).

Исти принципи кохезивности су примијењени у бројним узорцима, а због економичности простора рада бићи наведени само поједини:

САРАЈЕВО, 7. ЈУЛА (СРНА) – У БиХ су 2008. године идентификоване 33 жртве трговине људима, од којих 31 држављанка БиХ, рекао је данас у Сарајеву координатор за борбу против трговине људима и илегалну имиграцију БиХ Самир Ризво. ||<sup>10</sup> Према његовим ријечима, од 2003. године у БиХ се

<sup>10</sup> У наведеним примјерима ознака || раздваја параграфе у вијести.



биљежи благи пад броја идентификованих жртава трговине људима, али се повећава број домаћих жртава. Прошле године подигнута је 21 оптужница за кривично дјело трговине људима и све су потврђене, а изречено је 14 пресуда. || „Смањење броја идентификованих жртава трговине људима евидентан је у југоисточној Европи, што је последица свих активности које се проводе“, оцијенио је Ризво. || Корисници услуга су, рекао је он, претежно грађани БиХ, док су деведесетих година трећину корисника чинили странци запослени у међународним организацијама. || Ризво је најавио да ће ове јесени у парламентарну процедуру бити упућени амандмани на Кривични закон који регулише област трговине људима против које се владин и невладин сектор у БиХ бори више од једне деценије.

БЕОГРАД, 7. ЈУЛА (СРНА) – Пад српског војног авиона „МИГ-29“ код београдског насеља Батајница представља дио ваздухопловне професије и таквих удеса нема више у Србији него у осталим земљама свијета, изјавио је Срни војни аналитичар Александар Радић из Београда. || „Ако би се рачунало по било ком параметру, у српском ваздухопловству нема више удеса војних него у осталим ваздухопловствима“, рекао је Радић. || Он је навео да до падова војних авиона долази и када су потпуно нови, а не ремонтвани као што је српски „МИГ-29“. || „Удеси се дешавају и са најновијом и најсавременојом техником. Није авион сам по себи проблем. Врло је непријатно када се то деси, јер је сада наше ваздухопловство мало“, рекао је Радић. || Радић је напоменуо да се и у бившој Југославији јако много гинуло и било је много удеса војних авиона. || „Напросто је то дио посла и од тога се не може побјећи. У односу на свјетски ниво, Србија није лошија од просјека по питања пада војних летјелица“, рекао је Радић.

У примјерима типа: „БЕОГРАД, 24. МАЈА (СРНА) – Припадници полиције и царине Србије открили су на граничном прелазу Градина више од 11 килограма дроге у аутомобилу „ауди А3“ холандских регистарских ознака, саопштено је из полиције. || У саопштењу се наводи да је дрога откривена приликом контроле аутомобила којим је управљао турски држављанин. || „У задњем дијелу возила откривено је 5,5 килограма кокаина, 5,4 килограма екстазија и 200 грама марихуане“, наводи се у саопштењу.“ – користе се исти кохезивни принципи, од којих се благо одступа само у домену субјекта, односно од његовог неексплицирања. Кохезивност у оваквим примјерима појачана је деривативним конекторима<sup>11</sup> (саопштити – саопштење) репризног<sup>12</sup> типа.

<sup>11</sup> *Деривативни конектори* су конектори настали деривационим процесима, тј. саодносом лексема из којих су изведени. Нпр. саоднос глагола и именице: саопштити – саопштење, захтијевати – захтјев и сл.

<sup>12</sup> *Репризни конектори* су подврста лексичких конектора који „не замјењују, него понављају, обично какав лексем из претходног исказа, те њиме, као и супститутивни лексички конектори, повезују следећи исказ с претходним“ (Силић 1984: 115).

## АУТОМАТИЗМИ У ФОРМИ СОЦИЈАТИВНОГ ИНСТРУМЕНТАЛА

Као кохезивни поступак у тематској прогресији може се јавити конструкција субјекта и инструментала социјативности. Контекстуално укључење текстних јединица преко ове конструкције остварује се функционалном транспозицијом, односно у иницијалној реченици<sup>13</sup> се појављује конструкција субјекта и социјативног инструментала (у наведеном примјеру: „Алкалај са амбасадором Кохом“) која катафорички уврштава наредну реченицу у којој је саговорник из социјативне конструкције постао субјекат (вршећи конективну функцију) наредне реченице.

Овакву употребу аутоматизама илуструје слиједећи примјер:

САРАЈЕВО, 15. ЈУНА (СРНА) – Министар иностраних послова БиХ Свен Алкалај изразио је данас очекивање да ће БиХ и Аустрија наставити да се подржавају на билатералном и мултилатералном плану.[1]

Алкалај је у разговору са амбасадором Аустрије у БиХ Донатусом Кохом истакао да је либерализација визног режима са ЕУ најважнији приоритет, саопштено је из Министарства иностраних послова БиХ.[2]

Кох је изразио задовољство доласком на дужност у БиХ, пријатељску државу са којом Аустрија има много тога заједничког.[3]

Кохезивност између прве и друге реченице остварена је преко заједничког им субјекта: *Алкалај*, док је трећа у контекст укључена преко заједничког члана конструкције социјативног инструментала из друге реченице (са амбасадором Аустрије у БиХ Донатусом Кохом), а који је у трећој реченици субјекат. Посматрајући истовремено експлицитност субјекта у све три реченице ствара се шема која би илустровала функционалну транспозицију као кохезивно средство између друге и треће реченице:  $(R_1-S_1)^{14} - (R_2-S_1 + \text{социјативни Instr} > S_2) - (R_3-S_2)$ .

## ОДСУСТВО АУТОМАТИЗАМА КОХЕРЕНТНОСТИ

Иако не тако често, кохезивност међу реченицама у вијести може бити остварена и без експлицираног форичког елемента, односно без употребе неког од конективних аутоматизама, као што показују примери:

САРАЈЕВО, 14. МАЈА (СРНА) – По наредби судова из Федерације БиХ (ФБиХ) од 2000. године расписано је 60 међународних потјерница за лица

<sup>13</sup>Под *иницијалном реченицом* подразумијева се реченица везаног текста која претходи реченици са којом је у кохезивној релацији преко конектора.

<sup>14</sup> Употребљени симболи значе сљедеће: R – реченица, S – субјекат, Instr – инструментал.

ма са двојним држављанством, а претпоставља се да је више од њих 40 спас од правде нашло у Хрватској. [1]

У Министарству правде БиХ нема тачних података о томе колико је лица из БиХ спас од затвора нашло у Хрватској, Србији или Црној Гори, али ни сусједи немају информацију о томе колико је лица осуђених пред њиховим судовима уточиште нашло у БиХ. [2]

На списку лица која су двојно држављанство искористила да се склопе од правде уз најновији примјер Бранимира Главаша, хрватског генерала осуђеног на 10 година затвора због ратних злочина над Србима, налазе се и бивши члан Предсједништва БиХ Анте Јелавић, бивши директор федералног пензионог завода Иван Бендер те многи други. [3]

„Дневни аваз“ пише да у Хрватску све чешће бјежи и већи број мање познатих криминалаца, а који се терете за тешка дјела попут убиства, пљачки, трговине дрогом, блудних радњи.[4]

Иако конектори, као формална средства повезивања нису експлицирани, постоје одређена понављања која својим дјеловањем остварују кохерентност вијести. У првој реченици постављена је тема, а односи се на злоупотребу двојног држављанства с циљем избјегавања кривичне одговорности. За њом слиједи друга реченица која се тематски надовезује на претходну, али између њих на мјесту повезивања није експлициран конектор или, пошто се већ говори честим језичким алатима у везивну сврху, конективни аутоматизам. Међутим, реченица [2] је контекстуално укључена у цјелину преко израза са блиским значењским односом (семантичким контигвитетима): *суд – Министарство правде*. Семантичка блискост лексема (*суд* и *министарство правде*<sup>15</sup>) или кључних лексема истог семантичког поља „*БиХ – двојно држављанство – Србија – Хрватска – Црна Гора*“, повезују реченице у дискурс без експлицираних конектора. Иста ситуација је и са остале двије реченице [3] и [4] у којима су употребљени други семантички еквиваленти. Али, потребно је нагласити, да кохезивност у оваквим примјерима зависи и од „знања“ реципијента, тј. његове информативне залихе о теми која омогућује семантички контигвитет.

## ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Вијести су, углавном, паралелно организовани текстови у којима се текстне јединице, односно интертекстне реченице, могу лако надомјештати. За интегрисање формалних реченица у вијест неопходни су „језички алати“ који ће чвршће успоставити надреченично јединство између формалних ре-

---

<sup>15</sup> Било би погрешно сматрати да су наведене лексеме синоними, јер у наведеном контексту одређују државне институције које су у хијерархијској разлици.

ченица и то не само сусједних, већ и оних које су међусобно удаљене. С обзиром на то да се поменути језички алати врло често користе (устаљена лексика, исте синтаксичке структуре, устаљене реченичне позиције које заузимају и сл) они формирају аутоматизме погодне у рутинском стварању дискурса (вијести). Из наведених примјера може се уочити да се надреченично јединство остварује употребом или комбинацијом: *рекуренције* – понављања пропозиционалних конектора; *синтаксичким паралелизмом* – појавом истовјетних синтаксичких структура; и *лексичком сукцесивношћу* – употребом лексема које замјењујући претходну лексему упућују на претходни текст.

Осим што су погодни за интеграцију формалних реченица у вијест, обављају и секундарне функције, као што су: истицање („као код понављања, и паралелизам у општем смислу има функцију истицања... елемената који су паралелни“)<sup>16</sup> и економисање.

На мјесту повезивања реченица претежно се налазе рекурентни аутоматизми који су, осим конективне функције, погодни и за истицање, тј. наглашавање појединих елемената. Једна од важнијих особина рекурентних конектора у вијести је њихова стилска и прагматичка неутрална вриједност. Иако није честа, текстуална кохерентност вијести не мора да се обавезно остварује преко експлицираних конективних аутоматизама. Текстуалну увезаност могуће је постићи и преко семантичких контигвитета, али под условом да реципијент посједује информативне залихе о теми која омогућује семантички контигвитет.

## ЛИТЕРАТУРА

Благојевић (2008): Савка Благојевић, *Међадискурс у академском дискурсу*, Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу.

Велчић (1987): Mirna Velčić, *Uvod u lingvistiku teksta*, Zagreb: Školska knjiga.

Јовановић, Лазаревић (2005): Небојша Јовановић, Драгован Лазаревић, *Агенцијско новинарство (минимум речи – максимум чињеница)*, Београд: Факултет политичких наука.

Катичић (1971): Radoslav Katičić, *Jezikoslovni ogledi*, Zagreb: Školska knjiga.

Катнић-Бакаршић (2001): Marina Katnić-Bakaršić, *Stilistika*, Sarajevo: Научна и универзитетска књига.

Ковачевић (1998а): Милош Ковачевић, *Стилске фигури и књижевни текстови*, Београд: Требник.

---

<sup>16</sup> Упореди: Половина (1999: 151)

Ковачевић (1998б): Милош Ковачевић, *Синџака сложене реченице у српском језику*, Београд: Друштво „Рашка школа“.

Ковачевић (2000): Милош Ковачевић, *Стилистика и прамајика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин, треће допуњено и измијењено издање.

Кристал (1999): Deјvid Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Београд, Nolit.

Милановић (2000): Александар Милановић, „Стереотипности и креативности у структури новинске вести при генези српског новинарског подстила“, Београд: *Српски језик* V/1–2, 623–638.

Петровић (1989): Владислава Петровић, *Новинска фразеологија*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Половина (1999): Весна Половина, *Семантика и тексилнивиситика*, Београд: Чигоја.

Силић (1984): Josip Silić, *Od rečenice do teksta – Teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva*, Zagreb: Liber.

Симеон (1969): Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, I/II, Zagreb: Matica hrvatska.

Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Београд: Београдска књига.

Худечек, Михаљевић (2009): Lana Hudeček, Milica Mihaljević, *Jezik medija – publicistički funkcionalni stil*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Чаркић (2002): Милосав Ж. Чаркић, *Увод у стилстику*, Београд: Научна књига.

Saša M. Djukić

High School „Mihailo Petrović Alas“

Ugljevik, Bjeljina

## AUTOMATISMS OF THE TENACITY IN THE AGENT'S NEWS

*Summary:* In this paper we analyze the usage of the automatism in the connectors function – the function of the joining the inter-textual sentences into the superior sentence unity. Very common way of joining the inter-textual sentences into the single news is the recurrence. In most cases, in the role of the connector appear propositional connectors that are not carrying any new information but direct to the previous or the subsequent text. This directing to the previous or the subsequent constituents in the text is important feature of the tenacity. Concerning the direction of the connectivity anaphoric and cataphoric relationships are realized.

*Key words:* automatism, connectors, cohesiveness, the agent's news, recurrence



Валентина В. Будинчић

Кембриџ центар

Бања Лука

УДК: 811.163.41'373.45:811.111

811.111'276.6:796/799

ИД БРОЈ: 188139532

Оригинални научни рад

Примљен: 21. 8. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## О СИНОНИМИМА, ПСЕУДОАНГЛИЦИЗМИМА И ЕНГЛЕСКИМ ЈЕЗИЧКИМ МОДЕЛИМА У СПОРТСКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ

*Айсџракић*: Кроз призму енглеског као глобалног језика и спорта као мулти-културалног феномена, овај рад се бави питањем англицизама као синонима, псеудоанглицизама и енглеских језичких модела у оквиру спортске терминологије.

Циљ рада јесте да се испитају разлози који доводе до појаве поменутих језичких облика и оправданост њиховог постојања. Установили смо да се, због специфичности спорта, разлози који доводе до појаве англицизама као синонима, псеудоанглицизама и одређених облика употребе енглеских језичких модела у спортској терминологији у одређеној мјери разликују у односу на разлоге који доводе до истих језичких појава у другим областима. У неким случајевима употреба поменутих језичких облика јесте оправдана, док у неким то није случај.

Закључили смо да је неопходно више радити на очувању српског језика тако што ћемо у језик уводити само ријечи као допуне, а не као замјене. Једино на тај начин можемо истовремено да обогатимо језик и да га очувамо.

*Кључне ријечи*: англицизми, спортска терминологија, синоними, псеудоанглицизми, енглески језички модели, калк

### УВОД

У времену глобалне економије, космополитанске културе и многобројних интернационалних социјалних кретања, спорт је немогуће посматрати као изоловану појаву. Захваљујући појави масовних медија спортови су изашли из националних граница. Оваква глобализација је учинила да се створи чврста веза између спортских организација, комерцијалних спонзора, телевизијских мрежа и публике. У оваквим околностима енглески као глобални језик одиграо је значајну улогу у формирању спортске терминологије у српском језику. Као последица тога, између осталог, у спортској терминологији у српском језику користе се одређени англицизми као синоними, затим псеудоанглицизми и енглески језички модели.



## АНГЛИЦИЗМИ КАО СИНОНИМИ

Кроз анализу англицизама као синонима коју ћемо извршити покушаћемо одговорити на питање да ли је употреба оваквих синонима у спорту питање „потребе или моде” и говорити о стилској обиљежености појединих лексема које образују синонимски скуп.

Синонимија<sup>1</sup> је појава која означава постојање различитих лексема које означавају исти појам. То су лексеме које „деле истоветно дескриптивно (основно) значење и које су стога упоредиве и у појединим контекстима међузамењиве, те на тај начин образују синонимски скуп” (Прћић 2005: 146). Када се говори о појму синонимије (Јул 1997: 118), треба имати у виду чињеницу да синонимија нужно не подразумејева апсолутну истозначност (*total sameness*). Из тог разлога, неки синоними су у одређеним контекстима међузамењиви, док у другима нису. Разлог за то може бити чињеница да двије лексеме које се налазе у односу синонимије могу бити употријебљене само у оквиру различитих језичких стилова (на примјер лексема *обожавалац* је формална у односу на лексему *фан*) или да код лексема које образују синонимски скуп постоји одређена разлика у значењу (такав је случај код лексема *йобједа* и *йријумф*). Више ријечи о овоме биће у наставку рада.

Англицизми као синоними дијеле се у три групе (Прћић 2005: 147–148):<sup>2</sup>

1. Инерцијски синоними. Они су настали пуким преписивањем облика из енглеског језика и не доприносе изражајности српског језика, нпр. (1) *сйарий* према *йочейтак* или (2) *фокусирати* се према *усресредити* се.
2. Преведени синоними. Код оваквих синонима енглески облик представља необиљежени члан синонимског скупа, док накнадно преведена ријеч представља његов обиљежени члан. У овом случају англицизам доприноси краткоћи изражаја, али не и његовој изражајности. На примјер, имамо (3) *банцијамйини* према *скакање са еласйичним конойцем*, (4) *бичволеј* према *одбојка на йијеску*, (5) *хей-йирик* према *йири йојошка истйој ийрача на уйтакмици*, (6) *сйарйшер* наспрам *ийрач у йрвој йостйави ййима*.
3. Хипосиноними. Ово су синоними код којих англицизам стоји насупрот домаћој или одомаћеној ријечи, али садржи додатна семантичка обиљежја, нпр. (7) *комйјуишер* према *лайййој*.

<sup>1</sup> Детаљно о синонимима говори Р. Драгићевић (2010: 244–264).

Ј. Д. Апријан (1995: 224–230) у Драгићевић (2010) наводи четири извора лексичке синонимије: (1) стварање експресивне лексике; (2) стварање секундарних значења лексема, прије свега метафоричних и метонимијских; (3) творбени процеси; (4) позајмљивање лексема из страних језика.

Говорећи о типологији синонима Драгићевићева наводи подјелу бугарског лексиколога Втова (1998: 105). Втов синониме дијели на семантичке, стилске и семантичко-стилске.

<sup>2</sup> Примјери (2), (5) и (6) дати су из корпуса, а примјери (1), (3), (4) и (7) преузети су из Прћић (2005: 147–148).

Дешава се да неки англицизми потискују домаће или одомаћене ријечи, што није оправдано у случају када се ради о претходно поменутиим инерцијским синонимима, јер не доприносе нити краткоћи, што је случај са преведеним синонимима, нити изражајности, што је случај код хипосинонима.

Поред већ поменутих облика синонима, у српском књижевном језику велики је број апсолутних синонима који се у литератури још називају *лексичким дублетима*. Оваквих лексема највише је у кругу професионалних говорника у разним областима, као на примјер у медицини, географији, физици, спорту, јер постоји велики број страних лексема које се у овим областима користе паралелно или у последње вријеме све више од домаћих лексема са истим значењем. Оваква употреба англицизама назива се *струковном ујошребом* (Прћић 2005: 156) и она је мотивисана „недовољно утемељеним, али зато све увреженијим, веровањем стручњака из готово свих области да су у данашње време једино термини из енглеског језика они који на прави, аутентичан и убедљив начин изражавају одређено стручно значење, док се постојеће домаће речи или игноришу или се, што је чешће (али и поразније), за њих уопште и не зна“. Поред струковне употребе англицизама постоји и *стиаиусна ујошреба* (Прћић 2005: 157) која „је мотивисана неутемељеним, али зато врло чврстим, веровањем неких људи да је повремено или стално коришћење таквих речи у говору и писању модерније отменије и елегантније, јер ствара утисак припадности надмоћнијем англофоном културном и језичком обрасцу, у првом реду америчком као најпожељнијем.“ Примјер је лексема *фан*. За разлику од лексеме *обожавалац*, која је општа, неутрална, необиљежена и уобичајена за изражавање датог садржаја, лексема *фан* је стилски обиљежена. Исто је и у случају употребе лексеме *бум* у односу на лексему *процавай*.

Ипак, у неким случајевима лексеме које образују синонимски скуп немају потпуно исто значење (Прћић 2005: 27). Као примјере Прћић даје лексеме *јобјега* и *тријумф*, које се углавном срећу као синоними, и наводи да се при њиховој употреби занемарује чињеница да *тријумф* имплицира убједљиву, сјајну побједу. Лексема *тријумф* поријеклом је из латинског језика и у старом Риму означавала је *свечани дочек јобедника у райу* (Клајн, Шипка 2007). У сљедећем примјеру из нашег корпуса лексеме *јобјега* и *тријумф* користе се као синоними:

Обе атлетичарке сада имају по четири победе и од освајања веома вредног цек-пота деле их још само два тријумфа.

(*Курир*, 20. 8. 2008, 21)

Овдје су лексеме употријебљене као синоними вјероватно са циљем да се избјегне понављање именице *јобјега* у реченици, а занемарена је чињеница да се значења наведених именица разликују.

Насупрот овим синонимима, постоји много већи број англицизама (као синонима) који у односу на српске лексеме немају разлике у значењу. Једина особина која их разликује јесте стилска обиљеженост и то не у свим случа-

јевима. У неким случајевима лексеме енглеског поријекла због дугог периода употребе у српском језику у толикој мјери су се уклопиле у српски језик да су престале бити стилски обиљежене.

Ево неколико примјера таквих спортских синонима који су узети из нашег корпуса:

<i>меч</i> – <i>уџақмица</i>	<i>ривал</i> – <i>џроџивник</i>
<i>џим</i> – <i>екиџа</i>	<i>селекџија</i> – <i>одабир</i>
<i>џоен</i> – <i>бог</i>	<i>џауза</i> – <i>џредах</i>
<i>шамџионаџи</i> – <i>џрвенсџво</i>	<i>бум</i> – <i>џроцваџи</i>
<i>реџрезенџација</i> – <i>селекџија</i>	<i>бренд</i> – <i>марка</i>

Ако је кошарка *наџионални брент*, Србија мора да омогуџи њено нормално функционисање, каже председник КСС Драган Капичић.

(*Курир*, 29. 12. 2007, 20)

Фудбалер јесењег шампиона Србије је ове сезоне у Меридиан Суперлиги постигао 11 погодака, постао капитен младе *селекџије* Црне Горе и дебитовао за А тим најбоље селекџије наше суседне државе, па су Британци убеђени да ће у предстојећој години Јоветић доживети прави *бум*.

(*Курир*, 29. 12. 2007, 20)

Од свих наведених лексема једино бисмо стилски обиљеженим лексемама могли назвати лексеме *брент*, *бум* и *шамџионаџи*, док су све остале изгубиле особину стилске обиљежености.

Један од разлога за појаву дублетизама, који представљају апсолутне синониме, јесте *калџирање*. Појмовни систем одређене области у неким ситуацијама бива богаћен преузимањем готових термина из других језика. Ти термини се потом устаљују у језику, али под утицајем пуританизма неки од њих се у одређеним ситуацијама преводе, односно *калџирају* и тако настају лексички дублети, чија ће учесталост употребе зависити од мноштва фактора. То значи да су калкови у одеређеном смислу такође туђице. Они представљају преузимање значењске природе, при чему је само шема преузета из другог језика, а лексика је домаћа<sup>3</sup>. Калкови као и друге туђице могу бити не само *лексема* него и *фразема*. Ево неколико примјера калкова у спортској терминологији: *рукомеџи* (настао од енглеске лексеме *handball*), *лијево крило* (фразема настала од енглеског израза *left wing*) и *екстремни сџорџови* (од енглеског израза *extreme sports*).

Међутим, свака сличност са моделима других језика не мора увијек подразумијевати семантичку преведеницу.

У спортској терминологији (Брборић 1996: 38–39) упоредо се употребљавају страни изворни облици с калковима, али се спортске дисциплине и

<sup>3</sup> Ова особина калкова показује да они представљају један од облика преузимања енглеских језичких модела. Више ријечи о енглеским језичким моделима биће у наставку.

њихови елементи понашају двојако или тројако и називају се калком (на примјер, *кошарка*, *одбојка*, *рукомет*), прилагођеним изворним обликом (*фудбал* (у хрватској је у употреби калкирани облик *ноћомет*)) или хибридом (на примјер *outside right* јавља се у облицима *десно крило* и *десни сјољни*, а *outside left* се јавља у синтагмама *лијево крило* и *лијеви сјољни*). Домаће и свјетско првенство у појединим дисциплинама спортски репортери зову *шампионај*, *мондијал* и *мундијал*. Многи фразеолошки латинизми живе и у изворном и у калкираном облику. Примјер за то је свима добро позната латинска изрека *Mens sana in corpore sano* /У здравом тијелу здрав дух/.

Из свега наведеног можемо закључити да у случају када нове ријечи, у нашем случају англицизми, уносе у језик нови садржај, а не само нови облик, можемо их сматрати оправданим<sup>4</sup>. Ако се руководимо овим критеријумом, употреба англицизама као апсолутних синонима је неутемељена у свим случајевима, осим када се ради о стилски обиљеженим синонимима. Значи, једина особина која одређене англицизме као апсолутне синониме разликује од домаћих лексема и која може оправдати њихово постојање јесте стилска обиљеженост. Овдје не треба заборавити чињеницу да је све мање стилски обиљежених синонима, јер неке лексеме због дуготрајне и учестале употребе престају бити стилски обиљежене.

Са друге стране, употреба лексема које се налазе у односу синонимије, али које имају неке разлике у значењу јесте оправдана, али је погрешно употребљавати их као апсолутне синониме, јер у појединим контекстима ни су међузамјениве.

## ПСЕУДОАНГЛИЦИЗМИ

Као и англицизми, псеудоанглицизми су лексеме енглеског поријекла, с тим да су псеудоанглицизми, како их дефинише Филиповић (1986: 193), „оне ријечи или изрази састављени од елемената енглеског поријекла (англицизама), али цјелина коју чине није преузета из енглеског језика, јер у њему и не постоји“. То значи да се приликом творбе псеудоанглицизама страни материјал замјењује домаћим, али у складу са страним моделима.

Псеудоанглицизми чине значајан дио спортске терминологије у српском језику.

Адаптација псеудоанглицизама спроводи се на фонолошком, морфолошком и семантичком нивоу.

У процесу адаптације једина разлика између англицизама и псеудоанглицизама јесте у томе што „англицизми пролазе кроз два степена адаптације – примарну и секундарну, а псеудоанглицизми само кроз секундарну адаптацију“ (Филиповић 1986: 193). Псеудоанглицизми се некада називају секун-

<sup>4</sup> О оправданости употребе англицизама в. опширно у Прћић 2005: 129–135.

дарним англицизмима и према Филиповићу постоје три основна начина њихове творбе:

- а) композиција,
- б) деривација и
- в) творба помоћу елипсе.

Псеудоанглицизми који настају композицијом су сложенице код којих је први елеменат неки англицизам, а други елеменат је ријеч *ман* (нпр. *толман*).

Деривацијом настају изведенице које се формирају помоћу неког англицизма и суфикса *-ер*, на примјер *иџенисер*, *рекордер*. Међутим, нису све именице које имају завршетак *-ер* псеудоанглицизми. Велики број именица са овим завршетком представља прилагођени енглески облик. Такве су слjedeће лексеме: *фудбалер*, *боксер*, *сурфер*, *бајкер*, *скејџер*, *сиринџер*, *сипарџер*.

Елипса, као трећи начин творбе псеудоанглицизама у српском језику, подразумијева испуштање суфикса *-ing* у енглеском изразу. На примјер, *boxing-match* прелази у *бокс меч*, *yachting club* прелази у *јахт клуб*, *yachting match* прелази у *јахт-меч*.

Претходној подјели псеудоанглицизама можемо додати још неке облике именичких сложеница, које такође представљају облике псеудоанглицизама (Сурдучки 1978: 308–310)<sup>5</sup>:

1. модели који су немогући у енглеском језику (*графџи чек*);
2. модели који се не употребљавају у енглеском, иако су теоријски могући, а сковани су у српском језику (*герби меч*);
3. модели који су у енглеском језику могући, али њихова употреба није освједочена (*толџер* од енглеског облика *goal getter*).

Како се претходно наведени облици именица, не појављују у поменутом облику у енглеском језику и ове облике назвамо *псеудоанглицизмима* или *хибридним облицима*.

Лингвистичка анализа англицизама и псеудоанглицизама показује да нема неке веће разлике, структуралне или системске, између њих (Сурдучки

---

<sup>5</sup> У својој подјели именичких сложеница Сурдучки наводи следеће моделе:

1. модели који су немогући у енглеском језику (*графџи чек*);
2. модели који су немогући у енглеском језику, јер им је изостављен један дио (*јахт-меч* од енглеског облика *yachting match*);
3. модели који не постоје у енглеском језику, иако су теоретски могући, а створени су највјероватније у језику посреднику (*толман*);
4. модели који се не употребљавају у енглеском, иако су теоријски могући, а сковани су у српском језику (*герби меч*);
5. модели који су у енглеском језику могући, али њихова употреба није освједочена (*тол џетер* од енглеског облика *goal getter*);
6. модели који представљају комбинацију у којој су оба елемента стране ријечи (*знаџи-како* од енглеског облика *know-how*)

1978: 308–310). Пошто је у XVII и XVIII вијеку у Европи створена једна нова атмосфера огромне заинтересованости за енглески језик и за све што је долазило из Енглеске, такозвана „англomанија”, постојала је једнака могућност да приликом преузимања енглеских ријечи настану англицизми и псеудоанглицизми. Једина разлика између англицизама и псеудоанглицизама је та што се „англицизми више употребљавају од стране старијих, а да псеудоанглицизме у употребу уводе млађи говорници који се више занимају за забавне дјелатности – спорт, музика, ТВ...” (Сурдучки 1978: 194).

Овакве језичке облике веома је тешко означити као искључиво оправдане или неоправдане. У случајевима када одређени облик (псеудоанглицизам) има свој еквивалент у српском језику, употреба англицизма могла би се сматрати неоправданом. Међутим, ако такав псеудоанглицизам представља стилски обиљежену лексему, која је у појединим контекстима прикладнија него стилски необиљежена лексема, такав облик псеудоанглицизма могли бисмо означити као оправдан. На примјер *герби меч* је стилски обиљежена именска синтагма у односу на исту по значењу, али стилски необиљежену синтагму *важна уџакмица*, а исти је случај и са лексемом *іоліеітер* у односу на синтагму *сіријелац іоіоіка*.

## ПРЕУЗИМАЊЕ ЕНГЛЕСКИХ МОДЕЛА

Усљед великог утицаја енглеског језика, поред великог броја англицизама који се користе у претходно описаним облицима, у српском језику постоји и одређена употреба енглеских језичких модела. У наставку ће бити ријечи о овој појави у оквиру спортске терминологије, а говорићемо о промјенама у именској синтагми, морфолошки неадаптираним придјевима и ослобљавању спортисткиња.

Под снажним утицајем енглеског језика у српском језику јављају се иновације у *именској синтагми* (Шевић 1996: 81–87) у којој се све чешће као именски премодификатор појављује друга именица у свом основном облику, без икакве морфолошке измјене, што није својствено српском језику и представља примјер преузимања енглеског модела. Због природе медија употреба морфолошки неадаптиране именице као премодификатора постаје све чешћа и ови модели не морају садржати искључиво енглеске појмове, већ се у овај енглески модел све чешће уносе српске ријечи. Примјери оваквих именских синтагми су сљедећи: *крос іакмичење*, *вајлд каріа*, *сіарині іаріінер*, *іірим сііаза*, *іірес-конференција*, *дрим-ііим*, *сіриіі-фудбал*, *соло-акција*, *сіа-цен-ііар*...<sup>6</sup>

Употреба овог језичког модела, иако је можда посљедица брзоплетог превођења или жеље говорника српског језика да копирају енглески језик,

<sup>6</sup> Примјери су дати из корпуса.



ипак је „узрокована и потребом да се у језику примаоцу, у овом случају српском, јави структура која би била пандан постојећој структури у доминантном језику“ (Шевић 1996: 86). Шевићева сматра да је „можда дошло вријеме да се почне говорити и о синтаксичким празнинама, које се такође преузимају било директним преузимањем структура, или структурним иновацијама у језику примаоцу“.

Међутим, како се сви ови облици могу исказати и језичким облицима који су у складу са правописним нормама српског језика, закључујемо да овакви језички облици представљају примјер неправилне језичке употребе, те их стога не можемо сматрати оправданима. До појаве ових језичких облика дошло је, вјероватно, усљед нестручног и брзоплетог превођења и превођења по инерцији.

Примјер морфолошког преузимања енглеских модела су и облици одређених придјева који су приликом адаптације прошли само кроз примарну адаптацију.

Такви су, на примјер, придјеви *фер*, *фиџи*, *експира*. Они су задржали морфолошке особине енглеских придјева и не могу се мијењати по правилима српскога језика. Ови придјеви не показују разлику између сингулара и плурала, немају наставке за падеже, не разликују род и зато их Филиповић (1986: 60) назива *морфолошки неадаптираним придјевима*. Компаратив праве описно (*више фер/фиџи*). Из свега наведеног закључујемо да су ови придјеви, такође, примјери преузимања енглеског модела.

Филиповић (1986: 60) међу ове придјеве убраја и облик *ирои* настао од енглеског облика придјева *groggy*. Међутим, овај је облик данас у употреби и у другачијем, односно адаптираном облику *ироиран(а)*.

Сви остали придјеви који су преузети из енглеског језика и усталили су се у српском језику, резултат су секундарне адаптације и веома су бројни. Ево неколико примјера из нашег корпуса: *сџандардан*, *рекордан*, *беков*, *халфов*, *боксеров*, *кљуйски*, *лузерски*, *џимски*, *лигерски*, *јолџетерски*.

Као примјер преузимања морфолошког модела енглеског језика, може послужити и примјер *ословљавања сџорџисџикиња* у новинама. Шевићева (1996: 81–87) говори о овој појави, подсјећајући да она води поријекло из англосаксонског свијета, гдје је био обичај да се послуга и ниже медицинско особље женског рода ословљава само уз употребу презимена, а касније се она пренијела и у новински стил и спортисткиње се често спомињу само уз употребу презимена. Шевићева даје сљедеће примјере:

1. *Селеш* спремна за Мелбурн.
2. У полуфиналу *Селеш* би требало да се бори против мало познате италијанске тенисерке.

Међутим, овакав начин употребе презимена спортисткиња је неграмотичан и недопустив. У нашем корпусу нисмо пронашли примјере овакве употребе.



Данас је присутан други начин ословљавања спортисткиња, а то је по-моћу додавања наставка -ева/-ова на презиме. Овај начин ословљавања спор-тисткиња је граматички исправан. Ево примјера из нашег корпуса:

„Био је то тежак испит, али је најважније да сам у осмини фина-ла. Следи дан одмора, најважније је да се припремим за наредни дуел“, *рекла је Јанковићева.*

(Блиц, 29. 6. 2008, 40)

Питањем употребе различитих облика презимена за означавање особа женског пола бави се и Божо Ћорић (2008: 166-176), поред осталих.

У уводу свог излагања Ћорић подсјећа на то да за разлику од личног имена које у српском језику може бити мушко и женско, презиме као друго-степенa детерминација има исту форму када означава особе оба пола. Већи-на презимена у српском језику завршава формантом -ић и мушког су грама-тичког рода. Због тога, када презименом треба изразити женску особу, „у српском језику јавља се, условно речено, нормативноконфликтна ситуација као последица индеклинабилности антропонимског знака узрокована нелин-гвистичком чињеницом каква је *ћол лица*“ (Ћорић 2008: 167). Како запажа Ћорић, код нас се ријетко прибјегава изразима типа *Косић је дошла*. У си-туацијама када желимо женску особу ословити презименом, обично се зајед-но са презименом употребљавају апелативи (*Госић/Косић* Костић је дошла) који на себе преузимају „комплетну граматичку апаратуру, а прези-ме и даље остаје индеклинабилно“ (Ћорић 2008: 168). Међутим, женске осо-бе поред официјелне форме презимена имају и неофицијелну, такозвану *женску љезименску варијанту*, која се најчешће употребљава у спортским новинским текстовима. Тако у спортским новинским текстовима поред упо-требe службеног антропонимског облика редовно наилазимо на примјере женске презименске варијанте, то јест, на презимена настала додавањем на-ставака -ка и -ева (*ова*). Један од разлога за овакву употребу оваквог облика презимена јесте економичност. Лично име се појављује самостално, без пре-зимена, само у случајевима када се ради о врхунским спортисткињама (Ћо-рић 2008: 174).

Питањем женске презименске варијанте бавила се и Стојановићева (2006).

Као примјери преузимања морфолошког модела енглеског језика могу послужити и називи неких кампова, такмичења, екипа, терена који су дати по узору на енглески језик. Тако, на примјер, имамо *Бодироја Камп, љренић камп Бајерна, Брчко Ојен 2008, Ворлд љенис љим, екија 'Фудбал френдс Фо-ча', Лакшаша сљрић бол љурнир, софљбол љерен, бејзбол љерен, рафљини сљорп*<sup>7</sup>...

<sup>7</sup> Примјери су дати из корпуса.

Бивши немачки селектор и голгетер забранио је коришћење мобилних телефона у *шренині каміу Бајерна*, а овим потезом жели да обезбеди мир екипи како би се играчи посветили искључиво тренажном процесу.  
(*Курир*, 5. 8. 2008, 20)

Калкови, о којима је претходно било ријечи, такође представљају један облик преузимања енглеских модела.

## ЗАКЉУЧАК

Употреба нових ријечи у језику некада је оправдана, а некада није. Када се појави неки нови објекат коме је потребно име, онда су нове ријечи у језику истински потребне. Међутим, врло често је разлог за употребу нових ријечи престиж, а некада се „нове сложене ријечи могу користити да би се постигао одређени учинак, да би се сачувао простор (посебно у новинским насловима) или једноставно због тога што се говорник не може сјетити лексеме која се обично користи за тражени концепт” (Бауер 1983: 43).

Анализа коју смо извршили показала је да су синоними, псеудоанглицизми и енглески језички модели у оквиру спортске терминологије у српском језику заступљени у значајној мјери. Три појаве о којима је било ријечи веома су сложене и имају више додирних тачака. Основна заједничка особина која повезује ове три језичке појаве јесте чињеница да су настале под снажним утицајем енглеског језика и да су, како тренутно стање ствари показује, обезбиједиле себи постојање у оквиру српског језика.

Разматрајући разлоге који доводе до поменутих језичких појава закључили смо да се врло често олако (без потребе) посеже за употребом енглеских језичких облика, па је зато, нажалост, много случајева њихове употребе у српском језику за које је тешко наћи одговарајуће оправдање. Све је то посљедица потребе за унификацијом у оквиру спортске терминологије и жеље да се користе стилски обиљежене лексеме у оквиру спортског језика.

Иако треба да подржимо како унификацију спортске терминологије тако и стилску изражајност спортског језика, морамо имати мјеру и контролу приликом увођења нових ријечи и поштовати норме српског језика. Судбина поменутих појава у будућности не би смјела да буде препуштена случају.

## ИЗВОРИ

Курир – *Курир*, дневне новине из Београда.  
Блиц – *Блиц*, дневне новине из Београда.

## ЛИТЕРАТУРА

Апресјан (1995): Юрий. Д. Апресян, *Избранные шрубьы, шом 1, Лексическая семантика: Синонимические средсйва языка*, 2-е изд., испр. И доп., Москва: Школа „Языки русской”, Издательская фирма „Восточная литература” РАН.

Бауер (1983): Laurie Bauer, *English Word-Formation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Брборић (1996): Бранислав Брборић, Однос према туђицама: с мером али без аверзије, *О лексичким позајмљеницама*, Суботица–Београд: Зборник са научног скупа, VI, Градска библиотека, Институт за српски језик САНУ, 27–51.

Будинчић (2010): Valentina Budinčić, *Engleska terminologija u sportu (magistarski rad)*, Banja Luka: Filološki fakultet.

Втов (1998): В. Вътв, *Лексиколоија на българския език. Лексемика. Ономасиика. Фразеолоија. Лексикографија*, Велико Търново: Абагар.

Вујаклија (1996/97): Милан Вујаклија, *Лексикон сйраних речи и израза*, Београд: Просвета.

Јул (1997): George Yule, *The study of language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Клајн (2003): Иван Клајн, *Творба речи у савременом српском језику, суфиксација и конверзија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за српски језик, Матица Српска.

Клајн, Шипка (2007): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник сйраних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Клајн, Шипка: Иван Клајн, Милан Шипка, *Измене и дојуне у шрећем издању, Велики речник сйраних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Кристал (1985): Deјvid Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: Nolit (Preveli Ivan Klajn i Boris Hlebec).

Лич (1990): Geoffrey Leech, *Semantics*, London: Penguin Books.

Мићуновић (2002): Љубо Мићуновић, *Речник сйраних речи и израза*, Београд: Алтера.

Прћић (1997): Tvrtko Prčić, *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Спортови – визуелна енциклопедија 2007, *Sportovi – vizuelna enciklopedija*, Beograd: Kreativni centar (QA International, Canada, 2007).

Стојановић (2006): Смиљка Стојановић, Моција рода у функцији еманципације, *Српски језик*, XI/1–2, Београд, 285–307.

Стојковић (2011): Miroљub Stojković, *Englesko–Srpsko–Engleski Football A–Z*, Kragujevac: Prizma.

Сурдучки (1978): Milan Surdučki, *Srpskohrvatski i engleski u kontaktu: Rečnik i morfološka analiza engleskih pozajmljenica u standardnom srpskohrvatskom језику i језику Srba i Hrvata iseljenika u Kanadi*, Novi Sad: Matica srpska.

Ђорић (2008): Божо Ђорић, *Творба именица у српском језику*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Филиповић (1971): Rudolf Filipović, *Kontakti jezika u teoriji i praksi*, Zagreb: Školska knjiga.

Филиповић (1986): Rudolf Filipović, *Teorija jezika u kontaktu. Uvod u lingvistiku jezičkih dodira*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga.

Шевић (1996): Radmila. B. Šević, *Srpski i engleski – jezici u kontaktu?, O лексичким њозајмљеницама*, Зборник са научног скупа, VI, Суботица–Београд: Градска библиотека, Институт за српски језик САНУ, 81–88.

Valentina V. Budinčić  
Cambridge Center  
Banja Luka

## ON SYNONYMS, PSEUDOANGLICISMS AND ENGLISH LANGUAGE MODELS IN SPORTS TERMINOLOGY

*Summary:* Through the prism of the English language as a global language and sport as a multicultural phenomenon, this paper deals with the question of synonyms, pseudoanglicisms and English language models within sports terminology.

The aim of this paper is to study the reasons which cause the mentioned linguistic forms and the relevance of their existence. The study has shown that due to the specific features of sport, the reasons which cause synonyms, pseudoanglicisms and specific application forms of the English language models to occur within sports terminology differ to some extent from the reasons which cause the same language phenomena in some other areas. The use of mentioned language forms is justified in some cases, but in some cases it is not justified.

The conclusion is that much more has to be done to protect the Serbian language by introducing new words into our language only as supplements, not as substitutions. That is the only way to make the balance between the need to enrich our language and to protect it at the same time.

*Key words:* anglicisms, sports terminology, synonyms, pseudoanglicisms, English language models, calque

Миомир Милинковић

Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет

Ужице

УДК: 821.163.41.09-1:398]:81'367

ИД БРОЈ: 188140044

Оригинални научни рад

Примљен: 1. 8. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## УСМЕНА ЛИРИКА ЈУЖНЕ СРБИЈЕ

*Айсїракїї:* У раду се истражује усмена традиција јужне Србије и начином поетског исказивања духовног менталитета становништва из тих крајева. Аутор се бави тематском и идејном структуром, стилем и језиком и естетском вредношћу песама из јужне Србије. Даје кратак преглед ранијег изучавања усменог наслеђа из ових крајева Србије. Песме групише и анализира по тематским мотивима и изворима инспирације.

*Кључне речи:* усмена традиција, стил и језик, естетска вредност, мотиви, изучавање

Духовни менталитет становништва јужне Србије најпотпуније и најснажније се осликава у различитим моделима лирске народне поезије. Вук није стигао да запише усмено стваралаштво овог краја. Доцнији историчари књижевности и записивачи народних умотворина, активније се баве усменим стварањем јужне Србије тек после 1878. године. Међутим, највише песама из овог краја записано је тек након Другог светског рата, од 1968. до 1984. године<sup>1</sup>. Међу песмама из овог периода највише је обичајних и обредних, од којих су посебно лепе лазаричке и ђурђевске песме.

Обредне песме чувају древне религиозно-митолошке појаве и магијске представе човека према природним појавама, које се у свести обичних људи манифестују као исконски нагон и чежња за спознајом реалних и наднаравних сила. Жанровска разноврсност и богатство мотива који се срећу у овим песмама плене снагом емоција и сензибилитетом неугог, али даровитог певача, који је своје снажне емоције уобличио одговарајућим песничким сликама. Са тог становишта, те песме се могу дефинисати као ризница поетских драгуља, сатканих од додолских, лазаричких, коледарских, краљичких, ускршњих, обичајних, љубавних, и песама о раду. У садржини ових песама препознају се тонови духовних обележја прошлости из којих се читавају снажни

---

<sup>1</sup> Види: Златановић, Момчило (2007): Народне песме и басме јужне Србије, Врање, Библиотека Ризница 14

рефлекси паганских ритуала, који се, имплицитно, манифестују у новијим, христијанизираним лирским формама.

Многе обредне песме су настале из човековог односа према појавама из природе, а нарочито из његовог исконског нагона да овлада окружењем у којем живи и жеље да природу и свет њој учини доступним својим потребама и својим афинитетима. Има у овим песмама наталоженог примитивизма, обредних ритуала, празноверја и страха, али и снажне знатижеље да се досегну тајне живота и мистика човекове судбине. Додолске песме припадају најстаријим формама обредних песама, које су певане за дугих летњих суша, када је човек покушавао на разне начине да одобровољи божанство не би ли му послало толико жељену кишу. У додолама које је забележио Вук пева се о ритуалима када најлепша девојка са осталим девојкама призива кишу. У додолама јужне Србије среће се и супротан приказ – девојке у ритуалној представи моле божанство да заустави кишу. Ако је први тип додола настао у време дуготрајних суша, додоле јужне Србије инспирисане су дуготрајним кишним летима:

Престан, престан, кишице,  
Мајка ти се молила,  
На камену седила,  
Двоје деце држала.  
Једном име Навора,  
Другом име Превора–  
Преврни се, небо,  
Направи се ведро  
Као чисто сребро!

Међу записаним усменим формама из јужне Србије највише има лазаричких песама. У овим песмама је дата слика идеалног породичног живота, а врло често су инспирисане љубавним осећањима. Неки видови обредних ритуала опевањем у овим песмама сачувани су све до наших дана. После Другог светског рата, скоро у свим селима у околини Прешева, Лесковца и Врања, у Трговишту, Црној Трави и Горњој Пчињи, било је доста магијско-ритуалних игара, у извођењу девојака, лазарица, које су певале лазаричке песме. Због миграције сеоског становништва у град, данас је мање таквих представа, али их још увек има у већ поменутих местима. У Трговишту су 1983. године обилазиле куће две поворке лазарица. У својој ритуалној игри изводиле су три песме; прва је била посвећена води, друга летини, а трећа се певала у част домаћина у чијем би дому преноћиле. Урбана цивилизација крајем XX века донела је промене у одевању, а каткад и у певању ових девојака. Крајем XIX и почетком XX века, лазарице из Пчиње су се другачије одевале него данас. Део обавезне гардеробе био је: „фес на глави с кићанком, појас, за појасом пиштољи и повећи нож, јатаган го у руци“ (Аранђеловић 1902: 2).

Момчило Златановић наводи да су се крајем XX века у селима Прешевске Моравице још увек могле срести поворке лазарица. Лазарице су у Славујевцу 1988. године „певале читав циклус песама, које су измењене у садржини, композицији, а нарочито у језику.“ Уместо дијалекатског израза „Пуна чаша ракија“, певале су: „Пуна чаша ракије“; уместо „Над воду цавти ниче игличе“ – „Над водом цавти, ниче игличе“ (Златановић 1988: 9).

У лазаричким песмама јужне Србије пева се о лепоти младих, о широкој скали љубавних осећања, о природи, летини, обичајима, ситним животним радостима и проблемима свакодневног живота. Доста је песама о „овцама и овчару“, о пчелама, о онима који знају неки занат, о учитељу, војнику, и сл., али се пева и о „ономе који има кћер за удају“, о невести, девојци, младожењи. Знатан број песама инспирисан је пословима и занимањима из сеоског живота. Нарочито су снажни и сугестивни стихови који говоре о лепоти младића или девојке и начину на који се исказују интимна осећања:

Море, Ђоко, црно око,  
Што ме гледаш испод око,  
Као сокол под облака,  
Како слунце испод небо?

Портрет младића у лазарицама вајан је у декору јуначке традиције – они су често на бесном, окићеном коњу, у необичном гуњу, са припасаном сабљом или са пушком. Пушка, као део јуначке опреме сугерише закључак да међу лазарицама има доста песама новијег датума. Ликови младића осенчени су често дертом, тугом или инатом, али и недоследношћу сопственим принципима, када се нађу разоружани пред неодрљивом снагом женске лепоте. О томе говоре стихови песме „Зарече се млад делија“, у којој јунак не одолева магичној снази женске лепоте и својих, порочних навика, па, као и раније:

Па си иде по кафане,  
Па си пије љут ракија,  
Па си пије рујно вино,  
Па си пије горке кафе,  
Па си љуби младе жене,  
Па си игра сос девојке.

Лепота жене је незаобилазна тема лазарица. Лепа жена је изазов и инспирација за све друштвене слојеве, за сва занимања и титуле из времена у коме су песме настале. Жена је недостижна онолико колико је привлачна. За то су мушкарци спремни на безрезервно жртвовање да би се освојила наклоност жене и да би се осетиле чари њене лепоте. У једној песми млади трговац Димитрије даје „товар свиле“ за русе косе младе Стојне, а овчар моли купине да задрже девојку која му измиче:



Опни, рипни, купино,  
Те ми сапри девојче!

Лазаричке песме не одражавају само време у којем су настале и менталитет човека тог времена. У њима се често даје вишедимензионална слика живота, дубокоумно промишљање о животу, о физичкој трошности човека и о његовој исконској жељи да одгонетне тајну вечности. Владан Недић је посебно наглашавао мисаону димензију ових песма, не запостављајући при том ни њихову књижевнопоетичку вредност. Свој став поткрепљује песмом која има свега три стиха:

Игличе венче над воду цвета;  
Над воду цвета, над воду вене;  
Над воду вене, над воду спада.

„Полустихови који певају о цветању и већењу, понављају се у овој песми, нимало случајно; вода се јавља непрестано, као неизбежно огледало; течан глас в одјекује у свакој другој речи; ритмички удари нижу се у неумитним размацима, укратко, све доприноси да главна мисао песме, утисак опште пролазности, добија најскладнији израз“ (Недић 1976: 49). Лазарице су своје ритуале прво изводиле на каквом извору, поред реке или поред потока и прву песму посвећивале води. У граду Врању би се окупиле поред неког бунара и ту би певале песму „Игличе венче“. Лепа је и лазарица „Пође Гојко лов да лови“, која садржи дирљиву причу о животињи којој ловац поклања живот, а она га за то богато награђује. Овај мотив се среће и у прозним формама, а чест је у усменој традицији и других народа.

Типолошки и структурално, у усменој традицији јужне Србије има свих песничких модела – поред додолских, могу се наћи леви примери ускршњих, краљичких, спасовских, ђурђевских, сватовских, здравица, песама о раду и љубавних, које су можда и најлепше од свих поменутих врста. Све су те песме без наслова, па ћемо их овде насловљавати њиховим првим стихом.

Типичан пример ускршње поезије налазимо у песми „Вика и повика“. Народни певач је сликовито дочарао опште расположење људи уочи великог празника, коме се једнако радују одрасли и деца, богати и сиромашни, велики и мали. У стиховима ове песме дате су аутентичне слике традиције и фолклора. Велики ускршњи празник прати игра, песма и свирка. Веселе се сви, у општем изобиљу богате народне трпезе.

Сачувано је доста и ђурђевских песама, које су записане на Косову и другим местима јужне и југоисточне Србије. У појединим селима се још увек могу срести различити облици ђурђевских ритуалних обреда у којима је обавезан одлазак у природу, брање цвећа и младица од врбе. Ови обреди се изводе за Ђурђевдан, а садрже, поред хришћанског, и остатке паганско-митског веровања у неприкосновену моћ наднаравних сила. Данас је ђурђевданских

ритуала све мање у реалном животу, али се још чувају митови и предања о догађајима за време ђурђевданских славских свечаности. Једно такво предање забележио је Момчило Златановић: „Пошто су девојке и момци убрали здравца у Здравцем камену, са прегрштима овог магијског биља дошли су код Лековите воде да се умију. Одатле су отишли на место Зараван и почели да играју и певају. Тиме су изазвали чуму која је дошла из буквика и убила их“ (Златановић 2007: 9).

У ђурђевским песмама највише се пева о светом Ђорђу који се враћа из поља и саопштава да ће година бити сунчана и плодна:

Још порано роса опаднула.  
Свети Ђорђе из поља се враћа.  
Носи Ђорђе све зелени венци,  
Носи Ђорђе цвеће свакојако,  
Оће Ђорђе момци да опаше,  
Оће Ђорђе моме да закити.

Спасовске песме чувају драж архаичних обредних ритуала, али су и оне, у новим условима живота, често обогаћене другачијим темама и мотивима. У неким местима Пчиње и данас се могу чути песме које почињу стиховима: „Свети Спаса коња спрема...“. У стиховима ових песама певач слави радост живљења, велича младост и лепоту, као у песми која почиње стихом „Спасово цвеће ц’втеше“. У структуру ове песме уграђена је кратка импресивна прича о овчару који моли воду да однесе цвеће вољеној девојци:

„Ој, водо, водо, водиче,  
Однеси цвеће у село,  
Да ми се Паска закити,  
Да песму Паска запоје,  
Да коло Паска поведе!“

Прикривена чежња младића за еротском лепотом жене исказана је у његовој жељи да Паска буде најлепша међу девојкама. Има доста примера спасовских песама, у којима је дата широка скала љубавних осећања. Љубавна осећања младића исказана су у сугестивним поетским детаљима, који се у осећањима читалаца трансформишу у мноштво необичних слика и подсвесних асоцијација.

Краљичке песме су по тематици сличне спасовским. У њима су сачуване пра-слике ритуалних обреда и митских веровања. Краљички обреди су се одржали све до наших дана у појединим селима око Власотинца, Врања и Владичиног Хана (Васиљевић 1960: 69–82). У селима између Врања и Владичиног Хана „краљице“ су своје ритуале изводиле све до Другог светског рата. Ови обреди су се најдуже одржали у Грделичкој клисури, у селима на десној обали Мораве.

У песмама старијег порекла пева се о младићу који проси вилу и нуди јој угодан живот у кући своје мајке. Песме новијег порекла садрже љубавне мотиве који се срећу и у љубавним песмама из хришћанског периода:

Заспаја ми млад нежењен,  
На крај воду, на ливаду.  
Оздол иду две девојке,  
Па се чудом почуђују:  
Да ли да га разбуђују,  
Или да га пољубују?  
Прво си га разбудиле,  
Па таг си га пољубиле.  
Ој убаве, мале моме,  
Играј играј, барјактаре!

Љубавна осећања су праћена љубавном игром. Игра је одраз младости и прикривених жеља са помешаним осећањима чежње и женске стидљивости. Игра је најпогоднији начин да се открију и искажу еротске страсти заљубљених младића и девојака.

Песме о раду су се певале уз орање, уз жетву или какве друге послове које обавља моба. Лепотом се издвајају жетелачке песме које имају такмичарски карактер, а често је у њима исказано и љубавно осећање. Посебно је лепа песма „Мори Павке, Павке дојњоморавке“. Мушкарци су опевани као добри зналци заната којим се баве, као у песми о бачвару Кости („Бачвар Коста бачву гради“). Девојке су увек лепе, паметне и вредне. Посебно је апострофирана њихова радиност. У једном лирском медаљону, од само четири стиха, дат је портрет такве девојке:

Седело Јане те прело,  
Кола је дрва горело,  
Товар борина светило,  
Ока је свила напрело.

Када певају о сиромашним који кулече код Турака песме о раду одишу тугом која говори о тешкој судбини малих и обесправљених. На Косову и у неким селима јужне Србије сачуване су лирске баладе, у којима се пева како бег одводи најлепшу девојку, у време жетве, са њиве. Песма која почиње стихом „Жетву збира, данум, Камбер-бего“, пева о трагичном удесу лепе Јане која жање пшеницу код бега Камбер-бега. Све девојке се увече враћају кући, али међу њима нема више лепе Јане: „Г’нку Јану, данум, одведоше, одведоше данум ју Камбера“.

Међу обичајним песмама које се певају на југу Србије, посебно су лепе сватовске. Ове песме садрже широку лепезу народних обичаја, исказаних

у надахнутим, сугестивним сликама, које асоцирају љубавну чежњу момка и девојке, просидбу, скупљање сватова, опроштај девојке са родбином и завичајем, долазак у нови дом, поједине тренутке весеља и друге обичајне представе. Нарочито су лепе песме у којима народни певач слави неодољиву моћ женске лепоте дајући јој размере наднаравних релација. То је илустративно дочарано у песми о Јанку од Косова („Зажени се Јанко од Косова“), у којој се пева о мору које се испречило као непремостива препрека сватовима на повратку са девојком. Сватови су били немоћни а препреку је савладала девојка:

Све сватове на крила пренесе,  
А гајдара на вијен гајтана,  
Младожењу у десну пазуху,  
А девера у леву пазуху.

Сличан мотив среће се и у песми „Зажени се Јанко Србијанко“. Овде девојка елиминира исту препреку тако што преко мора „сватови у скуте пренесе“, девера „на окато перо“, а младожењу „на златну прстену“. За разлику од претходне песме у којој се радња завршава након савладане препреке, овде народни певач наставља песму жељом сватова који моле ветар да подигне „на девојку превез“, не би ли видели „да л’ је јаковита, јаковита или виловита!“.

Сватовске песме су веселе по тону и по изразу; и тежишни мотив ових песама сугерише ведро расположење, као у песми „Пут путујев китени сватови“. Народни певач је фиксирао дан у коме се сунце није појавило, све док није дунуо ветар и подигао „јагл’к на девојку“. Лице девојке засјало је као сунце, а моћ женске лепоте дочарана је сугестивном песничком сликом, исказаном у сликовитом поређењу:

Сину лице како јасно слунце,  
И огреја китени сватови,  
И огреја гору и планину –  
Чак се види до војнови двори!

Има у сватовским песмама каткад и прикривене туге која одудара од општег, свадбарског расположења. Овакве песме су ретке, али једнако лепе и снажне, дирљиве по снази осећања и сугестивних поетских детаља. У стиховима таквих песама се пева о неиспуњеним сновима, о непријатним обртима и исходима, који се не уклапају у очекиване, уходане обичаје пре свадбе. У песми „Ја зпроси нане“, исказна је туга младића, коме је најбољи друг преотео девојку, па га теши понудом да му буде девер на свадби. Своју тугу поверава мајци: „А како ћу, нане, девер да му будем, када ми се, нане, душа искидала“. Баладичну форму има и песма „Зажени се Стеван младожења“, у којој се пева о урокљивости женске лепоте. Овај мотив се среће и у лирско-епским мо-

делима усмене поезије. Када су сватови повели прелепу девојку, младожења Стеван призива северне ветрове и моли их да јој открију мрежу на лицу, да би се нагледао њене лепоте. Бог му је испунио жељу, али чим јој је сагледао лице, девојка умире, јер је била урокљива, па се очекивано весеље претворило у тугу и бол.

Здравице слове као универзални беседнички жанр у култури и традицији свих европских народа. Иако су особени модел народне реторике, у усменој традицији јужне Србије их нема много. У здравицама јужне Србије нема конкретне садржине; њихову структуру чине жеље, намењене ономе коме се наздравља. Има озбиљних и нонсенсно-шалјивих; прве садрже искрену жељу наздравичара који у датом тренутку, на слави или некој другој свечаности, бираним речима, а каткад и у узвишеном тону упућује домаћину најлепше наздравичарске жеље:

Чашу подигни, ој домаћине!  
Срећна ти слава, весела ти глава!  
Твоја ти слава увек помогла –  
На тамни ноћи, на кални друми!  
Чашу подигни, ој домаћине!  
Твоја те слава свуда чувала –  
На тамни ноћи, на кални друми,  
Од иње вере, од туђе беде!

Било да су озбиљне или шалјиве, здравице увек имају беседнички тон. То им даје посебан звук и боју похвалног, молитвеног или хумористичког говорног модела. Каткад су веома кратке и представљају ситне бисере говорничке вештине са пуно духовитих стилских обрта и необичних поетских украса. По томе би се могле груписати у озбиљне, свечане, похвалне, и шалјиве. Посебно су лепе кратке, шалјиве здравице:

Живи и весели били!  
По село курјаци јурили!  
А баба и деда се од унучки  
Сас грањку бранили!

Ништа мање нису лепе ни здравице шалјиво-подругљивог тона. У таквим моделима наздравичар не благосиља домаћина или присутне којима се обраћа, већ се обраћа њиховим душманима, да би изразио супротне жеље од оних које би упутио домаћину. Тек на крају, најчешће веома кратко, након што је завршио обраћање невидљивом непријатељу, упућује поздрав домаћину и друштву у коме се налази. Ове здравице су пуне живо извајаних хуморно-контрастних слика:

Ајде живи и весели били!  
Душмани се побесили!  
Гору фатили, кући се не вратили!  
А који остали, сами се поклати!  
А ми здрави, живи и весели били!

Здравице јужне Србије, представљају део усменог блага српске усмене традиције и уз епске песме чине најлепши део народне реторике.

Љубавне песме су најбројније и припадају групи најлепших лирских форми у усменој традицији јужне Србије. Оне најчешће садрже типичне мотиве љубави, али им посебан тон и боју дају елементи фолклорних и колоквијалних особености језика и средине у којој су настале. „Најстарије лирске песме о жени и о злату, о свили и о јатаганима, о јаблановима и о коњима испеване су ту. Трговина и уметност авантура ишле су ту заједно, укорак.“ (Савковић 1933: 194). У љубавним песмама се пева о идеалној лепоти момка или девојке, о забрањеној или неузвраћеној љубави, о тузи због растанка, или смрти вољене девојке. Највише љубавних песама настало је у Лесковцу, Нишу и Врању и у околини ових градова. Најчешће су их певале жене и девојке, у гостинским собама, за време зимских вечери, или испред куће у интимној атмосфери цветних дворишта. Народни певач је, у настојању да осветли узроке и последице неуспелих љубавних и несрећних судбина, дубоко понирио у осећања и подсвест човекове личности. Мисаона димензија стихова нарочито је снажна у песмама које исказују сетни врањански дерт, који је јачи од својих јунака, који управља њиховим животима и који варира од блажесно-сензуалног, до болног и разарајућег. Тај севдах и карасевдах, основни је белег љубави, исказан најчешће у сетном, баладичном тону.

Велики српски писац, Бора Станковић, сликар старог Врања, био је у својим најбољим делима, „Нечистој крви“ и „Коштани“, инспирисан карасевдахом и подсвесним нагонима јужњачког менталитета и неостварене љубави. Историја настанка Бориних дела обојена је несрећним љубавима главних јунака који су због неписаних закона и класних предрасуда доживљавали пораз своје љубави. Коштана из истоимене драме је метафора музике и поезије, а стари дертлија, Митке, не би био ни изблиза тако аутентичан и животворан јунак без стихова препуних дерта и карасевдаха. У роману „Нечиста крв“ песма и музика јужне Србије појачава психолошку димензију романа у којој се снажно осликава и маркира индивидуалност главних јунака, а нарочито трагични удес Софке. Тугу због неостварених снова писац дочарава стиховима песме „Хаџи Гајка“, која се у роману понавља три пута, а четврти пут само почетним стихом, „Хаџи Гајка девојку удава...“. Снага љубави често бива спутана, али има песама у којима је љубав опевана као исконски порив, који измиче дометима човековог рационалног бића. Физиономија јужњачког темперамента најпотпуније се одсликава у песми „Зарече се лудо, младо“. Стихови ове песме говоре о момку који се зарекао да да не иде „у

анови“, да не пије „рујно вино“ и не љуби „моме варошанке“, али када је сусрео „т’нко Станче“, заклетва је пала у воду:

Сусрете га т’нко Станче,  
Т’нко Станче Доњовранче.  
Два пут су се пргрнали,  
Трипут су се целивли  
На три места уста пукла,  
Три су капке крв капнале,  
Беле тоске упрскале.  
Па ги праше старе мајке,  
па ги праше три године,  
па ги праше, не опраше.

Љубавни дерт се исказује на више начина: као тиха сета и притајен бол, као туга и жал за оним што је прошло и што се више неће вратити, иако се силно жели, као чежња и притајени немир, неми дозив особе која се воли, као у песми „Ој Јоване“:

Ој, Јоване, око соколово,  
Стално гледиш, никад да ме видиш!  
Ој, Јоване, крило лабудово,  
Стално летиш, никад да долетиш!

Кратка по форми, али јединствена по снази осећања и асоцијативних детаља, од којих свака представља причу за себе, песма „Ој Јоване, око соколово“, је поетски драгуљ урођеног дара народног певача, који је, можда и сам био у позицији да сања и жели, а да му се жеља не оствари.

Љубавне песме су старе по пореклу, али међу њима има стихова из новијих времена. Узроци среће или несреће или поједини детаљи који говоре о обичајима и наравима јунака, откривају старост ових песама. Песме из XV и XVI века, садрже понеки детаљ из средњовековног живота, или из турског ропства, неки облик магије, усмено предање, или веровање. У песми „Јоване, мори Јоване“ девојка верује да је за несрећни исход њене љубави крива комшинка која њеном драгом даје омразну траву. У многим местима јужне Србије, ово веровање се задржало све до данас.

Песме јужне Србије се одликују разноврсношћу мотива и лепотом говора, у коме се осликава менталитет, усмена традиција и фолклор региона у коме су настале. У овом раду су назначене само елементарне вредности песама у којима се осликавају дух и карактер народа, и елементи фолклора средине у којој су настале.



## ЛИТЕРАТУРА

Аранђеловић (1902): Коста Аранђеловић, *Лазарице* (Стајовци и околи-на – Прешевска каза), Цариградски гласник, бр. 8 и бр. 12.

Васиљевић (1960): Миодраг Васиљевић, *Народне мелодије лесковачког краја*, Београд: САНУ.

Деретић (1983): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит

Златановић (1988): Момчило Златановић, *Лазаричке песме у Прешевској Моравици*, *Расковник*, бр. 51–52, Београд

Златановић (2007): Момчило Златановић, *Народне њесме и басме јужне Србије* (1), Врање: Библиотека Ризница.

Златановић, Цветановић (1999): Момчило Златановић и Владимир Цветановић, *Народно њесништво данас*, Врање: Учитељски факултет у Врању.

Златановић, Цветановић (1999): Момчило Златановић и Владимир Цветановић, *Лирске народне њесме југоисточне Србије*, Врање: Учитељски факултет у Врању.

Милинковић (2003): Миомир Милинковић, *Девојка бржа од коња*, Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић (2010): Миомир Милинковић, *Нацрт за ѡериодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.

Недић (1976): Владан Недић, *О усменом њесништву*, Београд.

Савковић, (1933): Милош Савковић, *Писма из Врања, Мисао*, Београд, књ. 42, св. 321–324.

Miomir Milinković  
University of Kragujevac  
Faculty of Education  
Uzice

## THE SPOKEN LIRICS OF THE SOUTHERN SERBIA

*Summary:* In this paper we research the spoken lyrics of the Southern Serbia and the way of poetical saying of the spiritual mentality of the citizens from that specific area.

The author deals with the thematic and ideal structure, style and language and the aesthetical values of the folk poems from the Southern Serbia. He also gives a short content of the earlier studies of the spoken heritage from this area. The poems are grouped and analyzed according to the themes and motifs of the inspiration.

*Key words:* spoken tradition, style and language, the aesthetic value, motifs, studying



Слађана М. Миленковић  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Сремска Митровица

УДК: 821.163.41.09-93-1 Ршумовић Љ.  
373.2::821.163.41  
ИД БРОЈ: 188140300  
Оригинални научни рад  
Примљен: 11. 8. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ОБРАДА НОНСЕНСНИХ ПЕСАМА ЉУБИВОЈА РШУМОВИЋА У ВРТИЋУ

*Айсџракић:* У раду се тумаче песме нонсенсног садржаја Љубивоја Ршумовића: „Уторак вече, ма шта ми рече“, „Др“ и „Телефонијада“. Циљ рада је подстицање стваралачке употребе језика у вртићу. Представљају се нови начини обраде текстова књижевности за децу. Коришћена је аналитичка и метода вођене фантазије. Теоријске поставке су емпиријски потврђене интерпретацијом Ршумовићевих песама. Стваралачки приступ у обради нонсенсних песама Љубивоја Ршумовића реализован је кроз вођену фантазију.

*Кључне речи:* нонсенс, апсурд, анализа, вођена фантазија

### 1.

Поетско стваралаштво Љубивоја Ршумовића у вртићу је најчешће обрађивано у корелацији са музиком, с обзиром да су многе његове песме за децу компоноване и отпеване. Овај рад је претежно усмерен ка изналажењу нових методичких поступака у обради познатих Ршумовићевих песама и могућностима њиховог стваралачког проучавања.

У раду се упућује на примену методичких стратегија које воде ка испољавању стваралачких способности деце и њиховом оспособљавању за креативан рад. Уз развијање естетских вредности, један од циљева јесте подстицање стваралачког осећања за језик. Задатак рада је да укаже на високе естетске домете нонсенсног жанра у стваралаштву Љубивоја Ршумовића и могућности обраде нонсенса како на нивоу његовог стваралачког опуса, тако и у односу на поетске творевине других писаца, што, свакако, треба схватити као подстицај на креативно размишљање и деловање деце. Један од задатака је подстицање употребе стваралачких игровних активности у раду на развоју говора са децом предшколског узраста.

У раду је коришћена аналитичка и метода вођене фантазије и дата емпиријска потврда интерпретације Ршумовићевих песама у раду са предшколском децом у вртићу „Полетарац“ у Руми. Резултати истраживања показале

да примена нонсенсних песама у развоју говора пружа неслућене могућности за коришћење стваралачког (креативног) рада у вртићу.

## 2.

Стваралачко проучавање нонсенса у Ршумовићевим песмама за децу доминантно је спроведено на нивоу поетске целине *Ма шћиа ми рече* (Ршумовић: 1991), истоименој књизи која се појавила на почетку пишчеве каријере. Књига је објављена у складу са његовим радом у редакцији програма за децу Радио Београда где је припремао и водио емисије *Ућџорак вече – ма шћиа ми рече*, *Субџџом у два* и *Весели ућџорак*. Ту је после познанства са Душком Радовићем усвојио његову и Змајеву педагошку доктрину *Шћџо љре гећџе смаћџраш човеком – љре ће човек и џосћџаћџи*, коју су ова два знаменита писца преузела од Џона Лока. Документарну поетику из тих емисија преносио је и у своје збирке песама указујући поверење децјој интелигенцији уместо да примењује дидактичност и истиче жељу за поуком.

Нонсенс (енгл. *nonsense* – бесмислица) најчешће се користи у склопу израза нонсенс – стихови. То су стихови нелогичне или апсурдне садржине, каткад и са измишљеним речима, прављени за забаву деци или као хумористичка поезија (РКТ 1992: 526). Свака књижевност има такве стихове, почев од народних бројалица, разбрајалица, успаванки и слично. Нонсенсни садржаји су се у енглеској књижевности јавили у XIX столећу у данас свима познатом роману *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола, али и у делима других писаца као што су Едмунд Клерихју Бентли и Едвард Лир. У српској књижевности постоје и песме и приче нонсенсног садржаја. Позната је „Изокренута прича“ Бранка Ћопића, као и многе друге песме нонсенсног садржаја других писаца. Понекад су такве песме написане у форми пародије, понекад нонсенс почива на инверзији речи, каткад је утемељен на изненађењу, на ефекту неочекуваности, некад на апсурду. Повезан је с фантастиком и хумором и омиљен код деце предшколског узраста.

Свет маште код Ршумовића једини је свет у коме дете може потпуно слободно да живи без страха од реалности. Његове песме су игре маште. Често су постављене као игра загонетке и одгонетке („Десет љутих гусара“). Оне одгоне неспокојство, страх од мрака и слично. У песми „Ма шта ми рече“, свет маште је доведен до врхунца, машта је једина реалност. Ма шта је написано одвојено, али кад се чита, чује се као да изговарамо заједно, па може да се схвати као машта – машта је све то рекла. У овој, али и у већини других песама за децу овај аутор се игра са децјом свакодневицом користећи језичке изразе који су некад каламбури, некад нове речи, кованице: телефон *слонира*, *бескрајон* (у песми „Телефонијада“). Значење таквих речи деца схватају из контекста песме. Користи и изразе који су на граници слободности: *здићџо* (у песми „Смешна прашума“); десној ципели/одговорила лева/да не

зева (у песми „Ципеле“), па је од стране књижевне критике оцењен као благо ироничан и помало циничан песник. Употребљена језичка средства у контексту његове игре стиховима заснивају се на схватању игре као најбитније активности детета. Циљ његових песама је и да забави, а не само да поучи, јер је поучна страна песама скрајнута и нетранспарентна, а преовладава хумор и игра као подстицај на смех. Читалац доживљава екстазу смеха, опуштености и самозадовољства пратећи ведром и спонтану динамичку линију радње у песми. Фантазија и нонсенс имају доминантну улогу у свему овоме.

Ршумовићеве песме су приче у стиху. Он пева о догађају, описује ситуацију, прича шалу, анегдоту. Користи игру речима и парадокс да изазове смех („У Новом Саду свануло вече“; Ршумовић 1991:71), римује смешне досетке и изазива неверицу код читалаца. Иронију повезује са игром у песми „Ципеле“ (31), где се две ципеле препиру као деца, само је њихова препирка смешна и духовита, мада помало иронично приказује свађу људи. Песма је кратка, састављена из свега две терцине у којима се преплићу два слоја: слој игре и слој онога чиме се играмо. Преплитање игре и ироније присутно је и у другим његовим песмама, рецимо у песми „Др“ (8), у којој говори о вечитим непријатељима мишевима и мачкама, а миш мора да тражи помоћ од мачке која га на крају *смаже*. Ту су супротстављена гледишта непријатеља, не само у алегоријском животињском свету него и у људском, између пацијента и лекара, лаковерних и безобзирних.

Врхунац слободе, песничке досетљивости и бистрине ума Ршумовић исказује кад на необичан начин препознаје свакодневне ствари, кад пише похвално о страшним бићима и тада доводи до усијања хумор, разиграност и смех. Код њега игра доминира у стилском поступку и у теми великог броја песама [„Телефонијада“ (12); „Ма шта ми рече“ (7); „Ишли смо у Африку“ (13); „Др“ (9); „Кад не води кера“ (91)]. Свет Ршумовићеве поезије налази се у власти апсолутне игре.

Ршумовићеве песме нонсенсног жанра шеретско су поигравање са свакодневицом, шалозбилна негација конзервативних естетских вредности и стереотипних васпитно-образовних циљева и задатака. Њихово изучавање пружа изванредне могућности за коришћење стваралачког (креативног) рада на предшколском нивоу образовања. Једно од доминантних својстава сваке, па и Ршумовићеве нонсенсне поезије, јесте њена изокренутост. Зато се могу назвати и песмама-изокреталицама (Чуковски 1986: 236). Њихова „изокренутост“ може се пратити на свим нивоима језичког изражавања. Главно им је својство што се у њима нонсенсне ситуације претварају у реалне и обрнуто.

Стваралачко проучавање нонсенсног жанра уопште, а у овом случају и емпиријска потврда интерпретације песама Љубивоја Ршумовића, у којима је тешко повући границу између хумора, комизма и апсурда, треба да узме у об-

<sup>1</sup> Сви цитати из Ршумовићевих песама су из књиге *Ма шта ми рече*, па ће се убудуће у загради давати само број странице.

зир да се померање смисла у песмама овога писца јавља и као средство моделовања комичног. Он одступа од стереотипне норме књижевног изражавања и казивање повезује с хумором и фантастиком, али и апсурдом.

Нонсенсне песме Ршумовићеве тумачене су као облик комизма, али и као средство сатиричног, особеног и апсурдног погледа на свет. Оне су погодне за коришћење неких стваралачких модела у раду са децом предшколског узраста.

### 3.

Стваралачко изучавање нонсенсних песама Љубивоја Ршумовића могуће је спровести поступком расправљања и анализе значења и вођеном фантазијом.

Интегрисани методички приступ обради нонсенсних песама предодређен је њиховом иманентном природом. Оне подстичу дететову креативност, маштовитост, запажање, закључивање. Дете учећи стихове вежба памћење, систематизовање – аналитичко-синтетичке способности. Васпитач има значајну улогу у раду са децом на развоју говора, не само зато што је он говорни узор за децу него и због текстова које са њима обрађује. Од тога шта васпитач изабере и како то деци презентује, зависи и даљи развој говора, али и интелектуални развој целокупне личности детета (Наумовић 2000: 123).

Песме Љубивоја Ршумовића у вртићу могу да буду реализоване кроз игре стварања и игре супституције. Игре стварања су усмерене на спознавање сопственог ја и личног односа према другима. Игре супституције усмерене су на стварање бољих људи, самим тим на побољшање дечје личности. Ове игре именују негативне поступке, особине, навике или понашање да би се постигли ефекти бољег развоја.

„Ма шта ми рече“

*Активност се изводи у средњој васпитној групи, деца од 4,5 до 5,5 година*

- **Увођење у игру.** Деца слободно плешу уз музику, уз налоге да скачу на обе ноге, затим наизменично на једној, па две ноге. Потом се играју „Ђораве баке“, једно дете завезаних очију јури остале, кога ухвати тај везује очи и преузима његову улогу.
- **Интерпретативно читање песме „Ма шта ми рече“**
- **Дискусија** – Шта је у песми необично, смешно, изврнуто?
- **Размена** – Шта се теби слично десило или си ти нешто слично урадио?

Дечји одговори: С. М. – Ушла сам једном код баке у мрачну собу и видеела очи у мраку како сјаје. Уплашила сам се и звала маму. Онда је мама укључила светло и видеела сам да нема никог. То се мени само учинило.

И. К. – Мама ми је дала млеко да пијем, а ја сам га сипао у тигањ да ми пече палачинке. Она је рекла да мора да направи тесто, а не да пече само млеко.

Т. Р. – Једном сам обукла кошуљу наопачке, па су ми дугмићи били на леђима јер је нисамо откопчала. Мама ми се смејала.

М. М. – Баба ме терала да поједем цео тањир, а ја не волим спанаћ, па сам окренула тањир и поклопила рукама да не може да ми наспе.

Д. Г. – Кад је била зима, напољу је падао снег и мама ми није дала да излазим јер сам била болесна па сам тражила да ми донесе мало снега у собу да правим Снешка Белића. Онда је мама рекла да то не може јер ће се истопити.

Н. Р. – Моја тетка је кувала кафу и морала је за сваког посебно да кува, па је уместо шећера ставила со. Тата је кад је пробао све пљунуо у шољицу и у тацну.

Р. Р. – Кад смо били у шетњи на мору, било је вече и светиљке су сијале. Ми смо имали сенке, а мој мали брат Никола је рекао тати да му не стаје на његову сенку јер га боли.

- **Вођена фантазија** – Изокренута песма. Замислите да сте у изокренутом свету. Како бисте се облачили, ходали, разговарали, живели? Да ли бисте ујутру рекли Добро вече? (Дати деци могућност да глуме да спавају и буде се желећи једни другима добро вече, затим да се појединачно или у пару облаче, шетају, разговарају. Понудити им различите одевне предмете, капе, мараме, обућу, шалове, кишобране, ташне...)
- **Сликање** – Најпре свако на тврђем папиру нацрта вече или неки приказ из песме. Неко нацрта вече, неко реку да тече узводно, неко козу итд... Следи бирање најбољег цртежа.

„Др“

- **Уводни поздрав** – Деца се играју игре по улогама: Код доктора. Неколико њих глуме докторе, а остали су пацијенти. Импровизишу чекаоницу код лекара и преглед. Играју се после измењених улога.
- **Интерпетативно читање песме**
- **Разговор** кроз питања: Како вам се допала ова песма? За кога је ова песма тужна, а за кога срећна? Како бисте се осећали да је вама лекар рекао да вам није ништа? Да си ти тај миш из песме како би се осе-



ћао кад те прегледа доктор мачак? Шта би се десило да миш није отишао код лекара?

• **Размена** – Да ли си ти некада био болестан и како си се лечио?

Дечји одговори: Јана – Била сам болесна на распусту. Ишли смо на море и цео дан сам пливала, а увече смо јели рибу. Мени је онда било лоше и водили су ме код лекара. Добила сам инјекцију у руку и спавала, а мама је дежурала.

Никола – Једном је бабина мачка уловила гуштера, ја сам јој дала храну. Она је пустила гуштера да би појела храну, али јој је остао његов реп. После је нисам дуго видела, мора да је била болесна.

Милан – Кад сам имао богиње, лежао сам дуго и нисам мога да идем код Деда Мраза да добијем пакетић, него су ми донели мама и тата.

Ко је пазио на тебе?

Леа – Мама пази на мене увек кад сам болесна. Она онда не иде на посао и ми се мало играмо.

Ана – И на мене пази мама, али једном је она морала да ради, па је док је била на послу мене чувала бака. Ја сам била немирна и морала је да ме води у паркић да се играм иако сам имала температуру. Кад је дошла, мама ме грдила зашто сам устајала из кревета, а ја сам рекла: „Мама, више никад нећу“, „Мамице, слушаћу те“.

Иван – Мама је оставила брата да пази на мене кад смо ишли у Роду, а она ће само нешто часком да купи. Брат је отишао да гледа играчке и ја сам остала сама, а кад је дошла мама је била љута. Он је гледао камионе и није ме чувао.

• **Покретна игра** – „Леденог чике“ – Један је „ледени“. Он јури све остале. Кога пипне тај се заледи, не мрда. Онај ко није залеђен може да пипне залеђеног и да га одледи. Игра се док се сви не залече.

• **Цртеж** – Узмите хартију и оловку и нацртајте доктора мачка и миша у ципу.

Ко буде желео да спаси миша, нека нацрта како би га спасио.

„Телефонијада“

• **Уводни поздрав** – Деца се играју разбрајалица: Ен, ден, доре... и других, такмиче се подељени у две екипе, ко ће више разних разбрајалица знати.

• **Интерпетативно читање песме**

- **Разговор** кроз питања: Како вам се допала ова песма? Какве речи су овде коришћене? Да ли знате шта значи реч *слонира* и да ли то постоји? Какве сте ви речи користили кад сте се разбрајали? Да ли знате још неке такве речи?
- **Размена** – Да ли сте некада чули некога да говори неразумљиве речи и како је то изгледало?

Дечји одговори: Николина – Ишли смо на море у Грчку и тамо смо се купали и сунчали. Видела сам једну девојчицу на плажи да лиже сладолед и хтела сам и ја. Рекла сам мами да хоћу и ја сладолед. Пошто нисмо видели где га је девојчица купила, пришла сам јој и питала. Она је рекла нешто што ја нисам разумела, као *бла, бла, бла*. Показала сам руком на њен сладолед и она је разумела, па ми је показала руком куда да идемо да га купимо. Мама и ја смо отишле и била сам срећна.

Невена – Моја сестра из Француске и ја се дружимо на распусту и онда ја волим кад она прича француски јер ја ништа не разумем, али много смешно звучи.

Анита – Кад смо ишли да гледамо представу у позориште, мама, тата и ја смо прошли улицом и тамо је седео неки просјак. Он је певао и викао да му дамо пара и мама му је дала, а он је онда нешто мумлао и смешио се. Ништа га нисам разумео, али ми је био страшан.

Да ли сте ви некада рекли нешто, па вас други нису разумели?

Ивана – Мене је једном деда спасио кад сам ја поломио једно мамино цвеће, а мама је питала: „Ко је ово урадио?“ Деда је рекао: „Ја, случајно закачио“. Мене би мама пребила због тог њеног цвећа.

Ана – Мог брата је спасио један чика на мору. Могоао је да се удави због лопте.

Ивана – Ја сам једном била у паркићу и нисам видела да се једна девојчица љуља и да она није викнула „Чуваааај!“ ја бих право на њу налетела.

- **Вођена фантазија** – Изокренута песма – Замислите да сте у изокренутом свету. Причајте неки страни језик, купујте неке непознате ствари за неки нов новац. Како бисте се у том измишљеном свету облачили, ходали, разговарали, живели? Деца се претварају да причају неки нов језик.
- **Сликање** – Деца сликају измишљени град, продавницу, новац. Сликају ситуацију у којој говоре, купују, шетају се итд. Следи бирање најбољег цртежа.

## ЗАКЉУЧАК

Стваралачки су интерпретиране песме нонсенсног жанра Љубивоја Ршумовића. Дефинисане су песме-изокреталице и разматране песме нонсенсног садржаја „Уторак вече, ма шта ми рече“, „Др“ и „Телефонијада“. Рад је имао за циљ да подстакне стваралачко осећање за језик и примену неких модела стваралачког рада у вртићу. Указано је да нови начини обраде текстова књижевности за децу богате дечји речник, односно подстичу развој лексике. У разматрању начина обраде песама нонсенсног жанра Љубивоја Ршумовића примењене су стваралачке игровне методе. Коришћене су аналитичка и метода вођене фантазије, као и емпиријска потврда интерпретације Ршумовићевих песама.

Истраживање је показало да нонсенсне песме пружају неслућене могућности за примену креативног рада на развоју говора у вртићу. Показано је да, уз проблемски методички приступ, изучавање нонсенсних песама Љубивоја Ршумовића може да буде усмерено према моделима стваралачког рада, поступком расправљања, анализе значења и вођене фантазије. Примењене су методе разговора, дескрипције и демонстрације. То све је илустровано моделима и приказима стваралачких интерпретација песама кроз игре стварања и супституције. Игре стварања биле су усмерене на спознавање сопственог ја и личног односа према другима, а игре супституције на побољшање дечје личности. Ове игре именују негативне поступке, особине, навике или понашање да би се постигли ефекти бољег развоја.

Нонсенсне песме погодују коришћењу креативног рада у настави. Дати су теоријско-методички оквири изучавања нонсенсног текста. Закључено је да такво тумачење може да има значајне резултате у обради текстова књижевности за децу увртићу, тим пре што деца воле поезију у којој су присутни парадокс и апсурдне ситуације. Књижевно-стваралачки поступци у проучавању Ршумовићевих и уопште нонсенсних песама треба да буду примерени њиховој природи и васпитно-образовним циљевима и задацима, а методичке радње и поступци условљени природом нонсенсне грађе, као и чињеницом да се у нонсенсним песмама реални односи између људи и догађаја изокрећу.

Ршумовић је на комичан начин изокренуо свакодневне ситуације из живота деце, природних појава, извршио инверзију између живог и неживог и персонификовао животиње и предмете. У његовим нонсенсним песмама и нелогично постаје логично и деца те песме прихватају сасвим природно. На крају се може закључити и то да је хуморно-забавни карактер његових песама и релативизација идеала општег добра, снажан допринос негацији педагогизације литературе. Циљ његових песама је и да забави, а не само да поучи, чак је та поучна страна скрајнута и ненаметљива, док преовладавају хумор и игра као подстицај на смех. Свет маште је код Ршумовића једини свет у коме дете може потпуно слободно да живи без страха од реалности.

#### ИЗВОРИ

- Грипар (1994): Пјер Грипари, *Заљубљене цицкеле*, Београд: БИГЗ.  
Ршумовић (1990): Љубивоје Ршумовић, *Ма шћа ми рече*, Нови Сад: Дневник.  
Ршумовић (1991): Љубивоје Ршумовић, *Вести из несвести*, Београд: БИГЗ.  
Ршумовић (1991): Љубивоје Ршумовић, *Још нам само але фале*, Београд: БИГЗ.  
Ршумовић (1991): Љубивоје Ршумовић, *Ма шћа ми рече*, Београд: БИГЗ.  
Ршумовић (1998): Љубивоје Ршумовић, *Одакле су делије*, Горњи Милановац: Дечје новине.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ларус (1963): *Grand Larousse encycpédique en dix volumes*, tome septième, Paris: Librairie Larousse.  
Миленковић (2006): Слађана Миленковић, *Методика развоја говора*, Сремска Митровица: ВШОВВ.  
Наумовић (2000): Милоград Наумовић: *Методика развоја говора*, Пирот: Виша школа за образовање васпитача у Пироту.  
Николић (1997): Видан Николић, *Функционални нивои нонсенсне књижевности*, *Књижевности и језик*, XLV/2–3, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 85–92.  
Проп (1999): В. Проп, *Проблеми комизма и смеха*, Москва: Издательство Лабиринт.  
РКТ (1992): *Речник књижевних термина*, прир. Драгиша Живковић, Београд: Нолит.

Росић (2011): Тиодор Росић, Предшколска стваралачка интерпретација Игара Васка Попе, *Детињство*, XXXVII/2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 86–93.

Росић (2008): Тиодор Росић, Поетска игра Љубивоја Ршумовића, у: Љубивоје Ршумовић, *Негде иза седам брда*, Београд: Српска школа.

РФП (2004): *Речник филозофских појмова*, Београд: БИГЗ.

Чуковски (1986): Корнеј Чуковски, *Од грује до њеше*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sladjana Milenković

The Advanced School Vocational Studies  
for Education of Preschool Teachers  
Sremska Mitrovica

## THE INTERPRETATION OF THE NONSENSE POEMS BY LJUBIVOJE RSUMOVIC IN THE KINDERGARTEN

*Summary:* The aim of the paper is to stimulate creative feeling for language and the appliance of the creative models in the kindergarten. It is pointed out to some new ways of interpreting literal texts for children that stimulates the expanding of the children's vocabulary. We have applied creative playing methods in this context. Also, analytical and fantasy methods were used as well as the empirical confirmation of the interpretation of the Rsumovic's poems. The research has shown that the appliance of the nonsense poems in the kindergarten gives enormous possibilities of the creative work with children.

*Key words:* nonsense, absurd, analysis, fantasy

Јелена С. Старчевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 316.722:316.77  
ИД БРОЈ: 188140556  
Оригинални научни рад  
Примљен: 12. 8. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## РАЗЛИКЕ У КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈИ ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ПРОБЛЕМ ИЛИ СУШТИНА ПОЈМА<sup>1</sup>

*Айсџракиј:* У раду се бавимо појмом интеркултурне компетентности који добија све већи значај са друштвено-политичким променама у свету. Основни проблеми овог сложеног конструкта, који се делимично преклапају, јесу: разноликост дефиниција и компоненти, широка одређења и/или слабо повезане компоненте појма, недостатак кохерентне теоријске основе. Додатно, у литератури проналазимо концепте чији се називи и значења веома мало разликују у односу на интеркултурну компетентност. Студије које су имале за циљ да установе заједничке елементе у концептуализацији интеркултурне компетентности, биле су ограниченог успеха. У раду закључујемо о узроцима разлика у схватању интеркултурне компетентности и могућим начинима превазилажења проблема који карактеришу овај појам. Важни аргументи подржавају став да разлике у схватању интеркултурне компетентности није могуће избећи, те да њена контекстуализована одређења имају већу вредност.

*Кључне речи:* дефиниција интеркултурне компетентности, компоненте интеркултурне компетентности

### УВОД

Свест о томе да живимо и радимо у културно разноликом свету расте из дана у дан. Томе доприносе, на први поглед парадоксално, свепрожимајући процеси глобализације. Поред познатијег ефекта унификације, глобализација истовремено подстиче потребу за развојем и очувањем дистинктивних културних идентитета (Месић 2006: 51–52; Морин 2002: 75). Данас се компетенције за интеркултурну интеракцију захтевају у бројним и разноликим пољима људске делатности. Ове компетенције представљају, такође, оче-

---

<sup>1</sup> Текст је настао у оквиру пројекта *Родна равноправност и култура браћанској сџајуса: историјска и теоријска ујемељења у Србији* (број 47021), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

киване исходе бројних студијских програма (Deardorff 2004: 1; Stone 2006: 336). У студијским програмима, међутим, најчешће нису јасно дефинисане, па се процена и развој компетенција за интеркултурну интеракцију отежава (Deardorff 2006: 241; Stone 2006: 336–337). Претпоставка је да овај проблем настаје због недовољно јасних смерница у стручној литератури (Deardorff 2006: 241). Најпре, стручњаци изражавају различита схватања *интеркултурне компетенцијности*. Потом, њене дефиниције су веома широке, а најчешће нису прецизно одређене ни компоненте од којих се интеркултурна компетентност састоји. Поред наведених проблема, збуњује постојање конструката сличног назива које поједини аутори користе као синониме за интеркултурну компетентност, док други указују на разлике у односу на значење интеркултурне компетентности.

У раду излажемо *дефиниције* и *компоненте* интеркултурне компетентности (у даљем тексту ИК) и најважније проблеме који одликују овај појам. Закључујемо о узроцима разлика у схватању ИК и могућим начинима превазилажења проблема који се везују за овај појам. Тема ИК има посебан значај за савремено универзитетско образовање од којег се очекује да будуће стручњаке различитих профила припреми за интеркултурне интеракције.

## ПРЕГЛЕД И АНАЛИЗА СХВАТАЊА ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

У овом раду су у приказ схватања ИК укључени конструкти сличног назива, а које су аутори по значењу изједначили са ИК: *интеркултурна комуникацијска компетенцијност* (Chen, Starosta 1996; Deardorff 2006: 32) и Стоунов појам *интеркултурне ефикасности* (Stone 2006: 340–341).

Прве дефиниције ИК појављују се седамдесетих година 20. века (Deardorff 2006: 242). У последњој деценији 20. века Чен и Староста сумирају са знања о интеркултурној комуникацијској компетентности (у даљем тексту ИКК) и предлажу њен модел (Chen, Starosta 1996). Аутори примећују да се комуникацијска компетентност и ИКК дефинишу на сличан начин – са нагласком на прикладност и ефикасност у интеракцији. Замерају, међутим, на непрецизности термина прикладност и ефикасност и, уопште, на неодређености дефиниција компетентности. Они предлажу да се ИКК дефинише као: а. *способност „прерадавања“ око значења која су развијена у култури* и б. *способност прикладне и ефикасне комуникације која уважава вишеструкост културних идентитета* (одређених расом, етницитетом, полом, језиком, религијом, годинама старости). Културу сматрају системом преференција и вероватноћа који више информише, него што одређује интеркултурну интеракцију. Модел ИКК који су ови аутори развили садржи три димензије: 1. афективну (интеркултурну осетљивост); 2. когнитивну (интеркултурну свесност) и 3. бихејвиоралну (интеркултурне вештине). У наставку ћемо их сажето приказати.



*Афективна димензија ИКК или интeркултурна осетљивост*, подразумева да је особа способна за доживљавање позитивних емоција пре, током и након интеркултурне интеракције. Основу за развијену интеркултурну осетљивост чини позитивно самопоимање, отвореност у изражавању себе и прихватању другог, непросуђујући став и способност регулације анксиозности у интеркултурној интеракцији. Други аутори интеркултурну осетљивост схватају шире – као потенцијал за испољавање ИК (Hammer, Bennett, Wiseman 2003: 422). Није реткост да се ова два појма користе као синоними (Deardorff 2004: 32; Hammer, Bennett, Wiseman 2003: 422). Чен и Староста оспоравају изједначавање интеркултурне осетљивости са ИКК у целини, јер по овим ауторима интеркултурна осетљивост утиче превасходно на емоције (Chen, Starosta: 1997).

*Кoиницивну димензију ИКК или интeркултурну свесност*, поред познавања и разумевања важних карактеристика културе (као што су вредности, обичаји и нормe), у највећој мери чине когнитивни процеси којима особа планира, мотри и регулише своје деловање у интеркултурној интеракцији (данас се уобичајено означавају као метакогнитивни процеси). Ова компонента омогућава да будемо свесни културне динамике и вишеструких културних идентитета који карактеришу сваку особу. Мада то није случај у овом моделу, интеркултурна свесност се често сматра кључним елементом компетентности особе у интеркултурној интеракцији (Ang, Van Dyne 2008: 5; Earley, Peterson 2004: 106–107; Lane 2007).

*Бихејвиорална димензија ИКК или интeркултурне вештине*, представља ефикасно остварење циљева у интеркултурној интеракцији. У највећој мери је чине широко схваћене комуникацијске и социјалне вештине, као што је емпатија. Чен и Староста на различите начине заговарају неодвојивост културне и комуникацијске компетентности. На другом месту Чен (2007) указује како није реткост да се бихејвиорална компонента погрешно изједначава са ИКК у целини, нарочито када носи назив интеркултурна ефикасност.

На крају издвајамо две препоруке за развој концептуализације ИКК које дају Чен и Староста: а. истраживањима установити да ли наслеђене и научене компоненте ИКК третирају одвојено или заједно; б. успоставити равнотежу између културно-универзалног и културно-специфичног приступа (Chen, Starosta 1996).

Осам, односно десет година касније, објављене су важне студије концептуализације ИК за потребе универзитетског образовања (Deardorff 2004; Deardorff 2006; Stone 2006). Уместо термина компетентност, Стоун (2006: 340) употребљава термин ефикасност наглашавајући да то чини због тенденције да се компетентност повезује са способностима нижег реда. Он дефинише интеркултурну ефикасност (у даљем тексту ИЕ) као „*способност интeракције са људима из различитих култура у којој максимизирамо вероватноћу остваривања обострано усејених исхода*“ (Stone 2006: 338). Стоун објашњава значење кључних делова ове дефиниције. Овај аутор се ослања на тзв. ста-

ра значења културе по којима је култура одређена расом, етницитетом и националношћу (2006: 339). Сматра да је наведеним културним групама изводљиво истовремено се бавити, а прихвата да постоје преклапања са областима које се баве другим изворима друштвених разлика, као што су године старости, социоекономски статус, пол, сексуална оријентација, инвалидитет (Stone 2006: 339). Један од разлога избора старог схватања културе вероватно је и тај што се Стоун бави концептуализацијом ИЕ за потребе *интернационализације* универзитетског образовања. Важан аспект интернационализације чини развој знања о другим *нацијама* и њиховог разумевања (Deardorff 2004: 4–5; Stone 2006: 337). Слично (старо) значење културе може се препознати код Дирдорфове (ауторка не дефинише културу експлицитно), која се појмом ИК такође бави из перспективе интернационализације високошколског образовања. Стоун скреће пажњу на други важан део своје дефиниције ИЕ који се тиче *осићваривања обосирано усиешних исхода*, јер овим у суштинску појма уводи *вредносну оријентацију* бриге о другом.

У прегледу литературе ради утврђивања компоненти ИЕ, Стоун (2006: 342) је користио следеће критеријуме: а. доследно појављивање; б. културна универзалност; в. васпитљивост и г. „штедљивост“ приликом избора, али да буду уважени резултати релевантних истраживања, као што су истраживања емоционалне и културалне интелигенције. Стоун (2006: 344) на овај начин долази до скупа елемената ИЕ којег чине: 1. *емоционална интјелијенција*; 2. *знање*; 3. *мотивација*; 4. *осићвореносић*; 5. *флексибилносић*; 6. *рефлексиносић*; 7. *осеићљивосић* и 8. *вешићине* Он напомиње да ова листа не представља једини могућ нити исцрпан скуп елемената ИЕ, али препознајемо да укључује све три димензије: когнитивну, афективну и бихејвиоралну. По Стоуну постоји више начина на које се наведени елементи могу довести у међусобне односе. Због комплексности когнитивних и афективних компоненти и њихових сложених међуодноса, сматра мало вероватним да ће се појавити један модел који ће задовољити потребе свих који раде у овој области. Препорука аутора је да се избор модела ИЕ врши на основу вредности коју има или је може имати (нпр. након спецификације) за контекст у коме ће се примењивати (Stone 2006: 345).

Посебно је значајна студија ИК коју је извела Дирдорфова. Један од циљева њеног истраживања, у које је укључила 23 еминентна стручњака, био је да се установе заједнички елементи у схватању ИК (Deardorff 2006: 244, 246). Ауторка је спровела тростепено панел истраживање чији резултати, између осталог, показују дефиниције и елементе ИК у погледу којих се слаже између 80 и 100 посто експерата. Експерти процењују као најбољу дефиницију ИК по којој она представља *„сићособносић ефикасне и ићрикладне комуникације у интјеркултурној сићуацији која ићочива на знањима, вешићинама и сићавовима“* (Deardorff 2006: 247–248). Наредна три места, по процени експерата, заузимају дефиниције у којима ИК представља: способност прикладне промене референтног оквира и прилагођавања понашања културном окружењу;

способност препознавања понашања која су културног порекла и способност развијања нових понашања у другачијим културама; прикладно и ефикасно понашање у интеркултурним ситуацијама засновано на знањима, вештинама и мотивацији (Deardorff 2004: 186). Дирдорфова закључује да су дефиниције ИК усмерене на *комуникацију и понашање* у интеркултурним ситуацијама (Deardorff 2006: 248).

Када је реч о специфичним компонентама ИК, само у погледу једног елемента се слажу сви стручњаци. Реч је о „*разумевању група чије је погледа на свет*“ (Deardorff 2006: 248). У наставку наводимо елементе ИК које је од 20 стручњака (колико их је учествовало у овој фази истраживања) њих 19 прихватило као компоненте ИК (Deardorff 2004: 187): свест о утицају који култура којој припадамо врши на нас и способност самопроцењивања; адаптабилност на ново културно окружење; вештине слушања и опажања; отвореност за учење о другим културама и према људима из других култура; способност прилагођавања комуникационим и стиловима учења који карактеришу друге културе.

Дирдорфова закључује да је и ово истраживање показало преференцију широких дефиниција ИК. Шири одређења доминирају и када је реч о појединачним компонентама ИК, па се понекад компоненте тешко разликују од делова дефиниције појма. Тако се не прецизира која знања, вештине и ставови чине ИК. Ипак, како ауторка примећује, то је једним делом последица истраживачког дизајна који је применила. Чен и Староста су међу ауторима који спецификују елементе појма. Међутим, у случају спецификованих одређења, често није довољно образложено зашто су изабране једне, а не неке друге компоненте. Најважније критике појма ИК односе се на прешироке дефиниције и/или слабо повезане елементе (Deardorff 2006: 253).

Ауторка је на основу прегледа литературе и налаза свог истраживања понудила модел ИК у коме је овај појам, очекивано, релативно опште одређен. Међутим, модел омогућава спецификацију за потребе различитих интеркултурних ситуација (Deardorff 2006: 255).

У табели 1 се налазе најважније карактеристике приказаних концептуализација ИК. Табела уједно показује сличности и разлике међу ауторима.

Из табеле се уочава да у погледу неких општих питања постоји слагање између аутора. Ипак, детаљније упознавање концепција ИК наведених и већине других аутора, открива разлике у дефиницијама и компонентама ИК.

Важан разлог разлика је у схватању ИК проистиче из једне од кључних карактеристика појма *компетиентности*. Било која способност или вештина (како се компетентност најчешће дефинише) у једном контексту може се тумачити као компетентност, а у другачијим околностима као одсуство компетентности. Последице томе, компетентност *не може бити дефинисана само способностима или вештинама*, а да се контекст, односно друштвена евалуација тих способности и вештина, не узме у обзир (Spitzberg 2000: 375). Један од критеријума друштвене евалуације или уважавања контекста чини

Табела 1. Карактеристике концептуализације интеркултурне компетентности

Карактеристике концептуализације	Chen, Starosta 1996	Deardorff 2004 Deardorff 2006	Stone 2006
1. Терминолошке разлике међу ауторима	Интеркултурна комуникацијска компетентност	Интеркултурна компетентност	Интеркултурна ефикасност
2. Теоријско утемељење	Нема теорију у основи	Нема теорију у основи	Нема теорију у основи
3. Схватање културе	Шире	Уже	Уже
4. Културна универзалност	Културно универзална и културно специфична	Културно универзална (имплицитно)	Културно универзална
5. Ширина концептуализације	Релативно спецификована	Широка	Широка
6. Порекло компоненти	Наслеђе и учење	Учење	Учење
7. Врста компоненти	Когнитивне, афективне и бихејвиоралне	Когнитивне, афективне и бихејвиоралне	Когнитивне, афективне и бихејвиоралне
8. Општеприхваћена или контекстуализована	Општеприхваћена и контекстуализована	Општеприхваћена и контекстуализована	Контекстуализована

процена *прикладности*, а други критеријум је процена *ефикасности* (Spitzberg 2000: 375). Оба термина су честа у дефиницијама ИК и подразумевају, дакле, да је значење ИК одређено контекстом.

Други фактор разлика међу одређењима ИК чини недостатак развијене и кохерентне теоријске основе која би усмеравала концептуализацију овог појма (нпр. питање избора његових елемената).

Разликама међу одређењима ИК могу допринети и промене схватања културе, мада у изабраним радовима ове промене немају смер који бисмо очекивали (од ужих или старих значења према ширим). Концептуализација ИК увек ће бити под утицајем доминантних дискурса о култури, компетенцијама, комуникацији (Risager 2000), јер су то оквири у којима се развија.

## ЗАКЉУЧЦИ О ПОЈМУ ИНТЕРКУЛТУРНЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Сложен појам ИК прати низ проблема који се делимично преклапају: терминолошка конфузија, разлике међу одређењима, преширока одређења

и/или слабо повезане компоненте појма, неразвијена теоријска основа. Студије у којима се трагало за заједничким елементима у схватању ИК код различитих аутора, биле су ограниченог успеха. Важни узроци разлика налазе се у кључним карактеристикама било које компетентности, затим у недостатку развијене и кохерентне теоријске основе, али и у схватањима културе.

Све смисленије постаје уверење да је значење ИК одређено (и ограничено) контекстом, те да је разлике у схватању ИК немогуће избећи. Ово је закључено приликом анализе кључних одлика компетентности, а у случају ИК, због значаја културних разлика, утицај контекста је најчешће израженији. Истраживања су тако показала да се разликују схватања ИК у западној и азијским културама (Chen, Starosta 1996).

Контекстуална валидност ИК осигурава се када се уважавају перспективе различитих култура, али и онда када се концептуализација ИК врши из перспективе одређене улоге, као што је улога наставника (Risager 2000). Стоун сматра да је значење ИЕ условљено контекстом због сложености елемента овог појма и њихових релација (Stone 2006: 345). Уз то, примећујемо да усмереност на значење ИК у одређеном контексту може да допринесе прецизнијем дефинисању појма и његових компоненти.

Утицај контекста на схватање ИК несумњив је и важан, али не и апсолутан. ИК се може дефинисати веома слично у различитим контекстима и могуће је да су разнородним контекстима заједничке широко дефинисане компоненте ИК. Контекст вероватно пре утиче на разлике унутар компоненти ИК него што утиче на разлике у врсти компоненти или обиму појма. У том смислу сматрамо да су студије које откривају заједничко или опште у дефиницијама и компонентама ИК оправдане и важне као што су истраживања специфичности произведених контекстом.

На крају желимо да нагласимо значај теоријске основе која би систематизовала и усмеравала концептуализацију и истраживања ИК. Тако би било јасније или уверљивије због чега су изабрани одређени елементи појма и како су повезани. За решавање практичних проблема процене и развоја ИК у стручној литератури нема довољно ни јасних ни уверљивих смерница.

## ЛИТЕРАТУРА

Ang, Van Dyne (2008): Soon Ang, Linn Van Dyne, Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness and nomological network, in Soon Ang, Linn Van Dyne, (eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, NY: M. E. Sharpe, Inc., 3–15.

Deardorff (2004): Darla K. Deardorff, The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States, A dissertation submitted to the Graduate

Faculty of North Carolina State University. Retrieved in October 27, 2010 from <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>

Deardorff (2006): Darla K. Deardorff, Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.

Earley, Peterson (2004): P. Christopher Earley, Randall S. Peterson, The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager, *Academy of Management Learning and Education* 3(1), 100–115.

Lane (2007): Lane, H. C. Metacognition and the development of intercultural competence. Retrieved in October 28, 2008 from <http://people.ict.usc.edu/~lane/papers/mc-tutoring-for-IC-lane.pdf>

Месић (2006): Milan Mesić, *Multikulturalizam: Društveni i teorijski izazovi*, Zagreb: Školska knjiga.

Морин (2002): Edgar Morin, *Odgoj za budućnost: Sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*, Zagreb: Eduka.

Risager (2000): Karen Risager, The teacher's intercultural competence, *Sprogforum* 2000, 18 (6): 14–20. Retrieved in February 13, 2010 from <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/risager.html>

Spitzberg (2000): Brian H. Spitzberg, A model of intercultural communication competence, in Larry A. Samovar, Richard E. Porter (eds.), *Intercultural communication: A reader*, Belmont, CA: Wadsworth, 375–387.

Stone (2006): Nick Stone, Conceptualising intercultural effectiveness for university teaching, *Journal of Studies in International Education*, 10, 334–356.

Hammer, Bennett, Wiseman (2003): Mitchell R. Hammer, Milton J. Bennett, Richard Wiseman, Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory, *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.

Chen (2007): Guo-Ming Chen, A review of the concept of intercultural effectiveness, in Michael B. Hinner (ed.), *The influence of culture in the world of business*, Germany: Peter Lang, 95–116.

Chen, Starosta (1996): Guo-Ming Chen, William J. Starosta, Intercultural communication competence: A synthesis, *Communication Yearbook* 19, 353–383.

Chen, Starosta (1997): Guo-Ming Chen, William J. Starosta, A review of the concept intercultural sensitivity, *Human communication*, 1(1), 1–16.

Jelena S. Starčević  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## DIFFERENT WAYS OF CONCEPTUALIZING INTERCULTURAL COMPETENCE: A PROBLEM OR THE ESSENCE OF THE CONCEPT

*Summary:* This paper deals with the concept of intercultural competence which is gaining in importance as a result of comprehensive sociopolitical changes in the world. The basic issues of this complex construct, which partially overlap, are: diverse definitions and components, broad definitions and/or loosely connected components of the concept, the lack of a coherent theoretical basis. Moreover, in reference books, we come across concepts with names and meanings very similar to that of intercultural competence. Studies which aimed at establishing common elements in conceptualizing intercultural competence had limited success. In this paper we draw conclusions about causes of differences between the ways in which intercultural competence is conceived and about possible ways of overcoming problems typical of this concept. There are important arguments in favour of the attitude that the differences in understanding intercultural competence are impossible to avoid, and that its contextual meanings are of greater significance.

*Key words:* definition of intercultural competence, components of intercultural competence





Емина М. Копас Вукашиновић

Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 373.2(497.11)“18/20“  
ИД БРОЈ: 188143628

Прегледни рад  
Примљен: 9. 3. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ПРЕДШКОЛСКИ ПРОГРАМИ У СРБИЈИ: РАЗВОЈ И ПЕРСПЕКТИВЕ

*Апстракт:* Развој предшколских програма у Србији прати стратегију целокупне друштвене заједнице у одређеном периоду, у односу на васпитање и образовање у тој заједници. У зависности од историјских услова, друштвено-економских и културних утицаја, на територији данашње Републике Србије су се идеје о институционалном предшколском васпитању и образовању различито развијале. Кроз програме је било могуће сагледати владајуће педагошке идеје, ставове и односе према учењу и развоју предшколског детета, односно концепцију предшколског васпитања и образовања у датом периоду. У овом раду су хронолошки представљени предшколски програми који су егзистирали на територији Р. Србије, од оснивања првих предшколских установа до данас. Кроз елементе за праћење развоја ових програма, циљ истраживања је био да се утврди на који начин и у којим периодима су егзистирали предшколски програми у Србији и како су се развијале идеје о систему јединственог институционалног предшколског васпитања и образовања. Истраживање је обављено применом дескриптивне методе и поступка анализе садржаја докумената. Резултати овог теоријског истраживања потврђују да су, од краја 19. века до данас актуелних *Општинских основа предшколског програма*, у различитим историјским периодима, егзистирали предшколски програми који су увек били одређени друштвено-историјским и педагошким контекстом времена у којем су настајали. У зависности од услова у којима су стварани и развијани, програмских концепција твораца и искустава оних који су их реализовали, евидентне су разлике у садржају и структури предшколских програма, са тенденцијом њиховог константног обогаћивања и конкретизације елемената за праћење њихове реализације.

*Кључне речи:* предшколски програм, предшколско васпитање и образовање, друштвена одређеност програма, елементи за праћење развоја програма

„Ако затворите врата свим манама и истина ће остати напољу.“

*Тајоре*

---

<sup>1</sup> Чланак представља резултат рада на пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“, број 47008 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, као и на

## УВОД

Програми васпитно-образовног рада представљају основни радни документ васпитно-образовне установе, којим она регулише свој рад у целини и сваком њеном програмском и организационом делу. Такође, они треба да буду јасно упутство за програмирање, планирање и вредновање овог рада, од стране носилаца њихове реализације, у складу са карактером установе, потребама деце, њихових родитеља, као и друштвене заједнице у целини. Јасно је да се у програмима васпитно-образовног рада огледају не само педагошке идеје и норме одређеног друштвеног периода, него и односи друштвене заједнице према васпитно-образовној делатности, према самој деци и детињству, а тиме и према будућности коју они представљају.

Историјски извори нам потврђују да су се идеје о институционалном васпитању предшколске деце различито развијале у појединим регионима (ужа Србија, Војводина), у зависности од историјских услова, друштвено-економских и културних утицаја на територији данашње Републике Србије. Кроз историју нашег предшколског васпитања и образовања, које има традицију дужу од 150 година, а коју ћемо покушати да етапно представимо, васпитно-образовни рад био је регулисан програмима у којима су се огледале владајуће педагошке идеје тога времена, ставови и односи према деци предшколског узраста, као и читава концепција предшколског васпитања и образовања (Ациган, 1996а; Ациган, 1996б; Коцић, 1972).

## ЕТАПЕ РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКИХ ПРОГРАМА И ИДЕЈА О ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Од отварања прве предшколске установе на територији данашње Војводине, у Суботици 1844, и оснивања првог српског забавишта, у Вршцу 1881. године, развој предшколског васпитања и образовања на територији данашње Србије имао је дугу традицију и развојно-узлазну линију. Са развојем педагошке мисли су се развијале и идеје о предшколском васпитању и образовању, самим тим су постепено унапређене и концепције новонасталих предшколских програма (Копас-Вукашиновић, 2010; Вучетић, 1972; Петровић, 2000). Ради боље прегледности и могућности хронолошког приказа развоја ових концепција, предшколски програми су представљени етапно, кроз следеће развојне периоде:

---

пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“, број 179034 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

1. *Период од оснивања првих предшколских установа до Првој светској рати*, када се предшколско васпитање и образовање у Кнежевини Србији развијало углавном независно од идеја у Војводини;
  2. *Период између Првој светској рати и Другој светској рати*, када је дошло до стварања јединственог система предшколског васпитања у целој Србији, што је донекле успорило његов развој у Војводини;
  3. *Период од 1945. до 1958. године*, када се осећа доминантан утицај совјетске педагошке мисли. Услед непостојања званичних програма у васпитно-образовном систему се користе преводи са руског;
  4. *Период од 1959. до 1968. године*, када ванпородично васпитање предшколске деце поново доживљава програмско одвајање на нивоу Србије и Војводине;
  5. *Период од 1969. до 1995. године*, који је обележен покушајима обједињавања србијанског и војвођанског програма, мада је званично за Србију посебно утврђен *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, из 1970. године, а васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста у Војводини организован је према *Програму васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ*, из 1975. године;
  6. *Период од 1996. до 2005. године*, који је одређен *Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од шест до седам година*, чија је концепција разрађена у два равноправна модела – Модел А и Модел Б.
  7. *Период од 2006. године до данас* је обележен програмским моделима, који су одређени и програмом из 1996. године, сада концепцијски утврђени у *Општим основама предшколског програма*, са јасно одређеним заједничким одликама.
4. Овај хронолошки приказ развоја идеја о предшколском васпитању и образовању нам потврђује сложеност процеса развоја предшколских програма. Осим што се радило на конкретизацији програма, у смислу одређења циљева, задатака, садржаја и активности, јачала је идеја о развоју јединственог предшколског програма на територији целе Р. Србије, стварању јединственог система институционалног предшколског васпитања и образовања. Полазећи од специфичности свеукупног друштвено-економског и политичког развоја у одређеним периодима, прихваћених педагошких идеја и норми, аутори појединих програма имали су различита теоријска сазнања и полазне основе за стварање концепције предшколског васпитања и образовања.

Ради боље прегледности података, програме који су егзистирали у овим периодима представљамо табеларно (*Табела 1*).

У овим периодима су егзистирали незванични, полузванични и званични програми, до данас актуелних програмских модела. У различитим периодима су се програмске концепције различито развијале. У периоду до Првог светског рата, идеје о предшколском васпитању и образовању у Кнежевини

Табела 1: Предшколски програми у Србији од оснивања првих предшколских установа до данас

ПЕРИОД	ПРОГРАМИ ЗА ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ (и време њиховог настајања)
Период од оснивања првих предшколских установа до Првог светског рата	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уредба о српским вероисповедним забавиштима (1890)</li> <li>• Градиво за разна занимања српчади (1898)</li> <li>• Збирка целокупног рада у српском вероисповедном забавишту за породице, забавишта и забавиље (1904–1905)</li> </ul>
Период између Првог светског рата и Другог светског рата	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа (1935)</li> </ul>
Период од 1945. до 1958. године	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упутства васпитачу дечијег врта (1948), са Прилозима методици васпитног рада с децом предшколског узраста</li> </ul>
Период од 1959. до 1968. године	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Васпитни рад у предшколским установама (1959)</li> </ul>
Период од 1969. до 1995. године	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969)</li> <li>• Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ (1975)</li> <li>• Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи (1975)</li> <li>• Предшколско васпитање и образовање у САПВ (1985)</li> </ul>
Период од 1996. до 2005. године	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година (1996):                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) a) Модел А</li> <li>b) b) Модел Б</li> </ul> </li> </ul>
Период од 2006. године до данас	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Опште основе предшколског програма (2006)</li> </ul>

(Копас-Вукашиновић, 2010)

Србији су се развијале независно од актуелних идеја у Војводини, да би између два светска рата дошло до стварања јединственог система предшколског васпитања у целој Србији, што је донекле успорило његов развој у Војводини. Следи период од 1945. до 1958. године, када се осећа доминантан утицај совјетске педагошке мисли. Ванпородично васпитање предшколске деце поново доживљава програмско одвајање на територији Србије и Војводине, у периоду између 1959. и 1968. године, након чега се јављају нови покушаји обједињавања предшколских програма, програмским концепцијама које су развијале у периоду од 1969. до 1995. године. Период од 1996. године

до данас одређен је програмским моделима, са заједничким одликама, у *Ой-иштим основама предшколској програма*.

Сви програми су првенствено настајали на основу сакупљених искустава васпитачица (забавиља), које су радиле са децом до њиховог поласка у школу, као и под утицајем стране доступне литературе у одређеном друштвено-историјском контексту. Међутим, дешавало се да се аутори појединих програма нису много ослањали на искуства својих претходника, него су углавном полазили од концепције по сопственој замисли. Разматрајући поједине елементе за праћење развоја и карактеристика програма (циљеве, задатке, садржаје и структуру, утврђене аспекте дечијег развоја, одређења дечје игре...), запажамо да су ови и други елементи у неким програмима јасно дефинисани, некада су само поменути, али не и конкретизовани, док се у одређеним програмима уопште не разматрају. Тек у периоду од 1969. године могуће је одредити целовитост програма предшколског васпитања и образовања, што потврђује изнету констатацију да је у развоју система институционалног предшколског васпитања и образовања и програмских концепција било доста лутања (Копас-Вукашиновић, 2010; Попин, 1972).

#### ЕЛЕМЕНТИ ЗА ПРАЋЕЊЕ РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСКИХ ПРОГРАМА, У ФУНКЦИЈИ ЊИХОВЕ КОНКРЕТИЗАЦИЈЕ

Ради лакшег целовитог сагледавања садржаја и структуре поменутих предшколских програма, значајно је конкретизовати елементе за праћење њиховог развоја. У овом раду ћемо представити само основне елементе и тиме изложити идеје о развоју система организованог институционалног предшколског васпитања и образовања. Полазну основу за анализу представљају друштвено-економски услови у којима су предшколски програми настајали, као и теоријска подлога програма. Затим су сагледани програмски циљеви и задаци, а представљени су и аспекти дечијег развоја према којима су разрађени садржаји и активности. Одређење дечије игре и играчака такође представља значајан елемент за праћење развоја предшколских програма, полазећи од теоријски утврђене и практично проверене констатације да је игра основна активност у процесу учења и развоја предшколског детета. Треба рећи да су сви ови елементи комплементарни и да их је, ради целовитог сагледавања развоја и карактеристика предшколских програма, неопходно доводити у везу. У даљем тексту ћемо покушати да укратко представимо утврђене елементе и битне одреднице за праћење развоја и карактеристика предшколских програма који су егзистирали у Србији. То може представљати значајну полазну основу за анализу данас актуелних *Основа предшколској програма* и за развијање евентуалних нових програмских концепција, које је могуће утврдити на темељима свега онога што је било квалитетно и добро у претходним програмима. Сигурно је да без свестраног и потпуног познава-

ња захтева савременог предшколског васпитања и образовања, али и садржаја и структуре предшколских програма који су некада егзистирали у нашим установама, није могуће утврдити квалитетну програмску концепцију за нове нараштаје деце раних узраста. Стога сматрамо да приказ поменутих основних елемената за праћење развоја предшколских програма у Србији може бити од користи теоретичарима који се баве програмским концепцијама, као и реализаторима ових програма у установама (пре свега васпитачима и стручним сарадницима).

Полазимо од *друштвено-економских услова* у којима су настајали предшколски програми, као базичног елемента за праћење њиховог развоја. У свим периодима, они су представљали одреднице концепције институционалног предшколског васпитања и образовања на територији данашње Србије. Од времена националног буђења, борбе и постепеног ослобађања наших народа од турске и аустроугарске власти, кроз период јачања прогресивних омладинских покрета у доба велике светске економске кризе, послератног периода друштвено-економске изградње и привредног напретка нове државе, положај предшколског васпитања и образовања се мењао, самим тим и програми у предшколским установама (Копас-Вукашиновић, 2010; Ничковић и сар., 1971).

У сваком од поменутих периода, друштвено-економски услови су значајно одредили *теоријску подлогу програма*. На почетку организованог предшколског васпитања и образовања деце, у српским забавиштима се радило на фребелијанским основама. Већ тада су се творци програма трудили да, на основу личних сазнања, теоријских и практичних искустава из других земаља, у што већој мери употпуне и конкретизују програме, знајући да они треба да буду водила у раду свих оних који се баве васпитањем и образовањем предшколске деце. Тиме је битно одређен даљи развој организованог друштвеног васпитања деце узраста од три до седам година у државним институцијама. У периоду након Другог светског рата, програмске концепције су садржајно одређене циљним оријентацијама совјетске предшколске педагогије, што потврђује и превод руског предшколског програма, који је реализован у нашим установама у периоду од 1948. до 1959. године (*Учубитва васпитачу дечијеј врши*). У овом периоду се трага за могућностима да се предшколски програми што више прилагоде деци, њиховом узрасту и индивидуалним могућностима. Када разматрамо друштвено-економске услове, који су значајно одредили теоријску подлогу предшколских програма у Србији, не може се занемарити период велике привредне и друштвене реформе, која је уследила у седмој деценији прошлога века. На жалост, тада се не придаје довољно пажње систему образовања и васпитања деце предшколског узраста, који је нормативно утемељен, али се разматра декларативно. Међутим, ипак су у то време забележене идеје о могућностима његовог интегрисања у целовит систем образовања у самоуправном социјалистичком друштву. Идеологија социјалистичке демократије и самоуправног преображаја васпитања и



образовања огледала се и у програмима предшколског васпитања и образовања. Данас, у савременој педагошкој теорији и пракси су јасно одређени захтеви и могућности организовања система институционалног предшколског васпитања и образовања, при чему се полази од детета као основне одреднице програма, од његових интересовања и потенцијала, у складу са хуманистичком оријентацијом целокупног система. У том контексту егзистира и концепт отвореног васпитања. Он подразумева педагошки правац који инсистира на коренитим променама филозофије васпитања, у функцији остваривања његовог еманципаторског циља.

*Циљ и задаци предшколских установа (забавишћа)* у Србији први пут су званично конкретизовани још 1890. године, *Уредбом о српским вероисповедним забавиштима* (Мате Косовца). У односу на друштвено-историјски и педагошки контекст утврђени су циљеви и задаци институционалног предшколског васпитања и образовања. Према поменутој *Уредби*, циљ забавишта је био да помаже дечије васпитање пре школског доба, да развија дечије тело, чула и дух и да их припреми за наставу у основној школи (Косовац, према: Копас-Вукашиновић, 2010). На тај начин је истакнут значај телесног и душевног развоја и васпитања предшколске деце. Следи период између два светска рата, када програмска концепција за рад са предшколском децом није конкретизована, нити су јасно утврђени циљеви, као ни методичка упутства за њихову реализацију. Након Другог светског рата, под утицајем совјетске педагошке мисли, у државним установама за друштвено васпитање деце требало је обезбедити услове за њихов свестрани развој и васпитање. Из овако одређеног циља произлазили су васпитно-образовни задаци, пре свега брига о здрављу деце и њиховом правилном физичком развоју, развоју њихових умних способности и навика, као и љубави према отаџбини. У периоду изградње социјализма у тадашњој Југославији, због интензивне припреме за остваривање привредне и друштвене реформе, суштинска питања система институционалног васпитања и образовања су површно разматрана. Убрзо је уследила целовита трансформација поменутог система. Циљ предшколског васпитања и образовања одређен је постојећим друштвеним односима, развојем социјалистичких друштвених односа и социјалистичке демократије. Као јединствени циљ одређен је „пун и свестрани развитак личности која ће слободно и конструктивно деловати на раду и у друштву“ (*Васпитни рад у ...*, 1959:12). Задаци који су произлазили из овог циља подразумевали су утврђивање темеља за здраву физичку конституцију детета, формирање основних елемената његовог моралног лика, развој интелектуалних потенцијала и елементарног естетског доживљавања и стварања. Касније, седамдесетих година прошлога века, циљ предшколског васпитања и образовања подразумевао је подстицање и оплемењивање спонтаних израза, стваралачких могућности и својстава детета, у области физичког и сензомоторног, емоционално-вољног, друштвено-моралног и интелектуалног развоја предшколског детета. Следи даљи развој педагошких идеја, чиме је одређен и циљ институционал-

ног предшколског васпитања и образовања, полазећи од марксистичко-хуманистичког схватања човека, а у тежњи да се интегришу научне чињенице о развоју, васпитању и образовању. Осим правилног физичког, интелектуалног, социо-емоционалног и моралног развоја предшколског детета, остварују се задаци у функцији припреме деце за полазак у школу и за њихово успешно укључивање у живот у својој друштвеној и природној средини (*Предшколско васпитање у...*, 1975). У савременој педагошкој теорији и пракси, данас се све више разматрају нове стратегије у остваривању циљева предшколског васпитања и образовања, полазећи од детета као основне одреднице програма. Тиме се битно утиче на промене у филозофији васпитања, што подразумева слободу у предшколским установама, у смислу редефинисања циљева, задатака, метода, облика и средстава васпитања и образовања деце раних узраста. Једино пружањем услова и подстицаја за развој сопствених потенцијала сваког детета, проширивањем његових искустава и изграђивањем знања о себи, другим људима и свету који га окружује, могуће је остварити даље напредовање у сваком од утврђених аспеката његовог развоја. У функцији остваривања еманципаторског циља васпитања, данас се тежи, од најранијих узраста, развоју личности која је комуникативна, конструктивна и креативна, задовољна и вођена хуманим вредностима и тежњама (Копас-Вукашиновић, 2010).

У различитим периодима су аутори програма на различите начине приступали избору и тумачењу *аспеката развоја личности предшколског детета*. Полазећи од захтева за правилан физички и духовни развој, на самим почецима стварања првих програма предшколског васпитања и образовања, циљеви и задаци су били усмерени првенствено на ова два развојна аспекта. Развојем нових концепција, творци програма су аспектима дечијег развоја придавали све већи значај, у контексту општег захтева за свестрани развој укупних потенцијала детета. Данас, у систему савременог институционалног предшколског васпитања и образовања, конкретизовани су циљеви и задаци у односу на физички, интелектуални, социо-емоционални, духовни развој, затим развој комуникације и стваралаштва предшколског детета, прожектих његовим моралним вредностима и естетским доживљајима (Копас-Вукашиновић, 2010).

Полазећи од Фребелових идеја о развоју као непрекидном процесу откривања суштине човека и његовом испољавању кроз стваралачку самоделатност, творци првих програма предшколског васпитања и образовања истичали су неприкосновен *значај игре* као модела сазнавања и средства изражавања детета од раног узраста (Стојшић, 1898; Малеташки, 1904). Такође је у то време истицано да је неопходно припремити адекватне материјале, који ће покренути унутрашње снаге детета и његову самоактивност. Током стварања нових програма предшколског васпитања и образовања игра је у једном моменту третирана као основна активност, да би у следећој развојној фази била представљена као једна од основних метода васпитно-образовног рада

у оквиру дечијег изражавања. Одређена је и као главни облик дечије активности, који може бити разноврстан по свом садржају, тематици и начину извођења. Прву поделу дечијих игара представила је Мила Малеташки, још 1904. године, наглашавајући значај како „игара са играчкама“, тако и „друштвених игара“ (Малеташки, 1904). Она истиче да ове игре представљају најмоћније средство за телесни и душевни развој и напредак сваког детета. У наредним програмима следи конкретизација игара у односу на карактер и правила игре. У документу из 1959. године наглашен је значај стваралачких и игара са готовим правилима, покретних и дидактичких игара (*Васиљини рад у ...*, 1959). Увидом у садржај савремених теорија, даљим развојем предшколских програма, долази до потпуније конкретизације карактеристика и подела дечијих игара, истицањем њихове когнитивне, интегративне и експлоративне функције, могућности симболичке трансформације и комбинаторичке флексибилности. У том контексту се данас разматрају могућности стварања јединственог система игара за децу предшколског узраста, примереног развојним карактеристикама деце. За рад са децом у предшколској установи предвиђене су одређене врсте и варијанте игара, које су одабране, обрађене и структуриране у поменути флексибилан систем. Избор игара, време и начин њихове примене зависе од потреба, жеља и интересовања деце, њиховог стеченог искуства, изграђеног когнитивног стила и облика социјалног понашања (*Правилник о Оишћим...*, 2006).

До 1959. године, у постојећим предшколским програмима није било дато *шумачење могућности и значаја играчака за децу*. Тек тада се о њима говори само као о једној од група средстава у васпитно-образовном раду, поред уређаја и инструмената, очигледних средстава, прибора и опреме (*Васиљини рад у ...*, 1959). У програмима који следе такође се дечијим играчкама није придавао значај, до 1996. године, када је Моделом Б *Основа програма предшколској васиљинања и образовања деце узраста од четири до седам година* конкретизован значај система играчака у оквиру утврђеног система игара. Као средство којим се дете служи у игри, које битно утиче на њен ток и садржај, истакнуто је да играчка представља посредника између друштвеног и личног искуства детета, наглашавајући њену сазнајну, функционалну, формативну, експерименталну и друге вредности (*Основе програма предшколској...*, 1996).

Сви елементи за праћење развоја и карактеристика предшколских програма у Србији, од оснивања првих предшколских установа до данас, који су размотрени у овом раду, указују на континуирани процес развоја система институционалног предшколског васпитања и образовања. Мада је било лутања, недоумица и недоречености, оно што је до данас учињено у разради програмских концепција може и мора бити добра полазна основа за даљу конкретизацију и унапређивање овог система. Представили смо неколико основних елемената за праћење развоја предшколских програма, за које смо сматрали да су кључне одреднице и савремених програмских мо-

дела, у нашој земљи и шире, који имају врло сличан, некада скоро идентичан идејни концепт.

## ЗАКЉУЧАК

Предшколске програме у Србији, који су настајали у периоду од оснивања првих предшколских установа до данас, могуће је хронолошки класификовати у неколико периода, у односу на специфичности времена у којем су настајали, идеје које су творци програма заговарали, искуства претходника и иностраних утицаја. Колико год да је било успона и падова у развијању програмских концепција и територијалне подвојености, евидентна је тенденција њиховог обједињавања и стварања јединственог система институционалног предшколског васпитања и образовања. Предшколски програми у Србији су у наредним развојним етапама били садржајнији, са јасно утврђеним циљним оријентацијама, задацима разрађеним по аспектима дечијег развоја и одређеним методичким упутствима за њихову реализацију. То је створило услове да се аналитичари позабаве елементима за праћење развоја предшколских програма. Међу тим елементима су значајни друштвено-економски услови у којима су настајали ови програми, теоријска подлога програма, утврђени циљеви и задаци, аспекти развоја личности предшколског детета, тумачење игре и играчака за децу. Садржаји предшколских програма, који се могу анализирати у контексту ових елемената, указују на тенденцију стварања поменутог јединственог система, друштвено условљеног, у функцији развоја укупних потенцијала деце која се припремају за полазак у школу.

## ЛИТЕРАТУРА

Ациган, Љ. (1996 а): „Текстови о предшколском васпитању у педагошкој литератури у Војводини од 1858. до 1880. године“, *Педагошка стварност*, 8 (620–628).

Ациган Љ. (1996 б): „Предшколско васпитање у педагошкој литератури у Војводини у периоду од 1889. до 1914. године“, *Педагошка стварност*, 9 (741–748).

Коцић, В. (1972): „Историјски преглед развоја предшколских институција у Новом Саду“, *Предшколско дејство*, 1 (40–49).

Копас-Вукашиновић, Е. (2010): *Предшколски програми у Србији*. Јагодина: Педагошки факултет.

Малеташки, М. (1904): *Забавишице – збирка целокујној рада у српским вероисповедним забавишицама за породице, забавишица и забавице*, Школски одјек, 17–24.

Ничковић, Р. и сарадници (1971): *Просветна, образовање и васпитање у Србији*. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије.

*Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од шест до седам година* (1996), Београд: Просветни преглед.

*Правилник о основним основама предшколског програма* (2006). Београд: Просветни преглед.

Петровић, М. (2000): *Панорама предшколства*. Београд: Педагошко друштво Србије и Креативни центар.

Попин, Н. (1972): „Из историјата предшколских установа у Јужном Банату“, *Предшколско дете*, 1 (26–33).

*Предшколско васпитање у САПВ* (1975). Нови Сад: Педагошки институт Војводине.

Стојић, М. (1898): *Градиво за разна занимања српчади*. Сомбор: Штампарија Фердинанда Битермана и сина.

*Васпитни рад у предшколским установама* (1959). Београд: Савремена школа.

Вучетић, М. (1972): „Сто година предшколског васпитања у Војводини“, *Предшколско дете*, 1 (3–18).

Emina M. Kopas Vukašinić  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## PRESCHOOL PROGRAMMES IN SERBIA: DEVELOPMENTS AND PERSPECTIVES

*Abstract:* The development of preschool programmes in Serbia is defined by the strategy of society's development in a certain period. The ideas of preschool education on the territory of the Republic of Serbia today have developed in various ways, depending on historical conditions, socio-economic and cultural influences. It was possible to perceive the ruling preschool ideas through programmes, as well as attitudes and relationships to learning and development of a preschool child. In this paper we present preschool programmes in the chronological order of their existence on the territory of the Republic of Serbia from the establishment of the first preschool institutions until today. The aim of the research was to define in which periods (which) preschool programmes existed in Serbia by using the elements for following the development of these programmes. We used the descriptive method and analysis of the contents of documents to conduct the

research. The results of this theoretical survey confirm that preschool programmes have existed since the end of the 19<sup>th</sup> century until today, in different historical periods, sometimes territorially segregated, sometimes unified, or under the influence of the Soviet pedagogical concept. The differences in content and structure of preschool programmes are evident: there is a tendency for the constant enrichment of the programmes and for the introduction of more concrete elements for monitoring their development (socio-economical conditions, theoretical background of programmes, aims and tasks, aspects of child's development, the interpretation of children's games and toys).

*Key words:* preschool programmes, preschool education, social definition of programmes, elements for following the development of programmes

Мирољуб Ж. Ивановић  
Висока школа струковних студија  
за образовање васпитача  
Сремска Митровица

Угљеша М. Ивановић  
Алфа универзитет у Београду  
Факултет за менаџмент у спорту

УДК: 159.953.5.2/.5.072:373.211.24  
159.947.5:373.211.24

ИД БРОЈ: 188143884

Оригинални научни рад

Примљен: 14. 8. 2011.

Коригован: 12. 9. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ДЕТЕРМИНАНТЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

*Апстракт:* Основни циљ овог истраживања био је да се испита улога академског самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање и самоуспешност учења као предиктори интринзичне мотивације при учењу. Истраживање је спроведено на узорку студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици ( $N = 270$ ), просечне старости 21,6 година. Као мерни инструменти, коришћени су следећи анкетни упитници: *Упитник MSLQ* (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991), *Упитник саморегулације* (Ryan & Connell 1989), *Упитник SDQ III* (Marsha & O’Neill 1984) и *Упитник основних психолошких потреба* (Deci & Ryan 2000). Подаци су анализирани и обрађени у СПСС програму за статистику (Пирсонов коефицијент корелације, регресиона анализа и параметријски Студентов  $t$ -тест за зависне узорке). Добијени налази корелационе анализе указују на то да су академско и говорно самопоимање појаве које се односе на решавање потешкоћа, а самоуспешност код учења, као и потребе за самосталношћу и корелираношћу с другима, интринзична и идентификациона мотивација за поучавање у статистички значајном међусобном односу с интринзичном мотивацијом за учење будућих васпитача. Резултати регресионе анализе показали су да академско самопоимање, самоуспешност за учење и корелираност са другима, представљају значајне предикторе интринзичне мотивације за учење. Студенти којима су васпитачке студије биле најбољи избор, знатније су интринзично мотивисани за учење и поучавање у поређењу са колегама којима те студије нису биле по вољи. Такође, добијен је низ хипотетичких логичних корелација међу различитим варијаблама самопоимања и мотивације код будућих васпитача које могу утицати на њихов академски успех и ефикасност у будућој професији. Осим за важне теоријске импликације, добијени резултати могу бити врло корисни за планирање неких предиктора мотивације за учење васпитача.

*Кључне речи:* мотивација за учење, мотивација за поучавање, основне психолошке потребе, академско самопоимање



## УВОД

Основни проблем истраживања у овом раду јесте мотивација која је изузетно сложен феномен. Она представља покретачку снагу и нагон који подстиче особу на акцију и деловање, као и оно што је чини истрајном у том понашању. Због тога је психолошки процес мотивације посебно значајан и у наставном процесу. Од њега зависи колико ће студенти учествовати и колико ће се ангажовати, не само у настави, него и колика ће им бити жеља да нешто науче, прошире своја знања, развију своје способности, такмиче се итд.

Посебна врста мотивације је *интринзична мотивација за учење*, која представља суштину педагошке теорије и праксе. То је стање у којем појединац има мотив да нешто учи и научи. Да би студенти постигли успех у учењу, важно је да су заинтересовани и мотивисани. Код мотивисаног студента већи је и мисаони напор и ниво мисаоне активности, потпунија концентрација пажње, што доводи до коначних значајнијих резултата у учењу и академским активностима. Мотивација за учење зависи од неколико чинилаца: од личности студента, друштвене средине, породичног окружења, потребе за успехом, факултета и сл. У овом раду, испитиваће се следећи предиктори интринзичне мотивације: академско самопоимање, основне психолошке потребе, мотивација за поучавање и самоефикасност за учење.

## ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

### РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ДРУГИХ АУТОРА

На основу проверених мотивационих теорија, психолози усмеравају знатну пажњу ка професионалном знању васпитача и мотивацији за поучавање и опажање овог занимања Малмберг, Ват и Ричардсон (Malmberg 2006; Watt & Richardson 2008a). Доскорашња, у већини случајева занемарена мотивација васпитача и учитеља постаје у последњих десет година област све већег интересовања истраживача Вулфолка и Хоја (Woolfolk, Ноу 2008) у чијем средишту су све комплекснији обрасци интеракција различитих мотивационих променљивих. Вилфилд и Еклес (Wigfield & Eccles 2002), Ивановић и Ивановић (2011a) и Ивановић и Ивановић (2011b) сматрају да је мотивациони модел очекивања и вредности био основа за пројектовање теоријског модела и инструмента за утврђивање мотивације код професије васпитача, тренера и наставника физичког васпитања што потврђују и истраживања Вата и Ричардсона (Watt & Richardson 2007). Овај модел утврђује разнолике типове мотивације за поучавање (алтруистичне, интринзичне и утилитарне), као и веровања која се односе на сопствене способности, које су значајани мотивациони фактори у васпитачком позиву. Према истраживањима Ричардсона и Вата (Richardson & Watt 2006), самопроцењене способности за

поучавање, социјална и интринзична вредност поучавања и ранија позитивна искуства са учењем и поучавањем, најважнији су разлози за избор професије васпитача и задовољства тим занимањем. У својој студији, Ват, Ричардсон и Тисвајер (Watt, Richardson & Tysvaer 2007) сматрају да је задовољство избором професије релевантан мотивациони фактор код одлука о сопственом стручном усавршавању и квалитету поучавања, али и о останку у занимању васпитача током дужег радног стажа.

У својим истраживањима, Пелетје, Севин-Левеск и Легот (Pelletier, Séguin-Levésque & Legaut 2002), установили су посебан значај интринзичне мотивације за поучавање, пошто је она повезана са квалитетнијим приступом поучавању који подстиче самосталност деце, а тиме и њихову интринзичну мотивацију и бољи успех у учењу. Такође, према истраживању Малмберга (Malmberg 2006), интринзична мотивација за поучавање у узајамној је зависности од усмерене циљне оријентације, док је екстринзична мотивација у међусобном односу са оријентацијом на избегавање неуспеха. Резултати лонгитудиналног истраживања Синклера, Досона и Макинернија (Sinclair, Dowson & McInerney 2006), показали су пораст у оријентацији према овладавању задатком васпитача повезаним с интринзичном мотивацијом, рефлексивним мишљењем и очекивањима сопствене успешности.

Поменута релевантна истраживања (углавном емпиријске оријентације) наглашавају значај знатних мотивационих фактора код професије васпитача. Међутим, ови резултати имају ограничену вредност, пошто је ово занимање у свакој земљи значајно дефинисано широм друштвеном и образовном целином која утиче на професионални положај васпитача и стручних захтева који се од њих траже.

Значајну смерницу мотивације за учење и поучавање представља Кортхагенов иницијални модел (2004), у којем су појединачне карактеристике индивидуе: самоуспешност за учење, самопоимање, мотивације за учење и основне психолошке потребе, важан елеменат професионалне улоге васпитача. Притом, треба скренути пажњу на чињеницу да су истраживања мотивације васпитача у којима се испитује корелација варијабли из класичне мотивационе теорије и теорије самопоимања још увек у зачетку, па недостају резултати који би објаснили и предвидели њихове релације, нарочито са становишта професије васпитача.

Према студији Рајана и Деција (Ryan & Deci 2000), у досадашњим психолошким истраживањима има релативно мало налаза која обједињују самопоимање са мотивационим конструктима произашлим из модерних теорија самоодређења. У том смислу, значајно је истраживање Ахмеда и Бруинзма (Ahmed & Bruinsma 2006), који сматрају да је самопоимање у узајмној зависности од аутономне мотивације.

Наведени делимични преглед литературе указује на сложеност изложеног проблема. Кратак осврт на релевантна истраживања у овој области, показује да је као значајне чиниоце мотивације за учење могуће издвојити

самопоимање, основне психолошке потребе, мотивацију за поучавање и самоуспешност у учењу. Досадашња истраживања највише су се заснивала на узорцима школске популације и одраслих особа, а занемарљив број спроведен је на популацији васпитача, посебно у нашој средини.

### ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Основно полазиште у раду представљала је хипотеза да сложеност и разноврсност феномена самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање, самоуспешности учења студената и њихове интринзичне мотивације при учењу крију у себи читав сплет разноврсних и променљивих чинилаца који корелирају међусобно, а у чије се везе и односе намерава проникнути. Увид у назначене корелате има вишеструки значај, а најважније је то што утврђивање њихових релација може да послужи као смерница за организовани васпитно-образовни рад на даљем подстицању детерминанти мотивације за учење у складу са аутентичним потребама будућих васпитача.

Дефицит довољно релевантних теоријско-емпиријских, а нарочито лонгитудиналних истраживања која су се бавила самопоимањем, основним психолошким потребама, мотивацијом за поучавање, самоуспешношћу учења и интринзичном мотивацијом студената при учењу, видљиво је изражен у нашој средини. Проблеми ове врсте условљени су самом сложеностју појаве, као и разноликошћу тих веза и релација. Очигледан недостатак истраживања њихових детерминанти, односно корелата на васпитачкој популацији, свакако појачава ову потребу. У делатностима које се баве развојем студената, неопходна су знања о повезаности различитих аспеката мотивације за учење будућих васпитача, а садржај овог рада представља нов допринос у том смеру. Резултати ранијих истраживања стварају полазну претпоставку да ће јасније сагледавање њихових релација допринети одговарајућем опису овог феномена код студената.

### ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је експлоративно. Полазећи од проблема истраживања и наведене тежње да се отклони или умањи дефицит у расположивом знању о наведеном проблему, те стекне ново, дубље, потпуније и тачније знање, основни циљ истраживања јесте испитивање да ли је критеријумска варијабла, мотивација студената за учење, у статистички значајном узајамном односу са предикторским варијаблама, самопоимањем, задовољењем основних психолошких потреба и мотивацијом за васпитачком професијом, као и да ли се на основу поменутих варијабли може заснивати објашњење и предвиђање мотивације за учење током студија. Осим тога, други додатни циљ истраживања јесте испитивање разлике у мотивацији за учење и поучавање међу сту-

дентима којима су студије биле најбољи избор и оним студентима којима оне нису најбољи избор.

Укратко, овим радом намеравамо одговорити на два истраживачка питања: (1) колики део варијансе мотивације при учењу објашњавају испитиване предикторске варијабле самопоимања, основних психолошких потреба, мотивације за поучавање и самоуспешност учења, (2) који су од испитиваних предиктора највише повезани с критеријумом *мотивација студената за учење*.

На основу досадашњих релевантних истраживања овог проблема, не могу се извући једнозначни закључци. Стога постоји реална потреба да се на основу меродавних инструмената испита однос мотивације студената за учење са конструктима самопоимања и задовољења основних психолошких потреба. У овом раду, желели смо проверити да ли постоји веза међу примењеним варијаблама, и ако постоји, у ком она смеру она иде и колики је њен интензитет. Такође, намера је била и да се адекватно процене различите компоненте и аспекти мотивације студената за учење, као и да се одреди да ли су ова обележја релевантна и дискриминативна за процену мотивације за учење на студентском узрасту. Потом је следило поређење добијених налаза са одговарајућим подацима изложеним у ранијим истраживањима.

## МЕТОД

### УЗОРАК И ПРОЦЕДУРА ИСПИТИВАЊА

У квантитативном истраживању, учествовало је 142 студента друге и треће године Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Сремској Митровици (АС=21.3 година; СД=3.92). Од техника истраживања примењено је анонимно *анкејтирање*. После прегледа тестовног материјала, одбачено је 5 упитника у којима су недостајали одговори на све ајтеме, тако да је програм спроведен на коначном узорку од 138 испитаника.

Током једног школског часа, испитаници су испуњавали упитник који је садржавао примењене скале. Подаци су прикупљани током октобра 2011. године. Пре поделе упитника, испитаници су информисани о истраживању и начину заштите анонимности података.

### МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

У истраживању, примењена је батерија од 4 мерна инструмена: *Упитник МСЛQ*, *Упитник саморегулације*, *Упитник Self-Description Questionnaire* и *Упитник темељних психолошких потреба*.

**I Мотивација за учење** утврђена је помоћу две субскеале, које су саставни део анкетног упитника MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991). Једна субскала односи

се на процену самоуспешности за учење (нпр. *Сијурна сам да врло успешно моју да извршим радне обавезе.*), а друга на процену вредности учења као мере мотивације за учење (нпр. *Јако ми је занимљиво оно што учимо на стиудијама.*). Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не односи на мене“) до 5 („у великој мери односи се на мене“). Поузданост мерења изражена Кронбаховим алфа коефицијентом за субскале *Самоефикасности за учење* на овом узорку износи  $\alpha = .86$ , а субскале *Вредности учења* износи  $\alpha = .89$ .

**II Мотивација за поучавање** утврђена је ревидираном верзијом анкетног *Училишника саморегулације (Self-Regulation Questionnaire; Ryan & Connell 1989)*, а облици у којима су изражени ајтеми прилагођени су тако да се односе на интринзичну, идентификацијску и екстринзичну мотивацију за поучавање. **Интринзична мотивација** за поучавање подразумева ону врсту мотивације подстакнуту задовољством у активности (нпр. *Трудићу ћу се да моја деца савладају активности првенствено зато што уживам у поучавању.*). **Идентификацијска мотивација** подстакнута је жељом за деловањем у складу са властитим вредностима и циљевима (нпр. *Трудићу се да моја деца савладају активности првенствено зато што желим да оно што радим буде исправно*), док је **екстринзична мотивација** подстакнута неким спољашњим мотивима (нпр. *Трудићу се да моја деца савладају активности првенствено зато што желим да стекнем уред међу колеџама.*). Степен слагања са ајтемима процењује се на петостепеној Ликертовој скали од 1 („уопште се не слажем“) до 5 („потпуно се слажем“). Поузданост (Кронбах алфа) у овом истраживању креће се у распону од  $\alpha = .70$  до  $\alpha = .84$ .

**III Самопоимање** утврђено је анкетним упитником *Self-Description Questionnaire (SDQ III) Marsha & O’Neill (1984)*. У овом истраживању, коришћене су скале општег самопоштовања (нпр. *Начелно, имам врло добро мишљење о себи.*), академског самопоимања (нпр. *Током стиудија, имала сам добар успех у већини предмета.*), као и самопоимања у говорној области (нпр. *Добро се изражавам речима.*) и области решавања проблема (нпр. *Добро комбинујем идеје на начин на који остали нису покушали.*). Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не односи на мене“) до 5 („потпуно се односи на мене“). Интерна конзистентност креће се у распону од .82 до .94.

**III Задовољење основних психолошких потреба** утврђено је помоћу анкетног *Училишника основних психолошких потреба (Basic Psychological Needs Scale; Deci & Ryan 2000)*, који се састоји од две скале: *Аутономија* и *Повезаност са другима*. Степен слагања са ајтемима изражава се на петостепеној Ликертовој скали процене од 1 („уопште се не слажем“) до 5 („потпуно се слажем“). Задржане су скале *Аутономија* (нпр. *Немам јуно могућности избора како ћу да стиудирам и учим.*) и *Повезаност с другима* (нпр. *Добро се слажем са осталим стиудентима из групе*). Кронбах алфа коефицијент поузданости за субскалу *аутономија* износи:  $\alpha = .72$ , а *повезаност с другима*  $\alpha = .89$ .

## РЕЗУЛТАТИ

У циљу испитивања смера и јачине повезаности између мотивације васпитача за учење и квантитативних варијабли самопоимања, задовољења основних психолошких потреба и мотивације студената за занимање васпитач, примењена је корелациона анализа.

Из матрице корелација (Табела 1) видљиво је да од педесет пет анализираних Пирсонових коефицијената корелације, четрдесет три је, са својим ниским и умереним вредностима, статистички значајно и позитивно повезано, што указује на то да се две варијабле мењају у истом правцу, тј. вредност једне варијабле може се предвидети са одређеном вероватноћом на основу резултата друге варијабле.

Разматрање стохастичког степена узајамне зависности међу примењеним варијаблама указује на то да је мотивација за учење статистички најинтензивније повезана са варијаблама академско самопоимање и самоуспешност за учење, са којима има умерено високе и непотпуне корелације позитивног смера. Мотивација за учење је позитивна, али са мањим интензитетом међусобног односа са варијаблама самопоимање вербалних способности и способност решавања проблема. Варијабла вредност учења (као индикатор мо-

Табела 1. Пирсонови коефицијенти корелације између испитиваних варијабли

<b>ВЕРБАЛНО САМОПОИМАЊЕ</b>	<b>1.00</b>												
Академско самопоимање	.49**	<b>1.00</b>											
Решавање проблема	.57**	.28**	<b>1.00</b>										
Опште самопоштовање	.39**	.48**	.48**	<b>1.00</b>									
Самосталност	.32**	.43**	.19**	.36**	<b>1.00</b>								
Корелираност са другима	.05	.18**	.21**	.19**	.54**	<b>1.00</b>							
Самоуспешност за учење	.52**	.59**	.40**	.37**	.46**	.19**	<b>1.00</b>						
Вредност учења	.33**	.68**	.14*	.19**	.30**	.32**	.48**	<b>1.00</b>					
Интризична мотивација за поучавање	.27**	.39**	.13*	.39**	.14*	.10	.40**	.45**	<b>1.00</b>				
Индентификацијска мотивација за поучавање	.15*	.31**	.07	.33**	.03	.10	.32**	.30**	.66**	<b>1.00</b>			
Екстризична мотивација за поучавање	.05	-.07	-.09	.15*	-.07	-.04	.11	.09	.30**	.39**	<b>1.00</b>		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



тивације за учење) позитивно је повезана са интринзичном и идентификационом мотивацијом за поучавање. Самим тим, студенти који су мотивисанији за учење имају позитивније самопоимање, на бољи начин процењују сопствену самоуспешност у учењу и манифестују више интринзичне мотивисаности за поучавање деце. Вредност учења испољава ниску позитивну повезаност и са општим самопоштовањем студената, као и са осећајем њихове самосталности и узајамне зависности с другима у високошколском окружењу. Осим тога, студенти који имају веће академско и опште самопоштовање, знатније процењују да су задовољене њихове потребе за самосталношћу и међусобним односом с другима.

Добијени Пирсонови коефицијенти корелације дали су информације о степену и смеру повезаности варијабли. Међутим, нису дали и информацију колико је критеријумска варијабла *вредности учења* студената условљена вредностима батерије примењених независних варијабли, а колико другим факторима. Зато је за решавање овог проблем употребљен регресиони модел (Табела 2).

Увидом у ћелије матрице уочава се статистички значајна и висока узајамна зависност између предиктора академског самопоимања и самоуспешности за учење, што **сигнализира постојање значајних корелација на регресионој правој**.

Добијени налази наглашавају да су *академско самопоимање* будућих учитеља, њихова *самоуспешност* за учење и *корелираност* са другима значај-

Табела 2. Резултати хијерархијске регресионе анализе са предикторима мотивације за учење као критеријумом

ПРЕДИКТОРИ	$\beta$	$R_{sempirac}$
Вербално самопоимање	-.09	-.06
Академско самопоимање	.63**	.41
Решавање проблема	-.03	-.01
Опште самопоштовање	-.16*	-.11
Корелираност с другима	.26**	.21
Самосталност	.14*	.12
Интризична мотивација за поучавање	.09	.06
Идентификацијска мотивација за поучавање	.05	.03
Екстризична мотивација за поучавање	.01	.02
Самоуспешност за учење	.32**	.25

$R = .70$      $R^2 = .52$      $F_{3,265} = 19.24^{**}$   
 \*  $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



ни предиктори мотивације за учење. Предиктор *ојшййше самојошййовање*, са својим негативним предзнаком у овој анализи, има карактеристику супресорске варијабле, јер испољава позитиван међусобни однос са критеријском варијаблом. На основу добијених резултата, закључује се да студенти који процењују да имају квалитетне академске способности, успех у учењу и повезаност с колегама с године, приписују и већи значај учењу током студирања.

Добијени корелативни резултати су у складу са налазима претходних истраживања Марушића и сар. (2010).

Да би се утврдила егзистенција статистички значајних разлика међу оним студентима који су знатније били мотивисани за избор васпитачке професије када су се уписивали на студије, као и да ли постоје разлике у варијаблама које се односе на учење и поучавање с обзиром на то да ли су студије за образовање васпитача биле најбољи избор или оне нису биле по њиховој вољи, параметријским Студентовим т-тестом за зависне узорке испитана је значајност добијених разлика (Табела 3).

Остварене су вероватне разлике у мотивацији студената струковних студија за образовање васпитача у односу на ток њихових склоности у избору похађања високе школе. Управо студенти којима је васпитачко занимање најбољи избор, знатније распознају вредности учења у односу на студенте којима васпитачко занимање није био најбољи избор. Студенти којима је васпитачко занимање по вољи, манифестовали су и већи ниво интринзичне мотивације за поучавање, а видљиво је да нема статистички значајне разлике између ове две групе у идентификацијској и екстринзичној мотивацији за поучавање, нити у одређивању сопствене самоуспешности за учење.

Табела 3. Аритметичке средине, стандардне девијације, Студентов т-тест и статистичка значајност резултата у односу на најбољи избор за васпитачке студије

		<b>НАЈБОЉИ ИЗБОР</b>		<b>df</b>	<b>t</b>
		<b>Да</b>	<b>НЕ</b>		
Вредност учења	<i>AS</i>	3.96	3.73	235	2.70**
	<i>SD</i>	.57	.76		
Самоуспешност за учење	<i>AS</i>	3.74	3.46	234	1.94
	<i>SD</i>	.62	.75		
Интризична мотивација за поучавање	<i>AS</i>	4.72	4.39	236	3.96**
	<i>SD</i>	.44	.59		
Индетификацијска мотивација за поучавање	<i>AS</i>	4.75	4.48	238	1.77
	<i>SD</i>	.47	.49		
Екстризична мотивација за поучавање	<i>AS</i>	3.41	3.56	238	.80
	<i>SD</i>	.90	.88		

\*\*p < .01

## ДИСКУСИЈА

Налази добијени корелационом анализом потврђују хипотетичку позитивну узајамну зависност међу позитивне слике о сопственим академским компетенцијама, општег самопоштовања и прилагођавајућих мотивационих модела, као и нивоом задовољења основних психолошких потреба за самосталношћу и корелираношћу с другима. Ранији налази у области академске мотивације адолесцената указују на позитиван међусобни однос између позитивних веровања о сопственим академским способностима и мотивације усмерене на овладавање задатком, сматра Бонг (Bong 2001) и између осећаја самосталности у академском окружењу и интринзичне мотивације за учење, сматрају Фортијер, Валеранд и Гуај (Fortier, Valerand & Guay 1995). Добијени налази у овом истраживању подударни су са поменутиим резултатима и указују на то да ће и касније током школовања, студенти са потпунијом сликом о сопственим академским способностима и већим самопоштовањем имати већу мотивацију за сопствено учење и будуће васпитачко занимање. Такође, Малмбергова проучавања показују да добијени резултати потврђују и вредност примене мотивационих теорија на карактеристичну област истраживања мотивације будућих васпитача, тј. повезаност прилагођавајућих циљних усмерености студената и њихове интринзичне мотивације за поучавање. Ови мотивациони модели могу деловати и на будући успех студената на васпитачким студијама, као и на њихов каснији успех у учитељској професији.

Добијени налази регресионе анализе указују како осећај успешности код учења и задовољство студената сопственим академским компетенцијама позитивно утичу на процес учења. Према истраживању Шунка (Schunk 1991), боље оцене или резултате на одређеном тесту начелно имају они студенти који верују да су способни за удовољавање захтевима студија које је спровео Шунк (Schunk 1991). Отуда и реална претпоставка о корелацији квалитета процеса учења и задовољства сопственим академским компетенцијама. Такође, у студији Јакшић и Визек-Видовића (2007) утврђено је да је опажање сопствене способности за учење у узајамној зависности са бољим коришћењем стратегија учења. На основу добијених налаза, може се очекивати корелација између квалитетнијих процеса учења и задовољства сопственим академским компетенцијама, који исходе бољи успехом на студијама. Међутим, ово директно деловање квалитетнијег учења треба тестирати емпиријском провером комплекснијег обрасца релација мотивационих варијабли, самопоимања и исхода учења.

Позитивна опажања сопствених компетенција студената могу се позитивно испољити и на њихове друштвене релације. У ствари, добијени налази потврђују да је узајамна зависност с другима значајан предиктор интринзичне мотивације за учење. Деси, Валеранд, Пелетје и Рајан (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991) сматрају да је мотивација већа код појединца када му омогућује задовољење основних психолошких потреба. Сходно томе, доби-

јени резултати скрећу пажњу на то како је осећај међусобног односа студената с колегама, односно осећај добре адаптације у сопственој групи, повољан индикатор мотивације за учење. Може се очекивати да је овакав налаз делимично карактеристичан за студенте који су се определили за овакав професионални избор, јер васпитачка професија подразумева изражену усмереност на друге, па су алтруистични мотиви веома испољени код избора овог занимања, сматрају Ричардсон и Вајт (Richardson & Watt 2006). Усмереност на друге веома је важна будућим васпитачима и током студија, а ефикасна корелираност са другима објашњава њихову интринзичну мотивацију за учење.

Деци и сарадници (1991) сматрају да је за мотивацију веома важно задовољење осећаја смосталности, пошто појединац при том осећа да он дефинише сопствено понашање, доживљавајући га као исход сопствених избора. Али, основна психолошка потреба – *задовољење осећаја самосталности* – код студената друге и треће године студија, није се испољила као значајан индикатор интринзичне мотивације за учење. Стога се узајамна зависност интринзичне мотивације за учење и аутономије може очекивати тек у четвртој години студија, што треба испитати лонгитудиналним истраживањем на узорку студената на специјализацији.

На основу ранијих резултата о позитивном међусобном односу различитих прилагођавајућих видова мотивације, може се очекивати да ће интринзична мотивација за поучавање бити позитиван индикатор вредности учења. Заправо, ако су студенти интринзично мотивисани за професију васпитача који су одабрали, онда се може очекивати и већа вредност учења садржаја који се односе на васпитачку професију. Међутим, спајање интринзичне мотивације за професију васпитача и осталих предикторских варијабли не утиче значајно на предикцију варијансе критеријума вредности учења и самоуспешности за учење.

Добијени резултати скрећу пажњу и на разлике у мотивацији студената, с обзиром на предности васпитачких студија као најбољег избора или варијанте. Претпоставља се да су студенти којима је занимање васпитач први избор, знатније мотивисани за учење током студирања, као и за касније поучавање у поређењу са студентима којима васпитачке студије нису биле по вољи. У складу с тим, може се претпоставити да ће поједине разлике постојати и код идентификацијске мотивације за поучавање. У ствари, идентификацијска мотивација испољава се када се појединац поистовети с активношћу поучавања и прихвати је као нешто што намерава радити с већом вољом, наводе Рајан и Деци (Ryan & Deci 2000). И поред тога што се овај вид мотивације сврстава у ширу групу екстринзичне мотивације, он је један од повољнијих њених облика, јер је уређивање понашања интернализовано. Ова мотивисана понашања знатније су самостално уређенија и самоуређенија у односу на понашања уређена спољашњим факторима. Зато је идентификациони вид мотивације за поучавање квалитетнији, па се може претпоставити и одређена разлика између студената с обзиром на то да ли су студије биле њихов

најбољи избор. Може се очекивати да се значај самосталности при учењу и у поучавању више испољава у трећој и четвртој години студија, пошто студенти добију одређено искуство током студирања и васпитачке праксе. Дакле, претпоставља се да ће студенти, којима су васпитачке студије биле најбољи избор, на вишим годинама студија у већој мери испољавати и идентификациону мотивацију за поучавање.

Напоследку, ово истраживање студената васпитачких студија скреће пажњу и на низ природних повезаности између мотивације, самопоимања и основних психолошких потреба. На основу добијених налаза, може се очекивати да ће студенти којима су васпитачке студије најбољи избор уложити и више напора у квалитетније учење током студија. Сви поменути корелирани чиниоци могу се позитивно испољити и на њихову успешност у каснијем раду с предшколском децом.

Ово истраживање у области мотивације васпитача наставак је низа студија спроведених у последњих неколико година, сматра Волфолк Хој (Woolfolk Ноу 2008). Оно је удео у објашњавању и предикцији карактеристичних релација међу мотивационим варијаблама код будућих васпитача у нашој земљи. Треба, заправо, нагласити редукцију истраживања у којима се доводе у везу поједине мотивационе варијабле и самопоимање са професионалном улогом будућих васпитача. Истраживања овог дизајна омогућују увид у комплексне релације различитих варијабли које могу деловати на успех студената током студија, као и на њихов успех у будућој васпитачкој професији. Студија Вајта и Ричардсона (Watt & Richardson 2008б) показује да студенти који испољавају већу мотивацију у сопственом студирању, академску способност и знатније задовољавање потребе за самоодређењем сопственог понашања, вероватно ће постати мотивисанији и стручнији васпитачи, па ће и више уложити у сопствени професионални развој.

## ЗАКЉУЧАК

На основу примењене методологије у овом истраживању изведени су са статистички значајном поузданошћу следећи закључци:

- Израчунате вредности Кронбах алфа коефицијената поузданости јасно показују да се примењени мерни инструменти могу сматрати валидним, те се препоручују за даљу употребу и стандардизацију и на васпитачкој популацији у нашој средини;
- Добијене су статистички значајне умерене и позитивне корелације између димензија самопоимања, задовољења основних психолошких потреба и мотивације за васпитачку професију. Без обзира на то што је релативно велики проценат варијабилитета још остао необјашњен, хијерархијска регресиона анализа је показала да је могуће да и други неистраживани фактори у значајној мери утичу на испитивани критеријум.

ријум, те да су добијени корелати значајни предиктори мотивације студената при учењу;

- Утврђене су статистички значајне разлике између студената којима су васпитачке студије биле најбољи избор, боље мотивисани за учење и поучавање и студената којима избор студија није био по вољи.

Такође, овај рад је донео неколико нових сазнања драгоцених за психолошке науке и психолошку праксу. Пре свега, спроведено квантитативно истраживање има одређену практичну вредност, која произлази из утврђене важности феномена самопоимања, задовољења главних психолошких потреба и мотивације за занимање васпитач, за предикцију мотивације студената за учење. Делујући на ове варијабле, може се допринети бољем успеху студената.

На крају треба напоменути да добијене резултате у овом пионирском трансверзалном истраживању треба посматрати и у контексту неких методолошких недостатака који донекле умањују снагу добијених налаза и могућност генерализације резултата. Првенствено, оно се потпуно темељи на подацима добијеним самопроценама студената. Такође, методолошко ограничење представља и величина и структура пригодног узорка студента Високе школе струковних студија за образовање васпитача. Ради јединственог увида у модел мотивације студената за учење и фактора који утичу на њен смер, динамику и карактер, неопходно је у следећа екстензивнија лонгитудинална истраживања укључити већи број студената оба пола прве, друге, треће и четврте године студија.

## ЛИТЕРАТУРА

Ahmed, W. & Bruinsma, M. (2006). A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 551–576.

Bong, M. (2001). Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. Fortier, M.S., Valerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257–274.

Ивановић, М., Ивановић, У. (2011а). Особине личности тренера као предиктори задовољства послом. [Personality trainer characteristics as job satisfaction predictors]. *Sport Logia* 6(2), 1–8.

Ивановић, М., Ивановић, У. (2011б). Особине личности наставника физичког васпитања као предиктори интеракције наставник–ученик (Personality characteristics of physical education teacher's as teacher-student interaction predictors). *Међународни научни скуп под називом "ФИС КОМУНИКАЦИЈЕ 2011 у Физичком васпитању–Спорту–Рекреацију"*. Резимеи (стр. 24). Ниш: Факултет спорта и физичког васпитања. Jakšić, M. i Vizek Vidović, V. (2008). Ciljevi postignuća, percepcija kompetentnosti, spol i strategije učenja u općem akademskom kontekstu. *Suvremena psihologija*, 11(1), 7–24. Korthagen, F.A.J. (2004). I search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

Malmberg, L.E. (2006). Goal orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58–76. Marsh, H.W. & O'Neill, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ-III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153–174.

Marušić, И., Pavin – Ivanec, Т., Vizek – Vidović, В. (2010). Neki prediktori motivacije za učenje u budućih učitelja i učiteljica. *Psihologijske teme*, 19(1), 31-44. Pelletier L.G.,

Séguin-Levesque C. & Legaut, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.R, Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.

Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56. Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231.

Sinclair, C., Dowson, M. & McInerney, D.M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108, 1132–1154.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). New York: Harper Collins.

Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202.



Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008a). Guest editorial: Motivation for teaching. *Learning and Instruction*, 18, 405–407.

Watt, H.M.G. & Richardson, P.W. (2008b). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408–428.

Watt, H.M.G., Richardson, P.W. & Tysvaer, N. (2007). Profiles of beginning teachers' professional engagement and career development aspirations. U: A. Berry, A. Clemans i A. Kostogriz (Ur.), *Dimensions of professional learning: Professionalism, practice and identity* (str. 155–175). Rotterdam: Sense Publishers.

Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. U: A. Wigfield i J.S. Eccles (Ur.), *The development of achievement motivation* (str. 91–146). San Diego: Academic Press.

Woolfolk Hoy, A. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18, 492–498.

Miroљjub Ź. Ivanović

Pre-school Teacher Training College in Sremska Mitovica

Uglješa M. Ivanović

Alpha University in Belgrade

Faculty of Sports Management

## PREDICTORS OF PRE-SCHOOL STUDENT TEACHERS' MOTIVATION TO LEARN

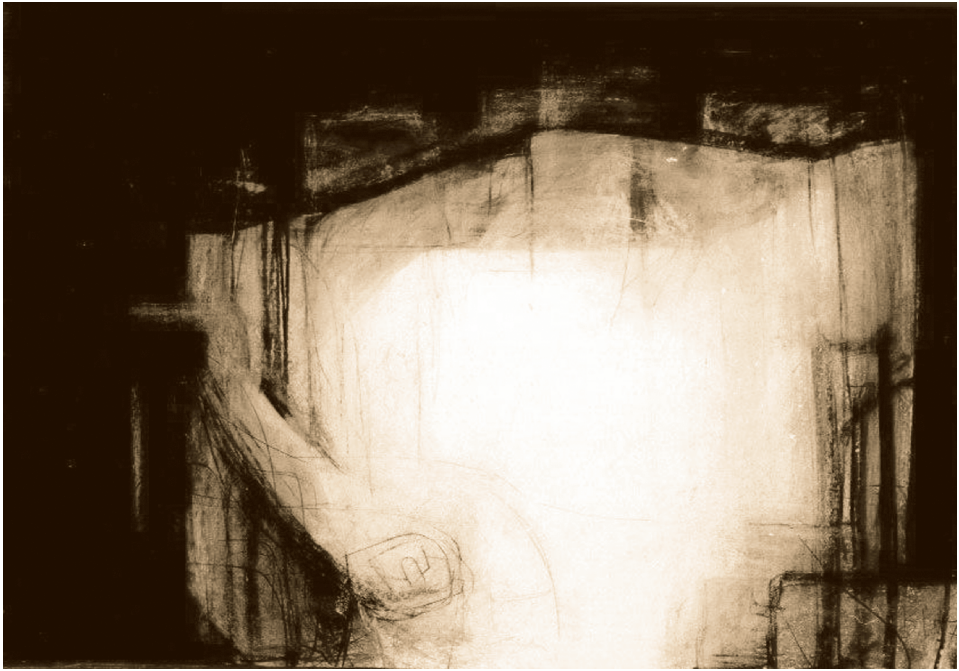
*Summary:* The paper presents research results obtained by studying the role of self-concept, basic psychological needs, background education and self-regulated learning of pre-school student teachers studying at Pre-school Teacher Training College in Sremska Mitrovica (N=270, average age 21.6), as possible indicators of student teachers' intrinsic motivation to learn. The research instruments involved: MSLQ Questionnaire (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991), Self-regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989), SDQ III Questionnaire (Marsha & O'Neill, 1984) and Basic Psychological Needs Questionnaire (Deci & Ryan, 2000). The data were analysed and processed in SPSS statistics programme (Pearson's correlation coefficient, regression analysis and parametrical Student t-test for dependant samples). The obtained results indicate that there is statistically significant correlation between academic and oral self-concept and student teachers' intrinsic motivation to learn. Apart from significant theoretical implications, the research results could be very useful in planning predictors of pre-school student teachers' motivation to learn.

*Key words:* motivation to learn, motivation to teach, basic psychological needs, academic self-concept





# СТРУЧНИ РАДОВИ



Ivana R. Ćirković Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

УДК: 371.3:811.111

028.42

ИД БРОЈ: 188145420

Стручни рад

Примљен: 15. 8. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## READING STRATEGIES IN TEACHING LITERATURE

*Abstract:* Focus in recent times on realistic pedagogy implies that we can no longer depend on a transmission model of training, either for teachers or learners. We need to develop strategies that will help teachers and learners to be co-participants in the learning process. Mental modelling is one technique suggested in this presentation. It is a technique through which the teacher demonstrates the mental process of a ‘superior reader’ while she/he makes sense of the literal text being read in the foreign language class. Since this makes the process of reading ‘visible’ it is easy for the learners to imitate the steps in order to understand the foreign language literature.

*Key words:* realistic pedagogy, reading strategies, mental modelling, mental process, foreign language literature

### INTRODUCTION

Focus in recent times on realistic pedagogy implies that we can no longer depend on a transmission model of training, either for teachers or learners. We need to develop strategies that will help teachers and learners to be co-participants in the learning process. Mental modelling is one technique suggested in this presentation. It is a technique through which the teacher demonstrates the mental process of a ‘superior reader’ while she/he makes sense of the literal text being read in the foreign language class. Since this makes the process of reading ‘visible’ it is easy for the learners to imitate the steps in order to understand the foreign language literature.

The paper presents the process and findings of a study with this technique in a teacher education course at the School of Education, Nottingham University, UK. The study was later applied in the university level at the Faculty of Education in Jagodina. The trainees tried to guess the meanings of unknown words in texts and then listened to their tutor’s mental modelling while doing the same task. Data was collected through transcripts of group discussions, mental modelling of the tutor, and retrospective notes of the tutor. Findings from the study showed that mental modelling can be an effective pedagogic strategy in Serbian classrooms in terms of motivating the learners to develop improved reading strategies.

## READING STRATEGIES AND MENTAL MODELLING

Reading strategies are the mental operations involved when readers approach a text effectively to make sense of what they read (Barnett

1988). Good readers apply more strategies more frequently and more effectively than poor readers. Research has also shown that learners can be instructed to use appropriate reading strategies to help them improve comprehension and recall. Learners therefore need to be trained to use these strategies to become more competent readers. Mental modelling is one technique suggested in the article by Duffy, Roehler, and Herrmann in 1988. In this article, the authors describe mental modelling as a teaching technique which teachers can use to show the learners the flexible reasoning processes that support strategic reading.

### MENTAL MODELLING

Mental modelling is a teaching technique that informs the learners about the reasoning processes that lie behind strategic reading. The teacher uses this technique to show the ‘novice’ learner ‘how’ reading by thinking aloud may negotiate for meaning through the text. Thus the learner is able to get a glimpse into the mind of a ‘superior’ reader, and is able to imitate the process. Emphasis on the strategic aspects of reading and the role of meta-cognition in reading make it imperative that the reading process be made explicit for the learner.

### THE STUDY

The study was conducted in the School of Education, University of Nottingham, UK with Serbian students who were attending master courses. The study reported here was conducted in a three-month ELT training programme for these students who were foreign language users of English.

### PROCEDURE

The study began with a brief training to make the trainees comfortable with articulating their thoughts. Therefore this began with the practice of verbalizing in the context of everyday activities, like the process of making a cup of tea, and coming to the faculty by bus. Since these were routine activities, trainees did not experience any awkwardness in verbalizing the process of these activities. At the next stage, tutor demonstrated the mental processes as he solved some anagrams, following which the trainees did the same. The next step was modelling the mental processes, while guessing the meanings of unknown words in short texts in their L1. The purpose of this entire exercise was to ensure that the novelty of the procedure did not interfere with the trainees’ understanding of the reasoning of a

‘superior’ reader. In addition, this raised their awareness of the reading strategies they used in their mother tongue.

For the main activity, four short texts were selected to model the *word attack strategy*. For each text the same procedure was followed. First of all, the trainees worked in groups of five and tried to infer the meanings of the unknown words in a given text. Before doing the task the students were asked if anyone knew the meanings of the underlined unknown words. This was done to ensure that the words were genuinely ‘unknown’. Group work by the trainees was followed by a demonstration of mental modelling given by the tutor while working through the same task. A combination of English and Serbian was used to put the trainees at ease, and show them that language is not a barrier while using this technique. This was followed by a whole class discussion on the content of the mental modelling, which helped in identifying the strategies used. It also assisted in deciding about the feasibility of doing it in their classrooms.

## FINDINGS

The first purpose of the study was to see how far the trainees were successful in using the word attack strategy through the technique of mental modelling, and if they were successful in completing the tasks.

On the basis of the transcripts, the evidence of the following was visible. The trainees read the text as a whole before going to the parts. They made a conscious attempt to puzzle out the meanings of the difficult words, which gradually became more systematic. They made deliberate attempts to look for clues by trying to establish a relationship between parts of the text.

We can see this in the example which is given below. (S1 stands for student number 1, S2 – student number 2 etc.)

The original text:

At the beginning of the 19th century, some of the Zulu clan were ruled by a king called Chaka. He was a clever military leader with insatiable political ambition. He won most of the South Eastern Africa and untied all the Zulu clans into one great empire, the Zulu nation. Soon afterwards however, the downfall of the Zulu empire started by dissension among the blacks themselves, and ended in conflict with the whites. (Haastrup,1987)

S1: I guess . . . Among blacks among black people and whites. Black people and white people, there must be a revolution

S2: No perhaps I think it is the discrimination, racial discrimination.

S3: but it is already started by the blacks

S4: blacks

S3: among themselves

S5: so what . . . the downfall of the Zulu empire is

S4: cause of something  
S3: So what is dissension?  
S2: Discrimination?

Later they were guessing the meaning of the word ‘sub’ and ‘shadowed’.

S3: It is about war between two countries. China and America. So it is about war. Two countries fighting.

S1: May be S2: Ship or something here is about boats. I think boats, may be a boat. submarine is sub, yes, sub, and submarine.

S4: May be. So shadow is like being S1: Is it a ship, what is this vessel? together. You know how we have shadows.

S3: Being together.

S4: Let’s put it in the sentence, like she does. Fast new Chinese built nuclear subs have together.

Trainees’ use of background knowledge was visible in all the transcripts. In the initial tasks, this background knowledge was often not supported by textual clues. Instead, the trainees’ own background knowledge was implied to infer the meanings of the words.

#### TRAINEES’ ATTITUDE

The trainees’ attitude to mental modelling was positive. They were able to perform better at their tasks, and these sessions strengthened their belief that learners could be helped with reading problems and literature understanding through this technique.

Some of the comments given by the trainees originally in a mixed code show their attitude to mental modelling as a teaching technique.

- *“This is a good technique because there is possibility for co-operative learning”.*
- *“It helped me to work in a team, in a group”.*
- *“I was able to see your ‘aha!’ point but I am worried that it may not be mine”.*
- *“When I heard tutor modelling my understanding also became clearer”.*

#### CONCLUSION

Although it is not possible to generalize from the limited data generated from this study, it shows mental modelling as a successful technique in terms of helping ‘learners’ in a teacher education context. This in turn improved their own reasoning while reading. However, this kind of a modelling must be followed by



interaction with the trainees to see how far they understand the teacher educator's that is tutor's reasoning. A deliberate attempt should be made to identify the strategies used, so that these gradually become a part of the trainees' repertoire of reading strategies. Though the duration of the study was only five hours, the result it showed suggests that this technique has potential in assisting both teachers and learners to develop reading strategies, and thus be better readers of the foreign language. Mental modelling is a technique for teachers to experience and put into practice in their classrooms. Teacher educators can use this technique to make the implicit explicit, just as teachers can do with their learners. It will be interesting to see how the teachers in this study try this technique in their own classrooms with their learners at the primary or secondary level. Some teachers who were involved in the study suggested that they could use passages from the learners' textbook for this purpose. The procedure was tried out in the teacher education context at the Faculty of Education in Jagodina and could be also replicated in the teachers' classrooms with modifications required by the context. Also, there is an impression that we need lots more of that kind of research and it could be incorporated into teacher training in very productive ways. It is being done, but it seems to me that it is an area that could be expanded quite a lot in Serbia.

## REFERENCES

- Barnett (1988): M. Barnett: 'Teaching through context: how real and perceived strategy use affect L2 comprehension'. *The Modern Language Journal* 77/2: 150–62.
- Carrell (1985): P. Carrell: 'Facilitating ESL reading by teaching text structure'. *TESOL Quarterly* 19/4: 727–52.
- Carrell, Pharis, and Liberto (1989): P. Carrell, B. Pharis, and J. Liberto. 'Metacognitive strategy training for ESL reading'. *TESOL Quarterly* 23/4: 762–7.
- Chamot (1993): A. Chamot: 'Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom'. *Foreign Language Annals* 26/3: 308–31.
- Duffy, Roehler and Herrmann (1988): G. Duffy, L. Roehler and B. Herrmann: 'Modelling mental processes helps poor readers become strategic readers'. *The Reading Teacher* 41/8: 762–7.
- Haastrup (1987): K. Haastrup: 'Using thinking aloud and retrospection to uncover learner's lexical inferencing procedures' in C. Faerch and G. Kasper (eds.), *Introspection in Second Language Research*. Bristol: Multilingual Matters 197–211.
- Olshavsky (1977): J. Olshavsky: 'Reading as problem solving: an investigation of strategies'. *Reading Research Quarterly* 12/4: 654–74.
- Paris, Lipson and Wixson (1983): S. Paris, M. Lipson and K. Wixson: 'Becoming a strategic reader'. *Contemporary Educational Psychology* 8: 293–316.

Schraw (1994): G. Schraw: 'The effect of metacognitive knowledge on local and global monitoring'. *Contemporary Educational Psychology* 19: 143–54.

Wenden (1995): A. Wenden: 'Learner training in context: a knowledge based approach'. *System* 23/2: 183–94.

Ивана Р. Ћирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

Катедра за филолошке науке

## СТРАТЕГИЈЕ ЧИТАЊА У ПРОЦЕСУ ПРОУЧАВАЊА КЊИЖЕВНОСТИ НА ЧАСОВИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

*Резиме:* У последње време педагогија и дидактика све више пропагирају да не можемо зависити од преносног модела подучавања и учења. Уместо тога треба развити стратегије које ће помоћи и наставницима и ученицима да буду сарадници у васпитно-образовном процесу. Ментално уобличавање је једна од техника коју сугеришемо у овом раду. То је техника која се спроводи на тај начин што наставник демонстрира ток размишљања за време читања неког књижевног текста на часу енглеског језика. Пошто на тај начин читање текста постаје „уочљиво“, студенти или ученици могу да имитирају кораке читања и разумевања текста на енглеском језику које је наставник претходно показао.

*Кључне речи:* педагогија, стратегије читања, ментално уобличавање, ментални процес, књижевност енглеског језика

Биљана М. Павловић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УДК: 784.4(497.115)

389.8(497.115)

373.3:78

ИД БРОЈ: 188145932

Примљен: 18. 7. 2011.

Прихваћен: 10. 10 .2011.

## СПЕЦИФИЧНОСТИ КОСОВСКО-МЕТОХИЈСКЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ

*Айсџраќиј:* У раду се применом аналитичке методе разматрају основне карактеристике косовско-метохијске народне песме. Циљ је да се ученици основне школе упознају са народним музичким стваралаштвом Косова и Метохије, те да стекну критеријуме у препознавању аутентичног певачког музичког наслеђа овог поднебља. Анализира се избор примера који одговарају музичким, гласовним и извођачким способностима ученика основношколског узраста, а на којима можемо указати на особености песме овог поднебља.

*Кључне речи:* косовско-метохијска народна песма, музичка култура, основна школа, ученици

### 1.

У раду се, из угла методике наставе музичке културе, сагледава могућност упознавања народног музичког стваралаштва Косова и Метохије у основној школи. То подразумева, пре свега, упознавање са основним карактеристикама певачког музичког наслеђа овог поднебља, јер је народна песма као наставни садржај иначе богато заступљена у настави овог предмета и основа је васпитно-образовног рада.

Упознавање народне музике један је од важних задатака наставе музичке културе. То не значи само пуко савладавање песама и игара, већ детаљно сагледавање околности у којима су оне настајале, којим поводом су се изводиле, која је њихова улога у животу човека у прошлости, те сагледавање свих музичких компоненти песама одређеног фолклорног подручја. Само целовита анализа народних песама предочава истинске уметничко-естетске, етичко-психолошке и социјалне димензије народног музичког стваралаштва. Осветљење народне песме са више аспеката допринеће бољем разумевању значаја, особености и карактеристике саме песме. То, према Нади Ивановић (2007), води ка разумавања света око себе и, како ова ауторка истиче, спознавању онога што волимо. Упознајући свој народ и културу, поштујемо „универ-

залност људске психе и јединственост, непоновљивост и оригиналност начина на који се та психа изражава, а који је одређен управо специфичном културом једног народа“ (Ивановић 2007: 31).

Народна музика Косова и Метохије представља сложени културни феномен у коме су очуване представе о животу нашег народа у прошлости. Кроз ове просторе одувек су водили важни војни, трговачки и саобраћајни путеви. Ту су се сретали и укрштали разни народи, културе и цивилизације. Отуда је у овом поднебљу изражено велико етничко и фолклорно шаренило, богатство и специфичност музичког израза. Многи фактори (антропогеографски, историјски, социоекономски) утицали су на формирање и развој народне музике у овом региону.

Музички фолклор Косова и Метохије детаљно је проучаван на етномузиколошком нивоу, где су велики допринос дали: Стеван Мокраћац, Коста Манојловић, Милоје Милојевић, сестре Јанковић, Миодраг Васиљевић. Изостало је, међутим, темељније разматрање овог националног блага са дидактичко-методичког аспекта. Богатство литерарног садржаја, разноврсност ритма и лепота мелодије, косовско-метохијске песме сврставају у ред ненадмашних народних музичких остварења. Васпитно-образовни потенцијали народних песама овог поднебља су несумњиви, али недовољно искористени у настави музичке културе. У овом раду желимо да укажемо на њихове музичко-поетске карактеристике, а да бисмо могли говорити о примени песама овог подручја у настави, морамо најпре упознати њихове одлике.

## 2.

Специфичности косовско-метохијске народне песме огледају се у карактеристичном дијалекту, карактеристичним лествичним структурама (хипомиксолидијска и балканска лествица), специфичном ритму – метаритму, особеном извику „и“ на крају или у средини певања, богатим и изузетно мелодичним напевима, обogaћеним мелизмима, у присуству елемената црногорског фолклора у песмама северног Косова, очуваним обредним песмама из далеке прошлости. Песме овог поднебља, сеоске и градске, певају се једногласно. Певањем песама које одговарају њиховим музичким и гласовним способностима ученици основне школе најлакше ће се упознати са наведеним особинама.

Задржаћемо се најпре на поетској садржини песама ове средине јер *свака народна песма представља својеврсну заједницу мелодије и шекста*, што је још и Вук Караџић (1964) констатовао.

О тексту као значајној компоненти народне песме етномузиколог Димитрије Големовић (1998: 8) пише: „Текст се у песми јавља као веома значајан елемент, посматрано како са аспекта свога садржаја, тако и са аспекта конструктивне улоге коју има у песми. Садржајем текста песма је у далекој про-

шлости, у време када је припадала обреду, ‘комуницирала’ са вишим силама, а касније – с појавом љубавне лирике, њен текст добија другу ‘улогу’, да забави, разоноди и сл.“ Како традиција прати човека од рођења, сваки крупнији догађај у породици (рођење, крштење, свадба, па све до тужбалица, певаних поводом смрти), у друштву (рад, лов, одлазак у рат), у природи (годишња доба, непогоде, суше) изазивао је у човеку осећања и мисли које је изражавао на начин другачији од обичног, дневног говора. Најчешће је средство израза била песма, затим обред, односно обичај и, наравно, игра.

Изучавајући народну изворну мелодију, наш познати етномузиколог, композитор и музички педагог Милоје Милојевић (2004: 24) истиче: „Народна мелодија је несумњиво врста устаљених аутохтоних особина сваког народа, па и нашег. Данас се то савременим језиком назива *национални музички идентитет*“. Она дакле представља истицање специфичних вредности значајних за један народ“. Устаљена је фраза да народну песму ствара даровити, „безимени“ појединац. Чињеница је да на Косову и Метохији оваквих појединаца није мало. Дубоко везани за средину у којој живе, уздигли су своје стваралаштво до уметничког нивоа, изградивши карактеристичан и препознатљив музички израз. Цео свој унутрашњи свет, своје жеље, стремљења и фантазије наш народ је певао у својим песмама. О њима Милојевић надахнуто каже да су *израз њих и целокућној животиња народа*.

Велики број косовско-метохијских песама одликава живот српског становништва у периоду ропства. „Ни онда, када је скривен иза високих зидова и тешких капија, народ у ору певао, није се могао ослободити страха од насилних отмица лепих српских девојака“ (Јанковић 1951: 64). Пример песме са оваквом тематиком је „Пипиревка“.

### Пипиревку мајка кара

Забележила: Б. Павловић  
Певао: Тихомир Стевановић  
Село Готовуша

Умерено



Пи - пе - ре - ву    ој, - мо - ре, мај - ка    ка - - - ра.

<i>Пипиревку, ој, море, мајка кара,</i>	<i>Он ће тебе, ој, море, да урочи,</i>
<i>Пипиревке, ој, море, млада ћеро,</i>	<i>Свим артајим, ој, море лука и леба,</i>
<i>Не излази, ој, море, пред Турчина,</i>	<i>Пипиревке, ој, море, шанке коре.</i>
<i>Турчин има, ој, море, лоше очи,</i>	

Многи мотиви косовско-метохијских песама указују на тежак живот људи у прошлости, али у исти мах говоре да, животно прекаљен и намучен, наш народ у овој области није изгубио веру у животне радости, па су многе песме проткане свежим народним смислом за хумор и шалу. Своја љубавна осећања народ овог поднебља изразио је на дирљив, суптилан, али и озбиљан

начин, нарочито тугу због неузвраћене љубави („Симбил цвеће“, „Сади ружу“). Женска лепота опевана је префињено, према естетском укусу човека ове средине. Веома инспиративна је песма „Шта се сија, нане“, у којој народни песник изражава дивљење према лепоти младе девојке.

### Што се сија нане

Околина Гњилана  
Забележиле: Д. и Љ. Јанковић

Умерено брзо

Што се си - ја, на - не, до - ле ју ли -

ва - де, до - ле ју ли - - ва - де?

*Што се сија, нане, доле ју ливаде,  
Да л' је ишла, нане, међу две шерзије?  
Да л' је сунце, нане, ју Пејирово лејо?  
Да л' је месец, нане ју Маријини ноћи?  
Да л' је звезда нане, на зоре што иреје?*

*Што је ишла, нане, међу две шерзије.  
Што је сунце, нане, ју Пејирово лејо.  
Што је месец, нане, ју Маријини ноћи.  
Што је звезда, нане, на зоре што иреје.  
Но девојче, нане, ијинаес' тодине.*

У многим песмама су снажно исказана осећања љубави сестре према брату и обратно („Наградила сестра бареницу“, „Дошла је сестра Јелена“). Љубав и брига мајке према детету исказана је како у успаванкама, тако и у песмама других жанрова (жетварске) које су често митолошког контекста („Мајка Марка ју колевке љуља“). Осећања љубави према свом завичају, лепота природе, свакодневни догађаји из обичног живота такође су послужили као инспирација косовско-метохијским народним ствараоцима.

У косовско-метохијским песмама велику пажњу привлачи особен говор људи овог подручја. Анализирајући песме ове средине у записима Милоја Милојевића, Девић објашњава да у погледу народног говора оне припадају „ново и староштокавском“ говору. „Први је најдоследнији екавски (нпр. ‘несам’ уместо нисам), а други, познат као „призренски говор“, има карактеристичну промену ‘и’ у ‘ја’, нпр. ‘бија’, ‘видеја’“ (Милојевић 2004: 14). Песме које илуструју ове одлике говора су „Што ти косе замрсене“ и „Варај Стамено“.

*Што ти косе замрсене,  
Бино, мори,  
Што ти косе замрсене?  
Као тајџан ирејлешене.*

*Су ноћ несам засјавала,  
Што сам санак сановала,  
Драго ми је на далеко,  
На далеко, ијиј конака.*

*Варај Сџамено,  
Око шарено, еј, и!  
Кој њи куйија шарен куйију?  
„Кој ме волеја, њај ми куйија!“*

Честа су одступања од стандардног књижевног говора, на нивоу личних заменица. У песми је уместо правилног облика генитива у личним заменицама употребљен енклитички дијалектички облик *ју*.

*Море, чија мома на нишаљуку,  
Гајџа-и! њане мој!  
Мајкина је, њајкина је!  
Мајка ће ју њији кошуљу,  
Тајка ће ју фејче куйији,  
Сесџра ће ју нанизати,  
Брајџац ће ју кундре куйији!*

У текстовима песама присутне су стране речи, најчешће турско-персијског порекла, а честа је и интерјекција, која се огледа у узвицима и усклицима попут *оф*, *аман*, *море*, *џан* 'м и сл.

#### Џан'м на сред село

Брзо Забележио: С. Мокрањац

Џа - н'м на сред се - ло, ша - ре - на чеш - ма, те - ча -

ше, а - го, те - ча - ше, Џа - н'м на сред се - ло, ша - ре - на

чеш - ма, те - ча - ше, а - го, те - ча - ше.

*Џанум на сред село шарена чешма њечаше.  
На њај чешма, две до њри моме сеђају.  
– Дајџе мене једна корка 'леба, да једем, да идем,  
Дајџе мене ња муџна вода да њијем, да минем!  
– Тебе има ња бел њојача да једеш, да седџи.  
Тебе има ња бисџра вода да њијеш, да сџијеш!*



У музичком фолклору северног Косова, Ибарског Колашина, као и у пећком крају присутан је црногорски мелос и дијалекат, што је препознатљиво у песми „Сву ноћ Неда пресиђела“.

### Сву ноћ Неда пресиђела

Забележио: Новица Арсић  
Угљаре (Ибарски Колашин)

Умерено

Сву ноћ Не - да пре - си - ђе - ла, Не - до, Не - до, сву ноћ

8

Не - да пре - си - ђе - ла, ва - рај ђи - ди Не - до, ој, мо - ја Не - до.

*Сву ноћ Неда пресиђела, Него, Него,      Сву ноћ Неда пресиђела,  
Сву ноћ Неда пресиђела,                      Шестī врећени док најрела,  
Варај ђуди Него, ој, моја Него.            И седмо је зайочела...*

Проучавајући народне мелодије Косова и Метохије, Милоје Милојевић (2004: 18) их систематизује у два типа: „мелодије доњег слоја“ и „мелодије горњег слоја“, односно мелодије „старије сеоске традиције“, и новије „градске традиције“. Прве су „примитивног склопа, и одишу нечим исконско нашим, расним, које у себи крије клицу наше словенске особености, која нам је заједничка била у прадомовини и коју смо са собом донели на тле данашњег насеља“. Ове мелодије су модалне лествичне структуре, уског амбитуса од два до пет тонова, саткане од једног или два „аскетска“ мотива.

### Ој, Лазаре, Лазаре

Забележиле: Ђилане  
Д. и Љ. Јанковић

Весело

Ој, Ла - за - ре, Ла - за - ре, о - ва

6

ку - ћа бо - га - - - га.

*Ој, Лазаре, Лазаре!      Има мајка синови,  
Ова кућа боћаша        Зашћо, мајко не жениш...  
Сас 'иљаду дукаша.*

Већина косовско-метохијских песама *доњеї слоја* су као типови, углавном сродни, али разни историјско-географски фактори (миграције из брдовитих у плодније ниже области) донели су им посебност и особену типолошку изражајност. Оне каткад обилују разним извођачким вокалним техникама, на пример глисандо са узвиком, прекид мелостиха паузом, коришћењем тремоланда, као најчешћим манирима који су део обредне и обичајне лирике словенског народа уопште. Једна од песама са овом особином је „Крош, крошњице“.

### Крош, крошњице

Забележиле: Д. и Љ. Јанковић  
Горње Неродимље

Спорије 3 3 3 3 3

Крош, кро - шњи це, виш, ви - шњи - це, е ма - лен, мој, и!

*Крош, крошњице, виш вишњице!  
Е мален мој, и! мален мој!  
Пуна вишња, њразна крошња!  
Нама вишњу кој да бере.*

Уочивши ову посебност у косовским песамама Мокрањац (1966: 21) пише: „На крају скоро свију лаганих песама (и обредних и других) и скоро по свим косовским селима, додају певачи и певачице по једно дуго „и“! За ово „и“ узимају обично од завршног тона песме октаву, малу септиму, малу сексту, а често и умањену квинту навише, и то фалсетом, па онда од тог високог тона иду наниже постепено (налик на портаменто), од прилике једну терцу и кварту. Ово се „и“ налази и у средини стихова, а врло често одвајају њиме и слоге, не марећи што тиме постаје реч неразумљива. Ово је „и“ као неко поцикивање и оно што треба да замени бачванско „ију ју“, или мачванско и шумадијско „Ју!“ Ну ово је косовско тако тужно и пуно меланхолије да се по њему самоме може видети како је ту предање о пропасти српској веома дубоко уписано у душу народну. Кад год сам га чуо... уопште ма од кога, старог или младог, студ ме обузимала, а и суза није изостала.“

Сеоске и градске песме са Косова и Метохије певају се једногласно. Градске косовско-метохијске песме су знатно ширег амбитуса, богатије, развијеније мелодије, садрже мелизме и често прекомерну секунду. О градској косовско-метохијској народној песми Милојевић (2004: 29) пише: „Градска музика, као наш други слој, сачувала је старе особености до нашег времена, са јаче истакнутим и асимилованим обележјима и елементима из западне, али претежно из „источњачке културне сфере“. Ове песме Милојевић назива нашим *балканским њесмама*. О њиховом формирању и развоју каже: „Када је народни певач тражио (подсвесно) технички поступак за мелодијски шири израз своје психе, нашао га је у синтези онога што је у свом музичком

инстинкту понео из прадомовине и онога што је нашао на тлу на коме се на-  
станио“ (Милојевић 2004: 19).

Једна од типичних представника градске косовско-метохијске песме је-  
сте «Симбил цвеће».

### Симбил цвеће

Осећајно Призрен  
Забележио: М. Васиљевић

Сим - бил цве - ће, мо - ре, сим - бил цве - ће, ма - ви  
и зе - ле - но, ма - ви и зе - ле - - - но.

*Симбил цвеће, море, симбил цвеће  
Мави и зелено,  
Моје срце, леле, моје срце,  
Јадно и чемерно.  
Мерак имам, море, мерак имам,  
На прву којшику,  
Ама ми љу, леле, ама ми љу,  
Друтар зајросија.*

*Па ме вика, море, ља ме вика  
Девер да му биднем.  
Да л' да идем, леле, да л' да идем,  
Да ли да не идем?  
Ће да идем, море, ће да идем,  
Макар да не гођем.*

Миодраг Васиљевић, етномузиколог и музички педагог, је установио да се највећи број (50%) косовско-метохијских песама заснива на античком дуру (хипомиксолидијска лествица), и оријенталном дуру, односно балканској лествици (16% мелодија). Песма „Дуни ми, дуни лађане“ је у миксолидијској лествици, у оквиру које се налази највећи број народних песама са Косова и Метохије.

### Дуни ми, дуни

Умерено брзо Забележио: М. Васиљевић  
Призрен

Ду - ни ми ду - ни, ла - ђа - не,  
до - љи ми до - - - љи, дра - га - не.

*Дуни ми, дуни, лађане,  
Дођи ми, дођи, грађане,  
У моју баишчу зелену...*

Призренска песма „Ајде, Като“ је у карактеристичној балканској левтици (оријентални дур), која садржи прекомерну секунду.

### Ајде Като

Забележио: М. Васиљевић  
Призрен

Умерено

Ај - де Ка - то, ај - де зла то, спре-мај да - ро - -

ве, мо - ре, зла - то, спре - мај да - ро - - ве.

*Ајде, Каџо, ајде, злаџо,  
Спремај дарове, море злаџо,  
Спремај дарове...*

Следећа веома битна компонента народне косовско-метохијске песме јесте ритам. Кроз традиционалну музику овог поднебља више него игде су се укрштали утицаји Истока и Запада, што је довело до великог шаренила и богатства њене ритмичке компоненте. Многе мелодије засноване су на карактеристичном народном ритму – метаритму, који за основу има неравномерну ритмичку пулсацију (Васиљевић 2000: 239). Мелодије песама које прати овакав ритам (карактеришу га осминске или шеснаестинске нотне вредности, груписане по три и по две, као тродел и дводел), Милојевић назива „мелодије слободног склопа.“ По њему је „основна карактеристика ових напева мелизматичко шарање источњачког типа. Рељеф мелодији дају акценти условљени текстом, које певач истиче свим осећајним интензитетом, али не снажно изнесеним“ (Милојевић 2004: 22). Дефинишући ритмове неравномерне пулсације, проф. Зора Васиљевић разматра најпре увођење термина хетероритмија, који је требало да означи ову врсту ритма. Међутим, овај термин није у потпуности одговарао својој намени, јер се односио само на “разноврсност” ових ритмова. Проф. Зора Васиљевић увиђа да главна одлика ритмова неравномерне пулсације, ритмова оријента и донекле наше народне музике, нису односи дужина који карактеришу европске ритмове, него односи акцената, док трајања долазе у други план. У тумачење овог ритма она уводи израз *меџа*. Овај термин примењен је као супротан префиксу *изо*, а самим тим и као супротност класичним европским ритмовима, код којих је на-

глашавање подређено трајању. У косовско-метохијским песмама често се среће ритам 7/8, 5/8, 9/8. Ученике основне школе свакако треба упознати са једноставнијим примерима песама које се одликују метаритмом.

### Густа ми магла паднала

Умерено брзо Забележио М. Васиљевић  
Штрпце

Гу - ста ми маг - ла, пад - на - ла мо - ре,  
гу - ста ми ма - гла пад - на - ла.

*Густа ми магла паднала, море,    Под њеј' ми седив шерзије,  
Густа ми магла паднала.            Они ми шијев јелече.  
На тој ми рамно Косово.            Кол'ко су звезде на небо,  
Ништа се живо не види,            Тол'ко су шарје на њеја.  
До једно дрво високо,*

### Катаринче, девојче

Живахно Забележиле: Д. и Љ. Јанковић  
Бучитрн

Ка - та - рин - че, де - вој - че, де - вој - че, ај - де  
да се зе - ма - мо, ај - де да се зе - ма - мо.

*„Катаринче, девојче, девојче,    Кад ми јаре немамо?  
Ајде да се земамо!“            „Ако јаре немамо, немамо,  
– Како да се земамо, земамо    А ми севдах имамо!“*

### Препојало мор пиленце

Забележио: М. Васиљевић

Живахно Призрен

Пре - по - ја - ло мор пи - лен - це, пре - по - ја - ло мор пи - лен - це,

5  
на вра - ти - ма дил - бер Јо - ва, на вра - ти - ма дил - бер Јо - ва.

*Препојало мор пиленце* „Устјај, устјај, дилбер Јова  
*На враиима дилбер Јова,* *Драја ти се исросила,*  
*Дилбер Јови йоручује:* *Друйо драйо севдисала!“*  
*Драја ти се исросила,*

### 3.

Косовско-метохијску народну музику, толико разноврсну и богату у износу, одликује оригиналност и снага деловања. Она снажи и оплемењује. Њена огромна снага је у лепоти карактеристичног израза, у зрелости, јер је настајала и одржавала се кроз векове. Одувек је имала огроман значај и функцију у животу човека на простору Косова и Метохије. Она је храбрила и бодрила, уносила радост и топлину у свакодневни живот. Употреба садржаја музичког фолклора Косова и Метохије има посебну важност и смисао, нарочито у раду са ученицима који живе на територији покрајине. Применом ових садржаја, у специфичним условима у којима живи наш народ на Косову и Метохији, код ученика се формирају представе о континуитету и укоренености српског ентитета и наше традиције на овом простору, чиме развијамо националну свест, осећај државне, националне, духовне припадности свом народу, патриотизам и родољубље. Ове песме пружају снажну моралну подршку нашем становништву на овој територији. Захваљујући њима ученици ће имати прилике да се упознају са истрајношћу и мудрошћу нашег народа у превазилажењу многих тешких животних и историјских прилика. Само детаљно упознавање младих нараштаја са народном песмом овог поднебља допринеће развијању интересовања и поштовања према сопственом културном и музичком наслеђу, а тиме и његовом очувању.

### ЛИТЕРАТУРА

Арсих (1993): Новица Арсич, *Неке карактеристике њевања у Ибарском Колашину*, Гласник “Баштина”, св. 4. Приштина: Институт за проучавање културе Срба, Црногораца, Хрвата и Муслимана.

Васиљевић (1950): Миодраг А. Васиљевић, *Јуџословенски музички фолклор*, Народне песме које се певају на Космету, Београд: Просвета.

Васиљевић (2000): Зорислава М. Васиљевић, *Методика музичке писмености*, Београд.

Големовић (1998): Димитрије Големовић, *Народна музика Јуџославије*, Књажевац: Нота.

Ивановић (2007): Нада Ивановић, *Методика ошшшеї музичкої образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.

Јанковић (1937): Љубица и Даница, *Народне иїре, II књиїа*, Београд: Просвета

Јанковић (1951): Љубица и Даница, *Народне иїр, VI књиїа*, Београд: Просвета.

Карацић (1964): Вук Стефановић Карацић, *О срїској народној поезији*, Београд: Просвета.

Милојевић (2004): Милоје Милојевић, *Народне иїесме и иїре Косова и Метохије*, прир. др Драгослав Девић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мокрањац (1966): Стеван Ст. Мокрањац, *Зайиси народних мелодија*, Београд: Музиколошки институт.

Biljana M. Pavlović

University of Pristina – Kosovska Mitrovica

Faculty of Education in Prizren – Leposavić

## CHARACTERISTICS OF THE FOLK SONGS FROM KOSOVO AND МЕТОHIЈА

*Summary:* In this paper we have analyzed the basic characteristics of the folk songs from Kosovo and Metohija with the purpose to make it possible for primary school students to become acquainted with the rich and specific musical expression of this region. It is pointed out in the conclusion that these poems are neglected in the educational process even though they possess great artistic, esthetic and ethical value. Becoming familiar with the characteristics of the national folk songs will bring to the strength of the national identity. Special attention was given to the selection of these songs.

*Key words:* Folk songs from Kosovo and Metohija, musical culture, primary school, students



Биљана Ј. Стојановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 371.382-053.4  
159.922.72.072-053.4  
ИД БРОЈ: 188146444  
Стручни рад  
Примљен: 14. 6. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ЗНАЧАЈ СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА ЗА РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ

*Айсиџраќи:* У овом раду анализирани су теоријске поставке о развоју перцепције код деце на раним узрастима и основне поставке о могућностима да се уз помоћ дидактичких игара утиче на овај развој. Перцепција је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу. С обзиром да у предшколском и раном школском узрасту игра представља специфичан начин учења деце и садржи изванредне формативне могућности, подробно смо објаснили и анализирали везу система дидактичких игара и могућност да се применом овог система утиче на развој перцепције. У раду је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Полазећи од претпоставки да је могуће усмерено делујући на начин и садржај дечје игре и изазвати напредак у развоју перцепције код деце, ствара се потреба да се научно утемеље и емпиријски провере услови тог развојног деловања.

*Кључне речи:* перцепција, дидактичке игре, дете, школа

### УВОД

У предшколском и раном школском узрасту веома је важно омогућити прибављање богатих перцептивних искустава, јер стицање ових искустава и њихова мисаона прерада, уз упознавање вербалних ознака за појмове на којима ће се градити, одвојени су процеси, које треба ставити у међусобну функцију. Између развоја чулног опажања и општег развоја детета постоји повратна спрега. Она се огледа у чињеници да се путем опажања стиче чулно искуство, али и да на опажање утиче искуство које је дете прикупило и уобличило у систем представа и појмова о предметима, појавама и процесима у свету око себе. „То значи да ће смисао, који ће дете придавати опаженом, у највећој мери зависити од већ изграђених когнитивних структура од којих се састоји његово искуство, односно, да је опажање посредовано мишљењем, формулативним појмовима којима се иде у сусрет стварности“ (Каменов, 2008: 4).

Иако наука тек треба да одговори на питања у вези са тумачењем односа између перцептивног и општег развоја детета, подаци указују да се преко чула и те како може деловати на развој целовите личности детета, односно, да сметње у овом развоју могу успорити општи развој. Потврда о значају негована чулне перцепције код предшколаца долазе из млађих разреда основне школе, нарочито првог, у коме искуснији учитељи много пажње поклањају управо перцепцији, као основи на којој се могу градити способности и стицати знања школског типа. Има индиција да богато и разноврсно коришћење чула на разним узрастима, нарочито у играма брижљиво дидактички структурираним материјалима може значајно потпомоћи и интелектуални развој деце. Богата и разноврсна чулна искуства су незаменљива, нарочито у предшколском и раном школском периоду, када још нису развијени савршенији системи прибављања и прераде информација, иако задржавају своје место у когницији током читавог живота.

Перцепција је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу. Ако се све остави спонтаном развоју, његови домети биће далеко испод дечјих могућности, али и потреба које намеће живот у свременом свету у коме чулна осетљивост није изгубила ништа од свог значаја. Психолошка истраживања су показала да без одговарајућих вежбања опажање код деце остаје дуго површно и парцијално и не обезбеђује неопходну основу за општи умни развој, као и за успешно обављање разних делатности, односно, лакше и брже усвајање знања и вештина у почетним разредима основне школе.

У предшколском и раном школском узрасту, игра представља специфичан начин учења деце. Латентно искуство којим она располажу у игри се уобличава и претвара у сазнање. Међутим, за овај процес је још значајније то што игра омогућава да се обрасци понашања, као носиоци психичких потенцијала, трансформишу, па чак и да се јављају нови, чиме она учествује у развијању ових потенцијала. Ове трансформације омогућавају стално реструктурирање искуства и стварање нових комбинација и облика понашања, који се могу прилагођавати приликама. Због тога игра представља и специфичну вежбу способности комбинаторике, чији је резултат комбинаторичка флексибилност, коју Брунер сматра за највећу добробит игре (Брунер и др., 1976).

Према томе, игра садржи изванредне формативне могућности. Способности које се кроз њу стичу у раном детињству уграђују се у сложеније способности, које ће се развити у старијим узрастима, и представљају предуслове за њихово јављање. Да би се обезбедио овај континуитет између разних садржаја и облика игре и развојних карактеристика деце, што је услов васпитавања играма, потребно је да се у њима огледа одређен систем.

Као врста игре са правилима јавља се дидактичка игра, чија се специфичност огледа у њеној педагошкој усмерености. Поред тога што поседује сва општа својства игара, конституисана је тако да садржи интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развитка. Систем дидактичких

игара представљају игре, пробране, обрађене и структуриране у флексибилан систем, који задовољава психопедагошке захтеве за њихово оптимално деловање на развој виших менталних функција.

Полазећи од претпоставки да је могуће усмерено делујући на начин и садржај дечје игре изазвати напредак у развоју перцепције код деце, ствара се потреба да се научно утемеље и емпиријски провере услови тог развојног деловања. Зато, васпитни систем треба да садржи један редослед операција и садржаја за акцелерацију и амплификацију развоја. Истовремено, његова главна одлика треба да буде еластичност, прилагодљивост и отвореност у односу на дечје потребе, интересовања и могућности. С обзиром на то да је у читавом менталном развоју, као и стицању одговарајућег когнитивног искуства, најважнија акција самог детета, треба створити такве услове који би подстицали активност на што вишем нивоу, уз неговање самосталности, оригиналности, поверења у сопствене снаге и изграђивање позитивне слике о себи. Значајан услов за одвијање активности детета претпоставља постојање структуриране образовне средине у којој ће дете наћи подстицаје за свој оптимални развој.

О активном учењу, које подразумева игру у којој је дете активно, говоре многи аутори. „Активно учење зависи од употребе-коришћења предмета из свакодневног живота, играчака, опреме и оруђа. Активно учење код деце почиње манипулацијом предмета, коришћењем свог тела и чула у сазнавању света. Манипулишући предметима дете стиче реалну слику о свету и разговара о томе са другим људима. Кроз ове типове конкретних искустава са материјалима и људима дете почиње да изграђује апстрактне појмове“ (Hohman and Weikart, 1995: 17).

Други аутори (Медоуз, Кешдан, 2000) сматрају да су теорије о томе како деца уче повезане са одговором на питање какво треба да буде васпитање и образовање.

Овакво схватање васпитања и образовања отвара велике могућности за деловање на развој перцепције која представља важну когнитивну функцију и има велику улогу у процесу сазнавања, под условом да се уважавају потребе детета и његове развојне карактеристике.

Већина психолога посматра игру у развојној линији са мишљењем и учењем, наглашавајући њену когнитивну функцију. „Међу њима посебно место заузима Пијаже, који игру схвата као асимилацију искуства детета у његову сопствену шему света, која је припрема за каснију акомодацију на овај свет. За њега је карактеристично да преко промена у начинима играња идентификује стадијуме дечјег интелектуалног развоја“ (Каменов, 2010: 34). На околност да у игри детета први пут долази до разилажења смисаоног и оптичког поља, као и на значај тог чина за развој апстрактног мишљења, указује Виготски: „У игри се дете учи да делује у спознатљивој, тј. мисаоној, а не очигледној ситуацији... независно од онога што види“ одређујући своје понашање смислом ситуације, полазећи од значења ствари“ (Виготски, 1971: 54).

Игри се даје предност у односу на друге образовне поступке и друге врсте наставних активности пре свега зато што подразумева акцију у којој дете комбинује операције, манипулише и експериментира како на физичким објектима, тако и на симболичком материјалу.

## МЕТОДОЛОШКА ОБЈАШЊЕЊА

### *Циљ истраживања:*

Кроз анализу теоријских поставки о развоју перцепције код деце на раним узрастима утврдити да ли постоје могућности да се уз помоћ дидактичких игара утиче на овај развој.

### *Задачи истраживања:*

1. Дефинисање основних појмова истраживања;
2. Преглед владајућих ставова и схватања у литератури у подручју истраживања развоја перцепције и дидактичких игара;
3. Истраживања о значају система дидактичких игара за развој дечје перцепције на нашим просторима.

### *Методолошки приступ:*

У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја.

## 1. ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА ИСТРАЖИВАЊА

Ради прецизнијег одређења формулисаног проблема, на овом месту је потребно разјаснити термине **перцепција** и **систем дидактичких игара**.

**Перцепција** је сложена психичка функција која оспособљава организам да уз помоћ чулних органа прима, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у својој околини. “Перцептивна организација представља процес у коме се из разноврсних чулних података стварају опажаји” (Нешић, 2006: 35). Она представља целовит одраз предмета, појава или процеса, који се не заснива само на непосредним информацијама прибављеним од чула већ на укупном претходном искуству стеченом у интеракцији са природном и друштвеном средином. „Ово искуство које служи за интерпретацију података до којих долазе чулни органи, подразумева у одређеној мери познавање и разумевање онога што се опажа, што значи да на перцепцију утиче и оно што појединац пројектује од свог претходног сазнања о томе“ (Каменов, 2008: 7). Развој опажања се, пре свега, огледа у томе што се усавшава и усложњава оперативна страна перцептивних процеса. То се изражава како у квалитету опажајних слика које све верније одражавају стварност, тако и у чињеници да начини упознавања са том стварношћу постају

све адекватнији потребама детета за деловањем. Осим тога, опажање постаје све сврсисходније, зависи од воље и намера детета, што се такође одражава у његовој ефикасности.

Поставка око које има највише слагања између разних теорија јесте поставка о томе да се дете развија кроз сопствену активност. Игра је зато централна активност детињства која, повезана са претходном, указује на изузетан значај игре у дечјем развоју. Тако се долази до идеје да је игром могуће плански и организовано утицати на развој менталних функција. Игра је врло сложена активност, уткана у све људске делатности. Њу одређује извесна оријентација у понашању играча и више карактеристика, од којих су најопштије: слобода, уз добровољно прихватање правила, издвојеност из свакодневног живота и ограниченост у времену и простору, непродуктивност и фиктивност. Као посебан облик игре постоје дидактичке игре које су, поред тога што поседују сва општа својства игара, конституисане тако да садрже интелектуалне активности ради потпомагања интелектуалног развоја. „Дидактичка игра представља ситуацију у којој се за дете јављају интелектуални проблеми које не може, или може само делимично, да реши на основу ранијих искустава. Напор који при том улаже у решавање, омогућен високом мотивацијом коју игра садржи, основна је полуга развојног деловања на интелигенцију“ (Каменов, 1989: 83). **Систем дидактичких игара** представљају игре које су одабране, обрађене и структуриране у одређен систем, који се усклађује са општим особеностима дечјег развоја, а избор игара и редослед њихове примене зависе од интелектуалних и афективних потреба, образовања које је дете стекло и когнитивног стила који је изградило.

## 2. ПРЕГЛЕД ВЛАДАЈУЋИХ СТАВОВА И СХВАТАЊА У ЛИТЕРАТУРИ У ПОДРУЧЈУ ИСТРАЖИВАЊА РАЗВОЈА ПЕРЦЕПЦИЈЕ И ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА

У овом делу приказаћемо најзначајније ставове о развоју перцепције и о улози дидактичких игара у развоју детета.

Пијаже сматра да интелигенција проиходи из оних акција које преображавају објекте и стварност, и да је сазнање, чији развој можемо да пратимо код детета, у суштини, последица активне и оперативне асимилације. „Насупрот томе, емпиристичка традиција, која је извршила огроман утицај на педагогију, сматра да је сазнавање нека врста копирања стварности, а тиме интелигенција води порекло из самог опажања. Чак и Лајбниц, који је устао у одбрану сензуализма, мада не прихвата да се форма појмова, судова и закључака изводи из „чула“, ипак сматра да њихов садржај потпуно проистиче из чула; као да у менталном животу постоје само сензације и разум... а не и акције. Да бисмо разумели развој детета, неопходно је, дакле, да испитамо развој опажаја... Опажање представља посебан случај сензо-моторних актив-

ности. Особено обележје опажања, међутим, састоји се у томе што оно зависи од фигуративног вида сазнавања стварности, док је акција у целини у суштини операциона и мења стварност“ (Пијаже, 1978: 133). Из тих разлога, он сматра да је веома важно одредити улогу опажања у интелектуалном развоју детета у односу на развој акције или развој операција које произлазе из акција током потоњих интериоризација и структурација. Свест, према Пијажеу, не добија готове психичке садржаје преко чула, па се, према томе, не може говорити о утисцима које добијамо гледањем као довољним изворима сазнања. Релативна адекватност перцепције предмета је у ствари „резултат, не једног непосредног контакта, већ једног конструкторског процеса у току којег субјект тежи да употреби своје некомплетне информације, и делимично деформисане и нејасне, да би их ујединио у један систем који довољно одговара својствима предмета: дакле, до тога се не долази другачије него посредством једне симултане, кумулативне и корективне методе, која је на терену перцепције заснована на процесу децентрације или координације сукцесивних центрација, имајући за ефекат да коригује деформације везане за сваку од њих“ (Piaget, 1961: 452).

За боље разумевање процеса опажања нарочито је важна поставка према којој перцепција далеко превазилази чулно и непосредно дато. С. Лангер уводи појам „апстрактивног или интелектуалног виђења“ које у подацима што их прибављају чула занемарује све осим извесне форме утеловљене у њима, а његов први производ је „дословно сазнање, апстраховано поимање ствари, с којим су повезане као примери. Такво виђење је, само по себи, процес формулисања; наше разумевање видљивог света започиње у нашим очима. Као његов резултат настаће здање људског знања које се указује пред нама, не као огромна збрка извештаја чула, већ као склоп чињеница које су симболи и закона који су значење тих симбола“ (Лангер, 1967: 65).

Још је Коменски указивао на важност развијања перцепције код деце на раним узрастима. Он инсистира на очигледности уводећи „златно правило дидактике“, према коме приликом перципирања појава треба ангажовати што више чула. Међутим, Коменски се не зауставља само на чулном опажању, већ тражи и прераду опаженог, размишљање о њему и вербализовање.

Када се говори о важности васпитања чула, као важног васпитног задатка, свакако треба поменути Фребела, творца првог система предшколског васпитања. Код њега налазимо сензорне вежбе, јер он сматра да су појаве и збивања на које дете наилази у својој околини главно средство његовог развоја. Међутим, оне саме по себи представљају један хаос који утиче конфузно и несистематски на његов развој. Издвојити ове појаве и збивања да би их наново средили у нешто врло хармонично и корисно за дете је, за Фребела, најважнији задатак васпитања (Michelet, према: Каменов, 2008: 27). Приметна је код Фребела антиципација идеје о структурираној средини, као и увиђање потребе да се дечја чула ангажују на одговарајући начин, као и да се успостави веза између онога што прибављају чула и најапстрактнијих



идеја које се на тај начин откривају деци (на пример, лопта је симбол савршенства и бесконачности).

Примену сензорних вежби у формативне сврхе наилазимо и код Ж. Итара, који је заједно са Ж. Ж. Русоом добро схватио корист од васпитања чула, али он под утицајем филозофије сензуализма, не обраћа пажњу на оно што се са чулним утисцима даље збива у духу, тако да је своју методику свео на вежбање чула и јачање пажљивости, не успевајући да дубље утиче на интелектуалне функције. (Каменов, 2008). Сегуен је наставио рад Итара и он је сматрао да сензорно васпитање јесте основа без које је прерада идеја незамислива, али та прерада неће бити могућа без индукције, дедукције, компарације и примене онога што је сазнато опажањем. Због тога је припремио материјал којим није настојао само да омогући стварање представа, него да обезбеди развој мишљења помоћу манипулисања, кроз слободну и индивидуалну употребу.

М. Монтесори је читав развој детета схватала пре свега као сензорни развој, због чега је цело васпитање усмерила на култивисање дечјих чула. Њен материјал је имао првенствени задатак да подстиче сензо-моторну активност, чиме је веровала да понајвише доприноси умном развоју (Каменов, 2008). Пошавши од васпитања чула, Монтесори је повезивала, најбрже што је било могуће, говор са манипулисањем предметима, приближивши се на тај начин интелектуалном васпитању које је схватала у најужој повезаности комбинација перцепције са моторичким процесима. Дете, по њеној концепцији, треба да буде изложено великом броју утицаја разноликих подстицаја. Веровала је да ће помоћу припремљеног рада и средине повећати сензитивност деце тако да постану експерти за класификацију.

На сличан начин М. Доналдсон посматра перцепцију. По њеном мишљењу развоју перцепције погодују сви поступци којима се доприноси превазилажењу ограничења у дечјем мишљењу, посебно синкретизма, везаности за појединачно које се опажа, непрецизне одређености појмова и недостатака логичке координације међу њима. „Потребно је учити да се властитим мишљењем управља на нове, ванконтекстуалне начине, ослобођене старих веза које истовремено подржавају и спутавају“ (Доналдсон, 1982: 110).

Превазилажење конкретности дечјег мишљења, формирање појмова, усвајање термина за њихово именовање, као и других знакова за представљање стварности, доводи до конфликта између *иконичкој* и *симболичкој* начина представљања. Да би дете могло да користи информације које добије из средине, оно ствара посреднике између себе и света заузимајући све већу дистанцу у простору и времену у односу на непосредно дато. Брунер је описао три врсте таквог представљања: акциону, иконичку и симболичку реперезентацију. Он каже да је за постизање конзервације потребно превазилажење онога што се тренутно опажа као услов одржања инваријантности. На основу инваријантности дете почиње схватати да ствари имају сталан идентитет ван идентитета који су стекле због неке акције извршене на њима. Временом дете прелази с једне представе о свету, стечене кроз акцију (акциона репрезен-



тација) на представу засновану претежно на изгледу ствари (иконичка репрезентација). После тога, оно почиње да схвата сталност ствари без обзира на промене изгледа, што значи да је конструисало један стабилнији модел свега карактеристичан за симболичку репрезентацију (Брунер, 1972а).

К. Ками препоручује организовање перцептивних активности, истичући потребу отклањања пасивности визуелне перцепције стављањем детета у ситуацију да активно конструише просторну конфигурацију. Значајно је да ће дете тако учвршћивати менталну слику која ће олакшавати визуелну дискриминацију (Ками, 1971а).

Када говоримо о различитим схватањима дечје игре, свакако треба поћи од *когнитивне теорије* дечје игре за чије представнике је карактеристично да игру посматрају као специфичну сазнајну делатност, која је од највећег значаја за развој симболичких функција. Пијаже тумачи игру у функцији развоја когнитивних способности, пошто, по његовом мишљењу, исти фактори који одређују интелектуални развитак одређују и развитак игре. Тако је игра феномен који прати развој интелектуалних функција и рефлектује главне карактеристике појединих етапа. Пијаже сматра да је дечја игра један процес образовања симбола као посредника између човека и стварности. Игра је управо она дечја активност у којој код њих настају системи симбола. Правећи разлику између дечје имитације и дечје игре, Пијаже читав развитак детета тумачи кроз два комплементарна процеса: процес акомодације и процес асимилације, који је у свом чистом облику игра. Укратко, за њега је игра примена образаца стечених имитацијом на нове ситуације.

У вези са когнитивним теоријама дечје игре, треба поменути и допринос Виготског, који сматра да је игра практична машта, или машта у дејству, па према томе и пут да дете осмисли емоције и вреднује своје друштвено искуство, односно начин сазнавања. Дете се креће, напредује кроз активност игре, и због тога Виготски игру назива „водећом активношћу“, односно детерминирајућом у односу на његов развитак (Виготски, 1971). „Функција игре у развоју детета је двојака: развој сазнајних функција и развој воље. Основна функционална вредност игре је што ослобађа дете ситуационе везаности... у игри се први пут јавља разилажење смисаоног и оптичког поља... У игри се дете учи да делује у спознатљивој, мисаоној а не очигледној ситуацији, ослањајући се на унутрашње тенденције и мотиве, а не на мотиве и побуде које полазе од ствари“ (Виготски, 1971: 54–55). Перцепција, том приликом, постаје генерализована и односи се на битно, на значење ствари, без обзира на оно што се види. Чињеница да се ствара замишљена ситуација, с гледишта развитака разматра се као пут за развијање апстрактнијег мишљења. Пијаже се у схватању игре разликује од Виготског по томе што сматра да се игра одвија само на субјективном плану (пратећи развој на објективном плану, као његов негатив и узредна делатност у том развоју), док Виготски каже да је игра директно укључена у развој детета, и представља једну од етапа когнитивног развитака.

И психолози *московске школе* посматрају игру у развојној линији са мишљењем и учењем, истичући њену когнитивну функцију. „Игра се разматра као историјски настао вид дечје делатности, која репродукује деловање одраслих и односе међу њима, усмерене ка сналажењу и упознавању предметне и социјалне стварности“ (Болдирев, према: Каменов, 2010: 58). Код ових аутора разрађен је појам „водеће активности“ и истакнуто схватање да психички развој у великој мери зависи од услова и природе активности коју обавља субјект одређеног узраста. На сваком квалитативно својеврсном узрастном ступњу развоја доминантан значај заузима један од водећих облика активности који одређује начине усвајања, а у извесном смислу такође и природу и обим садржаја који се усвајају. Такав водећи облик активности за ране узрасте јесте предметна манипулација, за предшколске узрасте игра, за школске учење.

Мноштво аутора указује на тесну повезаност између развоја симболичких игара и развоја мишљења детета. С једне стране у игри се одражава структура мишљења, а с друге, мишљење се формира кроз игру.

### 3. ИСТРАЖИВАЊА О ЗНАЧАЈУ СИСТЕМА ДИДАКТИЧКИХ ИГАРА ЗА РАЗВОЈ ДЕЧЈЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НА НАШИМ ПРОСТОРИМА

Постоји више истраживања у нашој земљи која су се бавила овим проблемима (Бркић, Добрић, 1984; Нешић, 2000; Каменов, 2008; Вуловић, 2011 и др.). Међутим, док су одређени аутори истраживали развој перцепције код деце предшколског или школског узраста, други су одвојено испитивали феномен дечје игре и њен утицај на развој деце, осим Е. Каменова, који је испитивао утицај система дидактичких игара на развој дечје интелигенције. Поред тога што су ова два феномена – систем дидактичких игара и развој перцепције код деце – испитивана засебно, истраживања и њихови резултати су се углавном тумачили са психолошког аспекта. Други разлог за избор ове теме садржан је у чињеници да перцептивна искуства представљају основу за развој мишљења и општег развоја и да су предуслов успешног учења. Зато је важно на који начин ће бити организован васпитно-образовни рад у школским условима. Наиме, наопходно је да се у процесу образовања деце чињенице преводе на перцептивни облик представљања, као и да се чешће организују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности.

С друге стране, иако су психолози и педагози свесни значаја игре у развоју детета, ипак се игри не поклања довољно пажње иако она представља важно формативно средство у васпитно-образовном раду и основна је активност детета на раним узрастима. Посебно је значајно одредити улогу игре у раном школском узрасту и учинити је значајним чиниоцем учења и развоја.

Полазећи од дечје потребе да сазнаје својим чулима, организоване перцептивне активности су од посебног значаја за њихов целокупни развој. Образовање деце првог разреда основне школе подразумева организовање сазнајних активности путем опажања, у конкретним ситуацијама. Богата и разноврсна чулна искуства подстичу когнитивни развој детета, па тако и развој способности да опажају и схваћају простор и просторне односе, да извршавају логичке операције на конкретним предметима и појавама, да развијају појмове о геометријским облицима у равни и простору, да опажају и схваћају мере, мерење и временске односе (Добрић, 1979, Каменов, 1999, Шаин, 2005). Поменута чулна искуства се временом прерађују у свести детета и устаљене практичне активности прерастају у мисаоне, којима дете у наредном ступњу развоја овладава, без потребе извршавања практичних радњи. Стога се интериоризација практичних радњи сматра једним од основних механизма развоја и васпитања деце на раном школском узрасту.

Истраживања су потврдила да правилно култивисана дечја игра подстиче развој њихових менталних способности и убрзава процес преласка на виши ниво менталног развоја, посебно када је реч о дидактичким играма (Каменов, 2008). У прилог овој констатацији иду могућности примене различитих врста варијанти игара за децу, које подстичу развој поменутих способности, а чија је применљивост и ефикасност у пракси потврђена (Марковић и сарадници, 2000, Стојановић и Трајковић, 2009).

Ове чињенице су веома битне, јер деца која полазе у школу још увек имају изражену потребу за игром. Ову констатацију не можемо занемарити у организацији наставних активности. Истраживања савремених аутора потврђују да учење кроз игру и на млађем школском узрасту представља ефикасан начин усвајања знања и његовог трансфера у овим ситуацијама (Dryden & Vbs, 2004; Izrael & Buzan, Kopas-Vukašinić, 2006).

Увидом у *Наставни план и програма за први и други разред основног образовања и васпитања* (2010), тачније програмске задатке за област математичких појмова, утврдили смо да су присутни садржаји којима се развија перцепција деце кроз игру или игролике активности. Ипак се поставља питање да ли су у довољној мери примењене дидактичке игре и на који начин се оне реализују у раду са децом првог разреда основне школе.

## ЗАКЉУЧАК

Васпитање и образовање детета на раном школском узрасту има својих специфичности условљених, пре свега, његовим узрастним карактеристикама, којима је у великој мери одређен његов положај у друштву, односно у процесу васпитања и образовања. Ове карактеристике одређују значај васпитања у раном детињству приликом кога се морају узимати у обзир законитости развоја у том периоду, без чега нема ни успешног васпитно-образовног деловања на њега, односно одговарајуће подршке.

Чињенице које су наведене у раду иду у прилог тврдњама да је могуће конституисати и применити у пракси школских установа такав систем дидактичких игара који ће сачувати суштинске карактеристике дечје игре и поред њихове педагошке обраде, у коме ће бити неговано дивергентно и стваралачко мишљење паралелно са конвергентним мишљењем и упознавањем логике одраслих, чија правила неће изазвати код деце ригидност и функционалне фиксације, већ ће бити подстицај за трагање за оригиналним решењима.

Дете на раном школском узрасту није у стању да утиске које му прибављају чула прерађује, тумачи и складишти као одрасли, искуство које стиче на тај начин није уобличено, нити континуирано. Последица тога је да се много од овог искуства губи из памћења, односно да се деца често не сећају онога што је битно, већ само неважних детаља. Зато је неопходно да се у процесу њиховог образовања, чињенице преводе на перцептивни облик представљања, као и да се чешће организују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности. То, међутим, не искључује могућност да дете, нарочито на млађем школском узрасту, уз помоћ одраслог преводи своја чулна искуства на вербални, односно концептуални план, као и да усваја нека уопштенија и апстрактнија знања и развија логичко расуђивање. У тим процесима незаменљиву улогу има игра.

## ЛИТЕРАТУРА

Bruner (1972): Jarome Bruner, *The Relevance of Education*, London: George Allen and Unwin.

Брунер (1976): Цером Брунер, „Процес образовања“, *Педагогија*, Београд, број 2–3, стр. 275–321.

Валон (1959): Хенри Валон, *Од чина до мисли*, Загреб: Напријед.

Виготски (1971): Лав Виготски, „Игра и њена улога у психичком развојку детета“, *Предшколско дете*, 1974/4, Београд, стр. 48–61.

Вуловић (2011): Ненад Вуловић, *Примена метода активне учења на диференцираним садржајима теорије у истраживачкој настави математике* (докторски рад), Јагодина: Педагошки факултет.

Добрић (1979): Недељка Добрић, „Развијање почетних математичких појмова у предшколским установама“, Београд: Педагошка академија за образовање васпитача у Београду.

Добрић, Бркић (1984): Недељка Добрић, Петар Бркић, *Развијање опажања и схваћања простора код предшколске деце*, Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда.

Доналдсон (1982): Маргарет Доналдсон, *Ум деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Dryden & Vos (2004): Gordon Dryden and Jeannette Vos, *Револуција у учењу: како променили начин на који сви учи*, Београд: Тимграф.

Izrael & Buzan (1991): Лара Израел и Тони Бузан, *Моћ гечјеј ума: њосијаније теије на брзакa*, Београд: Финеса.

Каменов (1989): Емил Каменов, *Интелиектуално васпишање кроз иру*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (1999): Емил Каменов, *Предшколска педагогија*, књига прва, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (2008): Емил Каменов, *Мудроси чула, 1. гео, Игре за развој оијажања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (2010): Емил Каменов, *Мудроси чула, 2. гео, Развијање гечје интелиенције*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ками (1971): Констанс Ками, „Педагошке импликације Пијажеове теорије: разлике у односу на друге теорије и савремену образовну праксу“, *Предшколско геше*, 1971/4а, стр. 406–415.

Копас-Вукашиновић (2006): Емина Копас-Вукашиновић, „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста“, *Зборник института за педагошка истраживања*, XXXVIII, 1 (174–189).

Лангер (1967): Сјузан Лангер, *Филозофија у новом кључу*. Београд: Просвета

Марковић (2000): Мирјана Марковић и др., *Корак њо корак, 2. гео*, Београд: Креативни центар.

Медоуз, Кешдан (2000): Сара Медоуз и Ашер Кешдан, *Како њомоћи гечји да уче*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Нешић (2000): Благоје Нешић, *Развијање ѡерцејивних сиособности ученика*, Ниш: Филозофски факултет.

Нешић (2006): Благоје Нешић, *Развојне и ѡрансферне ѡромене у ѡримарним мениалним сиособностима ученика*, Ниш: Филозофски факултет.

Piaget (1961): Jean Piaget, *Les mécanismes perceptifs*. Paris: PUF.

Пијаже, Инхелдер (1978): Жан Пијаже, Бербел Инхелдер, *Интелиектуални развој гешетиа*, Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.

Стојановић, Трајковић (2009): Биљана Стојановић, Пеђа Трајковић, *Маѡемаѡика у гечјем врѡићу*, Нови Сад: Драгон.

Hohmann, Weikart (1995): Mary Hohmann and David P. Weikart, *Educating Young Children: Active Learning, Practices for Preschool and Child Care Programs*. Publication of the High/Scope Press, 1995.

Шаин (2005): Мара Шаин, *Сојсѡвеним искусиѡом до знања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Biljana J. Stojanović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## THE SIGNIFICANCE OF THE SYSTEM OF THE DIDACTIC GAMES FOR THE CHILDREN'S PERCEPTION

*Summary:* In this paper we analyze the theoretical assumptions about the perceptual children's development in the very early age and also we analyze the possibilities to make an influence on a child's development by using didactic games. The perception is the function that is learned which means that in its development we may accomplish even more thanks to the educational and the upbringing process. Concerning the fact that in the early preschool and the early school age, the game represents the specific way of children's learning and possesses the remarkable formative possibilities, we have explained and analyzed the connection of the system of didactic games and the possibility to influence the development of the perception in this way. In the paper we have used the descriptive method and the content analysis.

*Key words:* perception, didactic games, a child, school





Власта М. Сучевић

Висока школа за образовање васпитача  
Крушевац

Весна М. Живановић

ВШСС за образовање васпитача  
Киkinда

УДК: 37.014:006.73(4)

373.3/4:006.73

ИД БРОЈ: 188146700

Стручни рад

Примљен: 8. 4. 2011

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## САМОВРЕДНОВАЊЕ ШКОЛЕ У ФУНКЦИЈИ СТРУКТУРЕ ЕВРОПСКОГ КОНЦЕПТА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

*Апстракт:* Квалитетно образовање укључује циклично смењивање самовредновања и развојног планирања. Самовредновање основне школе је поступак којим се процењује сопствени резултат. Самовредновање је поступак којим се процењује сопствена пракса и сопствени рад школе и наставника; интерно/унутрашње вредновање неког аспекта рада школе. Показује да ли су и колико активности које се предузимају ефикасне, тј. да ли дају одговор на питање колико је наша школа добра. Самовредновање је основа система обезбеђења квалитета и претходи развојном планирању, те се даље циклично смењују. У процесу самовредновања можемо користити различите методе. Томе служе различити протоколи који су доступни у одређеној литератури и били су, на пример, у функцији неког истраживања, али се конструишу и инструменти за конкретне потребе вредновања у школи. Свеобухватно самовредновање/вредновање се спроводи ради добијања шире слике о целокупном раду и животу школе. Делимично самовредновање/вредновање има за циљ детаљније сагледавање одређених аспеката живота и рада школе како би се поједине кључне области или подручја могли задржати као одређени квалитет школе или како би се могле даље унапредити. У сврху даљег унапређивања рада основне школе, акценат вредновања се обично ставља на области и аспекте које је неопходно развијати.

*Кључне речи:* самовредновање, развојно планирање, квалитет образовања, европски концепт образовања

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У циљу унапређења квалитета образовања у нашим школама у току су процеси самовредновања и развојног планирања. То су два међусобно повезана процеса који следе један из другог. Потреба за спровођењем процеса самовредновања у школама је потребна да би се стекао увид каква је школа, шта је то што представља њене добре стране, а која је то област рада коју треба унапређивати.

Самовредновање и развојно планирање је објективно тешко реализовати ако не постоји квалитетан *џимски рад* свих запослених у школи који делегирају одговорност запосленима који чине *џим за самовредновање и стручни актив за развојно планирање*. Процес и резултати самовредновања и развојног планирања треба да буду производ рада свих запослених у школи, ученика, родитеља, представника школског одбора и локалне заједнице.

*Како организовати процес самовредновања у школи?* Први корак је избор тима за самовредновање који ће у сарадњи са наставницима изабрати кључну област која ће се вредновати. Веома је важно да школа изради сопствене процедуре и план за самовредновање. Приручник за самовредновање садржи кључне области које покривају читав рад школе. Свака кључна област има своја подручја вредновања која конкретизују кључне области и показатеље који ближе одређују садржаје и активности које се вреднују.

Наредни корак треба да пружи одговоре на питања како доћи до доказа, односно које су технике и инструменти који ће се користити, те на који начин и од кога ће се тражити мишљење (наставници, ученици, родитељи, представници локалне заједнице...) чиме могу да се документују/докажу. Након тога, следи обрада и анализа добијених резултата до којих се дошло различитим техникама и инструментима. Важно је у школи обезбедити анонимност података, начин чувања, а посебно предупредити злоупотребу и отворено рангирање појединаца. Неопходно је упознати учеснике са добијеним подацима кроз извештавање. Извештаји би требало да садрже и предложене мере за унапређење у оним делатностима у којима је то неопходно, а показало се као приоритет. Наведене мере су полазна тачка акционог плана којим се унапређује рад школе у конкретној области. Акциони план треба да дефинише активности које ће се предузети, именује носиоце активности, одреди временску динамику реализације и на који ће се начин пратити њихова реализација. Акциони план може бити саставни део школског развојног плана.

*Развојни план* је стратешки план развоја школе којим се дефинишу приоритети у оквиру образовно-васпитног рада који се унапређују и развијају. “Развојни план је документ који се доноси за период од 3 до 5 година и у његову израду и реализацију треба да буду укључени сви који су непосредно или посредно укључени у рад школе (наставници, запослени у школи, ученици, родитељи, представници локалне заједнице)” (*Квалитетно образовање за све*, 2004). Да би се издвојили приоритети за унапређење, мора се поћи од резултата самовредновања и анализе стања у самој школи. Резултати анализе дају слику о функционисању школе, њеним снагама, слабостима и ресурсима из различитих углова (наставници, родитељи, ученици, представници локалне заједнице), у свим областима, на почетку развојног периода и у области наставе и ваннаставних активности, стручног усавршавања наставника, организације рада, руковођења, атмосфере и комуникације, сарадње са локалном заједницом. На основу тога се дефинише мисија школе и визија као слика школе са свим њеним специфичностима за период развоја (3–5 година),

оно што се жели постићи. Имајући у виду добијене резултате, актив за развојно планирање, наставничко веће, представници школског одбора и ученика, дефинишу области промена и приоритетне потребе развоја у оквиру тих области на заједничком састанку (разговори о развоју школе). Добијени приоритети се дефинишу кроз развојне циљеве који одговарају на то шта се унапређује. Циљеви се даље конкретизују кроз задатке који дају конкретне смернице како промену уводимо, а активности сваки задатак конкретније разрађује.

Праћење реализације олакшавају дефинисани критеријуми евалуације, којим се инструментима вреднује и ко су њихови носиоци. Због тога је важно да се јасно и конкретно дефинишу критеријуми који ће нам указати да су циљ и задаци остварени.

Школски развојни план разматра наставничко веће, а усваја школски одбор. Школски развојни план није коначан документ, већ у развојном процесу отворен за корекције, дораде, промене у складу са самим током развоја и специфичностима школе.

## САМОВРЕДНОВАЊЕ РАДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Поступак самовредновања део је процеса којим се обезбеђује унапређење квалитета основног образовања. „Самовредновање је прикупљање и вредновање информација о дјелатности и учинцима“ (Јурић, 2007). Самовредновање школе је поступак којим се процењује сопствени учинак. „Самовредновање је поступак којим се процењује сопствена пракса и сопствени рад; интерно/унутрашње вредновање неког аспекта рада школе. Показује да ли су и колико активности које се предузимају ефикасне, тј. да ли дају одговор на питање колико је добра наша школа. Самовредновање је основа система обезбеђења квалитета.“ (Приручник о самовредновању, 2004). Самовредновање школе има искључиво развојну функцију. Оно је добар инструмент за проверу и јачање школе, за подстицање унапређивања квалитета, за боље планирање и унапређивање рада у одељењу, школи и локалној заједници. Циљ самовредновања је да самовредновањем „треба доћи до података о постојећем стању и положају. Поред прикупљања информација она је истодобно процес унутар којег постаје јаснији положај школе, школског стручног особља (тима) или школске управе. Самовредновање појашњава постављене циљеве и вриједности. Самовредновање се у правилу оријентира на формулирање унутарњих критерија. То је ипак могуће обазирати се на дефиниране или наслуђујуће вањске критерије“ (Јурић, 2007).

За идентификацију остварености једног циља може се користити више показатеља. „Прије самовредновања потребно је утврдити који су били циљеви, у коју су сврху прикупљени подаци. Тада ваља утврдити што, гдје и како и колико често треба вредновати. Коначно треба изабрати поступке. Након проведбе треба резултате вредновати, конзеквенце извести из повезаности циље-

ва и цјелокупних резултата како би резултати `дјеловали` на постављање нових циљева. Самовредновање у школи се непосредно доводи у везу с праћењем које се пак односи на прикупљање и вредновање неке дјелатности и учинака. Вредновање, било унутарње или вањско, прати и вредновање дјелатних особа“ (Исто). Самовредновање је процес који треба пружити податке о тренутном стању неког сегмента делатности одређене школе или свеукупне делатности те школе. „Поред прикупљања информација самовредновање је истодобно процес с помоћу којег постају јаснија рјешења неког критичног стања у некој школи, што за школу има велико значење. Самовредновање омогућава јасније постављање циљева и смјер даљњег дјеловања. То значи да самовредновање треба добити видљиве и јасне судове/закључке како дјелатницима у школи тако и онима изван школе који дјелују у подручју одгоја и образовања.

- Стога се каже да је вредновање суставно прикупљање, анализа и оцјенљивање информација о школском раду и истодобно је настојање за разумијевањем квалитете школе, с намјером даљњег развоја.
- Вредновање опћенито помаже у преиспитивању полазишта и претпоставки, постављању нових питања, реалистичном приступу којег захтијева нека пракса и указивању на бројне детаље који утјечу на школску свакодневицу.
- Обилежја вредновања указују и на то да је она одређена временским терминима, обухваћа анализу и вредновање, оријентира се спрам егзактних критерија као полазних тачака за анализу и вредновање и доноси конкретну корист“ (Исто).

Слика бр. 1. Евалуацијски круг<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Слика преузета из *Школски курикулум, Јурић*, [www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic](http://www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic)

Самовредновање омогућава јасније постављање циљева и указује на даљи смер деловања. То значи да самовредновање треба показати видљиве и јасне судове/закључке како свим радницима у школи и онима који су носиоци наставног процеса, тако и онима ван школе који су повезани са образовним процесом.

Најважнији аспект самовредновања је извор информација. Врло је значајна детекција извора информација, који унутар школе могу бити: самопосматрање, директне изјаве учитеља, ученика и родитеља и самовредновање индикатора и резултата.

Категорије и индикатори самовредновања по Јурићу (2007) јесу: темелна гарнитура самовредновања састоји се од постављања циља, описивања, разраде система КИС (категорије, индикатори, стандарди), израде инструмената, примене, поступања. Сви су кораци неопходни да би се проучили објективни показатељи и тиме одредило даље поступање с резултатима у смислу даљег развијања квалитета школе.

С обзиром да вредновање представља прикупљање, анализу и оцену информација о школском раду, оно доприноси и настојању унапређивања квалитета школе и даљег развоја школе. „То, другим ријечима, значи да се вредновањем осигурава и квалитет развоја јер она помаже у преиспитивању полазишта и претпоставки развоја, постављању нових питања, реалистичном приступу којег захтијева нека пракса и указује на бројне детаље који утјечу на школску свакодневицу. Функције вредновања омогућавају самоспознају

Слика бр. 2. Методе вредновања<sup>2</sup>



<sup>2</sup> Слика преузета из *Школски курикулум, Јурић*, [www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic](http://www.os.ilok.hr/upload/os-ilok/multiststic)

јер вредновање захтијева што точнији опис и процјену школскога рада који се односи на рад унутар школе и одјеке изван школе. То се једнако односи на развој школе, припремање одлука о јасним стандардима квалитете (индикатори) и даљњим суставним развојем, те на успостављање одговорности у школском раду“ (Исто).

Кораци у самовредновању по Јурићу (2007):

- Избор подручја вредновања и објашњење циљева евалуације
- Усаглашавање критерија вредновања и индикатора квалитета
- Приступање подручју скупљања и анализе података и плана вредновања података
- Прикупљање података и похрањивање података
- Анализа и вредновање (вредновање – оцењивање) података
- Извођење закључака и планирање следећих корака

У процесу самовредновања можемо користити различите методе. Томе служе различити протоколи који су доступни у одређеној литератури и били су, на пример, у функцији неког истраживања, али се конструишу и инструменти за конкретне потребе вредновања у школи (нпр. инструменти дати у *Приручнику за самовредновање* Министарства просвете Р. Србије, 2004).

## ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА РАДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ САМОВРЕДНОВАЊЕМ

Основни задатак образовних система у свету је да се установи квалитет рада школе, те да се успостави и обезбеди квалитет рада свих васпитно-образовних институција. То подразумева:

- одговорност свих актера у образовном систему;
- општеприхваћене и усаглашене стандарде квалитета рада школе;
- примену стандарда у пракси и
- аутономију школа.

Један од најделотворнијих механизма за обезбеђење квалитета је самовредновање“ (Приручник за самовредновање, 2004). Приликом самовредновања укључујемо низ актера који могу да нам одговоре на претходна питања. То су сами наставници и учитељи, ученици, руководећа служба и, наравно, сами родитељи.

Наставник/учитељ је главни актер у самовредновању једне школе, што у процени сопственог рада, то и у укључивању ученика и родитеља у процес самовредновања. „Самовредновање, посматрано из угла наставника, значи стални процес спровођења, анализирања, кориговања и планирања сопствене наставне праксе и сопственог доприноса целокупном животу и раду школе. Сасвим поједностављено, самовредновање значи стално постављање питања: Шта сам урадио/ла добро, чиме сам задовољан/на? Шта сам могао/ла боље? Које сам циљеве постигао/ла, а које нисам? Шта је прошло боље/горе

него што сам очекивао/ла? Да ли сам поклонио/ла пажњу сваком ученику на прави начин? Шта још треба да знам да бих следећи пут био/била бољи/а? На који начин могу допринети побољшању сопствене праксе и раду школе у целини?“ (Исто).

Осим наставника, реалну процену стања школе могу да дају и сами ученици. „Самовредновање ученику омогућује да објективно сагледава и развија способности које ће му помоћи да створи навику да планира, прати, вреднује и унапређује своје активности у школи. Тако се ствара култура вредновања како сопственог рада, тако и рада других“ (Исто).

Руковођење и организација рада школе, као важан сегмент, сасвим логично намеће потребу да директор или чланови школске или локалне управе провере сопствену ефикасност и ефективност ради организовања и обезбеђивања што квалитетнијих услова за рад ученика и запослених.

Последњу карику у процени квалитета рада школе дају и сами родитељи. „Родитељу, као неизоставном партнеру школе, укључивањем у процес самовредновања, обезбеђује се могућност да личним учешћем, као и проценом рада других, доприноси објективнијој и реалнијој слици школе, да одлучује и спроводи акције за унапређење рада школе“ (Исто).

Самовредновањем се подразумева да је школа спремна прихватити одговорност за сопствено деловање, рад и развој. Одговорност се скида са спољашњег евалуаторског апарата, који више није једини и основни евалуатор рада једне школе. Међународна искуства показују да је самовредновање веома битан сегмент рада, развоја и евалуације деловања једне васпитно-образовне институције. У земљама Европске уније и другим развијеним земљама самовредновање је прихваћено као најефикаснији механизам за унапређење квалитета рада једне школе.

## САМОВРЕДНОВАЊЕ У ЗЕМЉАМА ЕУ И РЕГИОНА

Глобални модел самовредновања већ је развијен у склопу европског пројекта *Evaluating Quality in School Education 1* који је 1997. и 1998. године реализован у осамнаест европских земаља. Успех тог пројекта као резултат условио је доношење Декларације (Конференција у Бечу 2) којом се школе, сви корисници система образовања, националне владе и Европска комисија позивају да промовишу самовредновање као делотворну стратегију за унапређивање квалитета основних школа. Приступ је широко прихваћен након Препоруке Европског парламента и Већа Европе о сарадњи на унапређивању квалитета образовања у Европи. Самовредновање се користи као интегрални механизам за унапређивање квалитета образовања у готово свим европским земљама.

У Шкотској самовредновање школа није законски обавезно. „Ипак школе су законски дужне припремати годишњи школски развојни план и изве-



штај о извршавању плана и сопственом напредовању (*Standards in Scotland's Schools Act, 2000*)“ (*Школски програма*, 2003). Постоји и јединствени приручник о томе како проводити самовредновање и од свих школа се очекује да се укључе у самовредновање и планирање сопственог развоја. Школе морају редовито публиковати извјештаје о сопственим стандардима квалитета. Национални инспекторат (*Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE*) пружа подршку школама у спровођењу самовредновања и даје упутства како припремати извештаје. Коришћење резултата ученика на националним испитима у Шкотској служи као основни критериј за закључивање о квалитету школа. Развијен је врло прецизан систем од 33 индикатора квалитета и детаљно разрађен систем показатеља квалитета груписаних у седам кључних области. „Национално прихваћен скуп показатеља квалитета користе школе приликом самовредновања, али и инспекција за обезбеђивање квалитета приликом спољашњег вредновања“ (*Приручник о самовредновању*, 2004).

У Енглеској не постоји формална обавеза школа да примењују самовредновање. Ова је пракса међутим широко распрострањена, јер Офстид (*Office for Standards in Education*) и QCA (*Qualifications and Curriculum Authority*) снажно наглашавају важност развојног планирања у школама утемељеног на самовредновању. Од школа се очекује да континуирано и активно прате свој рад у интервалима између годишњих инспекцијских посета. Морају имати дефинисану развојну стратегију која укључује анализу постигнућа ученика, анализу остваривања циљева, планирање акција и властито вредновање. „Редовно се публикују резултати рада и самовредновања у годишњим извештајима који су првенствено намењени родитељима“ (Исто).

У Холандији такође не постоји формалан захтев нити обавеза школа да проводе самовредновање, но школе су снажно охрабриване да то чине. Оне су, наиме, законски дужне развијати унутрашњу политику одржавања и унапређивања квалитета. Законом о супервизији утврђено је да инспекција мора да користи податке добијене на основу самовредновања школе као полазну основу за спољашње вредновање школе. Пошто је развијено национално тестирање, кључни аспект самовредновања је одређен успехом ученика на националним тестовима постигнућа. Управо због односа између самовредновања и инспекције, као и због чињенице да је обезбеђивање квалитета кључна област инспекцијског надзора, готово све школе су започеле процес самовредновања.

У Аустрији је самовредновање школа део ширег „Curriculum '99“ концепта. Тај концепт пружа школама више слободе и аутономије у планирању и од њих тражи више одговорности за квалитету образовања коју пружају својим ученицима. Свака школа мора дефинисати свој „Школски развојни програм“. Овај школски програм служи као оквир за самовредновање. Кључна подручја квалитета која морају бити покривена су: учење и поучавање, школско-разредна клима, сарадња школе са спољним партнерима и њени односи с јавношћу, руковођење школом и професионални развој особља.

Словенски концепт самовредновања школе је још у процесу обликовања и проверавања. „Започети су послови на успостављању механизма, активности и мера које омогућавају очување постојећих квалитета и повећање квалитета на подручјима са слабијим резултатима. Пројекат *Плаво око* бавио се установљавањем и осигуравањем квалитета у васпитању и образовању“ (Исто).

У Хрватској, слично као и у Словенији, започет је посао на увођењу самовредновања ради унапређивања квалитета образовања. У току је пројекат *Самовредновање школа у функцији унапређивања квалитета образовања* који се спроводи у неколико основних и средњих школа које су се пријавиле за учешће у пројекту. Полазећи од позитивних искустава у ЕУ и помоћу непосредне комуникације с институцијама које руководе и потичу самовредновање у европским школама, разрађен је приступ који се управо тестира. Приступ сматра да школа, коју чине сви наставници, ученици и родитељи, мора и може сама најбоље одговорити на три кључна питања:

- Каква смо ми школа?
- Како то знамо?
- Што можемо чинити да будемо још бољи?

У Хрватској се, да би се одговорило на ова питања, школе морају ангажовати и покренути низ активности:

- извршити детаљну самоанализу помоћу посебно развијених упитника које попуњавају директори, наставници, ученици и родитељи,
- извршити самовредновање – уочавање властитих предности, недостатака и могућности,
- одредити властите развојне приоритете и циљеве.

„Овим се приступом пружа могућност школама да у складу са својим специфичним увјетима и специфичном унутрашњом динамиком самостално креирају властити развој. Очекује се да ће позитивни учинци овог приступа утјецати на подизање разине аутономије и одговорности школа за властити развој. Остварена саморегулација значајно би могла побољшати опће школско озрачје, осјећај заједништва и разину мотивираности свих укључених“ (пројекат *Самовредновање школа у функцији унапређивања квалитета образовања*, 2004). Позитивни исходи у Р. Хрватској већ развијени ће се понудити свим школама као заједничка, јединствена методологија за унапређивање квалитета рада школа.

## ПОКАЗАТЕЉИ КВАЛИТЕТА, ПРИНЦИПИ, ПРАВИЛА И ОБИМ У САМОВРЕДНОВАЊУ ШКОЛЕ

Документ „Школа по мери деце“ садржи главне карактеристике успешне школе у кључним областима квалитета. Намењен је свим актерима (школама, родитељима, локалној заједници) који су укључени у васпитно-обра-

зовни процес. Представља основ за развој процеса и механизма за самовредновање школе. Према примерима прикупљеним из образовне праксе земаља ЕУ, утврђене су кључне области у самовредновању (*Квалиџетно образовање за све*, 2004):

1. школски програм и годишњи програм рада школе,
2. настава и учење,
3. постигнућа ученика,
4. подршка ученицима,
5. етос,
6. ресурси и
7. руковођење, организација и обезбеђење квалитета.

### ШТА ВРЕДНУЈЕМО?

Да би се сагледао квалитет рада школе у целини, потребно је размишљати о условима у којима школа ради, процесима који се дешавају у школи и продуктима, исходима или резултатима које школа постиже.

Слика бр. 3. Шта вреднујемо?



Ове три категорије су биле основ за дефинисање и утврђивање кључних области. Шта се може вредновати у кључним областима?

#### ШКОЛСКИ ПРОГРАМ И ГОДИШЊИ ПРОГРАМ РАДА ШКОЛЕ

Вредновањем квалитета школског програма процењујемо: његову структуру, квалитет наставне понуде, усклађеност са специфичностима и потребама ученика, везу развојног плана са резултатима самовредновања школе.

#### НАСТАВА И УЧЕЊЕ

У овој области се прате и вреднују: планирање и припремање наставе и других облика образовно-васпитног рада, реализација наставе, активности ученика, начин учења, оцењивање, праћење, извештавање.

#### ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА

У овој области могуће је вредновати: успех у учењу (на нивоу разреда, одељења, школе), квалитет знања, постигнућа ученика на квалификационим и пријемним испитима и такмичењима, мотивацију ученика, вредности код ученика.

## ПОДРШКА УЧЕНИЦИМА

Област у којој се сагледава: квалитет бриге о ученицима, подршка њиховог учења, социјалног и личног развоја, професионалне оријентације.

### ЕТОС

Област у којој се вреднује: квалитет климе и односа у школи и у окружењу, заједништва, сарадње, осећај припадности школи и окружењу, једнакост, правичност, партнерство.

### РЕСУРСИ

У овој области се вреднују: кадар, простор, опрема, располагање финансијским средствима.

### РУКОВОЂЕЊЕ, ОРГАНИЗАЦИЈА И ОБЕЗБЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА.

Област у којој се вреднују: професионална компетенција, умеће и способност руководиоца, ефикасност руковођења, тимски рад, школски менаџмент, планирање и остваривање школског развојног плана, извештавање о квалитету рада, обезбеђивање квалитета.

Самовредновање је континуиран процес у коме се школа не бави само сагледавањем резултата, већ и проценом колико су ефикасне активности које делимично или у потпуности зависе од актера у једној образовно-васпитној установи. У том смислу, у процесу самовредновања се препоручује поштовање одређених принципа.

1. Потребно је сагледати чињенице и појаве са више аспеката и упоредити податке добијене од различитих учесника.
2. Подаци прикупљени различитим инструментима се обрађују и анализирају.
3. Мора се обезбедити анонимност података и њихова заштита од злоупотребе. Правила доступности и употребе података морају бити потпуно јасна.
4. Брига за квалитет треба да буде професионална и заједничка одговорност свих запослених у школи; слабе стране се морају решавати као заједнички проблем, а не као проблем појединаца.
5. О резултатима самовредновања треба обавестити све заинтересоване стране, при чему се добијени резултати не могу користити за рангирање појединаца или школа.
6. Планирани кораци треба да буду доступни и остварљиви, али увек треба имати на уму ширу перспективу процеса.
7. Тек када се у основним цртама упозна целина, школа може да утврди приоритете и да се бави обезбеђивањем и унапређивањем квалитета на ужем подручју.
8. Школе треба да израде и усвоје правила и процедуре за извођење самовредновања која садрже:
  - основна начела за обезбеђивање одговарајуће климе и културе (правила комуникације);
  - правила чувања, заштите и располагања подацима;

- начин обрађивања података;
- инструменте за праћење и вредновање квалитета рада школе  
(Према: *Приручник о самовредновању*, 2004)

Што се тиче нивоа и обима вредновања, њиме се може обухватити:

1. систем образовања у целини,
2. поједини делови, нпр. све основне школе,
3. појединачне школе,
4. поједини разред или одељења.

На сваком од наведених нивоа могу се вредновати кључне области или њихови делови, поједина подручја вредновања или поједини показатељи.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Према обиму, самовредновање/вредновање може бити свеобухватно или делимично. Ако је самовредновање усмерено на одређено питање или проблем, школа не мора процењивати једну или више кључних области у целини, већ ће изабрати неколико показатеља из различитих кључних области. Свеобухватно самовредновање/вредновање се спроводи ради добијања шире слике о целокупном раду и животу школе. Делимично самовредновање/вредновање има за циљ детаљније сагледавање одређених аспеката живота и рада школе како би се поједине кључне области или подручја могли задржати као одређени квалитет школе или како би се могле даље унапредити. У сврху даљег унапређивања рада основне школе акценат вредновања, се обично ставља, на области и аспекте које је неопходно развијати.

## ЛИТЕРАТУРА

- Brajša, P. (1995): *Sedam tajni uspešne škole*. Zagreb: Školske novine.
- Glasser, W. (2005): *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.
- Grin, F. (2001): „On Effectiveness and Efficiency in Education: Operationalizing the Concepts“ u: J. Oelkers (ed.) *Futures of Education*.
- Jensen, E. (2003): *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jensen, E. (2004): *Različiti mozgovi – različiti učenici*. Zagreb: Educa.
- Colin, T. (2003): *Vođenjem do uspeha*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Jurić, V. (2007): „Kurikulum savremene škole“, u: Previšić, V. (ur.): *Teorije – metodološki sadržaj strukture*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta, Školska knjiga.

*Квалификационо образовање за све: изазови реформе образовања у Србији*, Министарство просвете и спорта Р. Србије, Београд, 2004.

Kelly M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. (2004): *European profile for language teacher education: a frame of reference*. Southampton. UK: Southampton University – Brussels: European Commission.

Kleuf, J. (2006): *Regional tuning – towards the European Higher Education Area*. Belgrade: Centre for Education.

Klipperf, H. (2001): *Kako uspješno učimo u timu*. Zagreb: Educa.

*Приручник за самовредновање рада школе*, Министарство просвете и спорта Р. Србије, British Council, Просветни преглед, Београд, 2004.

Srića, V. (1992): *Upravljanje kreativnošću*. Zagreb: Školska knjiga.

Srića, V. (2003): *Inovativni menadžer u 100 lekcija*. Zagreb: Znanje.

Srića, V. (2003): *Kako postati pun ideja*. Zagreb: MEP Consult.

Ратковић, М. (2006): *Планирање и евалуација*. Нови Сад: Мисао.

Vlasta M. Sučević

Vesna M. Živanović

## SELF-EVALUATION OF THE SCHOOL IN THE FUNCTION OF THE STRUCTURE OF THE EUROPEAN EDUCATIONAL QUALITY CONCEPT

*Summary:* The qualitative education includes cyclical self-evaluation and the developmental planning. The self-evaluation of the primary school is the process that self-evaluates one's own results. Self-evaluation is the process that evaluates the one's own practice and the work of all teachers and school as well. It also shows in what way the activities are effective and is our school good enough. The self-evaluation is the base of the quality assurance and precedes the developmental planning. In the process of self-evaluation we may use different methods. The whole self-evaluation is being completed because of gaining the broader picture about the entire school work and life. The partial self-evaluation has a purpose of taking into consideration some specific aspects of a school work and life in detail.

*Key words:* self-evaluation, developmental planning, the educational quality, the European concept of education





Ружица Ж. Петровић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 14 Атанасијевић К.  
ИД БРОЈ: 188147212  
Стручни рад  
Примљен: 12. 4. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## АНТИЦИПАЦИЈА „НОВЕ“ ФИЛОЗОФИЈЕ (ПОВОДОМ 30. ГОДИНА ОД СМРТИ К. АТАНАСИЈЕВИЋ)

*Айсџиракџи:* У раду се анализира идеја К. Атанасијевић о заснивању једне филозофије која би по узору на изворну хеленску одговарала најдубљим онтолошким потребама човека. Таква филозофија у себе би обједињавала спекулативну, научну и религијску димензију духа и афирмисала његову рационалну и мистичну снагу. Њено крајње исходиште била би трансцендентна етика.

*Кључне речи:* Филозофија, дух, рационално, мистично

### УВОД

Трагање за језгром свега битисања своје утемељење има у самој човековој природи и њеном отвореном односу према тајни свеколиког догађања. Основу те интенције чини тежња за спознајом и доживљајем свејединства света која је првобитно стављала у покрет све човекове моћи ка његовом одгонетању. Древна мудрост носила је јединство мистично – религијских, песничких и умствених елемената. У оријенталној филозофији та веза никада није покидана, а у хеленској је и после диференцирања разумске рефлекције као доминантне спознајне снаге у многим учењима, чак и изразито спекулативним, наставио да живи митско-религиозни елемент. Има историчара филозофије<sup>1</sup> (Windelband: 53) који филозофичност неког учења мере очишћеношћу од оваквих „рудименталних остатака“ сматрајући да је нека филозофија више или мање вредна с обзиром на то у којој мери се тих елемената ослободила. Полазећи од тога критеријума, морали бисмо изразити сумњу у филозофски карактер индијске филозофије која је још увек живо духовно ткање митско-религијских и спекулативних садржаја, али и грчке, нарочито предсократске

<sup>1</sup> Windelband у разматрању Питагорејског, Хераклитовог и Емпедокловог схватања, ограђује се од њиховог учења о личној бесмртности и сељењу душа и ставља их по страни, јер она по њему представљају позајмице тих филозофа из мистерија и у супротности су са њиховим општим научним учењима.

филозофије, у којој су њени представници посезали за митском традицијом користећи поједине митологеме да би свеобухватније и јасније изложили своје идеје. Ако пођемо од тога да је теза о „чистом почетку“ методолошко стајалиште а не историјска чињеница, онда елементе рационалног и ирационалног треба посматрати у синтетишућем контексту, а не кроз форму противречних аспеката. Потешкоће у разумевању таквих учења често настају услед занемаривања ширег идејно-вредносног значаја појединих идеја и преокупације у датом временском оквиру. Да бисмо схватили распон духовних стремљења неопходно је уместо раздвајања митоса од логоса, као два неспојива садржаја, сагледати њихов јединствен карактер, а јасну границу повући само између аутентичног материјала и сопствених шема под које се често подводе.

О ограничениости гледишта које своди филозофију само на чисто, апстрактно мишљење, ослобођено свих других састојака духа, А. Савић-Ребац каже: „Дуго времена се већином само признавало да је хеленски дух творац рационалистичке преокупације: што се тиче мистике, која се најзад ипак није могла превидети ни у грчкој религији ни у грчкој спекулацији, сматрало се да је она доспела онамо споља, непознатим путевима из неког неодређеног оријента. Данас, међутим, ипак почиње да преовлађује сазнање да је у грчком духу мистика сасвим равноправна рационализму.“ (Аница Савић – Ребац : 56) О заблуди да се издвајање логоса из митоса одвијало радикално и да је између њих створен непревладив јаз, М. Ђурић истиче: „Велико је питање да ли је рана грчка филозофија уопште ишла на сузбијање митских представа и прекорачење религијског оквира, а камоли била задојена револуционарним духом... Граница између митског и рационалног подручја може се по вољи померати у оба правца. Уствари, рационални елементи су видљиви већ код Хомера и Хесиода, а митских елемената има још и код Платона па чак и код самог Аристотела.“ (Ђурић 1968: 232)

## ЗАСНИВАЊЕ „ХИПОТЕТИЧКЕ“ ФИЛОЗОФИЈЕ

У антиципацији нове филозофије К. Атанасијевић је, полазећи од опасности редуковања филозофске мисли на спекулативну, хладну аполонијску димензију, истакла захтев за препород филозофије у свој њеној древној лепоти и пуноћи. Она полази од тога да је основна тежња човека да продре у област правог бића и открије истиниту подлогу и смисао целокупног egzистирања, неостварива само разумом, већ и осећањем. Наиме, „испитивање суштине стварности разумом одвело је, у правој линији, сјајној и велелепној, али нешто хладнијој области рационализма, у најопштијем смислу те речи. Почевши од неких одељака оријенталне мудрости и свести, где је било више елемената чистог разума и строге логике него што се то до скоро знало, преко старих грчких филозофа – највећих рационалиста света до представника новијег и најновијег европског рационализма.“

Посебна и најнеоспоранија заслуга рационалистичких система јесте превазилажење појавности којом се задовољава чулно искуство. Али, како је разум најпречишћенија снага у човеку њиме се не исцрпљује сазнајна моћ која, шири замах и продубљенију јачину добија интуицијом, (Платон 1982, 242 В, Ксенофонт 1980: 14), усхићењем, мистичким заносом и имагинацијом. Ове снаге<sup>2</sup> чиниле су значајну осећајно-религијску подлогу источњачких метафизичких спевава, грчке предфилозофске и филозофске традиције средњевековне филозофије, али и модерних мудрости о свету преточених у интуитивна учења Шопенхауера, Ничеа и Бергсона. Потреба човековог духа да иступи из емпиријског света и усмери своје тежње врховном бићу, води сазнању да разуму остаје недоступан велики део стварности, недодирнуто језгро које једино интуиција може наслутити и обухватити. Рационалист, својим логички јасним творевинама „величанственим рашчлававањима“, никада не може да оствари ону уздигнутост над земаљским променљивостима и усхићеност због спајања са трансцедентним као што може мистичар. Као филозоф интуитивног смера К. Атанасијевић афирмише животворност и свежину мистицизма. „Ко верује да се само извођењима постројеним у силогизме решавају сложени проблеми, тај ће се, разуме се, презриво окренути од пространог домаћаја мистике, али ће на тај начин само он сам остати оштећен. Јер и ако је извесно да у књигама мистичара има муцања, и претераности свих врста, и читавих низова узалудних парафраза верских ставова, неоспорно је, исто тако, да оне садрже варнице и блеске који, ма на махове, могу очигледније, непосредније и ближе да обасјају свет у коме живимо и деламо него што могу да га осветле дедукције скопчањене формалне логике.“ (Атанасијевић: 134). Дакле, К. Атанасијевић верује да продубљивање битности ствари и продирање до врховног сазнања и „спасоносног душевног ослонаца“ води кроз синтезу дијалектичког умовања, плодне надахнутости и племените утехе. Зато нову филозофију гледа кроз призму реафирмације старе филозофије која је одисала јединственим дахом умне мисаоности, песничке свежине и религијске мистичности. Таква филозофија подразумева и филозофе новог кова „који се неће више завијати у помрчину од речи нити ће разрешитељима убијати интелект претешким средствима свог изражаја. Нова филозофија ће донети пуноћу и богатство и духу и души, задовољити и религиозну потребу човекову и пружиће му, можда прилике да упозна егзалтацију.“ (Атанасијевић 1929: 11)

За ближе разумевање визије нове филозофије К. Атанасијевић и улоге и задатка филозофа важно је истаћи њену диференцијацију мислиоца на два

---

<sup>2</sup> Снагу интуиције као нарочиту духовну особину поседовао је Сократ: он је осећао у себи неку божанску снагу, унутрашњи глас у коме је налазио нешто демонско. По Ксенофону тај глас га је потстицао и опомињао на добро, а по Платону одвраћао га је од рђавог посла. У модерно време тај глас је објашњаван на различите начине; као ирационалан чинилац (Kinkkel), као судбинска моћ (Pöhlman) као увиђај који долази из несвесних дубина (Gomperz) итд.

типа: на „интуитивне“ и „дискурсивне“ (Декарт: 95)<sup>3</sup> која произилази из разлике у њиховим природама на којој се темељи разлика у карактеру и начину њихових сазнања. Дискурсивне је препознавала међу филозофима чисте, логичке апстракције ослобођене мистичних сазнања и ослоњених само на разум, а интуитивним је придавала одлике крилате и осетљиве фантазије, спонтаног сазнања, сочних мисли и свежег и плодног даха живота. О њима каже: „Једни, независно од онога што им искуство приказује и одсликава, испредају систем апстракција, по себи безболних, и потпуно се посвећују труду да им закључивања остану сагласна са свим дијалектичким вештинама, и неогрешена ни о један пропис логике. Други, храбро подносе да их преплави бујица искуствених доживљавања, суочавају се са емпиријом, и свим њеним недузима и јадима па се, потом, спуштају до дна густо испредеог низа појављивања, откривајући им ништавост, и закључно, прибегавајући спасоносном и часном излазу у којој од трансцедентних области, доступној човековој мисли и души.“ (Кнежевић 1935: 5)

Овај став нам може послужити као основа за сазнање фактора опредељујућих за формирање њене филозофије. У области метафизичких питања код К. Атанасијевић су дошле до изражаја две ствари: Јасна свест да су врховне истине неухватљива област за људе што је определило њен изразито критички однос према догматској метафизици; и песимистичка спознаја потпуне извесности у неизменљивост услова ништавног земаљског егзистирања која је одвела тражењу утехе у трансцедентном прибежишту. Крајње исходиште њене метафизике јесте мистичка религија и трансцедентална етика. То су две области духа са којима дискурсивни мислиоци који своју мисао о највишим истинама затварају у схоластичке системе и високопарне комби-

---

<sup>3</sup> Декарт разликује два начина сазнања: интуицију и дедукцију. О интуицији каже: „Под непосредним интуитивним сагледавањем разумем, не колебљиво поверење које чула дају, или лажни суд маште рђавих конструкција, већ чиста и пажљива духа тако лак и разговетан појам да у оном, што разумемо, заиста никакве сумње не остају; или што је исто, чиста и пажљива ума појам без икакве могуће сумње, који се од саме светлости ума рађа, и који је и од саме дедукције извеснији, јер простији ма да и ова од човека не може, као што смо раније то приметили, да се рђаво врши.“ Под дедукцијом Декарт разуме „све нужно закључивање које се изводи из свега другог што је са извесношћу сазнато. Међутим, било је нужно то учинити, јер се многе ствари са извесношћу знају, мада саме нису очигледне, под условом само да се из истинитих и познатих принципа дедукују поступним и ничим непрекинутим кретањем мисли која појединачности очигледно непосредно интуицијом сагледава: не сазнајемо ми другачије него тако везу која у дугом ланцу спаја крајњу алку са првом, мада је један једини поглед неспособан да интуитивно сагледа све средње алке, од којих зависи ова повезаност, довољно је да их sukcesивно прођемо и да се сложимо да се све појединачно од прве до последње међусобно повезују. Овде дакле, разликујемо духовну интуицију од дедукције, која је извесна тиме што се у њој извесно кретање или sukcesија схвата, а у оној није тако...“

О мислиоцима који „своје унутрашње способности троше ради тога да дођу до каквог одржљивог исхода о суштини и опредељењу човековог живота“, у чијим учењима нема „празних апстракција, ни жалових схема“, већ спонтане и дубоке проживљености, види: К. Атанасијевић, Блез Паскал, човек и мислилац, 408–411.

наторике губе живу везу. Њихове замршене, апстрактне конструкције потврђују своју јаловост при сваком сусрету са стварношћу. Испредања о граничним предметима која се држе строге логичности могу водити увежбавању духа и у крајњем га изоштравати, али се на крају завршавају неживим сазнањем (Вујић: 234). Сувој и бесплодној филозофији која се креће у оквиру искључиве рационалности и логичности, К. Атанасијевић претпоставља сазнање способно да се загледа у скривени основ ствари да се пробије кроз појаве и открије нешто од тајне постојања спољашњег света и човекове унутрашњости. Привлачна снага таквог мишљења није у његовој контемплативној моћи и у теоретској уздигнутости већ у могућности да подигне човекову унутрашњост до чистих висина духа и да одговори потребама његове душе.<sup>4</sup> Зато др К. Атанасијевић схоластичком метафизичару претпоставља „филозофа визионара и проповедника религије“, јер сматра да је далеко од људских интереса „играрија појмовима“ и да је човеку потребнија „мудрост која ће дати ослонца његовој души и понудити му лепша и зрачнија подручја битисања“. Нова филозофија треба да одговори потребама најдубљих људских тежњи које се састоје у немирењу са потпуном коначношћу земаљског начина постојања и у „нагону“ за сједињењем са једним вишим ентитетом. Да ли филозофија својом природом и средствима која јој стоје на располагању може ту улогу остварити?

Свака филозофија, према К. Атанасијевић, која претендује на животворност мора показати довољно осетљивости за истанчане и племените пориве људске душе и оствареност пред богатством унутрашњих снага човекових. Питање задатка и сврхе филозофије увек је било и питање смисла човековог живота. Филозофија која тај смисао не открива и не помаже његовом остварењу губи смисао сопственог постојања. К. Атанасијевић, сматра да су знатижеља<sup>5</sup>, чуђење, (Аристотел: 8) превладавање незнања главни

<sup>4</sup> У једном критички рафинисаном тексту Првош Сланкаменац (1936, 33, 35), на питање: „Да ли филозофија има непосредне везе са животом, и да ли га може она својим вредностима оплодити?“ – одговара: „Модерни човек не сумња у оправданост ових питања. Радујмо се да су прошла времена кад је био добар друштвени тон: бити сањаричаром и величином чију високу мудрост не може нико да разуме. Тражимо данас људе који ће повести за собом друге, покренути, заталасати и појачати ток живота људског друштва, а не задовољити се таштом и празном утехом презрења према гомили која није дорасла да схвати њихову мудрост... „Та оштра разлика између два правца филозофирања условљена је избором предмета и начином излагања мисли. Једна страна полази свагда од упрошћавања живота, и завршује бескрајним апстракцијама мисли које немају никакве везе за животом... Предмет другог, хуманистичког правца је човек... Како се човек не налази ни на небу, ни у облацима нити у неким апстрактним областима мисли, него на земљи; и не живи животом апстрактних логичких и метафизичких теорија, него стварним и бујним животом мисли, осећаја, воље, инстинкта, жудње лозофији и филозофирању“.

<sup>5</sup> Говорећи о природи и циљу филозофије Аристотел у Метафизици истиче: „Знатижеља је подстакла прве мислиоце на филозофско посматрање живота. Њихово чуђење у почетку се односило на тешкоће које су се прве показале њиховом уму.“ Главно обележје филозофије јесте „узнати и знати ради упознавања и знања“, јер „први филозофи одали су се

подстицаји филозофирања а добро, крајњи циљ филозофије. Дакле, сама природа филозофије уједињује умствену уздигнутост мишљења и добро као практичну консеквенцу истинитог рада појма. Зато филозофија која се затвори у високопарне појмовне шеме, осуђује себе на стерилност и беживотност. То се нарочито догађа са метафизичким питањима која су због своје природе велики изазов за подвиге ума, али и за апорије у које упада у суочавању са њима.

Између могућности да прихвати једну некритичку догматску метафизику или да стане на пола пута стално изазивана сумњама и безизгледом у коначно разрешење граничних питања, К. Атанасијевић се смело приклања једној хипотетичкој филозофији не тражећи у њој непобитне ставове о суштини и смислу битка већ, мудрост која ће пружити утеху (Јеремић: 1994:124). Песимизам којим снажно прелива подручје искуствене стварности не преноси на метафизички план, јер сматра да земаљски распореди који владају људском егзистенцијом дајући јој привид, не чине последњу основу васељене. Зато је све изгледе за човеково избављење пренела на вишу, утешитељску инстанцију. Својим раскошним умственим и интелектуалним моћима К. Атанасијевић је успела да веома снажан егзистенцијални очај превлада једним избавитељским, трансцедентним разрешењем. Колико је управо тој, исцелитељској снази филозофије давала значаја, види се из, њеног критичког односа који је испољила према Шопенхауеровој метафизици, сматрајући да мислилац таквог темперамента и имагинације није смео створити теорију о <sup>2</sup>слепој бесловесној вољи као подлози читавог бивања<sup>2</sup>, не само зато што је она <sup>2</sup>апсолутно безнадежна већ и неитинита.<sup>2</sup> Уместо Шопенхауерове слепе воље која не оставља нимало простора за надање, др К. Атанасијевић претпоставља словесну прожетост васељене, односно веру у један виши свет чија је подлога морална и логосна.

Уграђујући у своју филозофију истанчану осетљивост за потребе човекове душе К. Атанасијевић је сматрала недовољним свако становиште које не пружа могућност задовољења тих порива. Зато је једнако одбацивала и теорије засноване на земаљском оптимизму оптерећеном безначајним ситницама и пролазним остварењима и оне које егзистенцијалну ништавност узимају за последњу основу бивања. У основи тог става лежи њено сазнање да развијен смисао само за овосветске распореди чини људе „неизлечиво земаљским“ отвореним само за пролазне дарове живота који им кадкад могу дати осећај задовољства, али им у крајњем отупљују смисао за више бивање. Колико лакомислености и промашености носи земаљски оптимизам, толико замрачености и погубности за људску душу носи помиреност са немогућно-

---

филозофији да би избегли незнање.“ Дакле, у основи је била „тежња знању ради знања а не због неке корисне сврхе.“ Али, поред неусловљеног, чистог знања, Аристотел каже: „Основна наука која је изнад подређене је она која сазнаје у ком циљу треба урадити сваку ствар у животу, а тај циљ је, за свако биће његово добро и, уопште највише добро у читавој природи.“



шћу у искорачење из безумног света. Зато К. Атанасијевић смисао људског постојања тражи изван емпиријског света у једној вишој трансцедентној сфери налазећи у њој полугу утехе неопходне за ублажавање страдања и неправде у овом постојању. Тиме свест о недостатку хармоније у овосветском бивању добија смисао кроз хипотезу да ова стварност није последња основа постојања и да је виши степен поравнања могућ.

Одбацивши пука настојања да се логичним путем досегну највише истине, а сматрајући нужним, због човековог трагичног положаја у свету, да се створи утешна основа битисања, К. Атанасијевић је излаз нашла у претпоставци постојања Бога, вечности, бесмртности и космичке правде. О најдубљим тежњама које подстичу наше слутње о Богу, које су истовремено и најбољи доказ о његовом постојању К. Атанасијевић каже: „Јачи од свију датих доказа за постојање Бога јесте наш крик за једним свемоћним бићем коме ћемо склапати руке, јесте наше безнађе да се нађемо очи у очи, са једним изгледом да у овом свету будемо и прођемо. Због тога нема моћи саблажњиво питање да ли би све око нас било тако безутешно кад би постојао Бог.“ (Атанасијевић, 1928: 14)

Овај став као и други који се односе на Бога, показује да се Ксенија Атанасијевић није бавила тим питањем на начин који би рационалним путем доказивао Божју егзистенцију или његову онтолошку природу, јер је врховне истине сматрала <sup>2</sup>неухватљивом облашћу за људе.<sup>2</sup> Све напоре метафизичара да чистим апстракцијама у „педантно распоређеном систему појмова“ открију тајну света држала је за неуспеле покушаје који могу задржати висину и чистоту контемплације, али не и достићи животворну мудрост. Зато, доказ<sup>6</sup> за постојање Бога налази у ирационалном призиву заснованом на човековој немоћи да се сам избори са земаљским мукама, али и на дубоком осећању повезаности са језгром свеколиког бивања. Свест о доминацији зла у свету и немогућности његовог превладавања и стварања трајније хармоније може бити основа две врсте односа људи према стварности. Једног ко „гнусоба једина суштина постојања и нестајања“, а да је уски оквир земаљског трајања последња инстанца људског битисања, и другог који, ослоњен на имагинативне снаге не прихвата постојећу реалност као једину и коначну битност и подстиче веру у могућност поравнања на космичкој равни.

---

<sup>6</sup> Интересантан је „доказ“ постојања Бога који у делу *Филозофске урвине* даје Јустин Поповић (1957: 234) кроз опис тајанственог и загонетног односа „природног и натприродног“ који не подлеже контроли људског испитивачког духа: „У свему земаљском има нечег небеског; у свему природном има нечег натприродног. У пшеничном зрну има парче неба, јер док је постало, много је небеске светлости и топлоте и плаветнила у себе унело. Нечег звезданог има у свему биљном, у свему животињском, у свему минералном, поготову у свему људском. Све је у овом „земаљском свету судбински повезано за оним небеским светом. Кошмарски је неиздржљиво имати мисли које се пред мистеријом светова не претварају у молитвено узбуђење и усхићење. Ништа чаробније од мисли које се на догледу Божјих светова неосетно извијају у молитву“.



## ЗАКЉУЧАК

Разумевајући филозофију као животворну снагу духа која треба у себе да обједини умност, поетику и мистику и да као таква буде ослонац човековој души и њеним онтолошким тежњама, К. Атанасијевић је успоставила филозофију као једну заокружену целину духа у чијој је метафизичко-етичко-религиозној структури нашла основ за разрешење основних антрополошких питања. Иако је песимизам провукла кроз целу емпиријску стварност он није крајње исходиште њене филозофије. Као филозоф утехе она је могућност његовог превладавања потражила у овоземаљском свету у подручју имагинативних снага, да би у трансцедентној сфери кроз хипотезу о етичком поравнању и коначној превласти аксиолошког принципа добра, развила својеврсни космички оптимизам.

## ЛИТРАТУРА

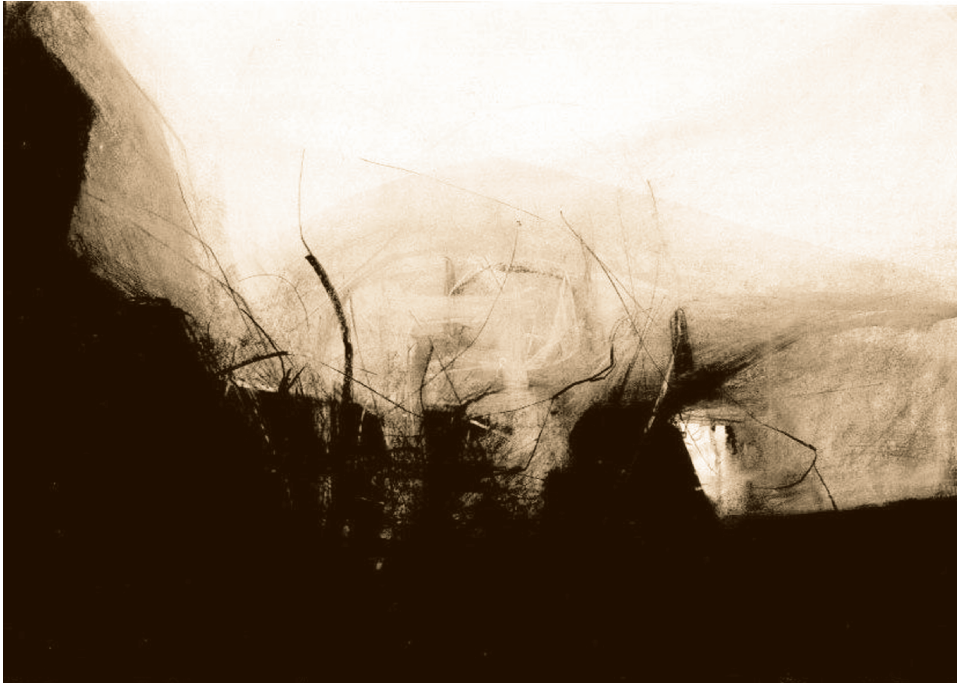
- Аристотел (1986): *Метифизика*, Београд: БИГЗ.
- Атанасијевић (1928): Ксенија Атанасијевић, *Рационализам и мистицизам*, Српски књижевни гласник, књ. XXIV бр. 2, Београд.
- Атанасијевић (1935): Ксенија Атанасијевић, *Блез Паскал, човек и мислилац*, Живот и рад, год VIII књ. XXI св. 136, Београд.
- Атанасијевић (1928): Ксенија Атанасијевић, *Филозофски фрајменџи I*, Београд: Геца Кон.
- Атанасијевић (1935): Ксенија Атанасијевић, *Основни смерови мислилаштва*, А. Шопенхауер, Српски књижевни гласник, књ. XLV, бр. 10, 207/215, Београд.
- Windelband (1958): Wilhelm Windelband, *A History of Philosophy* (I–II) New York; (Srpsko-hrvatsko izdanje, Zagreb, 1956.)
- Вујић (1930): Владимир Вујић, *Достојанство и унижавање филозофије*, Београд.
- Декарт (1952): Рене Декарт, *Практична и јасна правила руковођења духом у исцртавању истине*, Београд.
- Ђурић (1968): Милош Ђурић, *Хуманизам као политички идеал*, Београд.
- Јеремић (1997): Драган Јеремић, *О филозофији код Срба*, Београд: Плато.
- Кнежевић (1935): Божидар Кнежевић, *Мисли*, Београд.
- Ксенофонт (1980): *Успомене о Сократу*, Београд: БИГЗ.
- Платон (1982): *Ијон, Гозба, Федар*, Београд: БИГЗ.
- Поповић (1957): Јустин Поповић, *Филозофске урвине*, Београд.
- Савић-Ребац (1966): Аница Савић-Ребац, *Хеленски визици*, СКЗ: Београд.

Ružica Ž. Petrović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## ANTICIPATION OF THE NEW PHILOSOPHY

*Summary:* This paper analyzes the idea of K. Atanasijević on the establishment of a philosophy that would be modeled after the original Hellenic was adequate deepest ontological human needs. Such a philosophy in itself would affirmed speculative, scientific, and religious dimension of spirit and has established its rational and mystical force. Her final outcome would be a transcendent ethic.

*Key words:* Philosophy, spirit, rational, mystical



Весна С. Трифуновић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 37.033  
37:502.131.1  
ИД БРОЈ: 188147468  
Стручни рад  
Примљен: 7. 8. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ<sup>1</sup>

*Апстракт:* У раду се разматрају улога и капацитети институционализованог образовања у представљању принципа одрживог развоја, који су се искристалисали кроз различите међународне споразуме.

*Кључне речи:* одрживи развој, образовање, школа у природи

### УВОД

Снажан развој производних снага заснован на науци, који је повећао човекову присвајачку моћ према природи и створио предуслове за повезивање посебних друштава, насупротив очекивањима, није довео до вишег квалитета живота, већ је појединца и различите друштвене групе суочио са опасношћу од еколошког, технолошког и социјалног ризика. Настајање „светског друштва ризика“ (Бек 1998) занемарује специфичности појединих друштава, тако да се јаз између богатих и сиромашних друштава све више продубљује, тј. сиромашни су изложенији утицајима различитих ризика, али ни моћни нису безбедни у односу на њих. Савремени човек, у трагању за одговором како избећи или, бар, ублажити еколошке, технолошке и финансијске ризике, не може пренебрегнути значај васпитно-образовног процеса, нарочито у димензији формирања погледа на свет. Еколошко васпитање и формирање еколошког погледа на свет у склопу јединствене концепције образовања за одрживи развој могу значајно допринети не само избегавању ризика, већ и стварању планетарне цивилизације у којој ће економске активности бити усклађене са еколошким могућностима и одговорношћу према будућим генерацијама.

---

<sup>1</sup> Припремљено у оквиру пројекта *Одрживости идентитета Срба и националних мањина у пограничним околностима источне и југоисточне Србије* (179013), који се изводи на Универзитету у Нишу – Машински факултет, а финансира га Министарство просвете и науке РС.

## КОНЦЕПЦИЈА ОДРЖИВОГ РАЗВОЈА И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Чињеница да издржљивост екосфере и залихе ресурса на планети Земљи имају границе доводи у питање целисходност економске и укупне социјалне организације савремених друштава, посебно развијених земаља. Одржавање постојећег односа *људских друштва* према *природи* угрожава опстанак Живота уопште, као и живота људске врсте и захтева промену аксиолошког оријентира човечанства. Уколико дође до промена врховних вредности у друштву: прихвати се *животи* као апсолутна вредност, *одговорности* као морални принцип и *штедљивости* као принцип задовољавања потреба, створиће се контекст у коме ће *развој* бити утемељен на *одрживости*.

Вишедеценијске расправе о значењу и смислу развоја у оквирима савремене технолошке цивилизације, развоја који је довео, с једне стране, до еколошких проблема који угрожавају опстанак људи, а, са друге, до све већег јаза између развијених и неразвијених земаља, искристалисале су потребу за превредновањем досадашње политике друштвеног развоја. Суштина нове политике развоја била би окренута задовољавању потреба садашњих, али и будућих генерација, дакле, промовисала би развој који ће бити одржив<sup>2</sup>. Концепт одрживости повезује економски и еколошки аспект са друштвеним, политичким и културним. Стога се дискусија о одрживом развоју увек преобраћа у дискусију о „преокрету у култури“, која је усмерена на максимуму *праведности*. Одрживост је неопходно посматрати са аспекта човека и са аспекта природе. У првом случају, одрживост значи „једнаке захтеве за живот (шансе и квалитет) за све људе који *сада* егзистирају (глобална димензија, *интергенерацијска* праведност); једнаке захтеве за живот за *будуће* генерације (димензија будућности, *интергенерацијска* праведност)“, а, у другом, одрживост има следеће значење: „операционализацију у форми менаџмента и прописа који се односе на коришћење обновљивих и необновљивих ресурса“ (М. Андевски и О. Кнежевић-Флорић, 2002). Концепт одрживог развоја, ипак, не представља готов програм и не садржи прецизне инструкције о томе шта се сматра одрживим према *околини* а шта не, већ је то концепт који треба изнова интерпретирати, што упућује на постојање извесних тешкоћа. Тешкоће у интерпретацији *шта је одрживи развој* произлазе из специфичних усмерења унутар различитих култура, традиција и система вредности, те је неопходно успостављање консензуса, тј. међусобно прилагођавање и модификација.

---

<sup>2</sup> Генерална скупштина УН сазвала је 1983. године Светску комисију за средину и развој, која је 1987. године представила идеју *одрживог развоја* (sustainable development), као део документа „Наша заједничка будућност“. Циљеви или стратегије одрживог развоја су: очување природних ресурса, подизање квалитета животне средине, усклађивање развоја друштвене средине са природном средином, подстицање социјалне једнакости и континуирано едуковање појединаца, група и заједница у доношењу *одговорних* одлука. *Одговорности* тако постаје нови вредносни оријентир човечанства, нова парадигма погледа на свет.

фикација супротстављених идејних слика, које су владајуће у различитим друштвима, о могућностима побољшања економских и социјалних услова живота уз очување природних темеља живота.

Образовни процес остварује друштвене циљеве и преноси друштвене идеале, за које су заинтересоване владајуће групације, учесницима образовног процеса и може да представља важан чинилац формирања односа заснованих на већој *праведности*, како између појединаца и различитих група у друштву, тако и у односу према *природи*. Нова филозофија развоја истиче значај еколошког образовања, међутим, тек *образовање за одрживи развој*, као обавезан елемент националних стратегија образовања, при чему се оно доводи у везу са друштвеним развојем, може да доведе до пресудног помака у развијању културе свакодневног живота младих генерација утемељене на новој етици. На значај ове димензије образовања упућују и ставови донети на Конференцији ОУН у Рио де Жанеиру 1992. Године, представљени у Агенди 21,<sup>3</sup> као и Велика повеља европских универзитета усвојена у Болоњи. Институционализовани систем образовања, преношењем и ширењем врховних система вредности, активно учествује у процесу социјализације културе преносећи новим генерацијама основне смислове постојања.

## ШКОЛА У ПРИРОДИ И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Развојни процеси у Србији, као и обавезе које произлазе из потписаних међународних уговора, условили су и промене у области образовања: савремена стратегија образовања мора да укључи следећа два теоријско-методолошка и развојна оквира: прво, концепцију доживотног учења и, друго, концепцију одрживог развоја. Круцијални циљеви образовања су, дакле, учење у процесу прихватања и развијања концепције одрживог развоја (националног) и сервисирање перманентног образовања појединца, развијање његових способности, али и одговорности за активно учење у друштвеном животу.

У оквиру реформе образовања (на националном нивоу) потребно је утврдити и разрадити циљеве и задатке *образовања за одрживи развој* у свим сегментима институционализованог образовно-васпитног система. Непостојање јединствене концептуалне и организационе основе у овој области доводи до незадовољавајућих резултата постојећих образовних активности, чија

---

<sup>3</sup> Агенда 21. је званичан документ Конференције Уједињених нација, одржане у Рио де Жанеиру 1992. године, на тему *Околина и развој* и представља израз глобалног консензуса о потреби заједничког рада у области *развоја* и *околине*, тј. представља план акција у свим подручјима релевантним за одрживи развој у 21. веку. *Поглавље 36*. Агенде 21 односи се на унапређење образовања, обуке и друштвене свести. Ово поглавље је обрађено кроз следећа програмска подручја: *иереоријентација образовања у иравцу одрживој развоја; јачање јавне свести; унапређење усавршавања у овој области.*

је крајња сврха побољшање квалитета живота. Реализација садржаја *образовања за одрживи развој* у институционализованом образовању подразумева остваривање образовно-васпитних циљева и задатака усмерених ка стицању општих појмова и облика праведног и одговорног понашања према *друјоми*, као и према *природи*. Концентрација одговарајућих образовних садржаја, при томе, треба да обезбеди кретање од општег (интегралног или међупредметног) дискурса ка посебном и појединачном (аутономном или предметном) дискурсу: одговарајући садржаји о одрживом развоју треба да постану интегрални део различитих предмета у Наставном плану и програму основне школе, али треба омогућити и увођење посебног предмета, *Образовање за одрживи развој*, који би учесницима образовног процеса омогућио упознавање са комплексним димензијама *развоја* и *околине*.

Концепт увођења посебног предмета *Образовање за одрживи развој* отвара питање припремљености постојећих наставних кадрова за извођење наставе; затим, остају отворена питања уџбеничке литературе и информативних материјала и образовне технологије уопште, која би била у функцији реализације ових специфичних наставних садржаја. Решавање ових отворених питања подразумева промене курикулума, а то је процес који се, најчешће, не окончава брзо – траје несразмерно дуго у односу на захтеве духа времена. Када је реч о институционализованом образовању на примарном нивоу (основна школа), могуће је започети са имплементацијом садржаја из области *развоја* и *околине* у оквиру појединих, већ постојећих, наставних предмета без промене курикулума (нпр. Српски језик, Свет око нас) и, нарочито, у *Школи у природи*, као специфичном облику рада, који омогућује јединствену и мултидисциплинарну обраду ових важних садржаја.

У савременим социолошким и, нарочито, социоеколошким теоријским расправама, које баштине мисаону основу о *јединству* природе, друштва и техникотехнолошког деловања човека, критика античке мисли да је „човек мера свих ствари“ и нововековне мисли да је сврха сазнања у „побеђивању природе“ преточила се у нов поглед на свет или нову парадигму – *одрживи развој* (Милошевић, 2005)<sup>4</sup>. У оквиру ове нове парадигме дошло је до суштинских промена у поимању односа човек-друштво-природа: економски развој треба да се темељи на еколошком вредновању нових технологија, а не искључиво на њиховом економском или техничко-технолошком процењивању; антропонцентризам, схватање да је човек господар над природом, поти-

---

<sup>4</sup> „Многе науке, али и неке научне дисциплине, проучавају поједине сложене еколошке садржаје и проблеме, које није могуће свестрано објаснити без њиховог одговарајућег повезивања. Зато расте значај интернаучних и интер-/транс-дисциплинарних научних приступа у њима. Истовремено, таква проучавања оснажују `глобални приступ` у социологији (и посебно, социјалној екологији), који представља `мост` између социологије друштвеног развитка и `футурологије`“ (Б. Милошевић /2005/: „Сазнајни домети `еколошке парадигме`: интердисциплинарност на делу“ у: *Човек и радна средина*, Факултет заштите на раду, Ниш – Међународни независни еколошко политиколошки универзитет, Москва, стр. 50 ).



снут је (био-)еко центризмом и еколошким принципима, који се заснивају на новој еколошкој етици.

Прихватање нове еколошке етике може се постићи укључивањем институционализованог образовања у промовисање и ширење најважнијих принципа одрживог развоја: (а) развијањем еколошке свести, која у себи садржи више димензија (сазнање о еколошкој ситуацији, вредносно одређивање према њој и понашање којим жели да се оствари одређено еколошко стање); (б) стицањем еколошких знања, која омогућавају схватање глобалне еколошке ситуације и локалних проблема; (в) формирањем еколошки пожељног понашања, тј. стварањем новог животног стила који се темељи на поштовању природних ресурса, одговорности за дешавања у животној средини, поштовању начела социјалне и економске правде и др.

Образовање о одрживом развоју, с обзиром на чињеницу да су економски, еколошки и социјални проблеми саставни део стратегије одрживог развоја, треба да буде интердисциплинарно и захтева свестрани и глобални приступ. Такав приступ могуће је остварити и кроз васпитно-образовно деловање *школе у природи* на школску популацију, а посебно се издвајају следеће могућности унутар овог облика рада: (а) усвајање принципа живота у складу са природом; (б) пружање знања и вештина неопходних за заштиту и унапређење животне средине; (в) развијање еколошке етике; (г) стварање новог пожељног понашања и животног стила, заснованог на развијању сензибилизације појединаца и група за еколошке проблеме; (д) сензибилизација појединаца и група (ученика) за социјалну међузависност; (е) схватање механизма повезаности између сиромаштва, животне средине и коришћења природних ресурса; (е) разумевање потребе за очувањем културних вредности, али и различитости.

У развоју људских заједница настају историјски формирани услови који предоређују карактеристике односа човек-друштво-природа и обликују садашњост. Човек својим удруженим деловањем утиче на услове живота епохе у којој живи, али и на услове живота који ће затећи будуће генерације. “На тај начин, услови или квалитети савременог ступња живота у људским заједницама и његове манифестације у будућности нису стварност, независна од самих људи. Идеје заједничког живота јачају живот. Препознајући у себи импулсе живота и руководећи се идејама заједничког живота и сарадње, људи могу свесно мењати услове живота, побољшавати његов квалитет и тако мењати и саме себе“ (Амонашвили, 1999: 15). А управо *школа у природи* школској популацији пружа увид у снагу заједничког рада: уколико се различити појединци окупе на заједничком послу, постану организованији и усаглашенији буду мислили и деловали, утолико ће бити успешнији у побољшању живота, откривању сопствене природе, природе других, као и саме Природе.

## ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Улога институционализованог образовања у промовисању концепције одрживог развоја је изузетно значајна – својим укупним утицајем на школску популацију може да формира еколошку културу засновану на новој еколошкој етици, чији су основни принципи: поштовање живота, одговорност и штедљивост. Неговањем ових еколошких етичких принципа, претпоставља се, било би иницирано успостављање равнотеже између човека, друштва и природе, равнотеже између садашњости и будућности. Појединци и друштвене групе би били припремљени за критичко анализирање начина живота и рада на глобалном нивоу и у локалним контекстима и препознавање ставова и одлука које подстичу одрживи развој. Међутим, са аспекта реформе система образовања у складу са захтевима нове еколошке парадигме неопходно је остварити следеће промене:

- друштвено и законодавно дефинисати и утврдити да је образовање за одрживи развој интегрални део националне стратегије образовања и васпитања;
- утврдити циљеве и задатке образовања за одрживи развој на свим нивоима националног васпитно-образовног система;
- разрадити наставне програме и садржаје образовања за одрживи развој, а нарочито разрадити програме васпитног рада и ваннаставних активности у овој области;
- покренути планско и систематско припремање и усавршавање постојећих и будућих кадрова за васпитно-образовни рад у области образовања за одрживи развој.

## ЛИТЕРАТУРА

Амонашвили (1999): Шалва Александрович Амонашвили, *Школа живог живота – расправа о њојечинском систему образовања, заснована на принципима хумано-личне педагогике*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Андевски, Кнежевић-Флорић (2002): Андевски, Милица и Кнежевић-Флорић, Оливера, *Образовање и одрживи развој*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине – Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Милошевић (2005): Божо Милошевић, Сазнајни домети „еколошке парадигме“: интердисциплинарност на делу, *Заштитна радња и животној средине у систему националној и европској образовања*, Ниш: Факултет заштите на раду – Москва: Међународни независни еколошко политиколошки универзитет, 45–50.

Бек (1998): Урлих Бек, *Ризично друштво*, Београд: Филип Вишњић.

Vesna S. Trifunović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

*Summary:* A possible way out from the problem which bothers modern civilization is in human`s changed attitude towards nature, modifying ecological conscience and socially desired ecological behaviour of humans. By strategy of sustainable development and education for sustainable development it is possible to change ecological conscience of individuals and social groups. Education should be considered as a basic element in promoting sustainable development. Consequently, the paper stresses the importance of education in achieving strategic sustainable development. The chances which are offered by the ecological culture in education for the appearance of new ethics in the social life are not sufficiently exploited. In that sense, the education for sustainable development and the Nature Field School have the capacity to transport vision, which is a world where everyone has the opportunity to learn the values, behaviour and lifestyles required for keeping biodiversity and cultural variety. Education for sustainable development functions as a tool for fostering the values, behaviour and lifestyles required for positive social transformation. The countryside provides a great spectrum of possibilities for the successful realization of the aims of education for sustainable development.

*Key words:* sustainable development, education, Nature Field School



Ирена Б. Голубовић Илић  
Душан П. Ристановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 159.922.72 Пијаже Ж.  
159.922.72 Виготски Л. С.  
ИД БРОЈ: 188147980  
Прегледни рад  
Примљен: 24. 1. 2011  
Коригован: 2. 9. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## КОГНИТИВНЕ ТЕОРИЈЕ РАЗВОЈА ПИЈАЖЕА И ВИГОТСКОГ – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ

*Айсџпраќиј:* У раду се анализирају суштинске поставке две водеће когнитивне теорије развоја – генетичко-развојне теорије Жана Пијажеа и културно-историјске теорије Лава Виготског. Посебан акценат се ставља на сличности и разлике у разумевању односа учења и развоја и педагошке импликације наведених теорија.

*Кључне речи:* когнитивни развој, генетичко-развојна теорија, културно-историјска теорија, стадијуми когнитивног развоја, педагошке импликације

Бројни психолози, педагози и филозофи већ годинама истражују појмове као што су мишљење, знање, учење и језик. У низу гносеолошких, епистемолошких и психолошких студија и расправа о природи, врстама и начинима стицања знања, ефикасним методама учења, развоју мишљења и говора, ипак се издвајају два међусобно различита, и на неки начин супротстављена правца и схватања. На једној страни је нативистичка генетичко-епистемолошка теорија Жана Пијажеа, а на другој културно-историјска теорија психичког развоја Лава Виготског. Обе теорије настале су у првој половини XX века, разматрају и тумаче когнитивни развој човека и сличне су по томе што напуштајући до тада доминирајући бихевиористички приступ учењу, уводе нову, конструктивистичку парадигму у образовање. Конструктивистички приступ учењу подразумева посматрање учења као *процеса* стицања (конструкције) знања. Према конструктивистима знање није пасивна копија стварности, ни *производ* учења, већ се „активно конструише током константног процеса интеракције организма и околине – субјекта и објекта“ (Ристановић 2007: 479). Обе теорије изазвале су и подстакле „хиљаде истраживања у разним областима – језика, когниције, морала итд.“ (Миочиновић 2002: 13), а у даљем тексту покушаћемо да укратко представимо њихове основне поставке, кључна упоришта, карактеристике и међусобне разлике.

## ЖИВОТ И РАД ЖАНА ПИЈАЖЕА

Жан Пијаже (Jean Piaget) рођен је 9. августа 1896. у Нешателу у Швајцарској. Још као мали показивао је велико интересовање за природне науке, а своју обдареност је испољио веома рано – већ са десет година објавио је први рад у научном часопису. По завршетку гимназије студирао је биологију и дипломирао 1915. године, а три године касније одбранио своју докторску дисертацију. Након докторирања одлази у Цирих где се упознаје са експерименталном психологијом и делима познатих психоаналитичара – Фројда, Јунга и других. Из тог периода потиче његов „клинички метод“ који представља спој класичног клиничког интервјуа са стандардним поступцима експерименталног истраживања (Миоциновић 2002).

За настанак његове теорије когнитивног развоја значајан је боравак на Сорбони где је слушао предавања из логике, филозофије науке и психопатологије, и рад у лабораторији Алфреда Бинеа, где је започео истраживања дечијег мишљења и интелигенције. Своја запажања о начину на који деца размишљају и дају одговоре на његова питања изложио је у четири чланка објављена у *Journal de Psychologie* (Boeree 1999). Ти радови су привукли пажњу Едуарда Клапареда, који Пијажеу 1921. године нуди посао у истраживачком центру Института „Жан Жак Русо“ у Женеви.

Детаљно посматрајући реакције, понашање и развој сопствене деце, написао је три књиге посвећене раном интелектуалном развоју: *Порекло интелекције* (1936), *Конструкција реалности код деце* (1937) и *Игра, снови и имитација у детињству* (1946). Период од средине 30-их до 50-их година посвећује разради теорије интелигенције и пажњу постепено помера са проучавања развоја беба на проучавање интелектуалних операција деце у раном и средњем детињству. Интелигенцију је сматрао динамичком особином личности „која се налази у основи оних понашања која омогућавају оптимално преживљавање у одређеним приликама“ (Визек-Видовић и сар. 2003: 47). Са својим сарадницама започиње серију истраживања на деци од 5 до 10 година користећи се практичним ситуацијама, а не искључиво вербалним методама. Бројним истраживањима дечијег схватања простора, времена, квантитета, брзине, узрочности, конзервације, серијације, класификације и транзитивности, дошао је до опште концепције интелектуалног развоја. Когнитивни развој је последица међуделовања биолошког сазревања нервних структура и спонтаног дететовог деловања и истраживања појава у свету који га окружује, а главни узрок развојних промена управо је у дететовом активном односу према околини (Визек-Видовић и сар. 2003: 47). Интелектуални развој човека представља врхунац целокупног биолошко-психолошког развоја и одвија се кроз четири квалитативно различита и са узрастом повезана стадијума, чији је редослед тачно одређен. Сажетак ових запажања и истраживања представља књига *Психологија интелекције*, која је, када се појавила 1947.

изазвала невероватан број нових истраживања извршених са намером да се провере, потврде или оповргну Пијажеови налази.

Од педесетих година своја истраживања и пажњу Пијаже усредсређује на период касног детињства и адолесценције и то посебно на развој логичко-математичког мишљења. Критикујући традиционалну наставу и учење, 1971. објављује књигу *Наука о образовању и психологија деце*, у којој наглашава да дете не би требало да буде пасивни прималац онога што се дешава у његовом окружењу и да сврха образовања није да „деца уче напамет оно што одрасли сматрају да је важно да она науче“ (Миочиновић 2002: 26).

## ОСНОВНЕ ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ ЖАНА ПИЈАЖЕА

Имајући у виду да је Пијаже по свом формалном образовању био биолог, сасвим је разумљиво што се у својим тумачењима целокупног, па и когнитивног развоја човека често ослањао на своја биолошка сазнања и искуства. Сматрао је да психички развој није могуће разумети уколико се не води рачуна о његовим органским коренима. Сва жива бића прилагођавају се својој средини и имају организациона својства која им омогућавају ту адаптацију. У природи човека је да организује своје искуство и да се адаптира на оно што је доживео или искусио. *Организација и адаптација* представљају наслеђене облике интеракције са средином, узајамно су повезане и комплементарне – организација представља унутрашњи аспект, а адаптација спољашњи аспект једног истог механизма (Миочиновић 2002). Интелигенција је само један од бројних биолошких система чија суштина није у појединачно наученим одговорима или изолованим сећањима, већ у њеној основној организацији која поприма облик различитих когнитивних структура које дете током свог развоја конструише. Интелигенција је, по Пијажеу, адаптивни систем који човеку омогућава да се прилагоди средини и не наслеђује се. Дете наслеђује само тенденцију да организује своје интелектуалне процесе и да се на тај начин *адаптира* – прилагођава својој средини.

Биолошка структура која се мења и прилагођава на плану интелигенције јесте *схема*. Схема је основна структурална јединица у Пијажеовом систему и представља организован низ акција које се могу поновити у различитим ситуацијама и које се на основу њих могу уопштити. Дефинише се помоћу акције која се извршава (нпр. схема хватања, схема сисања и др.), мобилна је и њена мобилност се са узрастом повећава. Схеме могу бити различите сложености, од једноставних рефлексних активности бебе до сложених стратегија за решавање проблема код одрасле особе. Без обзира на њихову природу и сложеност, користе се у различитим ситуацијама да би се дошло до циља или да би се решио проблем. Оне увек одражавају ниво на коме дете разуме и сазнаје свет.



Сазнање се стиче помоћу *структура* које поседује појединац, а то су системи мисаоних (менталних) операција који се изграђују од рођења. Те структуре су облици у којима се мисли, у које би требало да се сместе информације из окружења (средине). Оне су у стању сталних промена које зависе од узраста и садржаја са којима се појединац (дете, ученик) у свом окружењу сусреће. Ако су постојеће структуре недовољне или неодговарајуће да се неки задатак реши, оне се морају прилагодити захтевима које задатак намеће (Вилотијевић 1996). Структура није нешто што се може непосредно опазити, већ се о њој може посредно закључивати на основу начина на које дете решава одређене проблеме.

Фактори од којих зависи когнитивни развој човека и који на њега утичу јесу: зрење (*матурација*), искуство, социјална трансмисија и уравнотежење (*еквилибрација*). Матурација или биолошко сазревање организма природни је процес развоја који је генетски одређен и на њега не можемо утицати. Когнитивни развој детета условљен је његовом зрелошћу, а производ сазревања је „она спознаја о свијету до које дијете долази спонтано“ (Визек-Видовић и сар. 2003: 48). Други фактор когнитивног развоја је активност појединца и његово деловање на околни свет. Делујући на околину, баратајући предметима, дете проверава своје мисли и идеје, посматра промене, утврђује неке законитости и организује своја сазнања. Унутрашњи мисаони свет изграђује се или конструише на темељу искустава стечених директним додиром и манипулацијом предметима у спољашњем свету. Под *социјалном трансмисијом* Пијаже подразумева језик, образовање и социјално искуство (деловање окружења). Тај фактор знатно утиче на когнитивни развој, али није пресудан, јер дете може, захваљујући говору и образовању, да усвоји неку информацију само ако је достигло одређени ниво развоја. (Вилотијевић 1996). Најважнији чинилац развоја сазнајних структура у теорији Жана Пијажеа јесте уравнотежење или *еквилибрација*. Он сматра да дете никада не прима информације из спољашњег света (средине) пасивно, већ активно настоји да ствари разуме, структурише своје искуство и уведе стабилност (равнотежу) у свет који га окружује. Дете је опремљено саморегулативним биолошким системом помоћу којег успоставља стања све веће уравнотежености. Наравнотежа је већа у ранијим годинама, а све мања у каснијим. Развој је постепено приближавање стању идеалне равнотеже – *еквилибријума*, али се то стање никада потпуно не достиже (Миочиновић 2002). Појам равнотеже Пијаже тумачи динамички и њен максимум није стање мировања, него стање акције, јер особа настоји да настали спољашњи поремећај компензује својом активношћу. До равнотеже између појединца и окружења долази се сложеним механизмима адаптације, која се састоји из два комплементарна процеса: *асимилације* и *акомодације*. Када појединац дође до нових информација из спољашње средине, покушаће да их асимилиује у постојеће когнитивне структуре. „С биолошке тачке гледишта“, каже Пијаже, „асимилација је интеграција спољашњих елемената у структуре организма“ (Миочиновић 2002:

33). То је процес којим тумачимо ново искуство помоћу постојећих структура или задатак, проблем који покушавамо да решимо коришћењем дотадашњих сазнања. Када очекивања појединца одударају од онога до чега је он дошао посматрањем, када уочени проблем не можемо да решимо коришћењем дотадашњег знања и искуства, настаје когнитивна неравнотежа – *конфликт* или *дисонанца* и наше когнитивне структуре мораће да се *акомодирају* да би могле да приме нове информације. „Учење кроз процес уравнотежавања између појединца и средине одвија се на следећи начин: наставши се пред новим задатком, дете даје решење и види да је то решење погрешно. Његова су очекивања била другачија и оно не може да прилагоди свој начин мишљења да би асимилирало информацију. Служећи се Пијажеовим речником, није дошло до равнотеже, већ до когнитивног конфликта између очекивања и посматрања. „Дете мора да реши ову дисонанцу да би нова информација могла да се асимилује“ (Милановић-Наход 1988: 15). Акомодација је, дакле, процес којим се постојеће схеме мењају у складу са новим информацијама, а заједно са асимилацијом представља главни механизам којим се организам кроз низ активности прилагођава окружењу. Достизање релативно уравнотеженог система акција јесте очекивани завршетак неког од четири развојна стадијума.

Когнитивни развој се, према Пијажеу, одвија кроз одређене стадијуме у чијој се основи налази заједничка структура која их објашњава и даје им јединство. Основа когнитивног развоја јесте акција организма на средину и акција средине на организам. Неравнотежа коју производе ове акције јесте покретачка снага когнитивног развоја, а промене настале као последица овог процеса окарактерисане су помоћу развојних стадијума. Стадијуми представљају структуралне целине, хијерархијски су распоређени и јављају се непромењеним редоследом. Узраст на коме се јављају одређени стадијуми и њихове основне карактеристике (James 2010) приказани су у табели 1:

Развој у оквиру једног стадијума не мора да буде равномеран. Пијаже разликује две врсте временског померања: хоризонтално и вертикално, а структура својствена за један стадијум интегрише у себи све претходне стадијуме и представља припрему за јављање следећег стадијума. Нова структура не замењује стару, већ је реч о процесу сукцесивних квалитативних промена које су увек постепене и никада изненадне. Суштина когнитивног развоја није, дакле, у линеарном смењивању стадијума и надовезивању новог, наредног на претходни, већ у њиховој реорганизацији и адаптацији, јер је „сваки наредни стадијум боље адаптиран и адекватнији него претходни“ (Миочиновић 2002: 50). Зато што сваки стадијум настаје из претходног и припрема следећи, редослед њиховог јављања је непроменљив, константан и универзалан, при чему је важно нагласити да деца кроз стадијуме могу пролазити различитом брзином, тако да узраст на коме се неки стадијум јавља није фиксиран него у великој мери зависи од средине која може убрзати или успорити развој. Сви процеси који припадају истом стадијуму „не

Табела 1. Стадијуми (етапе) когнитивног развоја према Пијажеу

Стадијум	Карактеристике
Сензомоторни (од рођења до 2 године)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разликују себе од предмета и објеката.</li> <li>• Препознају себе као извршиоца радње и почињу да делују намерно, са одређеним циљем: нпр. вуку канап како би нешто покренули или тресу звечку како би направили буку.</li> <li>• Схватају сталност предмета: свесни су да предмет постоји чак и када дуже време није присутан у њиховом видокругу. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Учење је на почетку случајно, а затим прераста у инструментално.</li> </ul> </li> </ul>
Предоперативни (2–7 година)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уче да употребљавају језик и да предмете представљају речима и сликама.</li> <li>• Мишљење је још увек егоцентрично: имају проблем да се ставе у позицију других. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Предмете класификују према видљивим карактеристикама: нпр. групишу све црвене предмете без обзира на облик или све правоугаоне предмете без обзира на боју.</li> <li>• Присутни су анимизам и артифицијелизам.</li> </ul> </li> </ul>
Конкретне операције (7–11 година)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Могу логично да мисле о предметима и догађајима.</li> <li>• Имају способност конзервације броја (узраст 6 година), масе (7 година) и тежине (9 година).</li> <li>• Класификују предмете у односу на неколико својстава и могу да их распореде у серије према једној димензији или величини</li> </ul>
Формалне операције (11 година и више)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Могу логички да мисле о апстрактним проблемима и плански анализирају претпоставке.</li> <li>• Постају заинтересовани за хипотетичке, будуће и идеолошке проблеме.</li> </ul>

морају да се јаве у исто време и не морају да делују истим интензитетом“ (Вилогичевић 1996: 74) па је отуда важно познавати и уважавати индивидуалне разлике међу ученицима.

## ЖИВОТ И РАД ЛАВА СЕМЈОНОВИЧА ВИГОТСКОГ

Совјетски психолог Лав Виготски рођен је 5. новембра 1896. године у Оршу у Руској царевини (данашња Белорусија). У својој младости бавио се теоријом књижевности и уметности, књижевном критиком и лингвистиком. Интересовање за проучавање психологије показао је тек у својој 28. години, када је, анализирајући Шекспировог Хамлета, написао књигу *Психологија уметности* (1925). Тим делом стекао је звање доктора наука на Институту за психологију у Москви, где започиње психолошка истраживања на основу

којих ће настати, у периоду између 1924. и 1934. године, његова културно-историјска теорија психичког развоја.

Бављење психологијом Виготски је започео непосредно после руске октобарске револуције. Нова, у то време доминантна, марксистичка филозофија истицала је социјализам и колективизам. Очекивало се да појединци своје личне циљеве и постигнућа жртвују зарад побољшања и напретка читавог друштва. Делатност Виготског као психолога одвијала се, дакле, у оквирима две основне историјске околности – друштвене и идејне климе у Совјетском Савезу на једној, и стања психологије, као релативно младе научне дисциплине која је тек започињала свој самостални развој, на другој страни. У таквом окружењу он уобличава своју теорију психолошког развоја и, оставивши је недограђену, умире 1934. од туберкулозе, не дочекавши излазак из штампе свог најзначајнијег дела *Мишљење и говор*. После његове смрти то дело је због својих филозофских и политичких идеја било забрањено скоро двадесет година. Значајнија дела Лава Виготског су још и *Проблеми културној развојка дејтећа* (1928) и *Психолошке лекције* (1932).

## ОСНОВНЕ ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ ЛАВА ВИГОТСКОГ

Због својих теоријских поставки о психолошком развоју, учењу и мишљењу, Лав Виготски се сматра зачетником социјалног конструктивизма и оснивачем Московске психолошке школе, која се конституисала и касније развијала на основу његових идеја. У својој социокултурној теорији Виготски наглашава значај интеракције друштвених, културно-историјских и индивидуалних фактора људског развоја. По њему, интеракција са особама из окружења стимулише развојне процесе и убрзава когнитивни развој. Функција интеракције, међутим, није обезбеђивање и преношење различитих информација, већ омогућавање деци да своја искуства заснована на знању трансформишу и реорганизују сопствене менталне структуре. Умне активности, које представљају посебан облик људске делатности, друштвено-историјски су условљене и развијају се структурално и системски. Оне се деле на спољашње и унутрашње. Спољашње активности (делатности) представљају човеково физичко деловање на спољашње предмете (покретима), а унутрашње – манипулисање идеалним моделима (замишљеним сликама, знаковима) који у свести замењују реалне предмете. Спољашње делатности зависе од унутрашњих јер су претходно припремљене у човековој глави. Посредници између субјеката (оних који замишљају, делују) и објеката јесу речи, слике, скице, шеме, односно *знаци*. Они су спона између замишљене и реализоване делатности и служе као средство преношења искуства с поколења на поколење. Знаци се, у зависности од културе и друштва у коме се употребљавају, разликују.

Дете свој „културни развој“ започиње усвајањем вербалног (језичког) знаковног система који му најпре служи за комуникацију са социјалном око-

лином, а током развоја почиње да служи и за организовање индивидуалног понашања (за развој знаком посредованог логичког памћења, у процесу формирања појмова, за настанак виших облика мишљења итд.). Прва основна поставка његове теорије јесте, дакле, да се когнитивни развој мора посматрати у оквиру социјалног контекста у коме дете одраста, а друга је да се учење симболичког система одвија поступним редоследом који је једнак код све деце.

Пре него што науче говор, мала деца комуницирају смехом, плачем и покретима. Крајем прве године живота већина деце изговори прву реч. У периоду између прве и друге године, речник тек проходиле деце се нагло и јако проширује, обично неколико хиљада процената (Gage & Berliner 1998). Око друге године, сензомоторни и иконички ниво развоја почиње да обилује симболима – деца почињу да користе моћ језика. Тај симболички систем настоји да замени превербални начин сазнавања. Промена је нагла, тако да је већ код деце узраста између 4 и 6 година *језик* примарно средство мишљења, учења и споразумевања (комуникације).

У погледу односа мисли и језика, Пијаже је заступао екстремно становиште према коме је језик потпуно подређен мислима. За њега су говор и језик средство за изражавање мисли, а не процес који је извор мисли или им претходи. Виготски се, међутим, посебно бавио улогом речи у формирању значења и мисли и дао једно од најуспешнијих тумачења односа између мисли и језика. Он је сматрао да се „на сензомоторичком и раном предоперационалном ступњу развоја говор и мисао развијају неовисно. Мисао је предговорна, а говор је предмисаони. Мисао се темељи на невербалним сензомоторичким и когнитивним схемама. Мало дијете мисли, али мисао не претаче у језик“ (Визек-Видовић и сар. 2003: 65). Говор се, на другој страни, развија првенствено као средство за изражавање осећаја и потреба. У раном детињству дете првенствено користи језик да би остварило комуникацију са околином. Тек на операционалном стадијуму развоја детета говор и мисао се почињу прожимати и деца своје мисли почињу изражавати речима. То међусобно прожимање доводи до квалитативних промена когнитивних структура детета, посебно у случајевима који захтевају прилагођавање на нове ситуације и решавање проблема.

Појаву да на предшколском и раном школском узрасту деца често сама са собом полугласно говоре док нешто раде и играју се, употребљавајући посебне речи, Виготски је назвао *унутрашњим говором*. Ученик гласним говором не исказује читав мисаони процес који се збива у његовој глави. Док нешто пишу или рачунају деца тог узраста често мичу уснама. Унутрашњи говор им служи као посредник у „претакању“ мисли у речи, унутрашњим говором се мисли сажимају. Одлике тог говора су а) безгласно обраћање себи (спољашњи говор, гласан говор је обраћање другима) и б) поједностављивање реченице која се своди само на субјекте и предикате пошто се зависни делови реченице подразумевају (Вилотијевић 1996). Функцију унутрашњег го-

вора код предшколског детета има *еџоцентрични* говор, који са поласком у школу прераста у прави унутрашњи. Када деца почну међусобно расправљати, то је знак да је говор изгубио еџоцентрична обележја и да се деца међусобно слушају. При крају основне школе они су способни да разговарају о одређеној теми, да износе властита мишљења, изражавају своја осећања и уживљавају се у туђа (Woolfork 2001, према Визек-Видовић и сар. 2003).

Деца језик користе као додатно средство у решавању проблема, у превазилажењу импулсивних радњи, за планирање решења пре него што нешто покушају и за контролу сопственог понашања. Језик за децу има друштвени смисао. Користе га да би добили помоћ одраслих и решили проблем. У свом процесу развоја, дете почиње да примењује неке облике понашања које су претходно други користили поштујући дете. Значај таквог понашања може се разумети само у друштвеном контексту (Kristinsdóttir 2001). Језик је узајамно повезан и пресудан за деловање јер се користи као помоћно средство које одређује и усмерава понашање. По мишљењу Виготског унутрашњи говор деце се повећава у њиховој интеракцији са родитељима и одраслима уопште, а с временом деца своје понашање почињу да усмеравају и подређују саветима и упутствима својих родитеља.

## СТАВОВИ ВИГОТСКОГ О КОГНИТИВНОМ РАЗВОЈУ И УЧЕЊУ

У време Виготског у теоријама о настави доминирале су две основне тезе. Једна је да ученик прати биолошку зрелост и да зависи од ње (њу су заступали Пијаже и представници женевске школе), а по другаој, бихевиористичкој, учење и развој су последица кумулације позитивних реакција на условљавање. Концепција Виготског темељи се на тези да учење не мора да буде пратиља развоја (биолошке зрелости) нити мора ићи упоредо са њим, већ може да иде испред, односно може га подстицати и убрзавати. Између наставе и мисаоног развоја постоји извесно временско растојање. Те две категорије напредују различитим темпом, сустижу се и удаљавају. Кад сазнања ученика прерасту у начела и законитости, развој нагло креће напред и ствара ширу подлогу за савладавање сложенијих садржаја. Захваљујући томе, настава може да подстиче развој. У тим ставовима Виготски се није слагао са Пијажеом.

Један од кључних појмова у теорији Лава Виготског јесте *зона наредног развоја*. Зона наредног развоја (ЗНР) представља један од услова, али и ограничавајући фактор потенцијалног когнитивног развоја. Односи се на разлику (јаз) између онога што дете може постићи само, на његов потенцијални развој одређен самосталним решавањем проблема, и онога што може постићи решавањем проблема захваљујући помоћи одраслих или у сарадњи са способнијим вршњацима (Kristinsdóttir 2001). Доња граница ЗНР је онај ниво вештина које су детету потребне да би радило самостално. Горња граница је



свест детета о могућностима и потреби прихватања додатне помоћи одраслих или способнијих вршњака.

Теорија Виготског својим културно-историјским аспектом објашњава да се учење и развој не могу разматрати одвојено. Начин на који ученици остварују интеракцију са спољашњим светом – особама, објектима и институцијама, трансформише њихово мишљење. Значење концепата се мења под утицајем нових искустава и облика интеракције са окружењем. Суштину његове теорије можемо сагледати на основу следећих ставова: 1) социјална интеракција има веома значајну улогу; знање је творевина настала у интеракцији двоје или више људи; 2) саморегулација се развија путем интернализације (развијањем унутрашњих представа) акција и менталних операција које се дешавају у оквиру социјалне интеракције; 3) људски развој се одвија путем културне трансмисије средстава (језика и симбола); 4) језик је најзначајније средство социјалне интеракције и развија се од друштвеног ка унутрашњем говору; 5) зона наредног развоја представља разлику између онога што деца могу самостално да ураде и онога што могу да ураде уз нечију помоћ. Интеракција са одраслима и вршњацима у оквиру зоне наредног развоја условљава развој мишљења (Schunk 2004).

## ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ И ЗНАЧАЈ ПРЕДСТАВЉЕНИХ ТЕОРИЈА

Иако ни Пијаже ни Виготски по образовању нису били педагози, нити су их првенствено занимали педагошки проблеми, својим теоријама когнитивног развоја извршили су велики утицај на учење, наставу и образовање. Њихов заједнички став био је да ученицима знања не би требало преносити у готовом облику, што је и данас актуелно и општеприхваћено. Пијаже је инсистирао на учењу откривањем, на разумевању и стварању структура, на развијању унутрашње мотивације и акцелерацији развоја интелигенције увођењем когнитивних конфликта код субјеката (Ристановић 2010: 39). Противио се образовању које се заснива на подучавању, вербализму и усвајању истина које су већ познате и прихваћене, а давао предност радозналости, истраживању, самосталном сазнавању и кооперацији међу ученицима (Микалачки-Бриски, 1989: 18). Сматрао је да ће ученик који је до извесног знања дошао самосталним истраживањем и спонтаним напором то знање дуго памтити, а методологију коју је том приликом стекао задржати до краја живота и моћи да је употребљава у бројним сличним ситуацијама. Пијаже није био присталица убрзавања развоја, али је наглашавао потребу да се створе услови у којима би се максимално развили индивидуални потенцијали ученика и очувала њихова унутрашња мотивација. Она, по његовом мишљењу, представља основни покретач когнитивне активности, док су у основи те активности когнитивни конфликти који ученике подстичу да превазиђу несклад и поново



успоставе равнотежу. Пошто „истина“ долази од самих објеката, задатак је наставника да обезбеди потребне материјале и подстакне децу на самостално откривање истине, чиме ће се покренути њихова иницијатива, независност и повећати увереност у могућност самосталног доношења до одговора и решења проблема (Микалачки-Бриски 1989: 38).

Значај интеракције ученика и одраслих из њиховог окружења за интелектуални развој ученика истицао је и Виготски, али због становишта да учење може да убрзава и подстиче развој индивидуе. У основи људског развоја, према његовој теорији, јесте процес усвајања културе „која опет представља екстернализацију развојних постигнућа претходних генерација.“ (Игњатовић-Савић 1990: 146) Начини мишљења, осећања, понашања који представљају резултат историјског развоја људске врсте, постају саставни делови културе коју потом усваја сваки њен новорођени члан. Када је у питању акцелерација, и његов став је био оптимистички, али се противио строгом и прецизном одређивању старосне границе на којој ће се извесне менталне функције појавити. У томе се и огледа суштинска разлика између ових двеју теорија – према Пијажеу учење је условљено биолошком зрелошћу, док Виготски сматра да учење не зависи од нивоа когнитивног развоја детета, већ га може подстицати и „вући“ напред, као и да се ментални и емоционални развој ученика може остварити само постављањем захтева и задавањем задатака различите тежине, али је за њихово успешно решавање неопходно да ученици уложе одређени мисаони напор. Све док ученик размишља, покушава и мора да затражи помоћ да би успешно решио неки задатак или проблем, настава је адекватна и обрнуто – уколико ученик одређени задатак решава без проблема, не улажући већи мисаони напор, рутински, не тражећи помоћ одраслих – развоја нема. Реч је само о вежбању функције која је већ развијена.

Када је у питању критика традиционалне наставе, и Виготски је, слично Пијажеу, осуђивао што се настава у школама упорно усредсређује „на најједноставније сазнајне способности које се тичу стицања информација из појединих наставних предмета, тако да је главно усмерење школског учења на вежбању те функције“ (Милановић-Наход 1995: 89). У таквој настави постигнућа ученика остаће далеко испод свог оптималног нивоа, а поједини облици мишљења неће се довољно ни развити. У дететовој природи је радозналост и жеља за сазнавањем, а улога школе и образовања јесте да обезбеди услове и организује наставу тако да та жеља с временом не ослаби и угаси се под утицајем претерано крутог наставног плана и програма који ремети детињи сопствени ритам и брзину учења (Миочиновић 2002). Основна сврха обучавања и подучавања ученика јесте да ствара зону наредног развоја, тј. да изазива, подстиче и покреће у детету извесан број унутрашњих развојних процеса, који у то време постоје за дете само у области односа са људима који га окружују, и у заједничкој акцији са вршњацима, али који потом, пролазећи кроз унутрашњи ток развоја, постају унутрашње својство самог детета

(Игњатовић-Савић 1990: 147). Уколико се сачека да се код детета потпуно развију одређене логичке операције, па му се тек тада дају задаци да би та знања усвојило, развојног напретка неће бити.

Основни циљ образовања по Пијажеу јесте да створи људе способне да раде нове ствари, а не само да понављају оно што су друге генерације урадиле – људе који су креативни, инвентивни и долазе до нових открића. Други циљ је стварање умова који су критични, који могу да проверавају, а не да прихватају све што им се понуди, без размишљања и проверавања (Микалачки-Бриски 1989: 22). За разлику од Виготског, Пијаже је велики значај придавао деловању (активности). Да би сазнао објекте, субјект мора да делује на њих, да их трансформише, с тим што се деловање може одвијати и на менталном плану, при чему последице и резултати не морају бити једнаки. Преведено на школску реалност то би значило да се од ученика не могу очекивати исте реакције и нивои знања, тј. након истог предавања оно што ће деца научити и одговори које ће давати разликоваће се „у зависности од постојеће когнитивне организације сваког детета“ (Микалачки-Бриски 1989: 32).

С обзиром да су и Пијаже и Виготски велики значај у дечијем развоју придавали окружењу и социјалном миљеу у коме се дете расте и развија се, сасвим је разумљиво што су извесне захтеве постављали и наставницима. За Пијажеа је успешан онај наставник који покушава да наслути шта и његови „најгори“ ученици знају, наставник који се труди да сваки ученик у одељењу доживи успех и створи позитивну слику о себи. „Наставник израста ако прихвата и уводи новине, ако се критички односи према себи, ако према потреби коригује своје понашање“ (Вилотијевић 1996: 76). Дobar наставник не може очекивати да ће његови ученици бити креативни, објективни и критични ако он није такав. Његова прворазредна улога унутар васпитно-образовног рада у школи јесте да буде „водич по осетљивом терену незрелих психичких функција и мост којим оне долазе у додир и комуникацију са стабилизираним системом научних знања и општих друштвених вредности“ (Левков 1995: 148). Прелазак преко тог моста наставник би требало да осигура посредовањем, учешћем и организовањем различитих активности ученика. Да би ученици усвојили одређена знања, наставника има улогу да обезбеди потребне материјале и подстакне децу на самостално откривање истине, на долажење до сазнања (Микалачки-Бриски 1989: 38).

И Виготски је сматрао улогу наставника врло одговорном, а састојала се у томе да добро процени способности и могућности сваког ученика, да утврди које су му психичке функције развијене, које у развоју, а којима непосредан развој тек предстоји. „Развој детета може на прави начин да подстакне само особа која поседује више знања од њега и о томе шта оно може и о реалности која је објект њихове заједничке акције“ (Игњатовић-Савић 1990: 147). При том, међутим, није довољно да наставник познаје само опште нормативне податке о карактеристикама деце одређеног узраста: он мора да открије како сваки од његових ученика мисли, кроз интеракцију са њим (Иг-

њатовић—Савић 1990: 150). То практично значи да је једна од веома важних улога наставника да у одељењу у коме ради, процени и зна који су ученици на нивоу свога узраста, који испред, а који заостају. Наставник би требало да је способан да оцени ниво функционисања сваког ученика (и актуелан развојни проблем са којим се сваки од њих суочава) и да уме да подеси своју интервенцију у складу са том оценом. Виготски је тражио од наставника „да се највише усредреди на формирање и обликовање оних ученикових мисаоних одлика које тек треба да се појаве, које се једва називују, а не да инсистира на развоју оних интелектуалних способности које су већ довољно испољене. У наставним захтевима треба увек ићи за корак испред достигнутог, освајати нове развоје“ (Вилотијевић 1996: 102).

Поједине идеје Виготског прилично су утицале и на промену начина проверавања и оцењивања знања ученика. До тада је приликом испитивања њихових вештина и знања било уобичајено да се што објективније провери оно што је ученик у потпуности савладао. Виготски је, међутим, говорио да се тако заправо мери „само доња граница подручја приближног развоја“ (Визек-Видовић и сар. 2003: 59). Два детета могу бити на истом нивоу актуелног развоја, али уз одговарајућу помоћ одраслих, једно од њих моћи ће да реши много више проблема и задатака од другог. Методама (пр)оцењивања требало би истовремено обухватити и ниво актуелног и ниво потенцијалног развоја (Doolittle 1997), о чему се до тада није водило рачуна. Овим путем, заправо, наглашен је принцип индивидуализације који је у савременој школи неопходно поштовати не само приликом постављања захтева и задатака већ и приликом праћења, вредновања, оцењивања напредовања и постигнућа (знања, вештина и навика) ученика. Сличне ставове према оцењивању ученика имао је и Пијаже сматрајући да је важније упоредити и вредновати степен индивидуалног напредовања сваког ученика понаособ, него међусобна постигнућа ученика. Тек када прихватимо чињеницу да дете све време нешто учи – чак и када то није оно чему смо ми научили да га поучимо – значајно смо проширили своје изгледе да се приближимо деци и да управљамо њиховим менталним развитком (Миочиновић 2002: 236).

Још једна од значајних импликација теорије Виготског у вези је са нормама понашања ученика у школи. Наиме, у традиционалној настави и школи ученицима је углавном забрањено да у току часа међусобно комуницирају, помажу једни другима, да сарађују – размена знања међу ученицима сматра се повредом дисциплине, непажњом, непоштовањем, па чак и подвалом. Виготски, међутим, уводи кооперативно учење наглашавајући да би заједнички рад ученика омогућио наставнику „не само да боље упозна своје ученике (пратећи њихову активност у различитим контекстима размене са вршњацима) него и да формирају групе тако да интеракција међу члановима буде подстицање за све“ (Игњатовић-Савић 1990: 152). Радом у групама и паровима ученици се боље споразумевају јер су им говорне способности сличне, атмосфера за рад је повољнија, ученици су у прилици да своје идеје и ре-

шења упоређују са радом других, брже и одлучније превазилазе тешкоће у току рада, међусобно се помажу, допуњују, удружују знање, снаге и способности, а одговорност, евентуалне грешке и последице се деле и лакше подносе (Банђур, Лазаревић 2001: 183).

Из свега реченог може се закључити да би савремена организација наставе требало да се заснива на потпуно другачијем односу наставника и ученика. Учење би ваљало организовати применом различитих иновативних модела наставе – диференциране, хеуристичке, проблемске, истраживачке, наставе путем открића и других у којима би ученици међусобно сарађивали, били активни учесници и самостално долазили до нових сазнања о свету који их окружује, при чему би се вредновала и оцењивала њихова појединачна постигнућа и напредовање, уважавале индивидуалне разлике, а улога наставника, у односу на традиционалну наставу, била потпуно измењена.

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

У покушају да представимо основне поставке, схватања и идеје двојице аутора најпознатијих теорија когнитивног развоја и оснивача конструктивистичког приступа учењу, дошли смо до закључка да поред извесних разлика и другачијих полазишта, они имају и одређених сличности. Чињеница је да и данас, после много дискусија нарочито у области проучавања интелектуалног развоја, после бројних истраживања процеса учења и новијих теорија учења, и Пијаже и Виготски имају своје присталице и још увек постоје две категорије ставова: једна која ставља нагласак на удео развоја и друга која наглашава улогу учења. Последица обе теорије, поред тога, јесу и другачије сагледавање улоге наставника и ученика у наставном процесу, наглашавање улоге и значаја интеракције за развој детета. „Нова“ педагогија ученицима даје прилику да буду у интеракцији са чулним утисцима и да на тај начин дођу до сопственог тумачења света и окружења. На ученике се гледа оптимистички и од наставника очекује да подстичу њихова интересовања, негују њихову радозналост и омогуће им достизање што је могуће вишег ступња мисаоних способности. То подразумева и већи ниво мотивације, дуже памћење, оспособљавање за доживотно учење и, генерално, побољшање исхода наставног процеса чему би, уосталом, и сви ми требало да тежимо.

## ЛИТЕРАТУРА

Банђур, Лазаревић (2001): Вељко Банђур, Живољуб Лазаревић: *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина–Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.

Вилотијевић (1996): Младен Вилотијевић: *Системско-теоријске основе наставног процеса*, Београд: Учитељски факултет.

Визек-Видовић и сар. (2003): Власта Визек-Видовић, Мајда Ријавец, Весна Влаховић-Штетих, Дубравка Миљковић: *Психологија образовања*, Загреб: ИЕП-Верн.

Gage, N. L., Berliner, D. (1998): Gage, N. L., Berliner, D.: *Educational psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Игњатовић-Савић (1990): Нада Игњатовић-Савић: Педагошке импликације теорије Виготског, *Психологија*, Vol. 23, бр.1, 145–153

Левков (1995): Љиљана Левков: Интелектуални развој, метакогниција и школа, *Сазнавање и настава*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Микалачки-Бриски (1989): Александра Микалачки-Бриски: *Педагошке импликације Пијажеове теорије*, Београд: Савез друштва психолога СР Србије.

Милановић-Наход (1995): Слободанка Милановић-Наход: Стицање знања у настави и развој мишљења, у *Сазнавање и настава*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милановић-Наход (1988): Слободанка Милановић-Наход: *Когнитивне теорије и настава*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Миочиновић (2002): Љиљана Миочиновић: *Пијажеова теорија интелектуалног развоја*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ристановић (2007): Душан Ристановић: Теоријско-методолошки аспекти хеуристичког модела наставе, *Педагогија*, вол. 62, бр. 3, 475–483.

Ристановић (2010): Душан Ристановић: *Хеуристички модел наставе*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Schunk (2004): Dale H. Schunk: *Learning theories: An educational perspectives*, NJ: Pearson Prentice Hall.

Boeree, C. G. (1999): *Personality Theories – Jane Piaget*, retrieved in January 2011 from <http://webpace.ship.edu/cgboer/piaget.html>

James Atherton (2010): *Piaget's Key Ideas*, retrieved in January 2011 from <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm>

Kristinsdóttir B. Sólrún (2001): *Cognitivism*, retrieved in January 2011 from <http://mennta.hi.is/starfsfolk/solrunb/vygotsky.htm>

Doolittle P. E. (1997): *Vygotsky's zone of proximal development as a theoretical foundation for cooperation learning*, *Journal on Excellence in College Teaching*, 8 (1), 83–103, retrieved in January 2011 from <http://www.funderstanding.com/content/vygotsky-and-social-cognition>

Irena B. Golubović Ilić  
Dušan P. Ristanović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## PIAGET'S AND VYGOTSKY'S COGNITIVE DEVELOPMENT THEORIES – SIMILARITIES AND DIFFERENCES

*Summary:* In many gnoseological, epistemological and psychological studies and debates about nature, categories and modalities of getting knowledge, efficient methods of learning, thinking and speaking development, two different and in a way opposite streams stand out. On one side, Piaget's nativistic genetic epistemological theory (radical constructivism) and on the other Vygotsky's cultural historical theory of psychological development (social constructivism). Aim of this paper is to represent their basic statements, key standings, characteristics and differences.

Basic difference between these two theories is in the understanding of learning and thinking relations. Social constructivism representatives do not agree with radical constructivism position that development has his own regularities and his own moving force (theory of autogenesis). Development isn't determined only by his own regularities, as representatives of Geneva school claim, but can have different way depended on subject's organized activities, accordingly on learning. What is in common to both of these theories is that there is no separation between social and educational practice. Social context is elementary part of cognition process. Consequences of both theories are different view on teacher's and student's role in the teaching process, emphasizing the role and importance of interaction for child's development.

*Key words:* cognitive development, genetic developmental theory, cultural historical theory, stages of cognitive development, pedagogical implications

Славко О. Каравидић

Висока школа за пословну економију  
и предузетништво, Београд

Марија Чукановић Каравидић

Висока школа за пословну економију  
и предузетништво, Београд

УДК: 378.014.3(497.11)

ИД БРОЈ: 188148748

Стручни рад

Примљен: 11. 8. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ И ЊЕГОВО УКЉУЧИВАЊЕ У САВРЕМЕНА ОБРАЗОВНА ДРУШТВА

*Апстракт:* У раду се указује на неопходност реформи у образовању, те је предмет рада анализа капацитета постојећих универзитета у Србији за реформу која им је неопходна, односно утврђивање постојања критичне масе потребне за суштинске промене.

*Кључне речи:* образовање, реформа, развој, нове технологије, учење на даљину, квалитет

### ПРАВЦИ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Европа знања сада је широко прихваћена као незамењиви фактор друштвеног и људског раста и незаобилазна компонента консолидације и обogaћења европског грађанског права, уз свест о заједничким вредностима и припадности истом друштвеном и културном простору.

Основна карактеристика развоја високог образовања у последњих 20 година је квантитативна експанзија, која је, праћена диференцијацијама институционалних структура, програма и облика студирања и ограниченим финансијским средствима. Ограничење финансијским средствима у све већој мери постаје штетно за глобално функционисање високог образовања и води до опадања квалитета наставног кадра, што представља сметњу за истраживања чак и у земаљама са јаком академском основом и традицијом.

Немогућност да се одржи равнотежа научног и технолошког развоја значи да у том случају постоји све дубљи јаз између развијених земаља и земаља у развоју.

*Квантитативна експанзија* се види по броју уписаних студената на факултете.



Ово опште кретање може да се припише неколицини фактора: демографском, значајном повећању проходности основног и средњег образовања, што указује на то да је дата могућност већем броју младих људи да се упишу на факултет.

Други значајан разлог је што друштво у високом образовању види кључни инструмент не само будућег економског развоја већ и социјалних, културних и политичких промена, као и јачању националног идентитета и развоју локалних људских потенцијала и могућности како би се усвојила и применила знања и технологија.

Такође је значајно да је експанзија уписа студената усредсређена на програме студија који за собом повлаче мање трошкове за персонал, опрему и целокупно функционисање него у областима студија где су потребне веће инвестиције, као што је случај са природним наукама и технологијама.

Потреба за развојем квалитета високог образовања представљаће велики изазов у наредним годинама, али и обавезу према преузетим обавезама по међународним конвенцијама.

Дубоке промене у институционалним структурама и формама високог образовања, а такође и методима наставе, обуке и учења, врше, или су извршиле, државне власти или саме институције.

Мада су поједини универзитети који негују своју дугу традицију унеколико отпорни на промене, високо образовање је, у целини, претрпело велику трансформацију у релативно кратком периоду.

Разлози за ове промене су и спољни и унутрашњи.

У оквиру *сиољних фактора* следећи чиниоци су били од посебног значаја:

- Пораст друштвених потреба за високим образовањем и потреба да се привуче што разноврснија клијентела;
- Драстично смањење трошкова за високо образовање које дотира држава приморава институције да праве материјално ефикасније програме и системе наставе;
- Сталне промене потребе тржишта рада, као резултат глобализације и регионализације економије, захтева од високообразовних институција да осигурају обуку у новим професионалним, технолошким и менаџерским областима рада.

*Инијерни фактори* су:

- Енорман напредак науке резултирао је развојем академских дисциплина и њиховом даљом диверсификацијом;
- Свест о потребама унапређивања мултидисциплинарних и интердисциплинарних метода учења, професионалном оспособљавању и истраживању;
- Бржи Развој нових информационих и комуникационих технологија и пораст примене у различитим секторима и за потребе високог образовања.

Кумулативна последица горе наведеног процеса је изразита *разноликост* унутар система високог образовања, углавном узимајући у обзир институционалне структуре, програме, популацију студената и изворе финансирања.

Ограничење средстава је погодило све облике високошколских образовних институција па чак и оне најбоље опремљене.

Задовољење растућих друштвених очекивања у вези са образовањем, у ситуацији када су ресурси ограничени, представља знатне потешкоће, а то се даље одражава на структурно прилагођавање. Просечни трошкови по студенту у оптималним условима десет пута су нижи у земљама у развоју него у индустријализованим земљама.

Такви проблеми обелодањују политичку дилему у односу на јавну потрошњу за високо образовање; што је сиромашнији регион–већа је релативна цена трошкова по студенту прорачуната у односу на проценат средстава додељених високом образовању.

Тешко да било која земља данас може да издржава целокупни систем високог образовања само из државне касе. Поред тога, садашње стање економије, као и постојећи државни и локални дефицит буџета, не дају наду да ће доћи до преокрета у овим токовима. Позив за тражење других извора финансирања део је садашњег „програмског пејсажа“ високог образовања.

Велики притисак да се врши модификована подела у трошковима кроз увођење и/или повећање школарина и других обавеза везаних за студије, кроз јачање различитих активности које доносе приход, као што су: склапање уговора за истраживање, широк дијапазон универзитетских и културних услуга и краткотрајни курсеви. Тражење других начина финансирања показало се као много теже у земљама у развоју.

Посебна пажња је посвећена *интернационализацији садржаја* у контексту функције високог образовања, пораст мобилности студената и наставног кадра добија додатни значај у светлу садашњих трендова у глобалној привредној, економској и политичкој интеграцији и растућим потребама за међукултурно разумевање. Глобални позитивни развој афирмисан је повећаним бројем студената, наставника истраживача који студирају, раде, живе и комуницирају на међународном нивоу, а што је изузетно олакшано новим телекомуникационим технологијама.

Према статистици број људи који студира изван своје земље порастао је за скоро 30% у току прошле деценије.

Многе земље и институције сматрају високо образовање значајним „извозним сегментом“ својих услуга и извором додатног прихода, посебно зато што већина страних студената плаћа пуну цену школарине.

Велику корист имају високообразовне институције у развијеном свету, чак иако у неким случајевима, углавном на завршним годинама, земље домаћини и њихове институције учествују у трошковима студирања.

Док је приметан пораст профита од студирања у иностранству, предвиђени трошкови чине да је то привилегија за те земље ( или студенте ) које то себи могу приуштити.

Ризик од одлива интелектуалаца у иностранство већ неколико година представља велику дилему. Добро су познати сви негативни ефекти одлива интелектуалаца из земље и, у већини случајева, нису противтежа финансијским дознакама које шаљу они који су запослени у иностранству, али су противтежа другим ефектима.

Одлив интелектуалаца у иностранство погодио је све регионе. Сразмера губитака у људском капиталу из земаља у развоју у свет развијених у извесној мери је повезана са чињеницом да ове друге земље у својим имиграционим политикама воде рачуна о формалном нивоу, образовним и професионалним акредитивима.

Проблем дуготрајног одлива интелектуалаца у иностранство повезан је са студентском и академском мобилношћу, али није потпуно и искључиво тиме проузрокован.

То је део много ширег феномена регионалане и интернационалне миграције, што је последица међусобне економске повезаности, социјалних и политичких фактора. То је и показатељ отежаних услова у економским, социјалним и политичким пословима. Студирање у иностранству може се сматрати једним од фактора који доприносе миграцији висококвалификованог људског капитала и талената.

Ипак, према подацима Републичког Завода за развој и Републичког Завода за статистику, велики број је оних који су обухваћени феноменом „одлива интелектуалаца“, а образовали су се у земљи. Недостатак иницијативе и могућности за напредак младих истраживача и дипломираних студената на професионалном плану у локалним срединама, може постати преовлађујући фактор који је погодан за одлив интелектуалаца, било у иностранство, било унутар земље, што је штетно за функционисање и дугорочни развој високог образовања и друштво уопште.

Напред наведени правци представљају суштину за разумевање услова у којима данас високо образовање функционише и у којима ће функционисати у будућности. Они дотичу друге једнако важне и изазовне проблеме високог образовања као што је државно и приватно финансирање и расподела средстава: одржавање и побољшање квалитета универзитетске делатности: релевантност, ефикасност и ефективност: реформа наставе и читав низ ствари везаних за експоненцијално ширење научних информација, као и најезда нових комуникационих технологија.

Дискусија о високом образовању, је кретање у оквиру ширег друштвеног нивоа- чији је крајњи циљ позив на ново схватање мисије, улоге и функције високог образовања. Међутим за промене у високом образовању неопходно је много више. Наводимо и зашто.

Један од изазова, веома критичан за област економије, са којима се сусрећу многе земље, јесте *како повећати способност прилагођавања* у економији, технологији и међународној трговини. Брзина и дубина ових промена су без преседана и дотичу многе домене људске активности, стварају нове могућности, али истовремено постављају бројне проблеме, посебно оне који се односе на област рада.

Сасвим је разумљиво да је утицај економских и технолошких промена такав да уколико се не предузму на време и на адекватан начин одговарајуће мере могу да проузрокују читав низ социјалних и политичких проблема. Од образовања се много очекује у погледу практичног оспособљавања за реализацију ових захтева.

Тражење решења за изазове који су горе описани треба сагледати у контексту националних и локалних културних и друштвених вредности. Ова решења морају бити у складу са принципима на којима друштво жели да базира своје социјалне, економске и културне односе. Без обзира на закључак, повезаност са друштвом у целини представља суштину концепта институције високог образовања и њене природе, у учењу и трагању за новим сазнањима.

Истраживање показује да у савременом социјалном и економском развоју нема напретка унутар стриктних наметнутих структура. Спровођење стратегије развоја, засновано на трансмисији или наметању економских модела, једна је од лекција извучених из практичног искуства посебно у Централној и Источној Европи.

Једно од главних запажања је да све више људи и институција постаје свесно да стриктна примена страних концепата и вредности у свим регионима, као и занемаривање регионалне и националне културе и филозофије, имају реперкусије на образовање.

Основне премисе концепта аутохтоног и оправданог развоја подразумевају да економски развој треба да буде базиран на два главна темеља: на смањењу сиромаштва и на развоју људских ресурса. Високо образовање је постало, више него икада, важан партнер свима онима који се баве овим проблемима.

Људски развој и изградња кооперативнијих и партиципативнијих односа у друштву у директној су вези са коришћењем и развојем постојећих могућности у образовању, укључујући и високо образовање.

Из напред наведене кратке анализе изазова за социјални, економски и културни развој постаје јасно следеће:

- Високо образовање се истиче као кључ који ће покренути шире процесе потребне за савладавање изазова које поставља савремени свет;
- Високо образовање и друге академске, научне и стручне институције и организације кроз своје основне функције наставе, практичног оспособљавања, истраживања и услуга представљају неопходан фактор у развоју и примени стратегије и политике развоја;

- Потребна је нова концепција високог образовања која комбинује универзалност високог образовања захтевајући већу релевантност, како би одговорили на очекивања друштва. Ова концепција истиче принципе академске слободе и институционалне аутономије, док се истовремено наглашава потреба одговорности према друштву.

Расправа о улози високог образовања у светлу промена мора се заснивати на разумној равнотежи између очувања карактеристика које ће остати као део образовног и културног наслеђа и промена које су у складу са променама друштва, а које су суштинске за очување улоге високог образовања.

Циљ би требало да буде да високо образовање брже реагује на опште проблеме друштва, на потребе економског и културног живота и да буде релевантније у контексту специфичних проблема одређених региона.

## ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ БУДУЋНОСТИ

Одговори на многе изазове, неизоставно садрже у себи бављење основним питањима као што су:

- На који начин високо образовање и његове институције могу да допринесу друштвено-економским променама и да помогну унапређивању људског развоја;
- На који начин високо образовање, посебно настава и истраживање, може да доприноси организацији модерног друштва и да буде више укључено у акције које имају за циљ смањење сиромаштва, унапређивање принципа грађанског друштва и развој других нивоа и облика образовања;
- На који начин високо образовање може да одговори на промене у сфери рада и грађанске културе која треба да одговори на изазове (што подразумева унапређивање академских и стручних квалификација, као и грађанских и личних квалитета).

Из ових питања произилази следеће: шта је и *шта би требало да буде улога високог образовања у данашњем друштву и друштву будућности?*

Основно је да се високо образовање креће ка свеобухватном систему зато што модерне економије видно интензивирају знање те више зависе од дипломираних високообразовних стручњака који чине интелектуалну радну снагу. Други правац је да ће они који су дипломирали морати да прихвате сталне промене послова, да се усавршавају и да савладавају нове вештине и знања.

Популација запослених је радикално редефинисана и велики део високостручног специфичног знања које студенти стекну на почетку студија брзо ће застарети. Континуирано и међусобно партнерство са производним сектором представља суштину и мора се интегрисати у свеобухватну мисију и активност институција високог образовања. Требало би истаћи да високо

образовање треба да сагледа своје односе са популацијом у дугорочној перспективи и у ширем смислу.

Нови услови у области рада имају директан утицај на циљеве наставе и обучавања у високом образовању. Треба дати приоритет предметима који развијају интелектуалне способности студената и дозвољавају им да разумно приступају технолошким, економским и културним променама и различитостима развијајући код њих квалитете, као што су иницијатива, предузимљивост и прилагодљивост, и дозволити им да раде са већим поверењем у модерну радну средину.

Имајући то у виду, високо образовање мора да буде осетљивије и активније у односу на тржиште рада, али и осетљивије на неопходност нових подручја и облика запошљавања, што захтева да се обрати пажња на промене у главним кретањима на тржишту, тако да се наставни програми и организација студија прилагоде промењеним условима да би се дипломираним студентима осигурала већа могућност запошљавања.

Ипак, важније је да високо образовање мора да учествује у обликовању тржишта рада у будућности, како својом традиционалном улогом тако и идентификацијом нових локалних и регионалних потреба које воде ка развоју људског друштва. Од високог образовања се очекује да створи кадар који неће бити само они који *траже посао* већ да то буду *усиешни предузетници и креатори посла*.

Као реакција на ове изазове неопходан је пораст активне сарадње академске заједнице са привредом, што је интегрални део плана високог образовања.

Истовремено, базирани на флексибилности упознавања са програмима, сматрају се добрим механизмима за унапређивање, одржавање и јачање сталних и узајамно корисних интеракција.

Пошто су организације у приватном и друштвеном сектору све више изложене последицама економских и политичких промена, запослени који ефикасно раде у тим околностима захтевају интернационални контекст за професионално оспособљавање, преквалификацију и курсеве усавршавања.

Процес глобализације је још један доказ да савремени развој људских потенцијала не садржи у себи само потребу за способношћу да се унапреди професионализам, већ потпуну свест о проблемима средине, културним и социјалним проблемима које повлачи за собом. За институције високог образовања је значајно да ојачају своју улогу у повећању моралних и етичких вредности у друштву и да усредсреде пажњу на развој активног, грађанског духа будућних дипломираних студената.

Поред припрема за професионални живот, већи нагласак треба ставити на развој личности студената.

Успостављање добро организованог односа између високог образовања и државе јесте предуслов за процес промена и развој високог образовања. Одговорност државе и њених институција јесте, углавном, да дефинишу це-



локупну регулативу и шири финансијски оквир у којем високо образовање извршава своју мисију.

Потпуно схватање принципа на којима се заснива однос између високог образовања и државе је предуслов за квалитет и одговорност у управљању и руковођењу институцијама високог образовања. **Академска слобода**, схваћена као скуп индивидуалних и колективних права и слобода, заузима централно место. У том смислу и, уз признавање институционалне аутономије, представља основу за очување универзитета или друге институције високог образовања као слободне заједнице. То су принципи који у много чему институције високог образовања чине различитим од образовања на другим нивоима, као и од научно-истраживачких организација.

Истовремено, целокупно, друштвено-економско окружење приморавало институције образовања да изграде везе и партнерство са државним и другим секторима друштва и да прихвате да су они одговорни друштву.

Међутим, принципи слободе и институционалне аутономије не би требало да се користе као покриће за професионални немар или неспособност. Они би требало да подразумевају повећану одговорност у раду као и у домаћу финансирања, вођењу рачуна о ефективним трошковима и ефикасности.

У тако комплексном политичком окружењу и држава и институције образовања требало би да препознају позитивну улогу коју имају.

Анализе садашњег стања високог образовања показују да су финансијски ресурси једна од главних препрека за његов даљи развој. Не постоји никаква вероватноћа да ће се у блиској будућности превазићи проблем ограничења ресурса, па ће институције високог образовања морати да нађу начине да савладају овај недостатак. У овом процесу главно је елиминисати слабости у области управљања и руковођења. Дакле, у интересу високог образовања, државног и приватног, јесте вредновање квалитета, укључујући и институционалну и програмску акредитацију.

Главни проблем јесте дилема која произилази из сталних потреба друштва и појединачних захтева за повећање различитих облика студирања и услуга образовања у време повећаног ограничења државног буџета. Ова ситуација данас представља главни разлог затегнутости између државе с једне, и институција високог образовања и академске заједнице, с друге стране.

У постојећим економским условима институције високог образовања повремено прибегавају селективном „покривању трошкова“. Прихватање таквих мера требало би да буде праћено озбиљним тражењем начина за ефикасније коришћење њихових људских властитих и материјалних могућности. Увођење **школарине**, на пример, је осетљив проблем у високом образовању и сходно томе требало би му приступити с дужном пажњом.

Постоји ризик да радикална примена одвајања државе од високог образовања у области финансирања, под утицајем уско интерпретираног концепта „социјалне вредности“ одређеног нивоа образовања резултира превеликим притиском на „покривање трошкова“ и да захтева „алтернативно



финансирање“ и „унутрашњу ефикасну добит“ у настави, истраживању и администрацији.

Друга опасност јесте захтев да се „комерцијализују“ активности које обављају институције високог образовања. У том случају придржавање стандарда који подразумевају упис студената, програме студија, поделе на нивое и наставу, може да постане предмет опште забринутости и стални извор напетости између високог образовања, државе и шире јавности.

Основни критеријуми за вредновање функционисања високог образовања су квалитет наставе, стручно оспособљавање и услуге које пружају друштву. Због тога је важно да се не замене либерализација економских односа и потреба да се усаврши „предузетнички дух“ са непостојањем јавне социјалне политике, посебно у вези са финансирањем високог образовања. Ни признавање институционалне економије не би требало да буде интерпретирано као политичка алтернатива која би приморала институције да изграде своје фондове, да склапају бројне уговоре за услуге у индустрији, или да уведу или повећају школарине и друге материјалне обавезе везане за студирање.

Напокон, ако се од универзитета или било које институције високог образовања, очекује да учини значајан допринос напретку и промени у друштву, држава и друштво у целини би требало да прихвате образовање мање као терет јавног буџета, а више као дуготрајну националну инвестицију за културни развој, социјално јединство и повећање конкуренције на економском плану. То је и оквир унутар којег би проблем одговорности за поделу трошкова морао бити упућен на „одређену адресу“. На крају, треба рећи да је *државна подршка суштина која високом образовању осигурава његову образовну и институционалну улогу.*

Друштво мора да поврати „поверење“ у научни рад истраживача и да им омогући да прате нове циљеве у светлу комплекса економских, социјалних и културних проблема који стоје пред човечанством.

Најбољи начин да јавно мњење, управна тела и економске организације буду свесне улоге истраживања у високом образовању јесте да се, кроз постигнуте резултате, демонстрирају квалитет школовања, економске вредности, перспективе људског друштва и културни значај истраживања у односу на програме студирања и наставе.

Високо образовање треба да преузме водећу улогу у целокупном систему образовања.

Други убедљив доказ велике повезаности школа и високог образовања је да настава у основним и средњим школама, све више захтева квалитете и вештине универзитетског нивоа стручног оспособљавања посебно у развоју способности ученика за самостално учење и критичко размишљање. Преузимајући на себе улогу у професионалном развоју наставника, високо образовање може да допринесе побољшању статуса професије наставника.

Високо образовање би могло да преузме и већу улогу, заједно са нижим нивоима образовања, и у сарадњи са научним организацијама и масме-

дијима, да подстичу младе људе да наставе студије природних наука, технологије и технике.

Дакле, постаје умесно поставити следећа питања:

- Који би механизми омогућили друштву да пружи масовно високо образовање како би се одржао принцип социјалне једнакости?
- Како одржати квалитет у систему масовног високог образовања?

Нема готових одговора. Постоји општа сагласност да квалитет студента у високом образовању зависи, на првом месту, од склоности и мотивације оних који завршавају средње образовање и који желе да наставе учење на вишем нивоу – одатле потреба за преиспитивањем веза ( односа ) између високог и средњег образовања.

Државни интерес за обезбеђивање квалитета у односу на студенте прозилази из чињенице да су савременим друштвима потребни високообразовани и мотивисани људи који могу да изврше своју функцију у друштвеним и приватним организацијама. Истовремено, важно је међу студентима, посебно онима који добијају материјалну помоћ, развијати свест о грађанској одговорности

Шире међународне размене интелектуалаца могле би стимулисати целокупно повећање флексибилности, домета и квалитета високог образовања и помоћи да се исправе неки од узрока „одлива интелектуалаца“ у иностранство.

Највећи проблем је усклађивање растућих захтева и очекивања од високог образовања.

## САВРЕМЕНИ НАЧИН УЧЕЊА И ОБРАЗОВАЊА

Увођење информационо-комуникационих технологија у образовању доводи до новог и занимљивог начина преношења наставног садржаја студентима. Виртуелна учионица не искључује традиционалну већ се допуњује. Студенти не напуштајући своју учионицу заједно са предавачима из виртуелног простора добијају знања на занимљивији и потпунији начин који није доступан у процесу традиционалне наставе.

Нове технологије за пренос говора и слике у реалном времену свакако су обогатиле систем образовања, а посебно појава Интернета. Идеја о стварању виртуелних учионица већ дуго постоји, али је немогуће у потпуности је остварити због постојећих технологија.

Употребом видео-конференцијских система могуће је створити образовно окружење које се мало разликује од традиционалне учионице, али поседује све вредности образовања на даљину.

Телеконференција и видео-конференција још увек нису најпопуларнији алати за учење на даљину, али нове технологије и нови програми потребни за тај облик комуникације путем рачунара омогућава све већу примену тих система.

Телеконференција данас подразумева различите облике коришћења рачунарске мреже за двосмерно комуницирање између два или више просторно удаљених корисника у стварном времену.

Познати и применљиви системи телеконференција су:

- видео-конференција (истовремени пренос слике и звука рачунарском мрежом);
- whitebord (заједничка табла по којој сви могу писати и цртати);
- симулације/виртуелна стварност;
- аудио-конференције.

Видео-конференција је један од најчешћих и најпозданијих облика телеконференције.

Путем овог система телеконференције може се остварити комуникација између више просторно удаљених корисника, који се међусобно виде и чују у стварном времену ПС мултимедијалних рачунара, повезаних у рачунарску мрежу.

Постоји више типова видео-конференција:

- собна видео-конференција;
- десктоп видео-конференција;
- видео на захтев.

Собна видео-конференција да би се остварила потребно је обезбедити специјализовану учионицу у којој ће се налазити потребна опрема за видео конференцију.

Десктоп видео-конференција користи ПС рачунар који има специјални хардвер и софтвер за коришћење и декодирање сигнала.

Аудио-визуелни материјал унапред снимљен, дигитализован, компресован и меморисан на посебном рачунару представља видео на захтев.

Видео-конференција у настави подразумева:

- предавања, курсеве, менторство;
- удаљени предавач;
- пројекти који укључују више образовних установа;
- професионалне активности;
- друштвена збивања.

Предности оваквог вида преношења знања у процесу образовања су бројне:

- као интерактивни комуникациони медиј, point to point систем је на првом месту у много чему;
- појачана мотивација;
- боља комуникација и наступ;
- студенти „гостујућег“ предавача доживљавају као важну личност;
- током планирања и имплементирања видео-конференција студенти уче важне комуникацијске и менаџерске вештине;
- јача веза са спољним светом.

Успешно коришћење видео-конференције за интерактивно учење захтева вежбу и планирање.

Наставник мора бити оспособљен да се служи опремом, управља локалним и удаљним разредом, успоставља контакт и срадњу са студентима.

У средишту пажње требало би да се налазе услови рада, динамичност и коначни резултати ученичких радова, са циљем мотивације студената и охрабривања активног учествовања у процесу стицања знања.

## ШТА ЈЕ Е-ОБРАЗОВАЊЕ?

Електронско образовање је шири појам, који обухвата било који облик учења уз помоћ информационо-комуникационих технологија.

Електронско образовање омогућава:

- лакши приступ материјалима за учење (скриптама, мулти медијалним презентацијама и осталим образовним материјалима путем интернета) уз континуирано тестирање, проверу знања на свим нивоима, сталну електронску комуникацију са професорима и другим полазницима;
- употребу информационо-комуникационе технологије у сврху учења;
- стицање знања и вештина путем информација које се достављају студенту путем различитих информационо-комуникационих технологија и других форми учења на даљину;
- посебно креиран систем подучавања и учења употребом електронске комуникације;
- обезбеђивање услова учења, са више удаљених места од школе или центра у мултимедијалном облику или кроз њихову комбинацију са традиционалним методама преношења знања;

Можемо закључити из претходно наведеног да е-образовање у односу на традиционалну наставу доноси неколико предности:

- дистрибуција материјала образовних институција је брза и једноставна;
- приступ образовним материјалима је лакши;
- смањење трошкова учења (трошкови се редукују за 40-60 посто);
- повећање ефеката памћења путем самосталног учења;
- детаљан увид у индивидуално напредовање сваког студента;
- приступ образовним материјалима са места које највише одговара студенту;
- техничка подршка студенту 24 часа дневно.

Тренутно постоји неколико различитих алата за е-образовање (courseware tool).

Помоћу ових алата могу се креирати и користити наставни курсеви и материјали, али уједно се може пратити рад и напредак ученика и студента.

Систем за учење *courseware* алата покрива велико подручје:

- регистрацију корисника,
- креирање и испорука наставног садржаја,
- удаљена комуникација и сарадња са корисницима, сигурност система,
- аутоматизовани систем за проверу стеченог знања.

Како је основно реформско питање доступност образовања за све (принцип једнаких шанси ) и квалитет образовања, електронско образовање може бити значајан реформски адут у том процесу. Нове технологије за пренос говора и слике у реалном времену свакако су обогатиле систем образовања, а посебно интернет увелико доприноси да учење на даљину постане квалитетније и популарније. Због константног повећања обима знања неопходно је процес преноса знања непрестано иновирати и побољшати у циљу ефикасније продукције стручњака који могу одговорити будућим изазовима своје професије.

## НОВИ МОДЕЛИ ИНОВАТИВНОГ ПРОЦЕСА У ОБРАЗОВАЊУ

Важна улога социјалних партнера у друштвено-економском развоју рефлектује се и у контексту европског социјалног дијалога и на Европски оквир акција социјалних партнера за доживотни развој компетенција и квалификација. Социјални партнери имају незаменљиву улогу у развоју, вредновању и признавању стручних квалификација, знања и способности на свим нивоима, а такође су и партнери у промоцији јачања сарадње у овом подручју.

Наиме, нови модели иновационих процеса у образовању везани су за вишеструке реципротете односе који се генеришу убрзаном конвергенцијом академског истраживања, спонзорства привреде и државне подршке. Остварује се преко међусобно зависних мрежа међу универзитетима, привредним друштвима, регионалним и локалним управама и њиховој сарадњи на примењеним и развијеним пројектима трансфера знања.

Улога универзитета у развоју капацитета за учење и иновације подразумева истраживање и образовање кроз:

- инвестирање у образовање;
- креирање знања;
- трансфер знања;
- стално усавршавање и иновације и
- интегрисање знања.

Изазов за универзитет у 21. веку је образовање студената како би:

- сагледали свет у целини, осетили везу између наизглед различитих поља истраживања;
- изградиле везу између света образовања и друштва и друштвених потреба и
- иновирали

## ЗАКЉУЧАК

Природа проблема са којима се суочава високо образовање је таква да је потребна свеобухватна системска и институционална реформа.

Главни изазови за високо образовање могу се свртати у три сегмента:

- Релевантност, која подразумева улогу и место високог образовања у друштву и на који начин испуњава своју мисију. Посебно треба нагласити академску слободу и институционалну аутономију као принципе којима су подређени сви напори да се осигура и повећа релевантност;
- Квалитет који је дефинисан као мултимедијални концепт који обухвата све основне функције и активности високог образовања;
- Интернационализација која је нераздвојива карактеристика високог образовања;

Једно од главних питања је у којој мери високо образовање може да одговори на ове изазове и сврста се у савремена друштва препознатљива по организацији система високог образовања у европском простору високог образовања..

## ЛИТЕРАТУРА

Бранковић, Д., Мандић, Д. (1999): *Методика информатичког образовања са основима информатике*, факултет Бања Лука: Филозофски.

Ђорђевић, Ј. (1987): *Научно-технолошка револуција и промене у наставним програмима*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 20.

E-Learning “History and Prospects”, [www.e-education.com](http://www.e-education.com) 2005.

Каравидић, С. (2006): *Менаџмент образовања – социо-економски аспекти развоја и модели финансирања образовања*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд.

Каравидић, С. (2007): *Децентрализација и менаџмент у функцији развоја образовања* (на српском и енглеском језику), Београд: Институт за економију и финансије Београд.

Каравидић, С., Чукановић Каравидић, М. (2008): *Економика и финансијски менаџмент у образовању*, Факултет организационих наука, Београду, Београд.

Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медиаграф.

Slavko O. Karavidic

Advanced school for business economy and enterprise, Belgrade

Marija Cukanovic Karavidic

Advanced school for business economy and enterprise, Belgrade

## HIGH EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA AND ITS PARTICIPATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SOCIETIES

*Summary:* In this paper we point out to the necessity of the educational reforms. Also, we analyze the capacity of the existing universities in Serbia for the reform that is in need and it is accessed to the determination of the critical mass which is crucial for the significant changes.

*Key words:* education, reform, development, new technologies, distance learning, quality





Оливера Д. Цекић-Јовановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::3/5  
371.694:004  
ИД БРОЈ: 188149516  
Стручни рад  
Примљен: 10. 8. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## КОМПЈУТЕРСКИ ПОСРЕДОВАНА КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

*Апстракт:* С обзиром да развој информационе технологије даје обележје времену у коме живимо, наша свакодневна искуства у великој мери зависна су од технологије у најширем смислу. Снажно мењање савременог света свакако се одражава и на васпитно-образовно подручје, а све чешћа примена савремених наставних средстава на часовима неминовно мења и начин комуникације међу њеним актерима. Дакле, савремени токови у развоју школства намећу све чешћу употребу рачунара што несумњиво отвара нову димензију наставе, а свакако и комуникације у оквиру ње. У складу са тим у овом раду разматраћемо појам и специфичности мултимедијалне и компјутерски посредоване комуникације првенствено у настави Природе и друштва која због специфичности програмских садржаја пружа широке могућности за примену рачунара. Посебан део рада посветићемо разматрању комуникационих елемената образовно-рачунских софтвера намењених ученицима трећег и четвртог разреда основне школе, као и месту и улози повратне информације у новом виду комуникације на часовима Природе и друштва.

*Кључне речи:* компјутерски посредована комуникација, мултимедија, образовни софтвер, настава Природе и друштва

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Напредовање човечанства у многим областима савременог друштва у коме постаје јасно да су знање, идеје и **информације** основни услов даљег развоја условљава научне активности у погледу модернизације и унапређивања образовања јер настава у већини основних школа, по мишљењу многих, има бројне недостатке. Таква је настава изложена критикама, тим пре што се сматра да ученицима нуди отуђена, површна и неупотребљива знања; што у оквиру ње доминира углавном једносмерна комуникација и што, готово по правилу, повратне информације често нема или је неблаговремена.

Ако бисмо се критички осврнули на садашње стање наставног процеса, онда се поред наведеног мора указати и на његову недовољну ефикасност

у односу на циљеве који се образовањем желе постићи и резултате који се на том плану остварују. Основношколска настава се углавном организује тако што наставник монологом и дијалогом, уз врло мало наставних средстава, ученицима преноси углавном готова знања, а то има за последицу релативно низак ниво усвојености наставних садржаја. „Тиме што један наставник ради са целим разредом обезбеђује се масовност, рационалност и економичност школовања, што је важан квалитет традиционалне наставе, али се истовремено намеће фронтални облик рада који има озбиљне слабости“ (Вилотијевић, 2002: 130). Основне слабости овакве наставе су што се монолозима и разговорима који се воде не захтевају квалитетна знања, јер су питања која у тим разговорима преовладавају углавном репродуктивног типа и захтевају превише механичког памћења. Дакле, комуникација се своди на формални разговор у коме се тражи ниво репродукције и препознавања, уместо стваралаштва и примене знања у новим и другачијим ситуацијама.

Овакво стање и проблеми образовања закупају научнике и стручњаке на светском нивоу и доводе до расправа о начинима који ће побољшати ефекте и остварити виши ниво ефикасности наставе и наставне комуникације. Како обезбедити ефикасно и двосмерно комуницирање, а да се при том озбиљније не угрози масовност и економичност наставе?

Један од одговора могао би да буде и увођење различитих иновација, пре свега дидактичких модела чији је основни циљ превазилажење поменутих недостатака наставе. Поред иновативних модела као што су проблемска, хеуристичка, егземпларна, програмирана и индивидуализована настава, чини се да овај проблем могу успешно да премосте најновија достигнућа образовне технологије. Сходно томе, у данашње време се више него икада раније тежи осавремењавању наставног процеса применом савремене технологије која обухвата мултимедију, хипертекст, интернет и образовно-рачунарске софтвере<sup>1</sup> и обједињује готово све иновативне моделе рада и нову врсту комуникације коју можемо назвати мултимедијалном комуникацијом.

Тачно је да разговор представља незаобилазан облик педагошке комуникације, али је веома важна његова унутрашња структура. „Модерна настава захтева да ученици сами трагају за одговорима на темељу сопственог посматрања, анализе, синтезе, суђења и закључивања“ (Недељковић 2004: 182). Да би се тако нешто остварило, неопходно је да наставник има одређене комуникативне способности и да добро влада техникама вођења разговора – „допрети путем разговора до саговорника, дакле, са необавезног нивоа разговора доћи до нивоа веће прецизности, до прецизнијег и тачнијег упознавања саговорникових информација, а тиме и до бољег разумевања његовог схватања света“ (Андевски 2008: 54). Када су саговорници узраста 7–11 година, то није нимало једноставно. Управо због тога не постоји универзални модел

---

<sup>1</sup> У даљем тексту ОРС.

и шаблон по коме би требало да се одвија разговор на часу, нити је такав разговор могуће унапред структурирати и испланирати до детаља. Једино што преостаје јесте непрестано тежити ка томе, а један од начина могао би да буде и мултимедијална комуникација.

## КОМПЈУТЕРСКИ ПОСРЕДОВАНА МУЛТИМЕДИЈАЛНА КОМУНИКАЦИЈА НА ЧАСОВИМА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Сам термин комуникација изведен је од латинске речи *communication* која означава заједништво, општење, саопштење. Полазећи од наведених значења, научници појам *комуникација* различито дефинишу. У складу са тим, према Коковићу, комуникација је двосмерна или вишесмерна размена творевина свести и емоција између људи уз помоћ симбола. Она је облик вербалне и невербалне интеракције на симболичком плану, размена информација међу људима помоћу знакова и симбола (Коковић 1997: 217). Слично претходној дефиницији С. Прајс комуникацију одређује „као индивидуалну производњу неког симболичког садржаја у складу са кадром који антиципира пријем тог садржаја код других субјеката у складу са истим кодом“ (Price 1994: 57). За разлику од претходна два аутора, осим кодова и актера комуникације Кулик уводи још једну димензију комуникације која се односи на средства преношења симбола кроз простор и време и тврди да је комуникација механизам помоћу којег егзистирају и развијају се односи међу људима. Тај механизам уључује у себе све симболе духа са средствима њиховог преношења кроз простор и њихово одржавање у времену (Кулик 1994: 400).

Дакле, на основу поменутих одређења под комуникацијом можемо подразумевати процес у коме се емитују, преносе и примају сигнали, који имају прихватљива и разумљива значења како за онога ко их шаље (пошиљаоца), тако и за оног ко их прима (примаоца). Као процес поучавања и учења у коме се одвија „размена“ одређених информација, порука и података између наставника и ученика, настава представља специфичан облик педагошке комуникације. Уколико са аспекта комуникологије посматрамо наставу као процес размене сигнала између учитеља и ученика, онда „под појмом комуникација у наставном процесу подразумевамо избор, обликовање, пренос, пријем, схватање и провјеравање информација у циљу стицања потребних знања, вјештина и навика, те оптималног развоја психофизичког потенцијала ученика и формирања његове укупне личности“ (Мијановић 2004: 237). Овом дефиницијом Мијановић несумњиво указује на значај комуникације у настави за целокупни развој ученика, те с тим у вези наговештава да та комуникација мора бити адекватна и сврсисходна. За разлику од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног), педагошко комуницирање је интенционално, сврсисходно и добрим делом организовано. Оно се „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитани-

ка (мишљење, осећања, ставови), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности и у њему пробудила тежња ка самоусавршавању, самообразовању, саморефлексији и самореализацији“ (Јовановић 2004: 278). Квалитетом и ефикасношћу педагошке комуникације у великој мери детерминисани су и условљени обим, ниво и квалитет васпитно-образовних исхода у наставном процесу. „Од комуникације у настави зависи схватање и разумевање наставних садржаја од стране ученика“ (Николић 2004: 194).

Да би комуникација у настави била квалитетна, неопходна је адекватна комбинација методичких поступака, наставних облика и метода, тј. коришћење оних облика у којима долази до изражаја континуирана активност и ангажовање ученика. Настава заснована на фронталном облику рада и доминацији монолошке методе не може знатније да допринесе успостављању успешне и интензивне комуникације, нити развоју комуникативних способности ученика. У таквим условима, поготово када је у одељењу број ученика велики, комуникација је углавном једносмерна, осиромашена и одвија се на прилично ниском нивоу.

Комуникација се, као веома сложен феномен, класификује на различите начине. Врсте комуникације најчешће се одређују у односу на квалитет њене остварености, у односу на начин комуницирања (вербална и невербална, персонална и аперсонална комуникација), у односу на природу успостављања комуникације (аутократска и демократска) и у односу на број учесника у комуникацији (Мијановић 2004: 246). „Тако, с обзиром на број особа које комуницирају разликујемо интраперсонално, интерперсонално и масовно комуницирање“ (Матијевић и Богнар 2002: 361). Међутим, иако у наставном процесу неоспорно доминира вербални начин комуницирања који се заснива на артикулисаном људском говору, на речима и језику којим се служе сви учесници у комуникацији, не мање важан сегмент успостављања добре и успешне комуникације јесте, поред *невербалне* комуникације, и аперсонална комуникација.

Неоспорно је да „комуникациони процес конститутивно заокружују два нужна, али не и сасвим довољна елемента. Реч је о извору поруке или пошиљаоцу, с једне и њеном кориснику или примаоцу, с друге стране“ (Мијановић, 2004: 250). У настави, конкретно, наведени појмови одговарали би актерима наставног процеса, учитељима и ученицима. Међутим, у складу са савременим променама у друштву и наглим развојем технике и технологије, учитеља као извора информација све чешће замењују техничка средства тј. аперсонални извори знања (електронски и други уређаји, односно медијски и мултимедијски системи).

У складу са чињеницом да се посредством медија данас знатно успешније, потпуније, објективније и поузданије преносе разноврсне информације, определили смо се за разматрање проблематике аперсоналне мултимедијалне комуникације у настави Природе и друштва у оквиру образовно-ра-

чунарског софтвера. Нужно је најпре нагласити да су „медији технолошка средства масовне комуникације као што су ТВ, радио, филм, новине, интернет итд. Медији користе све форме комуникације стварајући неку врсту моста између комуникатора и реципијента“ (Мандић 2003: 27). Медиј као средство или посредник комуникације представља нужан фактор њеног успостављања. Образовна технологија медије схвата као изворе знања, али истовремено, и као средство за њихово преношење. У настави медије представљају учитељи, књиге, видео касете, магнетофони и рачунари са образовно-рачунарским софтверима и мултимедијалним садржајима који нуде одговарајуће васпитно-образовне информације. То даље указује да се „сам појам мултимедија дефинише на различите начине, то је нови медијум и једна нова комуникација“ (Надрљански 1994: 108). Суштина мултимедијалног система јесте интеграција електронских медија у један систем који повезује телевизију, интерактивни видео, телетекст, телефон, рачунарске мреже, репродукцију звука и фотографије и омогућава учење и наставу на индивидуалном нивоу и то диференцирано према способностима и могућностима корисника, све у функцији потпунијег доживљаја и бољег схватања неке појаве или процеса.

Главни носиоци мултимедије у оквиру рачунарске технике јесу образовно-рачунарски софтвери који представљају програме намењене ученицима за самостално стицање знања и вежбање.

Ученици млађих разреда основне школе упознају непосредно окружење кроз обавезне предмете Свет око нас и Природа и друштво. Циљ наставе ових предмета, између осталог, јесте да ученицима омогући да схвате условљеност и повезаност појава, односа и процеса у природи и друштву, вредност и улогу људског рада у мењању природе и друштвених односа, затим „упознавање себе, свог природног и друштвеног окружења и развијање способности за одговоран живот у њему“ (Службени гласник РС – Просветни гласник 2006: 45). Комплексност садржаја који се обрађују у оквиру ових предмета практично значи да су програмски садржаји, прописани од стране Министарства просвете, интердисциплинарни јер представљају дидактичку трансформацију знања из природних и друштвених наука као што су историја, географија, биологија, физика, хемија, екологија и сл. Таква интердисциплинарна концепција доноси широке могућности за примену бројних методичких иновација с циљем унапређивања наставе предмета Свет око нас и Природа и друштво. У оквиру поменутих иновација најзначајнији су поступци који се односе на примену рачунара и мултимедијалних садржаја. Образовни софтвер – носилац мултимедијалне комуникације о којој говоримо, креиран је у оквиру пројекта Министарства за науку и технолошки развој РС, као наставно средство које омогућава постизање ефикасности, доприноси квалитетнијој очигледности, побуђује интересовања ученика и на крају омогућава „повећање теоријског нивоа почетне наставе као и раздвајање посебних одлика предметночулне делатности, ученика млађег школског узраста“ (Будић 2006: 81).

Посебан акценат ставићемо на ОРС „Природњаци“, намењен ученицима трећег разреда основне школе који су савладали читање и писање и имају елементарну информатичку писменост. Садржаји о биљкама и животињама који су обухваћени софтвером преузети су из Службеног гласника РС и односе се на наставну тему Мој завичај у оквиру предмета Природа и друштво. У софтверу „Природњаци“ који је намењен самосталном стицању знања, налазе се информације у виду текстова, слика, анимираних сегмената, звучних ефеката, филмова и сл. Те информације делују на више чула и имају за циљ развој целовите ученикове личности.

Будући да човек највећи број информација добија путем чула вида, јасно је зашто визуелне информације представљају основу софтвера тј. мултимедијалне комуникације коју ћемо разматрати кроз дидактичко-методичке етапе часа – уводни, главни и завршни део.

### СПЕЦИФИЧНОСТИ КОМУНИКАЦИЈЕ НА ЧАСУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА УЗ УПОТРЕБУ ОБРАЗОВНО-РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА

У оквиру наставног часа Природе и друштва, устаљена је методичка структура која обично садржи три основна дела – уводни, главни и завршни део часа. Сваки од ових делова или етапа, има своје специфичности у погледу трајања, функције, структуре и начина комуникације. Уводни део часа на коме се примењују рачунари, односно мултимедијални садржаји из образовно-рачунарског софтвера започиње на тај начин што учитељ дијалогском и монолошком методом мотивише ученике за даљи рад игроликим активностима. Циљ поменутих активности (асоцијација, укршеница, скривалица, ребуса и сл.), осим најаве наставне јединице, јесте понављање претходно научених садржаја и њихово логичко надовезивање на оно што ће се на започетом часу учити. Комуникација у овом делу часа реализује се на тај начин што учитељ поставља питања која су игроликим активностима предвиђена, а ученици дају одговоре који их воде до назива наставне јединице. Након откривања онога што ће се на часу учити, учитељ даје детаљне инструкције ученицима о начину рада на образовно-рачунарском софтверу. Тада почиње главни део часа и тзв. мултимедијална компјутерски посредована комуникација.

Умеће комуницирања које се огледа у вештини постављања одговарајућих питања, усмеравања процеса опажања, уочавања и размишљања ученика, неопходно је у току централног дела часа, а он у мултимедијалној настави започиње након стартовања програма „Природњаци“ који се састоји из низа презентација. Наиме, у оквиру ОРС-а главни извор информација представљају текстови, који су распоређени по принципима програмиране наставе. У конкретном случају то значи да су садржаји о биљкама и животињама



артикулисани на тај начин што су подељени у мање целине које називамо чланцима. У оквиру чланака налази се текст који представља извор знања, и у оквиру њега постоје речи назначене другом бојом или другачијим фонтом. Такве речи упућују ученике на додатне информације које, у зависности од њихових афинитета, могу да послуже као додатни извор знања и употпуне значење прочитаног текста и тзв. хипервезама могу бити повезане са сликама, другим текстовима, звучним записима, анимираним елементима и филмовима. Суштина је да се ученицима не саопштавају готова знања, већ да се серијом унапред припремљених и осмишљених мултимедијалних чланака и питања различите тежине њихове мисли усмере ка одређеном проблему, теми, законитости или процесу.

Ученик приликом рада на ОРС-у као прву поруку добија насловну страну на којој се налазе тастери са називима наставних јединица које су софтвером обухваћене. После тога следи самостални рад ученика на програмираном материјалу. Наставникова улога у овој етапи рада огледа се у томе да надгледа, контролише, помаже тамо где је неопходно, даје додатна упутства и инструкције, води рачуна да су сви ученици активни и усмерава њихов рад ка остваривању постављених циљева и задатака. Наставник обилази ученике, прилази појединцима који раде на рачунару, разговара са њима о мултимедијалним садржајима и добијеним задацима. Том приликом им помаже, сугерише, даје ближа одређења и смернице, док ученици читају текстове, посматрају мултимедијалне садржаје, одговарају на питања у оквиру чланака, решавају задатке, праве белешке, илуструју и слично. Активности ученика зависе од тога шта је софтвером предвиђено и шта је наставник планирао и задао на почетку часа.

У овој етапи рада наставник не треба да сузбија међусобну комуникацију ученика у разреду, већ да подстиче сарадњу и кооперативност. Ученицима треба дати и могућност да се у току часа, када то прилике (природа задатака) и околности захтевају, слободно крећу по мултимедијалној учионици или кабинету за информатику како би се постављени задаци успешно обрадили. Треба им скренути пажњу да разговор у одељењу не сме да буде превише гласан како не би сметао осталим учесницима у раду. При том треба неговати културу слушања и вештину постављања питања. „Слушати и питати нису елементи праксе који иду сами од себе (...) погрешно се мисли да је оно природан, аутоматски и урођен процес; чути може готово свако, али слушање је контролисани поступак“ (Недељковић 2004: 180). Демократски начин комуникације препознатљив је по толеранцији, међусобном уважавању, спремношћу да се чују супротна мишљења, подржавању аргументованих ставова и одустајању од сопствених идеја и предлога, без увреда и љутњи, уколико се они у расправи (комуникацији) покажу неодрживим (Мијановић 2004: 247).

Осим текстова и хипертекстова повезаних са садржајима који се обрађују програмираним материјалом, у оквиру чланака се, по правилу, налазе и питања у вези са проученим информацијама. Одговоре на питања (наставни-

кова или у оквиру софтвера) ученици би требало да нађу у свом дотадашњем искуству, резултатима проучавања мултимедијалних садржаја у чланцима које су самостално или у сарадњи са својим друговима извели у току часа, посматрањем свог непосредног окружења, у посредном искуству и одговорима других ученика и другим изворима знања. Поступно, корак по корак, прелазећи са чланка на чланак, некада брже, а некад спорије, посматрајући, слушајући и манипулишући мултимедијалним садржајима, ученици увиђају суштину, усвајају нова знања и откривају нешто ново. Та питања, у складу са индивидуализацијом наставе, повећањем квалитета стеченог знања и његовог теоријског нивоа, структурирана су на три нивоа сложености. Дакле, кључна питања у оквиру софтвера тј. мултимедијалне комуникације требало би да буду диференцирана, како би се задовољили принципи поступности и индивидуализације. То практично значи да првих пар чланака обухватају питања која захтевају најнижи квалитет знања, знање препознавања. То су најлакша питања у оквиру ОРС-а која омогућавају активно учествовање и ученика који имају слабији успех и недовољно предзнања. У оквиру таквих питања ученицима је понуђено неколико одговора, од којих један представља тачну информацију, док су остали нетачни (питања су двоструког и вишеструког избора која захтевају најнижи квалитет знања). Задатак ученика је да на основу проученог мултимедијалног материјала, препознају одговор који је тачан. Вишеструким избором (кликом на реч, реченицу, слику итд.), након декодирања поруке, ученик бира одговор и истог момента добија повратну информацију о томе да ли је његов одговор тачан. Уколико одговор није тачан, ученик се аутоматски враћа на исти чланак и поново покушава да реши постављени задатак. Ако је одговор тачан, ученик прелази на следећи чланак који садржи нове информације и питања за чије је одговоре неопходно репродуктивно знање.

Другу врсту питања чине репродуктивна питања која, за разлику од претходно поменутих, немају понуђене одговоре, већ ученици морају на основу свог искуства, предзнања и мултимедијалних садржаја који су ОРС-ом дати сами да формулишу реченице тј. одговор и његову тачност провере кликом на тастер који је за то предвиђен. Повратну информацију о тачности свог одговора ученик добија истог тренутка. Уколико је успешно савладао и овај задатак, софтвер га шаље на најтеже чланке, који поред мултимедијалних садржаја и хипертекстова садрже питања са захтевима за практичну примену знања. Дакле, последњу групу питања чине питања продуктивног типа, која захтевају највиши квалитет знања, а то је практична примена стеченог знања у новим ситуацијама – трагање за новим знањима и увиђањем узрочно-последичних веза. И после одговора на ова питања следи благовремена повратна информација. Овде се највише инсистира на питањима „Зашто?“, „Чему?“ и „Како?“. У оваквом разговору и ученике ваља оспособљавати да питају, али и водити при том рачуна да разговор не оде у нежељеном правцу, а ученици „одлутају“ ван предвиђене теме.

Последња фаза часа на коме је заступљен рад на ОРС-у и мултимедијална комуникација углавном се реализује фронталним обликом рада. Она подразумева продуктивно проверавање онога што је научено, примену стечених знања у новим ситуацијама и евентуалне предлоге за даљи рад на одређеном проблему, теми и сл. Том приликом подстиче се разредна дискусија, врши допунско тумачење појединих делова градива, уклањају и попуњавају евентуалне празнине у знањима. Заједничко евидентирање и синтетизовање рада, поготово ако сви ученици нису успели да савладају све чланке програмираног мултимедијалног материјала, необично је важно „да би сваки ученик резултате рада повезао са резултатима рада свих осталих ради проширивања спознајног круга“ (Пољак 1989: 150).

Ученике би требало оспособљавати да пажљиво слушају остале док одговарају на питање које поставља наставник, да се активно укључују у дискусију, али и да самостално излажу пред одељењем сопствена мишљења и запажања, као и ставове и закључке до којих су дошли. Ова фаза је изузетно значајна за развијање културе говора и богаћење речника ученика. Подаци се доводе у везу, истичу и наглашавају узрочно-последичне везе и односи, а закључци се обично исписују на табли, тако да их сви ученици, без обзира до ког чланка су стигли, могу да схвате, усвоје и трајно запамте.

Унутрашња структура разговора на часу на коме је заступљен индивидуални рад на мултимедијалном ОРС-у, условљена је првенствено циљевима и задацима који се желе остварити, природом и карактером градива, али и предзнањима ученика и њиховом оспособљеношћу да рукују рачунарима и мултимедијалним садржајима. Од наставника се очекује да пажљиво бирајем и прецизно формулисаним питањима, како у уводном и завршном делу часа, тако и у оквиру ОРС-а, помогне ученицима да уоче проблем, детаљно сагледају одређену ситуацију, максимално искористе предности мултимедијалних садржаја, да разумеју и схвате узрок и последицу процеса и појава који су сликама, анимираним елементима, симулацијама и филмовима представљене, и постепено (корак по корак, савладавајући један по један чланак) откривају и усвајају нова знања.

### ПОВРАТНА ИНФОРМАЦИЈА КАО УСЛОВ ЕФИКАСНЕ КОМПЈУТЕРСКИ ПОСРЕДОВАНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ПРОЦЕСУ НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Да бисмо могли квалитетно организовати и ефикасно контролисати процес наставе и учења, „нужно је остварити континуирану и динамичку двосмерну комуникацију. Сходно том захтеву, онај који нуди нове информације, наставник или неки други извор, потребно је да узима у обзир све појединости од релевантног значаја за њихову успешну предају, пренос и пријем“ (Мијановић 2004: 240). То је, без сумње, један од кључних предуслова за успоста-

вљање целисходне комуникације у настави, односно постизање њених примарних циљева.

Према мишљењу Н. Мијановића (2004: 248) „данас се сматра ефикасном само она настава у којој наставник има потпун увид у квалитет примљене информације, ефикасност њене мисаоне прераде од стране ученика и могућност целисходног коришћења тих информација приликом стицања новог знања, односно успешног решавања разноврсних школских и животних проблема.“ С обзиром да у настави каква данас доминира у већини основних школа повратна информација, по неписаном правилу, није благовремена, наставник није у стању да увек има увид у то колико је сваки ученик савладао предвиђене садржаје.

Значај повратне информације је вишеструк. „У савремено организованој настави повратна информација обезбеђује интензивну интеракцију између наставника или неког другог аперсоналног извора знања и ученика“ (Мијановић 2004: 248). Улога повратне информације не своди се само на просту размену порука од примарног значаја за даље понашање и ангажовање наставника и ученика. Тим информацијама се оба субјекта у настави обавештавају о личном ангажовању, исправности одабраног пута и о коначном заједничком постигнућу. Дакле, она има функцију обавештења о тачности датог одговора, квалитету усвојеног знања, нивоу оствареног постигнућа, и о потреби корекције у учењу. Зато је важно да повратна информација буде правремена, јасна и прецизна, сасвим разумљива и перманентна.

Интересантно је нагласити да „међу информатичарима постоји висок степен сагласности о томе да данас много ефикасније повратне информације од наставника обезбеђују машине за учење, програмирани материјал, компјутерски и други електронско—мултимедијски образовни системи“ (Мијановић 2004: 250). С тим у вези образовно—рачунарски софтвер у оквиру мултимедијалних садржаја и савремене технологије омогућава сталну повратну информацију. То практично значи да ученик и учитељ након давања одговора на постављено питање истог тренутка добијају обавештење о томе да ли је одговор тачан.

Повратна информација, било да је позитивна или негативна, може бити дата у виду звучних ефеката или у виду текста. Постоје звучни ефекти који делују као позитивно поткрепљење и они следе након тачног одговора. Такве повратне информације могу бити попут аплауза, исечака из цртаних филмова (*браво, одлично, ти си јеније!*) и снимљеног гласа учитеља или неке друге особе (*одлично, врло добро, добро* итд.). Овај тип мултимедијалне информације делује као похвала, позитивно поткрепљење и утиче на мотивацију и даљи рад ученика. Након давања нетачног одговора, софтвер пружа ученицима информацију у виду негативног поткрепљења (звучни ефекти као што су звучни записи учитељевог или гласа неке друге особе: *покушај поново, размисли мало боље* и сл); гегови из цртаних филмова: *„не, не, не, не, синко“*, *„нешто се овде никако не уклапа“* и сл.; звукови који симболишу опа-

сност итд. Ученику се наговештава да његов одговор није тачан. Приликом бирања звучних ефеката треба водити рачуна да они не буду престојни како не би негативно деловали на даљи рад и учење. Осим звучних ефеката, повратну информацију у образовном софтверу могу чинити и текстови који се након клика на одговор појављују преко целог екрана, такође у функцији позитивног или негативног поткрепљења, чиме се постиже поузданија контрола учења и напредовања појединца.

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Организација наставе је веома широко дидактичко и методичко подручје истраживања јер подразумева активно, самостално и креативно учење ученика у свим фазама наставног процеса, а њена суштина је комуникација. У складу са тим неопходно је наставни процес обогаћивати применом различитих система, метода, облика рада и средстава који ученика стављају у положај активног субјекта и непосредног корисника свих извора сазнавања, а комуникацију унапређују и осавремењавају. Ово не значи да персоналне изворе информација треба маргинализовати зато што насупрот њима аперсонални извори информација имају несумњиве предности. Циљ овог рада није да примену рачунара и мултимедијалне комуникације прикаже као идеални модел рада и као једино добро решење за све недостатке традиционалне наставе, већ да укаже на могућности комбиновања мултимедијалних садржаја и комуникације са осталим облицима рада и моделима наставе како би ефекти образовања били потпунији. Мишљења смо да не постоји универзални и идеални наставни модел, већ евентуално најбоља комбинација различитих поступака и извора информација који се међусобно допуњују. Рационалном и синхронизованом комбинацијом улоге учитеља и примене техничких медија стварају се повољни услови за ефикаснију организацију наставе и учења и унапређивање педагошке комуникације. Дакле, медије и мултимедијалне садржаје, образовни софтвер и мултимедијалну комуникацију не треба идеализовати нити посматрати као свемоћни и универзални методички материјал. Њихову предност треба сагледавати у могућностима обогаћивања комуникационог процеса и стварања што оптималнијег васпитно-образовног амбијента у коме се могу комбиновати мултимедијални садржаји. Примена мултимедијалне комуникације своје предности оствариће само у јединству са осталим савременим облицима организације и врстама наставе, укључујући ту и све методе и разговор који је незаобилазан облик педагошке комуникације.

## ЛИТЕРАТУРА

Андевски (2008): Милица Андевски, *Умειносии комуницирања*, Нови Сад: Секот books.

Будић (2006): Споменка Будић, Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања у: *Европске димензије промена образовној сисџема у Србији*, бр. 1, Нови Сад: Филозофски факултет, 73–87.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дидакџика – орјанизација настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет Београд.

Вилотијевић (2002): Младен Вилотијевић, Информатичка концепција наставе, *Образовна технологија 1*, Београд: Учитељски факултет, 15–28.

Ђорђевић (2004): Босилка Ђорђевић, Претпоставке за успешне комуникације и примену медија у савременој настави, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, 77–89.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, 266–279.

Коковић (1997): Драган Коковић, *Пукојшине кулџуре*, Београд: Просвета.

Кулић (2004): Радивоје Кулић, Природа и суштина комуникације у образовно-наставном процесу, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, 170–175.

Kulik, J. A. (1994): Meta-analytic studies of findings on computer-based instruction, In E. L. Baker, *Technology assessment in education and training*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 440–445.

Мандић (2003): Тијана Мандић, *Комуниколоџија*, Психологија комуникације, Београд: Слио.

Матијевић, Богнар (2002): Ладислав Богнар, Милан Матијевић, *Дидакџика*, Загреб: Школска књига.

Мијановић (2004): Никола Мијановић, Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења, *Комуникација и медији у савременој настави*, Зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет, 235–253.

Надрљански (1994): Ђорђе Надрљански, *Образовно-рачунарски софџвер*, Зрењанин: Технички факултет.

Надрљански, Солеша (2002): Ђорђе Надрљански, Драган Солеша, *Информатџика у образовању*, Сомбор: Учитељски факултет.

Недељковић (2004): Милан Недељковић, Способност слушања, магија питања и логика одговора, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, 176–190.



Николић (2004): Радмила Николић, Могућности савремене школе у развијању комуникативних способности ученика, *Комуникација и медији у савременој настави* – зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини и Институт за педагошка истраживања у Београду, 191–198.

Пољак (1989): Владимир Пољак, *Дидактика*, Загреб: Школска књига.

Price (1994): Steve Price, *Media Studies*, London: Pitman Publishing.

Ристановић (2010): Душан Ристановић, *Хеурисџички модел наставе*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Томић (2003): Зорица Томић, *Комуниколоџија*, Београд: Чигоја штампа.

OLIVERA D. SEKIĆ-JOVANOVIĆ

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

## COMMUNICATION VIA COMPUTER IN TEACHING PRIMARY SCIENCE AND SOCIETY

*Summary:* The development of information technology is a hallmark of our modern times. Our everyday experiences are largely dependent upon technology in the broadest sense. The changing world inevitably affects systems of education in the way that modern teaching aids keep changing the ways of communication in the educational process. The use of computers in education has opened new possibilities of communication between teachers and students.

The paper aims to present a new dimension of communication in the classroom achieved by applying multimedia communication and communication via computer, especially in the field of teaching Science and Society in lower grades of primary school. Science and Society as the school subject is very suitable for using different multimedia contents and computers in the class. The paper discusses communication components of educational software used in primary school and the place and role of giving feedback in teaching Science and Society by applying the new communication process in the classroom.

*Key words:* communication via computer, multimedia, educational software, Science and Society





Светлана С. Ђурчић  
Јелена М. Младеновић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за природне науке

УДК: 371.3.:502/504  
37.033-057.874  
ИД БРОЈ: 188150028  
Стручни рад  
Примљен: 12. 4. 2011.  
Прихваћен: 10. 10. 2011.

## ВОДА, (НЕ)ПРЕСУШНО БЛАГО – ЧИЊЕНИЦЕ О ВОДИ У СВЕСТИ ДЕЦЕ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Ајсџиракџи:* У раду је истакнут значај воде као ресурса од прворазредног значаја за опстанак људи и осталог живог света на планети. Језиком бројки подвучен је значај и истакнуто да постоји противречност између различитих потреба у води за пиће и расположивих ресурса релативно чисте воде. Недостатак употребљиве воде може да угрози живот на планети. Глобалне анализе и предвиђања упозоравају на светску кризу воде у овом миленијуму. Поставља се питање колико су деца основношколског узраста упозната са овим чињеницама, односно колико је у њиховој свести присутан значај вода као кључног ресурса за живот на Земљи.

*Кључне речи:* вода, ресурс, здравље људи, бројке, свест деце

### УВОД

Предмет овог рада јесте утврђивање нивоа знања ученика шестог разреда основне школе о чињеницама о води и њеном значају, као и селектовање чињеница о води које могу бити занимљиве.

Истраживање чије резултате представљамо у раду спроведено је у оквиру пројекта популаризације науке<sup>1</sup>. У оквиру овог пројекта група од 63 ученика шестог разреда основне школе обишла је слатководни акваријум у Крагујевцу. У намери да сазнамо колико је чињеница о води као ресурсу познато ученицима, након обиласка акваријума обавили смо усмено анкетирање ученика. Анкета је обухватила и ученике који су после обиласка акваријума учествовали у радионици на Педагошком факултету у Јагодини на тему „Слатководни екосистеми и њихов значај“ – укупно 94 ученика.

У истраживању су коришћене методе анкетирања и разговора, а у анализи одговора користили смо квантитативне и квалитативне методе. Дошли

---

<sup>1</sup> Пројекат под називом: „Подстицање радозналости деце за проучавање природних феномена – од експеримента до софтвера“, финансиран од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије

смо до података да су, иако је у њиховој свести донекле присутан значај очувања вода за опстанак људи, ученици слабо упознати са чињеницама о резервама питке воде на планети Земљи. Сматрамо зато да би било неопходно указати на све већу кризу расположивих ресурса воде за пиће.

## РАСПОДЕЛА ВОДЕ НА ЗЕМЉИ

Укупна количина воде на Земљи (укључујући подземне воде и водену пару у атмосфери) процењује се на 160 милиона кубних километара. За задовољење сопствених биолошких и технолошких потреба човеку је доступан врло мали део овог изобиља. Преко 97% воде чини слана вода и налази се у океанима и морима, а испод 2% је замрзнуто у поларним леденим капама и глечерима. У облику доступне, слатке воде је тек изнад 1% у водотоцима и подземним водама (Остојић, 2000).

Иако је 92% ученика упознато с тим да је од укупне површине планете Земље 70% покривено водом, свега 30,19% ученика има представу о односу слане и слатке воде, али нико од њих не уме да наведе тачан податак о доступној слаткој води.

Водени системи трпе притиске пољопривредне, индустријске и урбане тражње. Постоје три главна сектора потрошње воде: пољопривреда, индустрија и домаћинства. Пољопривреда је далеко највећи потрошач, чак 70% светске потражње за водом. Иако се 83% светских усева напаја кишницом, 17% који зависе од иригације учествује у производњи 40% светских залиха хране. У периоду интензивног индустријског развоја између 1900. и 2000. године потрошња вода се ушестостручила, што је више него двоструко у односу на стопу раста популације (Харис, 2009).

## КОРИШЋЕЊЕ ВОДЕ

Према проценама стручњака из 2000. године, од укупно расположиве воде чак 70% се користи за наводњавање, око 22% за индустрију, а за становништво (припрема хране, пиће, хигијена) свега 8% (Харис, 2009).

Само 20,75% ученика мисли да се највећи проценат укупно расположиве слатке воде користи за потребе пољопривреде, док већина њих, 79,25%, сматра да су домаћинства највећи потрошачи водних резерви.

Просечна потрошња воде за пиће у САД износи 425 литара по становнику дневно, у Канади 340, Великој Британији и Шведској 200, Француској, Западној Немачкој и Израелу 150 литара по становнику дневно. Милиони најсиромашнијих остају са мање од 19 литара дневно.

Ученици нису упознати са овим подацима.

Укупна потрошња воде по становнику годишње у најнеразвијенијим земљама износи просечно око 40-50 m<sup>3</sup>, у Европи просечно 700 m<sup>3</sup>, а у САД,

због велике потрошње у пољопривреди и индустрији, екстремно велика укупна потрошња износи око 2.500 m<sup>3</sup> по становнику. Светска здравствена организација (СЗО) као минимум за преживљавање предлаже коришћење 0,5 до 1 литра воде дневно за пиће, и још 1 литар за кување и припрему хране.

С обзиром на велику количину морске воде на планети, чини се да десалинизација није лоша идеја за добијање слатке воде. Међутим, и ту наилазимо на препреку – трошкови су један до два долара по кубном метру, што је четири до осам пута више од просечних трошкова за прераду воде или чак 10 до 20 пута више за пољопривредну употребу. Иако је десалинизација важан фактор снабдевања у сушним пределима, она још увек има мали удео у снабдевању слатком водом (Харис, 2009).

Ученицима није познат податак да се десалинизацијом може добити слатка вода.

## СИТУАЦИЈА У ЗЕМЉАМА ТРЕЋЕГ СВЕТА

Због недостатка воде 2,5 милијарди људи у свету живи без основних санитарних услова, укључујући 1,2 милијарде људи који уопште немају објекте. Више људи на свету има мобилне телефоне него приступ тоалету, а 46% људи на свету нема текућу воду у кући.<sup>2</sup>

Мањи број ученика, 32,08%, упознат је са тим да на Земљи постоји проблем недостатка чисте воде, али нису упознати са тачним подацима.

За људе који живе у земљама трећег света, удаљеност од извора чисте воде је веома важно. Сакупљање воде ретко је породична активност, то је задатак одређен за жене и младе девојке, а девојчице почињу носећи малу верзију бокала за воду већ од друге године старости. У неким местима у суб-сахарској Африци, жене потроше између 15 и 17 сати сваке недеље за прикупљање воде, у време суше и дуже, а пешаче у просеку 6 km да би донеле воду.<sup>3</sup>

Ученицима нису познати ови подаци.

За 15 година 1,8 милијарди људи живеће у подручјима у којима има екстремно мало воде.

## ВОДА У СРБИЈИ

У Србији се вода још увек пије са чесме и извора. Укупне расположиве воде на територији Србије износе 178 милијарди кубних метара годишње. Квалитетни водени ресурси који су погодни за снабдевање водом удаљени су

<sup>2</sup> Преузето са сајта <http://water.org/learn-about-the-water-crisis/facts/>

<sup>3</sup> Преузето са сајта <http://water.org/learn-about-the-water-crisis/facts/>

од места потрошње. Воде има по ободу Републике, док у подручју најгушће насељености и интензивног индустријског и пољопривредног развоја нема довољно квалитетне воде (Ђурчић, 2003).

Ученици немају јасну представу о количини и квалитету вода у Србији. Њих 69,81% верује да Србија спада у богатије земље по расположивим воденим ресурсима. Врло значајна карактеристика расположивих водених ресурса у Србији је изражена временска неравномерност како у сезонама, тако и у вишегодишњем смислу. Већина река има бујични карактер, тако да се реализује у кратким временским периодима, после чега наступају дуготрајни периоди малих вода, са тешким последицама по квалитет воде и могућност њиховог рационалног коришћења (Јовановић и др, 1989). Са аспекта поузданог задовољавања потреба за водом, за Србију је важнији податак који се односи на воде које се генеришу на њеној територији. Сопствене (домицилне) воде Србије износе свега 16 милијарди кубних метара годишње, или 9% укупно расположивих вода. Ове воде су не само процентуално мале у односу на укупну масу вода у Србији, већ су и неравномерно распоређене у простору. Насупрот скромним количинама домацилних вода, транзитне воде представљају огроман водни потенцијал Србије у коју само из Дунавског басена дотичу воде скоро десет пута веће од средњих домацилних вода.

Ученици су подељеног мишљења када су у питању расположивост и квалитет вода у Србији. Њих 50,94% сматра да већи значај имају воде које извиру на територији Србије, док је 49,06% мишљења да су то транзитне воде.

## ЈЕЗЕРА

У условима изразите неравномерности распореда водених ресурса у простору и времену, акумулациона језера су једини објекти који могу да обезбеде потребне количине воде. Једино она могу истовремено да обезбеде просторну и временску расподелу вода. Екстремно маловодни периоди обухватају читаве регије, тако да без функционисања акумулација не би могле да се подмире ни елементарне потребе за водом насеља и привреде (Ђурчић, 2003).

Један од начина да се повећају залихе воде јесте постављање брана за прикупљање површинских токова. Широм света данас постоји 40.000 великих и 800.000 малих брана (Милинчић и др. 2010).

У таквој ситуацији Србија је морала да потражи решење у вештачким језерима. Већина акумулација настала је у наше време. Њиховим стварањем човек је вишеструко променио изглед хидрографске мреже и многе токове потчинио својим потребама. Настале на месту где их раније није било, као нов елеменат простора, оне изазивају низ нових појава и процеса. Природна и вештачка језера су саставни део простора, део његовог садржаја, са бројним елементима спајања и прожимања, дајући појединим деловима Србије посебна обележја.

Ученици, њих 57,35%, упознати су са постојањем и значајем језера у Србији.

Чињеница да језера у пространој Аустралији има мање од 800, у маленој Финској 187.870, у сливу реке Об 479.233, јасно потврђује њихову специфичност. То још више долази до изражаја када упоредимо Каспијско језеро, пространо као Балканско полуострво и Рибље језеро на Дурмитору, нешто мање од фудбалског игралишта (Станковић, 2008).

Уколико се рачунају и транзитне воде Дунава, Србија има 17.000 кубних метара по становнику. Без транзитних, она је по својим домаћим водама међу најсиромашнијим земљама на Балкану. Могуће је да је приближно исто толико сиромашна или још сиромашнија од Србије само Грчка.

### ЈОШ НЕКИ ПОДАЦИ О ВОДИ

Ако говоримо само о води, по обиљу којим располаже на првом је месту Канада са 110.000 кубних метара годишње по становнику. Иза ње је Норвешка са својих око 90.000 језера и 97.000 кубика воде по жителу. Све друге земље су у односу на њих доста сиромашније. Индија, рецимо, има 2.066, Чешка 2.010, Пољска 1.900, а Србија 1.590 кубика.<sup>4</sup>

Данас је цео свет суочен са чињеницом да постоји противречност између различитих потреба у води за пиће и расположивих ресурса релативно чисте воде. Недостатак употребљиве воде може да угрози живот на планети. Глобалне анализе и предвиђања упозоравају на светску кризу воде у овом миленијуму. Нагли пораст броја становника са убрзаним процесима урбанизације, индустријализације и све интензивније пољопривреде (само у мора и океане се сваке године баци 6,5 милиона тона отпадака), које воду интензивно потражују и загађују, чини да је и садашње стање водних ресурса критично и угрожава човечанство. Нажалост, забрињавајуће велики број људи на Земљи воду за пиће искључиво узима из пластичних боца.

Осим смањења количине расположиве воде, свету прети опасност од дугорочног загађења постојећих резерви. Сваке године у медитеранским земљама заврши око 120.000 тона минералних уља, 12.000 тона фенола, 60.000 тона детерџента, 100 тона живе, 3.800 тона олова, 2.400 тона хрома, који се излију у реке, мора и друге водене површине. Све ове материје се врло споро разређују чистом водом из околних водотокова и мора. Око два милиона тона отпада дневно одлаже се у отворене слатководне изворе, укључујући индустријски отпад, пољопривредни отпад, комунални отпад и хемикалије.<sup>5</sup>

Ученици су свесни да загађење вода представља велики проблем али нису упознати са конкретним подацима.

---

<sup>4</sup> Преузето са сајта <http://pogledkrozdvogled.com/sajt/prvi/voda.htm>

<sup>5</sup> Преузето са сајта <http://www.unesco.org/water/>

Најквалитетнију воду имају: Финска, Канада, Нови Зеланд, Велика Британија, Јапан, Норвешка, Русија, Јужна Кореја, Шведска, Француска, док је наша земља на 47. месту од 180 држава, рангираних по количини водних ресурса у свету.

Вода не само да дарује живот, него га може и узимати. Безбедним залихама воде нема приступ око 884 милиона људи, отприлике један од седморо људи. Вода је често контаминирана микроорганизмима који изазивају дијареју, тифус, колеру. Ове болести су одговорне за око 80 одсто свих болести и смртних случајева у земљама у развоју. Око 1,4 милиона деце годишње умире од дијареје, болести коју је лако лечити, а највише погођени региони су подсахарска Африка и јужна Азија.

Свега 2,77% ученика свесно је постојања проблема у вези са употребом контаминиране воде иако не познају конкретне чињенице.

Процењује се да би побољшани санитарни услови смањили стопу смртних случајева код деце услед дијареје за трећину. Ако се томе дода и едукација, као што је правилно прање руку, стопа смртности може да буде смањена за две трећине.<sup>6</sup>

Чак 85% свих обољења у свету преноси се помоћу воде. У сваком тренутку, половину болничких кревета на свету заузимају пацијенти који болују од болести повезаних са недостатком приступа здравој води за пиће, неогдговарајућим санитарним условима и лошом хигијеном.<sup>7</sup>

Ученицима нису познате ове чињенице.

Без воде човек не може дуго живети. Потреба за водом је на другом месту после кисеоника. Без јела човек може живети шест недеља, без воде – 5 до 7 дана. Током живота човек попије отприлике 35 тона воде.

Могуће је проценити колико је воде потребно за производњу једног килограма хране рачунајући количину воде који испари и која се губи транспирацијом током раста усева. У зависности од локалне климе и начина обраде земљишта, потребно је 100 до 2.000 литара дневно да би се убрао 1 килограм пшенице. Такође, потребно је 1.000 до 20.000 литара дневно за производњу 1 килограма меса, у зависности од типа животиње, исхране и начина узгајања. Прерачунато на количину хране коју просечна особа унесе у току дана, ове вредности износе од 2.000 до 5.000 литара воде по особи за само један дан. Једна шољица кафе „кошта“ 140 литара воде. Чак 500 литара воде се потроши за производњу једне поморанце, преко милион литара воде за производњу једне тоне неког метала, 50 литара воде за један примерак новина, 5000 литара воде за 1 килограм пиринча, 4 литра воде за једну боцу пива, 1 литар воде за производњу 100 грама чоколаде.<sup>8</sup> Памук је невероватно једна биљка – потребно је око 2.700 литара воде да би се произвела једна мајица кратких

---

<sup>6</sup> Преузето са сајта <http://www.unesco.org/water/>

<sup>7</sup> Преузето са сајта <http://water.org/learn-about-the-water-crisis/facts/>

<sup>8</sup> Преузето са сајта <http://www.unesco.org/water/>



рукава. Аралско језеро се претворило у пустињу највише због наводњавања поља под памуком (Големан, 2010).

Вода може бити бесплатна, а може бити веома скупа. Најскупља у свету вода продаје се у Лос Анђелесу. Произвођачи пакују драгоцену течност избалансираног укуса и са ознакама рН у флаше са лажним дијамантима „Swarovsky“. Таква флаша воде кошта 90 долара за литар.<sup>9</sup>

Према подацима УНЕСКО, најчистија вода налази се у Финској. У истраживању свеже природне воде учествовале су 122 земље. Притом, милијарду људи широм света уопште нема приступ безбедној води. Број становника на нашој планети убрзано се повећава, потребе за водом још и брже, а њена количина се не мења. До 2025. године две трећине човечанства осетиће озбиљан недостатак воде. Процене стручњака кажу да око 1,1 милијарда људи нема приступ пијаћој води, 2,5 милијарди нема обезбеђене елементарне санитарне услове, а више од пет милиона људи годишње умире од болести које су узроковане загађеном водом.<sup>10</sup>

## СУКОБИ

Данас је, како је већ истакнуто, 70% територије наше планете покривено водом. Међутим, од те воде се може пити тек један одсто. Из године у годину проблем приступа водним ресурсима постаје све заостренији. У последњих 50 година у свету се догодило 507 конфликта због воде, а 21 конфликт се преточио у рат.<sup>11</sup>

Ученици нису упознати са овим чињеницама.

Организација Уједињених нација је пре десетак година прогласила 22. март за Светски дан вода, с намером да истакне њену важност и ограничавајућу улогу у развоју. Ближимо се времену када ће потреба за водом премаштити залихе. После тога нужно престаје развој, започињу борбе за воду, а постоји чак и опасност од међудржавних ратова.

У ситуацији када свака земља настоји да задовољи своје потребе за водом из ограничених водних ресурса, многи предвиђају будућност испуњену сукобима. Међутим, историја показује да је сарадња, а не сукоби, најчешћи одговор на водопривредна прекогранична питања. Током протеклих 60 година, било је више од 300 међународних споразума везаних за коришћење прекограничних вода и само 37 пријављених случајева сукоба између држава у вези са водом.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> Преузето са сајта <http://www.thenibble.com/reviews/main/beverages/waters/bling-h20-spring-water.asp>

<sup>10</sup> Преузето са сајта <http://www.unesco.org/water/>

<sup>11</sup> Преузето са сајта <http://www.unep.org/dewa/vitalwater/article129.html>

<sup>12</sup> Преузето са сајта [http://www.transboundarywaters.orst.edu/publications/atlas/atlas\\_html/interagree.html](http://www.transboundarywaters.orst.edu/publications/atlas/atlas_html/interagree.html)

## КОЛИКО ВОДЕ ТРЕБА ЧОВЕКУ ДНЕВНО?

Кад воде имамо увек и у изобиљу, не размишљамо о њеној вредности и важности. Вода за већину људи једноставно извире из славине. Ретко размишљамо о путу који је вода из ваздуха и земљишта морала да пређе до нас. Ученике смо упознали са још неким чињеницама о води за које сматрамо да би биле од изузетног значаја за разумевање проблема са којима се суочава са-времено друштво.

Дневна потрошња у нашој земљи износи око 150 литара по особи:

- за пиће и кување потроши се 3–6 l
- за прање посуђа 4–7 l
- за чишћење у стану 5–10 l
- за прање рубља 20–40 l
- за купање и туширање 20–40 l
- за хигијену тела без купања 10–15 l
- за испирање тоалета 20–40 l.

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање, чији је циљ био да се код ученика шестог разреда утврди ниво познавања чињеница о води и њеном значају, показало је да они имају само основна сазнања о расподели воде на планети Земљи. Ученици нису упознати са подацима о доступној чистој води, нити о просечној потрошњи воде за пиће. Податке који се односе на водне ресурсе Србије ученици познају боље од оних који се односе на свет, али немају јасну представу о квалитету и количини расположивих вода у Србији. Ученици су свесни да загађење вода представља велики проблем, иако нису упознати са конкретним чињеницама. Веома мали проценат ученика свестан је проблема недостатка довољних количина чисте воде у земљама Трећег света. Иако је у њиховој свести донекле присутно сазнање о значају чисте воде за живот људи, немају јасну представу о ограниченим водним ресурсима са којима се човечанство данас сусреће.

На крају, поставља се питање: Шта можемо и морамо да учинимо? Одговор је:

- да штитимо и штедимо воду, сваки дан, на сваком месту и у свакој прилици,
- да васпитавамо децу да штеде воду од најмлађег доба, да уче да воле природу,
- да изводимо наставу у природи како на очуваном, тако и на деградираним воденим екосистемима, како би деца постала осетљива на питања заштите човекове средине.

Управо они ће, у будућности, доносити одлуке о развоју друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

Големан (2010): Данијел Големан, *Еколошка интелекција*, Београд: Геопоетика.

Ђурчић (2003): Светлана Ђурчић, *Микробиолошки индекс тWQI – показатељ стања заједница микроорганизама у акумулацији Гружа*, докторска дисертација, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.

Харис (2009): Jonathan M. Harris, *Економија животиње средине и природних ресурса*, Београд: Дата статус.

Јовановић, Миловановић, Николић (1989): Л. Јовановић, С. Миловановић, З. Николић, „Акумулације у систему водоснабдевања“, Конференција *Защитића акумулација у функцији реионалној снабдевања водом на јодручју Србије*, Крушевац: Зборник реферата, 1220.

Миљинчић, Павловић, Шабић (2010): М. Миљинчић, М. Павловић, Д. Шабић, *Глобалне и реионалне промене – утицај водних акумулација на реионалну трансформацију географској просјора*, Београд: Зборник радова ПМФ – Географски институт, бр. 58, 121–136.

Остојић (2000): Александар Остојић, *Упоредна морфолошка студија зоиланкћона акумулација Грошница и Гружа*, Докторска дисертација, Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.

Станковић (2008): Стеван Станковић, *Лимнологија и екологија*, Београд: Српско географско друштво, Земља и људи, бр. 58, 11–20.

UNESCO Publishing (2009): *WATER IN A CHANGING WORLD*, The United Nations World Water Development Report 3, Retrieved in April 2011 from

<http://www.unesco.org/water/wwap/wwdr/wwdr3/>

<http://water.org/learn-about-the-water-crisis/facts/>

<http://pogledkrozdvogled.com/sajt/prvi/voda.htm>

<http://www.thenibble.com/reviews/main/beverages/waters/bling-h2o-spring-water.asp>

<http://www.unep.org/dewa/vitalwater/article129.html>

[http://www.transboundarywaters.orst.edu/publications/atlas/atlas\\_html/interagree.html](http://www.transboundarywaters.orst.edu/publications/atlas/atlas_html/interagree.html)

Svetlana S. Ćurčić  
Jelena M. Mladenović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

## WATER AS AN (IN)EXHAUSTIBLE NATURAL TREASURE – FACTS ABOUT WATER IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN’S AWARENESS

*Summary:* The paper stresses the importance of water as the primary resource that is essential for the existence of people as well as of the entire living world on the planet. The numbers underline the difference between the need for drinking water and the available resources of relatively clean water. The deficiency of usable water can easily endanger life on our planet. Global analysis and forecasts warn of the dangers of world water crisis in this millennium. This raises two questions: how much are school children aware of these facts?, and, how much is the importance of water as a vital resource for life on Earth present in their awareness?

*Key words:* water resources, human health, the figures, children’s awareness

Лела М. Вујошевић

Центар за научноистраживачки рад  
САНУ и Универзитета у Крагујевцу

УДК: 32:929 Ристић Ј.

ИД БРОЈ: 188150540

Стручни рад

Примљен: 14. 8. 2011.

Прихваћен: 10. 10. 2011.

## РИСТИЋЕВ ДУХОВНИ ТЕСТАМЕНТ (СЕЋАЊЕ НА ЈОВАНА РИСТИЋА ПОВОДОМ 180-ГОДИШЊИЦЕ РОЂЕЊА)

*Ајсџиракџи*: Богата и вишеструко садржајна животна и радна биографија Јована Ристића тематски је и проблемски разуђена и данас је актуелна за анализу, систематизацију, поређење фактора и отклањање граница између националне и европске (светске) историје. Пловивши између политичких последица руске неискрености и аустроугарске користовљубивости, као између Сциле и Харибде, градио је визију о независној, сувереној Србији, чврсто утемељеној у традицији и вери. „Србија је земља у којој не треба очајавати“, порука је коју је Јован Ристић тихо и одмерено, али довољно гласно да не губи на снази већ скоро два века, послао уснулим, обесхрабреним и озлојеђеним грађанима, као практично упутство за живот.

*Кључне речи*: Јован Ристић, национална политика, дипломатија, либерализам, Берлински конгрес

Пре 180 година рођена су двојица знаменитих Срба који су, сваки у својој области, били посвећени идеалима националног напретка и стварали у светлу европске друштвено-историјске и културне баштине. Један је композитор, пијаниста и хоровађа Корнелије Станковић, а други је дипломата, научник и државник, Јован Ристић. Као што се Станковић, први школовани српски музичар, оснивач новог националног правца у српској музици, сматра за једног од најзначајнијих стваралаца у српској музичкој историји и култури уопште, тако се и Јован Ристић сматра за најзначајнијег борца за националну политику Србије у 19. веку и најбољег српског дипломату. Савремени токови политичког развоја Србије и ширег друштвеног окружења, у који спада и процес историјског ревизионизма, отварају бројне разлоге за постојање интересовања за проучавање Ристићевог дела, у ширим контекстуалним захватима. Интересовање научне, стручне, али и шире културне јавности за Јована Ристића актуелизује и обележававање јубилеја – два века модерне српске дипломатије<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> За почетак постојања српске дипломатске службе узима се 1811. година, када је Србија добила првог министра спољних дела – Миљка Радоњића.

Јован Ристић је рођен у Крагујевцу, 4. јануара 1831. у сиромашној породици и рано је остао без оца. Али, неповољне животне околности у детињству га нису обесхрабриле, одузеле амбицију и веру у успех. Напротив, улиле су му самодисциплинованост и борбеност, истрајност и одлучност, као кључне особине за остварење животних циљева. У свом „Тестаменту“ записао је: „Изнад свега сам осећао потребу да се повинујем Божјем провиђењу, захвалан што ме је извукао из сиромаштва и извео на пут у којем сам у грађанском животу и државним положајима могао да заузмем одређено место и под тешким околностима зарађујем за живот“. Половином 19. века, када је чиновнички слој сматран за затворени, елитни слој српског друштва који је постављао стандарде грађанског стила живота, достизање највише, министарске функције, за дете одрасло у сиромашној породици са самохраном мајком, није био само редак пример, већ прави животни подвиг. Јован Ристић је припадност највишем друштвеном слоју, у смислу материјалног богатства и друштвеног угледа, али истовремено и наклоност српског кнежевског двора, трајно обезбедио оженивши се ћерком најбогатијег београдског трговца, Хаџи Томе.

Уз помоћ стипендије српске државе, дипломирао је на београдском Лицеју, као најбољи у разреду, а након наредних пет година школовања докторирао је филозофију на Универзитету у Хајделбергу и наставио школовање на Сорбони. И поред највиших научних квалификација, није добио место професора историје на београдском Лицеју, те се, игром случаја, обрео у бирократској служби. Запослио се 1854. у Министарству унутрашњих дела које је предводио Илија Гарашанин. Његова бриљантна дипломатска каријера започела је 1861. када је послат у Српско посланство у Цариград и активно је партиципирао у власти све до 1880. године (14. октобра 1880). Био је „сива еминенција“ у управљању државом, министар иностраних послова, регент и кнезу Милану и краљу Александру, кључна личност у преговорима око укидања турске доминације и стварања независне српске државе.

Његов државотворни рад био је веома плодан; Народна скупштина под владом Јована Ристића донела је велики број закона (1879. је за 3 месеца донето чак 40 закона) и дошло је до развоја демократских институција. Јован Ристић се лично ангажовао у изради Устава из 1888, који је, за разлику од Устава из 1869. (у који је била уграђена државотворна традиција немачких монархија), био утемељен на британском моделу. Парламентаризам викторијанског доба Ристић је видео као најпогоднији начин за модернизацију друштва: за ограничавање прерогатива Круне, увођење начела поделе власти, права већине да формира владу, одговорности министра пред скупштином (парламентом), за гарантовање грађанских права и слобода и других питања која су се односила на привредни, просветни и културни развитак Србије.

Осим на државотворном, Јован Ристић се ангажовао и на духовном и културном препороду: на плану науке и историографије објавио је обимно дело из области политичке публицистике, као и капиталне књиге на тему ди-

пломатске историје Србије свога доба (које су истовремено и његова политичка опорука). На основу тога, изабран је за редовног члана Српске краљевске академије (данас САНУ) и био је њен председник 1899. Поред историографског, бавио се књижевним и преводилачким радом (превео је и два Шекспирове дела, писао песме, позоришне критике); писао је чланке политичког, али и филолошког карактера и уређивао је „Новине Србске“ крајем 1855).

\*\*\*

Врхунац његовог дипломатског умећа испољен је на Берлинском конгресу одржаном у јуну и јулу 1878, где је учествовао као представник Кнежевине Србије. Берлински конгресом Србији су скинути тешки, вековни окови ропства од стране Отоманске царевине и коначно је стекла државну независност одн. добила је статус субјекта међународног права. Зато се овај догађај у српској историографији означава као пресудно раздобље националне историје. Том приликом Јован Ристић је примио формална честитања појединих представника великих сила, учесника у раду Берлинског конгреса, међу којима је био и Леополд Ранке, чувени историчар Берлинског универзитета, његов професор и лични пријатељ. Ранке је тешко добијену државну независност Србије окарактерисао „као највеће благо, што је наша земља, добити могла“. Јован Ристић је Народној скупштини одржаној 13/25. јула 1878. у Крагујевцу изнео извештај Берлинског конгреса, који је једногласно прихваћен и Народна скупштина му је одала признање на патриотском залагању и постигнутим успесима. Јован Ристић је, том приликом, рекао „да је добитак назависности незнатан добитак... Ми смо добили много више. Што је год слобода за појединог човека, то је независност за државу, а коликогод је та независност више ограничена, утолико се може уподобити ограничењу слободе индивидуалне“... као и да „земљишно увећање има своје значајне користи, али да је **независност** она **основа**, на којој државе постају и своју будућност обезбеђују...“ Слобода није била само обележје приватног живота, већ је, осим унутрашње (онтолошке слободе) подразумевала и спољну слободу, другим речима, спољно (национално) ослобођење (од турске власти) је претпоставка и унутрашњег (политичког) ослобођења и суштински повезано са њим, у свим доменима друштвеног живота. Пун степен слободе, за либерале 19. века, може да оствари само народ који живи у слободној, национално и етнички уоквиреној држави. Заводљива идеја слободе, у европском просветитељском духу, постала је, за либерале, визија развоја модерне Србије, ослобођене од турског ропства.

Слобода није значила само владавину правде, одн. власти подређене закону и законе једнаке за све (опште право гласа, слободу штампе и јавних окупљања, доступност и слободу јавних звања свим грађанима...), већ је значила и слободу привреде, која би унапређењем економије и извозом довела до привредног развоја. Утемељивши либерализам као идеологију и политичку



снагу у политичком животу Србије, Јован Ристић је учинио покушај наглог заокрета Србије ка модернизацији (у смислу европеизације). Реформе су нужне „да би се једном наш народ развијао из себе... без притисака и сметњи туђих накалемака“, изјавио је Ристић на Народној скупштини у Крагујевцу и Београду 1875. и 1876. У време док је Јован Ристић био на власти, у Србији је процветала политика грађанског либерализма. За Ристићевог партијског колегу, главног идеолога либерализма, Владимира Јовановића, политика није „ствар искуства, него ствар резоновања“, а влада, изабрана од народа, по републиканском начелу, дужна је да одговорно служи истини, разуму, правди и општем напретку. Пут за решавање политичких питања либерали су видели у успостављању политичких принципа, међу којима је идеал Народне скупштине, био највиши. Водећи идеолог либералне странке, Владимир Јовановић, артикулисао је основне тачке њиховог програма у „светом тројству“ слободе, науке и нације.

Међутим, и поред еманципаторског карактера ових политичких образаца, они нису имали упориште у тадашњем српском друштву. Представљали су озбиљну критику власти и тадашње друштвено-политичке стварности у Србији и били тешко одрживе у економски неразвијеној, аграрној, изолованој и аутархичној Србији, у којој се није профилисао грађански (аристократски) слој. И, као и више пута у српској историји, „реформе у духу савременог европског напретка скоро по свима пољима државног живота“<sup>2</sup> биле су непопуларне за већину становништва, те су нагло прекинуте; овог пута 1883, када је дошло Тимочке побуне и, две године касније, до српско-бугарског рата. Утицај и снага либералних идеја у Србији пратили су кретање професионалне каријере свог најутицајнијег представника, Јована Ристића (који је два пута био на челу Либералне странке) и кратко су га надживели<sup>3</sup>.

О либералима као националистима писано је још на почетку XX века, и то из пера Јована Скерлића и Слободана Јовановића. Међутим, национализам који унутрашњу политику базира на јединству нације и при том се не користи ауторитарним режимом, насиљем и корупцијом, има обележје патриотизма. Ристићев национализам је уравнотежен и реалистичан, грађен на темељима разумевања историјског хода нације којој је припадао, а не декларативан, помодан, позерски и инструментализован. Његова национална идеологија била је утемељена на грађанским вредностима („*res publica*“ и начела тржишта, парламентаризма, правне државе, људских права) и европеизацији.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> *Степнографске белешке Народне скупштине за 188*, Београд

<sup>3</sup> Либерална странка се 1904. поделила у две странке, слабог политичког утицаја и идеја либерализма се гасила под притиском радикализације политичког живота.

<sup>4</sup> Национализам који се од стране савремених политичких елита пропагира као стратешки државни пројекат за хомогенизацију становништва је, у односу на национализам 19. века, заправо псеудо-национализам чији је основни интерес у сфери економских интереса – састоји

\*\*\*

Јован Ристић је, поред вођења националне политике за ослобођење и еманципацију Србије од отоманске власти, имао и кључну улогу у конципирању политичко-територијалних захтева Србије. Он је тражио да се, након разочаравајућих одредаба Санстефанског мировног уговора из фебруара 1878, територија Србије прошири на области које је српска војска до краја рата ослободила од Турака, а које су остале под бугарском и турском администрацијом. Садржај његове унутрашње политике је ослобођење и уједињење читавог српског народа<sup>5</sup>, што би, начелно, представљало обнову српске средњовековне државе. Зато се нарочито залагао за присаједињење предела „Старе Србије“ (што се односи на територију Косова и Македоније)<sup>6</sup> и положај Срба у њеним суседним пограничним крајевима. Иако поносан на резултате постигнуте на Берлинском конгресу, Ристић је за национални и за свој лични неуспех сматрао аустроугарску окупацију Босне и Херцеговине, губитак заједничке границе са Црном Гором у Санцаку и останак гњиланске казе под турском и трнске под бугарском влашћу. Ипак, он је овим питањима дао шири, међународни, политички оквир и очекивао је да буду разматрана у наредном периоду.

Када је руска дипломатија одбила овај српски предлог, Ристић је учинио уступке у погледу одређивања државне границе између Србије и Бугарске на старим међама нишког и софијског санцака, тражећи заузврат мање исправке српске границе на Тимоку. Ове своје захтеве поткрепио је демократским аргументом – изјавама опредељења становништва тих територија за живот унутар Србије. Овај својеврсни референдум је истовремено и драгоцен извор података о етничкој структури, одн. о етно-демографским кретањима становништва на овим територијама.

Не замериивши се ни једној преговарачкој страни, иако је интимно био русофил, Ристић је остварио је део својих циљева, дискретно усмеривши српску спољну политику ка Европи (затраживши аустроугарску заштиту и подршку)<sup>7</sup>. Ипак, концепт стварања државе у границама „Старе Србије“ се, као и много година касније, показао нецелисходним.

---

се у онемогућавању организованог отпора за претакање колективне својине, сумњивим приватизацијама и криминалним методама, у приватне руке. Таквом политиком створен је расцеп између националних и грађанских вредности; то је инструментализован национализам, наметнут на различитим нивоима савремених културних и духовних процеса. Оваква политика се огледа и у ставу да је свако ко је за улазак Србије у ЕУ анатисрпски настројен, и обрнуто.

<sup>5</sup> Ову политику је, током распада претходне Југославије, пропагирао и Слободан Милошевић, под девизом „сви Срби у једној држави“.

<sup>6</sup> „[Г]ранице Старе Србије обухватају јужно реку Бистрицу до њенога утока у Бело и Егејско море, затим приморје са Солуном до утока Струме“ (Ј. Ристић: *Дипломатска историја Србије за време српских рајова за ослобођење и независности 1875–1878*).

<sup>7</sup> Ристић током Берлинског конгреса уочава следећи распоред снага: Русија је већ направила погодбу са Аустроугарском, Италија је „добро расположена према нама“, али је њен глас мале специфичне вредности. Енглеска је уздржана, „ништа нам не спори“. Она за нас не

Јован Ристић је водио политику суптилног уклапања властитих државних интереса у глобалне концепције великих сила, мада су, током историје, много чешћи били примери другачијих дипломатских стратегија, којима се опонирало политици великих сила, без обзира на цену. Дипломатско искуство Јована Ристића нас учи нас да светски поредак није конституисан да буде антисрпски, већ да сложени геополитички положај Србије намеће потребу вођења мудре и обазриве спољне политике. На Народној скупштини 1879. рекао је: „Наш положај је тежак, не по нашој кривици, но као последица тешке европске констелације. Не мање тежак је он и по нашем географском положају. Лепо је неко рекао, да смо ми своју кућу саградили поред друма, па се сваки, који прође, о њу очеше; а друм је ово велики, који води са запада на исток“.

\*\*\*

Пуко усредсређивање на чињенице из биографије и појединих догађаја не би били довољни да објасне значај Ристићевог присуства у националној историји, нити да дају смисао његове афирмације у контексту савремености. За разлику од већине политичара новије српске историје, који су, налик онима из Гогољевих и Чеховљевих дела, духовно опустошени, политикантски сведени људи, „људи у футроли“, који се у јавности препознају и „цене“ једино на основу свог друштвеног положаја, Јована Ристића је одликовала узорна животна путања. Био је образован и mudar, принципијелан, тактичан и углађен. Ристићев непомирљиви политички противник Никола Пашић, представник „напредњака“, забележио је да је у скупштинску салу, у којој су се манифестовале јаке политичке страсти, Јован Ристић увек уносио смирен тон и да није подлегао демагогији опозиције. Слободан Јовановић је записао да је Ристић, за време своје дуге владе, показао да није „ни дворанин, ни демагог“, ни „странчар“, већ државник који је „имао оно што се иште од вође: сигуран поглед и чврсту руку“. (138) У стенографским белешкама Народне скупштине за 1879/80, записана је Ристићева изјава: „Господо, ја се не бојим неповерења. Оно не би могло ништа нахудити мојој прошлости; не бојим се ни зато, што није ни мало нечасно пасти у парламенту. Не ваља где другачије бива.“

Његови дипломатски успеси нису били срачунати на тренутни успех, већ је утицао на грађење националног достојанства – у европску дипломатију увео је политички појам „Старе Србије“, чиме је настојао да далекосежно заинтересује европску политичку и дипломатску јавност за српско питање.

---

мари, али нас трпи, остављајући нас судбини кона нам дође од аустроугарске сфере. Тежина, дакле, наше ствари у рукама је Аустро-угарске. (Ристић: „Дипломатска историја Србије за време српских ратова за ослобођење и независност 1875–1878“, књига друга).

\*\*\*

Јован Ристић је, током дугогодишњег активног деловања у политичком животу, и безмало дванаестогодишње владавине, неговао доктринарни однос према вредности традиције. Сматрајући, као и многи његови савременици, да је прошлост важан чинилац националног напретка и да се свест о националном јединству одржава предањем, он се залагао за неприкосновен кредибилитет народне традиције, као најочегледнијег и најраспрострањенијег генератора и чувара националног идентитета. У бројним полемикама, оштро се супротстављао Илариону Руварцу који је на крају 19. века, разбијајући предрасуде о Вуку Бранковићу као издајнику, о Милошу Обилићу као историјској личности, о Рељи Крилатом и сл., почео да гради савремену историјску науку, доказујући да епске песме немају карактер историјске грађе.<sup>8</sup>

Ипак, проницљивошћу и ширином образовања, Јован Ристић се издваја из дискурса рестауратора „традиционалних узора“, јер он испољава свест о краху дотадашњег друштвеног система (о „повјесној оронулости садашњице“) и доласку „новог доба“ за српску државу и друштво, те у складу са тим и спремност да изгради стратегију друштвеног развоја која ће бити усмерена ка мотиву европске рационалности и филозофији слободе. Када је над Енглеском, под инвазијом холандског краља Виљема, надошла претња да постане колонијална провинција, идеолошки утемељивач либерализма Џон Лок је, увиђајући „повесни тренутак“, критиковао „ancien regime“ и дело „Две расправе о влади“ започео речима: „да одбрани пред светом народ Енглеске, чија је љубав према праведним и природним правима, с њиховом решеношћу да их очувају спасла нацију која је тада била на самој ивици ропства и пропасти“. Налик њему, и Јован Ристић је, уочи избијања српско-турског рата 1876, објавио: „Србија ће, ако остане пасивни посматрач словенских буна у окружењу, изгубити своју позицију на Балкану, одрећи се своје мисије и постати предмет подсмеха у читавом словенском свету. Србија би, укратко, признала своју немоћ, свој кукавичлук, своју неродољубиву природу... и потврдила турско угњетавање своје браће.“ У рату 1876. Србија је, по Ристићевим речима, доживела војнички пораз, погинуло је 15 000 људи а око 200 000 остало је без домовине. Али у њему се помешала српска крв из свих крајева и уједињењу Срба „морално је основ положен“.

И као што је Џон Лок антиципирао историјску улогу Енглеске која, на темељу критике епохе, носи у себи потенцијал радикалне трансценденције те епохе, тако је и Јован Ристић, два века касније, правовремено закључио да је унутар поретка Отоманске империје толико нагомиланих противуречности да је њен крах неминован. Ристић је, поред дијалектичког начина мишљења, био склон да од немачке класичне филозофије поприми и тезу о „повесним народима“. Он је заступао тезу да се Србија налази у преломном историјском

<sup>8</sup> „Зборник Илариона Руварца: одабрани историјски радови“, СКА, Београд, 1934.

раздобљу у којем се очекује да се постави као заинтересовани и одговорни повесни актер. Јован Ристић, као крупна фигура на политичкој сцени Србије, не само да је био дорастао тим историјским процесима и задацима, већ их је и надвисио.

\*\*\*

У испрекиданом балканском културном контексту, окарактерисаном историјским превирањима и супротстављеним културним обрасцима који представљају да унутар њих све изнова почиње и да се са њима све неповратно завршило, чак и такву импресивну личност као што је Јован Ристић, током надолазећих година развоја идеологије социјализма и југословенства (и тзв. унитарне културе), прекрио је заборав. Разлози томе су како у маргинализовању либералне традиције, тако и у потискивању српске националне идеологије.

Јован Ристић је добио своју улицу у Београду, Новом Саду, Нишу, а у Крагујевцу тек након 2000. године. Да Ристићеви историографски текстови имају и данас актуелност као и у време свог настанка, говори податак да је, 2011. године, Радио-телевизија Србије објавила репринт издање Ристићевих успомена „Србија и порта после бомбардовања Београда“ (прво издање 1881).

За коначан повратак Јован Ристића у свој родни град заслужан је прерано преминули историчар Дејан Обрадовић (1971–2010), који се страсно предао проучавању живота и рада својих славних суграђана из 19. века. Иницирао је да град одужи Јовану Ристићу и да му ода трајно признање на најефектнији начин – постављањем споменика. Та идеја је реализована 2004. године подизањем споменика високог 5м, рад вајара Зорана Илића, у близини Доњег бетонског моста. Мада су у јавности изречене многе критике у смислу естетске вредности овог споменика, може ли на почетку 21. века бити недоумица у погледу његове улоге и значаја. Споменик Јовану Ристићу је споменик једном славном Крагујевчанину, једном интелектуалцу и визионару, али и споменик једног славног периода српске историје. Постављен на јавном простору, сваки споменик је простор медијације између државе и друштва, па према томе и место друштвеног самоодређења и организовања јавног мњења. Истовремено, отвара се питање – које поруке се његовим постављањем постављају? Да ли се постављањем споменика Јовану Ристићу пласирају поруке са националистичким и неолибералним предзнаком? Да ли подсећање на живот Јована Ристића треба да буде и подсећање на оноцентричне кругове историјског (само)заборава, на трагичну судбинску неизмељеност нашег ускогрудог паланачког духа? Или би споменик Јовану Ристићу, нарочито у данашњем времену у којем нема растућег самопоуздања са којим се некада живело (већ одише свешћу о сопственој слабости), требало да буде место сабирања колективне меморије, ослонац понашања и појединца и друштва, место националног поноса и надахнућа? Ствар је личног избора и опредељења!

## ЛИТЕРАТУРА

Стојанчевић (1985): Владимир Стојанчевић, Радован Самарцић, Чедомир Попов и др: *Живот и рад Јована Ристића, поводом 150-годишњице рођења*, (зборник радова), Београд: Српска академија наука и уметности.

Руварац (1934): Иларион Руварац, *Зборник Илариона Руварца: одабрани историјски радови*, Београд: Српска краљевска академија.

Лок (1978): Џон Лок: *Две расправе о влади*, Београд: Младост.

Lela M. Vujosevic

The research Centre SANU

The University of Kragujevac

## RISTIC'S SPIRITUAL TESTAMENT

(The reminiscence of Jovan Ristic apropos 180 years from his birth date)

*Summary:* The working biography of Jovan Ristic, which is very rich and multy-contextual, is thematically diversified and even today actual for the purpose of the analyses, systematization, comparing of the factors and removing the boundaries between the national and European (World) history.

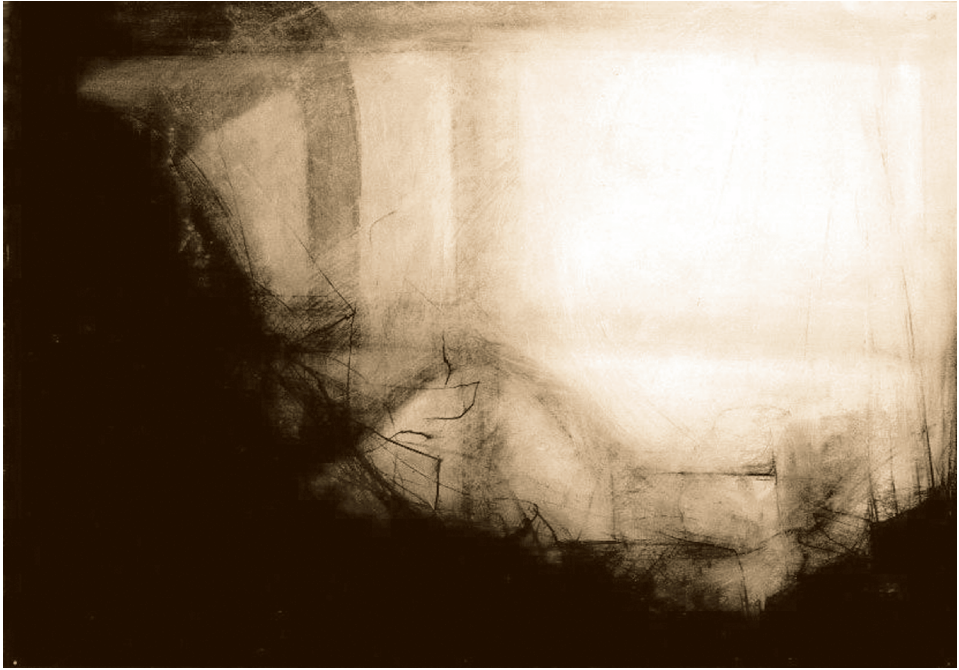
Sailing between the political consequences of the Russian dishonesty and Austro-Hungarian self-interest, like between Scila and Haridba, he had built the vision of the independent, sovereign Serbia that was strongly established in the tradition and religion. «Serbia is the country in which it is not necessary to become stronger», this was the message that Jovan Ristic restrainedly sent to the sleeping citizens as a practical guideline for life.

*Key words:* Jovan Ristic, the national politics, diplomacy, liberalism, the Berlin Convention





## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Илијана Р. Чутура

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК: 371.671:811.112.2(497.5)“1950/2010“(049.32)

ИД БРОЈ: 188150796

Примљен: 1.8.2011.

Прихваћен: 10.10.2011.

## КУЛТУРА У УЏБЕНИКУ И УЏБЕНИК У КУЛТУРИ

Ana Petravić, *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura – slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*, Školska knjiga – Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Zagreb 2010.

Монографија *Уџбеник страниг језика као мјесто сусрета култура* аутора Ане Петравић односи се првенствено на анализу основношколских уџбеника немачког језика коришћених у Хрватској од 1950. до данас.<sup>1</sup> Ова одлика монографије истакнута је у њеном поднаслову. Генерализујући и систематизујући резултате анализе о уџбеничким садржајима у области цивилизације и културе циљног језика, ауторка их чини применљивим и на уџбенике страних језика уопште. Додатно, у књизи је спроведена и анализа „властитога“, односно слика културе ученика који уче страни језик, као и анализа међуодноса двеју култура.

Слике „страног“ и „властитога“ могуће је, како ауторка наводи, посматрати на више нивоа. Тако су односи *власитише, уџбеничке и реалистичке* слике „сопствене“ и „стране“ културе преплетени на прилично комплексан начин у настави и уџбеницима. А те се слике структурирају под утицајем разних чинилаца: општих друштвених, педагошких, материјалних, институционалних, курикуларних и сл. Ови чиниоци – како најшири друштвено-политички услови тако и педагошки концепти, односно владајуће дидактичке парадигме – увек имају „корен у нашем властитом свету“:

Es gibt offenbar keine „objektive“ oder „wertneutrale“ Darstellung der Landeskunde des Zielsprachenlandes im Fremdsprachenunterricht. Die Auswahl, Gewichtung und Perspektivierung der Unterrichtsinhalte ist immer dominiert von – veränderbaren – übergreifenden gesellschaftlich-politischen bzw. Pädagogischen Leitvorstellungen, deren Wurzeln in unserer eigenen Welt verankert sind.

(Neuner 1999, prema: Petravić 2010: 12)

Монографија доследно прати идеју да „тврђња да на `слике` ученика о другим земљама можда јаче утјечу уџбеници језика неголи уџбеници пови-

<sup>1</sup> Најновији анализирани уџбеници објављени су 2007.

јести и земљописа није више оригинална“ (Буџан 1993, према: Петравић 2010: 14). На овим основама, монографија је структурирана као опсежна (обима 390 страна) истраживачка студија доследне концепције.

Књига се састоји из следећих поглавља: (1.) *Увод*, (2.) *Истираживање слика стираноја и власишијоја у уџбеницима стираних језика*, (3.) *Чимбеници стирукијурирања слика стираноја и власишијоја*, (4.) *Уџбеници њемачкој језика за основну школу од ѿловице 20. сти.* (5.) *Методолоија истираживања*, (6.) *Слике стираноја и власишијоја у основношколским уџбеницима њемачкој језика*, (7.) *Закључак*. Опремљена је и садржајем, листом референци, Додатком и кратком белешком о аутору. Литература је подељена у три групе: примарну, коју чине уџбеници и наставни материјал, документе (поређане хронолошким редом), и секундарну (цитирану и консултовану) литературу. Посебно истичемо веома богату листу литературе коју ауторка сврстава у секундарну, што је резултат подробне анализе претходних истраживања у области којом се монографија бави, као и обухватног укључивања теоријских глотодидактичких и културолошких концепата. *Догашак* садржи илустрације закључака проведене анализе, односно поједине стране из уџбеничких комплета и серија (хронолошки датих по деценијама друге половине 20. века) које приказују културу појединих земаља (и савезних република): Аустрија (Беч и Бургенланд), Швајцарска, Немачка, али и начин презентовања одређених културолошких тема (музика, с посебним освртом на Моцартово стваралаштво).

Како се већ из садржаја да уочити, монографија је компонована као емпиријска студија са опсежним теоријским прегледом. И увид у претходна истраживања на овом пољу излази изван оквира уског сагледавања заступљености културе у уџбеницима само једног страног језика. Тако ауторка даје занимљиве податке из истраживања уџбеника других страних језика. Један од примера представљају систематска истраживања слике Немачке у уџбеницима немачког као страног језика који су се користили у другим земљама. Немачки експерти анализирали су садржаје уџбеника првенствено у оним земљама са којима је Немачка (била) у некој врсти културолошке и језичке конкуренције – Енглеској и Француској – закључивши да се слика Немачке разликује у првим деценијама после Другог светског рата и после тога, с обзиром на политичке односе. Наиме, док су ранији уџбенички текстови и илустрације фаворизовали књижевну, уметничку и историјску област, аутори се у уџбеничким комплетима после Другог светског рата окрећу пасторалним сликама из даље прошлости, вероватно са намером да избегну табуизирану слику Немачке из тада блиске историје. У каснијој фази, као доминанта садржаја враћа се поглед у актуелно доба, тако да се почетком осамдесетих година у уџбеницима Немачка одсликава као „друштво слободног времена и рај за одмор енглеских туриста“ (24).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> У даљем тексту број у загради без других ознака представља број стране књиге која је тема овог приказа.

Ауторка додаје још један битан аспект који ће пратити: поделу на Источну и Западну Немачку, али и бројне примере везане за Аустрију и Швајцарску, што проистиче из чињенице да се ради о настави језика који не подразумева само једну циљну културу и, што је још сложенији проблем, постојање дивергентног односа према појединим циљним културама (укључујући друштвено-политичко уређење и специфичности историјског тренутка). Тиме се однос према циљној култури мултипликује, прерастајући после распада Југославије и у комплексност односа према „властитом“ које се редефинише и друкчије идентификује.

У поглављу *Чимбеници сѝрукѝурирања слика сѝраноѝа и власѝиѝиѝоѝа* (стр. 40–118) ауторка полази од дидактичко-методичких концепција проучавања културе и цивилизације, смештајући их у временске оквири према њиховој доминацији у одређеном периоду. Тако је културно-историјско-фактографски приступ био карактеристичан за шесту и седму деценију XX века, комуникацијски оријентисан приступ карактерише две наредне деценије (од, оквирно, 1970. до 1990), док се почеци интеркултуралног приступа бележе од почетка последње деценије XX века, а његов развој од почетка XXI века. Периодизација је, како ауторка наглашава, условна с обзиром на то да у неким периодима коегзистирају различите – старе и „надолазеће“ – концепције.

Један од основних разматраних проблема јесте прогресија садржаја из области културе. Она треба да прати прогресију језичких садржаја, односно прогресију овладавања језиком, па се на предшколском нивоу уче песмице, игре, бајке, басне и сл., док се на вишим нивоима учења страног језика помера и ниво комплексности културних и цивилизацијских садржаја. Стога ауторка у анализи уџбеника прати и дистрибуцију категорија садржаја из области културе по разредима.

Други проблем који је занимљив са више аспеката јесте појава предрасуда, клишеа и стереотипа, али и могућност откривања њихових узрока. Како ауторка наводи, Јовић (1982) у том смислу истиче да је *сваки уџбеник идеолошки уѝемељен*, и да већ и сам избор садржаја може бити идеолошки утемељен (64).

Четврто поглавље, *Уџбеници њемачкоѝ језика за основну школу од ѝоловице 20. сѝ.*, садржи опис уџбеничког корпуса, односно уџбеничких комплекта од 1950. до 2007. као и услове њиховог настанка. Хронолошки су, у форми табеле, излистани основни подаци: раздобље у којем су уџбеници коришћени, наслов, разреди којима су намењени и издавачи уџбеника. После оваквог одређивања корпуса, наредно поглавље представља и образлаже методологију истраживања (137–148). Најављује се коришћење методе анализе садржаја, са образложењем примене и квантитативног и квалитативног приступа, а с обзиром на саму природу анализираних садржаја од којих су неки експлицитно исказани, док су неки само имплицитно присутни. Као основни критеријум класификовања садржаја јавља се разликовање *макросѝрукѝурних* (на натперсоналном нивоу) и *микросѝрукѝурних* садржаја (ко-

ји се односе на свакодневни живот припадника једне културе). Макроструктурни садржаји укључују следеће категорије: географска обележја, историја, политика, економија, друштво, васпитно-образовни систем, наука и техника, уметност, медији, национални спорт. Микроструктурни садржаји обухватају категорије породице, школе, рада, слободног времена, становања, јела и пића, одевања, свечаности и обичаја, карактеристичних особина и опхођења према другима, саобраћаја.

Шесто поглавље, *Слике сѝраноѝа и власѝиѝоѝа у основношколским уџбеницима њемачкоѝ језика*, садржи резултате анализе. Испитан је квантитативни удео културно-цивилизацијских садржаја у уџбеницима, а резултати анализе сумирани су у виду графикана. Даља анализа, која утврђује удео садржаја о полазној и садржаја о циљној култури, показује јасну тенденцију повећавања садржаја из области циљне културе и опадања обима садржаја везаних за полазну културу.

Следи утврђивање односа заступљености макроструктурних и микроструктурних садржаја. Показује се да се уџбеници све више концентришу на ниво појединца, а све мање на надперсонални ниво.

Однос макроструктурних и микроструктурних елемената који се тичу полазне и циљне културе ауторка сумира у следећем закључку: „[п]остоје сличности у тенденцијама дистрибуције макроструктурних и микроструктурних садржаја у подручју циљне и полазне културе и цивилизације“ јер прве две серије уџбеника (из 6. и 7. деценије XX века) циљну културу приказују на основу макроструктурних садржаја, а полазну на основу микроструктурних. Новије уџбеничке серије (од треће до пете анализирание, тј. од 1970. наовамо) – „готово се искључиво концентрирају на циљну културу и цивилизацију“ и то углавном кроз микроструктурне садржаје (157).

Будући да користи прецизно одређен корпус и јасно утврђене категорије садржаја, ауторка у истраживању добија прецизне квантитативне показатеље који су међусобно упоредиви по унакрсним параметрима. Због тога закључци анализе, комбиновани са квалитативним приступом, доводе до занимљивих контрастирања која се могу спровести на више нивоа. Ради илустрације наводимо само два примера: приказивање историјских и породичних садржаја у циљној и полазној култури, и у различитим периодима.

Историјски садржаји, утврђује ауторка, у серији из 6. деценије XX века концентрисани су у уџбенику за 8. разред. У уџбеницима овог доба, историјска компонента приказана је на следећи начин:

„jugoslavenski udžbenički 'likovi' putuju kroz prošlost zemalja njemačkoga govornog područja... U prezentaciji povijesti (6,1452%) uočljiv je kronološki slijed iznošenja događaja koji kreće od srednjeg vijeka do poslijeratnog razdoblja nakon Drugoga svjetskog rata. Pri tom se veći naglasak stavlja na srednji i novi vijek, dok je novija prošlost zanemarena. (...) [O]d događaja iz bliske prošlosti prisutan je samo Drugi svjetski rat. Ruševine u Berlinu govore o posljedicama rata za Njemačku, a Berlinčanka Luise ustvrđuje da su Nijemci sami krivi za takvo stanje.

Vrlo emocionalnu osudu krivaca za strahote Drugoga svjetskog rata iznose jugoslavenski likovi navodeći okrutnosti fašista u Jugoslaviji. U tom se kontekstu ne govori o Nijemcima, već isključivo o fašistima. Time je izbjegnuto pripisivanje kolektivne krivnje za rat Nijemcima.“ (160)

У уџбеницима коришћеним у осмој деценији XX века, историја је заступљена са само (0,3394%) и приказана је кроз народноослободилачку борбу против фашизма, али овога пута из *џерсејекџиве џојединца* и у контексту превазилажења *контџрасџирања џриџадника џолазне и циљне кулџуре*. У једној лекцији, главни `лик` је Дитеров дека који је пришао партизанима на територији Југославије. Он добија писмо од Марка, свог ратног саборца, из околине Загреба. На фотографији је и Фриц Клајн, друг Дитеровог деде, у партизанској униформи. Занимљив је дијалог деде и Берта (другог унука), у којем Берт коментарише оружје на слици, на шта му деда одговара: „Womit sollten wir den kämpfen? Wir hatten am Anfang nichts Besseres“ (218).

За разлику од ових уџбеника, уџбеници из последње деценије XX века (у којима је за историјске садржаје одвојено 0,4221% простора) приказују историју земаља немачког говорног пдручја, Немачке и Аустрије, али не помињу најзначајнији догађај за Немачку у блиској прошлости – уједињење. Нагласак је, констатује ауторка, на аустријској историји, али опет са веома мало података: долзак Хрвата у Бургенланд, пораз Турака, Марија Терезија, а краљица Сиси приказана је само на портрету, без објашњења. Историја Немачке ограничава се на развој градова (нпр. средњовековно средиште Минстера), док су године почетка и завршетка Првог светског рата обележене на истом времеплову на ком су временски одређене смене модних трендова и године проналазака (259). Међутим, у тој серији појављују се историјске слике „властитога“ с обзиром на крупне промене на просторима бивше Југославије и у самој Хрватској, што ауторка бележи као „једино комплексније тематизирање повијести“ у уџбеницима датог периода (264).

Промењен друштвено-политички оквир и трансфер „полазне културе“ са југословенске на хрватску резултира и представљањем географских обележја и природних лепота које се, наравно, у новим серијама уџбеника односе на Републику Хрватску. Ови садржаји заузимају 4,4280% уџбеничког материјала, а ауторка утврђује да су дати из туристичке перспективе, са бројним „украсним придевима“, често и у форми слогана:

Dalmatien ist immer attraktiv und interessant; Kroatien ist (...) ein ökologisches Paradies im Herzen Europas; Ein kleines Land für einen großen Urlaub; Heiße Sommer, klares Meer, viele Naturschönheiten und zahlreiche Denkmäler sind Urlaubsziele vieler Touristen. Aus dem Meer tauchen große und kleine Inseln auf. Mit unzähligen Buchten, Fischerdörfern, Siedlungen und Städten ist Dalmatien einzigartig. (261–263)

За разлику од претходних – макроструктурних – елемената, тема породице припада микроструктурним садржајима, али, како се показује, и они се



умногоме мењају током времена. Уџбеници из 6. деценије прошлог века породици и породичном животу дају 6,240% простора. У њима ученици прате доживљаје загребачке породице Браун, чији су чланови у интерпретацији аутора уџбеничке серије добили немачко презиме, имена и надимке: деца су Kätchen и Klaus. Мајка је представљена као узорна домаћица, увек с кеџељом, а отац – сходно слици тога доба – изван куће ради, а у кућном простору углавном чита новине у фотељи (191).

У уџбеницима с краја XX века представљене су, поред породица које су стално настањене у Хрватској, и хрватске породице које живе у Немачкој. Једна од њих се спрема за одмор на Јадрану, а друга се сели назад у домовину. Приметно је да су родитељи приказани као попустљивији него раније, али и да у једној од породица, док кћер помаже у припремама за селидбу, син има прилично повлашћен положај јер одлази да се поздрави са друговима. Састав породичне заједнице не подразумева више оба родитеља и децу; у једној илустрацији породица је приказана као *оркестар* чији је диригент *мајка*, а отац није поменут.

После изношења резултата анализе, следе потпоглавља у којима се квантитативно и квалитативно *дијахронијски* упоређују слике страног и властитог кроз све анализирани уџбеничке серије. У *Закључку* ауторка истиче да су уџбеници од 1950. до 2007. утемељени у два потпуно различита приступа проучавању културе и цивилизације – „културноповијесно-фактографском и комуникацијски оријентираном“ – и да се у том раздобљу јасно издвајају две генерације уџбеника: старија (од 1950. до, оквирно, 1970.) и новија (од 1970. надаље). На крају су дате импликације истраживања за научно проучавање ове тематике, али и за наставу, као и препоруке за одабир садржаја и листу питања и смерница за структурирање и евалуацију културних и цивилизацијских елемената. Управо та широка применљивост – и у науци и у настави – чини посебну вредност ове монографије.

Маја М. Димитријевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Педагошки факултет у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 821.163.41.09-13:398(049.32)  
ИД БРОЈ: 188151052

Примљен: 11.9.2011.  
Прихваћен: 10.10.2011.

## О ЕПСКОМ ПЕВАЧУ КАО ИМАНЕНТНОМ ЧИНИОЦУ ТРАДИЦИЈЕ

Бошко Сувајдић, *Певач и традиција*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, 291 стр.

Књига *Певач и традиција* Бошка Сувајдића настала је, према речима самог аутора, као исход истраживања на пројекту „Српско усмено стваралаштво“. Састоји се из два основна дела: Певач и традиција и Традиција и певач. Трећи одељак носи наслов Регистри и обухвата изворе и литературу, именски регистар и ауторску забелешку о овом издању. У првој главној целини се „однос певача и традиције тематизује из аспекта стваралаштва једног певача“ (291)<sup>1</sup>. Други део монографије испитује начине померања традицијских „подземних токова“ (187) и наслага ка површини текста – до усменог поетског исказа. Обе ове целине садрже по шест поглавља.

Иако аутор дотиче разнородне проблемске комплексе усменог поетског стваралаштва, извесно је да су кључна места, упоришта његовог научно-истраживачког рада – митолошка подлога, традиција, формула као специфично динамичка структура и певач као обједињујући фактор, интегративни чинилац и медијатор.

Разматрајући позицију, улогу и профил епског певача у оквиру механизма интерпретације, преношења и рецепције усмене епике, у почетном поглављу „Певач и традиција“, по коме је и монографија добила назив, аутор извођача и интерпретатора усменог дела препознаје као кључни елемент отвореног процеса усмене комуникације. Певачи су јасно издиференциране уметничке индивидуалности, док традиција усмерава изграђивање одлика њиховог индивидуалног стила и израза. Бошко Сувајдић истиче заслуге Владана Недића за реконструисање поетике певача унутарњим приступом и откривање индивидуалности ствараоца, који није само обичан посредник између традиције и колектива, него ту традицију донекле и оповргава – прави сопствени репертоар, стваралачки уобличава текст тако што у њега уграђује своју индивидуалну креативност и песничку умешност. Постављена пробле-

<sup>1</sup> У загради је назначен број стране са које се преузима цитат из књиге *Певач и традиција*.

матика се образлаже и закључци поткрепљују чињеницама из многих научних огледа и студија о појединим чиниоцима поетике усменог стваралаштва – од истраживачких подухвата из ове области у последњих неколико година до оних из друге половине 19. века. Широко опсег релевантне литературе указује на свестрану утемељеност анализа аутора, који успева да доведе у блиску везу резултате проучавалаца различитих аспеката епског песништва, уз обавезно илустровање наведених тврдњи стиховима из одговарајућих песничких збирки.

У наредне две студије, „Рађање певача“ и „Јунаци и издајници“, аутор напомиње да народни песник, без обзира на анонимност као специфичну и иманентну одлику усмене књижевности, ипак има своје име. Уколико успе да развије потенцијал сопствене надарености и досегне квалитет своје усмене импровизације, обележиће време у коме је стварао. Отуда Сувајцић у овој књизи нарочиту пажњу посвећује „најинспиративнијем Вуковом певачу“, Филипу Вишњићу. Прецизном компарацијом и на основу биографских података и фрагмената из различитих истраживања<sup>2</sup>, разјашњавају се пронађене везе и доказују одређене тврдње захваљујући којима се склапа слика Вишњићевог животног пута и мозаички слаже његова поетика. Устаничка епика овог слепог гуслара формирана је на тлу класичне епске традиције. Карактеришу је нови поетички поступци, а кључна промена која посебно истиче појам ауторства јесте приповедање догађаја из синхроне перспективе – укидање временске дистанце између историјског догађаја (Првог српског устанка) и настанка песме, односно њене рецепције. Свака Вишњићева песма заснована је на фактографској грађи, чињеничном знању, непосредном увиду у догађаје. Ауторски коментар у његовим стиховима експлицира јунаштво устаника. Они сада постају оживотворене фигуре, певачеви сарадници чија су поетска својства транспонована у песму да прикажу и фиксирају један поглед на свет, животну филозофију и етику. Тиме се сукцесивно успоставља хијерархијски низ етичких принципа које Вишњић афирмише у својој устаничкој поезији насталој на фону видовданске епике, као дијалог са косовском легендом: схватање ова два догађаја као преломних тренутака у српској историји, хришћанско-религиозна мотивација, доминантна етика дужности, часно умирање за националне идеале, косовски патос славе и мучеништва. Наглашава се и Вишњићево познавање културно-историјског и историјског предања и њиховог учитавања у епски дискурс.

Одељак под насловом „Каталози и коментари“ доноси ауторов закључак да каталог као епска техника битно доприноси структурној уређености и композиционој симетрији текста Вишњићеве песме, а уједно представља и

---

<sup>2</sup> Савременици су оставили забелешке о његовом животу, изгледу и певању, бележили су и анегдотско казивање којим је Филип објашњавао губитак вида и унакажено лице. Недостатак вида смешта певача у оквиру митолошког кода, у граничну позицију између светова, а Вишњић је, каже аутор, и сам допринео епизацији своје биографије.

омиљено стилско средство у функцији карактеризације јунака и критичког процењивања њихових поступака (каталози са ангажованим/неангажованим процењујућим коментарима певача: Срби су ритери, Турци кукавице и подлаци – где је приметна извесна карактерна схематизација). Уметнички убедљивим обликовањем јунака Вишњић ипак успева да одржи епску објективност, једну од основних поетичких премиса, и тако превазиђе националну нетрпељивост. Песма треба да информише, истинито да извести. Међутим, има поетских ситуација у којима је овај стваралац спреман да изневери епски оквир уношењем формуле глорификације. У делу књиге насловљеном „Клетве и благослови“ као парадигматичан пример Вишњићевог стваралачког приступа историјској грађи и устаничкој епици наводи се песма „Бој на Чокешини“. Техником паралелизма по супротности – сучељавањем супротних ставова – у њој се реализује карактеристичан поступак вредновања јунака. Ту је композициона симетрија песме нарушена како би се нагласио певачев програмски став о потреби жртвовања за слободу. Такви стихови треба да овековече херојску смрт и обезбеде вечну славу пострадалим јунацима. Мотиви заклинања пред битку, елементи клетве поводом неспремности за мегдан, призори ухођења непријатељске војске – само су неке од непосредних асоцијативних веза устаничке поезије слепог гуслара са косовском епиком.

Морфологија јунака и бојева у Вишњићевим песмама одступа од потенцирања јуначке индивидуалности. Концепт устанка представљен је и развијан као масовни покрет свеколиког народа. Он догађаје о којима пева уме да самери са колективним памћењем. Оригинално се огледа и у томе што су све слике и представе, како запажа аутор књиге *Певач и традиција* у поглављу „Бе је свему свету на видику“, визуализоване, „очима виђене“, чиме је оспољен још један Вишњићев програмски став: оно што се није видело као да се није ни догодило. Бошко Сувајдић изузетним доприносом Филипа Вишњића српској епској поезији сматра специјалне звучно-визуелне образце и метафоричност поетске слике у функцији приказивања бојева и мегдана устаничких јунака. То Вишњића, по речима аутора, чини ствараоцем који обележава прелаз од усмене ка писаној уметности речи. У овом поглављу даје се и преглед формула у финалној позицији које кореспондирају са у претходним одељцима поменутиим иницијалним формулама чуда, свитања и писања књига. Финалне формуле су класификоване разврставањем и указано је на њихову улогу у резимирању најављеног, а потом и догођеног. Њима се такође остварује глорификовање јунака и акцентује веродостојност испеваног. Формуле су код Вишњића адаптиране, функционалне, примерено коришћене, прилагођене контексту.

На почетку другог дела књиге, у одељку „Традиција и певач“, Бошко Сувајдић наглашава везу *Горској вијенца* са поетиком усмене формуле и Вишњићевим устаничким репертоаром. И код Његоша, и у усменој епској поезији битна је позиција, форма и функција формуле као „специјалног писма усмене културе“ (157) и динамичког обрасца који носи суму информација о

традицији. Иако активира вековима клишетирани израз – у говор својих јунака често умеће коментаре типичне за епског народног певача (готова решења у виду стилско-језичких обрта) или потенцира формуле књиге, боја, мегдана, пророчког сна, предсказања, које функционишу и код Вишњића – Његош грађу најчешће ефектно онеобичава. На конструктивно јаким местима, границама између говорних чинова, појављују се у варираним облицима опште формуле – од инвокације и апострофе у контактної функцији, до гноме и глорификације у завршним секвенцама, резервисаним за поентирање.

Кроз разматрање питања о друштвеном идентитету у посебном поглављу друге целине, „Певач и културни идентитет“, аутор сагледава позицију појединца у временима „глобалног умрежавања“ и медијски индукованих расположења и осећања. Покушавајући да изимитира непосредност живе комуникативне ситуације и обнови спонтаност фолклорног типа културе, „ријалити шоу“, као један од продуката актуелног животног тренутка – углавном провоцира баналност и приземност.

Однос према традицији јесте кључни идентификациони код једне културе. Са Елиотовог становишта, традиција је свеобухватност, целина, надређен појам који асимилује стваралачку индивидуу, али се индивидуалном таленту истодобно пружа могућност да дође до изражаја на традицијском фону. Зато су најбољи и најиндивидуалнији делови неког песничког дела управо они у којима се највише потврђује ослањање на песничке претке. Аутор се с посебном пажњом осврће на концепт менталног текста и епског идиолекта у савременим истраживањима. У њима се истиче значај носилаца традиције као активних фактора – они је усвајају, преносе и презентују. Гусле су биле симбол укорењености у заједничку традицијску матрицу, а данас се, примећује аутор, гусларска извођачка пракса померила на маргину друштвених збивања. У измењеним етнокултурним потребама савременог друштва гуслар остаје без прерогатива моћи и престаје да буде одраз колективног памћења славне прошлости. Срећом, епска традицијска подлога је још увек врло жива и витална – оптимистички истиче аутор – и не може се поништити значај који има у обликовању српског националног и културног идентитета.

Позивајући нас да сиђемо у „доње пределе“ традиционалног света, аутор нас „подземним токовима традиције“, који подстичу народног певача да покаже снагу свог талента и „митолошки садржај преточи у универзалну људску драму“ (205), води до самих „извора формуле“. Ту откривамо да је словенска антитеза фигура која постоји и у другим књижевним традицијама, чиме се релативизује њена специфична везаност само за словенско усмено песништво. О свему овоме се аргументовано и студиозно расправља у одељцима „Певач и подземни токови традиције“ и „На изворима формуле“. Сувајцић као најбољи теоријски рад о генези, структури, значењу и функцији словенске антитезе у епској народној поезији издваја рад Миодрага Матицког – који ову фигуру сматра формулом, устаљеном структуром у оквиру које се динамички распоређују стајаћи стихови. Она је конструктиван композицијски

елемент – уноси преокрет и лирски и баладични квалитет у епску нарацију. Наводе се и разматрања у прилог тврдњи да словенска антитеза омогућава активирање притајених митских потенцијала и преношење значења из архаичних токова традиције у конкретан говор усменог текста инкорпорирајући се, при том, у различите жанровске обрасце и градећи са њима однос међузависности. Примери су ексцерпирани из ширег јужнословенског корпуса, као и из најстаријих записа – бугарштица, Ерлангенског рукописа итд.

Иако се у појединим формулативним језгрима могу открити новозаветни елементи<sup>3</sup>, Бошко Сувајдић у студији „Жена на капијама Града“ тврди да су ти детаљи заправо делови херметичних и тешко читљивих слика до нас доспелих преношењем из древне митолошке старине. Митско се појављује у песмама о јелену који очима бистри воду<sup>4</sup> и који се, сматра аутор прихватајући тумачење Миодрага Павловића, може разумети као хипостаза словенског врховног бога Вида, а проналазимо га и у песмама о небеском капицији. Систематизујући примере лирских народних песама из различитих збирки у које је, како каже, учитано формуларно језгро из „Анђе капиције“ (224), аутор ће закључити да новозаветни елементи ипак нису сасвим одељени од митолошког традицијског комплекса. Митски потенцијал који жена на капијама града поседује везује се и за жанр мита, епске песме или баладе (Јелена Тројанска, Милица у Крушевцу, Јелица госпођа у Сталаћу), само је прикривен стилским фигурама. Зато Бошко Сувајдић заступа тезу да су слике из „Анђе капиције“ изворно митолошког порекла, на шта указује како дијахронички пресек варијаната, тако и њихова географска распрострањеност у ширем јужнословенском контексту. Он не оспорава повезаност поетских призора из поменуте песме са новозаветним извором, колико је намеран да покаже и докаже потребу да се препозна, разуме и сачува богатство њених обредно-митолошких и поетских значења.

Последње поглавље, под називом „На језеру црне крви“, посвећено је бугарштици „Смрт Милоша Драгиловића“ која се, како аутор истиче, сматра најстаријим, а по многима и најбољим записом народних песама о Косовском боју пре Вука. Анализом композиције песме утврђују се неке повезаности са песмама косовског круга, као и са универзалним митолошким балада-

<sup>3</sup> У књизи *Словенске њеле у Грачаници* налази се студија „О небеској одежди Анђе капиције“. Пишући о овој краткој лирској песми из Вукове збирке, Новица Петковић је показао да се у функцији њеног прототекста, односно литерарног предтекста слике жене на небу описане месецом, накићене звездама, главе повезане сунцем – нашла Библија, прецизније Откривење Јованово. Сликано језгро „Анђе капиције“, доспело у народну лирику, изворно је новозаветно. Порекло тих слика „није древно фолклорно, нити је митолошко, многобожачко словенско“, утврђује аутор у сложеној интертекстуалној анализи поменуте песме (Новица Петковић, *Словенске њеле у Грачаници*, Београд: Завод за уџбенике, 2007, стр. 75).

<sup>4</sup> Навођењем низа стихова који помињу воду замућену роговима, реконструишу се одблесци култа плодности везани за симболику јеленских рогова и за „натчулни духовни поглед“, који указује на прочишћење и присуство божанског у представи о вечитом обнављању животног принципа.



ма (завети рањеног јунака), али и нека евидентна одступања од десетерачке косовске традиције. У одгонетању затамњених места о јунацима и просторним квалификативима аутор се позива на садржај митолошког фондуса. Он поменути бугарштицу сматра управо потврдом митске димензионираности Милоша Обилића у народној свести, будући да се у песми као митско сужејно језгро препознаје приношење људске жртве језеру, семантички повезаним са смрћу и хтоничним симболима. Формулативност обрасца о сусрету са демоном на језеру потврђена је пронађеним аналогонима у низу епских и баладичних песама, у народним бајкама и предањима (језеро на дну крије ђавоља створења). Кнегиња Милица се овде такође појављује као део митске парадигме, уз посебно истицање мотива пророчког сна који најављује смрт владара и пропаст царства. У митском начину мишљења тама и подземни свет су еквиваленти црног, замућена вода је у традицији наговештај несреће, злочина или греха, а језеро црне крви симболички је приказ поља натопљеног крвљу праведника и подвижника. Милош Драгиловић вереници оставља „*ѿусѿа* коња“, а означена реч се митолошки доводи у везу са дивљим, а онда и демонским, хтонским, док је симболички потенцијал свиле (свилен покров на коњу) протумачен као ритуално спајање вереника, односно митско везивање јунака са смрћу.

Овом бугарштицом, сматра аутор, започиње „свет чудесног, варијантног круга косовске поезије“, а то је „свет давно испричаних усмених легенди, које се још увек могу чути у шкољки црног језера. Ако заронимо испод површине“ (257) – каже се на самом крају. Условна клауза посебно је истакнута не само као поента него и као позив, нужност, обавеза да се, како је и сам аутор убедљиво показао у свим сегментима своје књиге, не остане на површном, поједностављеном поимању епске формулативности. Уједно, сагледавањем и тумачењем улоге и важности народног певача и традицијског комплекса, истраживањем фигуративности као изузетно важне одлике усменог поетичког концепта у који су равноправно ушли сви жанровски образци, Бошко Сувајџић нас је провео кроз густу мрежу митолошких понорница, оних „подземних токова традиције“, који свако мало извиру са неизмењеном свежином и непојамном снагом објављујући изворе нашег културног, односно колективног и индивидуалног идентитета.

Отуда је књига *Певач и традиција* важна карика у ланцу минуциозних проучавања усменог стваралаштва у јужнословенском контексту. Она их уланчава, али и наново осветљава отварајући могућност за подједнако садржајне и научно утемељене истраживачке подухвате у овој области.



## УПУТСТВО АУТОРИМА

*Узданица*, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: исто-ријско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента, после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

### ***Обим и фонџ***

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

### ***Име ауџора***

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### ***Назив установе ауџора (афилијација)***

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџактџ њодаци***

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

### ***Аџсџрактџ (сажсеџак)***

Апстракт је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

## *Резиме*

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

## *Кључне речи*

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

## *Литература*

### 1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Langage and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

### 2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

### ***Web документи***

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

### ***Цртежи, слике и табеле***

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се марkira место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

***Статистички подаци*** дају се према параметрима научних методологија.

***Рукописи се не враћају.***

**Уредништво**

Часопис можете набавити у књижари  
*Српске књижевне заједнице*  
Краља Милана 19, Београд  
и на  
*Педагошком факултету у Јагодини*  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,  
књижевност, уметност и педагошке науке /  
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –  
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана  
Мијалковића 14) : Учитељски факултет  
у Јагодини, 2003 – (Јагодина : Папир комерц).  
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске  
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS. SR-ID 110595084

