

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, децембар 2019, год. XVI, бр. 2
Излази два пута годишње

Часопис наставља традицију Узданице, ђачког часописа Учитељске школе у Јагодини, чији је први број објављен 1939. године.

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредник

Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уредничкӣтво

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; доц. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Јелена Јовановић Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; Dr Christos Kechagias, University of Athens, Faculty of Primary Education; проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању, проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Педагошки факултет у Никшићу; проф. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Опериативни уредник

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

- Тиана М. Тошић Лојаница, Аналитички и холистички приступ оцењивању превода / 5–19
- Тамара Н. Јаневска, Метафоричка концептуализација наде у енглеском језику / 21–31
- Марија Н. Јаневска, Фразеологизми са компонентом *Камен* / 33–44
- Марко М. Ђорђевић, Илијана Р. Чутура, Књижевност и политика – делиберативно беседништво Добрице Ћосића и Николе Милошевића / 45–58
- Златко М. Грушановић, Типологија хероја у српској драми деведесетих година 20. века: Вида Огњеновић – *Је ли било кнежеве вечере?* / 59–75
- Милан П. Милошевић, Реалистичност фикције у роману *Милан Наранџић* Јакова Игњатовића / 77–92
- Јасмина Б. Тешовић, Обред саможртвовања у приповеци „Сан смешног човека” Ф. М. Достојевског / 93–102
- Ђорђе Н. Кебара, *Хајдуци* Бранислава Нушића као романескна претпоставка српске дечје књижевности / 103–116
- Самир Х. Љајић, Психологија масе и медији у контексту глобализације / 117–126
- Миа М. Арсенијевић, Невидљиво присутни: мајка и дете у *Post-partum document*-у Мери Кели / 127–136
- Владимир Љ. Станковић, Биљана Р. Влашкивић Илић, Негација културе у роману *Фаренхајт 451* Реја Бредберија / 137–147
- Марија С. Раковић, *Венцловићев сенџандрејски буквар* из 1717. године – филолошки аспект и методички потенцијал / 149–158
- Александро С. Полин Клиначарски, Компаративна анализа буквара А. Драгосављевића (1825) и Милатовић–Ивковић (2007) / 159–166
- Александар С. Јеленић, Анализа читаначке апаратуре за драмски текст „Пепељуга” Александра Поповића / 167–175

- Наташа М. Вукићевић, Катарина Р. Станојевић, Ивана М. Милић, Рад са музички талентованим ученицима у млађим разредима основне школе / 177–191
- Сузана М. Ђорђевић, Верица Р. Милутиновић, Предвиђање оцена студената коришћењем вештачких неуронских мрежа / 193–205
- Милош Н. Стојадиновић, Гордана Д. Ђигић, Стилони учења студената психологије и њихових наставника / 207–224
- Edita K. Bekteshi, Ivana R. Ćirković Miladinović, Students' ethics in task-based learning during group work / 225–233
- Milica D. Vukadin, Nevena S. Marković, Developing 21st century skills through theme-based instruction and by applying multiple intelligence theory: teacher competencies / 235–251
- Милица М. Гучанин, Улога физичког васпитања у развоју социјалних компетенција ученика / 253–261
- Бојан Д. Милорадовић, Интегративна настава физичког васпитања и математике / 263–273

ПРИКАЗИ

- Јулијана С. Деспотовић, О научним доприносима Радоја Симића / 277–280
- Никола Р. Настић, Приказ зборника радова *Српски језик: сџаџус, сисџем, уџоџреба* посвећеног професору Милошу Ковачевићу / 281–285
- Катарина Б. Субановић, Развојни пут глагола *биџи* у енглеском језику / 287–289
- Теодора З. Маринковић, Приказ књиге *Усамљеност* аутора Џона Т. Касиопа и Виљама Патрика / 291–293
- Марија М. Станојевић Веселиновић, Примена *CLIL* методе / 295–303
- Маја Р. Nikolova, Robot education / 305–316

УПУТСТВО АУТОРИМА / 317–320

Тиана М. Тошић Лојаница
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 811.111'255=163.41
371.3::811.111
Оригинални научни рад
Примљен: 24. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

АНАЛИТИЧКИ И ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ОЦЕЊИВАЊУ ПРЕВОДА¹

Айстиракџи: Настава страног језика на трећем степену образовања по правилу подразумева и овладавање вештином превођења. Евалуација превода са страног на матерњи језик и обрнуто је незахвалан посао због објективности коју наставник треба да одржи у процесу оцењивања. Истраживања показују да се наставници широм света приликом оцењивања студентских превода све чешће служе холистичким приступом, упркос чињеници да овај метод не почива на јасно дефинисаним критеријумима. У раду се на основу студије случаја квалитативном методом упоређују аналитички и холистички приступ евалуацији превода са матерњег на страни језик, позитивни и негативни аспекти, као и коначни исход једног, односно другог метода – оцена. Након квалитативне анализе указује се на могућност примене комбинованог приступа који може допринети побољшању праксе оцењивања превода на страни језик.

Кључне речи: дидактика превођења, евалуација, холистички приступ, аналитички приступ, настава енглеског језика.

УВОД

Шта чини један превод *добрим, квалитетним, верним* и шта ове квалификације уопште значе јесу уобичајена питања у радовима из области транслатологије, а понуђене одговоре је немогуће одрешито прихватити или одбацити, као што је немогуће стати на крај дилеми да ли је дословни превод бољи од слободног и где треба потражити компромис. Потреба за формулисањем критеријума на основу којих би се могао проценити квалитет неког превода је врло рано уочена, о чему сведочи тема скупа Међународног удружења преводилаца (ФИТ) 1959. године. Конгрес је, наиме, био

¹Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

посвећен управо квалитету превода, растућој важности сврхе превода, тј. публике којој је намењен, као и потреби за успостављањем критике превода као посебне области књижевне критике (Мартинез Мелис, Хуртадо Албир 2001: 273). Међутим, критеријуми за оцену професионалних превода, књижевних и стручних, и превода студената који се овој вештини уче не могу бити исти. Оцена квалитета превода је дискутабилна као и оцена неког књижевног дела, јер у оба случаја важи да се лепота налази у оку посматрача. На основу које лествице онда наставник може објективно и правично оценити студентске радове? Одсуство шаблона и универзалног кључа, што је добро познато свим наставницима језика, евалуацију превода чини врло незахвалним послом.

Емпиријска истраживања у области евалуације превода на студијама језика су заиста малобројна (Биби 2000: 185, в. Водингтон 2001: 312–313), за разлику од оних која се баве теоријским проблемима и преводилачком компетенцијом у ширем смислу. Није тешко претпоставити разлоге. Оцењивање превода (али и других компетенција) зависи од структуре студијског програма, нивоа језичког знања, постављених циљева, па сходно томе варира и метод, односно скала којом се студенти оцењују. Чак и у оквиру истог департмана, два оцењивача могу имати нешто другачије критеријуме. Због тога се на већини универзитета и језичких института широм света сумативна евалуација базира на анализи грешака, односно негативном бодовању (Мекалистер 2000: 235). Према Алисон Биби (Биби 2000: 196), применом аналитичког метода се обезбеђује већи степен објективности, самим тим и могућност да се додељена оцена лакше одбрани пред колегама и студентима. Тенденције се, међутим, мењају. У транслатолошким студијама лингвистички приступ уступа место све популарнијем функционалистичком, у којем се еквиваленција, као централни појам у преводу, дефинише на комуникативној основи, тј. екстралингвистички (Хаус 2015: 11). Промена у идејном поимању превода доводи до промене критеријума којима се мери квалитет превода, што логично води и промени начина евалуације. Гарант (2009) износи резултате петнаестогодишњег истраживања спроведеног на Одсеку за транслатологију Универзитета у Хелсинкију, који показују да је на факултетима и институтима аналитички метод био обавезан начин оцењивања, али да је током година замењен холистичким приступом који не подразумева одузимање бодова и фокусирање на грешке на морфолошком, синтаксичком, семантичком плану, већ се преводилачка компетенција оцењује у целисти (у наредном одељку ће бити више речи о овим појмовима). Наиме, наставници језика су у три интервјуа говорили о систему оцењивања превода који примењују на својим предметима. У првом разговору, 1997. године, сви испитаници су се у оцењивању студентских превода служили бодовном скалом и анализом грешака, а већ у наредном разговору (2001)

показало се да половина испитаника овај приступ сматра ненаучним и непродуктивним у процесу обуке преводилаца, због чега су оцењивању приступали холистички. Одговоре су правдали ставом да педагогија заснована на анализи грешака не поспешује студентску умешност у превођењу, јер превод може бити граматички коректан, али да у целисти не звучи добро и обрнуто (Гарант 2009: 12). Систем холистичког оцењивања (као и награђивање добрих решења уместо одузимања бодова) је на овом факултету потпуно превладао 2008. када су сви наставници (многи испитани 1997. су до тада отишли у пензију) користили искључиво холистички метод приликом оцењивања превода. Водингтон (2001: 313) је такође истраживао праксу евалуације превода на европским и канадским универзитетима. На основу упитника који су попунили наставници са 20 универзитета, аутор износи да 36,5% испитаника том приликом користи метод анализе грешака, чак 38,5% користи само холистички приступ, док 23% прибегава комбинацији претходна два. Дакле, исте године када се половина наставника у Финској опредељује за нови приступ, око 40% наставника у свету такође холистички приступа оцењивању превода. На основу тренда раста забележеног у Финској, можемо претпоставити да се од 2001. године до данас тај проценат у свету такође повећао.

Полазећи од чињенице да холистичком приступу евалуацији није посвећено довољно пажње у домаћој литератури, као и од претпоставке да је у Србији аналитички тип евалуације превода још увек доминантан², у овом раду се испитују предности и недостаци поменутих евалуативних стратегија у смислу њихове економичности и прецизности, а такође се утврђује да ли промена начина оцењивања подразумева и другачију коначну оцену. Резултати оваквог истраживања намењени су процесу унапређења евалуације и наставе превођења. На истраживачком корпусу, сачињеном од 20 испитних радова – превода на енглески језик³, квалитативним методом анализирамо примену аналитичког и холистичког модела евалуације, као и комбинованог модела који поједини аутори предлажу.

ЕВАЛУАЦИЈА И ПРЕВОДИЛАЧКА КОМПЕТЕНЦИЈА

Настава превођења на студијама језика је неизоставан део обуке будућих наставника и преводилаца. Развијање преводилачке компетенције на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу је педагошког карак-

²Колико је аутору познато на основу неформалних разговора са колегама.

³У раду се бавимо само преводом са српског на енглески језик јер евалуација са страног на матерњи језик подразумева преваходно разумевање страног језика и компетенцију на матерњем језику.

тера, односно има улогу допунског средства у општем процесу усвајања структура и вокабулара страног језика. На вишим годинама студија, када се сматра да су студенти у довољној мери овладали језиком, тежиште наставе превођења се помера са граматичког ка стилском аспекту углавном књижевног текста, више се пажње посвећује интенцијама писца и потенцијалној перцепцији читаоца превода. Према подели Моне Бејкер (Бејкер 1992: 2–3), оваква настава би се пре могла сврстати у академску (*academic training*) јер студенти кроз језичку вежбу (посредно) стичу теоријско знање, које их охрабрује да размишљају о томе шта и како преводе, као и зашто бирају један, а не неки други начин⁴.

Интуитивно и најшире се преводилачка компетенција дефинише као способност да се неки текст тачно преведе са једног језика на други. Истраживачка група ПАКТЕ⁵ (РАСТЕ 2000) преводилачку компетенцију формулише као целину која се састоји од шест узајамно повезаних поткомпетенција. На првом месту је комуникативна компетенција која подразумева знање два језика, затим екстралингвистичка која чини енциклопедијско знање и општу културу. Претходне две спаја компетенција трансфера, тј. способности да се текст разуме и преведе без утицаја изворног језика, а за њу је везана и инструментална компетенција која подразумева сналажење са технологијом, речницима и другим професионалним помагалима. Пета се тиче психофизичке способности да се мисли логички, креативно, као и вештине писања, читања, памћења и слично. Последња поткомпетенција је тзв. стратешка јер се користи приликом уочавања проблема, доношења одлука, исправљања грешака и слично (в. Мартинез Мелис, Хуртадо Албир 2001: 280). Циљеви наставног програма на ФИЛУМ-у подразумевају истовремено неговање свих поткомпетенција, а од исхода предмета, логично, директно зависи и *шића* се оцењује. У најкраћем, евалуација превода са матерњег на страни језик своди се на проверу да ли је студент на датој години студија у довољној мери овладао преводилачком компетенцијом, тј. наведеним поткомпетенцијама. У зависности од године студија и очекиваног нивоа знања, неке поткомпетенције се узимају као важније од других, а то су углавном комуникативна и екстралингвистичка.

Поред елемената који се оцењују, једнако је важна и сама процедура евалуације, која се тиче метода и критеријума, односно своди се на то да ли је метод валидан и да ли је поуздан. Валидност упућује на адекватно и конзистентно градирање вредности рада, док се поузданост метода огледа у његовој универзалној примени. Другим речима, уколико више особа при-

⁴Други тип наставе, према ауторки, тиче се стручног превођења (*vocational training*) за које није потребна јака теоријска основа, већ усвајање одређених вештина и практичних знања.

⁵A. Beeby, L. Berenguer, D. Ensinger, O. Fox, A. Hurtado Albir, N. Martínez Melis, W. Neunzig, M. Orozco, M. Presas. Детаљније о групи на: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>

мени неки скуп критеријума на доследан начин, резултати би морали бити исти. У наредном делу ћемо описати моделе аналитичког и холистичког оцењивања, методологију истраживања, типове грешака и олакшице које су контекстуално условљене.

ХОЛИЗАМ НАСПРАМ АНАЛИЗЕ ГРЕШАКА

Аналитички метод базира се на детектовању грешака: граматичких, лексичких, семантичких, стилских, прагматичких. Наставник процењује у којој мери оне нарушавају смисао и граматичност превода и сходно томе одузима одређен број бодова. Трагање за грешкама и негативно оцењивање су уобичајена пракса у оцењивању свих предмета на свим нивоима образовања у Србији. Када је реч о преводу на страни језик, највећа предност аналитичке евалуације огледа се у могућности да се студентима предоче конкретне грешке, нарочито оне на граматичком нивоу, јер су такви пропусти најчешће системског карактера (на пример, употреба предлога уз неки глагол, колокација, фразеологизам и сл.), а које студент на наредном тесту може кориговати. Иако се чини да је овај приступ научнији, односно валиднији јер га је могуће проверити, бодовну скалу одређује наставник на основу постављених циљева и исхода учења, што оцени не даје на универзалности. Скала скројена по потребама појединца има још лоших страна. Како Гарант (2009: 12) примећује из разговора са наставницима превођења, бодовање превода често наводи студенте да се фокусирају на типове грешака које одређени наставник „лови” и да их избегавају, тиме занемарујући укупан преводилачки процес. На тај начин студенти добијају задовољавајуће оцене, али не науче пуно о превођењу.

Са друге стране, холистички принцип оцењивања почива на сагледавању и вредновању укупног квалитета превода, што је у опозицији са препознавањем и бодовањем грешака на свим нивоима језичке анализе. Расел (1993: 87–88) сматра да се термин *холистичка евалуација* користи у различитим значењима: некада упућује на интуитивну, „импресионистичку” оцену у најширем смислу, без јасно дефинисаних критеријума, а некада се користи у суженом смислу (*focused holistic evaluation*) који подразумева критеријално оцењивање, с тим што параметри према којима се неки рад вреднује нису експлицитно и детаљно формулисани, или евалуатор не сматра да их је неопходно формулисати. То може деловати као оцењивање „на осећај”, али заправо значи, као што Расел (1993: 93) добро примећује, да је овај приступ добар уколико га примењују искусни евалуатори будући да је потребно истовремено пратити више елемената и самеравати њихову вредност у читавом тексту. Још једна очигледна предност овог приступа је

брзина, што га чини погодним уколико наставник у току године више пута оцењује напредак студената или је потребно проценити да ли неки рад испуњава одређене захтеве.

Колико је холистички метод поуздан? Поједини аутори (нпр. Водингтон 2001, Амине 2018) покушавају да утврде тачност, тј. валидност поменутих метода евалуације статистичким мерењем заснованим на оценама које су истим радовима дали различити испитивачи пратећи исте инструкције. Резултати оваквих студија углавном показују да је оцењивање холистичким приступом поуздано у прихватљивој мери, наравно у односу на оцене до којих се дошло аналитичким методом (Расел 1993: 89).

И аналитички и холистички метод евалуације могу бити примењени према јасно формулисаним критеријумима, а опет резултати различитим оценама. Како? Вилијамс (2013: 422) сматра да је квантитативно оцењивање промашено уколико је засновано на норми (*norm-referenced assessment*), уместо на општем стандарду (*criterion-referenced*). Наиме, и једно и друго подразумевају критеријуме, али се под нормом мисли на оцењивање студената спрам вршњачке групе, док општи стандард подразумева унапред формулисане циљеве и критеријуме спрам којих се успешност оцењује. Додали бисмо овде да се то једнако може применити и на квалитативни приступ оцењивању. Другим речима, избор „аршина”, тј. оријентација која претходи самој евалуацији може утицати на поузданост и једног и другог приступа. Иако је објективност пожељна особина евалуатора, тешко ју је сачувати у свим ситуацијама, а нарочито при прегледању испитних радова. Као што Ераковић (2010: 92) примећује, испитни услови нису идеални, па се од студената не може очекивати да на прави начин покажу своја знања. На пример, на ФИЛУМ-у се на српско-енглеском тесту преводи одломак из савременог књижевног дела од 270–300 речи, у временском оквиру од једног сата, без могућности употребе речника. Тиме се уједно проверава разумевање прочитаног, знање језика и вокабулара (што су поткомпетенције шире преводачке компетенције). У таквим околностима је неопходно (и људски) толерисати одређене врсте грешака, као што су погрешан регистар, избор лексике, стилска уобличеност и слично. У првом плану је смисаона еквиваленција, граматичка исправност и кохерентност због које је текст читљив и без оригинала.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је осмишљено као својеврсна студија случаја намењена професионалном унапређењу у области евалуације превода са матерњег на енглески језик. Одабран је овај смер превода услед чињенице да се прили-

ком превода на матерњи језик оцењују другачије компетенције. Први корак је примена анализе грешака на корпус од 20 испитних радова студената Англистике четврте године ФИЛУМ-а. Ослањајући се на одређене критеријуме које ћемо изложити даље у раду и пратећи одређену бодовну скалу, циљ је, наравно, нумерички оценити радове. Са три месеца паузе, исти евалуатор оцењује исте радове применом холистичког оквира. Радови су фотокопирани пре аналитичког прегледања и на њима нема дистракција у виду заокружених или подвучених грешака. Овога пута се радовима додељује оцена на основу квалитативне скале коју ћемо разложити испод. Сваком нивоу квалитативне оцене одговара одређени ниво знања, односно преводачке компетенције, на основу чега се овако добијени резултати упоређују са оценама изведеним путем анализе грешака. На крају се разматра могућност комбинованог приступа и резултати који би се тим путем добили. Очигледни недостатак датог истраживања је тај што само једна особа врши евалуацију тестова. Ипак, као што је претходно већ истакнуто, варијабле везане за саму структуру курса и предвиђених исхода, као и „олакшице” попут испитних услова које наставник узима у обзир, увек зависе од наставника, односно евалуатора, те у том смислу разматрамо да ли и колико избор метода може утицати на коначну оцену уколико се објективност евалуатора узима као константа.

КРИТЕРИЈУМИ И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Стенсфилд и др. (1992) преводилачке грешке сврставају у две основне групе: тачност и експресивност (*accuracy and expression*). Прва се очито тиче чисто језичког трансфера са језика-извора на језик-циљ, док се грешке у експресивности односе на уобличеност језичког израза на језику-циљу. Другачије речено, у процесу аналитичке евалуације грешке могу бити језичке и преводилачке (Хаус 2015). У прву групу спадају граматичке грешке, лексичка одступања, спелинг и слично, а у преводилачке грешке убрајамо умерено значење, читавање значења, изостављање и слично. У Табели 1 су сажето приказани критеријуми оцењивања методом анализе грешака.

Од 20 поена колико носи превод са енглеског на Интегрисаним вештинама 4, најтежа грешка одузима један поен, и то када захвата ниво читаве реченице. Озбиљном грешком сматра се такође погрешна употреба глаголског времена будући да је то један од аспеката којима се на часовима посвећује највише пажње. Осим тога, погрешно одређење временског плана не тиче се само познавања граматике и употребе тачне форме, него и разумевања текста као смисаоне целине, успостављања хронологије догађаја из угла приповедача, раздвајања временских планова, те слагања времена, али и

наративних стратегија у књижевном делу, као што је, рецимо, употреба времена у слободном неуправном говору у енглеском језику.

Табела 1. Критеријуми евалуације аналитичким приступом

Језичке грешке	
Погрешна употреба глаголског времена, проблематичне синтаксичке конструкције на нивоу читаве реченице.	– 1
Употреба погрешне лексеме, проблематична конструкција на нивоу клаузе (која не ремети разумевање управне клаузе), граматичке грешке на нивоу предиката (избор глаголске допуне, конгруенција и сл.), погрешна колокација, фразеологизам и сл.	– 0,5
Погрешна употреба предлога, везника, погрешних морфолошких наставака, неупотребе члана, спелинг грешке које доводе до промене у значењу (нпр. <i>see</i> и <i>sea</i>).	– 0,25
Преводилачке грешке	
Померено значење на нивоу читаве реченице, изостављање клаузе.	– 1
Негативни трансфер на нивоу фразе или на нивоу клаузе, изостављање лексеме, погрешно денотативно значење лексеме, учитавање значења, дословно превођење, парафразирање испод нивоа клаузе и сл.	– 0,5

Стилске грешке и употреба непримереног функционалног стила рачунају се као грешка у случају да су озбиљни (нпр. упадљива употреба колоквијалног језика у формалном контексту). Померена употреба регистра се само подвлачи уз напомену, јер студентима на испиту није предочен контекст из кога је одломак узет, премда се тежи томе да задатак за превод представља неки заокружен догађај. Већ је речено да се у испитним условима не може очекивати од студената да се сете најбоље речи, фразема или идиома јер им није омогућена употреба речника, због чега се померено конотативно значење сматра грешком само у случају да је значење речи знатно измењено, тј. да код читаоца ствара другачију слику од намераване.

Са друге стране, холизам подразумева оцену целине која се сачињена од делова. Сваки сегмент је везан за неку од већ поменутих преводилачких и језичких поткомпетенција, што мора бити изражено у опису критеријума. Наредна табела представља комбинацију описа који се могу наћи на интернет страницама разних универзитета⁶ и у научним радовима (Водингтон 2001; Вилијамс 2013; Адаб 2000) који су прилагођени очекиваном нивоу знања студената четврте године Англистике на ФИЛУМ-у.

⁶На пример, Универзитет у Бристолу и Краљевски колеџ у Лондону <http://www.bristol.ac.uk/sml/undergraduates/markercriteria/transintoforeign.pdf>

[https://www.kcl.ac.uk/artshums/study/handbook/sguides/assessment/discipline-specific-marking-criteria/french/ma-collaborative-translation-marking-criteria-english-into-target-language-\(french\).pdf](https://www.kcl.ac.uk/artshums/study/handbook/sguides/assessment/discipline-specific-marking-criteria/french/ma-collaborative-translation-marking-criteria-english-into-target-language-(french).pdf)

Табела 2. Критеријуми евалуације холистичким приступом

Изузетан превод који се без значаних корекција може објавити. Садржај је у потпуности пренесен на језик-циљ. Готово читав превод звучи као да је писан на енглеском, уз мање лексичке, граматичке или спелинг грешке.

Граматички и синтаксички ниво	Изузетна тачност у погледу граматике и синтаксичких конструкција.	91–100 (10)
Вокабулар и изражајност	Изузетан избор вокабулара и идиома. Превод звучи природно на језику-циљу.	
Регистар	Изузетно вешта употреба регистра да би се пренеле нијансе из изворног текста.	
Техника превода	Изузетан превод који је веран оригиналу, а да притом није дослован. Нема додавања и изостављања која би изменила значење текста на изворном језику.	
Спелинг и интерпункција	Изузетно тачан у погледу спелинга и употребе интерпункције.	

Одличан превод. Готово све информације су пренете уз мање пропусте (одступања у значењу), већим делом делује да је превод писан на енглеском, уз мали број лексичких, граматичких и спелинг грешака.

Граматички и синтаксички ниво	Граматичке и синтаксичке структуре су скоро у потпуности тачне.	81–90 (9)
Вокабулар и изражајност	Одличан избор вокабулара и идиома. Превод већим делом звучи природно на енглеском.	
Регистар	Промисљена употреба регистра да би се пренеле скоро све нијансе из изворног текста.	
Техника превода	Одличан превод, на моменте изузетан, углавном веран оригиналу при чему је ретко дослован. Готово да нема додавања и одузимања која би нарушила значење изворног текста.	
Спелинг и интерпункција	Скоро у потпуности тачна употреба спелинга и интерпункције.	

Веома добар превод. Готово све информације су пренете уз мање пропусте (одступања у значењу), већим делом делује да је превод писан на енглеском, уз извештан број лексичких, граматичких и спелинг грешака, од којих су неке озбиљније.

Граматички и синтаксички ниво	Граматичке и синтаксичке структуре су у већој мери тачне. Тачно преношење сложених структура може представљати проблем.	71–80 (8)
Вокабулар и изражајност	Веома добар избор вокабулара и идиома. Превод већим делом звучи природно на енглеском уз повремено непрецизно или дословно преведене изразе.	
Регистар	Промисљена употреба регистра да би се пренеле најважније нијансе из изворног текста.	
Техника превода	Веома добар превод, углавном веран оригиналу при чему није превише дослован. На пар места могуће додавање и одузимање које нарушава значење изворног текста.	
Спелинг и интерпункција	Углавном тачна употреба спелинга и интерпункције.	

Добар или прихватљив превод. Информације су пренете уз озбиљне пропусте. Превод не звучи природно, садржи већи број граматичких, лексичких и спелинг грешака које озбиљније нарушавају читање текста.

Граматички и синтаксички ниво	Добро познавање граматике и синтаксе. Проблем представљају тачно преношење сложених структура и употреба глаголских времена.	61–70 (7)
Вокабулар и изражајност	Добар избор вокабулара или идиома, уз повремену непрецизну употребу лексема или парафразу, углавном звучи природно на енглеском језику.	
Регистар	Промишљена употреба регистра да би се пренеле поједине нијансе из изворног текста.	
Техника превода	Превод је добар јер настоји да буде веран оригиналу и повремено је дослован. Повремена додавања или одузимања (пар пута у пасусу) мењају смисао изворног текста.	
Спелинг и интерпункција	Добар спелинг и интерпункција, уз прихватљив број грешака.	

Маргинално прихватљив квалитет превода. Информације се често преносе нетачно. Већи део текста звучи као превод и садржи већи број лексичких и граматичких грешака.

Граматички и синтаксички ниво	Известан степен тачне употребе граматичких и синтаксичких структура. Честе су грешке у преношењу сложених структура, као и у употреби глаголских времена. Читање је отежано, али се већи део може разумети.	51–60 (6)
Вокабулар и изражајност	Прихватљива употреба вокабулара и идиоматских израза са понеком празнином, измишљеним речима, погрешно употребљеним лексемама, парафразама и сл., често не звучи природно на енглеском језику.	
Регистар	Употреба регистра може бити недоследна или не одговара увек оригиналном тексту.	
Техника превода	Прихватљив или коректан превод који често нагиње ка дословном преводу. Чести су негативни трансфери, изостављање или додавање које нарушава значење оригинала.	
Спелинг и интерпункција	Задовољавајући ниво спелинга и интерпункције, уз честе грешке.	

Потпуно неприхватљив превод, са превеликим бројем грешака на свим нивоима. Значење изворног текста је померено и нема смисла на језику-циљу, студент не влада енглеским језиком у довољној мери.

Граматички и синтаксички ниво	Основно познавање граматике и синтаксе. Учестале су грешке приликом преношења простих и сложених конструкција и могу знатно утицати на значење.	1–51 (5)
Вокабулар и изражајност	Основна или нетачна употреба вокабулара и идиоматских израза. Учестало изостављање речи, употреба измишљених речи, погрешних еквивалената, погрешних парафраза.	
Регистар	Непримерена и недоследна употреба регистра.	
Техника превода	Квалитет превода је незнатан, на основном нивоу, претежно дослован. Значење изворног текста је често померено, или измењено кроз механизме додавања и изостављања.	
Спелинг и интерпункција	Спелинг и употреба интерпункције су на основном нивоу, грешке су веома честе.	

Како функционише оцењивање превода холистичким приступом? Након ишчитавања превода у целини, сваки параграф или смисаона целина

се оцењују посебно, без одузимања бодова за појединачне грешке. Другим речима, преведеном тексту приступа се са становишта дискурса и функционално. Квалитет превода се често налази негде између две оцене због уобичајене дискрепанце између граматичког и лексичког плана, те су радови, односно пасуси, по потреби добијали међуоцене (6.5, 7.5 итд.), иако оне нису предвиђене датом скалом. Наравно, за коначну оцену се узима број испред запете.

Након тога, упоредили смо овако добијене вредности са бодовима, тј. оценама добијеним аналитичким приступом. Табела 3 представља бодовну скалу на основу које је вршена еквиваленција, док су бодови, тј. оцене, сумирани у Табели 4.

Табела 3. Бодовна скала

18,2–20	Оцена 10 (91–100)
16,2–18	Оцена 9 (81–90)
14,2–16	Оцена 8 (71–80)
12,2–14	Оцена 7 (61–70)
10,25–12	Оцена 6 (51–60)
< 10,25	Оцена 5 (0–50)

Табела 4. Оцене добијене различитим методама евалуације

Аналитички (бод./оцена)	Холистички (оцена)	Аналитички (бод./оцена)	Холистички (оцена)
13 (7)	7,4	15 (8)	8,6
12 (6)	6,3	14,5 (8)	8,2
15,75 (8)	8,1	15 (8)	8,6
13,5 (7)	7,8	18,5 (10)	8,5
10,75 (6)	6	12,25 (7)	7,6
14,75 (8)	7,4	12 (6)	7,6
15 (8)	9	12,25 (7)	7,25
12 (6)	6,8	14,75 (8)	8,6
13 (7)	7	12,75 (7)	7,75
15 (8)	8,4	11,25 (6)	6,75

Показало се да су оцене изведене аналитичким и холистичким приступом подударне у 80% прегледаних радова, односно да се оцене не поклапају у случају четири рада, тј. 20%. Тамо где није регистрована еквиваленција, само у једном случају је оцена добијена холистичким методом нижа

у односу на ону добијену анализом грешака. Намеће се питање због чега долази до непоклапања. Поновно ишчитавање радова у први план ставља чињеницу да природност израза и реченичне структуре баца у сенку бројне ситне грешке које нису промакле аналитичком приступу. Наравно, нису сви пасуси уједначени у погледу квалитета, али на махове могу бити изузетни, што побољшава општи утисак о њима, а самим тим и оцену. Из истих разлога, али у другом смеру, једини рад који је аналитичким приступом оцењен десетком према критеријумима холистичког метода завређује оцену 8,5 (односно, закључну 8). Висок број поена – мало преко прага потребног за највишу оцену – нам говори да у раду нема озбиљних граматичких грешака, пропуста у употреби глаголских времена, проблема са реченичном структуром и слично. Дакле, и поред чињенице да је рад граматички коректан, на другим плановима није изузетан. На пример, на лексичком нивоу је примерен и тачан, али на неким местима се могу наћи и боља решења, на синтаксичком плану се држи проверених конструкција које су заједничке српском и енглеском, чиме се шансе за грешку умањују, али се такође умањује и утисак природног израза и изразитог владања страним језиком. Очито је да то није чест случај, но на овако малом узорку радова овај проценат је значајан.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Циљ претходног кратког истраживања био је да се размотре предности и недостаци аналитичког и холистичког приступа евалуацији превода на страни језик и да се тиме допринесе унапређењу наставе превода. На основу анализе засноване на горенаведеним критеријума, показало се да холистички метод у великој мери даје исте резултате као и аналитички приступ. Иако је иста особа прегледала радове, узимајући у обзир исте „олакшице”, резултати се не поклапају у свим случајевима. Разлог томе лежи у задатим критеријумима. Наиме, суштинска разлика између ова два приступа огледа се у бодовању експресивних грешака које нису обухваћене аналитичким приступом⁷. Догађа се, стога, да су поједини радови граматички тачни, али им недостаје природног израза, као у ситуацијама где би се у енглеском пре употребила пасивна или каква друга обезличена конструкција и слично. Будући да студенти на испиту немају довољно времена за ревизију текста и исправке, такви пропусти се у аналитичком приступу праштају уколико је предложено решење граматички прихватљиво. Језичка, односно граматичка тачност се узима као подразумевана оса евалуације, док се ниво природног израза и експресивности вреднује једино у оквиру холистичког приступа.

⁷Могуће је да наставници на другим факултетима и овај аспект узимају у обзир. Закључци које овде износимо су ограничени местом и обимом истраживања.

Видели смо да у 80% ситуација оба приступа дају једнаке резултате, али да се у преосталих 20% сусрећемо са оним радовима који су на експресивном нивоу напреднији него на граматичком. Још један од разлога зашто холистички приступ оцењивању резултира бољим оценама може бити понављање истих грешака. Рецимо, у једном случају студент готово доследно није транспоновео будуће време, иако је управни глагол, као и читав одломак, смештен у прошло време. Било да је реч о непажњи или незнању, сваки погрешан предикат понаособ се кажњава негативним поенима, па читав рад и поред очигледног владања енглеским језиком добија прелазну оцену, као и један други рад који на свим нивоима тек задовољава критеријуме за пролаз. Док је, дакле, очигледна предност аналитичког метода могућност да се студентима предоче конкретне грешке, највећи недостатак је управо искључивање експресивног типа грешака – због испитних услова, некоришћења речника итд.

Са друге стране, највећа предност холистичког метода је значајна уштеда времена евалуатора. Проблем, међутим, настаје у извођењу поена, односно оцене. Наиме, превод на енглески се оцењује само као једна вештина у склопу предмета. Тако, на пример, холистички добијена оцена 7 одговара распону од 12.2–14 бодова, па се поставља питање како одлучити да ли се ради о 12.5, 13 или 14 поена. А та разлика у укупном збиру може утицати на коначну оцену на писменом испиту.

Како превазићи ове недостатке? Један од начина је да се поред негативних поена за грешке додељују позитивни, наградни поени за изузетна преводилачка решења. Други начин је примена комбиноване технике евалуације која би подразумевала оцену и језичког и експресивног нивоа. Водингтон (2001: 315) предлаже модел по коме анализа грешака у укупној оцени има удео 70%, а холистички приступ узима преосталих 30%. Однос бодова може имати везе са исходима наставе, годином студија и нивоом знања. У контексту наставе на ФИЛУМ-у, због већ поменутих околности под којима се испит полаже, 30% се чини превеликим уделом и требало би га смањити. Премда звучи компромисно, прегледати исти рад на два начина и изводити крајњу оцену узима више времена од појединачне примене анализе грешака и холистичког приступа.

Комбиновану скалу за оцењивање академских или професионалних превода нуди Самарцић (2008: 141, у: Пилетић 2013: 200–203), а Пилетић прилагођава потребама евалуације превода на страни језик. Поред уобичајених језичких нивоа, ова табела обухвата и оцену текстуалног нивоа (кохеренција и кохезија, природност и регистар), затим опште преводилачке компетенције и поетику аутора и текста. Поново, с обзиром на ограничења наметнута испитним условима, и ова би се табела морала у извесној мери кориговати према нивоу језичке и преводилачке компетенције. Међу свим

овим решењима, наградни поени за експресивност се чине најједноставнијим поступком који би повећао степен поузданости аналитичког приступа. Наравно, на нижим годинама студија би евалуација превода подразумевала прилагођене критеријуме у оквиру оба приступа, где експресивност не би била толико значајна, па би тиме и резултати холистичког и аналитичког метода били у већој мери подударни. Холистички приступ свакако не треба отписати. Напротив. Као економичан приступ који даје готово исте резултате као и аналитички, он може бити изузетно користан за чешћу проверу напретка у току године.

Потребно је имати на уму да је приказано истраживање скромног обима и да би ваљало проверити резултате на обимнијем корпусу, са више евалуатора и укључити и ниже године студија.

ЛИТЕРАТУРА

Адаб (2000): Beverly Adab, Evaluating Translation Competence, In: B. Adab, C. Schäffner (Eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam: John Benjamins, 215–228.

Амини (2018): Mojtaba Amini, How to evaluate the TEFL students' translations: through analytic, holistic or combined method?, *Language Testing in Asia*, 8:10. Преузето 17. 5. 2019. са сајта: https://www.researchgate.net/publication/325973887_How_to_evaluate_the_TEFLL_students'_translations_through_analytic_holistic_or_combined_method.

Бејкер (1992): Mona Baker, *In other words: A course book on translation*, London: Routledge.

Биби (2000): Allison Beeby, Evaluating the Development of Translation Competence, In: C. Schäffner, B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence*, Amsterdam: Benjamins, 185–198.

Вилијамс (2013): Malcolm Williams, A holistic-componential model for assessing translation student performance and competency, *Mutatis Mutandis*, 6(2), 419–443.

Водингтон (2001): Christopher Waddington, Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity, *Translators' Journal*, 46, 311–325.

Гарант (2009): Mikel Garant, A Case For Holistic Translation Assessment, In: IJ. Kalliokoshi, T. Nikko (Eds.), *A FinLande Soveltavan Kielitieeteen tutkimuksia*, 2009/1, 5–17.

Ераковић (2010): Борислава Ераковић, Инструменти оцењивања преводилачке компетенције у настави, *Методички вјесници*, вол. 1, бр. 1, 90–95.

Маргинез Мелис, Хуртадо Албир (2001): N. Martinez Melis, A. Hurtado Albir, Assessment In Translation Studies: Research Needs, *Meta*, 46 (2), 272–287.

Мекалистер (2000): Gerard McAlester, The Evaluation of Translation into a Foreign Language, In: C. Schäffner, B. Adab (Eds.), *Developing Translation Competence* Amsterdam: Benjamins, 229–242.

ПАКТЕ (2000): PACTE, Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project, In: A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (Eds.), *Investigating translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99–106.

Пилетић (2013): Deja Piletić, *Prevođenje na univerzitetskim studijama italijanskog jezika i književnosti: od školskog prevoda ka sticanju prevodilačke kompetencije*, doktorska disertacija. Преузето 12. 8. 2019. са сајра: <https://fedora.ucg.ac.me/fedora/get/o:474/bdef:Asset/view>.

Расел (1993): Pamela Russell, Evaluation: A holistic Perspective, *Technostyle: Canadian Journal for Studies in Discourse and Writing*, 11 (2), 86–97.

Стенсфилд, Скот, Кејџон (1992): Charles W. Stansfield, Mary Lee Scott, Dorry Mann Kenyon, The Measurement of Translation Ability, *The Modern Language Journal*, 76 (iv), 455–467.

Хаус (2015): Juliane House, *Translation Quality Assessment: Past and Present*, New York: Routledge.

Tiana M. Tošić Lojanica

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

English Department

ANALYTICAL AND HOLISTIC APPROACH TO TRANSLATION ASSESSMENT

Summary: Assessment of translation quality can be quite challenging, as the evaluator must strive to maintain objectivity and adhere to the established criteria of evaluation. The paper explores positive and negative aspects of analytical and holistic approach to translation quality assessment at university level. The qualitative analysis has been conducted on a corpus of final-year students' exam tests with the aim of determining reliability of these approaches, by comparing the final grades awarded by the same evaluator after a period of three months. The study has shown that both analytical and holistic method result in the same grade in 80% of assessed papers, whereas in the remaining 20% grades are higher when the holistic method is applied. Having closely examined the exam tests once again, we have concluded that this mismatch could be attributed primarily to the students' language skills. Namely, highly proficient students tend to translate in a natural, fluent manner, thus diverting attention from some minor errors, which would otherwise be visible to analytical method. It appears that the crucial difference between the two methods lies in the expressive type of errors, which are generally not taken into consideration in the analytical approach. Consequently, combined approaches and other steps for improving the validity and objectivity of translation assessment are considered as well.

Keywords: translation assessment, holistic approach, error analysis, analytical approach, ESL, didactics of translation.

Тамара Н. Јаневска
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.111'373.612.2
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

МЕТАФОРИЧКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА НАДЕ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Айсиракиј: Предмет овог рада јесте начин концептуализације наде у енглеском језику. Циљ је испитати којим се метафоричким изразима и путем којих изворних домена ова емоција конкретизује. Теоријску основу истраживања представља теорија о појмовним метафорама, те је основни приступ когнитивносемантички. Метафоре које се односе на циљни домен НАДА одабране су за ово истраживање због јединствених одлика које овај концепт издвајају од других који припадају истој општој категорији емоција, због чега се сматра да она спада у засебну групу у оквиру ове шире категорије.

Кључне речи: концептуализација, појмовна метафора, изворни домен, циљни домен, НАДА.

УВОД

На повезаност концепта са човековом перцепцијом света указали су Лејкоф и Џонсон (2003: 4) истичући да концепти, осим тога што утичу на наше мисли, делују и на наше свакодневно функционисање, све до најситнијих детаља, играјући кључну улогу у процесу дефинисања нашег поимања стварности. Позивајући се на рад Лејкофа и Џонсона, Драгић (2015: 10–11) наводи да поменута врста анализе „подразумева употребу и објашњавање когнитивних механизма као што су појмовна метафора и појмовна метонимија”, за које она тврди да су „основни организациони принципи човековог појмовног система”. Главна предност ове анализе лежи у томе што омогу-

¹Овај рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ћава спознају апстрактних концепата којима се свакодневно служимо и који притом представљају важан сегмент наших искустава и перцепције света. Тако је, на пример, Гибс (1996: 317) поборник идеје да начин конструисања метафоричких репрезентација умногоне зависи од човековог животног искуства, најпре телесног, као и језика којим се дати концепти приказују помоћу речи. Повезаност метафоре и мишљења помиње и Матић (2016: 272) објашњавајући становиште Кликовац (2000) према коме је метафора првенствено ствар мишљења и деловања, а тек секундарно ствар језика. Овакав став Матић потом допуњује мишљењем Мишковић-Луковић (2015) која сматра да је метафора заправо део интерпретативне употребе лексике. Дакле, међу многим лингвистима доминира мишљење да проучавање метафора може пружити увид у концептуалну стварност говорника одређеног језика (Манојловић 2017: 219), што доприноси значају овог поља и непрестано подстиче лингвисте на нова истраживања.

Концептуална анализа Лејкофа и Џонсона (2003: 116) почива на уверењу да се апстрактни концепти (попут времена, емоција, идеја, политике, живота, смрти итд.) могу предочити путем других конкретних, непосредно доживљених концепата (попут објеката, људског тела, животиња, спорта, машина, биљака итд.). Дакле, разумевање и објашњење једаног појма се постиже применом другог појма, то јест, како Драгић (2015: 11) пише, тај поступак се реализује „пресликавањем структуре једног појма или појмовног домена на други појам или појмовни домен”, што је заправо и дефиниција метафоре². Као што се може приметити, битан термин који чини саставни део готово сваке дефиниције метафоре јесте реч *домен*. Односно, када говоримо о појмовној метафори, издвајају се два типа домена која су важна за концептуалну анализу – изворни домен (енгл. *source domain*), или „појмовни домен из којег се узима метафорички израз” и циљни домен (енгл. *target domain*), то јест „појмовни домен у ком се поменути метафорички израз користи” (Комароми 2016: 3). Изворне домене првенствено одликује конкретност, они настају као резултат човековог деловања у стварном свету, док су циљни домени претежно апстрактни, па због тога и тежимо томе да их појаснимо применом конкретних појмова. Другим речима, објашњава Матић (2016: 271), „метафоричке концепте користимо како бисмо стварност учинили разумљивом”. На дати однос циљног и изворног домена најбоље указује поједностављена формула „ПОЈМОВНИ ДОМЕН А ЈЕ ПОЈМОВНИ ДОМЕН Б” (Комароми 2016: 20; Кевечеш 2010: 33), а процес њиховог повезивања назива се *пресликавање* (енгл. *mapping*) (Богетић 2018: 13). Пресликавање се не одвија произвољно, већ постоје фактори који га регулишу.

²Лејкоф и Џонсон (2003: 6) истичу следеће: „the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another”, дефинишући тиме метафору као процес разумевања и спознавања једне ствари посредством друге.

Наиме, оно се искључиво врши из смера конкретног ка апстрактном домену јер је узрокован самим нивоом апстрактности изворног и циљног домена и сматра се једним од кључних одлика појмовне метафоре. Такав процес познат је као *јединствена једносмерност* (енгл. *uni-directionality*) (Гибс 1996: 311; Богетић 2018: 13). Међутим, један циљни домен може бити концептуализован путем више различитих изворних домена, баш као што и један изворни домен може концептуализовати разне циљне домене, због чега Матић (2016: 273) истиче да се правац метафоричке пројекције одвија „у оба правца и асиметрично”. На објашњење овог феномена указује Штрбац (2018: 22–23) наводећи мишљење Кевечеша (2010) према коме повезивање ова два домена може бити резултат говорничког искуства или структурне сличности која се „огледа у подударности њихових појмовних елемената”, па тако различите метафоре заправо „истичу различите аспекте истог домена”. Из тог разлога, Гибс (1996: 313) предлаже да домене треба посматрати као динамичне, контекстуално условљене, тренутне репрезентације. Још једна учестала појава коју је корисно истаћи јесте то да једна иста појмовна метафора такође може бити реализована низом другачијих *метафоричких језичких израза* (енгл. *metaphorical linguistic expression*) (Комароми 2016: 20) које Лејкоф и Џонсон (2003: 8) сматрају значајним за анализу природе метафоричких концепата.

Метафоре којима ћемо се у оквиру овог рада бавити тичу се концепта НАДА (енгл. *HOPE*) који, иако се често сврстава у општу категорију емоција, поседује јединствена својства по којима се разликује од других типова емоција, због чега су поједини лингвисти (попут Џејмса Аверила 1996) доводили у питање разлоге због којих се она класификује као тип емоције. Проблем произлази из дефиниције речи *hope* и природе те емоције насупрот устаљеним теоријама о емоцијама. Наиме, из дефиниција које налазимо у електронском издању енглеског речника *Collins Dictionary* можемо видети да се овај појам дефинише као „осећај да ће се испунити оно што се прижељкује или очекује” или као „жеља праћена уверењем да ће се нешто догодити” (енгл. *A feeling that what is wanted is likely to happen; desire accompanied by expectation*). *Cambridge Dictionary* такође наводи да поменути емоција најчешће има позитивну конотацију и да подразумева радњу која ће се догодити у будућности (енгл. *something good that you want to happen in the future*). Штавише, речничке дефиниције најчешће одређују енглески термин *hope* као осећање или емоцију (енгл. *a feeling*) чији би сродни термини били *жеља* (енгл. *desire*), *очекивање/ишчекивање* (енгл. *expectation*), као и *вера* (енгл. *belief*). Ове специфичности издвајају наду првенствено као осећање које, будући да је, како Штрбац (2018: 73) наводи, мотивисано „интелектуалном проценом ситуације као пожељне или непожељне”, спада у она која су својствена само човеку. Друга, нешто битнија разлика која, може

се рећи, произлази из прве због своје интелектуалне заснованости, јесте та да је нада мање уочљива, односно не постоје конкретни начини на које се она може испољити, у поређењу са другим емоцијама налик бесу или љубави које се везују за извесне догађаје или бића и испољавају се на одређене начине (Аверил 1996: 27). Дакле, она се разликује од онога што теорије о емоцијама називају прототипом, то јест емоцијама које су уско повезане са телом и чулима, прате шаблон узрок – емоција – реакција и представљају најчешће анализирани циљне домене у групи емоција (бес, страх, љубав, срећа итд.). Из тог разлога, о нади се говори као о посебном виду емоције која је интелектуалне или когнитивне природе, која се не заснива толико на чулном, односно телесном искуству (Аверил 1996: 25; Кевечеш 2004: 184), већ се сврстава у групу „интелектуалних емоција” (енгл. *intellectual emotions*).

Разликама и сличностима наде са другим типовима емоција, као и оправданости њеног укључивања у ту категорију посвећен је рад Џејмса Аверила (1996: 24). Међутим, као што и сам аутор истиче, његов рад је више теоријске него практичне природе, те је наш главни циљ у овоме раду позабавити се практичном анализом појмовних метафора које учествују у концептуализацији ове емоције у енглеском језику, као и да се утврде изворни домени којима се ближе одређује циљни домен НОРЕ, односно НАДА. На тај начин настојимо да употпунимо слику о овом концепту који, будући да не спада у примарна, базична осећања/емоције, није до сада био предмет многих истраживања. За потребе анализе служили смо се примерима прикупљеним из Корпуса савременог америчког енглеског језика (*Corpus of Contemporary American English*), као и Британског националног корпуса (*British National Corpus*). Анализом идентификованих метафоричких израза утврђене су реализације неколико појмовних метафора: НАДА ЈЕ ЖИВО БИЋЕ (ЉУДСКО БИЋЕ, ЖИВОТИЊА, БИЉКА), НАДА ЈЕ ВОДА, НАДА ЈЕ ВАТРА, НАДА ЈЕ СВЕТЛОСТ и НАДА ЈЕ НИТ.

АНАЛИЗА КОРПУСА

Један од начина концептуализације емоција јесте путем живих бића, при чему се као доминантни изворни домен издваја човек. Из тога следи да се апстрактни појмови (емоције) могу разумети путем персонификације која у енглеском језику најчешће подразумева људска бића јер је људско биће заправо прототип агенса (Ракић 2014: 467). Међутим, емоције се такође могу концептуализовати као животиње и биљке, на основу чега добијамо уже изворне домене ЉУДСКО БИЋЕ, ЖИВОТИЊА и БИЉКА. Сваки од ових ужих

изворних домена, који потпада под шири концепт ЖИВО БИЋЕ, наглашаваће различите аспекте циљног домена НАДА, што показују и примери:

- (1) The *bones* of her hope had been *broken* in the early days of Owoh's travails.
- (2) There is one encouraging sign of human life, one hope *flying* overhead.
- (3) Hope is a thing with *feathers*, that *perches* in the soul.
- (4) And it is hope's *slippery tail* that the Minotaur is trying to grab hold of.
- (5) Passengers reported that hope began to *blossom* as the ship reared the end of its two-week journey.
- (6) And in her heart she allowed hope to *blossom into* fragile life again.
- (7) Summer is the full *flowering* of that hope.
- (8) It will inspire corporate leaders to expand the program and *plant* more *seeds* of hope.
- (9) It is up to us to help *plant seeds* of hope and help fuel the future.

Концептуализација наде као живог бића приказана је примером (1) у коме се овај домен односи искључиво на животиње и људе, односно бића која поседују скелет. Ова појмовна метафора (НАДА ЈЕ ЖИВО БИЋЕ) изражена је лексемом *bones* („кости”) којом се поседовање скелета код човека и животиња пресликава на циљни домен НАДА, те се тако ова емоција поима као биће са костима. Будући да скелетни систем пружа потпору живом бићу, метафорички израз у овом примеру може означавати основ наде као емоције, тј. нешто што је одржава, при чему ће метафорички израз *broken bones* („сломљене кости”) сликовито приказивати уништење те наде.

Анализа прикупљених метафоричких израза открила је присуство метафора које упућују и на животиње, односно на делове животињског тела и њихове способности, што доприноси стварању појмовне метафоре НАДА ЈЕ ЖИВОТИЊА (HOPE IS AN ANIMAL). Будући да се ова емоција најчешће перципира као нешто неухватљиво налик сну, фантазији или илузији (Аверил 1996: 27), не изненађују примери попут (4) у коме је нада животиња са глатким репом који лако исклизне из руку (енгл. *slippery tail*). Ипак, као посебна врста животиња са нарочитим метафоричким потенцијалом у означавању наде у нашем корпусу издвојила се категорија птица. Примери (2) и (3) представљају реализације овог типа појмовне метафоре у којима су извесна својства птица, као што је поседовање перја (енгл. *feathers*), пресликана на домен НАДА, те се она поистовећује са наведеном животињом. Заправо, птице представљају један од универзалних симбола у језику уопште. Сматра се да је њихова способност да „лутају у тродимензионалном свету изнад нас” (Лахти 2007: 451) један од водећих фактора који одражава симболику ове животиње, будући да је тај простор некада био недоступан људима те се поистовећивао у многим културама са божанством, потом слободом и слично. Стога се способност летења код птица на небу метафорично повезује са надом која се понекад доводи у везу и са религијом, са веровањем у

натприродне силе и бића од којих зависи испуњење жеље, те тако може бити сликовито представљена као да чучи у души (енгл. *perches in the soul*) попут птице на грани или лети изнад нас (енгл. *flying overhead*).

Процес настанка, развоја и окончање неке емоције могу се приказати путем домена БИЉКА. Овај изворни домен се често користи не би ли се објаснио процес развоја као такав, најпре због тога што је раст, објашњава Ракић (2014: 474), „својство биљака које је типично у фокусу са човекове тачке гледишта”, што важи и за разумевање наде у енглеском језику. Тако у појмовној метафори НАДА ЈЕ БИЉКА (HOPE IS A PLANT) долази до пресликавања елемената између ова два домена, па се појава или стварање неке емоције може разумети као сејање плода (енгл. *plant the seed*) као у примерима (8) и (9), док се постепени развој емоције може разумети као раст биљке, што је приказано примерима (5)–(7) где су за исказивање развоја осећања искоришћене глаголске лексеме у значењу „процветати” (енгл. *to blossom/to flower*).

Вода се у анализи прототипичних емоција показала као јако продуктивна природна сила у концептуализацији. Као један од разлога због којег је овај домен адекватан за опис емоција као циљних домена јесте то да „огромна водена прострaнства у свим својим видовима пружају врло јасну и опипљиву слику деловања ’више силе’ над којом човек нема контролу” (Ракић 2014: 290). У нашој анализи се издвојило неколико примера који такође показују реализацију наде као ове природне силе:

- (10) Consciousness is *swept on and up by one common wave of hope and joy*.
- (11) Hope *flooded over* me as I heard the familiar plaintive voice.
- (12) He sends forth a tiny *ripple* of hope, and those *ripples* eventually build a *current*.
- (13) My heart *surged* with hope.
- (14) I felt hope *ebbing away*.

У примеру (10) нада се представља као талас који својом јачином може да однесе или збрише савест, док је у примеру (11) наглашена друга одлика емоција – њихова *ћасивносћ*, што заправо доприноси разумевању емоција као нечега што нам се једноставно догоди, као сила које нас обузимају и над којима немамо контролу (Кевечеш 2004: 42; Аверил 1996: 29), те отуда разумевање наде као силе која може преплавити некога (енгл. *flooded over*). У примеру (12) приказан је случај када се повећање интензитета емоције поистовећује са стапањем неколико мањих таласа (енгл. *ripple*) у ток велике водене масе, стварајући тако струју (енгл. *current*). Исти вид концептуализације налазимо и у примерима (13) и (14) у којима се нада перципира као вода која надлази (енгл. *surge*) и повлачи се (енгл. *ebb away*), односно као плима и осека. Дакле, можемо закључити да је вода као природна сила адекватан изворни домен за објашњење циљног домена НАДА уколико је

фокус на интензитету емоције, као и на опису брзине којом се дато осећање јавља или нестаје.

Међутим, акценат на овом аспекту, интензитету наде, није својствен само домену ПРИРОДНА СИЛА, у нашем случају – ВОДА, већ се овај аспект такође може изразити употребом домена ВАТРА. Разумевање емоција се често повезује са нашим искуственим сазнањима о температури, односно топлоти и хладноћи, при чему се одређене емоције (попут беса) везују за повећање телесне температуре, док се друге (рецимо, страх) перципирају као пад телесне температуре. Таква подударност између топлоте тела и топлоте уопште издвојила се у одређеној мери и у нашем корпусу, мада је већи број примера показао да се нада у енглеском језику најчешће схвата као ватра која није нужно у директној вези са порастом телесне температуре. Илуструјемо примерима:

- (15) Hope *warms* him, and he nods.
- (16) But she couldn't *extinguish* the *tiny flame* of hope.
- (17) Rudolf asked, a *last ember* of hope *flickering* in his eyes.
- (18) 'Can I take a message?' she said on a sudden *flare* of hope.
- (19) Hope is *extinguished* little by little.
- (20) The news of the Seren had *ignited* a *bright flame* of hope which left her cold and utterly disappointed.
- (21) Her dark eyes *lit* with sudden hope.

Наду схваћену као ватру у примеру (15) одражава метафорички израз „(за)грејати” (енгл. *warm*) који се може схватити двојако. Веза између ова два концепта се може разумети као поистовећивање пријатног осећаја утопљености који пружа ватра са осећајем спокоја и уверења који у нама нада буди, те нас тако испуњава топлином. Или се, пак, може схватити као подстицај на неку радњу. Међутим, најфреквентнија појмовна пресликавања у овој групи односе се на интензитет ове емоције, што потврђује велики број наших примера. Пресликавања се реализују путем изједначавања интензитета емоције са величином или јачином ватре, па је тако у примеру (20) највиши интензитет емоције изражен највећим интензитетом којим ватра гори путем метафоричког израза „јак пламен” (енгл. *bright flame*), док се у примерима (16) и (17) употребом израза „мали пламен” (енгл. *tiny flame*) и „последњи жар” (енгл. *last ember*) дочарава слаб интензитет наде путем слабог интензитета ватре. Такође се јављају примери (17)–(21) у којима је изражена опозиција у порасту и паду интензитета наде, односно, акценат је на самом процесу паљења или гашења ватре. На тај начин се буђење дате емоције у некоме или нагли пораст њеног интензитета изједначава са распламсавањем ватре, за чије су исказивање у нашим примерима употребљене лексема „варница/искра” (енгл. *flare*) као и глаголске лексеме у значењу „запалити” (енгл. *ignite*, *lit*). Насупрот томе, губитак наде се сликовито приказује употребом метафо-

ричких израза „угасити” (енгл. *extinguish*) и „треперити” (енгл. *flicker*), чиме се истиче несталност светлости коју одаје ватра. Као што смо претходно напоменули, ВАТРА је још један домен који у енглеском језику истиче аспект интензитета наде, што иде у прилог чињеници да је за исказивање једног истог циљног домена могуће употребити разне изворне домене.

Постојање наде се, на основу прикупљеног корпуса из енглеског језика, поистовећује и са присуством/одсуством светлости. Овакав вид концептуализације проистиче из човековог телесног функционисања у физичком свету (Драгић 2014: 75). Наиме, светлост се често вреднује позитивно јер у нама изазива осећање сигурности и среће. Са друге стране, тама се повезује са осећајем несигурности и nelaгоде, па тако дочарава све што вреднујемо као негативно (Комароми 2016: 76). О позитивној конотацији наде говорили смо када је било речи о начину њеног дефинисања. Такође смо раније истакли и њен религиозни аспект због чега се она с разлогом доводи у везу са светлошћу, па тако долази до стварања појмовне метафоре НАДА ЈЕ СВЕТЛОСТ. Следећи примери могу се довести у везу са оваквом концептуализацијом:

- (22) It was a brief *shining* hope for a moment.
- (23) Their example is a *bright light* of hope for immigrant communities across this country.
- (24) The school is a *beacon* of hope and possibility in a neighborhood abandoned by the city.
- (25) The statue of our nation has been seen as a *beacon* of hope and opportunity.
- (26) I thought there might be some *ray* of hope.
- (27) One *ray* of hope *shone bright*.
- (28) Every time there is a *glimmer* of hope, it's pulled away.
- (29) There's a *glint* of hope.
- (30) His hope had *faded*.
- (31) Hope is *extinguished* little by little.
- (32) Her hope *dimmed*.

Видимо, дакле, да се вера у остварење нечега што се прижељкује поистовећује са светлошћу (енгл. *bright light*) или са светиоником (енгл. *beacon*), који су заправо симболи наде (Фербер 2007: 115). Из тог разлога се јављају и лексеме из концептуалног домена светлости попут „зрак” (енгл. *ray*), „трептај” (енгл. *glimmer*) и „блесак” (енгл. *glint*), које у зависности од трајања могу исказивати различит степен наде. Отуда следи да ће се губљење или одсуство наде концептуализовати преко одсуства светлости, што потврђују и примери (30)–(32) са глаголским лексемама којима се наглашава губитак светлости (енгл. *faded, extinguished, dimmed*).

Концепт нити, конца или канапа се у појмовним метафорама, када је енглески језик у питању, често јавља не би ли се указало на неки вид

повезаности, физичке или емотивне. У случају емоција, овакви концепти се углавном користе при дочаравању присности, па су тако погодни за концептуализацију позитивних емоција. Штрбац (2018: 101) указује на то да дубље тумачење симболике нити открива њену повезаност са судбином и божанствима која управљају током људског живота. Раније смо напоменули да и сам концепт НАДА има додирних тачака са религијом и будућношћу, међутим, анализа је показала да се овај домен при одређивању наде у енглеском језику концептуализује нешто другачије.

(33) But Seuss usually held out at least a *twisted rope* of hope.

(34) The Brewers are *hanging onto* a *thread* of hope after Colorado's victory on Friday.

(35) He could feel *threads* of hope from the crowd *woven* together.

Речничка дефиниција лексеме *rope* („канап“) истиче да је овај предмет сачињен од више испреплетених нити, чиме се наглашава његова дебљина, али и чврстина, што асоцира на сигурност. Из искуства такође знамо да се канап може употребити да се нешто осигура, обузда или држи под контролом. Мапирање ових аспеката домена КАНАП на домен НАДА може помоћи у разумевању метафора попут оне у примеру (33) где се човекова вера или нада у нешто симболично приказује као канап за који се човек држи. Овакав вид концептуализације показује и пример (34) у коме се нит односи на конач (енгл. *thread*) који, с обзиром на то да је заправо танко упредена нит, указује на готово безнадежну ситуацију. Конач додатно може послужити не би ли се приказала повезаност више ентитета, као у примеру (35) где групу људи повезују „конци“ или „нити“ наде (енгл. *threads of hope*) које су испреплетане (енгл. *woven together*). Дакле, сам домен НИТ се у нашем корпусу испољио кроз лексеме *канап* и *конац* од којих свака упућује на различито тумачење метафоре НАДА ЈЕ НИТ (HOPE IS A STRING).

ЗАКЉУЧАК

Узимајући у обзир анализу прикупљених метафоричких израза, можемо запазити да се ова емоција у енглеском језику нешто другачије поима него што је то случај са групом прототипичних емоција. Несумњиво је овај вид концептуализације условљен самом природом концепта HOPE који је сам по себи више интелектуално него телесно заснован. Како не постоји чврста веза између поменуте емоције и њених физиолошких манифестација, у анализи су се издвојили други аспекти који карактеришу наду као јединствено осећање. Односно, када је у фокусу интелектуални аспект наде, којим се она изједначава са сном, илузијом или фантазијом, као продуктивни

изворни домени показали су се ЖИВОТИЊА, где се пре свега издваја категорија птица због способности летења, затим и изворни домен СВЕТЛОСТ којег, осим овог својства, са надом повезује и њихова симболика, при чему се оба концепта доводе у везу и са религијом. Уколико је, пак, акценат на постепеном развоју или одумирању наде, онда се као изворни домен јавља БИЉКА, чији се стадијуми раста које човек са лакоћом уочава пресликавају на развој осећања. Запажено је да већина метафоричких израза истиче интензитет наде као значајан аспект. Овакав вид мапирања издвојио се у оквиру два домена – ВОДА и ВАТРА. Они су заправо слични по томе што учествују у концептуализацији самог процеса настајања или нестајања ове емоције, те тако вода истиче брзину којом се нада јавља путем плиме и осеке, док ватра истиче процес „распламсавања” и „гашења” наде. Међутим, главна разлика између ова два, наизглед слична домена јесте то што је у случају ватре фокус на достигнутом нивоу емоције, при чему она може бити присутна у различитој мери, од искре до јаког пламена. Са друге стране, иако се у случају воде као природне силе најчешће истиче њено разарајуће дејство, вода наглашава пасивност наде јер се процес обузимања појединца овим осећањем сматра као деловање више силе која је изван човекове контроле. Коначно, значај наде у животу као силе која вуче појединца кроз живот и повезује га са другим људима представљени су употребом домена НИТ. Дакле, истраживање доказује да је могуће извршити анализу емоција које нису засноване искључиво на телесном искуству, због чега би било корисно посветити више пажње овим „нетипичним” емоцијама у неким од будућих истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

Аверил (1996): James R. Averill, *Intellectual Emotions*, In R. Harré, W. Parrott (Eds.), *The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions*, London: SAGE Publications, 24–38.

Богетић (2018): Ksenija Bogetić, *Metafore o engleskom i srpskom jeziku u britanskom odn. srpskom novinskom diskursu*, Beograd: Filološki fakultet.

Гибс (1996): Raymond W. Gibbs Jr., *Why many concepts are metaphorical*, *Cognition*, 61(3), 309–319.

Драгић (2015): Mila Dragić, *Frazeologizmi sa leksemom jezik i ciljnim domenom jezičke radnje u srpskom i engleskom jeziku*, *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 5, Novi Sad: Filozofski fakultet, 9–20.

Кевечеш (2004): Zoltan Kövecses, *Metaphor and Emotion: Language, Culture and Body in Human Feeling*, Paris: Cambridge University Press.

Кевечеш (2010): Zoltan Kövecses, *Metaphor: A Practical Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Комароми (2016): Bojana Komaromi, *Sinestezijska metafora u pridevima u engleskom i srpskom jeziku: Kognitivnolingvistički pristup*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Лахти (2007): David C. Lahti, *Birds as symbols in human culture*, In M. Bekoff (Ed.), *Encyclopedia of Human–Animal Relationships*, Westport: Greenwood Publishing Group, 451–458.

Лејкоф, Џонсон (2003): George Lakoff, Mark Johnsen, *Metaphors We Live By*, London: The University of Chicago Press.

Манојловић (2017): Nina Manojlović, *Metaforička konceptualizacija ciljnog domena vreme, Jezik, književnost, vreme: Jezička istraživanja*, Niš: Filozofski fakultet, 217–227.

Матић (2016): Milena Matić, *Metafore besa u srpskom jeziku, Filologija kulture*, knj. 4/2, Beograd: Filološki fakultet, 269–285.

Мишковић Луковић (2015): Мирјана Мишковић Луковић, *Праїмайшкa*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Ракић (2014): Jelena M. Rakić, *Kulturološki aspekti konceptualizacije prototipičnih emocija u engleskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet.

Фербер (2007): Michael Ferber, *A Dictionary of Literary Symbols: Second Edition*, New York: Cambridge University Press.

Штрбац (2018): Гордана Штрбац, *Фразеолоија о човеку и човек у фразеолоији*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Tamara N. Janevska

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD student

CONCEPTUALIZATION OF HOPE IN ENGLISH LANGUAGE

Summary: This paper deals with ways of conceptualizing the idea of hope in English language. The aim is to explore metaphorical expressions and source domains used to conceptualize this emotion. The theoretical framework of the research is based on the Conceptual metaphor theory; the research is cognitive-semantic. Metaphors which represent the source domain of HOPE are chosen because of their unique properties that distinguish hope from other emotions belonging to the same category. Therefore, hope is considered to belong to a special category of emotions – “intellectual emotions”.

Keywords: conceptualization, conceptual metaphor, source domain, target domain, HOPE.

Марија Н. Јаневска
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.163.41'373.7
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

ФРАЗЕОЛОГИЗМИ СА КОМПОНЕНТОМ *КАМЕН*¹

Айстїраќї: У раду је представљена анализа фразеолошких јединица које у свом саставу садрже компоненту *камен*. Фразеологизми су ексцерпирани из доступних фразеолошких речника српског језика, са циљем да се установе структурне особености датих фразеолошких јединица, а потом представи њихова класификација. На основу традиционалне структурне поделе, спроведена анализа је показала да се анализирани фразеологизми могу сврстати у две основне категорије – синтагматске (у оквиру којих су се јавиле именичке, глаголско-именичке и придевске конструкције) и реченичне. Анализа такође указује на постојање више варијанти једног истог фразеолошког израза што се, код именичких и придевских фразема, најчешће јавља као последица употребе различите лексике, док се, у случају глаголско-именичких фразеологизама, јавља као последица префиксације глагола, или разлике у глаголском виду. Анализом грађе установљено је да овакве промене најчешће не доприносе промени глобалног значења обрађених фразеолошких јединица.

Кључне речи: фразеологизми, *камен*, синтагматски фразеологизми, реченични фразеологизми, српски језик.

УВОД

Фразеологизам, фразеолошки израз или фразем дефинише се као устаљени говорни израз, карактеристичан за неки језик, чије значење углавном не произлази из значења његових чланова (РМС 2011; Рикард 1969; Клајн, Шипка 2006). Поред устаљености, односно конвенционалности самог фразеолошког израза и чињенице да они представљају вишелексемне спојеве које карактерише целовито значење, као критеријуми за идентификацију фразеологизама издвајају се и следеће карактеристике – обележје експресивности и чињеница да они реконструишу језичку слику света (Мршевић

¹Овај рад написан је у оквиру пројекта „Динамика структура савременог српског језика” (број 178014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Радовић 2008: V). Неретко се наглашава да се фразеолошке јединице могу свести и на једночлану реч, па се тако израз *обијати тунђа враћа* може свести на синонимну реч *просити*. Самим тим, фразеологизми се у реченици јављају као њени прости чланови и имају исту синтаксичку функцију као једночлана реч, односно врше функцију неког реченичног члана (у примеру *обијати тунђа враћа* поменути фразеологизам има функцију предиката) (Драгићевић 2009; Пејановић 2018; Вуловић 2015).

Иако се као битна одлика фразеологизама истиче њихова стабилна структура, односно чврста веза између речи које углавном имају исти редослед саставних јединица, очигледно је да се анализом фразеолошких израза примећује одређени степен варирања њихових конститутивних елемената. Стога се, како Драгићевић напомиње (2009: 39), код фразеологизама често може увидети синтаксичка варијација, односно у једном фразеологизму се једна компонента може заменити неком другом која не мора нужно бити синоним, па се тако добијени фраземи могу сматрати *фразеосхемама*. Фразеосхеме, дакле, чини већи број фразеологизама који се међусобно разликују по једној компоненти. Значење тих компонената тематски је повезано, због чега је и значење фразеологизама који припадају једној фразеосхеми слично или исто (Драгићевић 2009: 39–40). Међу анализираним примерима из корпуса можемо издвојити фразеологизме *присити камен* и *јесити камен* који припадају истој фразеосхеми будући да се разликују по једној компоненти. Како је значење компоненте *присити* и *јесити* тематски слично, тако је и глобално значење ових фразеологизама исто. Мишљења о томе шта треба сматрати *фразеолошким синонимом* а шта *фразеолошком варијантом* видно се разликују. Поједини лингвисти супротстављају ове појмове, док се код осталих свака варијанта сматра фразеолошким синонимијом (Вуловић 2015: 80). За потребе овог рада, служићемо се термином фразеолошка варијанта. У сваком случају, важне су последице таквих варирања. Анализом корпуса идентификовани су случајеви варирања саставних делова појединих фразеологизама, што понекад упућује на другачије структурне категорије у које се ти фразеологизми могу сврстати. Ово можемо илустровати примерима *бити камен на чијем враћу* и *камен на чијем враћу*, где први фразеологизам представља глаголско-именичку конструкцију, а други именичку.

У овом раду истражен је структурни аспект фразеолошких израза који као компоненту садрже лексему *камен*. Корпус на коме је извршена анализа ексцерпиран је из *Фразеолошког рјечника хрвајскога или српског језика* Јосипа Матешина, као и *Речника српскохрвајскога књижевног језика* Матице српске. На основу анализе корпуса издвојено је око 60 фразеологизама, са циљем да се сагледају одређене структурне особености које карактеришу анализирани примери, а потом изврши класификација прикупљене грађе. Важно је напоменути да се код многих фразеологизама може уочити вари-

рање саставних јединица, тако да се поједине групе фразеологизама могу сматрати варијантама једне фразеолошке јединице. Анализа грађе спроведена је на основу традиционалне структурне поделе, а класификација фразеологизама је, самим тим, извршена на основу њихове лексичке обраде уз површну семантичку анализу. Начин представљања био је условљен бројношћу обрађених фразеолошких јединица са датом компонентом, то јест примери су изложени градацијски, од најбројнијих до оних мање бројних.

АНАЛИЗА КОРПУСА

Када говоримо о самој структури фразема, како Вуловић (2015: 71) напомиње, према традиционалној подели, структурни модел „јесте заправо синтаксички модел, опис типова синтаксичких конструкција фразеолошке јединице (предлошко-падежна конструкција, синтагма, реченица и њихових граматичких обележја)”. Самим тим, наставља Вуловић (2015: 72), могу се издвојити три основна структурна облика – предлошко-падежни, синтагматски и реченични. У раду се, полазећи од традиционалне поделе, врши класификација прикупљених фразеологизама, међутим, сама анализа, иако заснована на традиционалном оквиру, прилагођена је самом корпусу. Међу анализираним примерима, предлошко-падежне конструкције јавиле су се само као саставни елемент именичких или глаголско-именичких конструкција, стога се у раду као основне категорије јављају синтагматски (у оквиру њих именичке, глаголско-именичке и придевске конструкције) и реченични фразеологизми. У раду ћемо прво приступити анализи синтагматских фразеологизама, у оквиру којих ћемо најпре обрадити глаголско-именичке конструкције будући да су се оне приликом анализе јавиле у највећем броју.

У оквиру глаголско-именичких конструкција, издвојили су се фразеологизми са следећим структурама које ћемо илустровати примерима из корпуса²:

1. глагол + именица у зависном падежу

Грисџи камен – „много патити, мучно живети, гладовати”

Јесџи камен – „много патити, мучно живети, гладовати”

2. глагол + предлошко-падежна конструкција

А) глагол + предлог + именица у зависном падежу

Бийџи од камена – „бити тврд, без осећаја, бити отпоран”

Б) глагол + предлог + именичка конструкција

Сџаџи на луди камен – „изгубити памет”

² Наведени примери, као и примери у наставку рада преузети су из речника Јосипа Матеша (1982) као и РМС (2011).

- 3. глагол + именичка конструкција без предлога у зависном падежу**
Сиворији се каменом – „постати непомичан, запањити се, запрестити се”
- 4. глагол + именица у зависном падежу + предлошко-падежна конструкција**
Бацаји камен на која – „осуђивати, осудити кога, окривити, кудити кога”
Бацји камен на која – „осуђивати, осудити кога, окривити, кудити кога”
Бацаји се каменом на која – „кудити, ружити, оговарати, осудити кога, клеветати, оклеветати кога, кривити кога”
Бацји се каменом на која – „кудити, ружити, оговарати, осудити кога, клеветати, оклеветати кога, кривити кога”
Набацји се каменом на која – „кудити, ружити, оговарати, осудити кога, клеветати, оклеветати кога, кривити кога”
Бији камен на чијем врају – „бити велик терет, велика брига кому”
Имаји камен на души – „имати терет на души, осећати потиштеност, тешкоћу”
Имаји камен на срцу – „имати терет на души, осећати потиштеност, тешкоћу”
Одвалији камен са срца – „ослободити некога брига, донети олакшање”
Одвалији камен са душе – „ослободити некога брига, донети олакшање”
Бацаји (се) камена с рамена – „такмичити се у бацању камена с рамена”
- 5. глагол + поредбена конструкција**
А) глагол + поредбени везник као + предлог + именица у зависном падежу
Сјајји као од камена – „непомично стајати”
Чуваји као њод каменом – „држати тајно, сигурно”
Држаји као њод каменом – „држати тајно, сигурно”
Б) глагол + поредбени везник као + именица у номинативу без атрибута
Сјајји као камен – „бити чврста, постојана карактера”
Ћујаји као камен – „упорно, постојано ћутати, не проговорити ни реч”
В) глагол + поредбени везник као + именица у номинативу + именица у локативу
Лежаји као камен на срцу – „тиштити кога, задавати бриге некоме”

Иако фразеологизме, као што смо поменули, одликује најчешће стабилна структура и тешко је заменити неку компоненту другом а притом не изазвати промену у значењу (што показују примери *сѝајајѝи као камен* и *ћуѝаѝи као камен* где заменом једног глагола другим добијамо потпуно другачије фразеолошко значење), анализа појединих глаголско-именичких синтагми показује могућност варирања структуре, и то најчешће лексичког састава. Ако анализирамо пар *ѝрисѝи камен – јесѝи камен*, у *Речнику Маѝишце срѝске* (2011: 214) за глагол *ѝрисѝи* налазимо значење „забадати, заривати зубе у нешто”, а у оквиру дефиниције глагола наводи се и његово фигуративно значење, то јест значење „задавати некоме душевни бол, патњу, мучити, тиштати”. За глагол *јесѝи* дато је основно значење „стављати храну у уста, жвакати и гутати”. Наводи се и фигуративно значење „мучити, морити, секирати”, које је слично фигуративном значењу глагола *ѝрисѝи* (РМС 2011: 494). Самим тим, примери *ѝрисѝи камен* и *јесѝи камен* јасно показују да фразеологизми не морају увек имати чврсто везане чланове, односно у наведеним фразеолошким јединицама примећујемо употребу различитих глагола, док је значење, упркос варијацији, идентично, пре свега због велике семантичке сличности глагола који су саставни део поменутих фразеолошких израза. Лексичке варијације не морају обухватити само глагол, већ је, како се у овде представљеним примерима може запазити, могућа и варијација неког другог члана. У примерима *одвалиѝи камен са срѝа* и *одвалиѝи камен са душе* или *имаѝи камен на срѝу* и *имаѝи камен на души* говоримо о употреби различитих именица, међутим, као и код глагола, промена ових лексема не утиче на значење фразеолошке јединице.

Поред лексичког варирања, у анализи су се издвојила и варирања у глаголском виду, што показују примери *баѝиѝи камен на коѝа* и *баѝаѝи камен на коѝа*. Поменути фразеологизми се разликују по виду глагола, док им је значење идентично. Из приложеног можемо закључити да промена вида глаголске компоненте не доноси промену на семантичком плану. Занимљиви су и примери *баѝиѝи се каменом на коѝа* и *набаѝиѝи се каменом на коѝа* где уочавамо разлику у морфолошком облику глагола. Као и у претходним примерима где је примећено варирање у глаголском виду, префиксација не утиче на измену значења фразеологизма, тако да можемо говорити о варијантама истоветног фразеолошког израза с обзиром на то да значење остаје неизмењено, да су све варијанте учестале, као и да су оне структурно веома сличне.

Неминовно је запитати се због чега онда постоје релативно различите конструкције ако њих одликује готово идентично значење. Вуловић (2015: 84–85) истиче да се то дешава из разлога што се сваки фразеологизам одликује планом садржаја и планом израза, где је „варирању најплоднији план израза, а план садржаја треба да се очува да би се очувала идентичност

фразеолошке јединице, односно, чува се семантички план, глобално фразеолошко значење”. У примерима из корпуса видимо да се варијације најчешће односе на лексички састав, и то најчешће на варирање једне компоненте (као у примерима *чувајџи као њод каменом* и *држјајџи као њод каменом* или *џрисџи камен* и *јесџи камен*), где поменута варијација не нарушава целокупно значење. Очигледно је да постоје нијансе у значењу, или виши степен експресивности који карактерише један пример у поређењу са другим. Ово се доводи директно у везу са самом семантиком јединица које улазе у састав фразеологизма, па тако на примеру фразеолошког пара *држјајџи као њод каменом* и *чувајџи као њод каменом* у глаголима *чувајџи* и *држјајџи* можемо приметити разлику на семантичком плану која се онда пресликава на целокупни израз. Будући да се у *Речнику Мајџице срџске* (2011: 306, 1490) глагол *чувајџи* користи у значењу „бринути се, пазити да нешто не буде уништено, оштећено, повређено, нарушено”, а глагол *држјајџи* у значењу „држати нешто у руци и не испуштати га”, можемо закључити да је фразеологизам *чувајџи као њод каменом* експресивнији од израза *држјајџи као њод каменом*.

Занимљиво је и виђење према ком се утврђује примарност једне форме у односу на другу, о чему детаљније пише Вуловић (2015: 86–87). Тачније, говори се о односу префигираних и непрефигираних глагола, где се у зависности од семантике фразеолошких компоненти и семантике самог једночланог синонима утврђује примарност израза. Тако, у примеру са префигираним глаголом *набаџиџи се каменом на која* и примеру са непрефигираним глаголом *баџајџи се каменом на која* глагол *набаџиџи* представља свршени глагол, док глагол *баџајџи* представља несвршени глагол. Како глобално значење ових фразеологизама могу представљати једночлани синоними *кудиџи*, *ооварајџи*, *кривиџи* који су сви несвршени, можемо закључити да би се онда израз *баџајџи каменом на која* могао сматрати примарним, док ће се израз *набаџиџи камен на која* сматрати секундарним.

Разлог због кога говорници често прибегавају употреби фразеологизама уместо употреби једночланог синонима можемо наћи у једној од основних карактеристика фразеологизама, а то је њихова експресивност. Фразеолошке јединице карактерише већи степен експресивности у поређењу са једночланим синонимима, оне посебно обогаћују књижевно-језички стил или су неопходне како би говорник изразио свој субјективни однос према нечему или некоме, што оправдава и мотивише њихову честу употребу. Ако погледамо пример из издвојене грађе *биџи камен на чијем врајџу* и његов синоним *биџи џерејџи некоме*, јасно нам је да се употребом фразеолошког израза у уму говорника ствара јасна сликовита представа, па је самим тим и експресивни ефекат знатно јачи у поређењу са изразом *биџи џерејџи некоме* који нема тај интензитет.

Код фразеологизама са именичком конструкцијом издвојиле су се следеће категорије:

1. именичко-придевска конструкција

Уџаони камен – „темељ, основа”

Пробни камен – „средство за испитивање ваљаности некога, нечега”

Камен темељац – „најважнији део нечег, основа, темељ нечега”

2. именица + именица у зависном падежу

Камен кушње – „мерило, начин, или поступак на основу кога се могу проценити или открити својства особине кога или чега”

Камен мудраца – „решење свих загонетки, најбољи поступак за решавање проблема”

Камен мудросџи – „решење свих загонетки, најбољи поступак за решавање проблема”

Камен сџоџицања – „узрок или повод свађе”

3. именица + предлошко-падежна конструкција

Камен на чијем враџу – „бити велик терет, велика брига кому”

Код фразеологизама са именичком конструкцијом примећујемо да се пример *биџи камен на чијем враџу*, који је претходно био објашњен у оквиру глаголско-именичких конструкција, може јавити и без глагола, то јест у овде представљеном облику *камен на чијем враџу*, односно као именичка конструкција са истим семантичким обележјем као глаголско-именичка конструкција. Самим тим, у оквиру именичких фразеологизама такође можемо говорити о одређеном степену варирања саставних јединица. Најмању могућност лексичког варирања, по Пиперовом мишљењу (2005: 100), имају фразеологизми који садрже конструкцију именица + атрибут, где атрибут мора стајати испред именице, као у примерима *уџаони камен* и *џробни камен*. Међутим, како Пипер напомиње, то не мора увек бити случај (као у примеру *камен темељац*). У анализираној грађи су се међу примерима са именичком конструкцијом углавном јавили изрази са различитим компонентама, па самим тим и различитим фразеолошким значењем. Ипак, примери као што су *камен мудраца* и *камен мудросџи* представљају варијанте једне исте фразеолошке јединице због сличности лексема *мудраца* и *мудросџи*. Дакле, анализа грађе показала је да је код именичких конструкција степен варирања нешто нижи, с обзиром на то да у издвојеној грађи није запажен толики број варијанти као код глаголско-именичких фразеологизама, али да се могу уочити нијансе у значењу које такође произлазе из семантике лексема које улазе у састав фразеолошке јединице.

Приликом анализе грађе, као трећа група синтагматских фразеологизама издвојили су се и примери које можемо сврстати у фразеологизме са

придевском конструкцијом код којих основну категорију чини поредбена конструкција:

1. придев + поредбена конструкција

А) придев + поредбени везник *као* + именица у номинативу без атрибута

Чврст као камен – „поуздан, чврст, непоколебљив”

Сшалан као камен – „поуздан, чврст, непоколебљив”

Хладан као камен – „без осећаја”

Тврд као камен – „непопустљив, немилосрдан”

Тежак као камен – „врло тежак”

Б) придев + поредбени везник *као* + именица у номинативу са атрибутом

Тежак као сињи камен – „врло тежак”

Код фразеологизама са придевском конструкцијом занимљиви су примери *шежак као камен* и *шежак као сињи камен* из разлога што до давање лексеме, односно атрибута, код ових поредбених фразеологизама доводи до различитих конструкција (са атрибутом и без атрибута), док ће на глобалном семантичком нивоу фразеологизми остати идентични. Атрибут овде може послужити као интензификатор. Одређени степен варирања конструкције запажамо и у примерима *чврст као камен* и *сшалан као камен* где поново уочавамо идентичност поменутих фразеологизама на семантичком плану. Самим тим можемо закључити да се, међу обрађеним фразеолошким јединицама, примери као што су *чврст као камен* и *сшалан као камен*, као и примери *шежак као камен* и *шежак као сињи камен*, могу сматрати варијантама једног истог фразеологизма будући да се не разликују на семантичком плану и да њихову структуру одликује велики степен сличности (све примере одликује промена само једног конституента). Међутим, ако погледамо примере *чврст као камен* и *шврд као камен* који нам се наизглед могу чинити синонимним (ако узмемо у обзир семантичку сличност придева *шврд* и *чврст*), приметимо да фразеологизми које ове лексеме граде имају различито значење, па тако израз *чврст као камен* одликује значење „поуздан, чврст”, док се *шврд као камен* користи у значењу „немилосрдан”. Јасно је да се у одређеним случајевима не можемо ослонити искључиво на семантичку сличност компоненти. У оваквим случајевима нам је од помоћи чињеница да су фразеологизми устаљене фразе, па нам њихова конвенционалност помаже при тумачењу значења. Ипак, чешћи је случај да, као и код претходних синтагматских фразеологизама, детаљнија анализа компоненти које улазе у састав ових фразеолошких израза не доводи до промене у зна-

чењу, отуда и велики број варијанти од којих свака налази своју примену у одређеном контексту.

Фразеологизми са реченичном структуром су често били предмет не-слагања. Ипак, у науци преовладава мишљење да се може говорити о постојању реченичних фразеологизама (Вуловић 2015: 83). Како Тривић (2015: 70) објашњава, „термин реченични фразеологизми резервисан је за изразе с развијеном реченичном структуром, која је отворена и овим јединицама је често потребна синтаксичка и семантичка подршка окружења да би се потпуно актуализовале у вишој структурној јединици”. Због тога се говори о елидираним реченицама, будући да им недостаје неки реченични конститuent, као у примеру *крстии вука, а вук у јору* где у првом делу изостаје вршилац радње, док је у другом елидиран предикат (Вуловић 2015: 83, 174). У нашем раду су се, приликом анализе корпуса, издвојиле следеће категорије реченичних фразеологизама:

1. зависне реченице

Као да камену јовориши – „узалудно, безуспешно говорити”

2. независне реченице

Камен јуца од зиме – „необично јака/оштра зима”

Хладно да камен јуца – „врло хладно, студено”

Сјудено да камен јуца – „врло хладно, студено”

Сјудено да камен јуца од зиме – „врло хладно, студено”

Хладно да камен јуца од зиме – „врло хладно, студено”

И камен би се јануо – „и најосетљивији човек би осетио самилост”

И камен би јројлакао – „велика је беда/жалост/невоља”

И сјуден камен би јројлакао – „велика је беда/жалост/невоља”

Камен лежи некоме на души – „имати великих брига, бити забринут, бити потиштен”

Камен лежи некоме на срцу – имати великих брига, бити забринут, бити потиштен”

Не осјане ни камен на камену – „разрушити до темеља”

Не осјане ни камена на камену – „разрушити до темеља”

Не осјавиши ни камен на камену – „разрушити до темеља, немилосрдно критиковати некога или нешто”

Не осјавиши ни камена на камену – „разрушити до темеља, немилосрдно критиковати некога или нешто”

Можеш каменом добацши – „сасвим близу”

Може се каменом добацши – „сасвим близу”

Камен о враји јривезаши – „натоварити велику невољу, бригу, обавезе”

Камен о враји обесиши – „натоварити велику невољу, бригу, обавезе”

Пао је некоме камен са срца – „осетити олакшање, бити ослобођен бриге, стрепње”

Пао је некоме камен са враџа – „осетити олакшање, бити ослобођен бриге, стрепње”

Пао је некоме камен са душе – „осетити олакшање, бити ослобођен бриге, стрепње”

Као што можемо видети, далеко већи број реченичних фразеологизама се у корпусу јавља у виду независних реченица, у оквиру којих се, можемо рећи, може увидети повећи број варијанти једне исте јединице. Примери *камен лежи некоме на срцу/души*, *камен о враџи обесити/привезати* или *пао је некоме камен са душе/срца/враџа* разликују се само по употреби једне лексема док остале особености остају исте, па тако и оне чине варијанте једног истог фразема. Сигурно је да бисмо, ако бисмо били нешто детаљнији у нашој анализи, уочили да се семантика употребљених лексема разликује, па се стога могу уочити и нијансе у значењу. Као и код претходно обрађених категорија, примери попут *и ситуден камен би пројлакао* и *и камен би пројлакао*, где се као једина разлика јавља присуство или одсуство атрибута, нису обележени променом на семантичком плану, већ се атрибут поново јавља као интензификатор. Интересантно је да се реченични фразеологизам [*хладно/ситудено*] *да камен љуца [од зиме]* може јавити у четири облика. Јасно је да се глобално значење не мења, иако примећујемо додавање лексема. Ови примери представљају јединствене случајеве проширивања, односно редуковања структуре, где се као једина разлика јавља то што допуњени фразеолошки израз *хладно/ситудено да камен љуца од зиме* у поређењу са краћим изразом *хладно/ситудено да камен љуца* или *камен љуца од зиме* представља израз који је експлицитнији.

ЗАКЉУЧАК

Анализа фразеолошких јединица са компонентом *камен* показала је да се анализирани примери из корпуса могу сврстати у две основне категорије – синтагматске и реченичне. Предлошко-падежни фразеологизми, које издваја традиционална анализа, нису се међу прикупљеним примерима јавили као самосталне конструкције, већ само као компоненте синтагматских фразеологизама у оквиру којих су истакнути. Као типови синтагматских фразеологизама јавили су се фразеологизми са именичком, глаголско-именичком и придевском конструкцијом, у оквиру којих су примери глаголско-именичких фразеологизама били најбројнији. У оквиру реченичних фразеологизама издвојиле су се две категорије – зависни и независни реченични

фразеологизми, у оквиру којих су фразеологизми са независном реченичном конструкцијом били далеко бројнији. Поред приказа структурних особености наведених типова фразеологизама, анализа је указала и на могућност варијације конститутивних елемената у оквиру фразеолошких јединица, и то у готово свим наведеним категоријама. Варијације су се код именичких и придевских фразеологизама углавном дешавале на лексичком плану, док су се код глаголско-именичких фразеолошких израза јављале и промене у глаголском виду или су запажени случајеви префиксације глагола. Овакве промене су у појединим случајевима доводиле до сврставања фразеолошких јединица са истим глобалним значењем у различите категорије. Анализа је такође показала да промене лексичког типа или префиксација, промена вида глагола, проширивање или редуковање израза, најчешће не доводе до промене глобалног значења. На лексичком плану, додавање атрибута послужило је махом као интензификатор, док је проширивање израза допринело експлицитности реченице. Како семантичка анализа није била циљ овог истраживања, нијансе у значењу нису детаљно приказане. Међутим, показало се да семантика компоненти које улазе у састав фразеологизма може допринети већој експресивности израза (као у примеру *чувајши као њод каменом* који је за нијансу експресивнији од њему семантички идентичног израза *држајши као њод каменом*). Управо због таквих нијанси у значењу и постоји толики број варијанти фразеологизама које свакодневно налазе примену у говору.

ИЗВОРИ

- Магешкић (1982): Јосип Магешкић, *Фразеолошки рјечник хрватскога или српског језика*, Загреб: Школска књига.
РМС (2011): *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

ЛИТЕРАТУРА

- Вуловић (2015): Наташа Вуловић, *Српска фразеологија и религија. Лингвокултуролошка истраживања*, Београд: Институт за српски језик САНУ.
Драгићевић (2009): Рајна Драгићевић, О проблемима идентификације фразеологизама, *Zeitschrift für südslavische Sprachen, Literaturen und Kulturen* 1, 35–44.
Клајн, Шипка (2006): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник српских речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.
Мршевић Радовић (2008): Драгана Мршевић Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
Пејановић (2018): Ана Пејановић, О једном типу синтаксичких фразеологизама, *Српски језик XXIII*, 363–373.

Пипер, Антонић, Ружић, Танасић, Поповић, Тошовић (2005): Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синџакса савременога српског језика: њросџа реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Нови Сад: Матица српска.

Рикард (1969): Симеон Рикард, *Енциклопедјски рјечник линџисџичких назива*, Загреб: Матица хрватска.

Тривић (2015): Анета Тривић, *Лексичко-семантичка анализа соматизама у фразеологији савременог шџанског и српског језика: контрасџивни џрисџуи*, Универзитет у Крагујевцу: Филолошко-уметнички факултет.

Marija N. Janevska

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD student

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE LEXEME *STONE*

Summary: The paper examines phraseological expressions in Serbian language that contain the lexeme *stone*. The aim of the presented research was to establish a structural classification of the phraseological units according to the traditional method. The analysis showed that the analysed units can be classified into two main groups – syntagmatic and sentential. It is concluded that certain lexical or morphological variations do not result in a change of the global phraseological meaning, but serve mainly as intensifiers, or contribute to a more explicit meaning of the phrase.

Keywords: phraseological units, *stone*, syntagma, idiom, Serbian language.

Марко М. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Илијана Р. Чутура
Катедра за филолошке науке

УДК 808.51:32
82:929 Ћосић Д.
14:929 Милошевић Н.
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

КЊИЖЕВНОСТ И ПОЛИТИКА – ДЕЛИБЕРАТИВНО БЕСЕДНИШТВО ДОБРИЦЕ ЋОСИЋА И НИКОЛЕ МИЛОШЕВИЋА¹

Апстракт: Модерна политичка беседа у Србији у време поново успостављеног вишепартијског система (деведесете године XX века) представљала је једно од најзначајнијих средстава политичке борбе, начин за пласирање политичких идеја, али и манипулисање јавношћу. Истовремено, реч је о посебном говорном жанру јер се формално-естетска димензија обликовања политичких порука може посматрати као функционално средство за обликовање и ширење политичких идеја.

У овом раду истражује се политичко беседништво двојице истакнутих интелектуалаца, књижевника Добрице Ћосића и чувеног професора Николе Милошевића, који су се својим јавним деловањем залагали за расветљавање сложених државних и националних питања и тумачење „духа времена”. Применом компаративне стилско-реторичке анализе појединих политичких беседа, издвојили смо њихова заједничка обележја и детаљније описали специфичности беседничког поступка које су карактеристичне за ове говорнике.

Њихово беседништво сагледава се у оквиру демократске парадигме политичког беседништва, која се од 1990. до 2000. појављује као противтежа доминантној, ауторитарној комуникацијској парадигми политичког комуницирања.

Реч је о беседницима који су своје идеје развијали на негацији ауторитарног реторичког наслеђа, заговорницима поштовања људских права, увођења вишепартизма и парламентарне демократије у Србији, а којима основна професионална делатност није била политика, већ књижевност, у стваралачком и научном смислу.

Кључне речи: политичка беседа, политички говор, политика, књижевност, демократска парадигма политичког беседништва.

¹Рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

1. ИЗМЕЂУ ПОЛИТИКЕ И КЊИЖЕВНОСТИ

Снага и лепота јавно изговорене речи у политичком комуницирању у садејству је са намером говорника да делотворно утичу на политички аудиторијум. Циљ такве комуникације усмерен је придобијању слушалаца према прихватању одређених идеја и стицању легитимитета за остваривање политичких циљева.

Модерна политичка беседа у време поновног успостављања вишепартизма у Србији (деведесете године XX века) представља једно од важнијих (темељно иновираних) персуазивних средстава у политичком комуницирању, којим се пласирају политичке идеје, у извесној мери утиче на ставове грађана и формирање јавног мишљења, у тежњи политичких субјеката да освоје власт, учествују у власти, допринесу промоцији одређених идеја и успостављању другачијег или очувању постојећег државног поретка.

Између свакодневног споразумевања и сврховите употребе језика у политичком беседништву као посебном облику политичког комуницирања, разлике се, најпре, могу уочити у томе што први облик комуникације тежи ка успостављању социјалне интеграције, а други представља „стратегијску интеракцију” (Хабермас 1988: 69), тј. персуазивну делатност усмерену на утицање, побијање и придобијање.

Разликујући најмање три функције политичког комуницирања – политичко информисање, политичку едукацију и социјализацију и политичко убеђивање – Зоран Славујевић сматра да, иако се у пракси елементи ових функција најчешће преплићу, основна функција политичког убеђивања „није у томе да људе обавести и да им омогући да нешто сазнају, већ да их увери у нешто и да их покрене на акцију” (Славујевић 2007: 11).

Он, такође, сматра да се информативни и сазнајни елементи користе инструментално и у оној мери која је потребна да би се неко лакше уверио у нешто, дефинишући политичко убеђивање као „политичку персуазивну делатност коју чини скуп сложених и трајних комуникацијских процеса који се предузимају са циљем да се људи увере у исправност, корисност, прихватљивост и сл. одређених политичких садржаја и директно је усмерена на ставовску структуру појединца, на однос који (треба да) имају према одређеном политичком објекту. При томе, она циља на сва три елемента структуре става: на рационалну, сазнајну компоненту, на вредносну, односно емотивно-афективну и, најзад, на мотивациону, односно вољну или акциону компоненту” (Славујевић 2007: 11).

Политичко беседништво, поред предметне усмерености ка решавању општих циљева од важности за судбину државе и народа, посебне реторичке компетентности говорника, специфичности у погледу места, времена (тренутка) и посебног политичког мотива за његово одржавање, одређује

управо његова квалитативна (формално-естетска) димензија политичког комуницирања. Наведеним категоријама могла би се придодати и она која претходи чину изговарања, а то је његова посебна припремљеност, иако има и политичких беседа које су изговорене *ex tempore*, без претходне припреме и језичко-стилског цизелирања.

Љубомир Тадић, расправљајући о вештини беседништва, сматра да је „одавно позната фасцинација естетичким квалитетима језичког израза” и да је реторика, коју он, додуше, појмовно третира пре као практичну него теоријску дисциплину, „од почетака неговала комуникацију као пре свега емоционално-афективан, а тек затим рационално-интелектуалан однос” (Тадић 1995: 324).

Овај аутор, ослањајући се на идеје Ролана Барта (Roland Barthes), такође истиче: „За беседничку вештину необично је важна чулна страна језика, ритам и звук, битно је не само шта се каже него и како се нешто каже, којим изражајним средствима. Ово *како* је такође обележје специфично уметничког израза. Беседник који не води рачуна о утиску који ће његов говор имати на слушаоце – рђав је беседник. Нарочито сликовит говор приближава беседништво уметности. Ролан Барт указује на постанак тзв. епидеиктичког говора као украсне, спектакуларне прозе. У прелазу од стиха на прозу губе се метрика и музика. Горгија, тврди Барт, хоће да их замени кодексом који је иманентан поезији: речима истог склада, симетријом реченица, јачањем антитеза звучном сличношћу, метафорама, алитерацијама” (Тадић 1995: 307).

Наведени критеријуми се могу у великој мери применити и када је реч о политичком беседништву као специфичном виду политичког јавног комуницирања. Може ли се негирати теза да у *јолијичким љоворима*, за разлику од *јолијичких беседа*, претходно наведени чиниоци углавном изостају, или их има у незнатној мери? Ако би се одговор потражио сагледавањем наведеног теоријског проблема из комуниколошког, поред филолошког аспекта, и развијала гледишта у правцу идејних тековина политичког маркетинга и социјалне психологије, онда би се, донекле, та спољашња, формално-естетска димензија обликовања политичких беседа могла посматрати као функционално средство које омогућује лакше досезање до политичких идеја као информативног језгра поруке: „Та спољна форма поруке, симболичка конфигурација њене структуре, објект је естетског обликовања с циљем да се информативно језгро поруке учини функционалним, делатним, тј. да се естетизацијом симболичког корпуса, формалне структуре порука, очува, функционално не оспе и ентропијски не разори логичко-смисаона интенционалност пропагандних порука” (Ђорђевић 1992: 26).

Формално-естетским обликовањем политичке поруке успешно се мобилише и усмерава јавно мњење у одређеном правцу. У складу са тим утиче се на одређени тип политичког делања појединаца. С тим у вези, Умберто

Еко сматра „да бисмо слушаоца натерали да поклони пажњу премисама и аргумената, треба да подстакнемо његову пажњу; у овоме заједнички учествују преносни смисао и реторске фигуре, које представљају украсе помоћу којих говор постаје необичан и оригиналан, што има свој удео у информацији” (Еко 1973: 95).

2. КА НЕГАЦИЈИ АУТОРИТАРНОГ РЕТОРИЧКОГ НАСЛЕЂА

Говорници демократске парадигме политичког беседништва своје говорништво углавном граде на негацији ауторитарног реторичког наслеђа и говорништва владајуће политичке елите, залажући се за процесе демократизације и европске модернизације, али и умерено, националистичко приступање решавању српског државног питања. Поред реторичког залагања за отклањање раскола између идеја националног и грађанског, традиционалног и модерног, цивилизацијског и назадног, у овом политичком беседништву, иако различито схваћене, изражене су тежње ка редефинисању колективног идентитета друштва и успостављању демократских вредности. Иако полиморфна и у одређеној мери заснована на противуречностима, ова комуникацијска парадигма изнедрила је неке од темељних вредности вишепартизма – спремност на јавно изражавање различитих политичких гледишта, слободу мисли и говора, право на другачије мишљење и политичко опредељење и делање.

У оквиру демократске парадигме политичког беседништва, која се од 1990. до 2000. године може посматрати као противтежа доминантној, ауторитарној комуникацијској парадигми, појављује се један број политичких беседника који своје идеје развијају на негацији ауторитарног реторичког наслеђа, а којима политика није основна професионална делатност. Реч је о интелектуалцима и уметницима, најчешће бившим дисидентима, који се још од студентских демонстрација 1968. године, а посебно од средине осамдесетих година, појављују као оштри критичари комунистичке власти и заговорници поштовања људских права, увођења вишепартизма и парламентарне демократије у Србији.

Већина ових говорника, изузев њих неколико (Добрица Ћосић, Драгољуб Мићуновић, Јован Рашковић), није обављала високе државне нити страначке функције, већ је реч о професионално оријентисаним појединцима (професори универзитета, академици, писци) који су своје политичко деловање углавном заснивали на критици власти из позиције независних интелектуалаца.

Стављајући се на страну појединих опозиционих странака и студената у критици власти Слободана Милошевића, један број њих је посредством својих политичких беседа (Никола Милошевић, Коста Чавошки, Драгослав Михаиловић, Александар Деспић, Борислав Михајловић Михиз, Матија Бећковић, Љубомир Симовић и др.) значајно допринео унапређењу и иновирању политичке комуникације у Србији и промовисању неких од важнијих идеја вишестраначке демократије.

3. КЊИЖЕВНОСТ ПОЛИТИКЕ И ПОЛИТИКА КЊИЖЕВНОСТИ

Добрица Ћосић, књижевник, национални и социјални идеолог, политички мислилац и редовни члан САНУ, у време обављања функције председника Савезне Републике Југославије, од 1992. до 1993, истиче се као политички беседник који се залагао за национални и друштвени препород народа Србије и Црне Горе, залажући се за идеје демократског компромиса и социјалне правде. Ћосић је у својим говорима изражавао забринутост над судбином српског народа, отворено критикујући употребу силе, националистичку и верску искључивост и апелујући на супротстављене стране да окончају грађански рат на простору бивших југословенских република.

Овај говорник био је један од првих тадашњих политичара који је отворено критиковао „интернационалну гетоизацију” појединих региона света, наглашавајући да процес „балканизације”, који је допринео ширењу „вируса националетатизма и сецесионизма”, није могуће зауставити међународним санкцијама и војном интервенцијом, већ применом прокламованих демократских начела:

„’Балканизација’ која управо сада на нашем тлу добија трагичне размере утицајем и спољних чинилаца и дејством политичких манипулација људским правима може постати извор перманентних сукоба и разоран процес у светској заједници на почетку трећег миленијума. ’Балканизацију’ није могуће санкцијама ограничавати и контролисати. Интернационална гетоизација појединих региона света у нескладу је са прокламованим демократским начелима новог светског поретка. Таква опасна игра на Балкану вратиће се као бумеранг Европи, Русији и свету.

Међународним санкцијама и војном интервенцијом се не отклањају стварни узроци сукоба, већ само умножавају зле последице лоше политике и постају додатне енергије за убрзано ’балканизовање’ других мултинационалних и мултиконфесионалних подручја.”²

²Беседа у Лондону, 26. VIII 1992.

Залажући се за мирно решење југословенске кризе, политички дијалог, поштовање основних принципа људских права, Ћосић је у својим беседама, од којих се по важности издвајају приступна беседа у Скупштини СР Југославије, 15. јуна 1992, беседа на Међународној конференцији о Југославији у Лондону, 26. августа 1992, беседа на Скупштини Републике Српске, 6. маја 1993. на Палама, заговарао идеју о неопходности спровођења „демократске револуције”.

Овај процес, настао после слома реалног социјализма у већини европских земаља, подразумевао је, по његовим речима, убрзавање и довршавање демократских преображаја друштава, раскид са тоталитарном прошлошћу и режимом комунистичке партије, престанак међусобног убијања и етничких чишћења, билатералне преговоре о нормализацији односа са свим новоствореним државама, прекид медијских ратова, одрицање од шовинистичке искључивости, рехабилитацију норми и начела међународног права.

У својим политичким беседама Ћосић се често позива на осећање дужности, као и на улогу професионалног писца, оправдавајући бављење политиком мишљу да „ништа лично не сме да буде изнад народног” и проглашавајући такав став идејом водилом његовог политичког ангажмана. У њима је етичка димензија у надређеном положају у односу на остале димензије политичке комуникације, а политички ангажман, ослобођен страначке припадности, реторички је представљен као деловање у служби националног интереса:

„Поштовани народни посланици, даме и господо, изузетно тешко стање у којем се наша нова држава приморала вас је да и писца позовете на дужност председника Републике. Само стање у којем ништа лично не сме да буде изнад народног принудило ме је да прихватим ту дужност. Ви сте поверовали да је могу вршити, хвала вам на тој вери. Како не припадам ниједној политичкој странци, претпостављам да се ваше поверење и поверење грађана Србије и Црне Горе, које ми налаже најтежу радну и моралну дужност у животу, заснива на мојим књигама и мом јавном раду. А како да оправдам народно и ваше поверење, како да ова Скупштина испуни очекивања народа Југославије, ја ћу вам у што скоријем времену изложити своје погледе.”³

Истицање властите скромности постаје топос којим се овај беседник послужио и у завршном делу своје беседе одржане у Скупштини СР Југославије приликом ступања на функцију председника државе, умањујући важност своје функције, истицањем свести о њеној пролазности и ограниченом трајању. Поред овог топоса, у Ћосићевим политичким беседама налазимо и елементе романтичарске сентименталности, која се огледа у говор-

³Беседа у Београду, 15. VI 1992.

никовој потреби да се приближи публици, изражавајући духовно јединство са њом и посвећеност целим срцем, бићем и душом:

„А ја ћу вам, у оквиру уставних одређења, бити на служби **целим својим бићем**, са жељом да што краће будем председник републике, чекајући вашу опомену да одем са дужности, чим погрешим, чим не испуним ваше поверење и наде народа Црне Горе и Србије.”

„Молим вас да ове моје речи примите као речи **човека који вам свом душом припада**. Човека који нема други циљ него да служи вама. И молим вас да поверујете да ви данас не одлучујете само о својим територијама. Ви данас одлучујете и о СР Југославији, о будућности те земље. А знајте да ми више немамо снаге за рат и не можемо даље да ратујемо. Ми морамо да закључимо мир да би у том миру завршили рат и остварили наше историјске циљеве.”⁴

Из Ћосићевих беседа, упркос мрачној спознаји да се српски народ налази на историјској прекретници и пред великим искушењима и да га је, поред тога што је себе обмануо, обманула историја, свет, браћа са којом је сањао о заједничкој држави, избија победничко осећање и вера у будућност и спасење које долази после дана пострадања:

„Једино ненасилним, еволутивним, демократским и цивилизацијским преображајем поретка, једино националним и друштвеним препородом ка производном слободном и просвећеном друштву, и то са новим и младим људима у целокупној руководећој структури друштва, само предузетничким енергијама, изузетним напорима, радиношћу и грађанским поштењем, само гашењем идеолошких мржњи и политичке нетолеранције који нас воде у грађански рат, само схватањем да је демократија разговор, споразум и договор неистомишљеника различитих група и странака, ми можемо да пођемо путем спасења из стања у којем смо данас.”⁵

Могло би се рећи да је Ћосић своје политичке беседе у значајној мери градио под утицајем свог књижевног стваралаштва као романираног облика политичке акције јер се поједини мотиви (мотив смрти и страдања, мотив љубави и праштања) и теме (српско национално питање, добијање рата, губљење мира, вера у бољу будућност), које је он развијао у својим књижевним делима, појављују и у његовим беседама.

Управо на наведеном тематско-мотивском склопу грађена је и његова беседа одржана 1993. на Палама. Обрађајући се окупљеним сународницима и апелујући да потпишу Венс-Овенов план како би се окончали ратни сукоби, Ћосић политичар уступа место Ћосићу писцу. Он у молитвеном тону и заузимањем очинског става покушава да убеди окупљене да би заједнички

⁴Беседа на Палама, 6. V 1993.

⁵Беседа у Београду, 15. VI 1992.

императив требало да буде закључење мира, да би се у миру завршио рат и остварили историјски циљеви српског народа:

„Сва наша размишљања, сва наша настојања, сви наши напори данас умни и морални, треба да буду усмерени у том правцу: како у миру да добијемо оно што смо започели у рату. Оно што смо ратом, жртвама, гробовима поставили као подлогу за коначну победу. Ово је прекретница, али прекретница једне нове историјске етапе. Српски народ у својој борби за ослобођење и уједињење улази у нову историјску етапу. Свет је кренуо у једном смеру. Ми морамо да га следимо у том смеру. Тај смер, ја сам дубоко уверен, јесте смер победе. Верујте ми, ја нисам човек који није добро и дуго размишљао о тој речи. Ја се осећам међу вама победнички. Срећан сам што сам с вама јер знам, убеђен сам да ћемо у условима мира, памети и мудрости, вештине и упорности, добити оно што данас губимо.”⁶

Политичко беседништво Добрице Ћосића одликује наглашена мисаоносно, као и дискретна лиричност и поетизованост говорног исказа, док поједине идеје за које се говорник залагао садрже визионарски потенцијал. Обистиниће се много тога о чему је Ћосић тада говорио. Догодиће се, нажалост, и оно што је било у вези са негативним предвиђањима и тамним слутњама овог беседника. Оствариће се, чак, и његова жеља изречена приликом ступања на функцију председника СР Југославије, да што краће буде председник републике, чекајући опомену да чим погрешити и не испуни народна очекивања оде са те функције.

Опомена и казна стигле су, чини се, пре него што се то и могло очекивати. Онај који се очински бринуо о народу, остао је са народом, али без власти. Народ није био судија, судије су били они за које је Ћосић веровао да су заједно са њим „на истој страни”.

Писац и власт од тада више неће живети на истој адреси.

4. БЕСЕДНИШТВО НИКОЛЕ МИЛОШЕВИЋА

Никола Милошевић припада оним беседницима који су своје умеће ставили у службу двају јавних делатности: научно-просветног и политичког деловања. Те две, наизглед супротстављене делатности људскога духа преплитале су се у његовим беседама, било да је наступао као независни интелектуалац, универзитетски професор и академик, или као један од оснивача Демократске странке, почасни председник Српске либералне странке и народни посланик у Скупштини Србије.

Увек када би беседио, а током своје дугогодишње каријере универзитетског наставника и политичког делатника беседио је често, чинио је

⁶Беседа на Палама, 6. V 1993.

то спајајући у својим беседама широко образовање, ерудицију и акрибичност са политичким ангажманом заснованим на ироничном разобличавању и демитологизацији утврђеног идеолошког поретка и уског доктринарног начина мишљења.

Његова критика комунизма и марксистичке идеологије била је аргументована, виспрана, заснована на чврстим филозофским и књижевним основама, психолошкој проицљивости, али и здраворазумској логици, лако разумљивој и прихватљивој широким друштвеним слојевима. Овај теоретичар књижевности, филозофски мислилац, „суверени владар” студентских слушаоница, неприкосновени полемичар и оштри дебатар-еристичар, један од првих заговорника успостављања вишепартијске парламентарне демократије, остварио је, чини се, значајније домете у политичкој теорији него у политичкој пракси.

Разлоге за несналажење у практичној политичкој делатности могуће је пронаћи у високим моралним критеријумима мишљења и делања које је Милошевић постављао испред себе, као и у ограничењима која су произлазила из његовог научног и интелектуалног рада и дубоких хуманистичких и демократских уверења.

Ни време у којем је започео своју јавну политичку делатност, још као асистент на Филолошком факултету у Београду половином шездесетих година, као ни касније године, од 1966. до 1990, нису били наклоњени харизматском филозофском мислиоцу, одважном и акрибичном критичару власти попут Николе Милошевића. Као што је тада представљао опомињући глас једва чујне и, неретко, осећањем меланхолије обузете мањине, чини се да је то остао и у годинама новоуспостављеног вишепартијског система у Србији.

У времену беспоштедне борбе за власт, борбе која није бирала средстава, мало је било оних који су се одупрли искушењима и нису дозволили да им руке буду упрљане. У годинама ратова, економских санкција, моралног суноврата, политичког надигравања власти и опозиције, изолационистичке политике и „сукоба са целим светом”, чинило се да моралне вредности потпуно нестају услед неумољиве жеђи за влашћу и стицањем моћи.

„У свему томе Никола Милошевић и његова Српска либерална странка нису учествовали него су, као поборници моралне исправности и поштења у практичној политици, увек били и остали оно супротстављено друго које су тзв. прагматичари унапред одбацивали. Николи Милошевићу, као човеку чистих руку у политици то, међутим, није била довољна утеха, те је са приличном горчином у души имао представу о властитој осујећености, па и неуспеху у практичној политици” (Чавошки 2007: 5).

Политичка беседа коју је Милошевић одржао на Оснивачкој скупштини Демократске странке, 3. фебруара 1990. у београдском Дому омладине, пружа нам детаљнији увид у особености његовог беседничког поступка и могућност прецизнијег сагледавања идејно-политичких обележја, индивидуално развијаних унутар демократске парадигме политичког комуницирања.

Иако развијана унутар ове комуникацијске парадигме, ову и остале Милошевићеве беседе могли бисмо да, полазећи од критеријума реторичког представљања основних идеја (залагање за парламентарну монархију, владавину права, поштовање људских и грађанских слобода, право појединца на самоопредељење, критика тоталитарних идеологија), посматрамо кроз укрштај демократске и либерално-демократске комуникацијске парадигме.

Започињући своје излагање ослањањем на традицију руске књижевности, као што је то често, повлачењем паралела, чинио у својим говорима, Милошевић психолошким понирањем у унутрашњи живот и свет књижевних јунака, свет фикције актуелизује и претаче у стварност садашњице.

Богата ерудиција и широко образовање омогућавали су овом беседнику да се са лакоћом поиграва са комунистичком доктрином и марксистичком идеологијом и у иронијском духу, откривањем бројних парадокса, приступа њиховом разобличавању:

„У једном роману Владимира Војновича појављује се извесни Хоризонт Тимофејевић Разин, који каже да је Карл Маркс видео у капитализму апсолутно осиромашење радничке класе – преварио се само у једној ситници – то се није догодило у капитализму него у комунизму. Могло би се рећи без икаквог претеривања да су се сва, па и она најнеповољнија предвиђања Маркса и Лењина о судбини капиталистичких режима остварила не у капитализму, већ у комунизму.

И не само то. Комунизам је – па и онај наш, разуме се – постао најбоља илустрација једне мисли енглеског историчара лорда Актона коју сам често наводио, па ћу је навести и овом приликом. Лорд Актон, наиме, каже да свака власт квари, а апсолутна власт квари апсолутно.”

Изричући својеврсну критику и осуду комунизма и изражавајући уверење да се тадашњи комунистички режим, предвођен Савезом комуниста Србије и Социјалистичким савезом радног народа Србије, ни у чему не разликује од оног претходног, Милошевић у средишњем делу беседе развија тезу да су институционалне претпоставке комунизма, упркос привидном заговарању вишепартијске демократије, и даље на снази.

Изношењем разложних аргумената и навођењем сликовитих примера, он у иронијском духу, на духовит начин, тадашњу власт описује као деспотску, аутократску, склону изборним преварама и медијском манипулисању

грађана. Једини логични излаз из такве ситуације Милошевић види у расписивању слободних вишестраначких избора:

„Јер комунисти врло добро знају да на кормилу власти могу остати само онда ако се власт апсолутно налази у њиховим рукама. Дозволите ми да завршим једним кратким освртом на комедију или, ако хоћете, трагикомедију избора коју су нам комунисти у Србији ту скоро уприличили. Они су, наравно, повукли извесне консеквенце из оне познате крилатице лорда Атлија, који је раније комунистичке изборе упоређивао са трком једног коња, и сад су у трку припустили и неке друге коње, али све из исте ергеле. При чем се, да иронија *их* избора буде већа, унапред са великом сигурношћу могло знати који ће од тих коња добити трку. А систем је, отприлике, овај: у трку се обично припушта један осведочени партијски кандидат који ће је засигурно добити, а онда му се као конкурент бира неко од оних интелектуалаца под знацима навода који практично никаквог кредита немају у својој интелектуалној средини и који унапред пристају да те фингиране изборе изгубе. Према томе, оно што ће дефинитивно посведочити да ли комунисти доиста мисле озбиљно кад говоре о вишепартијском систему у овој земљи јесте да се уприличе нови, заиста слободни избори, на којима би комунисти ушли у равноправну конкуренцију са другим странкама и онда највероватније изгубили.”

У Милошевићевом излагању приметно је поигравање са сопственим беседничким поступком, што доприноси одржавању дијалога са слушаоцима и живости комуникације. Постављајући им питања и ангажујући њихов критички потенцијал, он сопствено излагање више пута прекида духовитом констатацијом да је реч о превасходно реторском питању:

„Морамо се питати – наравно, чисто реторски – како можемо веровати обећањима комуниста кад се на челу једне такве организације, коју они тако јавности представљају, налази неко ко је члан њихове странке и неко ко, по врх тога, није легално изабран, чак ни према њиховим сопственим мерилима, а знамо каква су и која су та мерила.”

„Ја вас овде питам – а питање је, наравно, чисто реторско – каква је то демократија и каква је то партија која ће нам наводно демократију донети ако Мирјана Марковић може себи да дозволи да у новинама пише, а да јој унапред буде загарантовано да је нико на страницама високотиражних гласила ове републике не сме критиковати.“

Ефектност Милошевићеве политичке комуникације огледа се на прозодијском плану и у коришћењу делотворних говорних пауза и израженој способности ослушкивања и праћења реакција аудиторијума.

Изводећи у завршном делу беседе закључак који је у непосредној вези са поводом окупљања, говорник је као главни разлог оснивања Демократске

странке и приоритет појединачног политичког деловања навео оснивање вишепартијског система у Србији.

Никола Милошевић, рецимо на крају, није био човек практичне политике. Тога је био свестан и то је, чини се, било и остало једно од његових највећих разочарања и животних проклетстава.

Да ли је, међутим, било разлога за то када је могао знати да за собом оставља речи и дела која превазилазе и једно време и политичку теорију и људско делање које га је обележило?

5. ЗАКЉУЧАК

Политичке беседе Добрице Ћосића и Николе Милошевића, захваљујући свом идејном богатству, формално-естетској унапређености, избрушености стила, милозвучности језика, композиционој усклађености, као и посебним вербалним и невербалним способностима ових говорника, оправдавају наше теоријске претпоставке да је између политичких беседа и политичких говора неопходно извршити појмовно разграничење.

Природно је закључити да за потоњу врсту реторичког делања (политичке говоре) питање избрушености стила (красноречја), милозвучности језика, композиционе усклађености, посебних вербалних и невербалних способности које одликују надарене политичке говорнике и остали реторичко-стилски (пред)услови нису од пресудне важности. Логично је разграничити политичке беседе, нушићевски речено, као „праве беседе” које не може изговорити било ко, рећи било шта, учинити то било где, било када и било како, од политичких говора које не мора да изговори политички беседник *per se*, већ то може и онај коме је свакодневни занат или позив бављење политиком, а изговорена реч пре свакодневно средство него циљ.

Њихове политичке беседе унутар демократске парадигме политичког говорништва одликује богатство мисли и развијени идејни и емотивни ниво. Томе, извесно, доприноси специфичан однос према језику, употреба реторичких фигура и избрушеност стила. У реторичко-стилском погледу, говорништво интелектуалаца и уметника било је ослобођено демагошких својстава, насилне еристике, вербализма, фразирања и особености бирократског језика, те стога представља квалитативно нову развојну фазу у историји српског политичког беседништва.

Могло би се, такође, рећи да је политичко говорништво интелектуалаца и књижевника, осим тога што је представљало идејну основу за наставак и развој модерних политичких беседа у оквиру демократске парадигме политичког беседништва, успоставило линију континуитета са развијеном

праксом политичког говорништва и парламентарне говорне културе у Србији са краја XIX и почетка XX века.

ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић (1992): Тома Ђорђевић, *Политички маркејини и њрви њослерајни вишестраначки избори у Југославији: зборник радова са научној скуја Политички маркејини и избори у Југославији 1990*, Краљево: Институт за новинарство / Радничка штампа.

Еко (1973), Умберто Еко, *Култура, информација, комуникација*, Београд: Нолит.
Славујевић (2007): Зоран Славујевић, *Политички маркејини*, Београд: ФПН, Чигоја.

Тадић (1995): Љубомир Тадић, *Реторика – Увод у веијину беседништва*, Београд: Филип Вишњић и Институт за филозофију и друштвену теорију.

Хабермас (1988): Jürgen Habermas, *Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Чавошки (2007): Коста Чавошки, Сенима Николе Милошевића, *Политика, Култура, уметносћ и наука*, бр. 45, Београд.

Marko M. Đorđević

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

Ilijana R. Čutura

Department for Philology

LITERATURE AND POLITICS – DELIBERATIVE RHETORIC OF DOBRICA ĆOSIĆ AND NIKOLA MILOSEVIĆ

Summary: Modern political oratory in Serbia within the re-established multi-party political system (during the 1990s) is one of the most important means of political struggle, a way of placing political ideas, as well as a way of manipulating public opinion. At the same time, it is a special genre of speech since the formal-aesthetic dimension of shaping political messages can be viewed as functional tools for forming opinions and spreading political ideas.

This paper deals with political rhetoric of two prominent Serbian intellectuals, writer Dobrica Ćosić and famous university professor Nikola Milošević, who, in their public speeches, advocated the solution to the complex state and national problems and

analysed the “spirit of the times”. From the point of view of stylistics and rhetorics, the paper analyses Ćosić’s and Milošević’s political speeches, underlining their common features and distinctive rhetoric characteristics.

Their rhetoric is observed within the democratic paradigm of political rhetoric, which from 1990 to 2000 appears as a counterbalance to the dominant, authoritarian communication paradigm of political communication.

These speakers developed their political ideas as an antithesis to the authoritarian rhetoric heritage; they advocated the respect for human rights and introduction of political pluralism and parliamentary democracy in Serbia. In addition to this, Ćosić and Milošević were not politicians by profession, but writers.

Keywords: political oratory, political speech, politics, literature, democratic paradigm of political rhetoric.

Златко М. Грушановић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

УДК 821.163.41.09-2 Огњеновић В.
821.163.41.09-2”19”
Оригинални научни рад
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ТИПОЛОГИЈА ХЕРОЈА У СРПСКОЈ ДРАМИ ДЕВЕДЕСЕТИХ ГОДИНА 20. ВЕКА: ВИДА ОГЊЕНОВИЋ – *ЈЕ ЛИ БИЛО КНЕЖЕВЕ ВЕЧЕРЕ?*

Айсџракиј: Полазиште за истраживање у овом раду јесте корелација турбулентних друштвених кретања током деведесетих година 20. века и драмског стваралаштва у тој деценији, на примеру драме *Је ли било кнежевине вечере?* Виде Огњеновић. Истраживање је усмерено на утврђивање подударности у изградњи и разумевању хероја као драмског протагонисте и хероја као друштвеног феномена. Да би се утврдио концепт хероја као књижевног и као друштвеног конструкта, у раду је најпре направљен осврт на културолошки, политички и социолошки контекст у време писања и постављања драме. Главна ауторска мотивација – разрачунавање са вулгаризованим тумачењима митова у служби савремене идеологије, у анализи самог драмског остварења осветљена је чињеницом да су оба типа хероја скоро увек пројекција друштвеног идеала, система вредности или друштвене потребе. Другим речима, како су се кроз историју и књижевне епохе мењали друштвени идеали, мењали су се и типови хероја и сваки период у развоју друштва изнедрио је одговарајућу врсту хероја. Како су књижевни хероји често, али не и обавезно, оличавали друштвене хероје у свету уметности, испоставља се да је доминантна тема овог рада управо однос друштвене стварности и уметности кроз концепт херојства, односно његову деконструкцију.

Кључне речи: драмски херој, драма, трагички херој, антихерој, исмејани херој, иронија, сатира, хумор.

Уколико би се испитала веза између позоришта и друштва у специфичним историјским и политичким условима, као што су деведесете године 20. века, вероватно би се дошло до закључка да је тип хероја репрезентативан за истраживање у условима тог периода. Зато се испитивањем типова хероја и антихероја у драмама деведесетих може доћи до закључка у којој

мери је драмска књижевност била огледало стварности, као и до одговора на питање у којој су мери драмски писци покушали да пародирањем и критичким освртима конституишу идеале и вредности колектива. У овом истраживању се полази од становишта да херој није само лик који је носилац радње или учесник у њој, него отелотворење жеља, идеја и тежњи једног народа или једног његовог дела. Коришћењем методе социолошко-театролошке анализе савремене српске драме, у раду ће бити испитана хипотеза да типови хероја који су стварани у овом периоду заправо представљају огледало друштвене стварности тог времена. Историјски тренутак у коме се ти хероји формирају врло је специфичан, како због тога што је на ширем нивоу *fin de siècle*, тако и због специфичне политичке ситуације у којој се српско друштво нашло у том периоду, а чије се последице и данас осећају. Крај 20. века сабира не само искуства читавог столећа, већ можда и целог миленијума. Кроз ту призму преломљена, драмска светлост гради прилично несталну слику света, тако да ликови у савременој српској драми овог периода за релативно кратко време пролазе кроз низ трансформација. Драмски јунак еволуира (тачније инволуира на културно-етичком фону, често потпуно неподударном са актуелним друштвеним обрасцем) од типа националног хероја, у време распада Југославије крајем осамдесетих и почетком деведесетих година, преко антихероја једне имагинарне земље створене од остатака националних (о)сећања, до лика без идентитета, без илузија, равнодушног и отуђеног, до крајњег стадијума преображаја – проблематичног јунака.

Драма Виде Огњеновић¹ *Је ли било кнежевe вечере?* премијерно је приказана 4. новембра 1990. године у Народном позоришту у Београду, само годину дана након велике прославе шест векова Косовског боја. Иронични и критички поглед на мит, који је носила ова драма, донео је хладну и непристрасну анализу митоманске политике и страсти српског народа, у тренутку најснажније глорификације централне националне теме српске литературе. Као и раније у историји, политичка актуелизација ове теме одражава се и у књижевности и позоришту 90-их година, на шта с правом упућује и Марта Фрајнд:

„Али докле год Косово буде постојало као актуелни историјски и политички проблем, Косовска легенда и њена књижевна тумачења биће неизбежно ограничени на своју првобитну форму, јер само у њој могу да функционишу као идеолошки, национални и етички фактор у свести српских читалаца и

¹Вида Огњеновић (1941) писала је и углавном сама режирала своје представе. Од њених драма свакако треба истаћи три: *Је ли било кнежевe вечере?* (1991), *Кањош Мацедоновић* (1993) и *Милева Ајнштајн* (1999). Њен редитељски опус чини близу стотину позоришних, те велики број ТВ и радио режија. У многим позориштима бивше Југославије режирала је разнородан репертоар, како домаћу и страну класику, тако и савремену драму.

гледалаца. Зато у нашој драмској књижевности одступања од основног модела легенде скоро да није ни било, а када су такви покушаји чињени, налазили су на негативне реакције код публике и критике, које су такве новине сасецале у корену” (Фрајнд 1996: 181).

Такав приступ овој легенди огледа се у њеном прилагођавању актуелној политичкој и друштвеној ситуацији, од Стерије до савремене драме. Није никакво изненађење што је почевши од 80-их година поново оживљен косовски мит, јер му се српски политичари по традицији враћају и оживљавају косовске симболе. Кулминација је била прослава 600 година од Косовске битке, на Газиместану, која је представљала својеврсну театрализацију стварности, са публиком од два милиона гледалаца.² Мегаломанска прослава 600. годишњице битке на Косову била је врхунац претходног политичког збивања, а често овај догађај наводе и као место на којем је, први пут, најављен грађански рат³. Не треба заборавити да је национална тематика, нарочито косовска, била најпре актуелна међу опозицијом тадашњег система и у редовима српске интелектуалне елите⁴, који су Косово представљали искључиво као српску свету земљу, која ће то бити и кад нестане српског народа.

„Политички пројект који је српском народу требало да оствари идеју ’свој на своме’ (па и тамо где ’нема ниједног Србина’) као, уосталом, и сваки

²„Према званичним извештајима, прослави на Газиместану присуствовало је око 2.000.000 људи (Ројтерс је проценио 600.000). Сценографија је била у традиционалном духу: литије, иконе, заставе, девојке у народним ношњама. Одржана је света литургија, а мошти кнеза Лазара из Грачанице су пренете у Цркву Светог Николе у Приштини, где су после десетодневног боравка кренуле ка задужбини кнеза Лазара, манастиру Раваници. У Грачаници се моштима поклонило око 500.000 људи, а одржан је и парастос косовским јунацима у цркви Самодрежи. Слободан Милошевић се хеликоптером спустио на Косово поље, а певале су се песме и узвикивале пароле: ’Слободане, мили брате...’, ’Слобо Србине, Србија уз тебе...’, ’Од кад нестара Карађорђе, ми немасмо бољег вође...’, ’Српска се труба са Косова чује...’, ’Ко то каже, ко то лаже Србија је мала...’ и друге.” (Николић 2013: 268)

³Оспораван и цитиран део говора Слободана Милошевића често је ван контекста навођен као доказ његове ратне политике, у циљу одбране националних интереса: „Шест векова касније, данас, опет смо у биткама, и пред биткама. Оне нису оружане, мада и такве још нису искључене. Али без обзира какве да су, битке се не могу добити без одлучности, храбрости и пожртвованости.” (Николић 2013: 268)

⁴„Позних осамдесетих година део српске интелектуалне елите који ће касније основати опозиционе странке формулисаће, на нивоу мита, косовску трауму и тиме понудити интелектуални оквир Милошевићевој политици. Љубомир Симовић (касније члан нестраначког дела ДЕПОС-а) изрекао је маја 1987. године, на трибини Удружења књижевника ’О Косову за Косово’, речи којима ће, четири месеца касније, Слободан Милошевић доћи на власт: ’Сместа, одмах – говорио је Симовић – је прва реч једног новог говора којим се оглашава један издани и понижени народ. [...] Тај је народ устао и онима које је дотада покорно слушао почео је да даје налоге и одређује рокове.’ Касније ће, од стране власти, та појава бити идентично искоришћена и званично формулисана као ’догађање народа’” (Стојановић 2010: 179).

пројекат који право једне стране ставља изнад права друге стране, требало је увезати неким вишим, небеским или метафизичким разлогом. Антимодерни циљеви могу се образложити само антимодерним мотивима и изразити анахроним формама. Ту форму дала је Милошевићевој политици српска национална, касније опозициона интелигенција која је ту 'метастрану', иначе врло конкретног физикуса и плана, вербализовала у време када је чак и Милошевић од тога зазирао" (Стојановић 2010: 183).

Драма *Је ли било кнежевe вечере?* Виде Огњеновић представља новину својим комичним и иронијским приступом косовском миту. Иако је ауторка драму градила на историографском материјалу, њен циљ није био да напише историјску драму, већ комичну драму са историјским ликовима у којој ће публика препознати критику митоманије, која је обузела како ликове, тако и њу саму. На улогу мита као регулатора друштвене стварности упућује и Мујчиновић:

„Мит објашњава и санкционише постојећи друштвени и космички поредак схваћен на начин својствен одређеној култури; мит тако објашњава човеку само њега и свет који га окружује да би одржао тај поредак; једно од практичних средстава таквог одржавања поретка јесте репродуковање митова у ритуалима који се редовно понављају. А, ако се има на уму и други закључак Мелетинског, да је 'мит дубоко социјалан и, чак, социоцентричан, будући да вредносну скалу одређују друштвени интереси рода, племена, града, државе', онда је јасно настојање групе око 'Заставе' да се тај догађај изведе у једној глорификујућој форми" (Мујчиновић 1991: 75).

Хероизација истакнутих историјских личности дешава се неретко као последица политичких циљева, али рехабилитација и популаризација националних јунака кроз друштвено-идеолошке конструкције детронизују значај националних хероја прошлости. На тај начин они постају банализован политички инструмент за манипулације, чему свакако претходи наивна хероизација. Драмом *Је ли било кнежевe вечере?* Вида Огњеновић управо се обрушила на вулгаризовану популаризацију националних хероја.

Радња ове драме одиграва се у Војводини 1889. године, у нестабилно време, када је требало очувати српску националну свест у Аустроугарској монархији. Светозар Милетић, вођа Српске слободоумне странке, нервно је оболео после дугих робија у мађарским тамницама, те се повлачи из политичког живота, што доводи до политичких борби у Војводини. Странка се цепа на радикале (Српска народна радикална странка), на челу са Јашом Томићем, који се оженио Милетићевом ћерком Милицом, и либерале (Српска народна либерална странка), на челу са Михаилом Полит-Десанчићем,

који је био близак Милетићев сарадник⁵. У основи сукоба између ова два крила јесте различит однос према мађарској власти – радикали су били против било какве сарадње са аустроугарском влашћу, док су либерали били за сарадњу. Ауторка Вида Огњеновић смешта своје ликове у овакав историјски контекст, имајући на уму све могуће паралеле са актуелним временом, у коме драмско дело настаје.

Две српске странке завадиле су се и у погледу правог наследника Милетићеве политике. Српска народна радикална странка здружила се око уредништва Милетићевог дневника *Засијава*, утицајног политичког гласила Српске слободоумне странке, док се Српска народна либерална странка окупала око листа *Браник*, чији је власник и издавач био Миша Димитријевић. Ликови који се појављују у овој драми углавном су историјски: Иларион Руварац – архимандрит манастира Гргетега и познати историчар, Јаша Томић – уредник листа *Засијава*, господин Михајловић – адвокат и један од уредника *Засијава*, господин Савић – професор и сарадник *Засијава*, Лаза Дунђерски – богати земљопоседник, Милетић (Светозар) – војвођански трибун и политичар, Милица Томић – Јашина жена, Милетићева кћи, Мирковић – новинар *Засијава*, женокрадица и бећар, Милић – песник и новинар *Засијава*, Димитријевић – уредник листа *Браник* и други. Посебну групу чине женски ликови (Новосаткиње) – припаднице различитих женских друштава из Новог Сада, међу којима су: госпођа Амалија, начелница Добротворне задруге „Српкиња Новосаткиња”, госпођа Радулашки, госпођа Радовановић, угледна удовица итд.

Ликови који би требало да играју митске јунаке у представи претварају се у праве митомане и оглушују се о историјску истину коју заступа Иларион Руварац. Ни ауторкину публику с краја осамдесетих ни њене ликове не занима историјска истина. Намера Вида Огњеновић није, наравно, била да дође до научне истине у погледу питања да ли је било кнежеве вечере, већ да разграђивањем мита који је узео маха супротстави стваран живот илузијама. Иларион има функцију резонера, ауторкиног гласноговорника, који критикује човекову потребу да од историје прави мит, а потом од мита историју. „Када видите тај комад, прво што вам пада на памет јесте да се Огњеновићева с њим придружила српским драматичарима из шесте или седме деценије овог века који су, притиснути цензуром, слично поступали, једноставно бежали у мит и историју да би кроз разне алегорије, да би преко експлицитног или имплицитног упоређивања прошлог и садашњег, говорили о текућим друштвеним процесима” (Стаменковић 2000: 68). Ликови у овој драми смештени су и у неке стварне догађаје: Јаша Томић је стварно

⁵Видети више у: Василије Крестић, 2013: *Срби у Угарској 1790–1918*, Нови Сад: Матица српска.

убио Мишу Димитријевића, самоубиство престолонаследника Рудолфа се догодило у Мајерлингу, *Застава* и *Браник* су били у политичком сукобу.

Деветнаести век је период у коме Србија, након вишевековног турског ропства, поново стиче своју државност. У таквим околностима, под утицајем националног препорода, настаје српски романтичарски историографски правац, коме опонира критички историографски правац, чији је зачетник Иларион Руварац. Руварац се противио мешању епске поезије и историјских чињеница, па му ауторка такву улогу додељује и у драми.

РУВАРАЦ: *Beata simplicitas!* Да ниси будак, као што јеси, знао би да је песма песма, а историја историја. Песник није историчар, нити историчар треба да је песник. Где је највише песме, најмање је историје и обрнуто. Нећу ја да избацим историју из песме, већ песму из историје, да би се чињенице боље разазнале. Где ту зависти има места, дреовино сува!? (II, 1)⁶

Велико интересовање код српске образоване јавности изазвала је полемика између Руварца и представника романтичарског правца у српској историји, Панте Срећковића, подстакнута расправом из 1879. године, која носи назив „Хронолошка питања о времену битке на Марици, смрти краља Вукашина и смрти цара Уроша”⁷. Руварац је врло логично оповргавао спорне чињенице које се нису поклапале у историји и поезији: одбацио је легенду по којој је краљ Вукашин убио цара Уроша, узевши у обзир чињеницу да је краљ Вукашин погинуо у Маричкој бици, септембра 1371. године, а да је цар умро тек крајем године, што је Срећковић оспоравао. Поред овог питања, полемика се водила и око издаје Вука Бранковића, улоге грофа Ђорђа Бранковића приликом сеобе Срба, те око вековне зависности Црне Горе и других спорних места српске историје. Епилог полемике огледа се у томе што је Руварчев критички историографски правац с временом стицао све више присталица, потиснувши на крају потпуно Срећковићеву романтичарску историографију. Ипак, у народу је остао да се приповеда романтичарски косовски мит, који сваке године, а нарочито на јубиларне вековне годишњице, постаје светионик према коме се управља нација. Уочи 500. годишњице Косовске битке, Руварац је одлучио да напише критичку биографију кнеза Лазара, која је више од годину дана објављивана у наставцима у часопису *Сйражилово*.

Иларион Руварац је нетипични јунак, који се својим рационалним и критичким мишљењем супротставља колективној опседнутости и инструментализацији косовског мита. Он је научник који не жели да избаци „историју из песме, већ песму из историје” и који, као „ученик осамнаестог

⁶Вида Огњеновић, 2001: *Драме 1*, Београд: Стубови културе.

⁷*Зборник Илариона Руварца, Одабрани историски радови, Свеска I*, Спремио за штампу Никола Радојчић, Српска краљевска академија, Београд 1934.

века, века чисте мисли и разума”, верује у ненарушивост научне истине. Одликује га реалистична перцепција, способан је за самоувиде и хумор. „Није историја гајдашка прдаљка, па да се притеже и попушта како која игра тражи!” (II, 1) Због оваквог става Руварац бива проглашен за Бранковића, „мађарона” и издајника националних интереса.

ГОСПОДИН САВИЋ: Невољно се, са жаљењем, морам са Јашом сложити, оче Иларионе! У овом тренутку писати да цар Лазар није био цар, нити да га је ико у XIV веку тако звао, да није било Кнежеве вечере, нит клетве, да Вук Бранковић није на Косову издао...

РУВАРАЦ (смејуљи се опako): Већ да је све то гусларско бумбарање, а документа веле да смо на Косову изгубили зато што је турска војска била трипут надмоћнија и на борбу спремнија, и бројем, и оружјем, и обуком, и опремом. Лазар Хребелјановић је био само један од кнезова...

ГОСПОДИН САВИЋ: Дозволите, дозволите... Дакле сад, у овом тренутку, све то тврдити, то је равно мучком убиству нације. То је отрован нож из потаје! И, ако није сувише грубо речено, то је политичко кокошије слепило!

РУВАРАЦ: А, ту смо! То је та отворена рана. Слеп сам за вашу политичку маскарadu. Ви науку разумете онолико колико она може да послужи вашем страначком варакању. Е, па нема тако, дражајши моји! Не пије воде! Наука има своју, научну сврху, свој понос, своје законе, а то је мени свето! (II, 1)

Иако је у сукобу са Иларионом, Јаша Томић има функцију традиционалног хероја, бунтовника, али укореењеног у митском идентитету, који љуто брани. Његов лик је истовремено и лик вође, идеалисте са одликама романтичних епских хероја: он се бори против угарске политике у Војводини и лојалан је идеји националног ослобођења. Јаша Томић, Савић, Михајловић и Мирковић, као и остали ликови, представљају острашћене браниоце националног идентитета, какви су постојали и у прошлости и у време у којем се изводи драма. Преокупирани су колективним тежњама и политичким амбицијама, којима подређују приватни живот; тако, објављивање девојачких писама своје супруге Милице Јаша схвата као политичку штету, а не као личну увреду или увреду части своје супруге.

Јаша Томић је традиционално национално осећање претопио у основни смисао живота. За разлику од оних који легенде користе за своје циљеве, Јаша потпуно живи живот романтичарског хероја, коме је „кнежева вечера” важнија од личног живота и осећања према супрузи Милици, као да себи додељује улогу учесника мита, а не стварности. На крају драме, он ниједним поступком не показује саосећање према жени, већ му је најбитније да ли је било кнежеве вечере.

У стварном животу Томић је био новинар, политичар и књижевник. Студирао је медицину и књижевност, а 1884. године постаје уредник *Заставе* и Милетићев наследник у Српској народној слободоумној странци.

Године 1889. убио је политичара Мишу Димитријевића, због новинарских полемика које су добиле лични карактер. Залагао се за директно уједињење Војводине са Краљевином Србијом.

Ликови свој идентитет проналазе у митском, посматрају историју као политичко средство у служби изградње идентитета, а не као истину о прошлости. Сукоб настаје из потребе ових ликова да такво осећање митског идентитета наметну свима, односно да од једног великог мита начине историјску истину. Већина ликова у драми схвата историју као нешто што је корисно за њихову политику, зато им Руварац и говори да је „политика предмет историје, а не обрнуто”, јер наука тежи истини, а „политика прљавој победи”. Они злоупотребљавају мит, те га самим тим на изванредан начин вулгаризују и тривијализују. Ликовима „није битно да мит, као праисторијски исказ, дословно чувају и преносе, већ они у њега уносе лична виђења и погледе, за потребе дневне политике, тако да му умањују вредност вукући га по сокацима и канцеларијама” (Мујчиновић 1991: 77).

Ауторка је синтагмом „оштрашћени браниоци херојске прошлости” желела да укаже на основну, утилитаристичку страну мита, па самим тим и на антихеројске особине које поседују апологете таквих митова. На плану значења драме, велика епска прича о жртвовању и царству небеском непрестано се укршта са ситним дневнополитичким или чак личним обрачунима и рачуницама, из чега настају хумористички несклад и снажни сатирични избори. Декларативна тежња да се достојно прослави свети датум националне историје и тиме обједини и надахне разједињени народ заправо прикрива сасвим јасне приватне интересе.

„Ја сам то написала за двадесети век. Драма из које је личност о којој говори – а драма се зове *Је ли било кнежевине вечере?* – догађа се крајем деветнаестог века, али је ја нисам случајно написала крајем двадесетог века. И за дивно чудо, публика је гледала ту драму, а и многи су је читали, као да се догађа ових дана. Многе ствари се поклапају. Можда крајеви века личе један на други. Можда им се културни контекст поклапа. Не знам... И та реченица, да се ми увек налазимо на почетку, данас сама себе најбоље потврђује. Ево, и данас се налазимо у фази буђења националне свести, као да смо до сада ту свест имали успавану.” (Огњеновић 1993: 10)

Светозар Милетић је споредни лик у драми и представља симбол бившег епског хероја, ислуженог ратника који се годинама жртвовао за свој народ, водећи га из борбе у борбу. Премда традиционални херој коме припада улога вође обично има славну или мученичку смрт, Милетић пред крај живота израста у трагичну фигуру – болесног, сенилног и оронулог бившег хероја, односно, детронизованог хероја. О животу Светозара Милетића се

испреда мит у народу, а о његовом херојству у времену док је био вођа са-знајемо из епских коментара.

МИЛЕТИЋ: А јесам ли ја жив?

МИЛИЦА: Како то питате, отац, а је л' би сад мало јели, а ја ћу вам читати Змајеву песму...

МИЛЕТИЋ: А ди је Змај?

МИЛИЦА: У Бечу. О пролећу се досељава овамо завек. Сад ћу да вам читам песму, а ви...

МИЛЕТИЋ: А ди је моја мати?

МИЛИЦА: Да мало једете, отац, немојте се жалостити. Ако би узели мало фруштукa, ево и ја ћу с вама... (Помаже му да почне с доручком.) (II, 3)

Лазар Дунђерски, такође историјска личност, „моћни Лазар на седам спахилука”, био је стари војвођански богаташ и један од најбогатијих Срба модерног доба. Пословао је у другој половини 19. века у Аустроугарској, па све до пред крај Првог светског рата, када је 1917. године умро у Новом Саду. Он има функцију комичног хероја бунтовника, моћника који поседује црту митског, али без лажних маски и користољубља. Његов пркос и истицање српског идентитета искључиво су везани за његов карактер романтичарског хероја. Лаза свој национални идентитет потврђује и тако што купује немачке поседе и даје им српска имена.

ЛАЗА ДУНЂЕРСКИ: Разно. Свакојако. Кад сам у Бечу, мађарско, бели токајац, да пркосим Швабама. Кад сам у Пешти, моје, купинско, да пркосим Мађарима. Кад сам бесан, карловачки траминер, Живановићев, да се смирим. Лети, ладно розе, ал' тек навече, наше. [...] Купујемо швапске земље, па им дајемо наше име. Ено нас већ код Фекетића, а меркамо Кањижу. Догодине, ако бог да, пашће све до Сегедина, а онда терај даље! Пије нам се бели токајац! (I, 2)

Лазар Дунђерски је лик који је деведесетих година био популаран као супротност социјалистичком идеалу. Наиме, код нас се у то време митоманија ширила у два правца: један је национални, а други антикомунистички. С једне стране, величају се историјске и легендарне личности националне оријентације, али се, с друге стране, измаштава и грађанска, буржоаска традиција. И једно и друго су последице потраге за идентитетом и историјским континуитетом који је комунизам „прекинуо”. Тако се идеализује и стара грађанска класа, при чему се и од најобичнијих ратних профитера из прошлости, као што је био Лазар Дунђерски, креирају хероји нације. Према историјским чињеницама, он никако није могао бити предводник Срба у

сукобу с Мађарима, већ је сарађивао с њима, те су он и чланови његове породице бирани за посланике у Угарској скупштини на владиној листи.⁸

Вида Огњеновић кроз лик Лазара Дунђерског и сама митологизира грађанске вредности и идеализује их⁹. Грађанин треба да брани вредности, не утапајући се у колективни интерес. Зато је Лазар Дунђерски као усањени херој у ствари производ идеализације грађанске традиције насупрот величању историјско-легендарних личности националне оријентације. У сукобу са Мађарима он постаје вођа.

ГОСПОЋА АМАЛИЈА (прогурала се кроз гомилу и виче): Људи! Горе се потук'о Лаза Дунђерски с полицијом. Не дају му да преде, а он на њи' чезама... (Неки одмах крећу горе. Господин Михајловић долази до осталих чланова Одбора.)

ГОСПОДИН МИХАЈЛОВИЋ: Пазите, пуцаћеее!

ЋИРИЋ: Жене и деца, кућамааа! (Долази Дунђерски, рашчупан и бесан.)

ЛАЗА ДУЊЕРСКИ: Каквим кућама, ајмо сви на ћуприју. Не могу пуцати у гомилу, морају нас пустити, ајде за мноом... (II, 4)

Лазар је бунтовник, независан је од осталих, јер му богатство даје слободу да опстаје у свим политичким и економским приликама. Слично Руварцу, ни Лазар не трпи ликове који националне митове користе у политичке сврхе, што ауторка показује дидаскалијама:

(Дунђерски му, [господину Савићу, прим. аут.] усред реченице, сручи пуну чашу вина у лице. Затим зграби флашу, па полива остале, около-наоколо.)

ЛАЗА ДУЊЕРСКИ: А то ли се ти ту козиш два сата, брат Лазо, сено, брат Лазо, слама! Ево, да вас причестим ја, па да вас упрегнем у фијакер, да ми се коњи мало одморе! Чешимуди политиканерски! Право кажеду у „Бранику” да сте сви ви овде одреда колико вас има социјалисти! Марво једна пошкопљена! Добро сам радио што сам се ваши усрани новина ратосиљ'о на време! Нису то новине, већ бећар-паприкаш од лагарија и аброва... (Господин Савић настоји да му на достојанствен начин одузме флашу из руку, али стално добија млазеве по лицу.) (I, 2)

⁸Видети више у: Василије Крестић, 2013: *Срби у Угарској 1790–1918*, Нови Сад: Матица српска.

⁹Модел грађанина није нашао своје место у комунистичком друштву, па се након распада Југославије, упоредо са растом интересовања за националне теме, овај модел интензивно развија и обнављају се грађанске вредности. У то време писане су многе хронике о српској грађанској породици, попут *Ефемериса* Дејана Медаковића и романа *Лајум* Светлане Велмар-Јанковић.

Новосаткиње представљају колективни лик негативног јунака, јер покушавају да преузму митски идентитет од мушкараца, без утемељења у сопственом националном осећању. Удружење „Српкиња Новосаткиња” везе и продаје пригодне марамице, убрусе и столњаке, а на њиховим журевима расправља се о Косову. Оне пропагирају ригорозна правила понашања у отменом друштву, која се повезују с националним обичајима. Кроз њихов колективни лик ауторка прави алузију на период од деведесетих година па све до данас, када се путем различитих медија народу издају упутства како славити славу, како прославити Божић, Ускрс, како треба поштовати обичаје и слично. Новосаткиње су исмејани хероји, јер не разумеју праву вредност мита, ни херојску прошлост народа. Док мушкарци историју користе у политичке сврхе, Новосаткиње обликују легенде према свом помодном поимању, што изазива комичан ефекат. Тако Косовка Девојка од архетипа злосрећне јунакове веренице постаје узор доброг грађанског васпитања, а Лазарева клетва и косовски мученици опомена новосадским госпођама које нису извезле и продале довољно марамица.

ГОСПОЋА АМАЛИЈА: Сестре чланице, жалосна сам и тужна! Кад су они које ми данас шареним концем на марамицама сликамо, плинули у крви до колена, по два и два на копље набили, преко себе у Лаб и Ситницу, кад су секли на буљукe Турке, кад су као лавови бранили царство...

ГОСПОЋИЦА ЛУГОМИРСКИ: Па што онда нису победили кад су толика сила били? (Настаје тајак. Госпођа Амалија стоји бледа, скамењена. Госпођица Поповићева се склони иза Тирићеве.)

ГОСПОЋА АМАЛИЈА: Која је то изрекла? (Тајак.)

ГОСПОЋА АМАЛИЈА: Која је, нек се јави.

ГОСПОЋИЦА ЛУГОМИРСКИ (обрецне се на пуначку госпођу која је вуче): Та пустите ме, мати, 'оћу да јој кажем! Шта 'оћете ви од нас? Вама су само витезови у глави. Вас зову официрска дрпигаћа!

ГОСПОЋА АМАЛИЈА: Јесте, мени су витезови у глави, а вама она њихова ствар у рукама! К'о да се не зна ди дунавски шајкаши ноћиваду! (1, 3)

Вида Огњеновић, као и Коста Трифковић у драми *Француско-јерусалимски рај* или Јован С. Поповић у *Родољубцима*, у сукоб вешто уплиће жене својих јунака. Тај паралелизам ликова и ситуација пре свега представља извор комике у све три драме. Жене стају уз своје супружнике и сукобљавају се, али искључиво из женског угла. Код Косте Трифковића жене се посвађају око моде, као што се Новосаткиње, док везу марамице и столњаке, свађају око историје. Госпођа Амалија и остале Новосаткиње настале су по моделу лика Зеленићке из Стеријиних *Родољубаца*, која испољава малограђански дух – она не гаји искрена осећања према сопственој нацији, већ је више реч о личној промоцији, помодарству, примитивизму и провинцијализму.

Миша Димитријевић и Мирковић имају функције негативних јунака, користољубивих и бескрупулозних, јер инструментализују приватни, интимни, емотивни план у политичке сврхе. Миша Димитријевић због политичке борбе и жеље да нашкоди свом опоненту Томићу не преза од неморалног објављивања писама његове супруге. На сличан начин и Мирковић користи своју љубавну авантуру са женом трговца Белића да би за *Заставине* политичке циљеве придобио Лазу Дунђерског. Димитријевић је новинар, сличан Јаши и његовим сарадницима, само припадник супротног табора. О његовом сукобу са Јашом Томићем сазнајемо само преко посредника и епских коментара. На основу његовог дијалога са Мирковићем видимо како се Димитријевић забавља, знајући одлично ситуацију својих супарника, те је овај лик због своје моралне искварености ближи антихероју.

ДИМИТРИЈЕВИЋ: Открићу вам и тајну шта је у писму. Овим писмом Милица Милетићка, садашња Томићка, нуди себе за жену, а уредништво *Заставе* уз то, као мираз, неком ирошу из Пеште, Бранку Петровићу. Ето, то најбоље показује како се социјалиста и борац за правду, ваш уредник Јаша, домог'о куће Милетића и њиног листа. Много се борио, нема шта. Поручите, дакле, свом уреднику, да није исто бити Милетић, или бити Милетићев зет. Да ми није било због Чичине болести, одавно би се ово писмо у мом листу читало. Ал' сад се већ нема куд. Много сте воде замутили тим вашим кукурикањем. Е, нећете даље... (I, 4)

Милица Томић је посредна, али трагична жртва мужевљевих политичких амбиција и његове занесености романтичарским схватањем историје. Разоткривање њене интимне прошлости, с једне стране, као и очекивања оца да се брине о њему, с друге стране – указују на себичност мушкараца око ње и њену усамљеност. Драма кроз коју пролази Милица, исмејана од стране јавног мњења, за њеног супруга је превасходно политички проблем, напад на његов кредибилитет. Јаша је потпуно незаинтересован за Миличина осећања, јер она не спада у „више разлоге”. Вида Огњеновић као да полази од идеје да је у политичкој игри све политичка чињеница, укључујући и индивидуалност.

Једна од важних тематских оса око које су груписани ликови јесте њихов однос према историји. Око тог контрастног аспекта међу ликовима гради се главни заплет у драми и води ка сукобу двеју страна: оних који слепо верују митовима и користе их у практичне сврхе и оних који верују у научну истину. Руварац и Лаза Дунђерски нису политички амбициозни, па су национализам и идеологија код њих саставни део личног идентитета, док је код осталих ликова национално осећање само средство политичке борбе. Они су уверени у искључиву исправност свог патриотизма и зато представљају ликове без ширине, без могућности избора. Иако Јаша Томић прелази

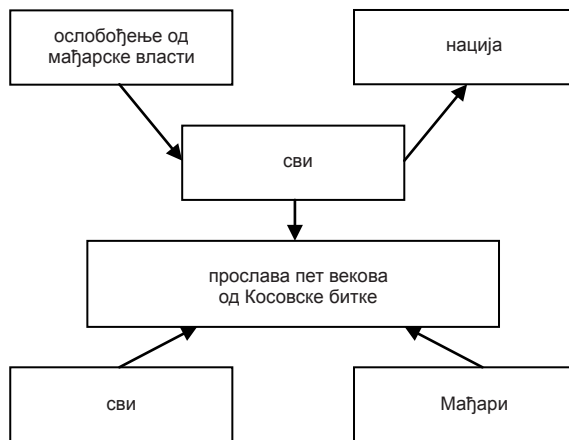
пут од хероја до антихероја, он не мења своју унутрашњу природу. Њега нису променили ни злочин ни затвор. С друге стране, остали ликови у драми схватају неуспешно одржавање „кнежеве вечере” само као изгубљену битку, али не и као трагичан крај својих политичких интереса. Пошто се сукоб у драми одвија између различитих група, ликови нису психолошки нијансирани. У њиховим поступцима нема контрадикторности, тј. они немају дубину, изузев Милице Томић, која се налази између мужевљеве и очеве политике и својих осећања према њима.

Карактеризација и историјска контекстуализација постигнута је говором ликова. Патриотизам ликова није декларативан, они се искрено боре за свој национални идентитет, али је помешан са романтичарском идеализацијом, незнањем и митом. Због тога је Руварац, попут Стеријиног Гавриловића, усамљен, док су сви остали ликови на супротној страни. Као разуман човек и архимандрит једног манастира, он објашњава људима да се врте у митском кругу и да, ако из тог круга не изађу, никада неће стећи праву националну свест. Проглашаван је лудим, наopakим и злим, дрским. Његов покушај рационалног супротстављања владајућој идеологији наишао је на оштру осуду. Научни ауторитет и положај Илариона Руварца није довољан за освешћивање острашћених „патриота”. Иларион се појављује као критичар, као неко ко живи у реалном свету, док остали ликови своје политичке програме базирају на миту и фантазији. Зато Руварац, иако је споредан лик, представља резонера. Он је важна спона између прошлости и времена настанка драме, те представља нехероја, који је по својој моћи једнак другим ликовима, али не жели да мисли као они и буну се против митске прошлости. Управо на односу митског и научног, на односу историографије и народне песме гради се сукоб у овој драми, баш као што и у време њеног настанка сукоби пресецају актуелну стварност.

У потрази за националним идентитетом неизбежно се јављају идеје лако прихватљиве човеку из народа, а мит поседује низ примамљивих архетипских образаца. Због тога друштво често посеже за реинтерпретацијом мита, те експлицитно или имплицитно упоређује прошле и садашње друштвене процесе. Иако постоје интертекстуалне везе са Стеријиним *Родољубцима*, драма Виде Огњеновић првенствено успоставља релације са политичком и духовном стварношћу времена у коме је настала. На улогу језика који у модерном времену ствара пародијски отклон од деветнаестовековног популизма указује Пешикан-Љуштановић:

„Најопштије узев, синдром ’родољубаца’ – политичке инструментализације националног, маскирање властитих интереса општим и свест да ’родољубије’ све оправдава – могао се, па и морао везати и за прославу шест стотина година од Косовског боја. Овако гледано, старинска родољубива реторика касног деветнаестог века, којом говоре јунаци драме, може се

посматрати као благо пародирани језик деветнаестовековне публицистике, али управо овај језик, који упорно покушава да 'накалеми' вредности традиционалне митопоетске приче на вредносни систем грађанског друштва, функционисао је, у часу кад је драма написана, као сатирична транспозиција непосредно прошлих догађаја (велике газиместанске светковине поводом шестстоте годишњице боја, њеног припремања и одјека у српској политичкој и духовној стварности с почетка деведесетих година 20. века). 'Скрнави социјалисти', који величају националне светиње, инструментализујући их, истовремено, у дневнополитичким сукобима око власти, у часу када је драма премијерно изведена (4. новембар 1990) тешко да су икога у публици могли примарно асоцирати на Јашу Томића и његове сараднике" (Пешикан-Љуштановић 2002: 35).



Основни актанцијални модел драме био би онај у коме је објекат свих ликова, у ствари, национална независност, а противници су Мађари. Прослава пет векова од Косовске битке заправо је један од видова борбе за националну независност. Међутим, прослава годишњице и однос према прошлости поделили су народ, па би се могао направити низ конкурентних актанцијалних модела, из којих би се видели сукоби јунака на личном плану, пре свега у политичкој партији која се раздвојила после повлачења Светозара Милетића. Тако је актанцијални модел појединачних личности, пре свега протагонисте Јаше Томића, а самим тим и водећих ликова из странака – донекле другачији. Јаша Томић такође жели прославу, али се сукобљава са осталим ликовима око начина прославе, тј. око односа према прошлости. На том путу противник му је Руварац, који заступа научно мишљење и противи се инструментализацији мита. Између Јаше Томића и Димитријевића постоји непосредни сукоб, па можемо закључити да им је циљ пре свега

превласт њихових странака. Јаша Томић у ствари жели да се покаже као настављач борбе Светозара Милетића, а улогу издајника у прослави покушава да додели супротном табору, чији је представник Димитријевић. Тај сукоб издајника и правоверника, уплетен у мит, до данас је остао актуелан, само се испољавао на различите начине и кроз различите догађаје око којих се народ делио.

Протагониста ове драме је Јаша Томић, док му је антагониста Димитријевић. Њихове функције хероја искључиво су везане за прославу и глуму херојских ликова, учесника Косовске битке. Убиство Димитријевића чини споредан заплет, а у првом плану је прослава 500-годишњице Косовске битке. У таквим околностима Јаша Томић представља модел традиционалног хероја, који није надмоћан захваљујући чудесним особинама, али је изнад других ликова по својој страсти и тежњи да поведе народ у ослобођење, попут епских хероја, вођа. Он је бунтовник који се бори за национално ослобађање, те жели да наследи Милетића и постане узвишени вођ који ће наставити борбу за свој народ. Његова надмоћност се огледа у идејама и снази воље, али до краја драме је поражен Димитријевићевим политичким смицалицама. Његов пад је трагичан – уместо хероја вође, он постаје антихерој злочинац, јер је допустио да га преплави осветничка страст, због које убија политичког противника Димитријевића. Лик се током радње развија од хероја бунтовника, који жели да поведе народ у ослобођење, до антихероја који на крају драме чини злочин. Драма о трагичном хероју и његовом паду клизи у апсурд: трагички херој, вођа, није страдао на свом путу борећи се с противницима, већ је изгубио борбу на личном плану, због своје острашћене и необуздане природе. Његов суноврат је донекле трагичан пад вође, по угледу на високомиметске трагедије, али ова драма није трагична прича о паду епског хероја, већ превасходно прича о различитим погледима на прошлост. На том трагу је и Мујчиновићево запажање да је ова драма првенствено писана по модификованом обрасцу грађанске драме: „Није то ни историјска, ни национална драма, а још мање комедија, најмање фарса, а једнако далеко од лакрдије, што јој је, такође, приписивано. Писана је према канону грађанске драме, с тим што се и сâм тај канон деструира, варирањем жанрова и преплитањем жанровских елемената, тако да је, ако се ближе погледа, свака сцена заправо писана у другом жанру у зависности од тематског одељка” (Мујчиновић 1991: 79).

Самим тим, у првом плану ове драме није пад Јаше Томића, већ хомогена група ликова заокупљених прославом јубилеја и величањем националне историје. Сви они заједно представљају колективни лик и пре свега су комични јунаци који припадају искључиво нискомиметском иронијском модусу, тј. моделу исмејаних ликова. Они декларативно хвале херојство и прошлост, али су сами без херојских дела и њихове особине дијаметрално

су супротне типовима правих хероја. Карактеристике хероја из прошлости у савременом тренутку су ишчезле. Ипак, на питање да ли је дозвољена инструментализација мита чак и у таквим временима, постављено у самом наслову драмског дела, Вида Огњеновић покушава да одговори пишући драму о последицама митологизације историје и њених актера.

ИЗВОР

Огњеновић (2001): Вида Огњеновић, *Драме 1*, Београд: Стубови културе.

ЛИТЕРАТУРА

Мујчиновић, Путник (2005): Авдо Мујчиновић, Радомир Путник, *Позоришне кришћике*, Нови Сад: Стеријино позорје.

Пешикан-Љуштановић (2009): Љиљана Пешикан-Љуштановић, *Каг је била кнежева вечера*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Стаменковић (1987): Владимир Стаменковић, *Савремена драма*, књ. 1, Београд: Нолит.

Стојановић (2010): Дубравка Стојановић, *Уље на води: оїледи из истїорије садашњостїи Србије*, Београд: Пешчаник.

Фрајнд (1996): Марта Фрајнд, *Истїорија у драми, драма у истїорији*, Нови Сад: Прометеј – Стеријино позорје; Београд: Институт за књижевност.

Zlatko M. Grušanić

Institute for the Improvement of Education
Belgrade

TYOPOLOGY OF HEROES IN SERBIAN 1990S DRAMA: VIDA OGNJENOVIĆ'S *JE LI BILO KNEŽEVE VEČERE?*

Summary: This research paper is based on the correlation between the turbulent social movements during the 1990s and the dramatic works written within the decade, on the example of Vida Ognjenović's drama *Je li bilo kneževe večere?*. The research is aimed at examining the compatibility between a hero as a protagonist of a play and a hero as a social phenomenon. Since the notion of a hero can be analysed from the point of view of both literature and social science, the first part of the paper deals with cultural, political and social contexts at the time when Ognjenović's drama was written and staged. The main goal of the author was to criticise banal interpretations of national myths, put at the service of a current ideology; it can be concluded that both types of a hero repre-

sent a social ideal, value system or social need. In other words, as social ideals changed throughout history and literary periods, the types of heroes changed as well; each period is characterised by a particular type of a hero. As literary heroes often personify real heroes, this paper mainly deals with the relationship between social reality and art, through the concept of heroism and the deconstruction of the concept.

Keywords: dramatic hero, drama, tragic hero, antihero, comic hero, irony, satire, humor.

Милан П. Милошевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09-31 Игњатовић Ј.
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

РЕАЛИСТИЧНОСТ ФИКЦИЈЕ У РОМАНУ МИЛАН НАРАНЦИЋ ЈАКОВА ИГЊАТОВИЋА

Ајсџракиј: Другачијим од површног не можемо назвати приступ читаоца књижевном реалистичном дјелу који, заведен ауторовим вјештим баратањем миметичком способношћу као и бомбастичним паратекстовима, његов фиктивни наратив, због увјерљивости приказаног, доживљава као непатворену истину. Како је немогуће написати реалистично дјело и остварити реалистички пакт без коришћења ефекта стварности који служи за аутентизацију текста, аутор несвјесно својим описом манипулише свијешћу наивног читаоца.

Погубност узимања књижевне фикције за истину, те разлику између њих двије покушали смо разјаснити исцрпним рашчлањивањем *Милана Наранџића* (1860/3), друштвеног првенца Јакова Игњатовића. Неоправдана једноиповјековна маргинализација првог модерног српског романа, зачета на непрепознавању његове иновативности и оригиналности од стране неразвијене књижевне критике, посебан је потицај за оповргавање увијезених ставова о првом великом наслову српског реализма.

Кључне ријечи: истина, фикција, Јаков Игњатовић, реализам, *Милан Наранџић*, ефекат стварног, реалистички пакт, оригиналност, модернизација.

1. СНАГА КЊИЖЕВНОГ РЕАЛИЗМА

Скепсе начете паратекстовима оличеним у не баш иновативним фразеологизмима којима се издавачи служе при најави новог издања, читалац бива опчињен ауторовим мимезисом, организацијом грађе и аутентизацијом простора. Указавши исувише повјерења дјелу наоко исповиједне садржине, уживалац бива обманут поменутиим техникалијама и, након читања, придружује се пропаганди (не)задовољних читалаца ширећи свој суд о вјеродостојности прочитаног.

„Књижевно дело је естетски предмет, кадар да пробуди естетски доживљај” (Ворен 1965: 277), али он, као једини критеријум на основу којег

површан читалац вреднује текст, ствара се махом јачином слика које у уму производе пишчеви описи. Овакав једнодимензионалан приступ умјетничком дјелу је разумљив ако се узме у обзир став Ги де Мопасана, по којем „реалиста [...] неће настојати да нам покаже отрцану фотографију живота, но ће гледати да нам да потпунију, потреснију и убедљивију слику од саме стварности” (Квас 2016: 211).

Због свог лошег утицаја на неакадемске упражњаватеље и омладину, књижевност је услед ауторовог, тј. пјесниковог потенцирања реалија, логичких расплета и натуралистичких описа постала непожељна још у доба свог развитка. Приписујући јој свакаква, по становнике његове *Државе* опасна својства, Платон је нережимског и пјесника „нечисти”, као и његове телале рапсоде, изоставио из идеалне заједнице. Блажи према утицају фикције био је Аристотел који је њену сазнајну функцију прихватио као битан едукативни елемент у развоју људског ума. Трвења филозофа око ваљаности пјесништва продубљивала су се новим тезама и у постантничком добу. Мислиоци су се тако подијелили на „тврђу струју” која се позива на Платона (уз одступања усклађена са модернизацијом пјесништва) и на оне демократскије чији се суд и уважавање ингеренције књижевности приближавао Аристотеловом. Супротстављени ставови по питању вриједности књижевног дјела највише се дотичу вјеродостојности њеног садржаја.

Бартов *ефекат стварној*, на различите начине манифестован у књижевној фикцији а дефинисан као „[...] детаљ који се по свој прилици помиње ни због чега другог него зарад чињенице да је део представљене стварности” (Принс 2011: 45), понекад оправда Платонове сентенце о опасној природи пјесништва. Млади глумци окупљени око режисера Орсона Велса су 1938. године заједничким снагама уприличили радио-драму *Рајн свјетлова* по истоименом роману Х. Ц. Велса. Њеним јавним емитовањем, захваљујући неоспоривом глумачком дару извођача и „течном” нарративу о инвазији ванземаљаца, кроз етер се Сједињеним Државама проширила паника непојмљивих размјера. Ефекат стварног у овом спрегу глуме и књижевне фикције је, као демонстрација миметичке снаге ријечи, потврда учинковитости фикције у реалном свијету. Њена „погубна лаж” садржај је и мноштва асоцијација које перципира наша свијест чак и након површног осматрања платна *Крик* Едварда Мунка. Како посткласична наратологија сматра да се и слика „[...] може посматрати као наратив јер представља слободну илустрацију вербалне историје (приче)” (Милутиновић 2014: 362), тако ћемо и моћан невербални наратив овог платна узети као примјер штетности *ratio*-у идеалног становника Платонове заједнице. Иако би свако понаособ од сопственог доживљаја Мунковог *Крика* исконструисао другачији наратив, све посматраче је на то потакла nelaгода коју је узроковао експресивни набој слике.

Снажном наративном аутентизацијом се може похвалити и тзв. „ниска” књижевност. Њена истина, умотана у колоквијалан, „јефтин” језик, лишена реторичке виспрености и стилских фигура, допадљивија је а тиме и супериорнија спрема супарничине – истине „високе” књижевности. Освјешћење које је донијела сексуална револуција у другој половини 20. вијека ослободило је књижевност пробраног рјечника и трајно је тематски еротизирало. Граница доброг укуса је седамдесетих година прошлог вијека била једини критеријум који је разликовао еротско од порнографског штива, истинито или барем могуће од неувјерљивих *pulp* заплета. Како је у бившој Југославији цензура штитила читаоца од несоцијалистичких утицаја избацивањем неподобних цјелина или потпуним забрањивањем дјела (*Чан-џи* Алојза Мајетића), појављивање некраћеног романа *Баршунастој ируји* Сузана Рог у мјесечним наставцима и са звучно-бласфемичним насловом *Успомене сиријској изеице из бара на цесити Врбовец–Бјеловар* морало је пробудити интересовање приличних размјера¹. Изузмемо ли привлачну снагу набрајања пикантерија из туђих живота – поготово познатих особа – не налазимо научан одговор на питање откуд толико занимање за ову конструисану исповијест, поготово након разоткривања идентитета Сузана Рог.

Конзумент оваквог штива, склон вулгарном и опсценом, с намјером бира баш такав наратив јер је лишен могућности поимања лирских колоплета и алегоричних слика те на умјетност гледа као на површно средство за забаву. Придајући превелику пажњу баналностима које су му сасвим достатне за увјеравање у истинитост фикције, он упија ауторове имитације стварног свијета и њима подмирује своје побуде, нпр. воајерске, при читању еротских тривија. Није занемарљива ни референцијалност с којом „[...] писац сопствену субјективност претвара у конкретну слику, производећи реалност” (Квас 2016: 21), а којом читалац бива заведен.

Х. Портер Абот је читаочево давање предности (званично) нефикцијском наративу науштрб фиктивног покушао објаснити преко њихове тврдње „[...] да предочавају причу која је *фактички* тачна” (Абот 2009: 231). Потхрањивање илузије да је прочитано и истинито код наративне публике која

¹У другој години свог излажења (1986), Вјесникова *Еројшика* је достигла тираж од скоро 200 000 примјерака. Разлог њене енормне популарности не налазимо само у чињеници да је ово био први часопис у бившој Југославији који је научно прилазио сексуалној сфери људске природе. Да је за тај пораст занимања умногоме крива и Сузана Рог, свједочи садржина гомиле писама читалаца упућених на адресу загребачког Вјесника. *Успомене* су знатижељне читаоце натјерале на прикупљање било каквих података о њиховом аутору. Одговор да је Сузана Рог псеудоним познатог загребачког књижевника Звонимира Мајдака задовољио је само оне сумњичавце који су тврдили да је *Успомене* морао писати професионални писац због приљежног приступања аутентизацији лика и простора, а не нека анонимна списатељица која то није могла извести без стручне помоћи. Заинтересованост за „исповијести” Сузана Рог није опадала ни послје овог открића, што потврђује и, до данас, написаних пет наставака *Баршунастој ируја*.

не жели прихватити или стварно не „[...] зна да су предочене ситуације и догађаји синтетски конструкти” (Принс 2011: 117) еквивалентно је несвјесном нагону. Читалац без студиознијег знања из историје књижевности лакше ће повјеровати паратексту којим је назначена мемоарска нота одређеног наратива јер није довољно упућен у списатељску моду из XVIII вијека и писање лажних исповијести у забавне сврхе. Знајући за горе назначено, Звонимир Мајдак, већ искусни аутор бестселера, тон искрености је са *Баршунастим ируиом* погодио поднасловом и потписујући се псеудонимом чија је једноставност и обичност била у складу са ненадахнутим и приземним сказом првенца Сузане Роџ.

Овим је назначена потреба за *реалистичким иакиом* – споразумом који чине „[...] поверење читаоца у пишчеве речи и вера да књижевност може спознати свет” (Квас 2016: 28). Све што читалац тражи од аутора овим пактом јесте да приповједач буде поуздан и да га не изневјери превеликим удаљавањем од конвенцијама утврђеног логичког слиједа познате му стварности. Аутор успјева одржати читаоца у илузији стварности све док поштује принцип минималног одступања од ње, онакве какву је други потписник уговора о повјерењу познаје или признаје. Овај споразум често не бива нарушен чак ни последице прочитаног паратекста о фиктивности садржаја², што може имати и далекосежне посљедице попут стварања нове теорије завјере на свјетском нивоу након озбиљног поимања и прихватања фиктивног заплета *Да Винчијевој кода* Дена Брауна.

Неуједначене тачке гледишта проучаватеља на истинитост (а самим тим и вриједност) књижевног дјела дјелимично се унификују у прихватању једног од пет модела истине у књижевности. Класификујући наратив по миметичком, епистемолошком, етичком, фигуративном или моделу аутентичности, ми оцјењујемо постигнуто садејство, тј. кохерентност имитираног, знање које преноси читаоцу, етичност његове моралне поуке, утицај фикције на истину стварности и аутентичност остварену кроз искреност аутора. Покушај освјетљавања проблема истине у раном реалистичком роману као што је *Милан Наранџић* Јакова Игњатовића те примјенљивост наведених модела истине на роман нејединствене поетике биће тема овог рада.

2. МИЛАН НАРАНѢИЋ И ИСТИНА

Озбиљнијем позивању српске интелигенције на роду користан рад Јаков Игњатовић приступа 1857. године када излази његов чланак „Поглед

²Због ограђивања од могућег поистовјећивања са стварним ликовима или ситуацијама, многи аутори фиктивности садржаја истакну у паратексту на видљивом мјесту, али га мање образован читалац често не схвати озбиљно.

на књижество”. У њему аргументовано наводи науке у којима смо дефицитарни и којима је хитно потребна млада, научничка „крв” (филозофија, природне и православне науке, филологија, историја). Помак на који подстиче младе „изображенике” донио би и српском народу већи углед у Европи. Поред савјета за напредовање на већини културно-умјетничких релација, Игњатовић се усуђује ревидирати стање у нашој књижевности до те године. Посебну пажњу посвећује до тада потпуно запостављеној прози јер је по његовом „[...]” мненију, Србин објективној поезији наклоњен” (Игњатовић 1959б: 339).

Не занемарује ни обавезну васпитно-поучну ноту у њему, која „[...]” поред здравог хумора, са добрим моралним мотивумом на изображење разних класа дејствовати може” (Игњатовић 1959б: 350). Игњатовић, као и Балзак, романом жели ријешити један велики савремени проблем, што је спајање научног и наративног дискурса у заједничком друштвеном ангажовању, да се читаоцу прошире духовни видици, како би се овај другачије понашао у свакодневици. Поред „аристотеловске” корисности од књижевности и родољубља, прози је приступио и због несигурности у себе као аутора, али и из жеље да је покрене из сентименталистичке обамрлости. Игњатовић 1860. године објављује први реалистички роман (по неким протореалистички) српске књижевности – *Тридесет година из живота Милана Наранџића*.

Игњатовићев друштвени првенац има изузетно једноставну фабулу. На једној од многобројних сједелки у дому Милана Наранџића, одабрано друштво добростојећих пријатеља моли домаћина да им исприча како је стекао богатство. Овај пристаје и уз објешењачки осмијех, без икаквог устручавања, дочарава им своје сиромашно дјетињство, неприродну алаовост од које је боловао, смрт оца и одлазак од куће. Исповијест наставља новелама из веселог студентског живота пештанског *бранденбурџера*. Наранџић није прећутао слушаоцима вјешта избјегавања зајмодаваца, авантуре са слушкињама и све могуће варке које је извео сам или уз помоћ пријатеља Бранка Орлића, иначе његове суште супротности.

Живот на високој ноzi и одијевање по посљедњој моди захтијевали су приличне издатке, па је Милан одлучио да се што прије обогати, јер његовој урођеној лијености некакав осредњи посао није могао донијети жељено. Увидјевши прилику да се, послѣ Орлића, трајно окористи близином и милошћу богате удовице, Наранџић се здушно предаје задатку – освајању милостиве даме. Наслутивши порив који је произвео наклоност према старијој госпођи, удова му поклања повјерење и разне економске послове, али га и држи на безбједној удаљености од своје ложнице, представљајући га у мјесту као рођака. Увидјевши да је двије године изгубио на додворавање, Наранџић вјешто уприличеном намјештаљком погађа мету – женидбу с клазулом, која му обезбјеђује читав иметак по њеној смрти.

Трећину Наранџићеве исповијести заузима његова морална алтернатива – Бранко Орлић. Видаковићевски витез, искрени родољуб и наивни сањалица, Орлић се зближава с човјеком који се отворено подсмјава његовом резоновању. Из тог чудног односа јавља се парадоксално пријатељство, јаче него код људи сличних сензибилитета. Међусобна допуна природа је очита и поред силних препирки, а њих Игњатовић преноси у потпуности.

Други дио *Милана Наранџића* (објављен 1863. године) доноси наставак животне саге познатог нам галантома, сада угледног удовца који, у потрази за *униџерхалијуніом*, обилази разна мјеста, посјећује балове, те пуним плућима ужива у благодетима наслєдства. Склон шали, Милан, удружен са шаливцијом Чиком, прекраћује вријеме приређивањем „вицева” попут оног са лажним женидбеним огласом, важећим само за богате миражџике, чија ће се подобност за титулу гђе Наранџић рангирати по количини новца коју су спремне унијети у брак.

Предах између *абенијајера* Наранџић попуњава помагањем Орлићу да се опорави од посљедица несрећних заљубљивања. Бранкова злехуда срећа са женама кулминира вјенчавањем дјевојке чије је мрачно дјевојаштво њена турска вјешто скрила од младожење и оних који су се у његово име распитивали за „прилику”. Њену праву природу је Орлић брзо открио, али није узмакао, идеалистички увјерен да ће промијенити своју невјесту Ханику. У посљедњој сцени затичемо Милана са видно незадовољним и духом одсутним Бранком који се сели у други град због радног мјеста. Игњатовић нас изводи из романа једноставним растанком без патетичне ноте и опроштаја са слушаоцима: „Једно време опет нећемо се видети” (Игњатовић 1959а: 285).

Потрага за искоришћеним моделима књижевне истине у *Милану Наранџићу* требало би да буде једноставнија него у многим другим реалистичким дјелима. Без претеча прозаиста на које би се могао угледати, без књижевнотеоријског знања и потпомогнут само лектиром из предреалистичког доба, Игњатовић се упустио у списатељску авантуру и успио уприличити роман којим ће привући немалу пажњу публике и критике. Навикли на Видаковићевски сентиментализам, читаоци нису крили своје одушевљење садржином дјела, а савременици ће забиљежити да су у лику Бранка Орлића налазили непатворени идеал просвјешћеног младића.³ Критика још увијек непостојеће књижевности, очигледно жељна једне класичне људске приче, хвали овај Игњатовићев сказ као роман у којем нам, по суду Ј. Ђорђевића,

³Бранко Орлић је био „узор свију јунака” код читалаца из тог времена због својих особина и тежњи, што свједочи др Милан Савић у чланку „Јаков Игњатовић, српски књижевник” (1890, *Јавор*, бр. 4, цитирано у: Скерлић 1965: 189). Објављивање другог дјела *Милана Наранџића* и неистраживање Орлића у идеалистичким стремљењима порозало је лик Бранка Орлића код читалаца, што је по Скерлићу основни разлог за неангажовање Игњатовића на писању трећег дијела.

излазе „[...] пред очи обични људи, с каквима живимо”, док се радња развија „без ножа, пиштоља и отрова, без муње и громава... тихо и природно” (Иванић 1996: 145).

Држећи се свог гесла: „Не требају Србину исплакана, болесна чувства и незадовољство светско, но чиста природност која и у жалости нађе мелема” (Игњатовић 1988: 116), Игњатовић покушава створити нови, „српскији” приступ писању романа и приближити тадашњим читаоцима ову књижевну врсту. Да би постигао ту „чисту природност” којој је стремио, одлучује се за казивачки стил и мемоарски приступ теми, као и на подјелу говора лика и говора писца које налазимо само у назнакама, јер наратер, тј. Миланов слушалац, овдје није развијен карактер⁴. Не желећи навући на себе бијес читалаца због пропагирања занемаривања морално подобних канона у виду нараторових неувијених савјета, Игњатовић је, зарад остваривања етичког модела истине, Милану Наранџићу супротставио Бранка Орлића, младића понајвише налик идеалистима из Видаковићевих сентименталистичких повјести. Не желивши да поларизацијом карактера актера створи код читалаца симпатије за једног од њих, наш писац је, са доступним знањима о композицији дјела, хтио постићи ефекат стварног и њиме објаснити погубност идеалистичког погледа на свијет. Као што смо већ назначили, наклоност коју су читаоци осјећали за Орлића била је производ заосталости њихове лектире за актуелније компонованим наративима, али и производ иритантности насловног антијунака. Њу Игњатовић, као „[...] књижевник без квалификације књижевничке” (Скерлић 1964: 36), није могао постићи другачије него честим поређењем поступака Наранџића и Орлића, тј. инсистирањем на њиховом антиподству:

„У ствари женидбе био сам особитог укуса, сасвим противан Бранку. Бранко је ово држао: Не треба да узме стар младу, нит’ млада за старог да полази: једно, вели, због тога што није пропорција, и ретко је задовољан живот; друго, фамилија често остаје без родитеља и дође у туђе руке. – Гди се једна ил’ друга страна мрзи, не допуштати да се узму, јер је опет ретко добар живот. – Више на оданост и наклоност нег’ на новац гледати, јер ако се случајем новац измигољи, крај пријатељству. [...] За шкрофулозне, ектичаве и богзна какве подаграше не полазити и не женити се, јер им син и унук неће зафалити што су на овом свету.

Ја сам држао: Треба се само богато оженити, па ма каква била; то јест, ја кажем само за мене, а не за другога. – Ако је млада, лепа и богата, утолико боље. – Ако је стара, треба јој по вољи чинити, па гледати да се добро теста-

⁴У Милану Наранџићу наратера као појашњивача налазимо тек у пар пасуса на почетку оба дјела и у сачинитељевом *Предговору* којим се исти брани од језика лика: „У овом делу језик није онај исти којим сачинитељ пише, него онакав истоветни каковим је јунак истог дела говорио. Зато молим да се одговорност у том призренију на Милана Наранџића баци”. (Игњатовић 1959а: 27)

мента начини. – Ако ли је болесна, треба јој дати медуцина колико хоће. – Ако је мрзак живот, а богата је, не треба од куће ићи, нит се дати истерати; но треба се чувати. – Ако је високоучена и високовоспитана, нек донесе много новаца, то јест, кажем за мене.” (Игњатовић 1959а: 93–94)

Антиподство је, иначе често у Игњатовићевим дјелима (*Вечити младожења*, *Стиари и нови мајстори*), изузетно симплифициран начин за довођење читаоца у моралну недоумицу: коме дати за право – виспреном и препреденом паразиту Милану („Познавао сам све људе упрсте; знао сам гди како треба живити. На једном месту треба човек овако, а на другом опет онако” (Игњатовић 1959а: 110)) или несналажљивом сентименталисти Бранку („Премда није био тако леп и пријатан као ја, ал’ зато су га даме скоро, ил’ да рекнем бољма гледале нег’ мене, и да је знао како треба са светом живити, и овом приликом мого би постати срећан” (Игњатовић 1959а: 90)). Ова врста контрастирања и стављања читаоца пред релацију морално–неморално у потпуности је испунила етички модел истине, али несумњиво заобилазним путем, што је и самог аутора изненадило и навело на писање другог дјела *Милана Наранџића*. Насловни јунак је због маестрално транспонованог пикареског самољубља и опијености својом промућурношћу („Е, мој Бранко, ти си већ доста читао и читаш, па из моје главе изиђе увек спасителна мисао у невољи шта да чинимо. Није добро много учити и много знати” (Игњатовић 1959а: 88)) био толико иритантан читаоцима да су се они приклонили тек овлаш скицираном пехмајстору Бранку, као и сам Милан, из сажаљења.

Рани српски критичари су исувише оштро судили Јакову Игњатовићу јер овај о Наранџићу говори „[...] без мржње, без презирања, па шта више и без ругања” (Јовановић 1901, у: Скерлић 1965: 197). Неспособна да појми ограниченост сказа и *ich*-форме, као и постизање ефекта стварности, критика се у оповргавању вишеструког значаја *Милана Наранџића* строго држала става о кршењу етичких конвенција од стране насловног „јунака” јер је оно „[...] подложно јакој критици, нарочито с моралне стране” (Скерлић 1965: 110). Наранџић, иако разбијач патријархалне кохезије и сљедбеник анти-традиционалних ставова, сталним увјеравањем слушалаца о неминовности сваког његовог потеза у прошлости умањује величину својих гријехова. Тим и неким морално подобним гестовима (награђивање сиромашних дјевојака које је насамарио огласом; помагање пријатељу) Милан задобија повјерење читаоца и издиже се изнад супарника му Орлића. Својом нестандартношћу лик Наранџића отима се логичној поларизацији, а од потпуног сврставања у негативце спасава га његова злоба, која нема виши карактер, већ се своди на личне потребе.

Зашто не осјећамо одбојност према таквом вјетрогоњи и друштвеном вампиру као што је Наранџић? О заводљивости негативног у литерарном лику доста тога је рекао Никола Милошевић у трактату *Негајивни јунак*.

Његова дефиниција: „Привлачна моћ негативног књижевног јунака условљена је пишчевим интензивним настојањем да читаоцу осветли људску, хуману страну литерарног преступника” (Милошевић 1990: 8), примјенљива је и на Милана Наранџића. Игњатовић освјетљавање Милановог лика препушта њему самом и овај описом генезе „злочина” успијева ублажити читалачку осуду. Захваљујући својој саможивости и промућурности, Милан, иако прекршивши многе моралне конвенције, читаоцу бива довољно симпатичан да га овај рехабилитује и упише међу полунегативце јер његово готованство дјелује наивно спрам гријеха неких литерарних негативаца, нпр. Розалије Придан, двоструке чедоморке из Мопасанове истоимене новеле. У прилог томе иде и то да је Наранџић само послушао свога оца на самрти⁵ и сав се предао, још у школским данима, зацртаном циљу: „Ја тек хоћу да постанем господин и до лаког живота да дођем” (Игњатовић 1959а: 43).

По моделу аутентичности, „[...] аутор дела је искрен уколико тежи томе да говори истину” (Квас 2011: 49). Судећи по овом критеријуму, Милан је изузетно жив лик, најувјерљивији у српској прози 19. вијека. Његов приповиједни свијет јесте махом сачињен од простих синтаксичких релација субјекат – предикат – објекат и не може се похвалити богатством језичких варијабли („Сад Бабика врати се.” (Игњатовић 1959а: 128)), али су ти искази цјеловити а гестови мотивисани и кохерентни са предоченом нам природом актера. Наранџићев пикарски карактер често пређе границу доброг укуса кад је у питању самохвала, али му ни истицања туђих врлина нису ништа мање упечатљива и животворна: „Какав је то плач, каква искреност у Марије! Кад смо се опростили и изљубили, а Марија коњску гриву љуби који нас возе. Заиста смо онда срећни људи били!” (Игњатовић 1959а: 84). Игњатовићева *цел* је и била да пишући роман о савременом друштву ликове у њему очовјечи до мјере која ће читаоцу бити довољна за њихово поистовјеђивање са суграђанима у стварном животу. То је могао само преко приказивања актера у свој њиховој осредњости.

Милан Наранџић је фикција о занемаривању моралних закона зарад индивидуалне среће. Милан, дијете из сиротињске породице, гурао се кроз свијет на разне начине; из школе глади и биједе изнио је лукавство и сурову безобзирност. Стоички је претрпио сваку биједу свог положаја који му је друштво наметнуло. Оно му је одузело понос и поштење, али му је и донијело новац којим је успио надомјестити своје мане. Сплеткарењем себи обезбјеђује женидбу богатом удовицом, коју је недуго потом и наслиједио.

⁵„Куд год пођеш, иди равним путем. Предузми себи раван пут. Немој после ни надесно ни налево; кад с пута сврнеш, губићеш времена, уморићеш се, задоцнићеш се, па ћеш изгубити твој циљ. Нећу да ти кажем: буди ово или оно, но што си предузмеш, к томе напред терај, јер како натрашке ил’ на страну пођеш, доћи ће вече живота, па покајаћеш се.” (Игњатовић 1959а: 34)

До краја романа Игњатовић успијева преко Наранџићевог примјера илустровати примјену Дарвинове теорије у друштву: у сукобу интереса снажнији прождиру слабије, а вјештији варају глупље („Па колико јошт има феле људи, па са свима тима треба знати живити. Но ја сам са свима знао живити. Када видим кога да је маску на себе узео, а ја узнем опет другу, па се тако жмурке играмо” (Игњатовић 1959а: 112)).

Писац је допустио да се у роману Милан сам слика, да отворено изнесе своје карактерне црте, па и интимне, које не уљепшава и украшава („Та верујем, ал’ не због твоји’ пачији’ ногу и родиног врата, већ што чују да си богат удовац, па сад би се, наравно, све за тобом помамиле.” (Игњатовић 1959а: 217)), већ отворено говори и предлаже своју саможивост и неморалност. Он пјева хвалоспјеве земаљским задовољствима и ужицима. Уз дозу мазохизма наглашава оне моменте који га унижавају као личност („Ја, дакле, постадо’ камердинером, премда многи ме звали локајем, и то због тога што сам локајску либерију носио” (Игњатовић 1959а: 76)). Наранџић не жели мијењати свијет, пред људима носи маску, крије осјећања и мисли, те шаком и капом у роману дијели животне максиме из свог скитачког живота сналажљивог пробисвјета. Своју филозофију проповједа са добродушном отвореношћу и наивним цинизмом.

Иако нас проучаватељи књижевности увјеравају да „[...] фикционално друштво није (или барем не мора да буде) представа ма које конкретне друштвене стварности (Долежел 2008: 255), Игњатовић нас данас (за разлику од некадашњег читаоца) изненађује успјешношћу пресликавања другог таласа асимилације Срба у Угарској. Огрезлост у хазард, церемоније, кокетерију, крајњу неприродност и сваки, тада популарни, вид кича, Игњатовић је транспоновео лингвистичким миксом културе аустријског малограђанина, тј. локалног *йуріераја*. Да би избјегао моралисање и пристрасност коју је осјећао за „старо доба”, Игњатовић је проблем асимилације исказао из перспективе младића који сростање са сусједним народима не доживљава као пријетњу по свој идентитет. Наранџић је човјек новог доба, усредсређен на успех у друштву и брзо богаћење. Нетипична аполитичност и вредновање људи по њиховом имовном стању, а не по нацији и вјери, још више га удаљавају од размишљања његових предака. Миланово успјешно уклапање у миље продукт је схватања предности новог окружења и одбацивања застарјелих назора из дјетињства. Унијаћење је подразумијевало и помодарско мијењање *йуріермајстјорских* имена у литерарнија: Милан у Емил, Јованка у Јохана, Милка у Емилија. Искварен германизмима и хунгаризмима, језик ликов у роману је доказ више у корист наведене тезе.

Да Јаков Игњатовић заслужује убрајање међу ауторе који, „[...] обузети осећањима искрени су у преношењу својих емоција, те су зато њихови искази истинити и уверљиви” (Квас 2011: 49) доказаће остварење реали-

стичког пакта у *Милану Наранџићу*. Пакт Игњатовић снажи „[...] неком врстом наративног изобиља, које толико обасипа 'бескорисним' детаљима да донекле подиже цену наративне информације” (Барт 1990: 191). Просте реченице често смјењује комбинацијом простих („На зиду неколико контрафа, а на раму једном шеће се једна бубица, што мало наличи на бубамару.” (Игњатовић 1959а: 147)) и помоћу „бескорисних” детаља, попут осталих раних реалиста, поспјешује истину фикције у свом првенцу.

Свој коначан раскид са романтичарским писањем Игњатовић је дао у интеракцији Бранка (агенса) и Милана (пацијенса). У вербалним дуелима овог двојца увијек побеђује рационални Милан са прилажењем свијету и људима без илузија. Наш пикаро у савладавању животних тегоба односи побједу над Бранком, представником *нежних срца* чије „[...] супротстављање није мотивисано идеологијом, нити претрпљеним неправдама, већ њиховим карактерним особинама, превасходно њиховом осећајношћу” (Долежел 2008: 98). Успјех Орлићевих богоугодних акција нарушио би начело минималног одступања фикције од истине, тј. свијета стварног човјековог искуства. Свјестан основних законитости реализма и његове сврховитости за чије раширивање се својски залагао, Игњатовић је знао да „[...] мит мора бити побеђен, сентиментални романтизам савладан законитостима друштвене стварности” (Квас 2016: 146).

А. Ц. Бредли је почетком прошлог вијека назначаво да „уметничко дело није део стварног света, нити је његов одраз [...], већ је свет за себе: независан, потпун, аутономан” (Долежел 2008: 5), али за конструисање *Милана Наранџића* Јаков Игњатовић је преузео приличну грађу из стварног свијета. Иако навођењем стварних дјела, мјеста или лица у фикцији (Мадам де Севиње, Книге, Крајцгасе, Сербенгасе, Чика) она постају дио те фикције, они су и конструкција аутентичног свијета, па самим тим и истине. Игњатовић, попут Наранџића, никад није прежалио слободу ђачког живота, бекријања и шеретлуке у Пешти. Опијен снагом јединства младих људи, до смрти живи распусно, па нас зато не би требало бунити његово често помињање у романима пештанске кафане *Бела лађа* („Ко не познаје Белу лађу? Вредно је да јој спомен потомству остане.” (Игњатовић 1959а: 65)), омиљеног окупљалишта његовог соја – *бранденбургера*. Они су живјели један за другог, дијелили свако добро и зло, те се држали макијавелистичког принципа „циљ оправдава средства”. Тако посвећен земаљским задовољствима, Јаков Игњатовић живио је од 14. до 25. године у Пешти.

Борећи се са својом слабом маштом и жељом да му роман буде пунокрван, Игњатовић прибјегава искуственом реализму, тј. убацивању лично проживљених сцена у дјело. Живојин Бошков, најистрајнији проучаватељ лика и дјела Јакова Игњатовића, документовао је подударност чињеница из живота Бранка Орлића са неким детаљима из пишчеве биографије и тако ве-

рификовао Скерлићеву тврдњу да је Игњатовић у Орлићу сликао себе. Овај рецепт (*Појетиа и адвокай; Увео листак; Васа Решийекй*) није напустио до смрти, која је прекинула његову каријеру писца. Бијег од татора, полагање испита за друге ђаке, идеализам, хусарство, чести изостанци изван постојбине о којима није говорио и несрећна женидба са осамнаестогодишњом Аном Фехир (Ханика у *Наранцићу*) само су дјелић Игњатовићеве животне ризнице којима је задахнуо лик Бранка Орлића. Знатан број личних назора себе средовјечног из периода писања свог првенца (1860–1863) уградио је у Наранцићеву филозофију, али оне наивне, младалачке, придодао је Орлићу.

Игњатовић је изблиза познавао свијет који је сликао. Иако бисмо се као проучаватељи књижевности морали придржавати става да су „[...] фикционалне особе природног света [само] могући парњаци људи, а њихова својства и способности [...] фикционалне пројекције атрибута стварних особа” (Долежел 2008: 126), тврдићемо да су скоро све личности из овог романа фикционизирани Игњатовићеве другари или познаници. Поред Милана који је сликан по моделу Ђорђа Митрића, нотароша села Помаз, и Бранка који је пишчев *алишер ејо*, „препознат” је и Чика. Јован Скерлић назначавача да је симпатични старчић из другог дијела *Милана Наранцића* био Ника Поповић – Чика, из Шида у Срему. Његово постојање потврдила му је прочитана вијест о његовој смрти у *Јавору* (45/1878), коју је овај часопис пропратио кратким поменом: „Из Шида јављају да је тамо лицем на Митровдан умро у својој 75. години након кратког боловања по целом Срему са свога неисцрпивога хумора и оригиналног начина живота познати Чика и кога је српски писац г. Јаков Игњатовић онако вешто и лепо описао у 11. књизи свога романа *Милан Наранцић*. Наша хумористичка књижевност би зацело много добила кад би какво вешто перо описало, штоно реч, ’живот, прикљученија и шаљиве изреке скроз и скроз оригиналнога покојника” (Скерлић 1950: 78).

Као што смо назначили у уводном дијелу, аутор често намјенски конструише наратив по укусу публике. Изузетак није био ни Јаков Игњатовић који је био свјестан да за своју идеју омасовљивања књижевности на српском језику мора придобити и читатељке⁶. Љубавних писама пуних извјештачених осјећања и општих мјеста, која су представљала чари *курмахераја*, у овом роману не мањка. Пишу их сви, чак и кад за њима нема потребе. Пошалица са неосвојивом Јелком Свилокосић, коју ће са *либзбрифом* (љу-

⁶Њихово мишљење о томе шта би књижевно дјело требало садржати писац је уткао у став Милеве Милеуснић из новеле *Једна женидба* („Српски нема ништа модерн; чујем да у њима ништа друго нема, него све се туку, кољу и пуцају; о курмахерају ништа. Немецке и француске књиге све пишу о шармант људима, галант дамама, па какви’ лепо’ абентајера има у њима” – Игњатовић 2013: 22).

бавним писмом) као провјереном комбинацијом започети Милан, даје нам увид у аутентичну колоквијалност садржаја таквих писама:

„Сладчајша госпоце!

Моје перо није у стању све оно што Вас дичи описати. Дозволите ми само изјављење примити да сам ја доста света прошао, ал’ још нисам нашао такову даму, која ми је због своје лепоте и билдунга тако јако срце коснула. Ја сам од Вас Аморовом стрелом рањен. Није ми доста што би ми онај дан који сам с Вами у друштву провео незаборављен остао, но мог је срца жеља и за даље моје срце с Вашим срцем свезати. Ја сам готов за Вас ма каквој се опасности изложити, а уверен сам и с Ваше стране да поред Ваше лепоте и толико куража имате да се нећете љубови ради никакве незгоде плашити, него да ћете оно чинити што Вам срце диктира. Зато молим Вас за одговор, и немојте ме са неизвесношћу мучити, но искрено ми чувство Ваше исповедите, да знам хоћу ли срећан или несрећан бити. Опростите ми да смем казати да Вас милион пути љ... ах не могу, не смем написати, перо ми у руци дркће... Ваш роб...

М. Н.”

(Игњатовић 1959а: 186)

Овај нимало наиван потез кичицом алкавог композитора (каквим ће се Игњатовић посебно показати у позним дјелима) вид је предаха од монотоног аутодијегетичког приповиједања насловног јунака. Дотадашње аукторијалне упадице на час су замијенила писма – стандардна обиљежја бидермајера и епистоларног романа. Не избјегавајући их зарад ефекта стварности, Игњатовић, поред тога што потврђује Живковићеву премису о њемачкој забавној литератури као његовом узору⁷, потврђује и пишчеву жељу за тиражношћу. Без дјелова у којима *Милан Наранџић* подсећа на ласцивне петпарачке романе за слушкиње, Игњатовић не би постигао своју *цел* – писање на *йолзу* народу.

3. МИЛАН НАРАНѢИЋ: РЕАЛИСТИЧКИ РОМАН

У овом раду смо имали намјеру приказати начине моделовања истине којима се Јаков Игњатовић послужио како би остварио хвале вриједан циљ који је сам себи задао – да напише аутентични српски друштвени роман. Игњатовић је са скромним списатељским могућностима покушао задовољити сопствена хтијења изнијета у чланку „Поглед на књижество”, што му,

⁷Иако је Игњатовић, слиједивши реалистички резон, пресликао из стварности Наранџића, Чику и њихове доживљаје а искаркирао себе у лику Орлића, стил и реализација романа су Драгишу Живковића увјерили да он није читао великане реализма, већ њемачку забавну литературу „[...] која је живела, развијала се и цветала као другоразредна или трећеразредна” (Живковић 1997: 112).

без претече и довољно теоретског знања, није био лак задатак. Да је *брудер Јаша*⁸ успио конструисати вјеродостојног представника свог времена те начинити тип и матрицу за потоње галантоме у својим романима (Шамику Кирића, Ђоку Глађеновића) утврдили смо и по томе што Милана Наранџића, првог антијунака српске књижевности, неразвијена критичка свијест није примијетила, али је његовом ствараоцу, након политичког пада, његову неморалност не једном пребацила. Читаоци, неупућени у токове реализма а склони Љубомирима и сличним сентименталистичким калупима, такође нису правилно схватили *цел* Игњатовићевог *Наранџића*. Како је то пошло за руком нашем писцу и то већ у првом његовом роману са друштвеном тематиком, иако је и сам тврдио да је *Пајници*, свом данас потпуно скрајнутом роману, „[...] посветио пажњу коју до тада и многа његова боља и успелија дела нису завредела” (Орсић 2015: 149)?

Да би постигао ту „чисту природност” којој је стремио и „[...] главно активно лице живота и маште о животу обу[као] у спољашње тело” (Бахтин 1991: 31), Игњатовић је морао приступити изради ликова по реалистичком начелу, што је и урадио изабравши за *Милана Наранџића* канон традиционалног реализма, тј. пикарски роман. Иако на позадини архаичне технике излагања и уз видљив напор да се „[...] одржи у складу ’психологичан моменат са реалистиком’” (Орсић 2015: 149), Игњатовић је први од наших писаца успио поспјешити фиктивни сказ инфилтрацијом искуственог реализма. Уношење проживљених ситуација у фикцијски наратив није никаква иновација у националним књижевностима земаља које су већ имале чврсту реалистичку традицију, иако Жорж Санд тврди да је „уобразиља уметника само [...] покатак у присној вези са њиховим животом”, те да је њему „потребно да кроз своје остварење напусти овај искуствени свет који га тишти, спутава, обеспокојава и који му је досадан” (Долежел 2005: 5). Иоле приљезнији проучаватељ опуса нашег великана примијетио би доста сличности између поступака и ставова Игњатовићевих јунака и његових личних, нама данас познатих из *Рајсогија из њрошлої срїскої живоїиа (Мемоара)* и сачуване преписке. Биографизам, сагледан без болећивости, *Милану Наранџићу* не одузима на снази нити аутентичности. Пунокрвност насловног јунака постигнута нараторовим вицкастим самоогољавањем и уз сва ограничења *ich*-форме (овлашна освјетљавања споредних ликова, немогућност појашњавања ситуација којима наратор није присуствовао) увелико је изнад очекивања која смо могли имати од писца почетника без знатног књижевнотеоријског знања. Игњатовић нам је у Милану моделирао једног параде-

⁸Један од најоштријих оспораватеља лика Јакова Игњатовића био је његов дугогодишњи пријатељ Јован Јовановић Змај. Често му је посвећивао шаливе пјесмице у којима га је називао *брудер Јашом* алудирајући притом на његов германизмама искварени српски језик.

ра, чији је говор из популистичког штива научена поза и којем је функција стварање програмиране али дјелотворне емоције.

Јакову Игњатовићу титулу прегаоца није обезбједила чињеница да његов првенац није препознат као узор ни у једном дјелу српског реализма, већ су то учинили прво агитаторски чланци о потребама и проблемима у српској књижевности, да би то почасно звање потврдио са *Миланом Наранџићем*. С њим је сентандрејски великан отворио ново поглавље у српској књижевности, тј. епоху у којој „почиње истинска замена измишљених догађаја посматраним догађајима, или [...] догађајима тако причаним као да су се десили у животу” (Мопасан 1960: 37).

ЛИТЕРАТУРА

ИЗВОРИ

Игњатовић (1959а): Јаков Игњатовић, *Милан Наранџић*, Одабрана дела I, Нови Сад – Београд: Магица српска – СКЗ.

Игњатовић (2013): Јаков Игњатовић, *Једна женидба*, Београд: Ringier Axel Springer.

ОПШТА ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1991): Михаил Бахтин, *Аутор и јунак у естетској активности*, Нови Сад: Братство–Јединство.

Велек, Ворен (1965): Рене Велек, Остин Ворен, *Теорија књижевности*, Београд: Нолит.

Долежел (2008): Лубомир Долежел, *Хетерокосмика*, Београд: Службени гласник.

Квас (2011): Корнелије Квас, *Истина и поетика*, Нови Сад: Академска књига.

Квас (2016): Корнелије Квас, *Границе реализма*, Београд: Завод за уџбенике.

Мопасан (1960): Ги де Мопасан, Развој романа у XIX веку, *Реализам*, Сарајево: Свјетлост, 34–42.

Милошевић (1990): Никола Милошевић, *Неатаинивни јунак*, Београд: Белетра.

Милутиновић (2014): Дејан Милутиновић, Посткласична наратологија, у: *Свети у књижевности – књижевности у свету*, тематски зборник радова, Ниш: Филозофски факултет, II, 358–369.

Портер (2009): Х. Портер Абот, *Увод у теорију прозе*, Београд: Службени гласник.

Принс (2011): Џералд Принс, *Наратолошки речник*, Београд: Службени гласник.

ПРЕДМЕТНА ЛИТЕРАТУРА

Барт (1990): Ролан Барт, Ефекат стварног, *Трећи програм*, 85, Београд, 190–196.

Живковић (1997): Драгиша Живковић, Бидермајерски стил романа Јакова Игњатовића, *Европски оквири српске књижевности*, књига 2, Београд: Просвета, 101–132.

Иванић (1996): Душан Иванић, Српски реализам, у: Милорад Јеврић (прир.), *Основи српског реализма*, Бања Лука – Београд: Бесједа – Ars libri, 129–175.

Игњатовић (1959б): Јаков Игњатовић, Поглед на књижество, *Одабрана дела II*, Нови Сад – Београд: Матица српска – СКЗ, 335–353.

Игњатовић (1988): Јаков Игњатовић, Србин и његова поезија, *О књижевности*, Одабрана дела Јакова Игњатовића, Нови Сад – Приштина: Матица српска – Јединство, 90–171.

Кашанин (1977): Милан Кашанин, Трагичност периферије, *Изабрани есеји*, Београд: Рад, 79–108.

Орсић (2015): Срђан Орсић, *Лик странца у српском роману 19. века*, докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет.

Скерлић (1950): Јован Скерлић, Друштвена средина у Игњатовићевим књижевним делима, *Одабране књижевне студије*, Загреб: Државно издавачко предузеће Хрватске, 75–84.

Скерлић (1964): Јован Скерлић, Предговор *Васи Решићкију*, *Писци и књижевност III*, Београд: Просвета, 15–25.

Скерлић (1965): Јован Скерлић, *Јаков Игњатовић*, књижевна студија, Сабрана дела Јована Скерлића, књига 12, Београд: Просвета.

Milan P. Milošević

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

REALISTIC CHARACTER OF FICTION IN JAKOV IGNJATOVIĆ'S NOVEL *MILAN NARANDŽIĆ*

Summary: If seduced by the author's skillful use of mimesis, as well as by bombastic paratexts, a reader considers the fictional narrative, due to the persuasiveness of narration, to be the genuine truth; such an approach to a realistic literary work is quite superficial. Since it is impossible to write a realistic literary work and make a realistic pact with readers without using the effect of reality in order to authenticate a literary text, the author unconsciously manipulates the naive reader.

This paper deals with mistaking literary fiction for the truth and with the difference between those two, through a thorough analysis of *Milan Narandžić* (1860/3), the first novel written by Jakov Ignjatović. Unjustified, century and a half long marginalization of the first modern Serbian novel, based on literary critics' failure to recognize its innovativeness and originality, can serve as an incentive to refute preconceived opinions of the first important piece of Serbian realism.

Keywords: truth, fiction, Jakov Ignjatović, realism, *Milan Narandžić*, effect of reality, realistic pact, originality, modernization.

Јасмина Б. Тешовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 821.161.1.09-32 Достојевски Ф. М.
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ОБРЕД САМОЖРТВОВАЊА У ПРИПОВЕЦИ „САН СМЕШНОГ ЧОВЕКА” Ф. М. ДОСТОЈЕВСКОГ

Айспиракџи: У раду се бавимо тумачењем приповетке „Сан смешног човека” Ф. М. Достојевског, с нагласком на анализи обредне парадигме саможртвовања. Циљ рада је да покаже измењен карактер обреда жртвовања, што је у овом остварењу постигнуто помоћу суицидалног мотива. Након што почини суицид у сну, јунак сања рајску планету, али се његове спознаје о загробном животу могу само делимично подвести под искупитељску жртву Исуса Христа, на начин потпуне особне промене јунака и његовог поимања живота након буђења. Јер, остварење раја на земљи, задатак којем се јунак Достојевског на јави посвећује, остаје нешто тешко оствариво и готово немогуће, чиме ова прича руског писца до краја задржава своју двосмислену поруку.

Кључне речи: обред, жртва, сан, суицид, Христ, Достојевски.

1. УВОД

Главни и неименовани јунак приповетке „Сан смешног човека” Ф. М. Достојевског, савладан тугом и очајањем, једне вечери сања како одузима себи живот пуцњем из пиштоља. У сну он одлази на рајску планету, двојницу Земље, борави на њој, види рај и упознаје људе који ту живе, али ненамерно успева да их „исквари” донесећи им патњу, болести, невоље и смрт. Након буђења из сна, јунак из основе мења уверења о себи и свом додашњем начину живота, започиње хришћанско мисионарење и покушава да личним примером увери људе како је рај на Земљи могуће остварити у року од сат времена: само када бисмо сви пристали на Христов налог да волимо ближње онако како волимо себе. Достојевски никада не приказује своје ликове у развоју, него их фиксира у тренуцима њихових судбоносних деловања (Калезић 1965: 15). Писац је то чинио зато што је разумео да су

разлози за одређене људске поступке много замршенији и разноликији него што то изгледа, па се ретко оцртавају јасно, а истина се тада чини немогућом. „Он [Достојевски] у неким својим основним идејама утврђује како је човек биће које се на све навикава, али и како га двојне, увек супротне мисли које се стално у њему сукобљавају свега раздиру, претварајући га у камено ћутање, изобличену искреност или интелектуалну побуну” (Калезић 1965: 15). Тако је и са смешним човеком.

Покретање истраживачког питања у вези са обредом саможртвовања у овој приповеци мотивисано је двосмисленошћу завршетка саме приче. Као што остварење јунакове мисије у свету остаје заувек упитно, тако и његовим спознајама о загробном животу претходи чин суицида. Иако је самоубиство остварено једино у сну, намера да се почини и на јави била је такође веома снажна и дуго припремана. Претпоставка од које у раду полазимо односи се на то да се суицидални чин на једној равни тумачења може приближити теоријама жртвеног обреда, односно конкретном чину саможртвовања. То значи да јунак симболички жртвује себе да би заузврат освојио нове спознаје о животу и људима, после чега он заиста мења своја схватања и понашање. Та промена је неизоставна тачка, којој од почетка приче тежи нарација. Истовремено, суицид нема додирних тачака са жртвоприношењем, јер у себи носи самовољу човека, а не добитак некаквог натприродног својства, на чему се заснива, рецимо, обредна теорија *gара за узгарје*. На овај начин, зависно од склоности и ставова читалаца, јунаково поступање се може доживети као одистинско жртвовање дотадашњег себе и промена живота, корак ближе ка Христу, али и као једно неуспело жртвовање ком је, у ствари, претходила намера да се нестане заувек.

Поистовећивање са многим јунацима, као и страст за продорима у суштину, код Достојевског су понекад толико пренапрегнути да се често не зна на чијој су страни његове симпатије. Слично је и у овој приповетки. Ипак, много важније од тога јесте да Достојевски као писац у својим делима страсно брани човекову личност, убеђен да човек никада не може да заборави да је човек, односно да у свакоме постоји нешто људско (Калезић 1965: 17–19). То „нешто” тумачи су углавном називали христоликим човековим потенцијалом (нпр. Драган Стојановић, Владета Јеротић). Истовремено, има и тумача који упозоравају на то да Достојевски није био филозоф ни теолог, тако да се о дијалектици његовог веровања и неверовања може и данас дискутовати: „Што је више настојао да учврсти своју веру, то му се, у њему самом, јаче противило неверовање” (Милер-Лаутер 1986: 101–102). Достојевски је у својим најважнијим делима неизоставно желео да учврсти веровање, али је истовремено постигао афирмисање неверовања.

2. КВАРЕЊЕ ОБРЕДА¹

Редован романијерски поступак Достојевског, који његовим романима даје чврсту структуру, попут структуре античких трагедија, јесте кварење ритуала као увод у злочин. Према Миодрагу Павловићу, значај овог редоследа (од ритуала ка злочину) није само литераран, већ представља и једно поглавље у сазнавању људске природе, као и њене судбине у модерним временима. Тако кварење обреда „може да дође и одозго, као да се квари сам космички ред и да поремећај долази као осуда од онога ко је обреде прописао” (Павловић 1987: 221). Одлуку о кварењу венчања у роману *Идиот* доноси сама Настасја Филиповна, за чим непосредно следи њена смрт, а починилац убиства је баш онај од кога је несрећна жена очекивала спас. Ма колико одлука била ирационална, она је ипак људска. Са друге стране, узрок кварења обреда погребена и посвећења оца Зосиме у роману *Браћа Карамазови* није у равни људске моћи. „Неке друге, више и мање докучиве моћи но што су људске, одлучиле су о томе да ли ће његова аскеза као облик себепжртвовања бити прихваћена, и његов живот после смрти – освећен” (Павловић 1987: 220). Дакле, два обреда покварена су у најважнијим сценама романа *Идиот* и *Браћа Карамазови* – обред венчања којим се посвећује веза између мужа и жене, односно погребни обред који треба да посвети везу између човека и Бога.

Међутим, у роману *Бесови*, романијерска схема Достојевског нам још показује и како се кваре ритуали јавног живота у малом, провинцијском граду. По речима Миодрага Павловића, сви инциденти на поселима и прославама у овом роману чине да се ниједан облик заједничке свечаности не може завршити другачије до испадима, поругом или срамом. У нападима предњачи Ставрогин, полуплемић, умни човек који је одустао од свих занимања. „Његова абдикација од друштвених одговорности постаје један негативни ангажман” (Павловић 1987: 222). У роману делују разорно и чланови завереничке групе, коју организује и предводи анархиста Петар Верховенски. Потпуно кварење обичаја у руској провинцији Достојевски заокружује сценом рађања детета, чији је отац заправо Ставрогин, а не Шатов, како се мисли.

Покварен обред венчања у роману *Идиот*, као и покварен обред сахране у роману *Браћа Карамазови*, употпуњује се кварењем тренутка рађања новог људског бића у роману *Бесови*: „Покварене су дакле три основне

¹Кварење обреда (ритуала) подразумева да се, било људском одлуком било неким ирационалним догађајем, уништи чин венчања, посвећења, погребна, али и било која позитивна људска традиција или навика. Уз то, сваки покварен обред води у злочин (Павловић 1987: 220). Тиме се потврђује модерност Достојевског као ствараоца, односно његов отклон од поезике реализма (Калезић 1965: 13).

тачке у којима се слави и посвећује људска егзистенција. Све је спремно за злочин који се убрзо и догађа” (Павловић 1987: 223). По мишљењу Миодрага Павловића, Достојевски је у роману *Бесови* осликао не само раздвајање основне обредности и злочине према којима тај расцеп води, него и једну страхоту која, у ствари, остаје у сенци: Шатов, Ставрогин и Кирилов пред смрт имају привиђење или присуство нечег што је страшније од отуђења у данас уобичајеном смислу речи. Шатов прихвата дете које није његово, пред Кириловим на крају стоји заступник идеја које нису његове, а Ставрогин води последњи разговор са свештеником вере коју овај заправо не заговара: „Све супротно од жељеног или бар одговарајућег показује да је свака од три побројане личности остала без било каквог упоришта у овом свету” (Павловић 1987: 225).

Наратив приповетке „Сан смешног човека” такође се може посматрати кроз призму кварења ритуала у јавном животу модерног Петрограда, где јунак из приче Достојевског живи. Сусрет у ноћи са девојчицом која га преклиње да јој помогне, на шта смешни човек одговара срџбом и виком, терајући је од себе, представљао би у овом тумачењу „инцидент”, испад, један негативан поступак. Одлука човека да не помогне детету у невољи људска је, попут одлуке Настасје Филиповне, премда ће оно што се надаље буде дешавало са јунаком посведочити и о неким другим, недокучивим моћима, које су преузеле примат у његовом животу, спасле га сигурног злочина на јави – суицида – сном о рају и визијама што су потом уследиле. Спасавали и смешног човека божанство, као што младој Ифигенији у Еурипидовој драми *Ифигенија на Аулиди* помоћ стиже од Артемиде? Ифигенија живи и постаје Артемидина свештеница, па се тиме у њеном жртвовању дешава нешто што личи на изузетак (Јанићијевић 1995: 314). Свештено посвећење уместо жртвовања, обичај познат хришћанској традицији, остварује се и у приповеци Ф. М. Достојевског, кроз потпуну измену живота главног јунака и хришћанско мисионарење које он потом предузима.

3. САМОЖРТВОВАЊЕ

Као средство регулације односа међу људима и природним силама, духовима и боговима, жртвовање се може истовремено разумети као вид размене и начин комуникације. Уобичајена тумачења притом придају пресудан значај једном или другом својству жртвеног чина. Старија теорија о жртвовању као даривању или размени заснованој на начелу *дар за уздарје* потиче од социолога Херберта Спенсера и етнолога Едварда Тајлора (Јанићијевић 1995: 314). Спенсер је свако жртвовање сводио на посмртне дарове, док је Тајлор жртвени дар сматрао првобитном формом жртвовања, инте-

ресујући се за потоњи развој жртвеног обреда, посебно два његова наредна обредна ступња, страхопоштовање и одрицање:

„Ако је основна даровна жртва била намењена богу попут дара човеку и стога морала представљати вредност за жртвоваоца коју божанство прима као такву, каснија жртва састојала се у честовању бога, који се понизној жртви радовао иако је она за њ била незнатне вредности” (Јанићијевић 1995: 314).

Тајлор уочава прелаз ритуала из практичне стварности у формалну област церемоније, што се испољава у постепеном смањењу жртвеног приноса или јефтинијој замени испрва скупочене жртве, све до чистог симбола.

Са друге стране, по В. Робертсону Смит, жртвовање се заснива на *обредној причести* и циљ му је да успостави свету везу која спаја учеснике међу собом и сједињује их са њиховим божанством. Робертсон Смит је у тотемском обреду, односно ритуалном убијању и једењу тотемске животиње, видео најдубљи корен сваке жртвене установе (Јанићијевић 1995: 314). Ослањајући се на ову теорију, Фројд је развио своје схватање о суштини жртвовања. Пошто је сам бог првобитно био тотемска животиња, творац психоанализе је закључио да је тотем рана замена за оца. „Отуда је првобитна животињска жртва морала бити замена за људска (sic) жртву, за свечано убијање оца, а поново се преобразила у људску жртву кад је замена за оца опет добила људско обличје” (Јанићијевић 1995: 315). Јован Јанићијевић сматра да су Ибер и Мос најодлучније раскрстили са теоријом дара, али и са теоријом причешћа. Ови француски социолози су истицали да је жртвовање у основи уговорни чин, а суштину обреда, према тумачењу које су они понудили, сачињава сакрализација свих предмета и учесника у жртвовању, укључујући и жртву. Насупрот Иберовом и Мосовом схватању да се жртва, као и други учесници жртвовања, сакрализује тек у обреду, Жорж Батај је жртвеној животињи сакралност приписивао унапред. Батај ће касније жртвовање објаснити као „превазилажење грозде која се осећа због силине смрти” (Јанићијевић 1995: 315).

За нас је од значаја мишљење Еванс-Причарда, енглеског африканисте који се нарочито усредредио на симболику жртвене размене, уз претпоставку да је жртвовање у основи посвећење, а жртва „окајница”. При жртвовању човек се поистовећује са жртвом, са којом умире део њега. На тај начин се постиже опрост грехова и поновно рођење: „Жртвовање је, дакле, симболично саможртвовање” (Јанићијевић 1995: 316). Било да је посредни успостављање нарушеног реда или стварање и уређење друштва и света, жртвовање прочишћује осећања, доноси психичку равнотежу, омогућује очитовање континуитета социјума и космоса, те потврђује човекову освешћеност у вези са тим. Јован Јанићијевић (1995: 316) појашњава да приме-

њени поступак жртвовања може бити стваран или симболичан, жртвова-очев став одлучан или смеран, а жељни учинак материјалан или моралан. Жртвовање помаже учвршћењу човековог положаја у свету, као и његовом овладавању собом и силама које га окружују.

Једно од такорећи сталних места у тумачењу приповетке „Сан смешног човека” јесте тренутак сна у којем јунак посеже за оружјем и пуца у себе. Суицидални чин уистину нема много тога заједничког са поетиком жртвеног обреда јер самовољно лишавање живота није и не може бити схваћено као чин *gара за уздарје*, а још мање се може довести у везу са теоријом жртвеног обреда. Саможртвовање какво налазимо кроз историју – почевши од антике и добровољног пристајања на жртвовање ради победе над непријатељем или отклањања епидемије, преко јапанског ритуалног самоубиства харакири или самоспаљивања удовица у Индији – последица је истог менталног става да се жртвовањем свакако приноси део себе. Неретка су и изједначавања жртвоваоца и жртве, али и жртве и жртвопримаоца у обредима примитивних народа (Јанићијевић 1995: 317). Међутим, дефинисање жртвовања као намерног свечаног чина симболичног давања или одрицања, да би се натприродно постигао одређен чин који се не може постићи уобичајеним радњама, може се применити на случај смешног човека уколико се сетимо његове намере да пуца себи у главу, тачније десну слепоочницу. Глава је најважнији део тела сваког човека, а њена симболика неизоставно је повезана са интелектом. То значи да пуцњем из револвера смешни човек жели да симболички саможртвује свој дотадашњи начин размишљања, резонувања и реаговања, али не и своје емоције, јер „питање добра и зла није толико ствар интелекта, као што се може чинити на први поглед, већ је заправо осећајна категорија” (Жижовић 2012: 57). Питање прихватљивости овакве жртве остаје отворено пошто знамо да је смешни човек потпуно променио своју психологију након буђења, али и да остварење његове мисије у *овом свиџу* остаје заувек упитно.

4. ХРИСТ

Успостављање паралеле између приповетке „Сан смешног човека” и романа Ф. М. Достојевског оправдано је и када говоримо о главном јунаку. По речима Владете Јеротића, смешни човек у фантастичној причи² До-

²Пишући о својствима фантастичног, Цветан Тодоров запажа да три услова гарантују књижевном тексту ово својство: читалац је у неизвесности између природних и натприродних догађаја о којима се говори, неодлучност тиме постаје једна од основних тема дела, читалац напослетку мора заузети став (Тодоров 2010: 34–35). Дакле, умногоме зависи од читаоца како ће доживети приповетку „Сан смешног човека”; зашто не истовремено и са иронијом, и са поверењем наратору.

стојејевског на почетку личи на остале „негативне хероје” руског писца по томе што је „неподношљиво горд, склања се од људи, презире их, машта о друкчијим односима међу људима, пати од страшне унутрашње чамотиње” (Јеротић 1981: 492). Иако на другачији начин у односу на Ставрогина или Ивана Карамазова, и смешни човек се приближава идеји суицида као свом неминовном крају. Њега је захватило убеђење да је све свеједно, а на тој свеједности и равнодушности, била она свесна или несвесна, немогуће је опстати у животу. Отуда се и сама смрт за јунаке Достојејевског намеће као једини логични и могући одабир.

Међутим, ако човек није до краја идентификован са Злом, ако мржња у човеку није заузела сав простор душе, осећајан и мислен, онда ће се, по Јеротићевим речима, архетип спасиоца³ пробудити на време и спасити човека од самоуништења. Достојејевски зато у нарацију најпре уводи звездицу на мрачном небу, а потом и сусрет са девојчицом. „Архетип Спасиоца увек доноси архетипске снове, а у њима се заиста дешавају необичне ствари” (Јеротић 1981: 492). Архетипски снови увек доводе до трајних промена у личности па их по томе разликујемо од снова који имају друго порекло. Смешни човек је темељно измењен након сна и уместо немоћи, презира, нарцистичког усамљивања и бесмислене равнодушности, он прихвата бол и патњу као синониме смисла живота, одбацује заувек сваку помисао на самоубиство и на себе преузима задатак помагања и олакшавања патње другим људима:

„Само доживљаји ’насушног, живог и непрекидног јединства с Целином васељене’, као и чврсто убеђење ’смешног човека’ (да ли се он још сме тако назвати?) да ће и с оне стране границе земног живота и земаљске природе наступити ’још веће проширивање додира с целином васељене’, могли су довести до преображаја и враћања сада већ правог јунака приче оној девојчици која му је заједно са звездицом прва указала пут из незнања” (Јеротић 1981: 493).

Једина животна мисија смешног човека од тренутка буђења биће проповедање истине о рају са циљем његовог остварења на целој планети, као у сну. По снажном уверењу које смешни човек заступа, рај може постати наша реалност у року од сата, само уколико послушамо Христов налог и заволимо друге као што волимо себе. Питање да ли је могуће да одистински волимо себе, односно можемо ли искрено волети и друге, Достојејевски, чини се, оставља отвореним. Јунак, којем се други сада подсмевају много више него пре, увиђа да међу људима раја нема, а нема ни изгледа да се рајско стање

³ Архетипови представљају опште, за човечанство типичне наслеђене форме опажања и разумевања. То су пре свега митолошке слике и мотиви, који свугде и у свако доба поново могу настати, без миграција или утицаја историјске традиције (Јеротић 2007: 19).

икад и оствари. Па ипак, јунак показује нарочит преображај јер се више не љути на оне који су га исмевали: „Али сада се ја више не љутим, сада су ми сви они драги, чак и када ме исмевају – и тада су ми због нечег нарочито драги” (Достојевски 1977: 209). Психолошки је логично да се човек брани од подсмеха. А ако он посебно заволи оне који му се највише подсмевају, онда се ту раскрива посебан психолошки механизам. „Христолики сјај човековог егзистенцијалног потенцијала [...] и јесте рај човеков” (Стојановић 2009: 216–217). С обзиром на то да је на делу остварио налог који предлаже другима, смешни човек се може квалификовати за оног ко се назива проповедником. Дакле, није реч о његовом пуком јогунству или тврдоглавости, већ о подвигу који има стварне основе.

Према Драгану Стојановићу, поред несумњиве луцидности Достојевског, за настанак приче „Сан смешног човека” треба захвалити и његовој одушевљености Христом. О својој занесености Христом Достојевски је писао: „Штавише, ако би ми неко доказао да је Христ изван истине и кад би истина стварно била изван Христа, ја бих радије остао са Христом него са истином” (Стојановић 2009: 207). Ако оставимо по страни мишљења религиозних мислилаца, рецимо Сергеја Булгакова⁴, истина која би стварно била ван Христа могла би бити и стварна историјска истина, стварна истина неке појединачне егзистенције, а не само истина коју траже и установљују природне науке. У том случају, са Христом би требало остати упркос историјској збиљи и упркос животним недаћама што их људи проживљавају. За Достојевског, Христ је отелотворење идеалне усклађености лепоте и разума. Стварност таквог идеала је празна, али ако она макар и замишљеним садржајем делује на људе и свет, онда се може рећи да је онтолошки „обезбеђена” (Стојановић 2009: 207–212).

Међутим, историја тумачења романа и прича Достојевског говори и о унутрашњој подвојености утицаја које је извршило његово мишљење. Волфанг Милер-Лаутер истиче да је разумљив јак утицај који је писац извршио на токове руске религиозне филозофије 20. века (Милер-Лаутер 1986: 39). Међутим, већ 1880. године, руски књижевни критичари доводили су православну веру Достојевског у сумњу⁵. Доживљавали су га као атеистичког нихилисту, који скрива своја права уверења испод религиозног огртача. Милер-Лаутер сматра да је једнострано везивање Достојевског за „неверовање” погрешно као и његово везивање за „веровање”. Не може се рећи да је писац био безусловно хришћанин, али није био ни атеиста: „На необичан начин, Достојевски је био обоје у исти мах и, отуд, у ствари ни једно ни друго” (Ми-

⁴Са становишта неког ко беспоговорно верује, приклонити се истини мимо Христа пре је чин идолопоклонства и самовоље него праве вере (Стојановић 2007: 208–209).

⁵Приповетка „Сан смешног човека” први пут је објављена у то време, 1877. године, као део *Пишчевој дневника*.

лер-Лаутер 1986: 40). Може се рећи да се мишљење Достојевског као писца у основи и конституисало кроз једну такву сучељеност. Та се проблематика на разне начине таложу у његовом делу, о чему је реч и у приповеци „Сан смешног човека”.

5. ЗАКЉУЧАК

Свако жртвовање, било стварно, у обредним традицијама које га и данас практикују, било симболично, у основи претпоставља посвећење. Приликом чина жртвовања човек се поистовећује са жртвом, са којом умире и део њега. Символика жртвене размене у знаку саможртвовања може представљати један од аспеката тумачења приповетке „Сан смешног човека” Ф. М. Достојевског. Главни протагониста у сну остварује суицидалну намеру, коју је данима планирао на јави. Ако се жртвовање дефинише као намерно симболично давање или одрицање, како би се натприродно постигао одређени чин, може се рећи да пуцњем из револвера смешни човек симболички саможртвује дотадашњег себе да би, духовно сасвим измењен, након сна започео мисију Христовог следбеника. Истовремено, чин самоубиства нема додирних тачака са жртвоприношењем, пошто самовољно лишавање живота не може никако бити схваћено у овом контексту, о чему сведоче бројне теорије жртвеног обреда. Та околност уноси траг двосмислености, али и оригиналности у тумачење ове приповетке.

Важно је истаћи да се у крајњој линији тумачења „Сна смешног човека” налази веровање наспрам неверовања, две супротности које се међу собом искључују, а ипак обе полажу право на важење. Достојевски је у нарацију своје приче инкорпорирао Христов налог о вољењу ближњег, али је разноликим импулсима у приповедању (сном, суицидом, претераним одушевљењем јунака после сна) остварење те заповести довео у сумњу. Достојевски је показао да се та истовременост супротстављених ствари у човековој души може осећати, да се томе може чак тежити, односно да је подједнако важење супротних идеја у литератури – још једна идеја.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Достојевски (1977): Фјодор Достојевски, *Приповећке*, књ. 3, Љубљана: Рад; Београд: Дело.

Достојевски (1965): Фјодор Достојевски, *Избор из дела*, предговор Василија Калезића, Београд: Народна књига.

Оливера Жижовић, *Тумачење сна смешног човека Ф. М. Достојевског*, презето 31. 1. 2019. са сајта https://kupdf.net/download/san-smesnog-covekapdf_5a589083e2b6f5f5266353e2_pdf.

Јанићијевић (1995): Јован Јанићијевић, *У знаку Молоха: антрополошки опис о жртвовању*, Београд: Издавачка задруга IDEA.

Јеротић (1981): Владета Јеротић, Сан смешног човека Ф. М. Достојевског, *Поља*, бр. 1, Нови Сад, 491–493.

Милер-Лаутер (1986): Волфганг Милер-Лаутер, *Дијалектика идеја Достојевског*, Београд: Култура.

Павловић (1987): Миодраг Павловић, *Поетика жртвеног обреда*, Београд: Полит.

Стојановић (2009): Драган Стојановић, *Рајски ум Достојевског*, Београд: Досије студио.

Тодоров (2010): Цветан Тодоров, *Увод у фантастичну књижевност*, Београд: Службени гласник.

Jasmina B. Tešović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

PhD student

THE RITUAL PARADIGM OF SELF-SACRIFICE IN F. M. DOSTOYEVSKY'S STORY "THE DREAM OF A RIDICULOUS MAN"

Summary: This paper deals with the story "The Dream of a Ridiculous Man" by F. M. Dostoyevsky, with special emphasis on the analysis of the ritual paradigm of self-sacrifice. The aim of the paper is to show the altered character of the rite of sacrifice in the story, which was achieved with a motif of the suicidal dream. After committing suicide in his dream, the main character dreams about a paradise planet; however, his attitude towards the afterlife can only be partially subsumed under the redemptive sacrifice of Jesus Christ in terms of a complete personal change and his understanding of life upon awakening. Achieving paradise on Earth, the task to which Dostoyevsky's hero devotes himself, remains difficult and almost impossible to accomplish, which makes the Russian writer's story ambiguous till the end.

Keywords: rite, sacrifice, dream, suicide, Christ, Dostoyevsky.

Ђорђе Н. Кебара
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41-93.09-31 Нушић Б.
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

ХАЈДУЦИ БРАНИСЛАВА НУШИЋА КАО РОМАНЕСКНА ПРЕТПОСТАВКА СРПСКЕ ДЕЧЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Предмет рада је књижевнотеоријско питање романа у међуратној српској књижевности, које је усредсређено на роман за децу. Циљ рада је да расветли питања терминологије дечје књижевности, како на плану светског тако и у погледу српског књижевног стваралаштва, евалуације књижевности за децу и књижевнотеоријски приступ проучавању односа детета са књижевношћу. У раду анализирамо однос аутора према тематици и публици, као и предуслове на основу којих дело настаје. У другом тематско проминентом делу пажњу ћемо усмерити на конкретно дело, његову тематику, структуру, језик, амбијент, хумористички и дидактички тоналитет, учестале мотиве и њихову распрострањеност у делима светске књижевности.

Кључне речи: дечја књижевност, књижевност за децу, међуратна књижевност, роман за децу, Бранислав Нушић.

КЛАСИФИКАЦИЈА РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Теоријска мисао проблематизује термилошко одступање именована књижевности написане за дечји узраст. Потребно је истаћи да дечју књижевност, саобразну појму књижевности у ширем семантичком аспекту, посматрамо као самосвојни део књижевности (ужа термилошка условљеност). Теоретичари фреквентно разматрају двосмисленост синтагме дечја књижевност. Наведена одредница је најстарија и потиче из 19. века и првих наших писаца за децу и књижевних критичара: Љ. Недића (1858–1902), Ј. Ј. Змаја (1833–1904), Л. Костића, С. Цуцића (1905–1988), Ј. Скерлића (1877–1914) и Б. Поповића (1863–1944).

Дечја књижевност, логиком језичког израза, може да означава књижевност коју стварају деца али, с обзиром на то да не постоји дело које је написало дете, а да је својом мисаоном дубином и уметничком аутентично-

шћу блиско значајним књижевним делима, та идеја се не задржава у научним разматрањима. Уколико прихватимо могућност у којој би дете написало дело које може равноправно да стоји са делима зрелих аутора, оно ни тада, без обзира на узраст аутора, не би спадало у дечју књижевност. Разлог проналасимо у томе што би одступало од приповедног очекивања дечје књижевности. Недостајао би маштовити и наивни модел света карактеристичан за дечју мисаону парадигму.

В. Марјановић, у тексту *Именовање – терминологије огреднице*, истиче аналогне називе у областима из културе, који указују о каквом стваралаштву је реч. Марјановић помиње народну књижевност, феудалну књижевност, дечју библиотеку, дечју књигу, дечје сликарство, дечје игре (Марјановић 2007а: 15). Дечју књижевност, дакле, можемо посматрати као стваралаштво које припада одређеном читалачком свету, што упућује на децу (Марјановић 2007а: 15). У обзир морамо узети и доживљај рецепијента приликом ишчитавања и искуственог доживљавања дела. Деца не могу или тешко могу да разумеју дела која њима нису намењена.

Старији читаоци припремљени су за рецепцију дела намењеног мисаоно зрелој публици, али су у могућности да разумеју и дела за млађу публику – способни су да се поистовећују са ликовима, поседујући одређено задовољство читања текста. Њихову способност видимо у искуственом моменту – проживели су одређени узрастни период.

С. Ж. Марковић, у тексту *Појам и име књижевности за децу*, истиче битност читалачког доживљаја и каже:

„Треба поћи од већ утврђених чињеница да је читаочев (и слушаочев) доживљај дела условљен, с једне стране, психофизичким узрастом читаоца, његовом развијеношћу, и са друге стране, структуром уметничког остварења, његовим садржајно-изражајним особеностима [...] читалац, стар од две до четрнаест или петнаест година, или коју више, доживљава књижевно, а и свако друго уметничко дело, психолошки-хедонистички [...] Историчност, друштвеност и критичност као компоненте доживљаја јављају се код читаоца или слушалаца богатијег животног искуства [...] те особине јављају се код одраслог читаоца” (Марковић 2007: 11).

Проблем жанровске разноликости огледа се у питању узрастне доби читаоца, као и у томе да ли је тема намењена за одређену перцепцију. Теме се бирају на основу искуственог ресурса и психофизичких ограничења публике. Одрасла публика поседује склоност да факте доживљава посредством животног искуства усмеравајући своје склоности ка компаративним методама размишљања. Деца поједностављено репродукују слику света, условљену искуственим и емоционалним садржајима (поистовећују се са ситуацијама и ликовима из романа). Такав вид рецепције доводи до укидања

границе између имагинарног и реалног – рецепијент је равноправни актер збивања у делу.

По С. Ж. Марковићу, књиге за децу структурисане су да нагоне своје читаоце на игру (Марковић 2007: 13). Игра ће условити децу да изграде шири поглед на свет. Приликом прихватања новог односа према свету, прихвата се брисање граница између реалног и измишљеног. Деца ће у реалном окружењу, посредством маште, производити фантастичне одреднице или митску слику стварности, као што се у Нушићевом роману дечја дружина поистовећује са народним епосом и песничком сликом о хајдучима. Доживљаји детета, саучествовањем у делу, доприносе откривању нових друштвених и естетских садржаја.

*Хајдучи*¹ (1933) Б. Нушића (1864–1938) типичан су пример међуратне српске дечје књижевности али, у погледу романа, а у контексту дечје књижевности, нужно је поставити питања: Шта је то роман? Ко је су карактеристике једног романа? Колика је уметничка вредност романа?

Роман корене проналази у касногрчкој љубавној причи *λοῖος ηρωϊκος*, средњовековним витешким и пикарским романима. Истраживачи указују на то да је Платонова прича о Атлантиди можда први европски роман. Сагласност о дефиницији романа не постоји. Неки су говорили о роману као епском делу у прози са једном централном и више споредних фабула, што су демантовали руски формалисти – Б. Томашевски² (1890–1957). У роману, дакле, не морамо да имамо централну фабулу, може бити прстенаста као у *Проклејтој авлији* Иве Андрића³ (1892–1975). Неки су сматрали да се роман може класификовати на основу количине страница или речи која је потребна да би се сачинио роман⁴.

Семантичко поље романа за децу, истовремено, представља ширу и ужу одредницу и обухвата све чиниоце који произлазе из конкретне књижевне форме – роман за децу представља један тип појавне форме романа. Такав роман може носити иманентне, себи својствене елементе – превазилазе се опште одреднице, чиме се добија шире значење од уговореног. Морамо напоменути да је сâм жанр дечје књижевности омаловажаван у односу на „лепу књижевност“.

Теоретичари нису пронашли одговарајући начин да приђу дечјој књижевности. М. Идризовић истиче да је критика увек била покровитељски расположена и дистанцирана од поетике дечје књижевности (Георгиевски 2007: 120). По Залару, деци је најдража књижевна врста роман. Он говори

¹Иако писан у међуратном периоду, са атмосфером међуратне српске паланке, роман *Хајдучи* је први пут објављен тек 1965. године.

²Наводи поделу романа по склопу на прстенасти, степенести и паралелни роман.

³Прича унутар приче.

⁴Игоов (1802–1885) *Последњи дан на смрти осуђеної* (1829), са непуних сто страница, али и *Јадници* (1862), састављени из пет томова.

да је трагично што деца више уживају у роману од одраслих, који све мање читају романе и нису пријемчиви за сугестије које роман има да им да (Залар 2007: 111). Када је у питању роман за децу, Х. Георгиевски каже:

„[...] роман за децу и младе постаје осамостаљена и естетски релевантна уметничка творевина у којој се истиче ауторско начело. У романима се експонирају самосвојност света јунака, њихова сазнања, реакције, ставови. Они нису више морално дидактичке сторије, већ естетски предмети, чињенице устројене креативном свешћу естетичког субјекта [...] Значај развоја романа за младе треба видети у [...] одражавању мноштва језичких израза, што разбија монотоност чисто литерарног, ауторског гласа путем дијалогизације и што га демократизује увођењем представника различитих социјалних, културних и интелектуалних средина.” (Георгиевски 2007: 116)

Георгиевски указује на Бахтинову (1895–1975) идеју дијалогичности романа (Георгиевски 2007: 116). Он истиче стварање новог језика карактеристичног за тему и свет заступљен у роману, али претпоставља и тип језика близак читаоцима романа. Нушић у *Хајгучима* успоставља форму хуморескног типа која је довитљивошћу језичког израза блиска деци-читаоцима. Нушић придодaje улогу дидактичности и васпитања, пре свега као секундарну појединост дела. У позадини дела је апотеоза детињству⁵.

Залар указује да поједини аутори у опус деце књижевности сврставају разнолике робинзонијаде и авантуристичке романе, историчне, па чак и научнофантастичне романе (Залар 2007: 112). Фантастика и фантазија могу поседовати разнолик спектар тема и идеја.⁶ Он сматра да сва она дела, или гранични жанрови (авантуристички, исторични и научнофантастични), које чита и зрелија публика, треба називати *дечјим романом* или *правим дечјим романом* (Залар 2007: 113). Класификацију дечјих романа пружила је и З. Турјачанин у студији *Роман за децу*. Она сматра да се романи за децу могу сврстати у неколико кругова: а) авантуристичко-акциони; б) аутобиографски; в) психолошки; г) социјални; д) романи о животињама (Турјачанин 1978: 25). Српски роман за децу упућује на међуратни период српске књижевности, као и на дисконтинуитет раног романа за децу код нас.

Намећу се одређена дела која, иако су била популарна код младих⁷, њима нису била намењена. У периоду до Другог светског рата, као ретки пример романа за децу, уочавамо Нушићеве *Хајгуче*. Нушић их је написао као већ прослављени хумориста – у познијим годинама живота. М. Милин-

⁵Апотеозу детињства посматрамо као принцип писања за децу ради прославе дечаства, мотив познат и посредством *Пејтра Пана* (1904).

⁶Један од највећих писаца за децу, Ж. Верн (1828–1905), писао је дела која карактеришу научнофантастични мотиви (*20 000 миља под морем* – 1870, *Пути у средишње Земље* – 1864).

⁷*Српска шрилоија* (1934) С. Јаковљевића (1890–1962).

ковић наводи да се „аутоматизам Нушићевог смеха доживљава као пројекција живота, сагледаног у наративно-сценској техници уметничког стварања, у којој доминирају елементи водвилског, анегдотског, ситуационог и лексичког хумора” (Милинковић 2007: 246).

АПОТЕОЗА ДЕТИЊСТВА

У уводу смо разматрали теме и начин писања који разграничавају зрелију од дечје публике. Блиско схватање имао је и Нушић, аутор романа за децу *Хајгуци* – дела посвећеног слободи. Нушић, као доказани комедиограф, написао је једну књигу за децу и један омањи текст, у облику анегдоте, који јој претходи. Како бисмо најбоље приказали Нушићеве ставове, наводимо цитат из текста:

„[...] Села деца на кућни праг, читају неку књигу и смеју се. Узех да видим и изненадих се кад видех да читају једну од мојих књига, која није никако намењена деци. Истргох им књигу из шака уз речи: – Ово није за децу, ово ја нисам написао за вас! – Е, па ви напишите нешто и за нас! – Добро. Дајте ми реч да ово нећете читати, а ја вам дајем реч да ћу написати нешто за вас. И, ево ја откупљујем дату реч.” (Нушић 1979: 5)

Нушић је позоришни писац, што је приметно и при читању *Хајгука*. Без обзира на романескну грађу, јасно се распознају поделе на чинове. Први чин представља ликове романа, у другом чину приказане су припреме за хајдуковање, а у трећем само хајдуковање, казна и поука на крају романа. Следећи поделу дечјег романа коју даје Турјачанин, истичемо да је реч о аутобиографском роману. Ипак, подробнијом анализом, проналазимо карактеристике и других типова романа. У *Хајгуцима* има елемената авантуристичког – у оквиру хумористичког, има елемената социјалног, психолошког, па и особености романа о животињама⁸.

Простор који се преузима, као модел средине у којој деца одрастају, карактеристична је српска паланка – типизирани српске патријархалне породице. Деца из паланки нису сеоска него градска, иако њихове свакодневне активности више подсећају на данашњу сеоску децу него на понашање урбане деце. Ипак, то су градска деца, а градској деци, како каже Д. Радовић (1922–1984), потребно је више простора за игру него што је то потребно сеоској деци. Њихово детињство дуже траје и треба им много играчака и више времена да порасту (Радовић 2007: 25). Основна Нушићева тема у роману је дечји несташлук. Уз дидактичност коју је уметнуо у роман, више простора захтева за децу.

⁸Нушић у дружину хајдука уводи и једног магарца.

„Детињство и није толико срећно доба као што се учинило неким педагозима и агитаторима. Деца су обесправљена, инфериорна, ограничена. Никад се више не жели, а мање може него баш у детињству. Најслађе тренутке детињства, игру и сан, прекидали су други. Зато што је било касно, зато што је било хладно, зато што су дошли гости, зато што морају да се пишу задаци.” (Радовић 2007: 27)

Радовић сматра да се на децу и њихово понашање није обраћало довољно пажње. Оно што је променило такво стање ствари су „сужен простор и дуги дан”, а тек је у собама са крхким намештајем и украсима постало очигледно колико је важно да деца постану послушна (Радовић 2007: 25). Због свега тога Нушић им је дао простор – екстеријер. Дао им је „храстово стабло” где су се јунаци романа састајали, а када је и оно постало мало, одметнуо их је у планину. Аутор романа не оправдава бежање од куће и одметништво, али допуштање које уступа својим ликовима ванредно ће послужити за „безболну” поуку коју ће роман пружити.

Роман *Хајдуци* сматра се полуаутобиографским делом, а нешто више доказа за то проналазимо у Нушићевој *Аутобиографији*. Оно, као такво, описује неке стварне догађаје које је аутор као млад проживљавао са сопственом дружином. Те догађаје морао је дорађивати и, по потреби, мењати, јер су ликови које приказује типови – скупови и амалгами дечјих несташлука, лењости, доброте и наивности. Приказане су особине типизираних за узраст ликова у роману. Нушић те особине спретно и складно разврстава кроз шест дечјих ликова (Дроња, Врабац, Глуваћ, Трта, Цврца, Брба), на које додаје присуство седмог лика – приповедача⁹.

Ј. Љуштановић наводи да су *Хајдуци* реалистични роман (Љуштановић 2007: 40). У том погледу посматрамо ликове кроз призму реалистичних типова. Објашњавајући Балзаково (1799–1850) дело, Ђ. Лукач (1885–1971) у књизи *Оптеги о реализму* говори о типовима у реалистичком проседеу. Лукач сматра:

„[...] тип, како у односу на карактер тако и у односу на ситуације – особена је синтеза која органски обухвата и опште и индивидуално. Тип не постаје типом услед своје просечности, али ни услед свог – ма колико продубљеног – чисто индивидуалног карактера, већ услед тог што се у њему стичу и укрштавају сви људски и друштвено битни, пресудни моменти једног историјског раздобља.” (Лукач 1947: 13)

⁹То је аутор-лик, чини се најближи ликовима деце и дечјим читаоцима, саучесницима у делу.

Хајдучи су писани у реалистичном маниру, али јунаци у књизи нису представљени позитивистички – нису истакнути портрети њихових личности. Нушић, заправо, приказује типичне црте дечјих индивидуа. Стварност у *Хајдучима* није приказана аутоматизовано, већ у анегдотским одговорима које ликови користе у школи, међу којима се истичу Трине и Глуваћеве реплике. Трта је члан дружине са највећим габаритом, Нушић му приписује особину тромости, која се открива у одговарању пред професором. Писац духовито описује да је Трта могао да буде добар ђак, али га је тромост спутавала у томе (све чланове дружине различити су разлози спутавали да буду добри ђаци).

Проналазимо епизоду у којој професор пита Трту¹⁰ да ли је Месец удаљен од Земље, а овај, мрзећи га и превише да говори, одговара да јесте. Професор збуњено пита шта јесте, а Трта одговара „удаљен је [...] колико [...] много”. Када га је професор веронауке упитао за колико је дана Бог створио свет, овај му одговара кратко и јасно „шест”, а на питање шта је ког дана створио, Трта одговара: „Редом”. Интересантни су и одговори Глуваћа који се пред професорима увек правио да је глув, па је на тај начин говорио ону лекцију коју зна уместо оне за коју је питан. Ипак, Глуваћ је почео да претерује, па је почео на нека питања да одговара лекције из сасвим других предмета. Због шале да ће га пребити Глуваћ признаје да није глув.

При креирању типова Нушић користи надимке. Надимци заузимају значајно место у српској паланачкој средини, што је и културолошки моме-нат. Поред Трте (због велике тртице и уседелости), присутни су и Сима Глуваћ (због претварања да не чује како треба), Дроња (био је сав расклиман и на њему је све висило), Врабац (звали су га тако зато што је стално држао руке у џеповима, а догодило се да га је свештеник приликом сусрета упитао да ли држи врапца под капом пошто је не скида). Поред наведених, ту је и Лаза Цврца. Њега су тако звали због тога што је био најмањи и најслабашнији. Чеда Брба је био један од другова, али није био стално у дружини – он их је „кварио” и наговорио да оду у хајдуке. Његов надимак је Брба, вероватно зато што је велики брбљивац и хвалисавац без повода. Што се тиче приповедача, његов надимак није експлициран, чиме је остављен простор реципијентима да се поистовете са перспективом приповедача у роману.

Место у тексту које претпоставља учествовање читаоца у радњи или надоградњу Р. Ингарден схвата као сустваралачку делатност (Ристановић 2011: 63). Ролан Барт је по том питању у тексту *Смрти аутора* истакао да се књижевни текст ослободио контроле свог аутора, чиме се препустио неогра-ниченој интерпретативној игри реципијента (Ристановић 2011: 64). Говоре-ћи о дететовој перспективи, при рецепцији дела морамо да се дотакнемо и

¹⁰Право му је име Мита.

појаве дечјег аспекта. Дечји аспект има значења у складу са већ поменутом перспективом у делу, представља дечји аутономни поглед на дело.

„[...] дечји аспект [...] регулише праву комуникацију између списатељског гледања на стварносне истине и дечјег, инфатилног доживљаја, материјалне или апстрактне збиље.” (Марјановић 2007б: 22)

Дечји аспект оличава тежњу аутора да уђе у бит дечје личности и то преноси преко лепе или ружне слике света.

Најзначајнији мотив у роману је дечји несташлук. Овај мотив можемо представити и као један од значајнијих топоса дечје књижевности. У српској књижевности наводимо, такође, роман *Орлови рано леће* (1957) Б. Ћопића (1915–1984), а у светској роман М. Твена (1835–1910) *Том Сојер* (1876). Мотив несташлука у романима за децу ретко кад остаје издвојен. Продуктивну надоградњу проналазимо у мотиву дечачких дружина, а као пример може се навести дело Ф. Молнара (1878–1952) *Дечаџи Павлове улице* (1906). Дечје дружине или групе саобразне су значењу колективног субјекта. Колективни субјекат представља колективног јунака, а колективни јунак претпоставља поделу послова и постојање хијерархије.

Дечаџи у Павловој улици деле се попут војске по чиновима¹¹. Другачија расподела је у Нушићевим *Хајгучима*. Чеда Брба, пошто је најјачи међу дечаџима, има улогу харамбаше, док је улога осталих мање или више иста. Без обзира на недостатак чинова, међу њима је јасна диференцијација. Знамо да је Цврца најслабији, приповедач је негде одмах до њега, а Сима Глуваћ је нешто јачи, мада слабији од Чеде Брбе.

Упркос томе што је Чеда најјачи међу дечаџима и изабран за харамбашу, он не представља истакнути пример храбрости и принципијелности као што је то случај у *Дечаџима Павлове улице* или Ћопићевом роману *Орлови рано леће*. Он није чак ни интелигентан, већ га одликује само сирова снага. То не мора да значи да је дружина изабрала погрешног вођу – читава ситуација у коју су се довели је погрешна, што је начин на који Нушић реализује довитљиву сатиру.

Сва деца се, по пристизању на планину, кају за своје поступке, негуюју и недостаје им храбрости. Ниједан лик *Хајгучка* нема „пролетерски” полет какав имају Ћопићеви јунаци у роману *Орлови рано леће*. Ако мотив дечачких дружина посматрамо као интернационални, онда можемо рећи да је мотив хајдучких¹² дружина *differentia specifica* мотива српске дечје књи-

¹¹Иако су сви били официри а само је мали Немечек био редов коме су остали могли да наређују.

¹²Мотив хајдучије и разбојништва присутан је у роману Ж. Верна *Дунавски разбојници* (1908), али се у овом делу представља екстеријер дунавске обале, а фокус приче је на пропутовању главног лика Сергија Ладка.

живности. Јасно је да је мотив дружине или колективног јунака интернационалне природе, а такве природе су и остали мотиви који га прате.

Група или колективни јунак увек има заједнички простор, време игре, предања, односе мишљења и делања (Љуштановић 2007: 40). Место где се деца или дружине окупљају, односно њихово састајалиште, подвешћемо под мотив „састајалишта”, присутан у романима о дечачким дружинама. *Хајдуци* и *Орлови рано леће* бележе састајалишта у виду „храстовог стабла” и „старе воденице”, а можемо навести и градилиште *Дечака Павлове улице* или ботаничку башту супарничке дружине *Црвене кошуље*. Поред сталних места састајања, ради простора који се допушта деци, присутно је уплитање запуштених и удаљених локација. Помињу се пећине, као у Ћопићевом роману, али и она у којој су се изгубили Том Сојер и Беки. У *Дечацима Павлове улице* то је градилиште, а у *Хајдуцима* шума у планини. Поред локација битан је разлог који нагони дружину на скривање, дух авантуризма, који произлази из маштовите перцепције реалности.

У дружинама је присутан и мотив заклетве, која њихов дух одржава чистим и оданим детињству и другарству. Мотив заклетве у дечјим романима светске књижевности нема јасно експлицирану контуру како се и на ком месту она одиграва, док карактеристични романи о дечачким дружинама (*Орлови рано леће* и *Хајдуци*) бележе две особености: 1) дружина се поистовећује са јуначким хајдучким епосом и 2) заклетва се даје на гробу хероја или упечатљиве личности.

У Ћопићевом роману заклетва се даје на гробу знаменитог палог партизана¹³, код Нушића деца дају заклетву на гробу хајдука, али разбојника – на гробу Максе Жабе. Оно што појачава комичност у Нушићевом роману јесте чињеница да су хајдуци, у времену у коме живе јунаци дела, анахронизам. Аутор и сâм наводи да су садашњи хајдуци обични крадљивци стоке и других добара и нису борци против окупаторовог зулума. Све то наговештава бесмислицу дечачког одметања у хајдуке, односно одметања у свет старијих, где морају да воде неке друге, њима далеке бриге.

Учестали мотив романа за децу је и школа, као један од основних пејзажа дечјих романа светске књижевности. У школи карактеристичне муке има Том Сојер, дечаки из Павлове улице се договарају цедуљицама уместо да слушају предавање, а јунаци српских романа у хајдуке и беже зато што им је школа дословно „дојадилa”. У роману *Орлови рано леће* главни проблем представља наставник кога због црвеног носа зову Паприка, а у *Хајдуцима* има више професора, али највећа прибојавања изазива професор географије који ће ударајући својим штапом по голим дечјим задњицама „исцртавати глобус”. Мали преокрет у оквиру устаљеног схематског приказа

¹³Партизан, као представник војника герилца и борца за народну слободу, супституција је за хајдука.

у светској књижевности представља *Пији Дуја Чарайа* (1945) А. Линдгрена (1907–2002), која није отишла из школе, пошто у њу уопште и не иде, већ је покушала да се у школу упише, али ни то није ишло како треба.

Пипи упућује на мотив полне монолитности. Под монолитном структуром претпостављамо да се дружине приказују искључиво као дечачке. Приметно је да код Нушића недостаје женских ликова, осим уколико се не ради о мајкама дечака. Ћопић у *Орловима*, у том погледу, конструише освежавајући лик Луње, али Ћопић је и више од Нушића претпоставио свом делу локални карактер и дух историјски обележеног периода¹⁴. Нушићев роман, опет, не садржи идеолошке спреге, па су *Хајгучи* универзални и сагласни и другим раздобљима.

Нушић се ограничио на дух дечаштва, али је том духу био и доследан. Није сувишно рећи да књижевно дело, ако поседује истинску уметничку вредност, не може и не сме бити писано за интеракцију искључиво са савременицима, већ мора да је успостави и са другим генерацијама. Иако се Нушићев и Ћопићев поступак разликују у погледу полне, као и политичке диференцијације, заједничка им је диференцијација између старог и младог. Распознатљив је свет деце и свет одраслих, с тим што код Ћопића понекад и одрасли ликови подетиње. Нушић редовно осликава нарав патријархалне породице – очеви су сувише строги а мајке сувише забринуте и заштитнички се постављају када су у питању њихови синови. Зато проналазимо сцене у којима, када деца побегну од куће, очеви закључавају врата како би их научили памети, а мајке, касно увече, иду да их кришом отворе или бдију и чекају код прозора.

Мотив дечјег колектива проналазимо у романима Е. Кестнера (1899–1974) *Емил и гејсекџив* (1929) и *Лейтећи разред* (1933). Кестнер, донекле, слично ономе што Нушић чини, описује децу из града (Љуштановић 2007: 40). Без обзира на сличности поступака Нушића и Кестнера, приметне су и разлике. Романи два аутора реалистичког су типа и садрже мотиве дечјих дружина. У том погледу, имају социјалну улогу одражавања стварности и предочавања васпитних норми деци-читаоцима. У таквом доследном подражавању реалитета света не би било места за митско предање и фантастичне приказе. Код Кестнера тога и нема, али код Нушића има. Приметне су епизоде фантастичног у роману. Издвајамо сцену са Архангелом Гаврилом који говори са Матамутином мајком. Нушић бележи етиолошко предање¹⁵ о Матамути, као да приповеда о епском јунаку. Матамутина мајка имала је избор да ли да дете буде паметно или снажно, а пошто је сматрала да ће се снагом лакше у животу сналазити, Бог је одлучио да му глас није ни потре-

¹⁴Роман садржи ратну политичку позадину у погледу колективног духа НОБ-а.

¹⁵Блиско је митском мишљењу, указује на постанак ствари и појава: вода, планина, животиња, непобедивости јунака.

бан, јер ако није паметан, шта има и да говори разне глупости. Тако је дечак који се зове Мата добио надимак Мута, а у изговору је срасло у Матамута, што је још једно сведочанство о надимцима. Фантастична је и једна од дечјих прича о цвету који се због пажње једног чобанина претвара у прелепу девојку, која је притом и принцеза. Интересантно је да свака прича носи васпитну тенденцију. У делу романа у коме јунаци приповедају по причу како не би заспали, приметно је да у фантастичним деловима деца, али и читаоци, откривају највеће поуке.

„[...] многе приче у *Хајдуцима*, које носе могућност фантастичног, рационализоване су васпитном тенденцијом [...] у дечјем свету присутни су и митски елементи друге врсте, повезани с националном традицијом и идеологијом. Уз то, дечја наивност и неразликовање стварности и приче на појединим местима жигосу се као неразумни. Упркос томе, митско и фантастично у *Хајдуцима* су нераскидив део и дечјег света и националне традиције”. (Љуштановић 2007: 41)

Значајно место у креирању поетског пејзажа Нушић даје и српској хајдучкој и митској традицији. Представа о хајдуцима средство је којим се придодаје најважнија поука деци, а она је амбивалентна. То појашњавамо тиме што су деца инспирисана епском величином правих хајдука, њихових за то време највећих узора, али оно што су учинила није их примакло почетном идеалу него, напротив, приближило одметницима без идеала. Побегли су од куће, а нису имали прави разлог.

Неки делови у роману преко народне традиције повећавају интетитет хумора. Они су уочљиви посебно када је у питању лик Чеде Брбе – када Чеда измишља о својој рововској борби са Матамутом или када је Глуваћ ту борбу опевао. Сима Глуваћ је опевао неке моменте Чедине борбе са магаретом, па каже „два јунака оба подједнака”; околни сељак их је сместио да преноће у обору са свињом, па се боре са бувама и тада Чеда Брба захтева од других да не помињу свињу, него змије и акрепе, како је у народним песмама.

ЗАКЉУЧАК

Народна традиција произлази из непосредне интуитивне мисли, којој се није могуће поругати, али је могуће преко ње исмејати друге псеудостварности, а таква псеудостварност је неспретни дечји излет у свет одраслих. Јунаци нису промислили какав би пуштахилук могли правити и како да пресрећу и пустоше трговце, од којих су стрепели да би могли да их ошамаре, те тако и осрамоте пред друштвом. Аутор романа им се подсмехнуо и кроз оружја која им је доделио. Имали су чачкалицу, перорез и виљушку, за коју

је Чета Брба мислио да је најубитачније оружје које поседују, па је онај са виљушком имао задатак да први излеће на пут.

Нушић им је допустио такав излет, али након тога су морали да се врате својим кућама, а када су се вратили, поново су се нашли испод храстовог стабла. Највећи показатељ непромишљености њиховог хајдуковања јесте увођење осмог члана у дружину – магарца. Присуство магарца представља оличење целе групе и њиховог поступка – приказ колективног субјекта или јунака. Осим Чеди, деци није било потребно дуго да схвате, колоквијално речено, глупост коју су учинили. Чим су појели невелике залихе које су понели од куће, више им није било до хајдуковања. Логички посматрано, магарац је *circulus vitiosus* дела¹⁶. Сељак који их је пронашао упитаће кроз подсмех да ли је магарац харамбаша дружине.

Напоследку, треба истаћи појединости о хумору и не превише оштрој Нушићевој сатири. М. Милинковић сматра да „Нушић веома сугестивно и ефектно изводи комику карактера, првенствено из поступака и унутрашњих, како негативних, тако и позитивних особина главних јунака” (Милинковић 2007: 247). Са тим се не можемо у потпуности сложити. Нушић, у ствари, не изводи комику карактера већ нарави, што је у складу са типовима на основу којих је Балзак писао комедију нарави. Нушић сâм говори како је видео различите друштвене тенденције, мајке које се уздржавају да кину у друштву и ћерке које се купају са мушкарацима, жене које на слављу играју коло у издвојеним собама од мушкараца и ћерке које при модерном плесу држе колена између ногу мушкараца, очеве са фесовима и синове са цилиндрима. Он слика нарави друштва и социјалних прилика, али не прави експертизу детињих карактера него даје карактеристичне типове. Даље, Нушић је хумористичан, али не и сатиричан, односно он је, како каже, благи сатиричар. Критичари су га оптуживали да нема довољно оштар однос према својим негативним ликовима, али се он брани тиме да воли све људе па чак и оне чије мане описује. Кроз призму Нушићеве љубави према ликовима посматрамо и ових седам хајдука и дидактичном и поучном претпостављамо естетску вредност дела, која се очитује кроз успостављање идеала детињства и апотеозу тог најлепшег животног периода.

¹⁶Погрешка у доказивању или нешто што се доказује самим својим постојањем.

ИЗВОР

Нушић (1979): Бранислав Нушић, *Хајдуци*, Београд: Нолит, Просвета, Завод за уџбенике и наставна средства.

ЛИТЕРАТУРА

Георгијевиќ (2007): Христо Георгијевиќ, Српски роман за децу и младе, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Залар (2007): Иво Залар, Дјечји роман – што је то?, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Лукач (1947): Ђерђ Лукач, *Оледи о реализму: Балзак – Сјенгал – Зола – Хајне*, Београд: Култура.

Љуштановић (2007): Јован Љуштановић, Нушићеви *Хајдуци* и роман дечјег колектива, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Марјановић (2007а): Воја Марјановић, Именовање – термилошке одреднице, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Марјановић (2007б): Воја Марјановић, О рецепцији, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Марковић (2007): Слободан Ж. Марковић, Појам и име књижевности за децу, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Милинковић (2007): Миомир Милинковић, Неки видови хумора у савременој књижевности за децу, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Радовић (2007): Душан Радовић, Дете и књига, у: *Књижевности за децу и младе у књижевној кријици, књија 1*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Краљево: Libro company.

Ристановић (2011): Цвијетин Ристановић, Дјечји узрости и рецепција књижевног текста, *Дјетињство, часопис о књижевности за децу*, Нови Сад: Змајево дечије игре.

Турјачанин (1978): Зорица Турјачанин, *Роман за дјецу и теоријски дидактички ирисити*, Сарајево: ИГКРО Свијетлост, ООУР Завод за уџбенике.

Джордже Н. Кебара

Университет в Крагуеваце

Филологичко-художественный факультет

Студент докторантуры

ГАЙДУКИ БРАНИСЛАВА НУШИЧА КАК РОМАНИЧЕСКАЯ ПРЕДПОСЫЛКА СЕРБСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Резюме: Предметом этой работы является литературно-теоретический вопрос романа в межвоенной сербской литературе, сосредоточен на романе для детей. Целью работы является уточнение вопросов терминологии детской литературы как с точки зрения мирового, так и с точки зрения сербского литературного творчества, эвалюации литературы для детей и литературно-теоретического подхода к изучению отношения ребенка с литературой. В этой работе мы анализируем прием автора, отношение с тематикой, о которой пишет и с аудиторией для которой она написана, а также предпосылки, на основе которых создается произведение. Во второй, тематически заметной части, мы сосредоточим внимание на конкретном произведении, его тематике, структуре, языке, эмбиенте, юмористической и дидактической тональности, частых мотивах и их распространенности в произведениях мировой литературы.

Ключевые слова: детская литература, литература для детей, межвоенная литература, роман для детей, Бранислав Нушич

Самир Х. Љајић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департаман за комунологију и новинарство

УДК 316.774
316.6
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ПСИХОЛОГИЈА МАСЕ И МЕДИЈИ У КОНТЕКСТУ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Апстракт: Теоријски оквир психологије масе налазимо у социјалној психологији која је важна за проучавање и разумевање значајних друштвених и политичких феномена. Она анализира и тумачи понашања појединаца и група у социјалном контексту и сагледава психолошке аспекте друштвених феномена и друштвене аспекте психолошких феномена у светлу теоријских и методолошких достигнућа, како индивидуалне (психолошке) социјалне психологије, тако и социјеталне (социолошке) социјалне психологије. Тако је предмет овог рада изучавање корелација психологије масе, медија и неминовних глобализацијских процеса. У првом делу ћемо се позабавити феноменом психологије масе и сазнањима о законитостима социјалног понашања појединаца и група у непосредној интеракцији, али и у ширем контексту – историјских, политичких и економских процеса и догађаја. Масовни медији имају велику улогу у креирању јавног мњења, нарочито у процесима политичке комуникације. Оно што медији преносе више није „пренесена” реалност, већ је „медијски креирана” реалност – симулакрум. Стога, у другом делу рада истражујемо улогу и значај медија у друштву. Никада мањи број људи није држао у изолацији толико мноштво других. Све је више оних који имају право да чују и виде, али и све мање оних који имају привилегију да информишу, изражавају мишљење и да га стварају. Трећи део рада зато посвећујемо глобализацији.

Кључне речи: психологија масе, медији, друштво, глобализацијски процеси.

Познавање социјалне психологије, менталитета народа, циљаних група, њихових навика, обичаја, потреба, анализа и синтеза „корисних” информација – олакшавају, на пример, политичким субјектима креирање неопходне политике, концепције и стратегије за преузимање или задржавање на власти, али и ширење геополитичког утицаја. Политички лидери се приоритетно преко медија обраћају својим потенцијалним гласачима кроз форму политичког маркетинга, креирају свој имиџ – слику о себи. Медији на тај начин обилато користе сазнања социјалне психологије о со-

цијалним ставовима и вредностима, односу личности и идеологије, социјалној когницији (интерперсонална перцепција, утицај социјалних фактора на мишљење и суђење), социјалном утицају (послушност, покоравање ауторитету, конформизам), психологији масе, психологији група (вођство и динамика малих група), као и о међугрупним односима и конфликтима на макронивоу (етнички конфликти, предрасуде, стереотипи). *Психологија масе*, написана 1895. године, најпознатија је и најчитанија књига Гистава Ле Бона (1841–1931), који је под масом подразумевао организовану друштвену творевину, у којој се формира колективна свест и у којој је индивидуалност појединца потенцијално изгубљена. У гомили се појединци стапају у просек и због тога она никада није у стању да приступи делима која захтевају високе интелектуалне напоре. Гомила је импулсивна, подложна сугестији, непоуздана, склона вређању и претеривању, као и лажним осећањима, нетолерантна је и диктаторски расположена. Ле Бон је међу првима истраживао однос масе и политичких институција, парламентаризма, демократије и вођа, наглашавајући да се гомиле морају водити, усмеравати и нудећи многе рецепте из психологије масе који би служили овом циљу. Он је обележио једну епоху на подручју психологије и социологије масе.

Кад говоримо о психологији масе не можемо заобићи ни Едварда Бернса, оца ПР-а. У *Пропаганди*, једној од својих првих књига, Бернс тврди: „Уколико разумемо механизме и мотиве групног размишљања, могуће је контролисати и покренути масе по нашој вољи, без њихове спознаје о томе” (Бернс 1928). У својим каснијим књигама он ствара термин „инжењеринг сагласности” како би описао технике контроле масе. Теоријски гледано, Бернс у својим делима сажима три претпоставке. Прва је да су група и стадо основни механизми утицаја на јавно мишљење. Друга је да унутар концепта психологије маса делују догме и стереотипи на којима се граде методе за модификовање стајалишта групе. Трећа је да између јавног мишљења, односа с јавношћу и медија посредује мотивација. Наиме, ако је мотивација својеврстан посредник између јавности и медија, она је уједно и предуслов за регулацију јавног мишљења. Ослања се и на Фројдове дискусије о људској психи које допуњује тезама Липмана и Ле Бона о групи и стаду и њиховом утицају на јавно мишљење. А јавно је мишљење често утемељено на стереотипима и догмама који понављањем могу постати субјективне норме. У том смислу стереотипи понављају илузије и тиме нешто пропагирају, а као пример можемо навести Аристотелов модел епидеиктичкога говора у функцији персуазије, као и Аристотелову методу извођења доказа од општег ка појединачном, која се такође користи при уверавању и пропагирању. Такве конвенције одређују каква ће бити комуниколошка стварност у стварању псеудооколине и псеудодогађаја, а при томе једнако важну улогу играју и медији. Појединцем, трансформисаним у гомилу, овла-

дава колективни ум, због чега осећа, размишља и делује сасвим другачије неголи у стању изолованости, индивидуалности. Укратко, хетерогеност је замењена хомогеношћу, при чему су увелико заступљене карактеристике несвеснога (Ле Бон 2002: 4–15) и на делу је „недостатак логике” (Бернс 2013: 55). Вирноова синтаagma гомиле и мноштва повезана је са тумачењем гомиле и стада. Тиме је омогућен кратак антрополошки увид у појмове инфанације и уточишта и значај општих места у контексту групе (Вирно 2004). Борстин дефинише информацију као знање о псеудодогађајима, па докле год се у том смислу тежи за још већим бројем информација, заправо ће се мултиплификовати „симптоми а да се не лечи болест” (Борстин 1992). Бернс такође отвара етичка питања у вези с неадекватним кодексима и недовољно сажетим дефиницијама вести. Касније се на светло износи антидемократски и опасни корпоративни поглед на светску индустрију односа с јавношћу. Та опасност се превиђа због чињенице да ПР индустрија, док манипулише јавним мњењем, делује иза сцене. Управо та стратегија „невидљивости” разлог је због којег се односи с јавношћу називају „невидљивом моћи”.

Медији нису постали оруђе прикупљања и ширења информација које производи неко други, већ произвођач, контролор и власник информација. Наравно, медији су једна од сфера где учествују и где су активни државни капитали и интереси. Међутим, било би погрешно сводити медије само на то. Они понекад превазилазе оквире бизниса и политике, па су апологетика и критика, сервис власти и бизниса, али и њихова опозиција, реални одраз живота и девијација реалности. То је такав инструмент који опажа себе као силу која користи све друге и све остало у својству инструмента за власт над друштвом (Зиновјев 2002: 32). Чомски тврди да нас медијске корпорације као публику продају другим корпорацијама, док смо ми у међувремену постали послушни потрошачи медијских производа (Чомски 2004: 47). Тако живимо у свету у коме је истина често замењивана гледаношћу, а аргумент понижаван понављањем лажи: европски грађанин је постао фукоовски заговорник, односно радник на покретној траци либералног капитализма који не зна шта ће са својим слободним временом и својом слободом, па посеже за индустријом забаве – спектаклом, заробљен хипнотичким исијавањем светлости рефлектора.

Психолошке масе су облик колективног понашања и могу имати велики утицај на друштвене процесе, па се управо зато стално усаршавају стратегије манипулације људима. Да би се разумела психологија масе и улога медија који користе овај механизам потребно је разјаснити и теорију група, интеракцију унутар група, континуум интерперсонално–групно и групне динамике. Тајфел је сматрао да се социјално понашање може поређати дуж континуума на чијем се једном крају интеракција може проматрати као резултат припадања различитим групама и односима међу њима, док је на

другом више одређена личним карактеристикама и интерперсоналним односима (Тајфел, Браун, Турнер 1981). За групни контекст кључно обележје је то што се могу идентификовати две или више социјалних категорија, понашање чланова група је обично прилично униформно, а поступање појединаца према другима стереотипно. У основи овог континуума је прелаз психолошког функционисања с персоналних процеса на процесе социјалне идентификације. Гомила се може посматрати као елементарна форма групе. У гомили људи постају деиндивидуализовани, па следствено томе поступају на антисоцијалан, неразуман и неконтролисан начин. Међутим, помније проучавање гомиле и ситуација налик на гомилу открива да понашање људи може каткада постати више просоцијално и да је често усмерено на специфичне објекте (што упућује на одређену усмереност на циљ). Већина случајева колективног понашања укључује више од једне групе. Кад се једном уочи овај међугрупни аспект, понашање у групи може се посматрати као оно које је више или мање регулисано и укључује промену а не губитак идентитета. Социјални идентитети људи као чланова група постају важнији, док то мање вреди за њихове персоналне идентитете као јединствених појединаца (Руперт 2006).

У том светлу посматра се и манипулација групама коју ближе објашњава Ноам Чомски. Сиромашнијим слојевима треба онемогућити приступ механизмима разумевања манипулације њиховим пристанком. Квалитет образовања нижих друштвених слојева треба да буде што слабији или испод просека, да би повор између образовања виших и нижих слојева остао непремостив. Тако говори најутицајнији светски интелектуалац, амерички лингвиста Ноам Чомски, који, анализирајући пропаганду, наводи два модела демократије – онај у којем јавност активно учествује и онај у коме је јавност манипулисана и контролисана. Према Чомском, „пропаганда је за демократију исто што и батина за тоталитарну државу”, а масовни медији су примарно средство за испоруку пропаганде у Сједињеним Државама (Чомски 2002). Контрола медија је непроцењиво оружје у тајном деловању дезинформација у демократским друштвима. С тим у вези Чомски наводи десет стратегија манипулације путем медија: *Преусмеравање пажње, Стварање проблема па тек онда нуђење решења, Стирање информација, Имитација, Имитација одлагања, Употреба децијел језика, Буђење емоција, Држање јавности у незнању и просечној, Величање личности, Стварање осећаја кривице, Познавање појединца боље него што он познаје самог себе.* Медијске манипулације масама задиру дубоко у људску свест о поимању битности и истинитости неке информације, а масовни медији омогућавају човеку да изузетно тешко сагледа перспективу протока неке информације, с обзиром на крајњи циљ који се њоме жели постићи. Публика се чешће излаже оним порукама које жели да чује или види, па тако оне са којима је

сагласна пажљивије прати и памти. Утицај медија метаболизиран је деловањем примарних група, које се проглашавају посебно значајним за процес социјализације. Стога закључујемо да медијске поруке врло мало могу, или чак никако не могу да измене когнитивно поље појединца, али зато помажу да се учврсте ставови који већ постоје. Истовремено, са утемељењем „појачавајуће доктрине” – теорије којом се у оквиру функционалистичког приступа дефинише социјално стабилизирајућа улога медија – овом тврдњом засновано је и схватање о „минималним медијским ефектима”.

Џајлс упућује на теоријске моделе који су објашњавали ефекте медија у XX веку, а као прву наводи *теорију пошкодне иле* (Ласвел 1941). Према овој групи теорија, масовни медији су веома моћни и својим деловањем могу директно утицати на понашање публике и њене ставове. Медијски садржај аутоматски делује као чаробни метак (magic bullet) или поткожна игла (hypodermic needle) на пасивну и ирационалну публику која, према механистичком принципу, реагује на садржај медијске поруке. У том контексту медијска порука представља стимуланс који изазива реакцију свакога ко је прими. Гербнер сматра да масовни медији првенствено бирају догађаје и притом стварају својеврсни попис одабраних тема и моделирају оквир за њихово тумачење. На крају XX века појавиле су се теорије према којима медији, осим информација и слика о стварном свету, стварају и вредносну матрицу за тумачење и (не)прихватање тих слика, као и процеса који се одвијају у стварном свету. Ове теорије, које полазе од елемената друштвеног конструктивизма, означавају се као *теорије трансакцијског пристицања*. Бодријар сматра да медији учествују у стварању симулакрума или посебног света који постаје реалан као и сама стварност (Бодријар 1991). Масовни медији стварају хиперреалност која симулира стварност, али, како то тумаче представници ове теорије, у тој реалности друштвеним животом владају знакови, а не предмети и бића из стварног света. Симулакрум, на тај начин, представља потпуно осамостаљивање знакова у односу на стварност, као и другачији однос између субјекта и објекта и означитеља и означеног. Према овим тврдњама, хиперреалност је битан елемент савремене културе, у којој је медијска производња створила имплозију одвајајући свет реалности од света представа. Традиционална *watchdog* улога – друштвено незамењива улога медија да контролишу демократске процесе, обликују демократско мишљење и одржавају здраву демократску климу у друштву, на чему се заснива цела митологија о прозачности западних друштава – повлачи се из првог плана. Монополско власништво над медијима угрожава плурализам друштва. „Иако демократија може бити дефинисана на различите начине, основни елемент свих дефиниција је игра између политичког система и грађанина. Како је својевремено уочио Јирген Хабермас, као међуиграч, медији ту треба да играју централну улогу”. Али, да ли ће у будућности

медији моћи да испуне захтеве такве улоге? 'Плашимо се да одговор може бити – не', прогнозира Карен Свејн из Euromedia Research Group. Хабермас тврди да се комуникативна моћ конституише само у јавној сфери где се интерсубјективни односи конституишу на бази реципрочног уважавања и практиковања комуникативних слобода, спонтаног позиционирања 'за и против' у односу на настајуће теме, информације и становишта. Тек када се ове индивидуализиране форме недирнуте интерсубјективности оштете, маса изолованих појединаца, међусобно напуштених, могу се мобилисати и индоктринирати од стране популистичких лидера и навести на масовне акције" (Хабермас 1977).

Зависно од владајућих уверења о значају комуникације у друштву, одређујемо ефекте масовних медија. Клаперова студија сматра се оснивачким текстом „појачавајуће доктрине”, па је тако најважнији медијски ефекат „појачавање постојећих уверења” (Клапер 1960). Теорија максималних ефеката базира се на теорији о масовном друштву, линеарном моделу комуникације у коме медији непосредно и директно утичу на понашање појединаца и схватању публике као пасивног примаоца порука. Пасивна публика и моћни медији снажно су подстакли интерес за истраживање манипулације, сасвим у складу са нормативним и идеологизованим претпоставкама доминирајућег теоријског оквира. Медијске студије враћају интересовање за друштвене конфликте и идеолошку природу медијске продукције, али у терминима једне теорије културе. Џејмс Кери сматра да је значај мењања теоријског оквира далекосежан јер афирмише различито интелектуално наслеђе које се везује за истраживања метафоре комуникације. Прва је трансмисионо или транспортно виђење комуникације као „процеса трансмисије порука на даљину са циљем контроле” (Кери 1988). Архетипски случај је убеђивање, промена ставова, измене понашања, социјализација кроз трансмисију информација. Друга је ритуално виђење комуникације као процеса којим се заједничка култура креира, модификује и мења, па је тако ритуално становиште усмерено на свету церемонију заједништва која људе окупља у заједници и пријатељству. Роберт Паркин уместо личних разлика уводи у анализу социјалну условљеност културних кодова које чланови различитих група користе у читању медијских текстова. Модел преферираног читања или модел медијске перцепције „енкодирање–декодирање” (Морли 1992) постулира да су читаоци, наравно, ангажовани у продуктивном послу тумачења порука, али под одређеним условима. Ови услови обезбеђени су и текстом, и производном ситуацијом, и одликама публике. Осмишљавање се за публику дешава у оквирима различитих кодних система које и она сама гради, чиме је поимање медијског утицаја постављено на нове основе.

Идеја о активној публици загосподарила је европским истраживањима културе и медија у протеклим деценијама. Медијска публика више не по-

ступа пасивно и по налогу продуцентата медијског садржаја, већ креативно и на себи својствен начин дешифрује оно што јој медији нуде, што је, развојем интернета и нових медија, потпуно изменило позицију чланова публике. Психологија медија позива на даље истраживање нових медијских формата, интерактивних и дигиталних, који имају значајне психолошке последице на корисника, потпуно дезоријентисаног количином информација. Она представља импулс за дубља тумачења одраза медијског света на психолошко и ментално стање публике, док истовремено нуди и могућност да читаоци, упознати са манипулативним стратегијама медија, ојачају своје критичке позиције и пронађу начин да произведу другачија, самостална значења на основу понуђеног медијског материјала.

Глобализација утиче на све области живота и диктира холистички приступ светским друштвеним, економским, културним и медијским променама. Развој средстава брзог путовања значио је да се људи и роба могу транспортовати широм света, а систем светске сателитске комуникације, успостављен пре три деценије, омогућио је људима да перманентно буду у контакту и да се баријера физичке удаљености превазиђе. Процесом глобализације границе се бришу и свет заиста постаје једно место, са свим својим културолошким и социолошким разликама. Питање економске неједнакости држава у свету, потреба стварања услова за бржи привредни развој, еколошка питања, ефикасно одржавање мира, тероризам, здравствени стандарди, људска права, очување културног идентита или пак хомогенизација – само су нека питања која себи постављају научници из различитих области. Поборници глобализацију сагледавају као нови процес који представља тријумф тржишта и конкуренције, као најбољу идеологију која доноси добро, а са друге стране су критичари, који сматрају да је то „повампирени” империјализам, преобучен и преименован, да он уништава лично, национално, културно, да омогућава да се богати и моћни још више обогате. Хенгсбах истиче да глобализација има три димензије: глобалну димензију уништавања животне средине, експанзивно освајање мање развијених нација западним социокултурним моделима и све јачи социокономски притисци да се прилагоди конкуренцији на светском нивоу (Хенгсбах 1997). Према Лакићу, располагање моћним средствима масовне медијске пропаганде разлог је за заступање идеје о пракси слободног протока идеја и вредности (Лакић 2010). У стварности, у питању је настојање да се доминира системом наметања вредности који производи сурогате масовне културе, идеолошке стереотипе и идеологизацију, спроводи „моделирање душе” и духовно насиље, све као основа за манипулисање масама и наметање послушности. Едвард Херман и Роберт Мекчесни сматрају да ће се могући негативни ефекти глобализације културе која се дешава уз помоћ глобалних медија појавити у четири повезане области: *Вредности, Замена јавне сфере разонодом, Јачање конзерва-*

живних полиитичких снаја, Ерозија локалних култура (Херман, Мекчесни 2004).

Предмет овог рада био је изучавање корелација психологије масе, медија и неминовних глобализацијских процеса. Улога медија, према Маквејлу, јесте да допринесе друштвеној и културној промени због своје способности да „дефинишу ситуације, да омогућавају стварање појмовног оквира и преносе слике друштвених група” (Маквејл 2005). Такође, медији теже да створе колективно памћење датог друштва, у недостатку ширег историјског знања. Иако медији нису примарни извори, они све ово сједињују у чврсте и понављане нарације, које постају другостепени извори за идеје које људи имају о друштву и свом месту у њему. Медији, каже Маквејл, имају незаситу потребу за новином, али и за континуитетом, чиме доприносе промени приказујући све што је ново, сваку значајнију чињеницу која може да постане део нечег већег, било у вестима или у фикцији. За већину људи, закључује Маквејл, медији су ефикасни чувари промене, посебно онда када су сагласни с избором и перцепцијом оног што се приказује. Психологија масе је у тесној вези са функцијом медија у друштву. Бернс је поставио темељно питање (Бернс 1928: 47): „Ако разумемо механизам који покреће размишљање групе и њену мотивисаност, није ли тада могуће контролисати масе како год пожелимо, а да оне не буду тога свесне?” Маквејл користи термин *социјални конструктивизам* да покаже важан утицај медија на конструкцију значења. Конструкт се, тако, у целини систематски нуди публици, па се путем неке врсте преговарања убацује у личне значењске структуре које су често „обликоване претходним колективним идентификацијама”. Тако су значења, у ствари утицаји и ефекти, конструисани, односно створени од самих прималаца, тј. публике. Али, процес посредовања подразумева да постоји јак утицај из непосредног друштвеног контекста прималаца. Најзад, општи процес експанзије и ширења глобалних корпоративних система условљава појаву глобалног медијског система који одражава глобализацију тржишне економије уопште. Глобални медији су најефикасније средство за преношење идеја и вредности, као и њихово распрострањавање широм света и они теже да отворе савремене државе за страни капитал и стране инвестиције, а то се односи и на отварање националног медијског система. Отварање медијског система истовремено представља отварање не само у економском смислу речи, него и отварање политичке и културне области националне државе. На основу анализираних литературе закључујемо да је веза психологије маса, медија и неминовних глобализацијских процеса нераскидива и захтева нова промишљања свих аспеката ова три конструкта.

ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел (1989): Aristotel, *Retorika*, Zagreb: Naprijed.
- Бернс (1928): Edward Bernays, *Propaganda*. Преузето 2. маја 2019. са сајта: <http://eprints.qut.edu.au.pdf>.
- Бодријар (1991): Žan Bodrijar, *Simulakrumi i simulacija*, Novi Sad: Svetovi.
- Борстин (1992): Daniel Joseph Boorstin, *The Image: A Guide to Pseudo-events in America*, Vintage books.
- Браун, Тарнер (1981): Rupert Brown, John Turner, Interpersonal and intergroup behaviour, In: J. C. Turner, H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour*, Oxford: Blackwell.
- Вирно (2004): Paolo Virno, *Gramatika mnoštva*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Гиденс (2000): Anthony Giddens, *The Third Way and its Critics*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Јанићијевић (2014): Jasna Janićijević, Funkcije i efekti masovnih medija, *Mediografija*, 198–213.
- Кери (1988): James Carey, *Communication As Culture: Essays on Media and Society*, Unwin Human.
- Клапер (1960): Joseph Klapper, *The Effects of Mass Communication*, New York: Free Press.
- Ле Бон (2008): Gistav Le Bon, *Psihologija mase*, Stuttgart: Kröner.
- Липман (1922): Walter Lippmann, *Public Opinion*, New York: Harcourt, Brace and Company Inc.
- Ласвел (1941): Harold Lasswell, *Democracy through Public Opinion*, Menasha: George Banta.
- Лакић (2010а): Slobodan Lakić, Medijski propagandizam Novog svjetskog poretka, *Medijski dijalozi*, 6, 43–66.
- Лакић (2010б): Slobodan Lakić, Novi svjetski poredak – ideološki okvir i implementacija, *Zbornik radova sa međunarodne konferencije*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore, 99–114.
- Морли (1992): David Morley, *Television, Audiences and Cultural Studies*, London: Routledge.
- Меквејл (2005): Denis McQuail, *Mass Communication Theory*, London: Sage.
- Мекчесни, Херман (2004): Robert Mekčesni, Edvard Herman, *Globalni mediji*, Beograd: Clio.
- Рељић (2003): Slobodan Reljić, *Aspekti globalizacije (Mediji i globalizacija)*, Beograd: Beogradska otvorena škola.
- Стојковић (2015): Ivana Stojković, Dejvid Džajls: Psihologija medija, *Prikaz, Communication and Media Journal*, 34, 129–136.
- Торлак (2013): Nada Torlak, Svetsko a naše – medijska manipulacija u Srbiji – lokalni specijalitet ili globalni trend, *Nauka i savremeni univerzitet*, Niš: Filozofski fakultet, 577–587.
- Фридман (2000): Jonathan Friedman, Globalization, class and culture in global systems, *Journal of World System Research*, 6(3), 636–656.
- Хабермас (1977): Juergen Habermas, Hannah Arendt's Communications Concept of Power, *Social Research*, 44 (1), 3–24.

Хенгсбах (1997): Friedhelm Hengsbach, Ein neuer Gesellschaftsvertrag in Zeiten der Globalisierung, In: W. Fricke (Ed.), *Jahrbuch Arbeit und Technik*, Bonn: Dietz, 182–195.

10 *Strategies of Media Control According to Noam Chomsky*. Преузето 25. 5. 2019. са сајта: <https://exploringyourmind.com/10-strategies-of-media-control-noam-chomsky/>

Чомски (2002): Noam Chomsky, *Media Control: The Spectacular Achievements of Propaganda*, Seven Stories Press.

Samir H. Ljajić

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department for Communication and Journalism

PSYCHOLOGY OF CROWDS AND MEDIA IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Summary: The theoretical framework for the study of psychology of crowds can be found in social psychology which is important for understanding significant social and political phenomena. Social psychology analyzes individual and group behavior in a social context, as well as the psychological aspects of social phenomena and the social aspects of psychological phenomena, from the point of view of theory and methodology of individual (psychological) social psychology and societal (sociological) social psychology. The goal of this paper is to examine the correlation between the psychology of crowds, media and the inevitable processes of globalization. The first part of the paper deals with the phenomenon of mass psychology and the norms of social behavior of individuals and groups, both in direct interaction and in a wider context – historical, political and economic. Mass media play a major role in the creation of public opinion, especially in the processes of political communication. The message conveyed by the media is no longer a “transmitted“ reality, but a “media-created“ reality – simulacrum. Therefore, the second part of the paper deals with the role and significance of the media in the society. There are more and more of those who have the right to hear and see, but, on the other hand, less and less of those who have the privilege to inform, express an opinion and create it. Therefore, the third part of the paper is dedicated to the process of globalization.

Keywords: psychology of crowds, media, society, globalization processes.

Миа М. Арсенијевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 7.038.54:141.72
7.071 Кели М.
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

НЕВИДЉИВО ПРИСУТНИ: МАЈКА И ДЕТЕ У *POST-PARTUM DOCUMENT*-У МЕРИ КЕЛИ

Ајсџпракџ: *Post-Partum Document* (1973–1979) америчке уметнице Мери Кели тематизује мајчинство (универзална тема) на радикално другачији начин (прожет теоријом и (про)научним приступом), стварајући притом јединствен наратив у историји уметности који је као референца послужио многим феминистички оријентисаним ауторима. У настојању да истражи родне и полне разлике и артикулише „женскост” као дискурс, а избегне интерпретације *PPD*-а као текста који фаворизује жене, Кели властито и тело детета чини невидљиво присутним – о шестогодишњем искуству одгајања детета она говори посредно, кроз сакупљене артефакте синовљевог одрастања, своје белешке, као и аналитичке текстове који постављени у паралели са сачуваним објектима додатно усложњавају њихова значења и покрећу језичку игру. У овом раду *Post-Partum Document* анализираћемо са платформи студија културе и постструктуралистичких теорија, користећи се пре свега феминистичким и психоаналитичким теоријама на које се и сама уметница позива у свом раду.

Кључне речи: Мери Кели, *Post-Partum Document*, постмодерна уметност, концептуална уметност, феминистичка уметност, феминизам, материнство, приватно, јавно.

Као један од видова субверзивног (Батлер 2010) знања које се и којим се супротставља владајућим идејама и западној и мушкој хегемонији (иначе суштински инкорпорираној у модернистичку културу), феминизам је на различите начине покушао да изврши деконструкцију теоријских парадигми онога што се сматра(ло) универзалним (а заправо мушким, хетеросексуалним) знањем и тако утиче на обликовање оне „званичне спознаје”. Посебно важне кораке у том правцу феминизам је почео да остварује током седамдесетих и осамдесетих година када је у западним демократијама већ био задовољен велики број захтева за права (белих) жена, мада не и оних који би значајније уздрмали а затим и променили друштвени систем. У поменутом периоду феминизам престаје да буде доминантно активистички

покрет и прави свој велики продор у хуманистичке науке; тако, са првим проблематизацијама западног канона унутар историје уметности, почињу да се постављају и питања о месту и улози жена унутар света уметности. Увођењем *жене*, односно родног протокола и платформе у историју уметности и студије културе, не само да је остварена још једна победа у борби за „женско питање” већ је коначно теорија културе усмерена на тумачење и расправу сложености идентификација (и приказивања) у комплексним условима савремености. Заправо, како пише Гризелда Полок (Griselda Pollock), значај феминизма јесте у томе што је он указао на „нова подручја и форме друштвеног сукоба који захтевају сопствене модусе анализе сродства, друштвене конструкције полне разлике, сексуалности, репродукције, рода, и наравно, културе” (Полок 2003: 27–28).

Признањем и испитивањем варијетета „женскости”, укључујући различите класе, расе, старост, образовање, сексуалну оријентацију, феминизам је временом проширио оквире свог интересовања и деловања, што је резултирало и успостављањем једне шире феминистичке платформе која сада укључује и праксе и теорије других маргиналних и подређених субјеката. Наиме, Ајрис Јанг (Iris Young) указује на то да је модерни принцип грађанства конструисан на подели између *јавној* и *приватној*, при чему је „јавно” подручје хомогености и универзалности, док је *различитости* протерана у подручје „приватног” (Јанг 1987, 1989). Овом политиком, тј. успостављеном нормативном друштвеном поделом нису пак погођене само жене као различите, већ и сви други појединци и групе који се заснивају или препознају кроз разлике етничитета, расе, узраста, способности... Ајрис Јанг се зато залаже за реполитизацију јавног, односно за стварање „хетерогено јавног” које би допустило и обезбедило репрезентацију и признавање свим оним различитим гласовима група и појединаца који су у постојећем систему маргинализовани и неретко обесправљени. Залагањем за видљивост и права свих потчињених субјеката, а не само жена, феминизам је постао окосница и место борбе за све *субјектне разлике* који у политичком савезништву виде шансу за остварење сопствених права.

СУБЈЕКТИ (РОДНЕ) РАЗЛИКЕ

Пол и род, као *разлике* које најпре одређују субјекта и утичу на то како је субјект виђен од стране Других, представљају друштвене и културалне конструкције које нису сводиве на биологију и које према томе зависе од самог субјекта.¹ Родне студије, као дискурс унутар ког се води борба за различитост, тј. за слободу извођења родних индивидуалних, макросоцијалних

¹Иако се пол сматра биолошким, а род друштвено структурираним идентитетом, Џудит Батлер сматра да су и пол и род дискурзивно, односно културално одређени (в. Батлер 2010).

и микросоцијалних идентитета, потпору за своје дискурзивно утемељење пола и рода нашле су како у Деридиној теорији деконструкције и његовој темељној критици фалогоцентризма, тако и у психоаналитичкој теорији. Као теорија субјекта, психоанализа „устоставља несвесно као претпоставку уз помоћ које тумачи понашање субјекта и однос субјекта са многоструким реалностима” (Цветић 2011: 34). Фројдово (Sigmund Freud) несвесно је *најонско несвесно* и као такво је везано за „принцип задовољства”. По Лакану (Jacques Lacan) пак, (Фројдово) несвесно није ни примордијално ни инстинктивно, већ је лингвистичко – структурирано је као говор. Редифинишући *несвесно*, Лакан заправо поставља другачији концепт субјекта који је такође конструисан језиком, односно који код Лакана постаје место на којем се (то) несвесно артикулише. Приставши на размену речи, при чему „реч” бива третирана као знак распознавања, односно симбол, субјект и сам постаје елемент симболичке мреже – он настаје у језику и постоји једино у односу на Другог. Сусрет са сликом, као првом организованом језичком структуром, означава почетак процеса идентификације субјекта (в. Лакан 1983: 5–13) кроз који он тежи постизању јединства и целовитости сопственог бића; ипак, из разлога што се осећај целине код детета заснива на слици Другог (мајка која дете држи у наручју), осећај раздвојености остаје његова трајна особеност. Представљање (према) Другом, чији *иолигед* има ексклузивну улогу у процесу идентификације, за субјекта пак представља шансу да на тренутак постигне задовољење своје жеље и потребе – идентитет зависи од интерпретације Другог јер, као ни остале појаве, ни он нема значење које произлази из њега самог већ једино значење које добија у језику, а које увек подразумева разлику.

МЕРИ КЕЛИ: *POST-PARTUM DOCUMENT*

Post-Partum Document (1973–1979)² америчке уметнице Мери Кели (Mary Kelly) једно је од најзначајних уметничких дела постмодерне (феминистичке) уметности; у питању је дело које тематизује мајчинство (универзална тема) на радикално другачији начин (прожет теоријом и (про)научним приступом), стварајући притом јединствен наратив у историји уметности који ће као референца касније послужити многим (феминистички оријентисаним) ауторима (уметницима и теоретичарима). Важно је напоменути и да је ова инсталација³ више пута у целости излагана током протеклих

²http://www.marykellyartist.com/post_partum_document.html

³Инсталација је уметничка форма која простор претвара у „практиковано место”, односно редифинише позицију посматрача који *са* делом и *унутар* дела стиче нова (и увек различита) искуства простора, уметности, сопства (в. Де Серто 1984: 117).

деценија⁴, при чему је дело у сусрету са посматрачима (у новом простору, новом времену, међу новом публиком) различито тумачено, интерпретирано, односно „допуњавано” новим значењима.

Седамдесетих година прошлог века Мери Кели се укључује у тада актуелну дискусију о приватним и јавним улогама жене, као и о њиховом праву на рад, а за разлику од већине уметница које у том периоду бирају изражавање телом, Кели одлучује да на крајње концизан и не претерано „женствен” начин, произашао из њене концептуалне и минималистичке праксе, говори о сасвим обичној теми као што је свакодневно искуство жене-уметнице-мајке обавезане на кућни рад. Мери Кели „користи” однос мајке и детета како би истражила полне и родне разлике, а целокупно шестогодишње истраживање тог односа смешта у мултимедијалну, монументалну, али и интимну инсталацију названу *Post-Partum Document*. У питању је документарна реконструкција њеног приватног и јавног живота, али и једног времена. Инсталација је сачињена од укупно 165 индивидуалних комада организованих у увод и шест поглавља („Документација I–VI”). Документација прати одрастање сина Мери Кели, Берија (Barrie Kelly), као и промене које се самој уметници дешавају са мајчинством; своја запажања и белешке Мери Кели записује на артефактима директно везаним за негу детета, тј. њеног сина – беби-одећа, прљаве пелене, његови цртежи, предмети које скупља и са којима се игра. Као додатак колекцији Беријевих артефаката на којима је исписала трагове сопственог сећања, Кели поставља серију изузетно разрађених аналитичких текстова који су у паралели са поменутиим објектима, не објашњавају их директно већ усложњавају (њихова) значења и покрећу „језичку игру”.

У *Post-Partum Document*-у Кели се користи различитим репрезентационим моделима, тј. модусима (литерарним, научним, психоаналитичким, лингвистичким, археолошким итд.), како би начинила хронику првих шест година живота свог сина (Овенс 1987: 64). Описујући субјективан моменат у односу мајке и детета, Кели се заправо упушта у друштвену анализу односа моћи којом жели да покаже да „женскост” није биолошки нити унапред дати ентитет, већ друштвени конструкт (Кели 1999). Однос мајке и детета Кели сматра можда и кључним за разумевање начина на који идеологија функционише кроз те наизглед једноставне и подразумеване праксе рођења детета и његовог одгоја. У систему који репродукује патријархалне односе,

⁴Истаћи ћемо овде тек поставку *Post-Partum Document*-а (целокупно дело) 1999. године у *Generali Foundation* у Бечу (приликом које су покренута нова читања и дебате, а дело изнова актуелизовано) и скорашњу поставку *Post-Partum Document*-а као једног од „четири дела у комуникацији” (што је и назив изложбе) у Музеју модерне уметности у Стокхолму (2010) где инсталација изнова мења своја значења а интерпретира се у односу на савременост и друга изложена дела Мери Кели.

с обзиром на то да је фалус привилеговани означитељ⁵, жена има „негативно место” које се појединим устаљеним и „подразумевано женским” друштвеним праксама, попут детиње неге, само потврђује (в. Кели 1999: 370–374). Може се закључити зато да *Post-Partum Document* не само да рефлектује већ и даље развија феминистичку идеологију – дело наглашава субјективан момент женске опресије (кроз искуство саме уметнице и њеног сина) и уједно расправља о друштвеним односима у којима је сама „женскост” формирана.

Упркос теми којом се бави, а у којој као да очекујемо и подразумевамо нешто већу концентрацију „женскости”, Кели одбија свако коришћење иконичких репрезентација жене сугеришући тако публици на негативно означавање *женскости* у владајућем поретку језика и културе. Мери Кели не жели да искористи (своје) тело као означитеља, и самим тим објекат, већ фигуру мајке у *Post-Partum Document*-у чини невидљивом, односно невидљиво присутном. Она жели да избегне интерпретације *Post-Partum Document*-а као текста који фаворизује жене и женско искуство као такво и покуша да овим својим делом артикулише „женскост” као дискурс (Кели 1999: 370–374); управо из тих разлога Мери Кели из *Post-Partum Document*-а избацује тело, а свој рад суштински прожима текстом, посебно позивањима и референцама на Лаканову психоанализу.

Пратећи Лаканову теорију фазе огледала (Лакан 1983: 5–15), Кели примећује да један део феминистичке уметничке праксе која користи иконичке репрезентације женског тела ризикује довођење посматрача до идентификације са идеалом мајке, односно илузорне огледалске слике која као целину, као оно потпуно *Ја*, представља заправо једну женску верзију буржујског субјекта против ког феминисткиње првобитно устају. У таквом приступу Мери Кели види опасност на коју упозоравају и Гризелда Полок и Шантал Муф, а која води не истински новом друштвеном поретку у којем ће полне разлике постати небитне, већ само новим затварањима женског субјекта и његовој јединој идентификацији са ликом мајке (Полок 2003; Муф 2008). Кели успешно заобилази и превазилази овај проблем – уместо заводљивог и значењски ограниченог иконичког приказа жене, она заиста уводи *жену* у уметност, жену која свој лични траг и траг своје меморије оставља у делу и делујућем дискурсу.

Градећи причу на субјективном искуству мајчинства и оствареног (а неминовног) процеса раздвајања мајке и детета, Кели уводи питања субјекта и родне разлике у концептуалну уметничку праксу, односно она бира кон-

⁵Иако *засорно* није ни субјект ни објект, оно има (само) једну карактеристику објекта, а то је супротност у односу на *ја*. Оно „налази се вани, изван целине чија правила игре као да не признаје. Ипак, из тог изгнанства засорно непрестано изазива свог господара. Не упозоравајући (га), потиче пражњење, грчење, крик. Сваком је његов објект, сваком над-ја његово засорно” (Кристева 1989: 8).

цептуалну уметничку праксу као дискурс и начин свог изражавања – *Post-Partum Document* је ригорозно-интелектуалан рад, једноставан и уредан, чак хладан на први поглед, али са експлозивно-емотивним садржајем. Без сентименталности која неретко прати ову тему, Мери Кели приказује мајчинство као тежак и комплексан однос у ком су субјекти, мајка и син, равноправни – њихови гласови су у контрапункту, предводе на смену и једнако утичу један на други. Келине прецизне анализе, уредне и концизне, ижврљане су покушајима цртежа њеног детета – и та два текста не сметају један другом, они функционишу засебно, али и у тандему. *Post-Partum Document* није аутобиографија Мери Кели, штавише, није дело које описује јединственог субјекта већ пре децентрираног, друштвено-конструисаног, подељеног субјекта. Синовљеви „упади” у Келин текст, уз референце на психоаналитичку теорију, чини се да заправо илуструју како несвесно улази и дејствује унутар организованог језичког поретка, указујући притом и на тешкоће са којима се унутар тог симболичког поретка мора суочити и изборити жена.

Мери Кели отвара *Post-Partum Document* Лакановим дијаграмима које она представља као слике, а затвара текстом, тј. својеручним потписом њеног сина, насталим пуних шест година касније, када је мали Бери научио да пише, односно када је његово одвајање од мајке и улазак у сферу језика у потпуности завршен. Између ова два „комада” налазе се бројни психоаналитички текстови, феминистичке анализе и најразличитији Келини приватни артефакти који сами по себи немају готово никакву вредност, али су за њу изузетно драгоцени јер, виђени у светлу психоанализе, представљају репрезентације ухваћених „трагова сећања” (Кели 1999: 370–374). Посредством тих „трагова сећања”, који су притом у антагонистичком односу са дијаграмима, алгоритмима и референцама које Кели уноси у рад а који конструишу дискурс феминистичке анализе који је свакако примаран у делу, Кели успева да исприча причу о материнству и материнској жељи; оно што, пак, *Post-Partum Document* чини заиста изузетним и можда чак јединственим примером у историји уметности јесте чињеница да је Мери Кели успела да прикаже материнску жељу без спектакуларизације женског, мајчинског тела, као и без икаквих референци на хришћанску иконографију *Pieter* (Аптер 2006). Она не глорификује жену нити њену улогу мајке, али се својим обимним делом посвећеним материнству супротставља поретку симболичког и забранама које је управо то симболичко, како би оно само могло да постоји, увело. Та забрана је заправо забрана против материнског тела које је несимболизовани простор и које, из разлога што је директно повезано са примарним нагоном задовољства, прети симболичком⁶; материнско тело јесте, тј.

⁶Због своје прокреативне функције и способности да се мења, женско тело дефинише се као нестабилно сопство, као несимболизовани простор који прети поретку симболичког, односно самодовољном и запечаћеном мушкарцу (Кристева 1989: 102).

мора постати *ззорно*⁷ како би се процес сепарације, односно (дететовог) постајања субјектом одиграо до краја. На догађај рођења као противтипско ззорно искуство указује Јулија Кристева (Julia Kristeva). У тренутку рођења идентитет људског субјекта доведен је у питање јер наједном су ту два тела повазана пупчаном врпцом, а ми нисмо и не можемо бити сигурни колико је субјеката пред нама – један или два. И то је тренутак у којем ззорно влада јер граница је ту, али питање да ли се поштује, то је она тачка двоумљења, несигурности, мучнине, када нешто није ни добро ни зло, ни субјект ни објект, када је недефинисано и као такво претеће свима. Након тог тренутка ззорности пак долази до експулзије објекта, до избацивања објекта из мајчиног тела, односно до тренутка у којем матерински ауторитет долази до изражаја јер управо он преузима регулативу и успоставља границе *сой-сйва*. „Одбачени објект”, а нови субјект, налази се у незгодној позицији која га упућује на мајку (са којом је све до тад био у јединству) и уједно од ње одвраћа јер њено га је тело, као ззорно и нежељено, одбацило; ипак, како Кристева истиче, ови дететови афекти нису опасни већ по њега пожељни јер доводе до оног примарног нарцизма који ће помоћи субјекту да се одржи. *Post-Partum Document* усмерен је управо на проблем сепарације и постајања субјектом, односно на процесе идентификације кроз које паралелно, заједно али и сасвим одвојено, пролазе мајка и дете.

Сасвим иновативан приступ репрезентацији жене и мајчинства као улоге која значајно утиче на дефиницију њеног полног и родног идентитета, као и на оног другог, субјекта који је рођењем од мајке одвојен а који крај ње стасави и постаје, учинио је *Post-Partum Document* једним од централних дела феминистичке уметности које и данас, више од три деценије након првог представљања, заокупља пажњу и интересовање јавности. Оно контроверзно у овом делу, што га заправо и чини савременим и још увек актуелним, јесу трагови женског фетишизма о којима *Post-Partum Document* сведочи, а који се и даље ишчитавају као претња и оно неуобичајено у поретку културе која је, упркос одређеним померањима, и даље наклоњена мушкарцу, односно суштински патријархална. Женски фетишизам који се препознаје у сакупљеним предметима, односно најразличитијим „заменама” у које мајка улаже како би на одређен начин порекла неизбежно одвајање од детета, ремети оно устаљено виђење по којем је фетишизам перверзија резервисана искључиво за мушкарце (Овенс 1987: 64). Мери Кели и на овај начин покушава да направи упад у постојећи друштвени систем, да пореме-

⁷Иако *ззорно* није ни субјект ни објект, оно има (само) једну карактеристику објекта, а то је супротност у односу на ја. Оно „налази се вани, изван целине чија правила игре као да не признаје. Ипак, из тог изгнанства ззорно непрестано изазива свог господара. Не упозоравајући (га), потиче пражњење, грчење, крик. Сваком је његов објект, сваком над-ја његово ззорно” (Кристева 1989: 8).

ти успостављене норме и ослободи бар делић простора за себе, за мајку, за жену, за још једног субјекта који излази из оквира које је хетеронормативни систем културе поставио за нормалне и једино пожељне.

ЗАКЉУЧАК

Како сама Мери Кели каже, „не постоји један теоријски дискурс који ће понудити објашњења за све форме друштвених односа или за све видове политичких пракси“; употребом различитих и многоструких система репрезентације у *Post-Partum Document*-у Мери Кели само потврђује да нема јединственог наратива који би обухватио и био у могућности да заступа све аспекте људског искуства. Она комбинује речи и слику, теорију и уметност, приватно и јавно и са свог (ипак) ограниченог становишта појединачног субјекта разлике покушава да начини бар неке помаке; она говори из личног искуства али не говори само у своје име, исписује текст у којем се неће сви препознати нити га ишчитати, премда се она труди да се већини обрати. Кели је избегла фигуративне представе и жене и детета (дечака), избегаваши тако „ограничена“ ишчитавања *Post-Partum Document*-а као њене аутобиографије или феминистичког текста који искључиво велича улогу жене и мајке; уместо тела, она је јавности понудила (психоаналитичке) текстове и фетишизиране објекте из своје материнске свакодневице, који у њеној обради, тј. излагачкој поставци, изгледају и сасвим интимни и чудно аперсонални. Мери Кели уводи посматрача у свој приватни свет, разоткрива му пет година свог живота, али управо из разлога што посматрачу то своје искуство предочава као текст, који никада није коначан и чије значење зависи од субјекта интерпретације, оно престаје да буде само њено и делује *интерсубјективно*⁸ – Кели пружа шансу посматрачу да се огледне у њеном делу и покрене сопствени процес идентификације. Супротстављајући оне аналитичке, пронаучне текстове приватним објектима на којима је и изграђена читава прича, Кели упоредо са субјективним референцама пушта да

⁸Са чињеницом да је *интерсубјективно* један од главних мотива *Post-Partum Document*-а Мери Кели нас упознаје већ у „Уводу“ дела где нам на синовљеним бенкицама представља исцртане ране Лаканове дијаграме који објашњавају поменути појам. Ипак, ово се често испостави као изненађење за посматрача који најчешће, из разлога што бива емотивно дирнут представљеним објектима, не обрати испрва пажњу на оно што му Кели рационално и поступно говори. У уводу за касније штампано издање *Post-Partum Document*-а Луси Липард (Lucy Lippard) истиче да се тако нешто и њој догодило када се по први пут сусрела са делом – због личног искуства мајчинства, сусрет са Келиним изложеним беби артефактима значио је буђење једног носталгичног и пријатног осећања које је Липард вратило њеној прошлости и њеној приватној причи. Касније када је „знање о делу“ попунило празнине и рационализовало првобитно допадање, Липард пише да је још више остала задивљена делом и то због иновативног и врло промишљеног начина на који приступа теми.

раде и оне теоријске, а самим тим и општије. Комбинацијом свакодневног и уметничког, уметности и теорије, субјективних и теоријских референци, Мери Кели „дозвољава” *приватном* и *јавном* да у оквиру *Post-Partum Document*-а функционишу у једној чудној спрези, константно мењајући своја дискурзивна значења и прилагођавајући се како уметнику, тако и другим субјектима интерпретације. Она не нуди одговоре нити готова решења, већ пре поставља питања – дозвољава посматрачу да сам потражи одговоре у складу са *разликом* коју носи у себи, да проведе време са делом, створи сопствене слике, конструише њен идентитет и у односу на препознату разлику деконструише сопствени.

ЛИТЕРАТУРА

Батлер (2010): Džudit Butler, *Неволје с родом: феминизам и субверзија идентитета*, Loznica: Karpos.

Де Серто (1984): Michael de Certeau, *The Practice of Everyday Life*, Berkeley: University of California Press.

Јанг (1987): Iris Marion Young, Impartiality and the Civic Public, In: S. Benhabib, D. Cornell (Eds.), *Feminism as Critique*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 56–76.

Јанг (1989): Iris Marion Young, Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship, *Ethics* 99, January, 250–274.

Кели (1982): Mary Kelly, Paul Smith, No Essential Femininity: A Conversation between Mary Kelly and Paul Smith, *Parachute*, No. 6, Spring, 33.

Кели (1999): Mary Kelly, *Post-Partum Document*, Berkeley (CA): University of California.

Кели (1999): Mary Kelly, Notes on Reading the *Post-Partum Document*, In: A. Alberro, B. Stimson (Eds.), *Conceptual Art: A Critical Anthology*, Cambridge, Massachusetts, London (England): The MIT Press, 370–374.

Кристева (1989): Julija Kristeva, *Моћи užаса – Ogled o zazornosti*, Zagreb: Naprijed.

Лакан (1983): Žak Lakan, *Spisi*, Beograd: Prosveta.

Муф (2008): Šantal Muf, Feminizam, princip građanstva i radikalna demokratska politika, u: J. Đorđević (ur.), *Studije kulture – zbornik*, Beograd: Službeni glasnik, 436–450.

Овенс (1987): Craig Owens, The Discourse of Others: Feminists and Postmodernism, In: H. Foster (Ed.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern culture*, Washington: Bay Press, 57–82.

Полок (2003): Griselda Pollock, *Vision and Difference: feminism, femininity and the histories of art*, London and New York: Routledge.

Цветић (2011): Mariela Cvetić, *Das Unheimliche: psihoanalitičke i kulturalne teorije prostora*, Beograd: Orion art.

Mia M. Arsenijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

NON-VISIBLY PRESENT: MOTHER AND CHILD IN MARY KELLY'S *POST-PARTUM DOCUMENT*

Summary: By introducing woman, i.e. the notion of gender into the history of art and cultural studies, a battle for “women’s issues” has been won, and the theory of culture has put a focus on interpreting and discussing the complexity of identification (and representing) in contemporary conditions. The *Post-Partum Document* (1973–1979) by Mary Kelly, an American artist, a multimedial, monumental and intimate installation which deals with the role and position of women in the society is one of the most important pieces of art created in the 1970s. It discusses motherhood as a universal theme, in a radically different way (based on theoretical and (pro)scientific approach), creating a unique narrative in the history of art that later served as a reference to many feminist-oriented authors. Concise and not overly “feminine”, Kelly speaks of a very ordinary topic such as the daily experience of a woman-artist-mother obliged to take care of the housekeeping. In an effort to explore gender differences and articulate “femininity” as a discourse, avoiding further interpretations, Mary Kelly makes her and her infant’s body unseen, and yet very existent through the installation. She talks indirectly about her six-year experience of child-raising, through the artifacts collected during her son’s growing up, her notes and memories, as well as the analytical texts set in parallel with the collected artifacts, by further complicating their meanings and setting ground for a linguistic play.

Keywords: Mary Kelly, *Post-Partum Document*, postmodern art, conceptual art, feminist art, feminism, motherhood, private, public.

Владимир Љ. Станковић
Биљана Р. Влашковић Илић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 821.111(73).09-31 Бредбери Р.
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

НЕГАЦИЈА КУЛТУРЕ У РОМАНУ *ФАРЕНХАЈТ 451* РЕЈА БРЕДБЕРИЈА¹

Ајсџракић: Овај рад се бави начинима и облицима негације културе у роману *Фаренхајт 451* Реја Бредберија, у којем се приказује развој и промена главног про-тагонисте Гаја Монтага. Пратећи његов развојни пут, у раду показујемо да масовна култура замењује високу културу како на индивидуалном, тако и на колективном нивоу. У Бредберијевом делу масовни облици културе, попут телевизије, стварају привидни утисак среће и размишљање замењују забавом, што за последицу има угрожавање високе културе. Културолошко тумачење романа има за циљ да укаже на то да висока култура може опстати упркос сталним настојањима да се њено присуство минимализује, а њени утицаји смање, са чим се често сусрећемо у нашем савременом друштву.

Кључне речи: *Фаренхајт 451*, култура, културна индустрија, забава, осећања, уметност.

1. НЕГАЦИЈА КУЛТУРЕ И ЊЕН ОТПОР У РОМАНУ *ФАРЕНХАЈТ 451*

Роман којим се овај рад бави настао је у подруму библиотеке Универзитета Калифорније у Лос Анђелесу где је Бредбери куцао своје дело на писаћој машини која је радила на новац. Окружен књигама и писцима који су стварали те књиге, Бредбери је написао научнофантастични роман у коме се оваква места више не могу наћи. Радња романа се одиграва у Америци будућности у којој је читање и поседовање књига строго забрањено, а посао ватрогасаца није више да гасе ватру, већ да пале, и то првенствено књиге и куће у којима се оне налазе. Висока култура у форми писане речи у таквој

¹Рад представља део истраживања у оквиру међународног научноистраживачког пројекта „Брендрави у књижевности, језику и уметности”, ФИЛ-1819.

ситуацији не може да преживи, па уместо ње цвета масовна култура, попут телевизије и радија. Главни протагониста романа је пожарни бригадир, Гај Монтаг, чији је посао управо да спаљује књиге, због чега ће у роману доживети јединствену трансформацију духа.

На почетку романа јасно се може уочити Монтагова љубав према послу: „Посебно је волео да гледа како ствари бивају прождеране, како ствари црне и мењају се” (Бредбери 2015: 13). Опрема коју Монтаг и његове колеге носе обележена је симболима ватре. На шлему се налази број 451 који, као и наслов романа, упућује на температуру на којој папир почиње да гори². Монтагов положај у друштву који је обележен послушношћу и преданошћу, али и његов поглед на свет, ускоро ће се променити. Његово самопреиспитивање подстиче тинејџерка коју Монтаг случајно среће на путу са посла, Кларис Меклелан, чије име упућује на светлост, јасност, а Монтагу је потребно просветљење (Зајпс 2008: 6). Уврежени начин мишљења који прихватају сви припадници Бредберијеве државе, укључујући и Монтага, није апсолутан. Појединци као што је Кларис представљају „природну и спонтану, прединтелектуалну људску склоност према посматрању и размишљању” (Блум 2007: 20). Она је сушта супротност Монтагу који је наклоњен уништавању онога што подстиче на рефлексiju, проматрање света и људи који га окружују. На примеру Кларис уочава се да утицај владајуће идеологије није свеобухватан, већ да и у доба деградације културних вредности постоје људи који желе да постављају питања и траже одговоре. Метју Арнолд наводи како у свакој класи постоји „одређен број нарави заинтересованих за властито најбоље ја, за то да виде ствари какве јесу, да се одвоје од машине, да себе посматрају разумно и вољом божјом, које чине све што могу да то у њима превлада” (2012: 40). Кларис је управо једна од таквих особа која има своју индивидуалност и чији сензибилитет није усмерен само на телевизијске екране који прекривају читаве зидове скоро сваке куће. На Монтагову приредбу да сувише размишља, Кларис одговара: „Ретко гледам ‘собне зидове’, ретко идем на трке и Забавне паркове. Ваљда зато и имам много времена за луде мисли” (Бредбери 2015: 19). За размишљање је потребно одвојити се од телевизије која као облик масовне културе доминира овим друштвом. Телевизија се може одредити и као један облик машине о којој говори Арнолд, а Кларисин начин размишљања се огледа у преусмерењу погледа са спољашњих, материјалних ствари, ка погледу унутра, ка суштини духовних ствари. У том духу је и питање које Кларис поставља Монтагу, а које у великој мери пали другачију врсту ватре у њему самом: „Јесте ли срећни?”, због којег некада посвећени пожарни бригадир почиње да се преиспитује (20).

Монтаг наине схвата да није срећан, нарочито када себе упореди са својом супругом Милдред, коју телевизијски програми чине срећном, ис-

²Наведени степен Фарехнајта је приближно 232 степена Целзијуса.

товремено је спречавајући да размишља о томе да ли је то права срећа. Та срећа се омогућава и таблетама које узима и од којих је на почетку романа због превелике дозе била на самрти. Брзом лекарском интервенцијом, у току које се уз помоћ машине испумпава стара крв и убризгава нова, Милдред успева да преживи, с тим што јој је сећање на овај догађај избрисано. Све ово показује да је Милдред „продужени механизам државе” (Блум 2007: 18). Ова ситуација и Милдредина опсесија телевизијским програмима показују да је она скоро увек, умно или физички, повезана са неким обликом машинерије која јој узима живот и мења га за нешто што је безвредно (Исто). Како је ефекат који телевизија производи безвредан, онда је сходно томе и срећа коју она осећа безвредна, али за државу и владу значајна и ефектна јер се тиме становништво удаљава од критичке мисли и постаје пасивни посматрач и конзумент масовних форми културе. Књиге које у себи садрже различите поруке могу бити позив на делање и евентуалну дестабилизацију успостављеног и наочиглед мирног поретка у овом неименованом америчком граду. Гледање телевизије омогућава Милдред да преузме неку од улога у представама које се приказују и на тај начин се забави. У разговору са Монтагом види се њен ентузијазам: „Заиста је забавно. Биће још забавније кад будемо имали новца и за четврти зид. Шта мислиш, кад ћемо приштедети и склонити четврти зид да бисмо ставили и четврти ТВ зид? Кошта само две хиљаде долара” (Бредбери 2015: 31).

Забава и културна индустрија представљају и теоријске категорије којима су се бавили Теодор Адорно и Макс Хоркхајмер, према којима је културна индустрија „предузеће за забаву” које одлучује о потрошачима (2012: 78), док се гледалац може сагледати као пасивни посматрач којим господари производ. Како Адорно и Хоркхајмер истичу, „[г]ледаоцу не смеју да буду потребне никакве властите мисли: производ прописује сваку реакцију” (Исто). Чини се да се због овога искључује могућност критичке мисли код гледаоца. Срећа коју забава ствара се заправо и негира јер забава или индустрија забаве „смех претвара у инструмент обмањивања среће” (81). Ако од производа зависи реакција, онда се срећа претвара у привид којег гледалац није ни свестан. У њему се пре јавља сагласност зато што „[з]абављати се значи бити сагласан” (84). Добровољни пристанак или мањак отпора код публике доводи до тога да забављање означава бег, али не „од лоше стварности, него од задње помисли на отпор који још може да остане у тој стварности. Ослобођење које обећава забава јесте ослобођење од мишљења као негаџије” (Исто). Забава формира појединца и он се претвара у немислећи субјекат који као такав не може представљати опасност за различите друштвено-политичке структуре.

Као и већина становништва, Монтагова жена Милдред је подређе на принципу телевизијске забаве који показује сличности са Адорновим и

Хоркхајмеровим постулатима. Културна индустрија је у роману обележена масовним начином производње јер готово свака кућа има ТВ зидове. Она је уједно и предузеће за забаву оријентисано према потрошачима који су, и поред тога што могу активно да учествују у програмима, пасивни, немислећи субјекти. Комад који Милдред гледа долази са припремљеним сценариом, што јој омогућава забаву на активно-пасивни начин: „Кад дође време за изостављене реплике, сви ме погледају са три зида, а ја изговарам текст” (Бредбери 2015: 30). Унапред написани сценарио може се сагледати као додатно средство културне индустрије или њених представника, чијом се употребом њихови следбеници подређују и чине безопасним. Такође, како Милдред не креира виртуелну стварност својим репликама, већ јој је то наметнуто споља, она постаје онај гледалац који према Адорну и Хоркхајмеру нема своје мисли већ оне зависе од производа.

Срећа и забава су за Милдред оличени и у другим активностима. У тренуцима Монтаговог снажног преиспитивања себе и других, Милдред му предлаже следеће: „Ја увек волим брзу вожњу кад се тако осећам. Нагазиш на сто педесет и дивно ти је. Понекад се возим целу ноћ и дођем кући, а ти и не знаш. Ван града је забавно. Удараш зечеве, понекад и псе” (78). Све ово говори у прилог томе да се забавом човек заиста ослобађа од мишљења. Да то није права забава, да то није права срећа, не допире до Милдред. Како Блум објашњава, Милдред сматра да би било погрешно да призна сопствену несрећу јер би тиме показала и своју незахвалност према држави која својим грађанима испоручује срећу (2007: 18). Напор који би она могла да уложи да преиспита свој *modus vivendi* изостаје, а то је управо предуслов да би забављање било забављање. На Монтагово инсистирање да није срећан, Милдред одговара: „Ја јесам [...] И поносна сам на то” (Бредбери 2015: 78). Срећа је овде истоветна оној коју износе Адорно и Хоркхајмер, то јест она је обмана настала под утицајем индустрије забаве. Примери високе културе као што су књиге, слике и музичка дела не могу утицати на грађане као што су Милдред јер се забрањују и спаљују. Узрок овој средишњој пракси романа можемо јасно уочити у предавању које Монтагу одржава његов претпостављени, капетан Бити.

Осим Кларис и Милдред, на Монтагово буђење и промену велики утицај има и неименована жена, једна од преступника који крију књиге, код које одлази заједно са својим колегама из пожарне станице. За разлику од осталих, ова жена пружа отпор тако што одбија да изађе из куће која ће бити запаљена. Она остаје у кући заједно са керозином поливеним књигама и сама пали шибицу. Оваква одлучност оставља велики утицај на Монтага, па по повратку кући он готово болестан каже равнодушној Милдред: „Ниси била тамо, ниси *видела* [...] Мора да у књигама постоји нешто, неке незамисливе ствари, кад је жена остала у запаљеној кући; мора да постоји

нешто. Не остаје се у ватри ни због чега” (63). Монтаг почиње да схвата да у књигама постоји нека моћ која везује људе за њих, тако да су они зарад књига спремни да нестану. Слободна мисао односи и особу која је Монтагу открила нови начин поимања стварности: држава уклања Кларис јер представља претњу. Под утицајем ових догађаја, Монтаг ће и из прве руке чути зашто су књиге постале забрањене, а њихово поседовање кажњиво. Капетан Бити који долази у Монтагову кућу објашњава како су се због мањина књиге промениле и постале редундантне. Нешто је ипак опстало:

Али је јавност, знајући шта жели у срећној доконости, допустила стриповима да преживе. И тродимензионалним секси часописима, наравно. Ето ти, Монтаже. Није то стигло од владе. Није било директиве, декларације, цензуре на почетку, не! Све су постигли технологија, масовност и притисак мањина, хвала богу. Данас, захваљујући свему томе, можеш непрекидно да будеш срећан, дозвољено ти је да читаш стрипове, стара добра осуђеничка признања или трговинске каталоге. (71)

Из Битијевих речи се види да су људи сами одговорни за забрану читања књига и то како би се заштитиле мањине и постигао принцип једнакости. Бити тврди да „[с]ви морамо да будемо слични. Не да сви будемо рођени слободни и једнаки, како каже Устав, већ да *иосћанемо* једнаки. Сваки човек плунута слика сваког другог; тада су сви срећни, јер нема планина којих би се плашили, с којима би се мерили” (Исто). Поставља се питање да ли је срећа у томе да се сви припадници друштва поставе пред телевизијске екране одакле им се пласира идеја да су међу „породицом”. Ако им то влада није наметнула, чини се да је она производњом масовне културе одржала тај модел. Битијев позив на једнакост делимично кореспондира са мишљењем Метјуа Арнолда који каже да култура „тежи уклањању класа, томе да најбоље што је мишљено и знано буде присутно свуда у свету” (2012: 39). Култура настоји да избрише границе и да уједини људе различитих класа и оријентација, тако да људи културе постају, према Арнолдовим речима, „апостоли једнакости” (Исто). Међутим, Арнолдово становиште у Бредберијевом роману има негативан обрт. Док Арнолд у култури види могућност да се њоме постигне једнакост и да се све класе стопе, Бити и читаво друштво желе да постигну једнакост тако што ће високу културу у потпуности негирати и избацити. Оно чиме се та култура може заменити јесте масовна култура, која према Двајту Мекдоналду такође показује способност да „руши старе баријере класе, традиције, укуса и разара све културне разлике” (2012: 55). Тиме се ствара једна хомогенизована култура. Према схватањима Мекдоналда, која се у извесној мери поклапају са Битијевим, масовна култура је „веома, веома демократична: она апсолутно одбија сваку дискриминацију било чега и било кога” (Исто). Али униформност у роману није апсолутна, што

можемо видети на примеру Кларис која није захваћена овим нападом масовне културе на различитост. Појединци попут ње разбијају демократичност масовне културе и постављају темеље за другу врсту демократичности која ће бити обележена заштитом писане речи. И сам Гај Монтаг је на том путу сећања, а не заборавља, по чему се разликује од Битија који, као и целокупан систем приказан у роману, ставља акценат на заборављање (Блум 2007: 44). Крај Битијевог монолога обележавају следеће речи упућене Монтагу:

Важно је да запамтиш, Монтаже, да смо ми Срећни дечаци, Дикси дуо, ти и ја и остали. Ми смо бедем против мале плиме оних који хоће све људе да унесреће противречним теоријама и мислима. Ставили смо прст у рупу на брани. Не попуштај. Не дај да бујица меланхолије и суморне филозофије поплави наш свет (Бредбери 2012: 75).

Након одласка Битија, Монтаг осећа потребу да открије Милдред своју тајну: он већ дуже време крије књиге али их не чита. Сада, у тренутку када се све за њега мења и добија ново значење, он је решен да почне да их чита. Монтаг не добија жељену подршку своје жене, што га подстиче да контактира са човеком по имену Фејбер, пензионисаним професором енглеског језика кога је раније срео. Он објашњава Монтагу да се вредност књига огледа у квалитету, слободном времену да се оне усвоје и да се на основу прве две ставке делује. Време потребно да се размисли о некој књизи је у супротности са телевизијом која се тренутно нуди. Фејбер својим речима потврђује оно о чему су писали Адорно и Хоркхајмер, а што се односи на дејство које неки производ, у овом случају телевизија, може имати на посматрача. Телевизор вам казује „шта да мислите и то вам зарива у ум. *Мора* да је у праву. *Изгледа* као да је у праву. Толико вас брзо натерује на своје сопствене закључке да ваш ум не стиже да се успротиви: 'Каква бесмислица!'” (Бредбери 2015: 99).

Телевизија није једина одговорна за културну стерилност. Како Фејбер износи, „пожарни бригадири су ретко потребни. Јавност је сама престала да чита, својом сопственом вољом” (102). Џек Зајпс повезује капетана Битија и Фејбера из којих, како сматра, проговара сам Бредбери. Они приказују историју према којој су масе осликане као неукe, грамзиве и чије су инклинације усмерене ка технологији а не према хуманизму (Зајпс 2008: 11). Незаинтересованост народа за високу културу довела је и до раста у производњи масовних облика културе, што се у роману јасно види на примеру телевизије и радија. Тај квантитет масовне културе представља опасност по високу културу. Како Мекдоналд истиче, кич или масовна култура „угрожава високу културу самом својом свеприсутношћу, својом бруталном, огромном *количином*” (2012: 54). Недостатак воље за читањем удружен са свеприсутношћу масовне културе има за резултат успостављање поретка

који је једним својим делом усмерен на одржавање мира. И сам Бити у свом монологу истиче да човеку треба омогућити „да заборави да постоји нешто што се зове рат [...] Мир, Монтаже” (Бредбери 2015: 74). Али и то је један привид и узалудност јер се рат у роману стално назире, на пример преко радио објаве да би „[р]атно стање могло [...] да буде проглашено сваког часа. Ова земља је спремна да брани своју [...]” (43). Непрестана извесност избијања рата показује да се он не може спречити одрицањем од књига и да се овај разлог негирања културе самим тим може занемарити.

Рат који се у роману очекује и који на крају ескалира често се повезивао са Хладним ратом и претњом од нуклеарног сукоба који је могао избити између Америке и Русије у годинама после Другог светског рата. Успех пројекта „Менхетн” током Другог светског рата, чији је циљ био стварање атомског наоружања, остварен је тек након неколико година научног истраживања (Хоскинсон 2001: 129). Бомбе бачене на Хиросиму и Нагасаки потврдиле су способност Американаца, али је остало дискутабилно да ли је њихова жеља за доказивањем била вредна прављења бомби (130), које су се врло лако могле усмерити и према онима који су бомбу направили: ужас од атомске бомбе су читав свет, и посебно Америка, осећали и у раним етапама Хладног рата (Исто). Будући да је ватра главни симбол у *Фаренхајту 451*, њена снага се може упоредити са снагом атомске бомбе у годинама обележеним Хладним ратом (132), с тим што се ватра у роману користи како би се уништиле првенствено књиге, а са њима и моћ размишљања и критиковања, а све у име постизања мира, док се нуклеарним наоружавањем у доба Хладног рата увећавала напетост и опасност од отвореног сукоба.

Након што постане откривени одметник и јавно се супротстави владајућој идеологији, Монтаг се сусреће са групом људи који су се посветили књигама на посве необичан начин: свако од њих представља једну књигу. Уочивши да је процес спаљивања иреверзибилан, они су се одлучили да је најбољи метод отпора да књиге које прочитају и запамте, чиме се на један тих и повучен начин културне вредности ипак могу одржати и пренети са генерације на генерацију. Ова организација се може посматрати и као мањина од које „зависе имплицитна мерила која уређују савршенији живот сваког доба, осећај да је нешто вредније од нечег другог, да је ово правац којим ваља ићи, да је центар пре овде, но тамо” (Ливис 2012: 45). Грејнџер и остали чланови овог покрета отпора представљају центар у културолошком смислу, поготово у оквиру високе културе. Они минус претварају у плус, негирају негацију, а периферију претварају у центар. Придружујући се овој организацији, Монтаг постаје део те мањине која преживљава уништење културолошке периферије, односно града. Рат на крају уништава град из кога је Монтаг побегао; оружана ватра уништава све, укључујући и оне који су уништавали. Они интелектуалци који у себи носе књиге ипак преживљавају.

Према Зајпсу, њихова позиција говори о томе да антиинтелектуална струја у Америци заправо ставља интелектуалце у „положај аутсајдера”, због чега је њихов утицај на остале људе тешко остварив (2008: 9). Крај романа доноси нову наду: упоређујући њихов посао са фениксом који се увек поново рађа из пепела, Грејнџер каже:

А изгледа да и ми радимо исто, изнова и изнова, само што ми имамо једну проклету ствар коју феникс није имао. Знамо све проклете глупости које смо починили у хиљаду година и буду ли нам стално у глави и заувек пред очима, једног дана ћемо можда и престати да правимо проклете погребне ломаче и скачемо право на њих (Бредбери 2015: 183).

Они су ти који могу обновити високу културу и наставити на отворенији начин да представљају савест расе коју је Ливис (2012: 45) успоставио као ону која може да вреднује највеће писце у историји књижевности.

2. КУЛТУРА И БРЕНД У РОМАНУ *ФАРЕНХАЈТ 451*

Небројено много књижевних дела, уметничких слика, музичких композиција, скулптура стварало је и афирмисало културу различитих народа широм света, тако да је култура постала изузетно важан фактор у обликовању држава, и то у оквирима брэнда. Према Анхолту (2003: 141), култура је од суштинског значаја за неговање слике брэнда (brand image) једне државе. Познавајући културу одређене државе, човек може да обогати себе и да разуме стваралачку моћ народа. У комуникацији са другима, он може и њима приближити културолошку слику земље коју је посетио или о којој је читао, што може довести до нових облика размене. Анхолт истиче да у добу глобалне економије и капитализма богатство једне земље потиче од извоза брэндираних производа, што утиче на стварање конкурентности међу нацијама (145). Ипак, постојање културе доприноси томе да се односи између земаља пренесу са нивоа рекламирања на ниво културолошке размене (Исто). У таквој атмосфери јавља се могућност да брэндови почну да утичу на људе. Мартин Корнбергер сматра да брэндови структурирају „људске поступке, осећања и размишљања као ниједан други медијум. Као такви, они *јесу* културне форме” (2010: 231). Култура у ширем смислу јесте брэнд који је у блиској вези са сликом државе која одлази у свет. У оквиру културе се, пак, могу наћи и други брэндови. Многа књижевна и уметничка дела која су настала на простору једне државе су постала позната читавом човечанству и усталила су се као део нашег колективног памћења. Уметност руши границе и дозвољава људима да свој дух обогаћују овим културолошким брэндовима, што користи и земљама где су дела настала и земљама где се

она „увозе”, с тим што се ово културолошко повезивање спроводи на једном у суштини некомерцијалном нивоу. Новчана размена је у овом случају мање важна од духовне, интелектуалне и идејне размене коју омогућавају и развијају уметничка дела. У роману *Фаренхајт 451* култура се уништава како не би утицала на државу, тако да слика државе као брэнда не може бити обогаћена, а културолошка размена са другима не постоји. У Бредберијевом роману помињу се дела која су током историје постала брэндови у религијском, књижевном, филозофском и научном смислу. Грејнџер и његови пријатељи који су посвећени чувању књига у свом уму не дозвољавају да се оне забораве, јер на њих можемо гледати као на брэндове који одређују осећања и размишљања људи.

Милан Шипка наводи да се „у нас *брэнд* употребљава и уместо речи *вредности*” (2005: 10). Он се овде ограничава на простор Србије, али чини се да су, уопште говорећи, брэнд и вредност међусобно заменљиви. Ако култура представља брэнд, онда се она може посматрати и као вредност. У роману *Фаренхајт 451* тоталитарна моћ друштва се сукобљава са вредношћу високе културе која ствара потребу за осећањима и размишљањем, што власт жели да спречи по сваку цену. Уместо правих вредности које култура генерише, заступају се диктатура и контрола ума и живота. Међутим, Бредберијево дело показује да је култура отпорна. Култура као брэнд и додатни брэндови које она обухвата (књиге, слике, музичке композиције) не могу се лако уништити јер увек постоје људи који не прихватају наметнути режим и начин живота. Без обзира на то што су ти људи у мањини, они су спремни да сачувају вредност културе као брэнда, не да би од њега профитирали, већ да би наставили да негују нешто што одређује човекову духовну и интелектуалну природу. У томе лежи основна снага културе као брэнда, коју би човек требало да сачува и „прода”, а да заузврат добије нове генерације учених и критички настројених људи.

3. ЗАКЉУЧАК

У свету истих, бити различит представља изазов. Променити и победити себе, а потом и остатак друштва, није лак задатак. Главни протагониста *Фаренхајта 451*, Гај Монтаг, својом променом показује да је и то могуће упркос свим тешкоћама. Реј Бредбери је креирао свет који нас упозорава да култура, ма колико снажна и велика била, може нестати ако се друштву дозволи да крене странпутицом. Он показује да уместо слободе мишљења власт људима пружа забаву путем интерактивних телевизијских програма, који, потпомогнути лековима за срећу, онемогућавају праву срећу и здраворазумско размишљање. Масовни облик културе на тај начин ствара од људи

послушна бића која пасивно примају информације, без жеље да их слободно и критички тумаче, те је тако Милдред пример свих оних који постају оно што гледају. У једном таквом окружењу, Гај Монтаг започиње свој развојни пут који не мења само њега, већ и друштво у коме до тада живи као послушан и примеран грађанин и радник. Док се Милдред и њој слични могу посматрати као продужетак телевизијске слике, Грејнцер, припадници отпора и промењени Монтаг свој идентитет изграђују кроз једну врсту колективног памћења: учити напамет читаве књиге значи омогућити култури да преживи и да се не заборави. Овом радикалном методом Бредбери у *Фаренхајт 451* позива читаоце да се запитају да ли будућност коју он приказује заиста може доћи и да у складу са тим преиспитају тренутне духовне и културне вредности како би их превентивно сачували за покољења.

ЛИТЕРАТУРА

- Адорно, Хоркхајмер (2012): Т. Adorno, М. Horkhajmer, *Kulturna industrija*, у: Ј. Ђорђевић (ur.), *Studije kulture: zbornik* (2. izd), Beograd: Službeni glasnik, 66–99.
- Анхолт (2003): S. Anholt, *Brand New Justice: The upside of global branding*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Арнолд (2012): М. Arnold, *Kultura i anarhija*, у: Ј. Ђорђевић (ur.), *Studije kulture: zbornik* (2. izd), Beograd: Službeni glasnik, 37–42.
- Блум (2007): Н. Bloom, *Ray Bradbury's Fahrenheit 451*, New York: Chelsea House Publishers.
- Бредбери (2015): R. Bredberi, *Farenhajt 451*, Beograd: Laguna.
- Зајпс (2008): J. Zipes, Mass Degradation of Humanity and Massive Contradictions in Bradbury's Vision of America in *Fahrenheit 451*, In: Н. Bloom (Ed.), *Bloom's Modern Critical Interpretations: Fahrenheit 451 – New Edition*, 3–18.
- Корнбергер (2010): М. Kornberger, *Brand Society: How Brands transform Management and Lifestyle*, New York: Cambridge University Press.
- Ливис (2012): F. R. Livis, *Masovna civilizacija i manjinska kultura*, у: Ј. Ђорђевић (ur.), *Studije kulture: zbornik* (2. izd), Beograd: Službeni glasnik, 43–50.
- Мекдоналд (2012): D. Mekdonald, *Teorija masovne kulture*, у: Ј. Ђорђевић (ur.), *Studije kulture: zbornik* (2. izd), Beograd: Službeni glasnik, 51–65.
- Хоскинсон (2001): K. Hoskinson, *Ray Bradbury's Cold War Novels*, In: Н. Bloom (Ed.), *Bloom's Modern Critical Views: Ray Bradbury*, New York: Chelsea House Publishers, 124–140.
- Шипка (2005): М. Шипка, *Бренд и брендоманија*, у: *Језик данас: иласило Мајшице српске за културу усмене и писане речи*, година IX, број 21–22, Нови Сад: Матица српска, 8–11.

Vladimir Lj. Stanković

Biljana R. Vlašković Ilić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department for English Language and Literature

NEGATION OF CULTURE IN RAY BRADBURY'S *FAHRENHEIT 451*

Summary: This paper deals with methods and forms of the negation of culture in Ray Bradbury's novel *Fahrenheit 451*. The novel presents the development and change of the main protagonist Guy Montag. By analyzing his developmental path, the paper has shown that mass culture tends to replace high culture on both individual and collective level. In Bradbury's novel, the various forms of mass culture, like television, create the false feelings of happiness and replace thinking with entertainment, which endangers high culture. The goal of the cultural interpretation of the novel is to point out that high culture can survive in spite of constant strivings to minimize its presence and to reduce its effects, which can be perceived in our contemporary society.

Keywords: *Fahrenheit 451*, culture, culture industry, entertainment, feelings, art.

Марија С. Раковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

УДК 811.163.1'35
091=163.41"17"
Стручни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ВЕНЦЛОВИЋЕВ СЕНТАНДРЕЈСКИ БУКВАР ИЗ 1717. ГОДИНЕ – ФИЛОЛОШКИ АСПЕКТ И МЕТОДИЧКИ ПОТЕНЦИЈАЛ¹

Айспраќиј: Предмет овога рада чине филолошке карактеристике и методички потенцијали *Сентјандрејској буквара* Гаврила Стефановића Венцловића из 1717. године. Циљ нам је да утврдимо: (1) језичке карактеристике српскословенског језика учене у *Буквару* до којих су дошли лингвисти који су се подробније бавили историјом српског језика, у првом реду српскословенским, а посебно Венцловићевим језиком и стилем (најпре Томислав Јовановић, Димитрије Е. Стефановић, Љупка Васиљев, Милорад Павић); (2) начине писања и употребе интерпункцијских знакова; (3) методички потенцијал рукописа и (4) место и значај *Венцловићеве сентјандрејској буквара* у културној и образовној историји српског народа. Корпус рада чини фототипско издање *Венцловићеве сентјандрејској буквара* из 1717. године са рашчитаним текстом и савременим преводом које су приредили и пропратне студије написали Томислав Јовановић и Димитрије Е. Стефановић. Ранија истраживања језичких карактеристика доказ су да *Буквар* припада српскословенској епоси, а начин писања доказ је ауторства. Разматрање методичког потенцијала показаше значај *Буквара* за учење почетног читања и писања, као и за образовање и васпитање ученика у хришћанском духу, с обзиром на културну традицију тога доба.

Кључне речи: *Венцловићев сентјандрејски буквар 1717*, српскословенски језик, устав, брзопис, филолошке карактеристике, методички потенцијали, васпитни и културни аспект.

¹Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

*Свако њрво обучавање,
Свака њрва обука
Сваки њрви наук, увек је
Буквар свих знања ових или оних.*

Властимир Ерчић, *Библиоѡекар*, 1978, 3–4²

Да су буквари и букварска настава неговани код Срба још од почетака развоја школа и малих „образовних центара” при манастирима сведочи нам богат корпус буквара почев од 1597. године (буквар штампан у Венецији трудом игумана јеромонаха Стефана и инока Саве) па све до данас.³ Данас се буквари користе у предшколском периоду и првом разреду основношколског образовања, а раније су служили за образовање најпре монаха, а касније и људи који су се интересовали за проучавање српског језика и писма, али и оних који су желели да се описмене, па су буквари представљали полазиште у том процесу. „Буквар је прва ученичка књига и намењен је описмењавању: од писања косих и усправних линија и слова, преко усвајања речи и реченица, до читања првих књижевних текстова” (Јордановић 2010: 11). Како представља полазиште у описмењавању, дидактичко обликовање буквара је деликатан процес, како на садржинском, тако и на структурном плану. „У Србији је у настави почетног читања и писања још увек најзаступљенија традиционална (или у основи традиционална), *аналиѡиѡичко-синѡиѡиѡичка ѡласовна* метода, са комбинацијом тзв. монографског поступка и поступка групне обраде слова, и са *букваром* као основним наставним средством” (Радић 2009: 8), што указује на то да су буквари неизоставно средство у процесу почетног описмењавања. Буквари су, кроз време, мењали свој изглед – у садржинској структури буквара су се „појављивале нове илустрације и нови језички контексти који су уважавали цивилизацијске промене, тј. промене у свакодневним животним контекстима – *саобраћајни знаци, ѡревозна средсѡива, ролери, комѡјѡуѡер, мама чѡѡа* (место ранијег *мама шије / сѡрема ручак*), и сл.” (Радић 2009: 13). Међутим, буквари нису мењали своју функцију у наставном процесу – увек су у функцији наставног средства за овладавање техникама почетног читања и писања, као и васпитна књига, што ће, без обзира на старину, осветљен у овом раду, буквар Гаврила Стефановића Венцловића и доказати.

²Цитат је преузет са корица зборника *Буквари и букварска настава код Срба*, а послужио је као мото и значајна уводна реч о примени буквара у почетном процесу образовања, као доброг темеља за све сложеније видове образовања и васпитања.

³Да су буквари заузимали и да заузимају значајно место у стицању образовања сведочи нам и зборник радова *Буквари и букварска настава код Срба* у издању Педагошког музеја у Београду, из 2010. године. Аутори текстова су реномирани библиотекарѡи, кустосѡи, лингвѡистѡи, професорѡи методике наставе српског језика и књижевности из земље и дијаспоре.

Поред графичких представа које прате развој српске азбуке током историје српског језика, буквар би требало да садржи и ванлингвистичке елементе који могу допринети лакшем усвајању начела неопходних у процесу савладавања технике почетног читања и писања. С обзиром на значај буквара у почетној фази стицања писмености, за предмет рада одређено је истицање филолошких карактеристика српскословенске епохе уочених у *Венцловићевом сентјандрејском буквару*, али и методичких потенцијала *Буквара*.

Највећи број научних радова, када је о букварима реч, бави се проучавањем *Првој српској буквара* Вука Стефановића Караџића⁴, док кратак преглед првих српских буквара даје Бранкица Чигоја, а о најстаријим букварима код Срба и Руса говори Милентије Ђорђевић. Уочавањем лексичких (синтаксичких) и методичких особина буквара, као уџбеника чији је значај посебно видљив при усвајању технике почетног читања и писања, бавила се Милка Николић⁵.

Србима су буквари били потребни у свим временима, али потреба за букваром је посебно била јака у доба турске владавине. Тада су буквари представљали могуће „оружје” против турске најезде у смислу очувања хришћанске вере, а самим тим и културе и идентитета. Када су се након Велике сеобе 1690. године нашли северно од Саве и Дунава, недостатак богослужбених књига отежавао је опстанак српског живља у новом животном окружењу. Неколико година након Велике сеобе, културно уточиште Срби проналазе у Сентандреји. Управо овај духовни и културни центар постаје ново средиште рачанске преписивачке школе након манастира Раче, који је изнедрио преписивачку школу чији је оснивач био Кипријан Рачанин, а најплоднији ученик Гаврил Стефановић Венцловић. „Ученик чувеног Кипријана Рачанина, Венцловић је био најзначајнији српски проповедник у првој половини XVIII века, а његови рукописи двадесетак зборника на око 20 000 страна, углавном су преписи, прераде или преводи, са малим уделом оригиналног стваралаштва” (Милановић 2004: 54). Наклоност ка преписивачком раду, животу и образовању у хришћанском духу Венцловић је наследио од свог учитеља који је једном приликом рекао да ће се Венцловић, „један од првих у српској новијој књижевности, према Кипријановом обичају називати *џисцем*” (Павић 1972: 12). У студији Милорада Павића *Гаврил Стефановић Венцловић* проналазимо и податке о књижевним жанровима које је Венцловић неговао, као и о преписивачкој делатности. У првом реду Венцловић се бавио преписивањем књига са стиховима посвећеним светим Србима, писањем житија Светој Петки и деспоту Максиму Бранковићу и стихова у модерној барокној версификацији. „Поезија, којој се учио у доброј

⁴в. Пецо 1982; в. Михајловић 2017.

⁵в. Николић 2011; в. Николић 2015.

школи, остаће до краја права вокација Венцловићева; на једном месту као да парафразира лепе поетске речи Кипријанове из поговора *Буквару* од 1717. године, кад каже: *Није нам ѿошребе ѿрецирљивати море у бунар; гостиа је за нас и кладенац водни*” (Павић 1972: 12–13). За чувеног беседника се сматра да је јединствена појава у историји српске културе зато што је најзначајнији, ако не и једини прави представник диглосије у српскословенској епохи, будући и да је писао и на скоро чистом народном језику. „Венцловић је уједно и последњи настављач српскословенске писмености, којој је остао веран и у време када се на просторима јужне Угарске већ почео одомаћивати рускословенски језик” (Милановић 2004: 55). На основу свега претходно наведеног можемо рећи да је Венцловић чувар српскословенског језика и писма и након што је на културну језичку позорницу ступио рускословенски језик, не дозвољавајући да новина утиче на културну традицију коју је наследио од свог учитеља. Управо у том духовном и филолошком контексту настао је и *Сенџандрејски буквар*, почетна књига у стицању основа писмености и увод у дух хришћанске вере.

ФИЛОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ *ВЕНЦЛОВИЋЕВОГ БУКВАРА*

„У другу четвртину XVIII века смешта се приповедачка и књижевна делатност Гаврила Стефановића Венцловића међу Србима по градовима у Угарској северно и северозападно од Будимпеште. Опсежни корпус његових превода представља лабудову песму српскословенског језика” (Ивић 2001: 325). Филолошки део овога рада представља кратак преглед српскословенских црта уочених у *Венцловићевом сендандрејском буквару*, а до којих су дошли Томислав Јовановић и Димитрије Е. Стефановић, приређивачи фототипског издања са рашчитаним текстом и савременим преводом *Буквара* и аутори пропратних студија *Сенџандрејски буквар на размеђи епоха* и *Начела издања српскословенској џексиа*, као и Љупка Васиљев у раду *Буквар из 1717. године – дело Гаврила Стефановића Венцловића*.

Када је о *Сендандрејском буквару* реч, проблемско питање је питање ауторства. Приређивачи *Буквара* наводе да су делови московског *Буквара* из 1701. године далеко обимнији од *Сендандрејској буквара* и захватају много ширу тематику, о чему говори његових педесетак поглавља (Јовановић, Стефановић 2013: 336), чиме се оповргава мишљење Димитрија Руварца прихваћено у науци „да је *буквар* из 1717. Кипријанов преписивачки и преводилачки рад са руског штампаног *Буквара* из 1701. године” (Васиљев 1996: 170). И док Љупка Васиљев разматра проблем ауторства и у свом раду доказује да је *Сендандрејски буквар* из 1717. године Венцловићева творе-

вина, аргуменујући свој став језичким карактеристикама специфичним за Венцловића, а пронађеним у *Буквару*, дотле приређивачи фототипског издања издвајају следеће лингвистичке особине *Сенѿандрејској буквара*: (1) језик *Буквара* је српскословенски (српска редакција старословенског)⁶; (2) једнојеров правопис – уз ретке изузетке се налази само дебело ь (то је једна од одлика послересавске писмености); (3) писање слова ѣ – знак се често користи у *Буквару*, али га нема у његовој азбуци; (4) писање прејотованих самогласника *ја, је, ју*; (5) писање меких (палаталних) сугласника у групама *ља, ња* и *ље, ње*; (6) писање слова ѣ – често долази до мешања ѣ и е; (7) писање слова ы – изједначио се у 12. веку по изговору са и, али се у писму сачувао све до краја старе српске писмености (мешање је особина српскословенских текстова); (8) писање грчких слова – имају ширу примену у ресавској традицији него у претходном периоду и спадају међу њене главне карактеристике; (9) писање слова ѣ и ѣ – само је неколико примера за писање ових сугласника; (10) писање слова ѕ (з) – карактеристичан словни знак ресавског периода, а у *Буквару* се јавља као почетно слово малог броја речи, које често имају исту основу. Поред чисто језичких особина, наводе се и правописна, у првом реду интерпункцијска решења примењена у рукопису *Буквара*. Уочена су: (1) сва три типа скраћивања речи; (2) акценти и спирити као надредни знаци изнад одређених самогласника у речи; (3) најчешћи акценатски знак је акут – обично се ставља над самогласник у једносложним речима или над самогласник почетног или средњег слога у вишесложним речима; (4) интерпункцијски знаци – систематизација интерпункцијских знакова по грчким узорима такође се везује за ресавски период (тачка, запета, две тачке, тачка са запетом и узвичник са њиховим називима). Диглосију у *Буквару* потврђују и бројни изрази из српског народног језика. У букварској језичкој грађи је, за разлику од нормираног језика текстова са сакралним садржајима, као што су молитве, учења о вери, присутан српскословенски језик профанијих текстова, као што су пословице, изреке и друго (уп. Јовановић, Стефановић 2013: 324), што га чини отворенијим према народном језику.

Борбу у којој је требало доказати ауторство *Сенѿандрејској буквара* из 1717. године води Љупка Васиљев. Прегледавши велики број рукописних кодекса из неколико збирки, методом атрибуције, која се деценијама успешно примењује при идентификацији писарских руку, доказује да *Буквар* из 1717. године не може бити дело Кипријана Рачанина зато што у њему нису присутне следеће карактеристике: (1) изванредно калиографско полуугласто писмо, скоро редовно у комбинацији са деловима текста исписаним брзописом; (2) његова рука је сигурна, потез прецизан; (3) слова су скоро прецизна

⁶ „[...] а писмо српскословенска ћирилица са употребом знака ѣ само за Венцловића типичну графију из периода раних деценија XVIII века” (Чигоја 2010: 518).

и статична, а текст и странице сваке његове књиге ликовно су обликовани. Свој став Љупка Васиљев аргументује навођењем следећих у рукопису *Буквара* уочених особина: (1) 500–700 листова на којима се налазе и слова и арапске цифре у горњем десном углу; (2) његов дуктус је карактеристичан – одаје његову личност као нестабилну и веома нервозну; (3) писмо полуугласто или брзописно неурједначено му је и веома је немарно написано (стиче се утисак да његова слова пливају или се таласају лево-десно); (4) слова *ћ* и *ђ* која сусрећемо у *Буквару* присутна су и у свим осталим Венцловићевим рукописним књигама, што је карактеристично само за њега и ни за једног другог писара са којим је његово писмо упоређено (код Кипријана Рачанина ни у једном рукопису нема слова *ћ* и *ђ*) (уп. Васиљев 1996: 170–171). Још један доказ да је аутор *Сенѿандрејског буквара* Гаврил Стефановић Венцловић јесте и графичко разликовање два језика – рукописи на књижевном језику писани су, углавном, свечаним угластим писмом, а рукописи на народном језику ретко су писани уставним писмом, већ више полууставом и брзописом. На крају свог рада, Љупка Васиљев наводи „да је *Буквар* из 1717. године преписивачки, преводилачки и прерађивачки рад Гаврила Стефановића Венцловића, а не Кипријана Рачанина, како се деценијама у нашој науци узимало” (Васиљев 1996: 172).

На основу наведених чисто филолошких (фонетских, лексичких и правописних) карактеристика, манира у начину писања и употреби полууставног писма, али и брзописа, знакова интерпункције, а у првом реду употребе графеме *ђ*, може се закључити да *Сенѿандрејски буквар* припада српскословенској језичкој традицији са примесама народног језика (у деловима који су намењени профаној употреби и у којима се избегавају рускословенизми) и да је плод рукописног стваралаштва Гаврила Стефановића Венцловића. „У рукопису *Буквара* неке српскословенске текстове, као што су поговор уз буквар или писарев запис, Венцловић је сам саставио, служећи се и општим местима скромности, наслеђеним од средњовековних писара” (Јовановић, Стефановић 2013: 325).

МЕТОДИЧКИ ПОТЕНЦИЈАЛ ВЕНЦЛОВИЋЕВОГ БУКВАРА

Методички потенцијал *Венцловићевог сенѿандрејског буквара* више-струко је значајан. С обзиром на то да се уз помоћ *Буквара* усвајају и хришћанска начела, он би могао послужити као погодан наставно средство за спровођење међупредметне корелације између наставе српског језика и веронауке. *Буквар*, кроз приказ графиције, преко слогова и речи, а кроз пословице и реченичне конструкције, ученицима пружа и могућност да самостално увежбавају технику читања.

Приређивачи *Венцловићевој сенијандрејској буквари* српскословенски текст оригинала објављују на више начина: (1) фототипијом; (2) у препису са оригинала; (3) у изворном облику савременом српском ћирилицом и (4) у преводу на савремени српски језик. Нашу пажњу је привукло запажање приређивача да се уместо лексеме *деца* употребљава лексема *гечак* (*Децо, слушајте и њазите, гечаџи, на њремудрости Божју, заштитите је и њоживејте и исјравите у знању разум*), чиме је уведен културолошки моменат карактеристичан за период историјског развоја српског, како језичког, тако и културног наслеђа, а односи се на чињеницу да су се само мушка деца образовала.

У *Буквару* су доминантне теме које имају за циљ подучавање хришћанским правилима (како се крсти, да се треба бојати Господа, да се треба молити Господу), па у *Буквару* проналазимо текстове: *Оче наш, Моливи њред обеде, 10 Божјих зајовесити*. У српскословенској епоси су Срби, који су током Велике сеобе 1690. године напустили своју постојбину, управо у богослужбеним књигама видели могућност за избављење од турске најезде, бар кад је реч о очувању вере, самим тим и духовног, али и културног идентитета шире узето. О томе нам сведочи и део *Библије* (*Псалм 50*), а свако слово азбуке, у последњем делу *Буквара*, прате моралне поуке прожете библијским мотивима и хришћанским темама на којима је заснован верски идентитет српског народа. Букварски лексички слој богат, понајвише, црквенословенизмима, још један је доказ који иде у прилог претходној тврдњи – творци рукописа инсистирају на учењу хришћанских начела помоћу којих се усвајају и морална начела, али и ревитализује средњовековни хришћански дух који одолева продору нових вера, култура и језика.

Гласовну методу открива још и инок Сава у *Буквару* из 1597. године, па *Сенијандрејски буквар* у том смислу не даје иновативно решење. Међутим, поред слогова од два слова који почињу сугласницима и трословних слогова, у *Буквару* се налазе и лексеме са почетним словима сваке графеме које чине српскословенску азбуку, а након њих следе и реченичне конструкције чији садржински план подразумева јаке моралне и васпитне поруке (*Сјознај самој себе; Гордоси замрзи; Говори оно шито је истина; Ако било шита чиниш, чини све у славу Божију; Милосрдан буди у врлинама*). Након ових краћих секвенци, следе дискурсне форме. Тематика није промењена, али сада текстови, поред функције подучавања хришћанским правилима, могу послужити и за увежбавање читања зато што се реченичне конструкције јављају у ширем контексту, тематски и смисаоно чине целину. Азбучна графика се, у завршном делу *Буквара*, понавља, с тим да је сада дата као најавна графема текстова, а они почињу или лексемом чије је почетно слово управо оно које стоји на почетку текста или је слово присутно у великом броју примера у тексту који му следи. Овај сегмент *Буквара* омогућава

ученицима да уоче различите позиције графема (иницијална, медијална и финална) и фонетске особине графема које су узроковане управо њиховом позицијом у речи. Ова знања допринеће и савладавању фонетског нијансирања са циљем што природнијег изговора.

Увидом у фототипско издање, ученици би имали прилике да уоче начине писања, лексичке слојеве, графемске и интерпункцијске специфичности српскословенске епохе и да је упореде са претходним и потоњим епохама у историјском развоју српског књижевног језика. Упоређивање лингвистичких одлика током историјског развоја српског језика није примарни циљ наставних садржаја из историје језика прописаних за осми разред, али ти садржаји могу бити погодни за додатну наставу.

Значај *Буквара*, у методичком смислу, јесте и усвајање одређених лингвистичких термина, као и богаћење речничког фонда ученика, односно усвајање хришћанске лексике без семантичких двосмислености и нејасноћа. Међутим, уколико би се *Буквар* користио у настави српског језика на млађем основношколском узрасту, неопходно је да учитељ изврши селекцију текста како би он, семантички, био прилагођен когнитивним способностима ученика.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Венцловићев *Сенѿандрејски буквар* из 1717. године је, представљен у новом руху из 2013. године, богат извор потврда српскословенских језичких црта којима се ауторство Гаврила Стефановића Венцловића не доводи у питање. Приређивачи фототипског издања наводе све филолошке црте које потврђују да *Буквар* припада српскословенској епоси, а манир писања, који расветљава Љупка Јанић, да је његов аутор Гаврил Стефановић Венцловић, а не Кипријан Рачанин. Поред чисто филолошких црта, приређивачи су се бавили и интерпункцијским решењима примењеним у рукопису *Буквара*. Открили су да се у њему поред текстова са сакралним садржајем налазе и текстови профанијег карактера, што српскословенски језик чини отворенијим према народном језику.

Осим графијских и фонетских одлика уочених и датих у додатним текстовима приређивача, а у нашем раду у форми прегледа, покушали смо да уочимо методички потенцијал *буквара* – првог уџбеника са којим се ученици срећу у наставном процесу. Поред усвајања моралних начела хришћанства као извора и чувара српског културног и духовног идентитета, овај *буквар* би ученицима пружио прилику да виде стари српски рукопис, тадашњи начин писања и графијске, чисто језичке и интерпункцијске карактеристике српскословенске језичке епохе. Поједини сегменти *Буквара*

могу допринети уочавању различитих позиција графема, као и њихових фонетских одлика, и управо та знања могу бити корисна за увежбавање правилног изговора, па самим тим и читања. *Буквар* би могао послужити и при реализацији међупредметне корелације између наставе српског језика и верске наставе, на којој се у савременим наставним концепцијама све више инсистира, што је још један доказ који иде у прилог чињеници да очување језика и вере представља чврст темељ на којем почива културни идентитет једног народа.

ИЗВОРИ

Јовановић, Стефановић (2013): Томислав Јовановић, Димитрије Е. Стефановић, *Венцловићев сенијандрејски буквар*, Будимпешта: Радионица *Венцловић*.

ЛИТЕРАТУРА

Васиљев (1996): Љупка Васиљев, Буквар из 1717. године – дело Гаврила Стефановића Венцловића, *Зборник Мајице српске за филолоџију и лингвистику*, XXXIX/2, Нови Сад: Матица српска, 169–184.

Ђорђевић (1998): Милентије Ђорђевић, Најстарији буквари код Срба и Руса и њихова културно-просветна мисија, у: Н. Лакета (ур.), *Вредности савременој уџбеника II*, зборник радова, Ужице: Учитељски факултет, 227–234.

Ђорђевић (2016): Јелена Ђорђевић, Кодекс са најстаријим сачуваним рукописним букваром код Срба, *Зборник Мајице српске за књижевности и језик*, књ. 64, св. 2, Нови Сад: Матица српска, 546–548.

Ивић (2001): Павле Ивић, *Српски народ и његов језик*, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.

Јордановић (2010): Бранислава Јордановић, *Буквари и букварска настава код Срба*, зборник радова, Београд: Педагошки музеј, 11–12; 13–25.

Милановић (2004): Александар Милановић, *Крајка историја српског књижевног језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Михајловић (2017): Татјана Михајловић, *Први српски буквар* Вука Стефановића Караџића – културно-потпорно средство у функцији наставе почетног читања и писања, *Културно-историјска средства у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 333–344.

Николић (2011): Милка Николић, Синтаксичка структура старих српских буквара, *Српски језик*, XVI, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање језика, 541–558.

Николић (2015): Милка Николић, О значају *Буквара* Адама Драгосављевића (1825) у развоју букварске наставе код Срба, у: М. Ковачевић, В. Поломац (ур.), *Пушевица српских идиома*, зборник у част проф. Радивоју Младеновићу поводом 65. рођендана, Крагујевац: ФИЛУМ, 503–515.

Павић (1972): Милорад Павић, *Гаврил Стефановић Венцловић*, Београд: Српска књижевна задруга.

Пецо (1982): Асим Пецо, Неколико напомена уз Вуков *Први српски буквар*, *Научни сасијанак славистија у Вукове дане*, 8/1, Београд: МСЦ, 157–163.

Радић (2009): Јованка Радић, Когнитивнолингвистичке поставке почетног описмењавања, *Узданица*, год VI, бр. 1, Јагодина: Педагошки факултет, 7–19.

Чигоја (2010): Бранкица Чигоја, Кратак преглед првих српских буквара, *Јужнословенски филолој*, 66, Београд: Институт за српски језик САНУ, 513–545.

Marija S. Raković

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Center for the Study of Language and Literature

VENCLOVIĆ'S ALPHABET BOOK FROM 1717 PUBLISHED IN SZENTENDRE: PHILOLOGICAL ASPECT AND DIDACTIC POTENTIALS

Summary: This paper deals with philological characteristics of the alphabet book written by Gavril Stefanović Venclović and published in Szentendre in 1717, as well as with its didactic potentials. The study puts emphasis on: (1) the linguistic characteristics of Slavo-Serbian language present in the alphabet book, which were identified by the linguists who have been thoroughly studying the history of the Serbian language, Slavo-Serbian language in the first place, with the focus on Venclović's language and style (principally Tomislav Jovanović, Dimitrije E. Stefanović, Ljupka Vasiljev, Milorad Pavić); (2) the way of writing and using punctuation marks; (3) didactic potentials of the manuscript and (4) the significance of Venclović's alphabet book for cultural and educational history of Serbian people. The paper examines the phototypic edition of Venclović's alphabet book from 1717, with a detailed analysis of the text and the translation into contemporary language, written by Tomislav Jovanović and Dimitrije E. Stefanović. Some earlier research studies on language characteristics have proven that Venclović's alphabet book belongs to Slavo-Serbian epoch; the writing style of the book makes it possible to attribute the authorship to Venclović. The research on didactic potentials has shown the significance of the alphabet book for the acquisition of reading and writing skills at beginner level, as well as for christian education of children, which is in accordance with the tradition of the epoch.

Keywords: *Venclović's Spelling Book* from 1717 published in Szentendre, Slavo-Serbian language, constitution, script, philological characteristics, didactic potentials, educational and cultural aspect.

Александро С. Полин Клиначарски
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.163.41'35
371.671(497.11)
Стручни рад
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА БУКВАРА А. ДРАГОСАВЉЕВИЋА (1825) И МИЛАТОВИЋ–ИВКОВИЋ (2007)

Айсџраќиј: Предмет овог рада јесте *Буквар* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић из 2007. године и Драгосављевићев рукописни *Мали буквар српски за српску младеж* из 1825. године. Буквар се може посматрати и као први уџбеник у школовању детета, као средство основног описмењавања. Сама анализа односи се на све аспекте уџбеника: на изглед, ортографију и методички приступ. Наиме, у овом раду Драгосављевићев *Мали буквар српски за српску младеж* (1825) и *Буквар* Вука Милатовића и Анастасије Ивковић (2007) разматрају се кроз анализу свих њихових аспеката, да би се увиделе разлике и сличности између две епохе у којима су (били) актуелни. Циљ овог рада је да се покаже колико су се буквари променили у периоду од два века, као и њихова истинска практична вредност с обзиром на методички аспект.

Кључне речи: буквар, српски језик, анализа уџбеника, компарација уџбеника

МАЛИ БУКВАР СРПСКИ ЗА СРПСКУ МЛАДЕЖ АДАМА ДРАГОСАВЉЕВИЋА (1825)

Како објашњава Даничић, „добрим букваром” постиже се „1) да дјеча науче читати књиге својега народа, 2) да то науче што прије, 3) то чинећи да почињу ’јачати духом’” (Даничић 1854: 12).

Адам Драгосављевић је творац првог *Малој буквара српској за српску младеж* из 1825. године. Вуков *Буквар* јесте први штампани буквар који доноси реформисану ћирилицу (1827), али Драгосављевић је 1825. године имао у рукопису буквар са таквом азбуком (Магарашевић 1897: 73), који није успео да објави. У једном писму из 1827. године упућеном Вуку, Драгосављевић помиње свој *Мали буквар српски*, указујући да је он 1825. годи-

не писао Вуку о својој намери да штампа буквар и да му Вук на то писмо никада није хтео одговорити (уп. Преписка III: 638).

Једна од фундаменталних карактеристика Драгосављевићевог буквара јесте одбациње методе срицања. Разлог томе је била тврдња да „слова нису ништа друго него само видни знаци за гласове” (Аксентијевић 1964: 14). Поред тога, Адам Драгосављевић је применио гласовну методу у обради слова и слоговну методу у почетном учењу читања. „Питање методе која се примењује у почетном читању и писању не тиче се општих наставних метода, него специјалних за наставну област почетног описмењавања (аналитичка, синтетичка, глобална, аналитичко-синтетичка метода). Међу факторима који утичу на избор метода и поступака у настави почетног читања и писања методичари наводе „структуру језика и систем правописа” (Илић 2009: 131). Нашем језику, у погледу типа структуре и правописа, „највише одговара гласовна аналитичко-синтетичка метода” (Исто: 131).

Свој буквар поделио је на 39 целина без наслова и означио их је редним бројевима. Примећују се четири фазе из области почетне писмености:

1. усвајање слова и гласова;
2. увежбавање слогова изолованих из речи;
3. увежбавање слогова у речима;
4. фаза посвећена речима које су дате ван контекста, а које су, поред тога, организоване у групе по разним критеријумима, попут творбеног и обличког.

Са методичког аспекта, текстови су прихватљиви. Наиме, посматрајући из угла структуре реченица, примећују се сложенији текстови и дуже реченице у односу на савремени буквар који је предмет наше анализе. Најфреквентнији тип реченице у овом буквару је сложена, тј. независносложена са обавештајним клаузама у саставном или супротном односу. Од зависносложених реченица најчешће су реченице са напоредним односом.

Буквар Адама Драгосављевића карактеришу поједини реченични типови, попут субјекатско-предикатске конструкције: *Ја љоворим, а ти слушаш, а он ћуши*. Поред тога, конструкције са правим објектом се могу видети у свакој целини која садржи текстове: *Ја имам две руке, и на свакој руци њеи љрстију*. У овом случају, објекат је реализован синтагмом. Комбинација зависносложене реченице и односне зависне клаузе, као и зависносложене реченице са изричном зависном клаузом, такође је препознатљива у Драгосављевићевом буквару.

„Текстови су осмишљен тако да имају сазнајну и васпитну функцију, садржина текстова прилагођена је дечјем погледу на свет, приповеда се у првом лицу, и то из перспективе детета које је пошло у први разред. Дакле, у погледу садржине, текстови су методички сасвим прихватљиви” (Николић 2011: 553).

Аутор у садржај својих текстова уводи и именске копулативне конструкције, зависносложене реченице са узрочном зависном клаузом, зависносложене реченице са условном зависном клаузом, зависносложене реченице са временском зависном клаузом, зависносложене реченице са односном зависном клаузом, као и конструкције са сложеним модалним предикатом, код којих се допунски део предиката реализује у облику инфинитива: *Он нам каже да ће нас сви људи миловати и љубити ако смо добри, и добро се пошћујемо*. У мањем броју се јављају реченице са последичном зависном клаузом, а и оне са логичким субјектом, иако се могу приметити: *Срамота ми је, сити ме од деце најбога велики, смрзнућу се од зиме, умрећу од глади*. Зависносложених реченица са допусном, намерном, месном или поредбено-начинском зависном клаузом има у најмањем броју. Поред њих, у појединим деловима буквара може се приметити и употреба пасивне конструкције у реченицама: *Виноград се бере*.

Буквар Адама Драгосављевића веома је напредан за своје време, како са аспекта ортографије тако и са аспекта методике наставе почетног читања и писања. Међутим, како је већ речено, Адам Драгосављевић није успео да објави свој *Буквар* јер средина у којој је деловао није подржавала Вукову реформу језика и правописа. Драгосављевић сматра да је азбука савршена „(а) кад има толико писмена јединствени[x], колико и језик гласића; (б) кад се та писмена исто тако именују поосамице као што име је гласу у комуни какве речи; (в) и кад исто тако једно пред другим у алфabetу стоји, као што им глас по сродности један другом наличан јест” (Магарашевић 1896: 23).

Посматрано из методичког угла, треба најпре узети у обзир почетно питање великог броја методичара, а то је „да ли читање и писање обрађивати одвојено, тј. прво читање, а онда писање, или радити упоредо, тј. истовремено обрађивати и штампана и писана слова” (Милатовић 2005: 12). Одвојено учење читања и писања карактеристично је за старије школе (Милатовић 2005: 12). „Наиме, мислимо да је нужно да правописи доносе и писане облике слова и да то мора бити узор како писати поједина слова. Не можемо сматрати прихватљивим да се слова у једном језику пишу на више различитих начина” (Брборић 2015: 343). Милатовић даље разматра „треба ли мала и велика слова учити одвојено или заједно, и треба ли прво учити велика или мала слова” (Милатовић 2005: 19). Принцип поступности налаже да се прво учи једна, а онда друга врста слова, при чему треба учити слова која су лакша за усвајање. Сматра се да су велика слова једноставнија, што значи да би, у складу с принципом „од лакшег ка тежем”, требало прво учити велика штампана, а онда мала штампана слова (Милатовић 2005: 19).

На основу принципа фонетске анализе, прво треба учити слова чији се гласови „лакше изговарају и које сва дјеца изговарају често” (Перушко 1961: 68). Најпре се уче слова која су лакша за писање и која имају већу

фреквенцију, „како би дјеца могла читати и писати што више ријечи одмах на почетку” (Перушко 1961: 68–69). У оквиру параметара за „добар избор редоследа обраде слова” посебну важност имају још и графичка сличност и читљивост слова, као и наречје (Милатовић 2005: 16).

Што се поступака у обради слова тиче, у Драгосављевићевом буквару нема методичке разрађености, за разлику од данашњих, савремених буквара. Перушко (1961: 57) тврди да постоје два „начина писања”:

1. писање *иришискањем*, које се одликује употребом танких и дебелих линија;
2. писање *иовлачењем*, које се одликује линијама једнаке дебљине.

БУКВАР ВУКА МИЛАТОВИЋА И АНАСТАСИЈЕ ИВКОВИЋ (2007)

Буквар издавачке куће Завода за уџбенике представља једну од савремених верзија буквара. Аутори су Вук Милатовић и Анастасија Ивковић. Настао је 2007. године, као четврто издање. Подељен је у четири дела: предбукварски део, штампана слова, писана слова, постбукварски део.

У првом делу може се уочити деветнаест наслова, који се тичу различитих дечјих интересовања и окружења (*На селу, У прагу, На реци, На ишјаџи, Стишје јесен, Гледамо и иричамо, На улици, Дођише на мој рођендан* и слично). Потребно је напоменути да први део буквара садржи две стране са сликовним причама са циљем подстицања вербалног изражавања деце. У првом делу буквара није предвиђено да ученици пишу, већ да само препишу наслове у своје свеске. Цео предбукварски део сачињен је од графичких приказа слова, речи и реченица, због лакше перцепције. Јављају се разни захтеви за ученике у којима се тражи да уз помоћ илустрације протумаче о чему се говори у реченици или открију значење одређене речи. Ово представља веома корисну вежбу за ученике, јер развија њихову графомоторику, а у исто време позитивно делује на њихову креативност. Сви задаци су јасно конципирани речима и исказима који би требало да су ученицима тог узраста већ познати.

Након предбукварског дела следи одељак предвиђен је за усвајање штампаних и писаних слова. Буквар је сачињен на такав начин да се најпре усвајају сва штампана слова, а потом сва писана слова. Редослед обраде слова одговара правилу да се креће од једноставне ка сложеној графичкој структури слова. На основу тога, утврђен је следећи редослед: Аа, Мм, Ии, Тт, Оо, Нн, Сс, Ее, Рр, Јј, Уу, Шш, Лл, Љљ, Зз, Вв, Гг, Пп, Кк, Дд, Бб, Њњ, Хх, Жж, Чч, Ћћ, Фф, Цц, Џџ, Ћћ. Монографски поступак примењен је за

првих осам слова, а сва остала слова се обрађују у пару. Илустрације на страницама су бројније него на почетку буквара, одликује их разноврсност боја, а задатак ученика је да их заокружује и повезује са одговарајућим наученим словом. Задаци су прегледно распоређени, прецизно одређени и примерени су узрасту.

Код обраде писаних слова треба нагласити исти принцип усвајања сваке јединице, али са посебним акцентом на писање тих слова јер су комплекснија и чешће се користе у даљем школовању и животу. Задаци су састављени тако да се речи не понављају, а инсистира се на правилном повезивању слова. Најпре ученици вежбају писање писаних слова, да би их касније повезивали у кратке речи. Ученици могу преписивати, читати, записивати, објашњавати, мењати слова и слично. Након тога, потребно је комбиновати слова и градити речи, па чак и синониме тих речи. Илустрације прате задатке и у овом делу уџбеника.

Следећи одељак, постбукварски део, посвећен је усавршавању технике читања и писања, али се акценат ставља и на разумевање прочитаног. Међу текстовима се могу наћи и они већ познатих аутора, тачније песника за децу попут Јована Јовановића Змаја, Љубивоја Ршумовића, Бране Црнчевића, Гвида Тартаље, Григора Витеза и других. Уметнички текстови су вишезначни и имају сложенију структуру, па је сам прелаз на њихово читање захтевнији за ученике, али зналачки приступ учитеља може тај прелаз начинити једноставнијим. С тим у вези, текстови су већ диференцирани – постоје лакши и сложенији текстови. Лакши текстови у овом буквару су знатно бројнији. Посебну пажњу је потребно обратити на то да су почетна знања ученика различита. Поједини су и пре поласка у школу већ научили штампана па и писана слова, а постоје и ученици без таквог предзнања. Слова у буквару су читко и прецизно представљена. Сви захтеви одговарају узрасту ученика, а у исто време их мотивишу. Учитељ има могућност организовања наставе кроз рад у пару, групни рад, али и индивидуализовани и диференцирани рад.

Буквар је уџбеник који захтева диференцирано читање. Сваки вид фронталне наставе могао би да изазове негативне последице јер нису сви ученици у могућности да прате наставу на исти начин и истом брзином. То се, закључујемо, може обавити тек након почетног учења слова, будући да је веома тешко наћи текстове који садрже само неколико научених слова. Као замена, изузетно су делотворне комбинације речи и слика или кратке реченице допуњене сликом.

Илустрације имају значајну улогу у мотивацији, појашњавању, али и описмењавању ученика. Стога, треба веома пажљиво одабрати одговарајуће илустрације. У овом буквару илустрације су на живописан начин представљене и у великој мери ангажују дечију машту. Што се естетске стране

тиче, илустрације задовољавају критеријум. Свака слика у буквару треба да оствари повезаност са текстом, уз постојећу психолошку и педагошку вредност.

Буквар може и мора додатно и систематски да утиче на богаћење дечјег фонда речи. У савременом буквару који смо анализирали постоје лексичке вежбе у оквиру обраде слова. Појављују се као језичке игре, укрштене речи, ребуси, грађење нових речи од датих слова и слично. Буквар садржи мноштво ребуса, а ученици углавном позитивно реагују на њих јер ангажују машту, логику и мотивишу их на даље учење. Ученици са лакоћом могу и да науче принцип решавања ребуса, чак иако се нису сусретали са њима раније. Најчешћа су два типа ребуса – словни и словно-сликовни, а загонетке у буквару подстичу размишљање и такмичарски дух. Укрштене речи су најинтересантнији сегмент ове групе језичких игара јер мисаоно ангажују ученике а притом занимљиво изгледају. Најлакше укрштене речи су оне са дописивањем једног слова, док су захтевније варијанте намењене ученицима који су овладали техником писања и читања.

ЗАКЉУЧАК

Будући да два анализирана буквара дели скоро два века, разлика у методичком приступу је приметна, уз чињеницу да је методички приступ у Драгосављевићевом буквару неразвијен.

Адам Драгосављевић не наводи штампана, већ само писана слова, а у савременом буквару Вука Милатовића и Анастасије Ивковић дата су и штампана и писана слова. Најпре се обрађују сва штампана, а након њих сва писана слова. У Драгосављевићевом буквару учи се *косо* писмо *ѝришискањем*, док таквог приступа објашњавању писања нема у савременим уџбеницима. У Драгосављевићевом буквару могу се уочити четири сегмента, односно четири фазе наставе почетног читања и писања. У првој фази акценат је на усвајању слова и гласовне вредности слова, а остале три фазе односе се на увежбавање читања, при чему се полази од слога, преко речи до реченице и текста. Овај поступак се поклапа са савременим методичким приступом кроз фазе учења почетног читања и писања. У *Буквару* Адама Драгосављевића прво су наведена мала, а потом велика писана слова. У посебној целини овог уџбеника дају се слова распоређена углавном према артикулационим карактеристикама гласова, иако артикулациони критеријум није у потпуности испоштован. Савремени буквар Вука Милатовића и Анастасије Ивковић повезује редослед обраде слова са сложенешћу графичке структуре слова.

Текстови у Драгосављевићевом буквару представљени су тако да функционишу као лингвометодички текст у настави граматике. С друге стране, савремени буквари обилују текстовима књижевника за децу, а улога им је проширена и има мотивациони карактер. Аутори оба уџбеника теже обогаћивању речника ученика кроз употребу различитих лексема.

Методе рада на почетном читању нису промењене, иако је период између појаве ова два уџбеника незанемарљив. Синтетичка метода, као најстарија, примењује се у оба буквара кроз постепено усвајање гласова, након чега следи увежбавање читања – ученици најпре увежбавају читање слогова, потом речи и на крају текста.

ИЗВОРИ

Даничић (1854): Ђуро Даничић, *Нови српски буквар*, Беч: Јерменски манастир.

Драгосављевић (1825): Адам Драгосављевић, *Мали буквар српски за српску младеж*, Рукопис, Бр. 7.715, Нови Сад: РОМС.

Милатовић (2007): Вук Милатовић, Анастасија Ивковић, *Буквар*, Београд: Завод за уџбенике.

ЛИТЕРАТУРА

Аксентијевић (1964): Боривоје Аксентијевић, *Буквари и букварска настава код Срба*, изложба, децембар 1963 – април 1964, уредник Боривоје Аксентијевић, Београд: Педагошки музеј (каталог изложбе).

Брборић (2015): Вељко Брборић, Писма у савременим правописима „српскохрватског” језика на почетку XXI века, *Српски језик*, XX/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 333–346.

Илић (2009): Миле Илић, *Методика настава њочейној чииања и њисања*, Бања Лука: Комесграфика.

Магарашевић (1896): Ђорђе Магарашевић, Адам Драгосављевић, српски књижевник, *Лейоџис Маџице српске*, 188/4, Нови Сад: Матица Српска, 1–32.

Магарашевић (1897): Ђорђе Магарашевић, Адам Драгосављевић, српски књижевник, *Лейоџис Маџице српске*, 190/1, Нови Сад: Матица Српска, 60–92.

Милатовић (2005): Вук Милатовић, *Методика настава њочейној чииања и њисања*, Београд: ТОРУ.

Николић (2011): Милка Николић, Синтаксичка структура старих српских буквара, *Српски језик: студије српске и словенске*, XVI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 541–558.

Николић (2012): Милка Николић, Ортографски и методички аспекти *Буквара* Адама Драгосављевића (1825) и *Оледа српској буквари* Вука Караџића (1827), *Српско језичко наслеђе на њросјору данашње Црне Горе и српски језик данас*, Зборник

радова са научног скупа, Београд – Никшић: Матица српска, Друштво чланова у Црној Гори – Службени гласник, 283–293.

Перушко (1961): Tone Peruško, *Materinski jezik u obaveznoj školi (Specijalna didaktika)*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Преписка III (1989): *Сабрана дела Вука Караџића*, Књига двадесет друга, Београд: Просвета.

Aleksandro S. Polin Klinčarski

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD student

COMPARATIVE ANALYSIS OF ALPHABET BOOKS WRITTEN BY A. DRAGOSAVLJEVIĆ (1825) AND MILATOVIĆ–IVKOVIĆ (2007)

Summary: This paper deals with Vuk Milatović's and Anastasija Ivković's *Alphabet book* from 2007 and Dragosavljević's manuscript *Small Alphabet book for Serbian Youth* from 1825. An alphabet book is the first textbook in child's education, a tool for acquiring basic literacy skills. This paper analyses all aspects of Dragosavljević's *Small Alphabet book for Serbian Youth* (1825) and Vuk Milatović's and Anastasija Ivković's *Alphabet book* (2007): layout, orthography and methodical approach, with regard to all the differences and similarities between the two epochs in which they were written. The goal of the paper is to show how much alphabet books have changed over a period of two centuries, as well as to focus attention on their practical value, given the methodical aspect.

Keywords: alphabet book, Serbian language, textbook analysis, textbook comparison.

Александар С. Јеленић
ОШ „Сестре Радовић”
Белосавци

УДК 371.3::821.163.41
821.163.41.09-93-2 Поповић А.
Стручни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

АНАЛИЗА ЧИТАНАЧКЕ АПАРАТУРЕ ЗА ДРАМСКИ ТЕКСТ „ПЕПЕЉУГА” АЛЕКСАНДРА ПОПОВИЋА

Айстиракиј: Рад представља анализу дидактичко-методичке апаратуре која прати драмски текст „Пепељуга” Александра Поповића у читанкама за четврти разред основне школе различитих издавача (Завод за уџбенике и наставна средства, Едука, Креативни центар и Нови Логос). Структура читаначке апаратуре уз књижевноуметнички текст подразумева разноврсност задатака и захтева, као и то да буде прилагођена узрасту ученика и захтевима у наставном програму. Циљ рада јесте да се укаже на квалитет дидактичко-методичке апаратуре у изабраним читанкама за наведени драмски текст и на пажњу која јој се посвећује током израде уџбеника с обзиром на одлике и специфичности Поповићеве „Пепељуге”.

Кључне речи: дидактичко-методичка апаратура, читанка, драмски текст, четврти разред.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Као саставни део уџбеника, дидактичко-методичка апаратура подразумева све оно остало што није оригинални књижевноуметнички текст, односно научно-популарни или информативни текст, а што јесте у функцији увођења ученика у разумевање, тумачење и проучавање тог текста. Без дидактичко-методичке апаратуре читанка би изгубила статус уџбеника. Због тога је веома важно апаратуру адекватно саставити како би се ученицима олакшала анализа текстова. Добро осмишљена дидактичко-методичка апаратура треба да буде заснована на програмским исходима, узрасту и способностима ученика и одликама жанра којем припада одређени текст, како би подстакла критичко мишљење код ученика, побољшала њихове аналитичко-синтетичке способности и користила учитељу као интерпретативна окосница.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ АПАРАТУРЕ У ЧИТАНКАМА

„Основни задатак дидактичко-методичке апаратуре је да помогне ученицима да усвоје одређена знања, да истражују и развијају сопствено мишљење како би могли сами да просуђују” (Цветановић 2012: 58). Аутори читанки имају озбиљан задатак да, поред обавезних и изборних текстова који чине читанку, саставе и апаратуру која прати сваки од тих текстова. Треба да осмисле питања, задатке и смернице који ће помоћи ученицима да лакше разумеју текст који се обрађује. Осим наведеног, ту се могу наћи и кратке биографије писаца, објашњења непознатих речи из текста, занимљивости везане за текст и слично. „Апаратура у читанци је посредник између ученика и текста, али исто тако између ученика и наставника и ученика међусобно” (Цветановић 2012: 59), што подразумева да дидактичко-методичка апаратура не служи само да би ученици боље разумели текст, већ помаже и учитељима и наставницима да одреде смернице помоћу којих ће ученике лакше водити кроз анализу самог текста.

Ученици су у периоду од првог до четвртог разреда још увек углавном недовољно зрели да би без помоћи и усмеравања могли да анализирају неко књижевно дело и то је оно на шта аутори читанки треба да обрате посебну пажњу. Дидактичко-методичка апаратура баш због тога треба да инспирише ученике и усмери њихов начин размишљања. Међутим, анализа неког текста на часу не може се свести само на питања, захтеве и смернице из дидактичко-методичке апаратуре. Неопходно је да предавач допуни и операционализује предложени конспект поштујући и то да сваки ученик доживљава књижевно дело на свој начин и да тај доживљај никако не треба укалупити.

ЗАСТУПЉЕНОСТ ДРАМСКИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВНОМ ПРОГРАМУ ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ

Према Вуку Милатовићу, „свако књижевно дело је индивидуална уметничка творевина, особена, својеврсна, потчињена својој уметничкој структури и само себи својственим законима стварања и постојања” (Милатовић 2013: 292). За опсежнију и студиознију анализу текстова помажу нам методички модели обраде који су потврђени као сврсисходни и адекватни у наставном процесу. Драмски текстови су предвиђени за извођење на сцени и морамо их анализирати тако што ћемо акценат ставити на тумачење

лица, радње и чинова или слика на које је драмски текст подељен. Драмски текстови су заступљени у школском програму већ од првог разреда, али се њиховој анализи и обради најчешће не приступа са довољно пажње. Углавном се анализа текстова спроводи по моделима који се примењују на остале врсте књижевноуметничких текстова.

У програму за предмет Српски језик од првог до четвртог разреда предвиђено је да се ученици упознају са три до четири драмска текста у сваком разреду.¹ То је можда и довољно за ову врсту текста, али само ако се часови реализују тако да текст ученицима постане разумљивији и приближи им се позориште које је нераскидиво повезано са тим жанром. У тренутно важећем програму за четврти разред основне школе², термини везани за драму које ученици треба да усвоје и разумеју јесу: ликови у драмском делу, ремарке (дидаскалије), драмска радња – начин развијања радње и драмски текстови за децу.

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ДРАМСКОГ ТЕКСТА „ПЕПЕЉУГА” АЛЕКСАНДРА ПОПОВИЋА

Један од драмских текстова који ученици треба да обраде и тако усвоје и разумеју наведене појмове јесте текст „Пепељуга” Александра Поповића³. Као основу свог драмског текста Поповић користи истоимену бајку. Познато је да се ова бајка може наћи у три верзије, од којих је једна народна бајка, а остале две су написали Шарл Перо и браћа Грим, а примећујемо да је Поповић у свом драмском делу користио делове све три верзије ове бајке. Он задржава ликове и основне мотиве, али разлику можемо видети у томе што радњу смешта у савремено доба и пародира одређене делове бајке. У овом драмском тексту се поред основних ликова појављују још грофица Крофница, виконтеса Теса до небеса, маркиза Лиза, ађутант, генерал, кицош, Добринко и хор. Тако, на пример, маркиза Лиза има улогу помагача и најсличнија је доброј вили из верзије Шарла Пероа јер помаже Пепељуги да оде на бал. У овом драмском тексту појављују се рекламе као медијска средства, маћеха и њене ћерке су представљене као „купохоличарке”, помињу се познате марке аутомобила, коришћени су жаргонизми. Једини фантастични елемент јесте када Пепељуга, док говори на француском језику, оживљава

¹У новим програмима у оквиру обавезног садржаја предвиђена је обрада по четири драмска текста у првом и другом разреду.

²Реформисани програм наставе и учења за четврти разред требало би да први пут буде примењен у школској 2021/2022. години.

³Александар Поповић (1929–1996) био је један од најзначајнијих српских драмских писаца. Највише је писао комедије и сатире а успешно се бавио и другим жанровима, па је иза себе оставио велики број драма за децу и сценарија за телевизијске драме и серије.

слику маркизе Лизе која има функцију помагача. Све ове појединости треба узети у обзир приликом анализе драмског текста Поповићеве „Пепељуге” и посветити им пажњу у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама. Постоји још специфичних одлика овог текста и разлика у односу на бајке о Пепељуги, а коментарисаћемо их у сегменту који се бави анализом читаначке апаратуре уз драмски текст „Пепељуга”.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је анализа дидактичко-методичке апаратуре уз драмски текст „Пепељуга” Александра Поповића у читанкама за четврти разред основне школе одређених издавача (Едука, Завод за уџбенике и наставна средства⁴, Нови Логос и Креативни центар). Циљ је да се утврди на који начин је апаратура за овај текст уређена и од којих методичких елемената је сачињена. Представимо и упоредити склоп апаратуре у свакој читанци наведених издавача и на основу тога закључити која од њих је најпажљивије и најадекватније обликована, односно која највише помаже ученицима у разумевању и анализи самог текста.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Вук Милатовић, говорећи о савременом уџбенику који треба да нуди ученику и разне могућности да сам стиче знања, посебно наглашава да томе доприноси дидактичко-методичка апаратура. Такође истиче да је све мање квалитетне апаратуре у уџбеницима јер поједини аутори не умеју да је организују на прави начин. Сматра се да у млађим разредима не треба оптерећивати ученике и да се анализа текстова треба свести на само неколико питања. То је погрешно мишљење јер је потребно да се у конципирању уџбеника пронађе склад између између научно-стручних садржаја и методичке апаратуре (Милатовић 2013: 438).

Анализу започињемо представљањем обима текста у различитим читанкама. Свуда је заступљен одломак, а у читанкама које издају Нови Логос и ЗУНС одломци су најопширнији. Аутори ових читанки су узели по једну сцену из сва три дела ове драме да би укратко представили целокупну радњу и суштину дела. У читанци Креативног центра дата је једна сцена мање, али је то и даље довољно за разумевање целовитог драмског дела. У читанци издавача Едука дат је само одломак када маћехине кћери одлазе на бал и када Пепељуга остаје код куће да преводи текст. Изнад текста постоји један пасус

⁴У даљем тексту ЗУНС.

у ком се аутор читанке обраћа ученицима (читаоцима) и укратко, у свега неколико реченица, препричава цело драмско дело. Елементи који чине дидактичко-методичку апаратуру ових читанки су приказани у Табели 1.

Табела 1. Елементи дидактичко-методичке апаратуре уз драмски текст „Пепелуга” Александра Поповића

	ЗУНС	Нови Логос	Едука	Креативни центар
Непознате речи	Објашњене су одмах испод текста.	Нема објашњења непознатих речи уз текст.	Нема објашњења непознатих речи уз текст.	Непознате речи су објашњене на маргини текста на оној страни на којој се налазе.
Објашњења нових књижевних појмова	Драма, чин, сцена, дидаскалије, сукоб ликова.	Сукоб ликова, драмска лица, драма за децу.	Драма, дидаскалије.	Драма, дидаскалије, сукоб ликова, драмска радња, драма за децу.
Питања и задаци	Постоје и продуктивног су типа.	Постоје и углавном су продуктивног типа.	Постоје и углавном су репродуктивног типа.	Постоје и продуктивног су типа.
О писцу	Подаци о писцу и његова фотографија налазе се на крају дидактичко-методичке апаратуре.	Нема података о писцу уз текст.	Нема података о писцу уз текст.	Нема података о писцу уз текст.
Кључне речи	Нема кључних речи.	Издвојене су кључне речи.	Нема кључних речи.	Издвојене су кључне речи.

С обзиром на то да у одломцима овог драмског текста постоји велики број речи које су ученицима тог узраста непознате (*шируфне*, *кучина*, *киш-никез*), требало би да испод или поред текста постоје објашњења непознатих речи. Иако на крају читанки постоје објашњења свих непознатих речи, ученицима тог узраста је лакше да одмах поред текста прочитају објашњења, поготово ако постоји велики број таквих речи и израза у једном тексту.

У свим читанкама су углавном објашњени књижевни појмови које ученици треба да усвоје у вези са драмским текстовима а наведени су у програму за четврти разред. Међутим, књижевни појмови су углавном само описно објашњени, без иједног примера. У читанци Новог Логоса велики део дидактичко-методичке апаратуре заузима управо објашњење нових појмова, без упућивања ученика да, на пример, у тексту пронађу примере дидаскалија, сукоба ликова и слично. У читанци коју издаје ЗУНС ученици сазнају шта су дидаскалије тако што активно учествују у том процесу. Они траже делове текста које не изговарају ликови и треба да сазнају како су ти делови обележени. Тек након тог задатка наведено је како се ти делови текста називају и чему тачно служе. У читанци Креативног центра ученици такође имају задатак да пронађу дидаскалије, али им је претходно понуђено комплетно објашњење и то не подстиче ученике да активно учествују као

у претходном примеру. Код остала два издавача само су дата објашњења и описи одређених књижевних појмова.

Питања о тексту и задаци усмерени су на боље разумевање текста и требало би да представљају смернице ученицима за добру анализу. Према томе, Миловановић истиче да питања не треба да буду ни двосмислена ни недоречена, ни само отвореног ни само затвореног типа (Миловановић 2014: 145). Неопходно је у конструисању питања придржавати се ових правила и узети у обзир узраст ученика и њихове могућности. Иако треба избегавати питања репродуктивног типа, неопходно је у анализи текста постављати и таква питања јер се захваљујући њима понекад олакшава рецепција и разумевање текста.

Зорана Опачић наводи да „Поповић у сценској бајци *'Пејељуја'* задржава кључне мотиве и ликове, а опет их битно мења јер је радња смештена у савремено доба и претрпела је стилско преиначавање” (Опачић 2010: 10). С обзиром на то, закључујемо да би у питањима и задацима везаним за текст требало посветити пажњу сличностима и разликама између истоименог драмског текста и народне бајке, коју ученици такође обрађују у четвртном разреду. Аутори читанки су увидели потребу да се ова два дела упореде и у свим читанкама, осим у читанци Креативног центра, постоје задаци у којима треба упоредити ликове или крај у ова два дела. Остала питања и задаци у дидактичко-методичкој апаратури односе се на анализу ликова из текста, одређивање њихових особина и одређивање места и времена радње. Издајамо неке од њих.

– Како се Пепељугин отац опходи према Пепини и Рози, а како према Пепељуги? (Нови Логос)

– Шта је у овој драми могуће, а шта је створено маштом? У ком глогском облику је писана ова драма? (Едука)

– Размисли у које време се одиграва радња ове „Пепељуге”. По чему то можеш да закључиш? На који начин ликови говоре? (ЗУНС)

– Пронађи у тексту речи којима принц хвали Пепељугу и којима Пепељуга хвали принца. Препричај што краће овај текст, али као да је одломак из приповетке. (Креативни центар)

У читанци коју издаје Нови Логос скоро сва питања се односе на улогу оца у овом драмском тексту. Остали структурни аспекти текста и ликови су запостављени (изглед двора, Пепељуга, принц). У читанци чији је издавач ЗУНС видимо да аутори истичу одређивање места и времена радње и то може послужити као добра идеја за упоређивање са стереотипним почетком бајке у којој је време неодређено. „У драматизованим бајкама Александра Поповића такође постоји временско одређивање збивања у поднасловном одређивању, у коме је 'било једном' бајке замењено симболичним, исказом

који претендује на универзалност, вечиту актуелност бајковитог приповедања” (Млађеновић 2005: 62).

Податке о писцу налазимо само у читанци коју издаје ЗУНС, а у осталим читанкама их нема. Александар Поповић је био врло значајан писац и написао велики број драма и романа за децу, тако да би било добро да ученици знају нешто више о њему и да се подаци о њему издвоје као сегмент у дидактичко-методичкој апаратури.

Кључне речи које се налазе иза текста обухватају све нове појмове везане за драмске текстове. По свему судећи, оне имају много већи значај за учитеља него за ученике јер му могу помоћи да одреди шта ће поставити у фокус наставне интерпретације драмског текста „Пепељуга”.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Читанка, као основни уџбеник за наставу књижевности у млађим разредима, треба да буде добро организована целина која помаже ученицима да се упознају са многим књижевноуметничким текстовима. Према томе, дидактичко-методичка апаратура која прати текстове мора бити осмишљена тако да поштује природу текста и његов жанр и да се заснива на најбитнијим чињеницама које ученици треба да сазнају и открију из неког текста. У свим анализираним читанкама апаратура за драмски текст „Пепељуга” у мањој или већој мери одговара захтевима које треба да испуни. Недостаје мало више подстицаја ученицима да покушају да изведу ово драмско дело, да сами осмисле неколико реплика или да покушају да драматизују народну бајку па да онда пронађу сличности и разлике. Битно је да у свим читанкама има питања и задатака у којима се захтева активност ученика, а не само репродуктивни одговори.

У читанци Завода за уџбенике и наставна средства дидактичко-методичка апаратура за овај текст најбоље је обликована, док је у Едукиној читанци врло оскудна и састоји се од две дефиниције и неколико питања која обухватају само један део који је неопходно анализирати. Ученички доживљај књижевног текста врло је важан, али је уз то неопходно усмерити и њихова размишљања о тексту, чему дидактичко-методичка апаратура посебно треба да допринесе кроз подстицај и смернице за обухватно тумачење.

ИЗВОРИ

- Маринковић, Марковић (2013): Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Чиианка за четвртии разред основне школе*, 2. издање, Београд: Креативни центар.
- Опачић, Пантовић (2015): Зорана Опачић, Даница Пантовић, *Прича без краја – чиианка за четвртии разред основне школе*, 4. издање, Београд: ЗУНС.
- Поповић (2001): Александар Поповић, „Пепелуга”, *Анџолоџија српске драме за децу*, Београд: ЗУНС.
- Станковић Шошо, Чабрић (2016): Наташа Станковић Шошо, Соња Чабрић, *Бескрајне речи – чиианка за четвртии разред основне школе*, Београд: Нови Логос.
- Тодоров, Цветковић, Плавшић, (2015): Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, *Трешња у цвећу – чиианка за четвртии разред основне школе*, Београд: Едука.

ЛИТЕРАТУРА

- Милатовић (2013): Вук Милатовић, *Методика настави српској језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, 2. издање, Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Миловановић (2014): Бошко Миловановић, Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе, *Зборник радова Учитељској факултету у Призрену*, 8, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 139–150.
- Млађеновић (2005): Миливоје Млађеновић, *Сценске бајке Александра Појовића*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
- Опачић (2010): Зорана Опачић, Облици ауторске бајке у настави српског језика у основној школи, *Иновације у настави*, бр. 23, Београд: Учитељски факултет у Београду, 5–15.
- Солар (2012): Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Загреб: Школска књига.
- Цветановић (2012): Зорица Цветановић, *Чиианка у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет у Београду.

Aleksandar S. Jelenić

Elementary school “Sestre Radović”
Belosavci

THE ANALYSIS OF DIDACTIC INSTRUCTIONS WHICH FOLLOW ALEKSANDAR POPOVIĆ’S “CINDERELLA“ IN FOURTH GRADE PRIMARY TEXTBOOKS

Summary: The paper deals with didactic instructions which follow Aleksandar Popović’s dramatic text “Cinderella” in fourth grade primary textbooks published by: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Eduka, Kreativni Centar and Novi Logos. The instructions should be characterized by a diversity of tasks and activities and should be adapted for students’s age and the curriculum requests. The goal of the paper is to analyze the quality of didactic instructions in the textbooks, with regard to the specific character of Popović’s “Cinderella“.

Keywords: didactic instructions, textbook, dramatic text, fourth grade.

Наташа М. Вукићевић
Катарина Р. Станојевић
Ивана М. Милић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.036-057.874:78
159.928.23-057.874:78
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

РАД СА МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИМ УЧЕНИЦИМА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду се разматрају основни елементи рада са музички талентованим ученицима у млађим разредима основне школе. Истраживачки проблем представљају бројни чиниоци који условљавају развој музичког талента и чиниоци који одређују могућности моделовања и реализације часа Музичке културе према потребама талентованих ученика. Циљ истраживања је био да се утврде следећи теоријски аспекти овог проблема: идентификација музичког талента, познавање карактеристика његовог развоја, методичка креативност учитеља у избору и моделовању музичких садржаја и активности у раду са талентованим ученицима. Примењена је дескриптивна метода и поступак анализе релевантне стручне и научне литературе. Закључци указују на то да приказана теоријска полазишта о значају и специфичностима рада са музички талентованим ученицима могу представљати смерницу учитељима у планирању наставе музичке културе и креирању иновативног методичког приступа који би подстакао њихов музички развој и напредовање.

Кључне речи: музички таленат, настава музичке културе, млађи школски узраст.

СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Осим уметничког карактера као основне одреднице предмета Музичка култура, настава у млађим разредима основне школе има низ специфичности у односу на развојне карактеристике ученика и као таква захтева аутентичан и креативан приступ планирању, организацији и реализацији самог наставног процеса.

Музика као темпорална уметност захтева пуну пажњу, концентрацију и развијену меморију ученика, које на овом узрасту још увек нису на високом нивоу. Ради лакшег перципирања музичких садржаја, ученицима је

у свим предметним подручјима потребно обезбедити очигледност која се у музичкој настави не спроводи само визуелном перцепцијом, већ и кроз слушну перцепцију звука-тона и демонстрирањем покрета у области свирања на дечјим инструментима и извођења музичких игара (Братић, Вукићевић 2005). „Уметничка музика не допире до ученика на исти начин као и популарна, нити њено преношење функционише на исти начин, тј. захтева далеко више будних рецептора” (Видулин, Радица 2017: 58).

Музичко образовање у прва четири разреда карактерише и прелазак са претпојмовне фазе у фазу свесног музичког описмењавања ученика. У првом и другом разреду доминирају доживљајни аспекти у свим областима рада, а обрада музичких садржаја се реализује искључиво по слуху. Непосредна музичка искуства која ученици у овој фази стичу основа су за даљи музичко-когнитивни развој и разумевање музичких појмова. Трећи и четврти разред представљају прекретницу у процесу усвајања знања, јер спонтани музички доживљај треба надоградити свесним усвајањем појма и његовом применом у области слушања, извођења и стварања музике. Ограничени малим фондом часова, учитељи су приморани да своје оперативне планове и артикулацију садржаја на сваком појединачном часу прилагоде програмским захтевима на различите начине. Последице недовољног броја часова Музичке културе у највећој мери се одражавају на трајност стечених знања, која је условљена сталним вежбањем и понављањем на часовима утврђивања, а за које, због неусклађености препоручених садржаја и броја часова, нема довољно времена. Ова чињеница неповољно утиче не само на усвајање градива, већ и на развијање вештина свирања, певања и осталих видова музичких активности ученика.

Из свих наведених разлога, артикулација часа Музичке културе има своје особености. Иако се наставни процес састоји од више етапа, а свака етапа има одређена дидактичка обележја и функције, тип часа музичке културе углавном одређује дидактички задатак који се остварује у главном делу часа. Уколико се у главном делу часа уводи нова тонска висина, главни задатак ће бити доживљај и усвајање новог тона, његово интонирање, имитовање, одређивање места у линијском систему и препознавање приликом опажања различитих тонских висина. Тај час ће према типологији бити час обраде новог градива (час за преношење новог знања), без обзира на остале садржаје који су заступљени, васпитно-образовне задатке и исходе које треба остварити (Вукићевић, Станојевић 2009). Другим речима, за увођење нове тонске висине неопходно је у уводном делу часа поновити раније научене песме-моделе, а у главном делу обрадити нову песму-модел по слуху, издвојити почетни тон и одредити његово место у линијском систему. У завршном делу часа нови тон се упоређује са претходно наученим тоновима, и то не теоријски, већ певањем из нотног текста и опажањем тонова

кроз усмени мелодијски диктат, мелодијске допуњалке и слично. На истом часу ће, осим *обраде* нове песме и *увођења* новог појма, бити заступљено и *ујврђивање* градива певањем песама и претходно научених тонских висина и опажањем тонова кроз различите вежбе музичке меморије, мелодијског диктата, функционалне/инструктивне игре препознавања тонова у виду покрета. Слушање музике у млађим разредима карактерише доживљајно-сазнајни приступ, па се под обрадом наставне јединице подразумева слушање и упознавање новог музичког дела, без обзира на то што се на датом часу може остати у домену доживљаја и реаговања на музички садржај, са спонтаним одговорима ученика у односу на претходна знања о појединим музичким феноменима. Посебност децјег музичког стваралаштва је управо у слободном избору видова изражавања и спонтаном испољавању стваралачких потенцијала, музичког доживљаја и музичког искуства сваког ученика индивидуално, при чему планирање укључује начин реализације, избор садржаја и активности који претходе стваралачком раду и имају мотивациону улогу припреме ученика за процес стварања. Стваралачки чин и производи стварања представљају сублимацију креативних потенцијала, музичких способности, доживљаја и искуства, преобликованих на јединствен и оригиналан начин. Уколико се на часу организује свирање на децјим инструментима или извођење музичке игре са певањем, најчешће се бира песма која је претходно обрађена, како би ученици своју пажњу усмерили на извођачке активности и координацију покрета и музике. Ученици на истом часу утврђују песму и имају нови задатак у области свирања (обрада новог градива може подразумевати упознавање новог ритмичког или мелодијског децјег инструмента, звука који производи и начина свирања на њему, остваривање функционалних задатака који се односе на развијање способности симултаног певања, свирања и слушања музицирања осталих ученика и њихових деоница) и извођења музичких игара (повезивање музике и покрета, усклађивање текста, мелодије, ритма и корака, координација покрета, развијање осећаја за ритам и равномерну пулсацију и др.).

Дакле, немогуће је направити јасну диференцијацију часова Музичке културе и уклопити их у оквире класификација које важе за остале наставне предмете. Уважавајући све специфичности артикулације часа и разноликост садржаја који захтевају примену различитих методичких приступа, учитељ осим остваривања свих планираних задатака мора да обезбеди целовитост и логичку заокруженост часа (Вукићевић, Станојевић 2009).

За учитеља је веома сложен и деликатан задатак упознавање, праћење и развијање музичких способности ученика у настави музичке културе. У односу на дијагностификован ниво њихових индивидуалних музичких способности, планира садржаје, методе и облике рада и диференцијацију задатака у свим областима. У том контексту, евалуација и оцењивање рада

ученика у настави Музичке културе представља комплексан и континуиран процес. Имајући у виду значај ране идентификације талентованих ученика у овој области и утицај стимулативне средине за њихов напредак и развој, учитељ често има кључну улогу у дијагностификовању и усмеравању музички талентованих ученика.

Циљ овог теоријског истраживања био је да се утврде могућности и облици рада са музички талентованим ученицима у млађим разредима основне школе, кроз два истраживачка задатка: 1) утврдити могућности идентификације талентоване деце у настави музичке културе и 2) утврдити методолошки приступ и облике организације рада са музички талентованим ученицима у млађим разредима основне школе. У раду је примењена дескриптивна метода и поступак анализе релевантне стручне и научне литературе која се бави проблемом идентификације, мотивације и методологије рада са музичким талентованим ученицима.

МУЗИЧКИ ТАЛЕНАТ – ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ И ИДЕНТИФИКАЦИЈА

Проблематика рада са даровитим ученицима „може се свести на два основна питања: питање њихове идентификације и питање њиховог образовања и васпитања” (Гојков, Стојановић 2014: 8). Не постоји универзална, кохерентна теорија даровитости. Даровитим учеником се сматра појединац који има високо развијену општу или специфичну способност, а по схватању Рензулија и Корена даровитост је производ интеракције натпросечне способности, мотивације и креативности (Гојков, Стојановић 2014: 8).

Оптимално време за успешно дијагностификовање музички даровите деце је предшколски и млађи школски узраст (Лелеа 2014: 61). У контексту музичке даровитости, уобичајено је коришћење термина „музички таленат” (Богуновић 2008: 75). „С обзиром на висок степен сагласности својстава и развојних процеса који се налазе у основи даровитости и талента, не може се говорити о суштински различитим појавама, те се готово може говорити о синонимима” (Богуновић 2008: 75).

Идентификација талентованих ученика је посебно сложена на млађем узрасту; с друге стране, рана идентификација даровитости је, по мишљењу многих аутора, од пресудне важности за даљи развој. Ауторка Ђорђевић истиче да с обзиром на различиту динамику развоја талента није могуће применити јединствен поступак и препоручује процесну идентификацију која подразумева праћење деце током неколико година и узимање у обзир понашања детета, социјалних односа, здравља, учешћа у различитим активностима у осталим подручјима и слично (Ђорђевић 2005). Талентовани

ученици имају специфичне развојне потребе, потребу за подршком, разумевањем, охрабривањем и слободним изражавањем, било да је у питању комуникација и слободно постављање питања или стваралачки облик испољавања њиховог талента. Основни циљ препознавања и идентификације је задовољење васпитно-образовних, али и емоционалних потреба даровитих. На млађем узрасту, код талентоване деце је често присутна појачана осетљивост, различитост, радозналост, неразумевање вршњака, другачије доживљавање света који их окружује. Емоционални аспекти су посебно важни за рад са музички даровитим ученицима јер ова „дететова предиспозиција укључује сазнајне и емоционалне предикторе, стога је у образовном процесу важно интегрисати сазнајно-емоционалну димензију у корист целокупног развоја детета” (Видулин, Радица 2017: 56).

Дефинисањем и идентификацијом музичких способности „традиционално су се бавили музичари и музички педагози који су ову област обогатили многим практичним сазнањима о откривању и начинима унапређивања ових способности у процесу учења музике”, а у контексту нових научних сазнања проучавање музичких способности добија значајно место у психолошким истраживањима (Мирковић Радош 1996: 17). Анализа постојеће, доступне литературе из области теорије музике и психологије музике указује на скоро једнозначно тумачење феномена музичких способности. Аутори великог броја емпиријских радова се слажу да су елементарне компоненте музичких способности осећај висине – способност разликовања висине тонова, осећај трајања – прецизно опажање разлике у трајању тонова, осећај гласности и тембра – опажање разлике у јачини и боји тонова (звукова). На њима се заснивају остали сложенији атрибути, „који представљају различите комбинације ових базичних способности или се свде на њих” (Мирковић Радош 1996: 38). Међутим, потребно је истаћи да се у литератури за иста својства, неопходна за опажање, репродуковање и стварање музике, користе различити изрази у синонимном значењу. У том смислу, најчешће коришћени термини су *музикалност*, *музички таленат*, *музичка способност*, *музичка даровитост* и *музичка интелигенција*. Разлике које између ових термина праве психолози музике односе се на ниво и квалитет елементарних музичких способности, док су музички педагози склони да, на основу њихове природе, праве дистинкцију између термина *музикалност* и *музички таленат* (Вукићевић, Станојевић 2009). Термин *музикалност*, по мишљењу музичких педагога, има шире значење од појма *музички таленат* и обухвата поједина релевантна музичка својства као што је осетљивост на естетску вредност музике, способност рецепције, перцепције музике, њеног схватања и доживљавања, која је могуће даље развијати у наставном процесу (Мирковић Радош 1996). Разлике се могу уочити и између музичког и психолошког приступа испитивању музикалности, при чему су музичари

усмерени на аспекте извођења музике, док психолози испитују перцептивне видове способности (Мирковић Радош 1996).

Талентоване ученике можемо препознати и на основу њихове самоуверености при извођењу музике, посебно када су у питању вештине свирања на инструменту. Они могу показати висок ниво интуиције приликом слушања различите врсте музике. Ученици који су идентификовани као музички таленти могу, на пример, у оквиру музичких подручја слушања, извођења и стварања приказати вештине које ће бити представљене у наставку.¹

У области слушања активно слушају и интуитивно одговарају на широк спектар музике. Показују висок ниво музичке свести у одговорима након слушања музичких одломака. Показују изразиту способност опажања музичких феномена и способност записивања музичког диктата. У могућности су да тачно певају или репродукују музичке мотиве у слушаним композицијама.

У области извођења талентовани ученици ће демонстрирати висок ниво знања и вештине свирања на мелодијским инструментима. Могу брзо запамтити мелодију без икаквог видљивог напора и поновити сложеније ритмичке и мелодијске фразе, понекад и након само једног слушања наставничког извођења. Таленат се испољава и у виду демонстрирања способности комуницирања кроз музику, изражавањем музичког доживљаја певањем или свирањем. Изводе музику са одређеним степеном самопоуздања и потпуно се укључују у процес евалуације и самоевалуације.

У области музичког стваралаштва, талентован ученик ће показати снажне преференције и непрекидну унутрашњу вољу да осмисли музику, способност да кратку музичку мисао развије у сложенију музичку форму и моћи ће да запише или сними своје оригиналне музичке идеје. Има осећај и за изражавање средствима других уметности на оригиналан начин (*Студијски програм дејарџмана за музику*, Лумен Кристи Колец).

Музичко образовање талентованих ученика одвија се у специјализованим школама, али и настава музичке културе у основној школи може бити стимулативна за њихов развој и чак представљати место „препознавања раних знакова музичке даровитости и почетка неговања и подстицања музички талентованих” (Богуновић и др. 2012: 403).

¹Вештине које имају музички талентовани ученици могу поседовати различите категорије васпитаника у односу на узраст. Заједничка одлика су и подручја у којима се испољавају – слушање, извођење и стварање музике (видети *Студијски програм дејарџмана за музику*, Лумен Кристи Колец).

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП РАДУ СА ТАЛЕНТОВАНИМ УЧЕНИЦИМА

Основа рада са талентованим ученицима у млађим разредима основне школе је креативно и флексибилно планирање наставе. Бројност и сложеност фактора који даровитост условљавају захтева и специфичан методолошки приступ (Гојков, Стојановић 2014). Приступ треба да буде такав да код ученика допринесе стварању слике о себи као даровитом појединцу и да га такво сазнање мотивише. Неадекватни поступци и реакције могу довести и до неповољних утицаја под којима дете постаје егоцентрично, нарцисоидно и изоловано из групе. Комплексност чинилаца који условљавају даровитост и који су понекад скривени и латентни, као и преплитање урођених и стечених предиспозиција у овом узрасту, доводе до тога да их учитељ не препознаје увек. У многим истраживањима (Фербежер 2002) је утврђено да постоје разлике у процени наставника и резултатима психолошких истраживања (Гојков, Стојановић 2014: 13).

Талентоване ученике треба ставити у проблемске ситуације, како би задовољили своју потребу за афирмацијом. Решавање задатка за њих представља изазов и задовољење мотива успешности (Гојков, Стојановић 2014). Активирање ових ученика постављањем сложених задатака спречава да имају осећај пасивних посматрача и обезбеђује им субјекатску позицију у наставном процесу (Јовановић 2004). Активно учење је императив савременог образовања. Облици активног учења имају за примарни циљ конструкцију знања уместо њихове трансмисије (Ивић и др. 2001). Један од примарних задатака је подстицање самосталног, стваралачког рада и стварање критичког односа према наученом.

Иако сваки врста талента има своје карактеристике, постоје и заједнички захтеви у раду са талентованим ученицима, а то су прилагођеност и избор садржаја, активности, метода и облика рада, флексибилност и компетенције учитеља за рад са талентованим ученицима, његово умеће да ученике подстиче, мотивише, активира и обезбеди повољне социјалне односе у разреду (Милошевић 2016). Учитељ своје активности мора прилагодити стилу учења, начину размишљања и посебним интересовањима талентоване деце. У школи се овим ученицима може посветити посебна пажња, али не у облику „приказивања” њихових знања и постигнућа у музичкој школи, већ „усложњавањем садржаја и повећавањем захтева” у оквиру различитих програмских подручја у настави музичке културе (Богунковић и др. 2012: 403).

Даровите и талентоване ученике треба охрабрити да критички процењују свој рад, идентификују своје могућности и слабости и побољшају

властито учење. Такође, даровите и талентоване ученике треба подстаћи да покажу лидерство и поделе своја музичка знања и вештине са мање искушним и мање музикалним ученицима. Родитеље би требало информисати о томе како најбоље подржати рад детета код куће и у школи. Подршка родитеља је подједнако важна за напредовање талентованих ученика у основној и музичкој школи. За формирање односа ученика према учењу инструмента у музичкој школи „родитељи су на овом узрасту кључни сарадници наставника и од њихове сарадње око начина, количине и односа према вежбању, може зависити даљи ток школовања” (Богуновић 2008: 124).

У општеобразовној настави треба неговати музичке способности свих ученика, применом инклузивног приступа музичком учењу, фокусирајући се на обезбеђивање богатих и различитих музичких активности погодних за сву децу (Јап, Патрик 2015). Индивидуалне разлике међу ученицима неопходно је узети у обзир у свим сегментима наставног процеса, „у курикулуму, лекцији и планирању часа” (Вулфолк и др. 2014: 23). Важна одлика релевантног наставног програма је усмереност наставе на ученика (Вулфолк и др. 2014). Чак и када постоје посебни програми за даровите ученике, они су у традиционалним оквирима преуско дефинисани и оријенисани на рад са даровитим ученицима у области математике, језика или науке, а, као што је Гарднер расправљао, у музичкој настави свакодневно виђамо различите врсте интелигенције које се не могу поистоветити са лингвистичким и логичко-математичким начином мишљења и не могу се третирати на исти начин (Мекферсон 1997). Иако је уважавање индивидуалних карактеристика ученика један од принципа неопходних за остваривање успешне наставе, потребно је нагласити да се у пракси поштовање различитости не спроводи доследно. Тиме су у извесној мери запостављени талентовани ученици, и то на два начина (Вукићевић, Станојевић 2009). Први и ређи пример су ученици чији таленат није препознат ни од стране учитеља, ни од стране родитеља, док је у другом случају реч о ученицима који похађају музичку школу и чије се образовање препушта настави инструмента, солфеђа и теорије музике у музичкој школи. Програми рада у оквиру појединих наставних области, као што су извођење музике певањем, свирањем и основи музичке писмености, нису прилагођени могућностима и потребама музички талентованих ученика који су те садржаје већ обрадили у музичкој школи, а ни потребама ученика који свој таленат испољавају у другим музичким подручјима, те још увек није идентификован. Једноставни или познати садржаји неповољно утичу на активност обе категорије ученика у наставном процесу. Са друге стране, садржаји у области слушања музике и децјег стваралаштва могу се, различитим моделима рада, прилагодити свим ученицима.

Један од начина којим је могуће додатно мотивисати талентоване јесте примена савремених облика организације наставног рада. Осим коришћења

нових облика и метода рада, неопходно је правити и различите комбинације у њиховој примени због свих наведених карактеристика музичке наставе и различитог нивоа музичких способности ученика у разреду. Ученици талентовани у једној области могу показивати интересовања и остварити запажене резултате у другим областима. Из тог разлога, погодна је примена интердисциплинарног приступа настави музичке културе и повезивања са, пре свега, другим уметничким подручјима, али и осталим предметима у разредној настави. „Интердисциплинарност даје могућност талентованим ученицима да реализују и развијају своју способност синтезе стечених знања, појмова и представа на креативан начин. На овај начин потенцирају се и способности дедуктивног мишљења, аналитичко разлагање које је развијеније код музички талентоване деце” (Милетић, Вукићевић 2017: 165). Као одговор савременим захтевима, потребно је да наставу „креирамо према способностима ученика и да континуирано подстичемо креативно мишљење, емоционалну експресију, унутрашњу мотивацију, стваралачку активност и самостално истраживање” (Милетић, Вукићевић 2017: 165). Као што су аутори Емер, Емертсон и Воршам открили, наставници који су успешно подстицали ангажовање и одржавали самосталан рад ученика имали су „добро испланиране системе којима су ученике подстицали да организују свој посао (Emmer et al. 2006; Emertson et al. 2006)” (Вулфолк и др. 2014: 51).

Посебно је потребно водити рачуна о начину комуникације и формулацији питања имајући у виду да „постављање питања ученицима слабијих способности може подстаћи њихово учешће и размишљање, али може и успорити дискусију и водити проблемима у управљању ако они не могу да одговоре” (Вулфолк и др. 2014: 14).

Доследне повратне информације, као што су похвала у право време и суптилна критика примерена датој ситуацији, повољно утичу на мотивацију ученика и њихово даље напредовање и обратно, уколико изостане повратна информација за тачан и нетачан одговор ученици губе мотивацију и нису им јасне поруке за даљи рад и ангажовање у том подручју. Сазнања о томе зашто су погрешили помаже ученицима да исто градиво науче и побољшају. У односу на процену њихових способности, учитељ би требало да има одговарајућа очекивања (Вулфолк и др. 2014). Да би се таленат развио, потребна је одговарајућа подршка коју дете очекује од школе. За развој је потребан труд и залагање појединца, али се у потпуности могу остварити тек уз помоћ интервенција из окружења (Максић 2006: 17). „Даровитост у домену музике, идентификована на почетку музичког образовања, деловањем развојних процеса, срединских и интраперсоналних катализатора, као и среће/околности, израста у таленат, који подразумева овладаност доменом и висока постигнућа (Gagne 2003, 2005)” (Богуновић 2012: 403). Подстицај окружења у виду подршке и континуираног рада на развоју музичких и кре-

ативних потенцијала деци је неопходан јер уколико се способности не користе, могу се временом умањити, чак и потпуно изгубити (Максић 2006: 105).

Проблем музичког образовања може произлазити и из чињенице „што се у образовању сувише истиче значај кумулирања знања које се одвија на уштрб креативних аспеката развоја” (Максић 2006: 102).

На основу емпиријских налаза да даровити ученици могу бити и успешни и неуспешни, да имају различите реакције на постигнут успех или неуспех у односу на пол ученика, „Ђорђевић закључује да је неопходан индивидуалан приступ ученику како би остварио школски успех у складу са својим могућностима” (Максић 2006: 106). Даровита деца могу бити неуспешна уколико се њихови потенцијали не препознају и не подрже у оптималном периоду њиховог развоја. На њихов развој и испољавање може утицати слика о себи и властитој вредности, несигурност, анксиозност, недовољна истрајност у решавању захтева у одређеној области, што не значи да дете није даровито, већ да учитељ ту даровитост није идентификовао. Мотивација даровите деце је значајан фактор њиховог успешног развоја.

Када говоримо о талентованим ученицима који похађају музичку школу, како бисмо у настави музичке културе избегли пад мотивације због једноставних захтева и познатих садржаја, потребно је додатно их ангажовати, а то је могуће применом различитих облика интерактивног учења. Пре свега мислимо на кооперативно учење наставник–ученик и кооперативно учење у групама ученика (Ивић и др. 2001). Предности ових облика рада су, осим повећања мотивације за рад, повећана активност на часу, постизање вишег степена у развоју музичких способности, повезивање и примена претходних школских и знања стечених у музичкој школи и подстицање креативности. Поред наведених функционалних и образовних циљева наставе музичке културе, за талентоване ученике су од посебне важности и васпитни циљеви који се не остварују или се остварују у мањој мери у музичкој школи, а које је могуће остварити применом интерактивних облика учења у основној школи. У том смислу издвајамо као васпитне циљеве формирање социјалних способности, подстицање унутаргрупне и међугрупне сарадње и комуникације, развијање осећаја припадности, прихваћености, па и узајамне повезаности са осталим ученицима. То је посебно изражено због специфичности организације индивидуалне наставе инструмента у музичкој школи у којој ови аспекти нису подржани, као и посебног сензибилитета музички талентованих ученика (Вукићевић, Станојевић 2009).

Облик кооперативног учења наставник–ученик у настави музичке културе односи се на сарадњу учитеља и ученика кроз заједничке, комплексне активности. Притом, улога учитеља је да планира структуру и ток часа, да организује поделу ученика на групе и припрема дидактичка средства, док су активности ученика усмерене не само на самосталну примену

стечених знања у решавању постављеног проблема, већ и на израду задатака за остале ученике.

Једноставан пример примене овог облика учења је израда аранжмана за свирање на дечјим ритмичким и мелодијским инструментима које може бити поверено само талентованим ученицима (Вукићевић, Станојевић 2014). За израду аранжмана су потребна знања и из других музичких области које планом и програмом нису предвиђене за обраду у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, те су ученицима неопходна додатна упутства и смернице које добијају у оквиру редовне наставе или додатног рада. Активност наставника би се још заснивала и на избору песме или избору инструмената за које се пише аранжман. Код исте области рада може се применити кооперативно учење у групама ученика, распоређеним према нивоу развијености музичких способности: ученици који похађају музичку школу пишу аранжман, самостално или уз инструкције учитеља, музикална група ученика свира на мелодијским, а ученици са мање развијеним музичким способностима на ритмичким инструментима (према израђеном аранжману).

Идентичан поступак је могуће применити у области дечјег музичког стваралаштва приликом израде ритмичких и мелодијских допуњалки и реализације овог облика стваралаштва. Музичка питања и одговори, као најчешће заступљен вид музичких допуњалки, могу деловати подстицајно уколико музикалнији ученици постављају музичка питања, остали дају одговоре у виду мелодијско-ритмичких мотива, а ученици који похађају музичку школу записују целину као писмени диктат.

У области слушања музике, креативни приступ се пре свега односи на избор композиција у богатом опусу музичке литературе која се може употребити за рад са млађим школским узрастом и која представља неисцрпан извор могућности за покретање и интензивирање емоционалног и естетског доживљаја код ученика. У том смислу, не треба се ограничавати избором вокалне музике, композиција које имају назив или садрже описне елементе, већ наставу прилагодити свим ученицима диференцирањем задатака. Када је наставна тема ликовно изражавање под утиском слушане музике, талентовани ученици могу добити задатак да одреде и сложеније елементе музичког израза, па чак и да приликом анализе ликовних радова уоче и објасне везу између елемената ликовног и музичког израза.

ЗАКЉУЧАК

Подстицање развоја талентованих ученика, подстицање њихових способности и интересовања је општеприсутан захтев у образовању у 21. веку.

Школа у великој мери одсликава стање друштва (Максић 2006). Реформе образовања доносе иновације у подручјима која су оријентисана ка стицању компетенција за одређена занимања која су погодна и корисна у глобализованом друштву. Иако се креативност истиче као део широке лепезе социоемоционалних и кључних компетенција за 21. век (Пешикан, Лаловић 2017), чини се да се креативност ученика и даље не негује и не развија пожељним темпом у оквиру предвиђених програмских циљева, садржаја и исхода. Однос према талентованим појединцима се такође разликује у односу на област у којој се таленат испољава. Идентификација, подстицање и развијање музичког талента нису концепцијски подржани у званичним програмским оквирима наставе музичке културе у основној школи. Иако се као прелазна решења нуде (и примењују) увођење акцелерације (убрзано похађање редовног школовања) и издвајање талентованих ученика у посебне школе и одељења (Максић 2003), потребно је истаћи да постоје решења која нису тако радикална и не врше дискриминацију талентованих, већ прилагођавају наставни процес свима индивидуализацијом наставе и применом интерактивних (кооперативних) облика учења. Учитељ као креатор васпитно-образовног рада и као важна фигура у васпитању и образовању деце од седме до једанаесте године, требало би да има низ компетенција за реализацију разнородних садржаја и идентификацију и рад са даровитом децом у оквиру различитих предмета. Специфичност музичких способности ученика, за чији су даљи развој од пресудног значаја рани подстицаји окружења у музичкој настави, условљава поседовање додатних вештина учитеља и висок ниво музичких способности – вокалних способности, музичке меморије, способност аналитичког слушања музике и опажања музичких феномена, стваралачке способности, свирање на хармонском или мелодијском инструменту. Активирање различитих потенцијала зависи од конкретних програмских садржаја и подручја који се на датом часу реализују. Методичке компетенције су наградња основних музичко-теоријских знања и извођачких способности учитеља. У односу на наведена својства музичке наставе у млађим разредима основне школе и музички талентованих ученика, у раду смо указали на могућности примене савремених облика организације наставе музичке културе и конструктивних и подстицајних стратегија у циљу мотивације талентованих ученика, њиховог даљег музичког развоја и усавршавања.

ЛИТЕРАТУРА

Богуновић (2008): Бланка Богуновић, *Музички таленати и усјешности*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Богуновић, Дубљевић, Буден (2012): Бланка Богуновић, Јелена Дубљевић, Нина Буден, *Музичко образовање и музичари: очекивања, ток и исходи*, *Зборник Института за педагошка истраживања*, год. 44, бр. 2, 402–423.

Братић, Вукићевић (2005): Томислав Браћић, Наташа Вукићевић, Могућности примене дидактичких принципа у реализацији наставе музичке културе од I до IV разреда основне школе, *Настава и васпитање*, год. LIV, бр. 1, 65–79.

Видулин, Радица (2017): Sabina Vidulin, Davorka Radica, *Spoznajno-emocionalni pristup slušanju glazbe u školi: teorijsko polazište*, u: S. Vidulin (ur.), *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, 55–71.

Вукићевић, Станојевић (2009): Nataša Vukićević, Katarina Stanojević, *Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students*, *Gifted and talented creators of progress*, Part two, Bitola, Macedonia: University St. Kliment Ohridski, Faculty of Education, 405–409.

Вукићевић, Станојевић (2014): Наташа Вукићевић, Катарина Станојевић, Индивидуализација наставе музичке културе у контексту савременог образовања, *Узданица*, год. XI, бр. 1, 127–139.

Вулфолк, Хјуз, Волкап (2014): Anita Vulfolk, Malkolm Hjuž, Vivijen Volkap, *Psihologija u obrazovanju III*, Beograd: Clio.

Гојков, Стојановић (2014): Грозданка Гојков, Александар Стојановић, Компетенције учитеља за идентификацију и рад са даровитим ученицима, *Компетенције учитеља за идентификацију и рад са даровитим ученицима*, Радови са пројекта, Билтен 2, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” – Истраживачко-едукативни центар Вршац, 7–54.

Ђорђевић (2005): Босилка Ђорђевић, *Даровитости и креативности деце и младих*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Ивић, Пешикан, Антић (2001): Иван Илић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.

Јап, Патрик (2015): Angela Jaap, Fiona Patrick, *Teachers' concepts of musical talent and nurturing musical ability: music learning as exclusive or as opportunity for all?*, *Musical Education Research*, Volume 17, 262–277.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, *Школа и васпитање*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Корен (1990): I. Koren, *Nastavnik i nadareni učenici*, Beograd: Arhimedes.

Лелеа (2014): Јан Лелеа, Опажање и поучавање музички даровитих ученика у разредној настави, *Компетенције учитеља за идентификацију и рад са даровитим ученицима*, Радови са пројекта, Билтен 2, Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” – Истраживачко-едукативни центар Вршац, 55–64.

Максић (2003): Славица Максић, Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи, *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 51–56.

Максић (2006). Славица Максић, *Погледања креативности у школи*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Мекферсон (1997): Gary McPherson, Giftedness and Talent in Music, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 31, No. 4, Special Issue: Giftedness and Talent in the Arts, Winter, 1997, 65–77.

Милетић, Вукићевић (2017): Нада Милетић, Наташа Вукићевић, Ликовна интерпретација доживљаја музичког дела, *Зборник радова*, год. 20, бр. 19, Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу. 153–168.

Милошевић (2016): Ивана Милошевић, Однос наставника према музички надареним ученицима у средњој стручној школи и гимназији, *Архефакт*, бр. 1, год. II, Ниш: Факултет уметности у Нишу, 43–52.

Мирковић Радош (1996): Ксенија Мирковић Радош, *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, Лаловић (2017): Ana Pešikan, Zoran Lalović, *Образовање за живот: Кључне компетенције за 21. век у kurikulumима у Црној Гори*, Podgorica: UNICEF Crna Gora.

Рензули (2002): J. S. Renzulli, Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital, *Phi Delta Kappan*, 84 (1), 33–58.

Студијски програм департмана за музику, Лумен Кристи Колеџ, Lumen Christi College, Co-educational Grammar School, преузето 8. 6. 2019. са сајта http://www.lumenchristicollege.co.uk/uploads/files/Music_Department_LCC_gifted_and_talented.pdf?phpMyAdmin=61c7c542bee5ftear52ac

Nataša M. Vukićević

Katarina P. Stanojević

Ivana M. Milić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

WORKING WITH MUSICALLY GIFTED STUDENTS IN LOWER ELEMENTARY GRADES

Summary: The paper presents the basic elements of work with musically gifted students in lower elementary grades. There are numerous factors that determine the development of musical giftedness and the possibilities of adapting teaching music to the needs of gifted students. The aim of the research was to determine the following theoretical aspects: identification of musical talent, knowledge about the characteristics of its development, teacher's creativity in designing and selecting musical contents and

activities intended for talented students. The descriptive method and the analysis of the relevant literature were applied. It is concluded that the theoretical aspects concerning the importance and particular characteristics of working with musically gifted students can serve as a guideline for teachers to use different strategies in teaching music and adopt innovative teaching methods which would improve students' achievements in music.

Keywords: musical talent, teaching music, young learners.

Сузана М. Ђорђевић
Верица Р. Милутиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодина
Катедра за математичко-информатичке науке

УДК 371.26-057.875:004.032.26
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ПРЕДВИЂАЊЕ ОЦЕНА СТУДЕНАТА КОРИШЋЕЊЕМ ВЕШТАЧКИХ НЕУРОНСКИХ МРЕЖА¹

Апстракт: Циљ овог истраживања је развијање и тестирање модела вештачке неуронске мреже за предвиђање оцена из предмета Основе информатике студената прве године Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Постоји велики број фактора који могу утицати на оцене студената, као што су пол, смер који су одабрали (учитељ, васпитач у предшколским установама, васпитач у домовима), коллоквијуми, семинарски радови, провера оспособљености рада у једном апликативном софтверу и присуство настави. За потребе истраживања креиран је модел неуронске мреже базиран на Левенберг–Маркварт алгоритму са пропагацијом грешке уназад и трениран на подацима две генерације студената Факултета педагошких наука у Јагодина. Процена тест података показала је да је модел био у стању да исправно предвиди 90% оцена будућих студената. Разматране су импликације за примену модела у пракси.

Кључне речи: вештачке неуронске мреже, предвиђање оцена, ANN, образовно-васпитни процес, Levenberg–Marquardt, предикциони модел.

УВОД

Тежња човека да предвиди догађаје или исходе догађаја на основу одређених предуслова одувек је постојала. Развојем машинског учења, а посебно вештачких неуронских мрежа, ту тежњу могуће је остварити до

¹Овај рад је резултат пројекта „Подизање дигиталних компетенција учитеља” (ПОДИКОМ), (број 451-02-02702/2018-06), који је реализован на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина а финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2018–2019) и билатералног пројекта „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, који су реализовали Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Словенија), (2017–2019).

неког степена. Још крајем 19. века појавиле су се прве идеје о вештачким неуронским мрежама, што указује на потребу човека да аутоматизује и убрза процесе учења и предвиђања (Ранковић 2008). Први значајнији помак у развоју неуронских мрежа десио је се 1943. године када су Макалок и Питс предложили систем који функционише користећи механизме нервног система (Макалок, Питс 1943). Правило којим се описује процес учења предложио је Хеб 1949. године (Хеб 1949), а прву неуронску мрежу развио је Розенблат 1958. године и назвао је *перцептрон* (Розенблат 1958). Видров и Хоф су 1960. године предложили нови алгоритам учења који су користили за адаптацију параметара са линеарним активационим функцијама (Видров, Хоф 1960). У данашње време најпопуларнија је процедура учења са пропагацијом грешке уназад која је први пут публикована 1986. године (Румелхарт, Хинтон, Вилијамс 1986).

Архитектура слична човековом мозгу и велики број области у којима се неуронске мреже примењују интензивирали су развој теорија неуронских мрежа и истраживања могућности проширења њихове примене. Предвиђање просечних оцена студената једна је од могућности примене вештачких неуронских мрежа у образовању (Абу Насер и др. 2015).

Када је у питању оцењивање студената разумно је претпоставити да ће се предавачи некада двоумити да ли студенту дати нижу или вишу оцену и коначна одлука често се тешко доноси. Предавач би могао да превазиђе такав проблем ако би имао исходе сличних ситуација у претходним циклусима оцењивања. Међутим, такав систем рада би био неефикасан. Вештачке неуронске мреже нуде боље решење датог проблема. На основу оцена које је предавач дао у претходним испитним роковима, неуронска мрежа може да учи и накнадно исправно предвиди оцене студената који тренутно полажу испит. У овој студији биће истражен модел вештачке неуронске мреже која може да предвиди оцене студената пре него што студенти заврше све обавезе везане за дати испит.

Природно, очекује се да ће оцене студената бити нека врста функције која садржи бројне факторе (аргументе) као што су њихови основни подаци и интелигенција. С друге стране, очигледно је да ће бити прилично тешко наћи математички модел који може адекватно моделирати овај однос оцена и фактора који утичу на закључивање датих оцена. Међутим, један реалан приступ предвиђању оцене студената може бити проучавање података о њиховим општим карактеристикама и предиспитним бодовима.

Уобичајен приступ овој врсти проблема је регресиона анализа у којој се подаци фитују што је боље могуће неком функцијом. Решење би био збир суме производа улаза x_j и тежина w_j и константе θ , тј $y = \sum x_j w_j + \theta$, где $j = 1, \dots, n$ (Петровић, 2011). Главни проблеми овог приступа су сложеност одабране функције, избор константе која ће најбоље обухватити све подат-

ке, као и прилагођавање резултата у случају додатних информација. Стога, вештачка неуронска мрежа, која опонаша рад људског мозга при решавању проблема, представља приступ који би могао боље да реши ову врсту проблема.

Главни циљеви ове студије су одређивање променљивих које утичу на оцене студената, њихово претварање у формат погодан за анализу података и дефинисање адекватног модела неуронске мреже за предвиђање оцена студената.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Потреба да се предвиде одређени исходи постоји у различитим научним областима, па је и литература о предвиђању неуронским мрежама широко заступљена у најразличитијим научним пољима. Прва успешна примена неуронских мрежа забележена је у моделирањима и предвиђањима нелинеарних временских низова (Лапедес, Фарбер 1987). Како се нелинеарни временски низови најчешће изучавају у инжењерству и физици, многи аутори из области физике бавили су се предвиђањем помоћу вештачких неуронских мрежа (Лоу, Веб 1990; Дечиш, Бауер, Гизел 1991).

Вештачке неуронске мреже вероватно највећу примену имају у области финансија. Користе се за предвиђање банкротства и пословних губитака (Вилсон, Шарда 1992), кретања страних валута (Вајгенд, Хуберман, Румелхарт 1992), цене акција на берзи (Грудници, Озборн 1993).

ПРИМЕНА НЕУРОНСКИХ МРЕЖА ЗА ПРЕДВИЂАЊА У ОБРАЗОВАЊУ

Када су едукација и образовање у питању, вештачке неуронске мреже најчешће се примењују у предвиђању просечних оцена или коначних оцена у оквиру једног курса или предмета. Многи подаци из школа, универзитета и курсева на даљину коришћени су са циљем да се предвиде успеси ученика. Неуронске мреже коришћене су у предвиђању постигнућа из математике, спеловања и науке петнаестогодишњих ученика на основу њихових породичних података, социјалних и економских статуса (Јунеман, Лагос, Ариагада 2017). Абу Насер и сарадници (2015) користили су неуронску мрежу како би предвидели укупне перформансе студената друге године. Поред демографских карактеристика (пол и година рођења), коришћени су и подаци о средњој школи и битнијим предметима на самом факултету како би се процениле коначне просечне оцене студената. Ливиерис, Дракопулу и Пинтелас (2012) предвиђали су који ће студенти положити испит из ма-

тематике. Податке о ученицима добијене током реализације образовања на даљину користили су Калес и Пиеракеас (2006), као и Коциантис, Пиеракас и Пинтелас (2004) за предвиђање успеха или неуспеха на завршним испитима. Они су користили више техника, укључујући и неуронске мреже, а подаци су обухватили демографске карактеристике, оцене домаћих задатака и присуство настави, тј. пленарним часовима.

Наведене студије односиле су се на различите врсте образовања, као што су класично и образовање на даљину. Оне се, међутим, нису фокусирале на коначне оцене студената у оквиру појединачних курсева (предмета). Са друге стране, предложена метода предвиђања се лако може интегрисати у систем оцењивања, те олакшати посао професорима.

ВЕШТАЧКЕ НЕУРОНСКЕ МРЕЖЕ

Вештачка неуронска мрежа (енгл. *Artificial Neural Network – ANN*) је аритметички модел који је настао по угледу на биолошку неуронску мрежу. Неуронска мрежа садржи међусобно повезани скуп вештачких неурона и она обрађује информације помоћу конективистичког облика за рачунање. Међутим, модели вештачких неурона и вештачких неуронских мрежа су по сложености и организацији далеко иза неурона и неуронских мрежа које постоје у људском мозгу. Дакле, вештачка неуронска мрежа је адаптивни систем који прилагођава своју структуру на основу спољних или унутрашњих информација које теку кроз мрежу током процеса учења. У последње време неуронске мреже су нелинеарни алати за моделирање нумеричких података. Обично се користе за моделирање замршених односа између улаза и излаза или за откривање образаца у подацима.

Вештачка неуронска мрежа се формира од већег броја међусобно повезаних неурона распоређених по слојевима (Ранковић 2008). Слојеви су групе неурона које извршавају сличну функцију. Међусобно су повезани и излази једног слоја чине улазе следећег слоја. Слојеви се могу класификовати у три врсте: улазне, скривене и излазне (Рохас, Фелдман 1966). Улазни слој (енгл. *input layer*) јесте слој неурона који прима информацију од кори-сника. Излазни слој (енгл. *output layer*) шаље информације кориснику. Скривени слој (енгл. *hidden layer*) се налази између улазног и излазног слоја и има произвољан број подслојева, у зависности од комплексности дате мреже. Скривени слој је опциони, док су улазни и излазни слојеви обавезни, мада је могуће да један слој обавља функцију и улазног и излазног слоја (Мартин, Хауард 2014).

Према Ранковићу (2008), у реализованим неуронским мрежама, на деловање средине, најчешће је деловање променом појачања по синапсама,

тј. везама између неурона. Правила за те промене називају се процедурама учења. Учење може бити офлајн (енгл. *off-line*) и онлајн (енгл. *on-line*). Када је у питању офлајн или лабораторијско учење, мрежа се обучава ван средине у којој ће радити, а средина се симулира скупом података за учење где је сваки узорак представљен паром улаз – жељени излаз. Код онлајн учења мрежа се ставља у експлоатацију и учење се обавља на основу података који се добијају из радног окружења (Ранковић 2008).

Кејнејл и Читнис (2011) говоре о обуци неуронске мреже као о процесу помоћу кога су тежинске везе додељене. Већина алгоритама за тренирање започиње додељивањем случајних бројева матрици тежине. Затим се испитује ваљаност неуронске мреже. Следећи корак је прилагођавање тежина на основу тачности учинка неуронске мреже. Овај поступак се понавља све док грешка потврде не буде у прихватљивој граници (Кејнејл, Читнис 2011).

Валидација система врши се након што се неуронска мрежа оспособи и мора се проценити да ли је спреман за стварну употребу. Овај последњи корак је важан како би се могло утврдити да ли је потребна додатна обука. Да би се исправно оценила неуронска мрежа, валидациони подаци се морају потпуно одвојити од података за тренинг.

Подаци за тренирање, тестирање и валидацију мреже се добијају тако што се база података подели на скуп за тренирање, скуп за тестирање и скуп за валидацију. Однос тренинга, теста и валидације у оквиру базе може се узети произвољно, мада се најчешће узима у односу 60%, 30% и 10% (Ранковић 2008).

МЕТОДОЛОГИЈА

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ ове студије је да предвиди оцене ученика на основу неких њихових особина и радова, како би се предавачима олакшало одређивање коначне оцене. Наведеним разматрањем литературе и проучавањем људских експертиза из области оцена ученика издвојили смо низ фактора који могу утицати на учинак у области информатике. Проучавањем ових фактора издвојени су само они који би могли утицати на оцене студената из предмета Основе информатике и синхронизовани су у погодан облик за коришћење у оквиру моделирања неуронских мрежа. Ови фактори су класификовани као улазне променљиве. Излазне променљиве су оцене, тј. бодови које студент сакупи на крају семестра у оквиру предмета Основе информатике.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу резултата досадашњих истраживања у образовању (Абу Насер и др. 2015; Јунеман, Лагос, Ариагада 2017; Ливиерис, Дракопулу, Пинтелас 2012; Калес, Пиеракеас 2006; Коциантис, Пиеракас, Пинтелас 2004), формулисана је следећа хипотеза истраживања: Неуронска мрежа развијена на основу фактора пол, смер студија, резултати два колоквијума, израда семинарског рада, провера оспособљености рада у једном апликативном софтверу и присуство настави, предвидеће коначну оцену студена-та са тачношћу од преко 70%.

УЗОРАК

За потребе истраживања искоришћени су подаци 354 студента који су слушали и полагали Основе информатике у току школске 2017/2018. и 2018/2019. године на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујев-цу, Јагодина. Узорак су чинили подаци студената са свих смерова и то 140 будућих учитеља, 167 васпитача у предшколским установама и 47 васпитача у домовима. Око 60% података (213 студената) искоришћено је за тренирање мреже, око 30% (106) за тестирање и преосталих 10% (35) за валидацију мреже.

УЛАЗНЕ ПРОМЕНЉИВЕ

За улазне променљиве узети су основни подаци о студентима, као и неки од кључних задатака које су студенти остварили у току слушања предмета.

1. Пол
2. Смер студија
3. Резултати постигнути на два колоквијума
4. Израда семинарског рада
5. Провера оспособљености рада у једном апликативном софтверу
6. Присуство настави

Табела 1. Преглед улазних променљивих

Улазна променљива	Домен
Пол	мушки, женски (0,1)
Смер студија	Учитељ, Васпитач у предшколским установама, Васпитач у домовима (1, 2, 3)
Резултати постигнути на два колоквијума	Збир бодова са оба колоквијума (0–40)
Израда семинарског рада	Број освојених бодова на обавезном семинарском раду (0–5)
Провера способности рада у једном апликативном софтверу	Број бодова освојених на обавезној одбрани рада у апликативном софтверу (нпр. Word) (0–12)
Присутство настави	Колико су укупно недеља студенти присуствовали настави од предвиђених 15 недеља (0–15)

ИЗЛАЗНЕ ПРОМЕЉИВЕ

Излазне промељиве представљају оцене студената. Базиране су на тренутном систему оцењивања на Универзитету у Крагујевцу.

Табела 2. Преглед излазних промељивих

Излазне променљиве	Домен (у бодовима)
10 (десет)	Од 91 до 100
9 (девет)	Од 81 до 90
8 (осам)	Од 71 до 80
7 (седам)	Од 61 до 70
6 (шест)	Од 51 до 60
5 (пет)	Испод 50

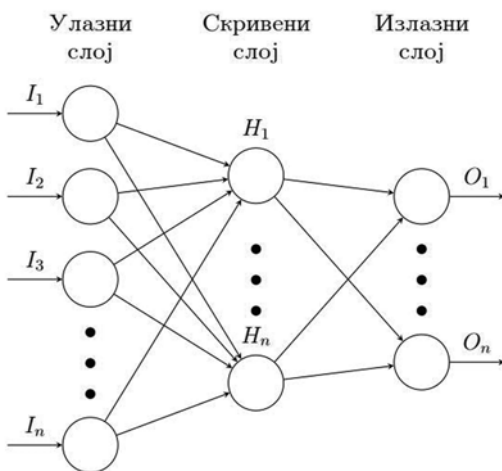
ДИЗАЈН НЕУРОНСКЕ МРЕЖЕ ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ

За предвиђање оцена студената коришћена је двослојна неуронска мрежа са директним простирањем сигнала (енгл. *feedforward neural networks*), са сигмоидалном активационом функцијом у скривеном слоју са 52 неурона и линеарном активационом функцијом у излазном слоју. Мрежа је тренирана Левенберг–Маркварт алгоритмом (*Levenberg–Marquardt*

algorithm – LMA) са пропацијом грешке уназад. LMA алгоритам је најчешће коришћени алгоритам јер се сматра најбржим и напредним алгоритмом за нелинеарну оптимизацију (Маркварт 1963). Познат је још и под називом *метода пригушених најмањих квадрата* (енгл. *damped last squares*). Недостатак алгоритма је у томе што захтева пуно меморије.

У овој студији коришћена је неуронска мрежа са директним простирањем сигнала и пропацијом грешке уназад, која пружа могућност за имплементацију и тестирање неуронске мреже и њеног алгоритма учења. Мрежа је састављена из једног улазног слоја (10 улаза), скривеног слоја (52 улаза) и једног излазног слоја (6 излаза). За имплементацију мреже коришћена је MATLAB 2013b платформа.

Слика 1. Архитектура неуронске мреже



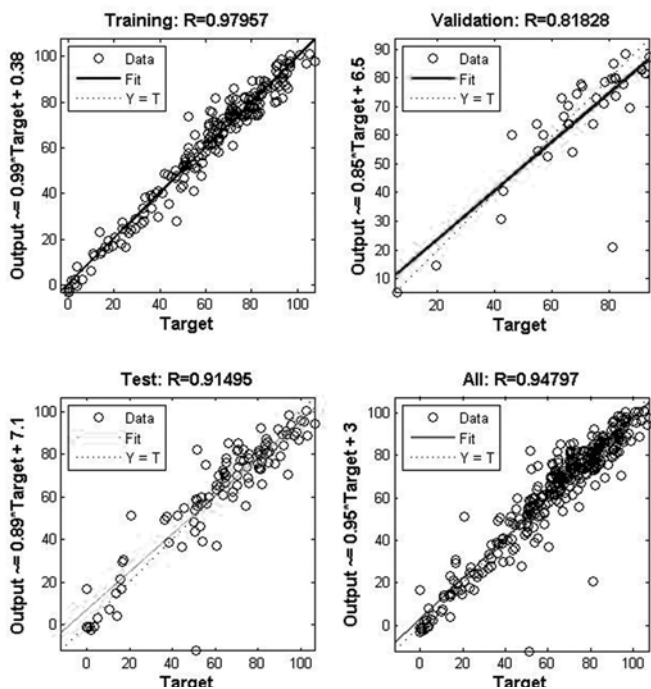
ЕВАЛУАЦИЈА НЕУРОНСКЕ МРЕЖЕ И ДИСКУСИЈА

Као што је већ речено, ово истраживање има за циљ да предвиди коначне оцене студената на предмету Основе информатике на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу коришћењем неуронске мреже формиране на основу следећих фактора: пол, смер студија, резултати два колоквијума, израда семинарског рада, практична одбрана једног апликативног софтвера и присуство настави.

Након обуке и валидације, мрежа је тестирана подацима из тест скупа, што значи да је мрежа добила улазне податке, али не и излазне податке. Мрежа је потом дала своје излазне резултате који су упоређени са излазним подацима базе.

Поређење предвиђених са реалним излазима може се приказати коефицијентом корелације (R). Резултати су показали да је коефицијент корелације за тренинг био 0,98, за валидацију 0,82, а за тест 0,91. Коефицијент корелације за свеукупне перформансе мреже био је 0,95 (Слика 2).

Слика 2. Перформансе неуронске мреже



Ако се на основу датог коефицијента корелације израчуна тачност мреже, добија се налаз да ће мрежа тачно предвидети 90% оцена студената.

На основу коефицијента корелације за укупне перформансе неуронске мреже, закључак је да ће неуронска мрежа на основу постављених улазних параметара предвидети оцене студената са прецизношћу од преко 70%, чиме је потврђена главна хипотеза истраживања.

Ови резултати у складу су са истраживањима Абу Насера и сарадника (2015) јер се показало да пол утиче на побољшање рада неуронске мреже. Резултати колоквијума и присуство настави такође утичу на побољшање перформанси неуронске мреже, како су показали и Ливииерис, Дракопулу и Пинтелас (2012). Израда семинарског рада и провера оспособљености рада у једном апликативном софтверу представљају неку врсту тестирања јер се на тај начин проверава мотивација студената, њихов приступ учењу и

способност меморисања садржаја на часу. Од мотивације студента зависи да ли ће и колико квалитетно урадити семинарски рад. Квалитет семинарског рада такође зависи и од приступа учењу, јер студенти са позитивнијим приступима учењу често имају квалитетније семинарске радове. Способност меморисања садржаја на часу може се показати при провери оспособљености рада у једном апликативном софтверу, јер студенти добијају задатке који су слични онима који се раде на вежбама. Уколико су студенти боље упамтили вежбе са часова, лакше и брже ће урадити проверу са бољим резултатима, што је у складу са налазима Кинта и сарадника (2011).

Формирана неуронска мрежа показала се као ефикасан и брз алгоритам за предвиђање оцена студената са великом тачношћу. У поређењу са другим методама предвиђања, попут линеарне регресије (Хуанг, Фанг 2010; Гадави, Пател 2011), неуронска мрежа се показала као ефикаснија. При том, она генерише функције предвиђања аутоматски, што омогућава брже испитивање већег броја модела у сврху проналажења модела са највећом тачношћу.

ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању је коришћена неуронска мрежа са директним простирањем сигнала како би се предвиделе оцене студената у оквиру предмета Основе информатике. Подаци су сакупљени на основу студентских архива на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Модел је тестиран и свеукупни резултати су показали 90% тачности у предвиђању коначне оцене.

На основу свега показаног може се уочити потенцијал вештачких неуронских мрежа. У ближој будућности наставници би могли помоћу вештачких неуронских мрежа предвидети оцене ученика на основу њихових почетних резултата. То би им омогућило да ученике лакше поделе у групе за потребе сарадничког рада и да лакше додељују индивидуалне задатке. Такође, недоумице у вези са коначном оценом биле би отклоњене и оцена би била објективнија јер би мрежа приказивала оцену која би могла послужити као предлог наставнику.

Вештачка неуронска мрежа, иако створена по моделу људског мозга, још увек по сложености и организацији заостаје за његовом организацијом. Стога на вештачку неуронску мрежу треба гледати као на саветника у наставном процесу, а не као на самосталну јединицу која може заменити наставника. Ограничења овако формиране неуронске мреже могу се пронаћи у самој бази података на основу које би требало да мрежа учи. Будући да базу чине подаци о оценама које је професор давао студентима током претходних

школских година, мрежа гради критеријуме на основу већ датих оцена. Ова мрежа, дакле, не би могла предвидети оцене без претходних резултата, што би представљало проблем код предмета који се тек уводе као нови.

Будућа истраживања могла би се бавити упоређивањем различитих типова неуронских мрежа у предвиђању оцена студената, као и у одређивању оних са бољим перформансама. Такође, било би добро разматрати и разноврсне друге факторе јер неће сваки предмет имати исте чиниоце који утичу на постигнућа, тј. оцену студента. Из тог разлога, будућа истраживања могла би се бавити испитивањем перформансе неуронских мрежа на другим предметима, са факторима карактеристичним за те предмете. Такође, било би корисно упоредити постигнућа студената на предметима истих научних области..

ЛИТЕРАТУРА

Абу Насер, Закоут, Абу Гош, Аталах, Алајрами (2015): Samy Abu Naser, Ihab Zaqout, Mahmoud Abu Ghosh, Rasha Atallah, Eman Alajrami, Predicting Student Performance Using Artificial Neural Network: in the Faculty of Engineering and Information Technology, *International Journal of Hybrid Information Technology*, 8(2), 221–228.

Вајгенд, Хуберман, Румелхарт (1992): Andreas Weigend, Bernardo Huberman, David Rumelhart, Predicting sunspots and exchange rates with connectionist networks, *Nonlinear Modeling and Forecasting*, Redwood City: Addison-Wesley, 395–432.

Видров, Хоф (1960): Bernard Widrow, Ted Hoff, Adaptive Switching Circuits, *IRE WESCON Convention Record*, 4, 96–104.

Вилсон, Шарда (1994): Rick Wilson, Ramesh Sharda, Bankruptcy Prediction Using Neural Networks, *Decision Support Systems*, 11, 545–557.

Гадави, Пател (2011): Mahesh Gadhavi, Chirag Patel, Student final grade prediction based on linear regression, *Indian Journal of Computer Science and Engineering (IJCSE)*, 8(3), 274–279.

Грудници, Озборн (1993): Gary Grudnitski, Larry Osburn, Forecasting S&P and gold futures prices: An application of neural networks, *Journal of Futures Markets*, 13(6), 631–643.

Депиш, Бауер, Гизел (1991): Josef Deppisch, Hans Ulrich Bauer, Theo Geisel, Hierarchical training of neural networks and prediction of chaotic time series, *Physics Letters A*, 158(1–2), 57–62.

Јунеман, Лагос, Ариагада (2017): María Angélica Pinninghoff Junemann, Pedro Antonio Salcedo Lagos, Ricardo Contreras Arriagada, Neural Networks to Predict Schooling Failure/Success, *Nature Inspired Problem-Solving Methods in Knowledge Engineering*, 571–579.

Калес, Пиеракеас (2006): Dimitris Kalles, Christos Pierrakeas, Analyzing student performance in distance learning with genetic algorithms and decision trees, *Applied Artificial Intel-ligence*, 20(8), 655–674.

Кејнејл, Читнис (2011): Prakash Khanale, Chitnis, Handwritten Devanagari Character Recognition using Artificial Neural Network, *Journal of Artificial Intelligence*, 4(1), 55–62.

Кент, Мусо, Каселар, Доши (2011): Eva Kyndt, Mariel Musso, Eduardo Cascal-lar, Filip Dochy, Predicting academic performance in higher education: Role of cognitive, learning and motivation, *Earli Conference 2011 edition: 14th*, 30 August – 3 September 2011, Exeter, UK.

Коциантис, Пиеракас, Пинтелас (2004): Sotiris Kotsiantis, Christos Pierrakeas, Panagiotis Pintelas, Predicting Students' Performance in Distance Learning Using Machine Learning Techniques, *Applied Artificial Intelligence*, 18(5), 411–426.

Лапедес, Фарбер (1987): Alan Lapedes, Rob Farber, *Nonlinear signal processing using neural networks: Prediction and system modelling*, Los Alamos: Los Alamos National Laboratory.

Ливиерис, Дракопулу, Пинтелас (2012): Ioannis Livieris, Konstantina Drako-poulou, Panagiotis Pintelas, Predicting students' performance using artificial neural networks, *8th Pan-Hellenic Conference with International Participation Information and Communication Techno-logies in Education*, 321–328.

Лоу, Веб (1990): David Lowe, Andrew Webb, Time series prediction by networks: A dynamical systems perspective, *IEE proceedings. Part F. Radar and signal processing*, 138 (1), 17–24.

Макалок, Питс (1943): Warren McCulloch, Walter Pitts, A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity, *Mathematical biophysics*, 5, 115–133.

Маркварт (1963): Donald Marquardt, An algorithm for least-squares estimation of nonlinear parameters, *Journal of the Society for Industrial and Applied Mathematics*, 11, 431–441.

Мартин, Хауард (2014): Hagan Martin, Demuth Howard, *Neural Network Design*, Oklahoma: Martin Hagan.

Петровић (2011): Љиљана Петровић, *Теорија веровајноћа*, Београд: Центар за издавачку делатност Економског факултета у Београду.

Ранковић (2008): Весна Ранковић, *Интелигентно управљање*, Крагујевац: Машински факултет.

Розенблат (1958): Frank Rosenblatt, The perceptron: A probabilistic model for information storage and organization in the brain, *Psychological Review*, 65(6), 386–408.

Рохас, Фелдман (1966): Raul Rojas, Jerry Feldman, *Neural Networks: A Systematic Introduction*, Berlin: Springer.

Румелхарт, Хинтон, Вилијамс (1986): David Rumelhart, Geoffrey Hinton, Ronald Williams, Learning representations by back-propagating errors, *Nature*, 323, 9.

Хеб (1949): Donald Hebb, *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*, Oxford, England: Wiley.

Хуанг, Фенг (2010): Shaobo Huang, Ning Fang, Prediction of student academic perfor-mance in an engineering dynamics course: Development and validation of mul-tivariate regression models, *International Journal of Engineering Education*, 26(4), 1008–1017.

Suzana M. Đorđević

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

Verica R. Milutinović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

PREDICTING STUDENTS' PERFORMANCES USING ARTIFICIAL NEURAL NETWORKS

Summary: The aim of this research is to develop and test an artificial neural network model for predicting first year students' grades in Basics of ICT at the Faculty of Education, University of Kragujevac, Jagodina. A number of factors could influence students' grades, such as gender, study programme students are enrolled in (Class teachers, Preschool teachers, Boarding school teachers), tests, seminar papers, proficiency testing in one application software and class attendance. For the purpose of this research the model based on the Levenberg–Marquardt algorithm with the backpropagation was created and trained on the data of the two generations of students at the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac. Assessment of the test data has shown that the model was able to correctly predict 90% of future students' grades. Implications for the application of the model in practice are discussed as well.

Keywords: Artificial neural network, Grade prediction, ANN, Education, Levenberg–Marquardt, Prediction model.

Милош Н. Стојадиновић
Гордана Д. Ђигић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

УДК 159.953.5.075(497.11)
Оригинални научни рад
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

СТИЛОВИ УЧЕЊА СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ И ЊИХОВИХ НАСТАВНИКА

Айспиракџи: У раду су испитивана два аспекта Колбове хипотезе о образовној социјализацији и селекцији (Колб 1981): (1) аспект образовне социјализације – да ли студенти постепено постају сличнији својим наставницима у стиливима учења; (2) аспект образовне селекције – да ли студенти који су сличнији својим наставницима у стиливима учења имају више успеха у студирању. Истраживање је спроведено на узорку од 217 студената основних и мастер академских студија психологије и 23 наставника психологије са Департмана за психологију Филозофског факултета у Нишу. Стилови учења мерени су Упитником о стиливима учења (Хани, Мамфорд 2000), док је успех у студирању операционализован просечном оценом студената. Математичке дистанце послужиле су за операционализацију сличности између студената и њихових наставника у стиливима учења. Иако је нађено да је и код студената и код наставника најизраженији стил рефлексивног мислиоца ($M = 15,57$, $SD = 2,51$ за студенте; $M = 15,32$, $SD = 2,53$ за наставнике), резултати не иду у прилог аспекту образовне социјализације испитиване хипотезе с обзиром на то да нису нађене статистички значајне разлике у поменутих дистанцама између студената различитих година студија ($F(4,205) = 1,13$, $p = 0,34$ за квадратне еуклидске дистанце). Исто важи и за аспект образовне селекције, јер нису нађене статистички значајне корелације између испитиваних дистанци и просечне оцене студената (кофицијенти корелације се крећу од 0,01 до 0,21 у подзорцима студената различитих година студија, $p > 0,10$). Међутим, неколико налаза може бити релевантно за будућа истраживања овог проблема. Истраживања која би укључила студенте и наставнике различитих дисциплина, као и лонгитудиналне студије, могла би појаснити процесе образовне социјализације и селекције.

Кључне речи: стилови учења, образовна социјализација, образовна селекција, студенти и наставници психологије.

УВОД

Сваког од нас, у извесној мери, обликује оно чиме се бавимо. Професија коју особа бира утиче на многе аспекте њеног функционисања, а ако је

у питању професија која изискује високо образовање, то обликовање започиње од првих студентских дана, и пре него што особа започне са професионалним деловањем. Овај избор смешта нас у одређену академску заједницу која, као и свака социјална група, има своје норме чије се поштовање очекује од припадника заједнице. Резултат овог деловања образовног и професионалног окружења јесте да људи временом усвајају начине размишљања који су карактеристични за припаднике њихове академске дисциплине, што даље води хомогенизацији академске заједнице.

Ова идеја о утицају образовног процеса на обликовање појединца, позната у научним круговима као хипотеза о образовној социјализацији и селекцији (Колб 1981), главни је предмет овог истраживања. У основи истраживања су питања која се односе на два аспекта хипотезе о образовној социјализацији и селекцији. Прво питање, које се превасходно тиче аспекта образовне социјализације, односи се на то да ли студенти временом усвајају осовинске норме психологије као академске дисциплине, што би требало да се одражава у све већој сличности студената и наставника у изражености стилова учења са повећањем броја година студирања. Друго питање, које се у већој мери односи на аспект образовне селекције, односи се на то да ли студенти који су у већој мери усвојили осовинске норме психологије као академске дисциплине, односно који су сличнији својим наставницима по питању стилова учења, имају више успеха на студијама психологије. Колбов модел стилова учења (Колб 1981, 2014) послужио је за операционализацију осовинских норми психологије као академске дисциплине, које руководе начинима сазнавања и закључивања у одређеном научном пољу.

ТЕОРИЈА ИСКУСТВЕНОГ УЧЕЊА И КОЛБОВ МОДЕЛ СТИЛОВА УЧЕЊА

Један од концепата који обједињује више чинилаца који утичу на процес учења јесу *стилови учења*. Бројни су покушаји њиховог прецизног одређења. Једна од дефиниција која је наишла на прихватање у научним круговима јесте она коју је дао Киф (Киф 1987), из које следи неколико важних одредница стилова учења: (1) на основу релативне трајности и доследности током времена, могу се сматрати цртама личности; (2) обухватају три битна аспекта функционисања – когнитивни, афективни и физиолошки; (3) комбинацијом ова три аспекта обезбеђује се како диверзитет стилова учења, тако и посебност индивидуалног стила учења сваке особе; (4) производ су интеракције између индивидуе и средине. Стилови учења представљају преовлађујући начин перципирања, процесуирања информација и њиховог коришћења и представљају везу између особина личности и способности

индивиде (Бјекић, Дуњић Мандић 2007). Постоји велики број теоријских модела који се баве стиливима учења и они се могу класификовати према различитим критеријумима (димензијама личности, начину пријема и прераде информација, перцептивним модалитетима, неурофизиолошким основама процеса који су у основи стилова учења, према природи процеса активних у различитим фазама искуственог учења) (Ђигић 2012).

Теорија искуственог учења и модел стилова учења који је развио Дејвид Колб (Колб 1981, 2014) представљају полазиште за ово истраживање. У теорији искуственог учења (Колб 1981, 2014) процес учења се схвата као *усвајање знања*, а у оваквом схватању процеса учења Колб препознаје могућности за компаративна истраживања различитих академских дисциплина.

Према теорији искуственог учења, процес учења јесте циклус од четири фазе (Слика 1). Непосредно, конкретно искуство основа је за посматрање и рефлексију. На основу посматрања и рефлексије над конкретним искуством, особа ствара апстрактне концепте и генерализације, односно својеврсне „теорије” које ће користити као основу за делање у новим ситуацијама. Даље акције воде новом искуству које бива подвргнуто даљој опсервацији и рефлексији, настављајући тако циклус учења.

Слика 1. Колбов циклус учења (прилагођено према: Колб 1981)



Дакле, да би процес учења био ефикасан, онај ко усваја знања мора поседовати четири врсте способности (Колб 1981, 2014): (1) способности везане за *конкретно искуство*, односно потпуно укључивање у нова искуства и отвореност према њима, (2) способности везане за *рефлексивну опсервацију*, односно сагледавање и промишљање о новим искуствима из различитих углова, (3) способности везане за *ајстиракћину концепћуализацију*, односно стварање нових концепата и њихову интеграцију у логичке целине и (4) способности везане за *акћивну експериментацију*, односно коришћење новонасталих логичких система при доношењу одлука и решавању проблема.

Међутим, ове способности нису независне већ се групишу у две примарне димензије процеса учења (Колб 1981, 2014): (1) прва димензија на једном полу има конкретно искуство, а на другом полу апстрактну концептуализацију; (2) код друге димензије на једном полу је активно експериментисање, а на другом рефлексивна опсервација. Прва димензија односи се на префериран начин *ћерћирања*, док се друга димензија односи на префериран начин *ћроцесуирања* информација (Бјекић, Дуњић Мандић 2007; Колб, према: Пешлер и др. 2008).

На основу своје теорије искуственог учења, Колб је дефинисао и модел стилова учења (Колб 1981, 2014) у коме су стилови учења одређени као преферирани начини усвајања знања. Овако одређене стилове учења Колб је сматрао погодним оруђем помоћу кога се може испитивати утицај осовинских норми академске дисциплине на учење, односно процес образовне социјализације и селекције.

Испитивање разлика у стиливима учења на основу двеју примарних димензија учења помоћу *Инвенћара стилова учења (Learning Style Inventory – LSI)* (Колб 1981) омогућило је анализу различитих образаца скорова на инвентару, добијених испитивањем опште популације. На основу ове анализе издвојена су четири стила учења која су се најчешће јављала у популацији (Колб 1981, 2014).

Диверћер. За овај стил карактеристично је коришћење способности везаних за конкретно искуство и рефлексивну опсервацију. Особе за које је карактеристичан овај стил учења предњаче у сагледавању конкретних ситуација из много различитих углова и одговарају им проблемске ситуације које захтевају генерисање већег броја идеја. Овај стил учења карактеристичан је за психологе, што је од посебног значаја за ово истраживање (Монтгомери, Гроут 1998).

Асимилаћор. Ове особе се најчешће служе апстрактном концептуализацијом и рефлексивном опсервацијом и креација теоријских модела је нешто што им иде од руке. Овај стил учења карактеристичан је за особе које се баве базичним теоријским наукама, као што је математика, а врло ретко се јавља међу особама које су оријентисане ка примењеним наукама.

Конвертер. Особе за које је карактеристичан овај стил учења служе се превасходно апстрактном концептуализацијом и активном експериментацијом. Веома су успешне у практичној примени идеја до којих долазе и одговарају им проблеми који изискују налажење јединственог тачног решења (Тореалба, према: Колб 1981). Овај стил учења карактеристичан је за инжењере (Колб 1981).

Акомодатор. Особе код којих је доминантан овај стил учења најчешће се служе способностима везаним за конкретно искуство и активну експериментацију. Ове се особе активно баве новим искуствима на која наилазе и склоније су ризиковању од особа са остала три стила учења. Често се ове особе опредељују за практична занимања, као што је маркетинг.

Незадовољни валидношћу Колбовог Инвентара стилова учења, аустралијски истраживачи Хани и Мамфорд (Хани, Мамфорд 2000) развили су свој *Упитник о стиловима учења (Learning Styles Questionnaire – LSQ)*, признајући свој „интелектуални дуг” Колбовој теорији искуственог учења. Хани и Мамфорд (Хани, Мамфорд 2000) описују циклус учења веома слично Колбу. Тај се циклус састоји од (1) доживљаја, односно искуства, (2) ревидирања и промишљања о том искуству, (3) извођења закључака на основу доживљеног искуства и (4) планирању следећих корака на основу изведених закључака. Главна теоријска модификација коју су начинили у свом моделу јесте давање алтернативног назива сваком од стилова учења. Они су, уместо Колбових превише апстрактних термина дивергер, асимилатор, конвергер и акомодатор, стиловима учења доделили термине *рефлексивни мислилац, теоретичар, практичар/прагматичар* и *активиста* (респективно), који су ближи свакодневном говору и образовној пракси.

ХИПОТЕЗА О ОБРАЗОВНОЈ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈИ И СЕЛЕКЦИЈИ

Колб (1981) износи запажање о значајним разликама међу академским дисциплинама, које се огледају у научном језику којим се дисциплине служе, групним нормама које важе међу припадницима различитих научних дисциплина, идејама о природи истине које су прихваћене у различитим дисциплинама и другим аспектима од суштинског значаја за свако научно поље. Поред тога, ове разлике нису спорадичне, већ, напротив, носе одређена значења од важности за припаднике академских дисциплина.

Такође, Колб (1981) примећује значај (не)компатибилности личног стила учења студента са образовним захтевима одређене дисциплине. Док се, с једне стране, људи међусобно разликују по сопственим стиловима учења, с друге стране постоје разлике у образовним захтевима различитих

научних дисциплина. Као што специфичност сваке особе произлази из специфичности њене личности и средине у којој она расте и развија се, тако специфичност научне дисциплине произлази из специфичности методологије и критеријума истине које та дисциплина усваја. Тако настају *осовинске норме* једне науке, које у садејству са *периферним нормама*, које су одређене факторима из социјалне реалности, започињу и одржавају процес образовне социјализације и селекције. Тај процес временом води хомогенизацији научне заједнице у једној дисциплини, што даље ствара одређене захтеве за специјализацијом у учењу код студената те научне дисциплине.

Колб (1981) је стилове учења сматрао индивидуалном одликом која је подложна променама услед утицаја осовинских норми научног поља, па самим тим и оруђем погодним за испитивање тих норми. Његова идеја о образовној социјализацији и селекцији може се разложити на два аспекта: (1) *аспекти образовне социјализације* – појединци временом почињу преферирати стилове учења који су карактеристични за припаднике академске дисциплине за коју су се определили и (2) *аспекти образовне селекције* – појединци чији су преферирани стилови учења у већој мери усаглашени са образовним захтевима одређене академске дисциплине имаће више успеха у студирању и бављењу том дисциплином у односу на појединце чији су стилови учења мање усаглашени са захтевима те академске дисциплине.

Ова идеја, чије испитивање чини окосницу овог рада, представља суштину *хипотезе о образовној социјализацији и селекцији*.

У литератури се ретко наилази на истраживања која се баве образовном социјализацијом и селекцијом, а међу доступним радовима и даље преовладавају они који се баве периферним нормама академских дисциплина. У једном таквом истраживању испитиване су промене у социополитичким ставовима студената медицине током студирања (Махо, Белан 1987). Нађено је да студенти виших година усвајају конзервативније ставове, налик онима које имају њихови предавачи. Циљ истраживања био је разлучити ефекат социјализације од ефекта матурације, али се испоставило да је у питању интерактивно дејство ова два процеса.

Једно од истраживања, за које се може рећи да се бави осовинским нормама, спроведено је у Сједињеним Америчким Државама и бавило се испитивањем етичког расуђивања на узорку рачуновођа у јавном сектору (Понемон, према: Скофилд, Филипс, Бејли 2004). Добијено је да (1) рачуновође вишег ранга имају мање капацитета за разумевање и решавање етичких проблема у поређењу са рачуновођама нижег ранга, као и да (2) рачуновође са мањим капацитетима за етичко расуђивање имају више шанси да буду унапређени. На основу ових налаза могла се наслутити улога способности етичког расуђивања као потенцијалне осовинске норме за професију рачуновође у процесима професионалне социјализације и селекције. Међутим,

у једном другом раду (Скофилд, Филипс, Бејли 2004), у коме је спроведено слично истраживање, није се дошло до истих налаза. Нису нађене разлике у способности етичког расуђивања између рачуновођа вишег и нижег ранга, а ова способност се није показала као релевантна ни када је у питању напредовање у каријери рачуновође. Резултати су наговештавали да је способност етичког расуђивања најрелевантнији фактор у тренутку када људи бирају којом професијом ће се бавити, а мање релевантан фактор онда када су већ започели да се баве професијом. Слични налази добијени су и на узорку адвоката.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања јесте испитивање хипотезе о образовној социјализацији и селекцији (Колб 1981, 2014). Главни проблем истраживања можемо разложити на два проблемска питања:

– Да ли студенти који дуже студирају одређену дисциплину (студенти виших година студија) имају више сличности са својим наставницима по питању изражености стилова учења у односу на студенте који студирају краће (студенте нижих година студија)? (*аспект социјализације*)

– Да ли студенти чији су стилови учења сличнији стиливима учења наставника имају више успеха у студирању, односно вишу просечну оцену на студијама? (*аспект селекције*)

Сличност студената и наставника операционализована је помоћу математичких дистанци између индивидуалних мера студената на стиливима учења с једне стране и наставничког центроида на сваком од четири стила учења с друге стране.

Општи циљ истраживања јесте утврдити каква је сличност, односно колика је дистанца између индивидуалних мера стилова учења студената психологије и центроида њихових наставника и да ли постоји и каква је повезаност између ове дистанце и успеха студената у студирању. Из општег циља следе специфични циљеви истраживања: (1) утврдити да ли је дистрибуција мера испитиваних стилова учења на узорку наставника психологије мултиваријатна нормална или мултимодална; (2) утврдити дистанце индивидуалних мера испитиваних стилова учења студената психологије у односу на центроид наставничког узорка на стиливима учења и упоредити просечне дистанце по годинама студија (аспект образовне социјализације); (3) утврдити да ли постоји и каква је повезаност између индивидуалних дистанци профила студената на стиливима учења (најпре свих студената, а затим студената појединих година студија) од центроида наставничког узор-

ка на стиливима учења и успеха студената у студирању израженог преко просечне оцене на студијама (аспект образовне селекције).

Зависне варијабле у истраживању јесу *стилилови учења* (наставника и студената), изражени помоћу скорова на Упитнику о стиливима учења Ханија и Мамфорда који испитује четири стила: *рефлексиwnи мислилац*, *теоретичар*, *практичар/прагматичар* и *активиста*. *Независне варијабле* у истраживању јесу (1) *дужина стиудирања* – број година које је студент провео у похађању студијског програма психологије са вредностима од 1 (прва година основних студија) до 5 (мастер студије), (2) *усиех у стиудирању* изражен оствареном просечном оценом студента и (3) *пол* испитаника.

За испитивање стилова учења коришћен је *Упитник о стиливима учења (Learning Styles Questionnaire – LSQ)* који су креирали Питер Хани и Алан Мамфорд (Хани, Мамфорд 2000). Колбов Инвентар стилова учења свакако би био оптималан избор за истраживање ове врсте, али услед недоступности овог инструмента изабран је *Упитник о стиливима учења* Ханија и Мамфорда као најприкладнија алтернатива. Када је поузданост инструмента у питању, аутори су утврдили високу корелацију ($r = 0.89$) између теста и ретеста на узорку од 50 особа у временском размаку од две недеље (Хани, Мамфорд 2000). Што се валидности тиче, аутори тврде да упитник поседује задовољавајући степен валидности¹. Анализом поузданости интерне конзистенције *Упитника о стиливима учења* на узорку на коме је спроведено ово истраживање добијен је Кронбахов алфа коефицијент величине $\alpha = 0,69$. Распон могућих скорова за сваки од четири испитивана стила учења је од 0 до 20.

Додатним *Упитником* прикупљени су подаци о полу, години студија (што означава дужину бављења психологијом као академском дисциплином) и успеху студената на студијама.

Узорак на коме је спроведено ово истраживање био је пригодан и чинили су га студенти и наставници са Департмана за психологију Филозофског факултета у Нишу. Узорак обухвата укупно 237 испитаника², а детаљнија структура узорка приказана је у Табели 1.

¹За детаљан увид у психометријске карактеристике Упитника о стиливима учења в. Кофилд и др. 2004.

²У зависности од анализе, укупан број испитаника (*Total N*) и број испитаника који су укључени у анализу (*Valid N*) се разликују зато што су неки испитаници изоставили један или више података при попуњавању упитника. На пример, у случају пола, троје испитаника није дало одговор и зато се не поклапа број испитаника пре и након анализе. Овај мањи проблем присутан је и надаље у неким табелама.

Табела 1. Структура узорка*

Категорија испитаника	Пол испитаника		Укупно f(%)
	Мушки f(%)	Женски f(%)	
I година	7 (3,0)	37 (15,6)	44 (18,6)
II година	9 (3,8)	55 (23,2)	64 (27,0)
III година	8 (3,4)	34 (14,3)	42 (17,7)
IV година	2 (0,8)	42 (17,7)	44 (18,6)
Мастер студије	3 (1,3)	17 (7,2)	20 (8,4)
Наставник/сарадник	7 (3,0)	16 (6,8)	23 (9,7)
Цео узорак	36 (15,2)	201 (84,8)	237 (100,0)

* Проенти се односе на удео испитаника из одређене категорије у целокупном узорку.

У узорку је видљива изражена небалансираност по полу испитаника. Узрок томе је чињеница да психологију студира знатно већи број девојака него младића.

У Табели 2 приказане су дескриптивне мере везане за просечну оцену студената. Овај податак не постоји за студенте прве године и наставнике.

Табела 2. Дескриптивна статистика везана за просечну оцену

Година студија	M	SD	Min.	Max.	N
II година	8,02	0,77	6,50	10,00	64
III година	8,36	0,74	7,00	9,76	42
IV година	8,21	0,61	7,00	9,55	44
Мастер студије	8,21	0,44	7,50	8,98	20
Цео подузорак	8,17	0,70	6,50	10,00	170

У просеку, највишу просечну оцену имају студенти треће године, док је најнижа вредност забележена на подузорку студената друге године. Треба нагласити да су аритметичке средине студентских просечних оцена високе (све су преко 8,00). Високо академско постигнуће је свакако резултат селекције кандидата приликом уписа у прву годину студија психологије, када за једно место конкурише два до три кандидата. Такође, како је испитивање студената вршено током редовних часова, може се претпоставити да су испитивањем обухваћени успешнији студенти који су, по правилу, редовније

присутни на предавањима и вежбама у поређењу са својим колегама који остварују нижа постигнућа.

Упитник о стилевима учења даван је студентима за време часова вежби из појединих предмета на Филозофском факултету. Упитник је дат свим студентима једне године студија, а из узорка су накнадно били изузети студенти који су обнављали једну или више година студија. Наставници су упитник попуњавали индивидуално. Испитаницима је објашњена сврха испитивања, били су обавештени да је учешће у истраживању добровољно и анонимно, као и да ће прикупљени подаци бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

ИЗРАЖЕНОСТ СТИЛОВА УЧЕЊА КОД НАСТАВНИКА И СТУДЕНАТА

Наредна табела садржи описне показатеље који се односе на израженост четири испитивана стила учења, и то на целокупном узорку, подузорку студената и подузорку наставника.

Табела 3. Израженост четири стила учења на испитаном узорку

Стил учења	Целокупан узорак			Подузорак студената			Подузорак наставника		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Активиста	235	11,20	3,46	213	11,39	3,47	22	9,32	2,80
Рефлексивни мислилац	237	15,55	2,51	215	15,57	2,51	22	15,32	2,53
Теоретичар	236	12,48	2,94	214	12,51	3,00	22	12,14	2,36
Практичар/прагматичар	237	11,50	2,97	215	11,69	2,90	22	9,64	3,18

Може се рећи да постоји образац у изражености четири стила учења на целокупном узорку, као и на подузорцима студената и наставника. У сваком од ова три случаја, најизраженији стил учења јесте стил рефлексивног мислиоца, или дивергера према Колбовом моделу ($M = 15,55$, $SD = 2,51$ за целокупан узорак; $M = 15,57$, $SD = 2,51$ за подузорак студената; $M = 15,32$, $SD = 2,53$ за подузорак наставника), што је у складу са ранијим истраживањима, у којима се говорило о изражености стилова учења у популацији студената и практичара из области психологије (Монтгомери, Гроут 1998). Ови резултати указују на то да студентима и наставницима психологије највише одговара сагледавање конкретних проблемских ситуација из великог броја различитих углова и организовање „разбацаних” знања у смислене целине,

односно реч је о особама које превасходно користе способности везане за конкретно искуство и рефлексивну опсервацију (Колб 1981). Такође, према најизраженијем стилу учења, могло би се рећи да је студентима из испитаног узорка од изузетне важности мотивациона улога предавача (Фелдер, Брент 2005).

Стил рефлексивног мислиоца, по степену изражености, прати стил теоретичара или, према Колбу, асимилатора ($M = 12,48$, $SD = 2,94$ за целокупан узорак; $M = 12,51$, $SD = 3,00$ за подузорок студената; $M = 12,14$, $SD = 2,36$ за подузорок наставника). Овај налаз указује на то да се студенти и наставници психологије у великој мери ослањају и на логичност и прецизност у размишљању, индуктивно закључивање и интеграцију разнородних закључака у кохерентне теоријске моделе. Студенти код којих је најизраженији овај стил учења придају велики значај експертској улози наставника (Фелдер, Брент 2005).

У узорку на коме је спроведено ово истраживање најмање су изражени стилови практичара, односно конвергера из Колбовог модела ($M = 11,50$, $SD = 2,97$ за целокупан узорак; $M = 11,69$, $SD = 2,90$ за подузорок студената; $M = 9,64$, $SD = 3,18$ за подузорок наставника) и активисте, или акомодатора према Колбу ($M = 11,20$, $SD = 3,46$ за целокупан узорак; $M = 11,39$, $SD = 3,47$ за подузорок студената; $M = 9,32$, $SD = 2,80$ за подузорок наставника).

Исти овај образац изражености четири испитивана стила учења може се приметити како код мушких, тако и код женских испитаника (Табела 4), што би могло да значи да је израженост стилова учења значајније повезана са професијом и/или научном дисциплином којом се баве испитани студенти и наставници него са неким природним индивидуалним карактеристикама као што је пол. Ипак, не треба превидети чињеницу да је у узорку било свега око 36 (15,2%) мушких испитаника, па би било неадекватно изводити категоричан закључак о (не)постојању разлика у изражености стилова учења између полова.

Табела 4. Изражености четири стила учења у односу на пол испитаника

Стил учења	Пол испитаника	
	Мушки ($N = 36$) M	Женски ($N = 201$) M
Активиста	11,17	11,17
Рефлексивни мислилац	15,64	15,58
Теоретичар	12,47	12,57
Практичар/прагматичар	11,53	11,55

ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗЕ О ОБРАЗОВНОЈ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈИ И СЕЛЕКЦИЈИ

Са намером да се, на узорку студената психологије и њихових наставника, преиспита хипотеза о образовној социјализацији и селекцији (Колб 1981; Колб 2014), при чему су стилови учења студената и наставника испитивани као осовинске норме психологије као академске дисциплине, наредне анализе су вршене са циљем да се утврди да ли студенти на вишим годинама студија постају сличнији својим наставницима у погледу стилова учења – *аспект* образовне социјализације, као и да ли студенти који су сличнији својим наставницима у погледу стилова учења остварују бољи успех у студирању – *аспект* образовне селекције.

На самом почетку испитивања требало је утврдити да ли је дистрибуција мера испитиваних стилова учења на подзорку наставника мултиваријантна нормална или мултимодална. У ту сврху најпре је испитана униваријантна дистрибуција четири стила учења на подзорку наставника. Колмогоров-Смирнов тест нормалности дистрибуције показао се статистички незначајним за сва четири стила учења. Након тога, како би се потврдило присуство мултиваријантне нормалне дистрибуције мера четири стила учења на подзорку наставника, испитивано је и постојање мултиваријантних нетипичних тачака. Израчунате су Махаланобисове дистанце за подзорак наставника. Ове су дистанце затим поређене са критичном вредношћу χ^2 статистика за четири степена слободе (јер за сваког испитаника постоје по четири независне мере – за сваки од стилова учења по једна). Највећа Махаланобисова дистанца у подзорку наставника износи 10,53 и мања је од критичне вредности χ^2 статистика за четири степена слободе, која износи 18,47, што води ка закључку о непостојању мултиваријантних нетипичних тачака.

Један од циљева истраживања био је утврдити да ли студенти који студирају дуже (студенти виших година студија) имају више сличности са својим наставницима по изражености четири испитивана стила учења, у поређењу са студентима који студирају краће (студенти нижих година студија). Ово истраживачко питање односи се превасходно на *аспект* образовне социјализације хипотезе која је испитивана у овом истраживању. Та сличност је испитивана уз помоћ четири врсте математичких дистанци индивидуалних мера испитиваних стилова учења студената од наставничког центроида на стилима учења. Израчунате су еуклидске, квадриране еуклидске, Менхетн и Чебишевљевоје дистанце (Табела 5). Мање дистанце од центроида наставничког подзорка значиле би већу сличност студената са својим наставницима и обратно.

Табела 5. Просечне дистанце студентских мера на стиливима учења од наставничког центроида по годинама студија

Година студија	Еуклидска дистанца	Квадрирана еуклидска дистанца	Манхетн дистанца	Чебишевљева дистанца	N
I година	6,50	49,17	11,31	4,27	45
II година	5,95	40,97	10,26	4,12	65
III година	5,50	36,31	9,61	3,99	42
IV година	6,22	48,49	10,67	4,35	44
Мастер студије	6,82	53,70	11,42	4,25	21

У Табели 5 може се приметити један занимљив тренд. Са изузетком Чебишевљевих дистанци, приметан је тренд опадања дистанци од прве до треће године студија, који затим прати тренд раста од треће године до мастер студија. Овде имамо наговештај U-кривуље вредности ових дистанци. Овакав тренд би значео да сличност студената и наставника расте од прве до треће године студија, да би затим студенти почели да се „удаљавају” од својих наставника по питању изражености стилова учења. Невоља је што Чебишевљеве дистанце, које су се на основу анализе хистограма и графика за поређење дистрибуција показале оптималним за даљу анализу, не прате овај тренд који је присутан код других врста дистанци.

Ако изузмете налазе везане за Чебишевљеве дистанце, овде имамо наговештај да се, речено у светлу Колбове хипотезе о образовној социјализацији и селекцији (Колб 1981), студенти до треће године студија усаглашавају са осовинским нормама психологије као академске дисциплине, да би од треће године студија то усаглашавање преокренуло правац. Једно од могућих објашњења оваквог тренда могло би бити везано за чињеницу да студенти у трећој години долазе у додир са сазнањима о самом процесу учења и стиливима учења (на пример, слушајући предмете као што су Основи педагошке психологије) и да се, подстакнути и охрабрени овим сазнањима, окрећу развијању сопствених стилова учења, па и индивидуалних академских норми. До налаза који указују на постојање промена и преференција у стиливима учења студената основних студија дошло се и у неким од претходних истраживања (Миленковић 2009).

Да би се установило постоји ли статистичка значајност у оваквим разликама студентских дистанци на различитим годинама студија приступило се једнофакторској анализи варијансе, и то за сваку врсту дистанци посебно (Табела 6)³. Дошло се до налаза да међу студентима различитих година сту-

³Може се поставити питање зашто у овом случају није спроведена мултиваријантна анализа варијансе, с обзиром на то да се четири врсте дистанци могу третирати као четири

дија заправо нема значајних разлика у сличности са њиховим наставницима по питању стилова учења ($F(4,209) = 1,20, p = 0,31$ за еуклидске дистанце; $F(4,209) = 1,13, p = 0,34$ за квадриране еуклидске дистанце; $F(4,209) = 0,82, p = 0,51$ за Менхетн дистанце; $F(4,215) = 0,18, p = 0,95$ за Чебишевљево дистанце).

Табела 6. Резултати једносмерне анализе варијансе

Врста дистанце	Левенов тест хомогености вар.			Једносмерна анализа варијансе		
	<i>W</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Еуклидска	1,72	4	0,15	1,20	4	0,31
Квадрирана еуклидска	1,59	4	0,18	1,13	4	0,34
Менхетн	1,81	4	0,13	0,82	4	0,51
Чебишевљева	1,34	4	0,25	0,18	4	0,95

Због дистрибуције четири врсте дистанци на подузорку студената, за коју се анализом података установило да одступа од нормалне, разлике између студената различитих година студија по питању испитиваних дистанци испитане су и Крускал–Волисовим тестом. Овом анализом такође нису утврђене статистички значајне разлике између студената различитих година студија по питању дистанци њихових индивидуалних мера на стиловима учења од наставничког центроида ($\chi^2(4,210) = 4,38, p = 0,36$ за еуклидске дистанце; $\chi^2(4,210) = 4,38, p = 0,36$ за квадриране еуклидске дистанце; $\chi^2(4,210) = 3,70, p = 0,36$ за Менхетн дистанце; $\chi^2(4,216) = 0,25, p = 0,36$ за Чебишевљево дистанце).

Овим истраживањем настојало се утврдити и да ли студенти који су по стиловима учења сличнији својим наставницима имају више успеха у студирању, односно вишу просечну оцену на студијама. Овим истраживачким питањем је превасходно обухваћен *аспект образовне селекције*. Ово је испитивано корелационом анализом између четири врсте дистанци и просечне оцене студената различитих година студија (Табела 7). Није утврђена нити једна статистички значајна корелација. Дакле, сличност по стиловима учења студената и наставника није фактор који је повезан са тим какав успех на студијама ће студент постићи.

зависне нумеричке варијабле. Разлог лежи у томе што су четири врсте дистанци у блиској тематичкој вези једне са другима, а ово поготово важи за еуклидске и квадриране еуклидске дистанце. Због тога постоје изузетно високе корелације између дистанци, а између неких су присутни и нелинеарни односи. Тиме је прекршена претпоставка мултиколинearности која је нужни услов за ваљаност мултиваријантне анализе варијансе.

Табела 7. Пирсонови коефицијенти корелације (r) између просечне оцене студената и четири врсте дистанци

Година студија		Еуклидска дистанца	Квадрирана еуклидска дистанца	Манхетн дистанца	Чебишевљева дистанца	
Просечна оцена на студијама	II година	r	0,19	0,21	0,17	0,20
		$Sig.$	0,13	0,10	0,17	0,12
	III година	r	-0,05	-0,11	-0,00	-0,04
		$Sig.$	0,74	0,49	0,98	0,78
	IV година	r	-0,12	-0,14	-0,09	-0,18
		$Sig.$	0,46	0,38	0,58	0,24
	Мајстер студије	r	-0,01	0,01	-0,03	0,11
		$Sig.$	0,97	0,98	0,89	0,64
	Цео подузорок	r	0,02	0,02	0,03	0,03
		$Sig.$	0,80	0,82	0,69	0,73

Додуше, код студената треће и четврте године, као и код студената мајстер студија, нађене су очекиване негативне корелације између израчунатих дистанци и просечне оцене студената, али су њихове величине, поред тога што нису статистички значајне, веома мале, па чак и занемарљиве. Ово може бити знак за будуће истраживаче да овакво испитивање треба реплицирати користећи другачије операционалне и теоријске концепте и моделе.

ЗАКЉУЧАК

Овај извештај закључујемо истицањем неколико налаза у истраживању који су вредни пажње.

Исти обрасци изражености стилова учења код студената и њихових наставника, са приметном сличношћу у вредностима, свакако указују на одређену везу између начина сазнавања и закључивања студената и наставника исте академске дисциплине.

Иако без статистичке значајности, налаз о потенцијалној U-кривуљи, када је у питању сличност студената и наставника у стиливима учења, оправдава даље истраживање ове појаве са мањим или већим теоријским и/или методолошким модификацијама.

Слично претходно наведеном, иако без статистичке значајности, налази о негативним корелацијама између испитиваних дистанци и просечне

оцене код студената треће и четврте године и студената мастер студија указују на потенцијалне занимљиве налазе уколико би се нашла погодна алтернатива концепту стилова учења као осовинској норми научне дисциплине, пре свега у смислу емпиријске утемељености.

Ипак, на основу податка да су и код студената и код наставника учене слични склопови мера изражености испитиваних стилова учења, може се рећи да су можда стилови учења релевантни приликом избора професије. Можда треба нагласити и то што, поред сличности профила стилова учења студената и њихових наставника, испитани студенти генерално остварују висок успех у студирању психологије као дисциплине која је заједничка њима и њиховим наставницима. Ови подаци ипак говоре у прилог повезаности стилова учења и бављења одређеном дисциплином, уз раније већ поменути налаз да су студенти и наставници из испитаног узорка остварили највише мере на стилу који се и у ранијим истраживањима показао као карактеристичан за особе које се баве психологијом. Има назнака за оправданост истраживања која би довела у везу стилове учења и професионалне преференције, јер налази у овом истраживању воде на помисао о томе да су ова два појма заправо два лица једног општијег концепта.

Укратко речено, у истраживању које је спроведено нема чврстих налаза који би ишли у прилог потврди хипотезе о образовној социјализацији и селекцији коју је формулисао Дејвид Колб (1981), али има назнака које указују на оправданост даљих истраживања у овом подручју.

Најзад, треба указати на нека потенцијална ограничења спроведеног истраживања из којих се могу извући смернице за побољшање оваквог типа истраживања:

- Веома смислено би било реплицирати овакво истраживање користећи последњу верзију Колбовог инвентара стилова учења (*Kolb's Learning Style Inventory 4.0 – KLSI 4.0*), као и његов најновији теоријски модел који диференцира чак девет различитих стилова учења.

- Једно од потенцијалних решења за смањење утицаја међугенерациских разлика студената као потенцијалне конфундирајуће варијабле јесте спровођење лонгитудиналног истраживања са истим истраживачким циљевима.

- Ради побољшања узорка ваљало би прикупити податке од испитаника о њиховом узрасту израженом у броју година, а затим филтрирати узорак тако да га чине само испитаници који су типичног студентског узраста (од 18 до 26 година). Такође, треба тежити да се у узорак укључе сви студенти сваке од година студија.

- Испитивање које би било спроведено на узорку студената и наставника са различитих факултета на којима се изучавају различите научне дисциплине пружило би додатне могућности за анализу и поређење степена сличности стилова учења студента и наставника истих и различитих факултета.

– Хипотезу о образовној социјализацији и селекцији треба још боље операционализовати и повезати са мерљивим, емпиријским конструктима.

ЛИТЕРАТУРА

Бјекић, Дуњић Мандић (2007): Драгана Бјекић, Катарина Дуњић Мандић, Стилови учења и професионалне преференције матураната гимназије, *Педагоџија*, 62(1), Београд: Форум педагога, 48–59.

Кофилд, Моузли, Хол, Еклстон (2004): Frank Coffield, David Moseley, Elaine Hall, Kathryn Ecclestone, *Learning styles and pedagogy in post-16 learning – A systematic and critical review*, London: Learning and Skills Research Centre.

Ђигић (2012): Гордана Ђигић, Стилови учења као фактор постигнућа, *Личноси и образовно-васпитни рад*, Ниш: Филозофски факултет, 73–86.

Фелдер, Брент (2005): Richard M. Felder, Rebecca Brent, Understanding student differences, *Journal of engineering education*, 94(1), Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 57–72.

Хани, Мамфорд (2000): Peter Honey, Alan Mumford, *The learning styles helper's guide*, Maidenhead: Peter Honey Publications.

Киф (1987): James W. Keefe, *Learning Style Theory and Practice*, Reston: National Association of Secondary School Principals.

Колб (1981): David A. Kolb, Learning styles and disciplinary differences, *The modern American college*, 1, 232–255.

Колб (2014): David A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Upper Saddle River: Pearson Education.

Махо, Белан (1987): Brigitte Maheux, François Béland, Changes in students' sociopolitical attitudes during medical school: socialization or maturation effect?, *Social Science & Medicine*, 24(7), Amsterdam: Elsevier, 619–624.

Миленковић (2009): Бранка Ј. Миленковић, (Не)стабилност стилова учења језика код студената на основним академским студијама, *Узганица*, VI(2), Јагодина: Педагошки факултет, 155–165.

Монтфомери, Гроут (1998): Susan M. Montgomery, Linda N. Groat, *Student learning styles and their implication for teaching*, Ann Arbor: Centre for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.

Пешлер, Мекденијел, Рорер, Бјорк (2008): Harold Pashler, Mark McDaniel, Doug Rohrer, Robert Bjork, Learning styles: Concepts and evidence, *Psychological science in the public interest*, 9(3), Thousand Oaks: SAGE Publications, 105–119.

Скофилд, Филип, Бејли (2004): Stephen B. Scofield, Thomas J. Phillips Jr, Charles D. Bailey, An empirical reanalysis of the selection-socialization hypothesis: A research note, *Accounting, Organizations and Society*, 29(5–6), Amsterdam: Elsevier, 543–563.

Miloš N. Stojadinović

Gordana D. Đigić

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department for Psychology

PSYCHOLOGY STUDENTS' AND TEACHERS' LEARNING STYLES

Summary. This paper deals with learning styles of psychology students and their teachers. Learning styles are understood as pivotal norms of an academic discipline. More precisely, two aspects of Kolb's educational socialization and selection hypothesis (Kolb 1981) were examined: (1) educational socialization aspect, which refers to the question whether students gradually become more similar to their teachers regarding the learning styles; (2) educational selection aspect, which refers to the question whether students who are more similar to their teachers in terms of learning styles achieve higher academic success. The research was conducted on the sample of 217 BA and MA psychology students and 23 psychology teachers at the Faculty of Philosophy, University of Niš. Learning styles were examined using the *Learning Style Questionnaire* (Honey, Mumford 2000), while academic achievements were operationalized via students' average grade. Mathematical distances were used to operationalize the examined similarities between students and teachers regarding their learning styles (average Squared Euclidean distances between students' measures of learning styles and teachers' centroids: $d = 49.17$ for first-year students; $d = 40.97$ for second-year students; $d = 36.31$ for third-year students; $d = 48.49$ for fourth-year students; $d = 53.70$ for MA students). Despite the fact that measures of examined learning styles showed that both students and their teachers have the same learning style (reflective) as the highest expressed ($M = 15.57$, $SD = 2.51$ for students; $M = 15.32$, $SD = 2.53$ for teachers), the results did not provide clear evidence in favor of the educational socialization aspect of the hypothesis as no significant differences in computed distances between students of different years of study were found ($F(4,205) = 1.13$, $p = 0.34$ for Squared Euclidean distances). The same result applies to the education selection aspect, as no significant correlations between examined distances and students' average grades were found (correlation coefficients ranged from 0.01 to 0.21 in subsamples of different study year students, $p > 0.10$). However, the results offer some suggestions which can serve as a basis for further research in the field. The research involving students and teachers of various disciplines, as well as longitudinal studies, would throw light on the problem.

Keywords: learning styles, educational socialization, educational selection, psychology students and teachers.

Edita K. Bekteshi
University of Mitrovica “Isa Boletini”
Faculty of Education
Ivana R. Ćirković Miladinović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Philology

УДК 378.147::811
316.61-057.875:18
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

STUDENTS' ETHICS IN TASK-BASED LEARNING DURING GROUP WORK¹

Abstract: The importance of knowing a foreign language in the 21st century entails global and cultural approach, i.e. it implicates the importance of developing, spreading and balancing Foreign Language Teaching (FLT) in the global aspect. As such, this paper investigates two major areas of learning: 1) Task-Based Language Learning (TBLL) and 2) group work activities and students' ethics when conducting activities. The analysis of the collected data made it possible to identify the factors promoting or hindering English Language Learning (ELL) achievements via TBL; to understand the role of collaborative work; to analyze EL problem areas; and to propose practical suggestions in order to improve the quality of Foreign Language Teaching (FLT) and the 21st century general education. This paper is significant as it leads to the recommendation that Foreign Language Teaching and Foreign Language Learning processes need to emphasize TBLL, group work activities, problem solving skills, and the ability to apply global cultural knowledge in dealing with the 21st real-life issues.

Keywords: Foreign language teaching, Task-Based Language Learning, students' ethics in group work.

INTRODUCTION

The new era of FLT is full of notions that sometimes may be confusing. Notions, such as *approach* and/or *method*, *exercise* and/or *task* and/or *activity*, *mistake* and/or *error*, *use* and/or *usage* are some of them. When discussing *task* and/or *exercise*, Ellis (2014: 107) proposed these definitions: “an ‘exercise’ in-

¹This article is a result of the bilateral cooperation project titled “Assumptions and possibilities of developing innovative models of teaching for accomplishing transparency of university education and for raising competitiveness in national and international knowledge markets”, carried out and financed by the University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina (Republic of Serbia), and the University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Republic of Slovenia), in the period 2017–2019.

volves text-manipulation of some kind (e.g. filling in gaps in sentences; performing a scripted dialogue; substituting words in a model sentence/dialogue). In contrast, a 'task' involves text-creation (i.e. learners have to use whatever means they have to process input or to create their own utterances in order to achieve the outcome of the task)."

Willis (1996), Ellis (2003), Lee (2000) consider the 'task' as an activity for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome, as an interactive classroom activity, or as an activity that is primarily focused on meaning. In addition to the task definition, Willis & Willis (2007: 1) have pointed out that a Task-Based Language Teaching (TBLT) is "the most effective way to teach a language [is] by engaging learners in real language use in the classroom" (which is conducted by TBLT), while Nunan (2004) says that TBLT deals with language learning in a natural way, in pairs or group work, in which the students are allowed to share ideas, i.e. TBLT includes students to work together in order to accomplish a task.

Indeed, TBLT is also tightly related to FL teachers. Scrivener (2011: 393) claims that "teachers are learners who learn about language, methodology, peoples' lives", that is, if people learn a foreign language they learn about a foreign language, a foreign culture and this includes universal societal values, which also includes respect towards diversity. Based on Scrivener's claim about foreign culture, this paper analyses two international FL teachers' standpoints, TBLT and group work activities at the Faculdade de Letras, University of Porto (FLUP). This could also contribute to harmonizing *glocal* (GLObal and loCAL) teaching/learning standards, helping teachers and learners to make fully informed teaching/learning choices. The 21st century students seek to gain more knowledge about 'glocal' societal values, they are also eager to understand (and to apply) the 21st century learning skills with confidence. The aim of this paper is to examine the level of students' ethics when dealing with task-based activities, when there are more interactions in class, with more individual learner-focused activities or when collaborating with others. Knowingly, as in Ellis (2003), TBLT's aim is to focus on students' interest, and getting the meaning across. As it is primarily concerned with meaning, it also suggests that TBLT activities can help students use the language even outside the class, become more confident in language usage in terms of the standards of the 21st century society. All these can be successfully conducted if appropriate activities are involved, which may include creativity, i.e. creative tasks, problem solving, classifying (as ordering, for example), then comparing and discussing.

Hence, this paper stresses that group work activities and TBLT are based on cognitive constructivism. According to Piaget (1971), cognitive constructivism is meaningful learning that requires learners to construct knowledge, not to receive it. When dealing with Foreign Language Learning (FLL), it is known that

it is the product of an (easy) integration of what is already known and simple new thing, which usually starts with visuals and listening, followed by a complex integration of the new vocabulary. It is certainly followed by new FL knowledge and other more complex learning skills such as reading, writing, communicating, debating, and/or arguing. This also involves higher level of thinking – critical thinking, cooperation, collaboration, as well as creativity and the use of a richer FL grammar repertoire. In addition to FLL, Task-Based Learning (TBL), group work and collaboration depend on a higher level of students' intellectual control among which collaboration is the most well established predictor in receptive and productive skill. These are also supported by Ellis (2014) who identifies four characteristics of the task.

1. The primary focus is on message.
2. There is some kind of gap.
3. Learners need to use their own linguistic and non-linguistic resources.
4. There is an outcome other than the display of language.

These four characteristics are in line with Ellis's (2003: 16) claim that "a task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world". Based on this, TBL and working in groups means the ability to learn more Foreign Language (FL) information in every aspect: new vocabulary, new culture, new places, while simultaneously collaborating, processing new ideas with friends, and sharing ideas in a well-established classroom atmosphere. From linguistic and pedagogical points of view, this paper deals with the most active students in conducting the group work activity, or with the ethical issues when conducting a group work in TBLT. Various studies – Nunan (2004), Ellis (2003), and Willis (1996) – support the view that group work capacities tapped by TBL are important in explaining FLL. Still, the role of group work has been investigated in the TBL domain, but it is less clear in the ethical domain. It is obvious that there is a link between Task-Based Learning (TBL), group work in FLL and the ethical issues that contribute to FLL and students' cultural development. Moreover, it is clear that 'better' student's contribution is of importance on one hand, but if a 'weaker' student, on the other hand, does not do the work since the 'better one' is the 'doer' in the group, further steps need to be taken. Furthermore, it is difficult to 'weight' ethics in FLL, in group work, and it is difficult to 'weight' students' responsibilities within the task. Therefore, this paper deals with students' participation in ELL, with the focus on students' ethics while conducting a task, and their competencies in ELL, in both fluency and accuracy domain.

In order to examine the relation between group work activities, TBLT and ethics, as well as students' FLL capacities, the study emphasises these issues: 1) To what extent do group work activities help 'quiet'/'weaker' students

to become 'noisier'/'better' (with more confidence)? Are group activities direct predictors of FL/English speaking?; 2) How much does students' ethics in FLL influence students' self-expression?

METHOD

A total of nine General English classes were observed in November 2016, at the University of Porto, in Portugal. An average of twenty-five percent of the students in each class were non-Portuguese students, i.e. they were mobility students (e.g. Japan, Russia, Bulgaria, Poland, Ukraine, Mozambique, South Africa, Honduras, Peru, Brazil, Germany, Morocco, Vietnam, Taiwan, etc.). The research included classes of different knowledge levels, taught by different teachers, B1, B2 and C1 level. The average number of students in each class was fifty in whole class, while 25 students were present in tutorial classes. The teaching/learning material included books, handouts, copies, Power Point presentations, listening activities, writing, debates, namely different teaching/learning material intended for practicing all the skills needed for the FLL.²

Findings

The average number of students in whole classes was 43, while there were 25 students in tutorial class. There were 3 whole classes observed, which resulted in 26 group work observations and 30 groups in tutorial classes. In a nutshell, there were 56 groups (five students in each group) observed.

It is evidenced that the performance of group work activities and TBL keep FLL active and accessible to each student (Nunan 2004; Ellis 2003; Willis 1996). Still, it cannot be discussed about FLL via TBL and group work in a dichotomous style (black or white, present or absent), as there is always something in-between: the shifts from individual work to pair work, or group work, for example. Concerning working in groups, the observations show that TBL is somehow 'blur'. The tasks were always (somehow) controlled by someone who was more active, more confident in FL speaking, i.e. by someone who was more executive within the group. On the other hand, the 'quiet' students' work, their success in language learning, was not so easy to distinguish in case they

²While the paper had the same broad objectives about TBL and group work activities, both researchers developed their own specific classroom observation system. This specific design was important, since the research aimed to observe FL classes from different points of view, and remark whether they differ markedly. These observations were considered to be meaningful, as they took into account cultural differences between the two researchers, and the host institution FLUP. The observations were filled in by the researchers themselves, so as to build up a more complete/detailed picture of the students learning environment. Since the two researchers and different cultural background, the point was to give them space to conduct observation according to their own research plans and points of view.

were not asked. However, mutual respect of uniqueness and diversity of students learning styles was evidenced in every class, i.e. in every group. The respect towards mobility students (who seemed more quiet, suggesting that they were used to have different learning styles comparing to the host students), was clearly above all. Language barriers for some (mobility) students showed to be the main obstacle in group work in FLT classes, although the teachers tried to provide fair grouping, all-inclusive environment, and promote equal sharing of classwork.³

The observations show that students can be divided in two groups, as Ehrman and Oxford (1989) point out: judging and perceiving students (in our case when working in groups). Moreover, they claim that open learners (perceiving) sometimes do better than closure-oriented (judging) learners in developing fluency, which is also the case with the observations: nine observations show that the quiet students (judging ones), if asked to respond, their language accuracy and fluency *did* differ from the perceiving students. This difference was detected in the range of vocabulary, the use of wrong lexemes, grammar structures, sometimes even basic grammar mistakes such as omitting 's' in the third person singular in present simple tense, etc.

Listening activities – The 'quiet' students did not perform better in these activities. They were found to possess a poorer vocabulary which was an indicator that those students would try to get the meaning from the better ones. They were more anxious in class and less fluent in speaking activities.

The observations are also in line with Willis (1996), when discussing conditions about learning a FL: exposure to the target language, opportunities to use the language to do things, and motivation to use the language. Based on these conditions it could be discussed as follows.

1) **Exposure to the target language** – all observations evidence the introduction of topics and English language usage in non-threatening learning atmosphere, and in a very friendly approach. The teachers always gave the students a reason to communicate. Although sometimes it seemed that it was not a real communication, the observations showed that still it was language practice in the classroom.

2) **Opportunities to use the language to do things** – in group work activities (usually five in each group), the students could collaborate with each other. The teachers tried to make sure that their classes were inclusive, although it did not mean that it was always easy: Three observations show that when working in groups, some students were too quiet. In these cases, the 'doer', the most active student, tried to finish the whole task alone.

³If the students (mobility students from Brazil) had FL difficulties, the other more active students would explain things in Portuguese. This also reveals that their first language was often evident in FL group work activities.

3) Motivation to use the language – The teachers provided the students with more challenges in FLL. Plan B was always in the teachers' pockets (if needed, especially for fast finishers). Teachers walked around in class and monitored. They were supervisors, checked what the students were doing. It was an informal assessing while monitoring, and the teachers could get the idea what was going on in the class. Praising the students and the group was always evident, which also lead to students' motivation to further learning.

The observations also verify that enthusiasm was present in both parties: teachers and students. The part of the enthusiasm that teachers possessed included the enthusiasm of a) teaching – being a professional person in his/her field, i.e. in FLT – always knowing *when* to help, *what* and *how* to do it; and b) learning, as he/she always took the role of the learner; he/she was always an active learner alongside the students. In this way he/she was able to identify each student's difficulties and reasons for those difficulties, as well as to understand the extension of each student's learning.

Writing – Observations also assessed students' critical thinking while writing. In one of the activities, the teacher asked the students to write down eight sentences in the past tense and present perfect. Only one should be untrue. The students were instructed to think about their life experiences before writing. On average, it took 6 minutes to finish the whole sentences, while all the participants finished their writings within 10 minutes. It started as a 'solo' activity, followed by pair work (when students had to check each other's writing as a speaking activity, in pair work). Then in groups of five, they had to read their sentences to the group and check if they could find the student's untrue sentence. It was followed by speaking activity *Find the untrue sentence and explain why you think it is untrue*, which reflected the total number of 80% correct answers.

In these activities, the more active students seemed to be prepared to help the 'quiet' ones in all possible ways: by helping them in writing, explaining them with more simple vocabulary, or sometimes even with drawing, or by using the Internet (in some cases).

Body language, gestures in group work activities – The observations also included non-verbal ELL ability within the groups, and they comprised hand movement for explanations, and eye contact. These body elements have a strong impact in learning a FL. As the students were usually seated in groups of five (usually), in order to share new ideas and come up with a conclusion, i.e. to decrease FLL difficulties. All observations reflected students' non-verbal, body language FLL ability. Verbal and non-verbal communication were interchangeably integrated within every group.

The observations show that there was a considerable variation of FLL within each group. Most of the groups had a rich repertoire of English vocabulary, and they were very active students not in their groups only, but in the whole class

as well; however, few groups showed poor English usage, very passive interaction of the students, especially when they were asked to fill in exercises concerning grammar parts. In these cases, the better students tried to explain English to the quiet ones. From the linguistic point of view, the paper is in line with Nunan (2004), who agrees that language learning is not just grammar rules. The findings prove that students could achieve language improvement, although the focus was not on grammar parts. TBLL and group work activities helped the students to rely on meaning and form. The latter was less evident, as the students were more focused on language usage/communication. The observations show that group work activities and reading, listening and speaking skills may influence the extension of FL vocabulary. As the students work in a very friendly learning environment, the students (spontaneously) require verbatim oral FL usage of words, chunks, patterns as in the 'better/more active' students' usage. Thus, teachers' practices and perceptions are significant in terms of creating positive language learning atmosphere in order to use their potential to influence the effectiveness of their students' foreign language learning process (Ćirković Miladinović 2019). Positive atmosphere will enable better learning outcomes.

CONCLUSION

Different learning tasks have been shown to have different effects as better predictors of the FLL when working in groups. Still, there is a 'harmony' between the students in the group in communication/collaboration/oral practice for each activity. What was the students' behavior in classes when working in groups, and how did they react: did they try to take over the learning factor when conducting an activity? Were they somehow badly influenced and they just 'followed the flow' of ignoring learning ethics?

If we analyze the first question posed that deals with the extend of group work activities that help the 'quiet/weaker' students to become 'noisier/better', and if group activities are direct predictors of FL/English speaking, it can be concluded that 'quiet' students may have the deficit of speaking activities (mainly), and reading activities in group work activities, as they mainly focus on writing: fill in the gaps, answer the questions, etc. Based on this we may conclude that not all group work activities (and tasks) help the students to have the same capacity of FL comprehension. However, group work activities in FLL tasks are predictors and good initiators and for further FL comprehension, i.e. FL/English speaking.

Concerning the second question that deals with students' ethics in FLL and its influence on students' self-expression, it is best described with the following acronym.

- **E** – engage and encourage students in self-learning through TBL
- **T** – timing – the students are free to discuss at a given time within the group in TBL
- **H** – help the students to recall what they already know via TBL
- **I** – instructions are of primary importance with regard to FLL process
- **C** – contribute to students' confidence
- **S** – self-expression through TBL

Group work activities have proven to be helpful activities as the students do not feel overloaded. The students' participation in FLL is better if the teachers' instructions are clear, i.e. if the students understand what to do and what are they learning, although this learning may become more difficult if more input is given to them. Of course, as Piaget (1971) mentions, cognitive constructivism, and TBLT support further learning without pressure within the group and within the time. Our position as teachers is that current (and future) education, as revolutionary teaching-learning, requires well-paced, yet complex input that is consistent with current societal needs, mutual respect and politeness, not dominating teachers' and learners' position, that is the 'zipping' position, that gives the students' opportunities to think and conduct well, not to 'crush' the students learning.

REFERENCES

- Ćirković Miladinović (2019): Ivana Ćirković Miladinović, *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Ehrman, Oxford (1989): Madeline Ehrman, Rebecca Oxford, Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adults' language learning strategies, *Modern Language Journal*, 73(1), 1–13.
- Ellis (2003): Rod Ellis, *Task-based Language Teaching and Learning*, Oxford: OUP.
- Ellis (2009): Rod Ellis, Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings, *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 19, No. 3, 221–246. Retrieved February, 2017 from <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>
- Ellis (2014): Rod Ellis, Taking the Critics to Task: The Case For Task-based Teaching, *Proceedings of CLaSIC 2014*. Retrieved from: https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf
- Ellis (2017): Rod Ellis Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. doi:10.1017/S0261444817000179
- Harmer (2001): Jeremy Harmer, *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.), Essex: Pearson Education.
- Kuiken, Vedder (2007). Folkert Kuiken, Ineke Vedder, Task complexity and measures of linguistic performance in L2 writing, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45(3), 261–284.

Littlewood (2004): William Littlewood, The task-based approach: some questions and suggestions, *ELT Journal*, Volume 58/4, 319–326.

Nunan (2004): David Nunan, *Task-based language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget (1971): Jean Piaget, *Biology and knowledge*, Edinburgh: Edinburgh Press.

Prabhu (1987): N. S. Prabhu, *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press.

Willis (1996): Jane Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.

Willis, Willis (2007): Dave Willis, Jane Willis, *Doing task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Едита К. Бектеши

Универзитет у Митровици „Иса Болетини”

Педагошки факултет

Ивана Р. Ћирковић Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

ПРИСУТНОСТ СТУДЕНТСКЕ ЕТИКЕ У ТОКУ УЧЕЊА НА ПРЕТХОДНО ЗАДАТОМ ЗАДАТКУ

Резиме: Важност познавања страног језика у 21. веку подразумева глобални културолошки приступ, тј. знање страног језика је повезано са развојем, ширењем наставе страног језика на глобалном плану. Из тог разлога, овај рад истражује две веће области учења: 1) Task-Based Language Learning (TBLL) – учење засновано на претходно задатом задатку и 2) групне активности и присутност етике код студената током ових активности. Сврха истраживања је била да укаже који фактори утичу позитивно а који негативно на постигнућа у оквиру активности код претходно задатих задатака у процесу учења енглеског језика као страног. Други циљ истраживања је био да се објасне проблеми у току колаборативног учења, да се анализирају проблеми учења енглеског језика и да се дају сугестије како би се откривени проблеми превазишли на пољу наставе страног језика. У раду се такође дају назнаке како да се настава страног језика обогати културолошким садржајима и тиме унапреди схватање друштвено-глобалних проблема 21. века.

Кључне речи: настава страног језика, учење засновано на претходно задатом задатку, етика студентског рада на универзитетском нивоу.

Milica D. Vukadin
Nevena S. Marković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Master students

УДК 371.14/.15
371.3.:811.111
Оригинални научни рад
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

DEVELOPING 21ST CENTURY SKILLS THROUGH THEME-BASED INSTRUCTION AND BY APPLYING MULTIPLE INTELLIGENCE THEORY: TEACHER COMPETENCIES

Abstract: The 21st century skills, such as communication, collaboration, critical thinking, and creativity, are essential when it comes to education for sustainable development and lifelong learning. The aim of the paper is to provide a methodological overview of the 21st century education framework and to contribute to improving the current pedagogical practice in teaching foreign languages in general. Besides the proposal of the framework with concrete aims and principles, interactive methods for teaching, such as the use of digital technologies and project work, are presented in the paper as well. The activities of Theme-Based Instruction thematic units are described and analyzed through the main principles of the framework and by applying Gardner's theory of multiple intelligences. Each activity develops a certain skill of a young speaker of a foreign language, taking into account the integration with the rest of the curriculum, the development of communication and learning autonomy. Since the innovative approach requires teachers to engage in a self-directed professional development programme, it is concluded that this versatile approach continues to influence the development of teachers almost as much as it affects a child's development and development of language of instruction. The main pedagogical implications that are drawn include teachers' need to stay up to date with innovative approaches that satisfy the requirements of current curricula.

Keywords: Theme-Based Instruction, thematic units, Multiple Intelligence Theory, cross-curricular foreign language teaching, the 21st century skills, project-based learning.

INTRODUCTION

Changing the education paradigms starts by redesigning the existing curriculum in order to develop learners' 21st century skills. Innovative teaching practice represents a bridge between theory and practice. It is necessary that education develops a learning culture that supports teachers to create lesson plans which implement the 21st century skills because guided learning happens only when it is

planned. For learners to develop 21st century skills, such skills must be developed in teachers themselves.

Innovative teaching must prepare learners to live in today's world and cope with the information explosion, along with other significant challenges such as conservation issues, global pollution and ethnic tensions throughout the world. Therefore, innovative teaching represents structured activities which are not based on reproduction of information, but on creation and critical thinking. Innovation in education can be seen in many aspects of teaching, from material development, innovation in the learners' classroom to technological innovation and innovation in assessment. For this innovation to happen, teachers must take action in researching new methodologies and applying reflective teaching in the learning process.

Based on current educational standards in Serbia, a foreign language in primary education is best learned through cross-curricular lesson design, which can be delivered through Theme-Based Instruction (TBI), an approach in which learning is contextualized, and children can learn from authentic materials and develop real-life skills such as problem-solving and creative thinking. To create a more contextualized learning environment, teachers should rely on Multiple Intelligence (MI) Theory, which can serve as a guideline for planning activities and choosing adequate materials according to the subject, learners' preferences and their current abilities. MI Theory also prompts us to the areas (intelligences) we wish our learners to make progress in.

The paper is based on a framework which focuses on 21st century education, highlighting TBI as an essential teaching method, with a focus on the MI Theory as a rationale for creating diverse learning situations, using various and interactive learning resources.

THE 21ST CENTURY EDUCATION

THE 21ST CENTURY TEACHER

Wedell (2017) lists major teacher roles in the 21st century: a trainer, mentor, coach, observer, evaluator and a facilitator. The role of the 21st century educator implies that educators will reflect upon their lesson design, following the post-method teacher methodology. According to the new learning standards in Serbia, a successful educator is in constant communication with learners, parents and colleagues, collecting feedback and implementing it into the future lesson plans. The designed lessons present a work in progress, and they are never truly finished. In such a classroom setting, the role of the educator and the student changes. Learners are encouraged to ask questions and engage in social dis-

course to find their answers. This makes the classroom setting predominately learner-centered, and educators are paying attention to student's knowledge skills, attitudes, and beliefs.

Teacher education is crucial because only appropriately educated teachers can improve learning outcomes. Both pre-service teacher education, which occurs during university studies and consists of learning developmental and methodological theories and applying them in practice under the supervision of a teacher educator, and in-service teacher education, which is the basis for continuing professional development (CPD), and it consists of webinars, seminars, conferences, research and most of all self-reflection and observation.

Wedell (2017) states that one of the biggest myths around teacher education is that once a teacher is qualified, that is it, they are done. Only by combining pre-service and in-service teacher education, can we expect the teachers to be empowered to continue their work with a quality that empowers their learners as well.

THE 21ST CENTURY LEARNING FRAMEWORK

New Vision of Education (2015) has developed a framework for the 21st century learning, which describes the foundational literacies, competencies and character qualities that learners need to thrive in today's global economy. The paper deals with learning gaps in the 21st century education and suggests ways to narrow the learning gaps by using technology. This framework is adapted to fit the 21st century learning in Serbia, and the presented core values are the necessary areas of improvement in theory and practice in Serbia (Picture 1).

THE 21ST CENTURY LEARNERS

When it comes to the 21st century skills in learners, there have been two initiatives which indicate that the concerns for developing global skills began in the 20th century. The initiatives were created by UNESCO and PISA. These initiatives represented the pillars for the development of the 21st century skills and competencies, while also identifying the skills which would help every child to live fully in the modern society.

Collaboration represents one of “the four C's” of the 21st century skills. This skill implies working with others (not just with learners, but also with teachers, experts, parents, etc.), and sharing responsibility in the process. During the collaborative activities, learners are assigned different roles within a group, and they are monitored while they are immersed in mutual learning. Moreover, learn-

ers are free to approach the given topic from different angles, while also developing their communicational and critical thinking skills. Griffin and Care (2014) define collaboration and problem solving as a joint activity where two or more people work together to contribute knowledge, skills, materials, and procedures and move through a series of cognitive states that involve collection and analysis of information and the formulation of hypotheses that they jointly set out to test.

According to Bloom's taxonomy, **critical thinking** is a crucial skill for a young learner to acquire. By thinking critically, the learner will analyze and interpret information, evaluate ideas, make decisions and solve problems creatively. The final stage of development of the critical thinking skills is a critical reflection, where the learner is asked to reflect upon a piece of information, analyze it and support a particular standpoint. Critical thinking skills are not newly invented ability, but, according to 21st Century Skills for Learners and Teachers (2010), what gives these, perhaps traditional, critical thinking skills a twist in the 21st century is the availability of advanced technologies for accessing, manipulating, creating, analyzing, managing, storing and communicating information.

When it comes to **creativity in thinking and learning**, the learners need to learn how to brainstorm ideas, think "outside the box", look at an issue from different perspectives and eventually, to learn how to solve a problem with a sustainable and a creative solution. To think creatively, the learners need to have a certain amount of knowledge, experience and proper tools given by their teacher. Innovative thinking is an excellent asset in the 21st century, and it is deeply correlated with other 21st century skills. Lack of development of creativity in learners is often caused by teacher's misconception that creativity is an innate quality and not something that can be learned. Creativity can, as Triling and Fadel (2009) argue, be nurtured by teachers in a learning environment that encourages questioning, openness to new ideas, and learning from past mistakes.

Last, but not least, **self-regulation or learner autonomy** is a crucial competence which sets the foundation for later development of leadership and entrepreneurship skills. These skills have become highly valued in today's society, specifically leadership, and their development should start in the early stages of education. Learner autonomy is developed through the postmethod pedagogy, which presents a new view of the relationship between theory and practice. Kumaravadivelu (2006) discussed the development of language teaching methods throughout the centuries, stating that the methods developed from the language-centered methods to learner-centered methods, and finally to learning-centered methods that are characterised by a lot of learner initiative. Postmethod learners are learning to learn by using different learning strategies. They develop their strategies through communication, research, collaboration and through incorporating learning strategies from more successful learners. These strategies lead the learners to achieving their learner autonomy. Kumaravadivelu (2006:

177) states that there are two kinds of learner autonomy – the academic and the liberatory autonomy and argues that “If academic autonomy enables learners to be effective learners, liberatory autonomy empowers them to be critical thinkers”.

Postmethod teacher possesses the ability not only to teach, but to act autonomously within the academic restrictions posed by the curriculum and the teaching institution. The postmethod teachers can break from such constraints and develop their own eclectic methods. Teacher’s methods evolve through continued development and self-reflection.

THE 21ST CENTURY TEACHING METHOD

The Serbian standard for foreign languages in primary education (2017) uses cross-curricular language learning as a curriculum design and the 21st century skills are deeply rooted in the learning outcomes. The main language outcome is not only to be able to communicate in the target language, but also to develop cross-curricular competences, which will eventually become a part of the collective knowledge of any learner. Collective knowledge, gathered from many seemingly unrelated subjects, proves that didactical principles of holistic learning can impact the methods which are used to develop certain competences, while acquiring the content from other subjects at the same time.

The standards refer to the other side of this lesson design, claiming that even though cross-curricular language learning presents the best learning approach in the primary EFL classroom, there are still many flaws and inconsistencies in its delivery. The educators usually lack proper training for using many innovative methods, and the biggest gap in educator’s knowledge is incorporating ICT into the lesson delivery and achieving teaching autonomy.

The strict application of the class book content in the learning environment is another issue in almost every foreign language classroom in Serbia. The class books usually take over the teacher’s role in the classroom and creative lesson planning is virtually non-existent. According to Serbian standards, the teacher is completely free to organize and plan the lesson delivery, with or without the class book. The learning is measured by the learning outcomes accomplished in a school year and if the outcomes are evident, that means that the learning methods were effective – with or without the support of the class book. With this crucial standpoint in the Serbian standard for learning foreign languages, Theme-Based Instruction as a main lesson design method can be introduced.

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is one of the L2 approaches that supports contextualized language teaching the most. This approach relates language learning to the content that is being learned in other classes. By connecting the current knowledge from other subjects to language learning, CLIL

nurtures learners' academic skills, among other things. Thematic units usually combine several lessons, and there are a few steps which need to be followed while developing a new lesson unit. Firstly, the topic should be selected, or a text chosen. After that, it is important to identify the language focus, content objectives, and learning strategies. Finally, teachers need to develop and properly sequence the activities in the unit. According to Coyle's 4C curriculum (1999), an effective CLIL lesson includes the following elements:

- content from a specific curriculum subject;
- communication as a means of learning the language and the content;
- cognition and developing thinking skills;
- culture awareness and exposure to different perspectives.

THEME-BASED INSTRUCTION

Theme-Based Instruction can be very effective while teaching young learners, but it requires cooperation with subject teachers and thorough lesson planning. This is one of the “top-down” methods in which learners try to understand the text as a whole and work down to the linguistic forms comprising it. Shin and Savić (2017) described an effective TBI unit. They state that an effective thematic unit integrates stories, games, projects, and activities that link language, content, culture and thinking skills. Thematic units should also be connected to children's learning and their environment, and they should encourage children to learn. Here are some steps for an effective TBI lesson delivery.

- The demonstration is often used in this method. The teacher may present flashcards or realia and ask the learners about it in the warm-up phase. The learners, not the teacher, will give information based on their previous knowledge. The teacher will help when the children have content or language gap, and in this way, the learners are motivated to learn.

- Multimedia is crucial in this method. The learners will often watch a video or listen to a passage to get acquainted with the topic. The teacher may also present authentic materials.

- Worksheets and language games are an easy way of assessing learners. The teacher will give a worksheet to the learners, and they will need to fill the missing vocabulary.

- Grammar is in use in this method inductively, as patterns to be noticed by learners. The learners will be given a task connected to the covered material. They will need to use the acquired vocabulary and content to complete a task which may be written or practical.

- Task completion is important and in this part of the lesson the learners will practically use the content and linguistic information from the materials.
- Projects are often given for homework. This helps learners be creative, read, discuss and write about content from other fields in English.

Theme-Based Instruction has many communicative and linguistic benefits for young learners. This method requires multiple activities which are taken from other singular methods, and this is why TBI represents a very well-balanced teaching approach. We should aim to create as many lessons as possible using TBI and focus on the communicative and content functions, rather than just on the language function. Project-Based Learning (PBL) is usually incorporated in TBI, and it is often regarded as primary teaching method in TBI among practitioners.

MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY

The goal of Multiple Intelligences Theory is to explain that the human potentials span beyond the IQ score. Its creator, Howard Gardner, wanted to describe all the different aspects of human perception connected to the performance in specific areas. His theory implies that there are several intellectual competencies (or intelligences) that influence our understanding of the world. As Gardner himself states, the intelligence is based on the content, to be more specific, on the informational content that exists in the world, like numerical information, spatial information, etc. They are explained as types of intelligences which express the ability to receive information in a certain way, and the ability to perform actions based on them (Armstrong 2009). They have been defined multiple times, but the basic ideas behind each of them are presented in this list (Fleetham 2014):

- **Verbal/Linguistic** – the ability to verbalize thoughts and emotions, and to understand how language is used effectively;
- **Logical-mathematical** – the ability to think logically and make relations between objects, actions and ideas;
- **Visual/Spatial** – the ability to critically observe images and to understand how objects fit and move together in the real world;
- **Bodily-kinesthetic** – the ability to observe and interpret movements and to use your body;
- **Musical/Rhythmic** – the ability to interpret sounds and to understand how music is made, performed and appreciated;
- **Naturalist** – the ability to think about and understand the natural world;
- **Interpersonal** – the ability to observe other people's behavior and to understand the relationships you have with them;

– **Intrapersonal** – the ability to think about ourselves and to reflect on our thoughts, feelings and actions.

There is a meaningful connection between learning styles and intelligence, which has been backed up by empirical evidence (Gardner 1983). Therefore, we can adapt the activities according to the needs and preferences of our learners, making the lesson more efficient and purposeful in building student’s competencies. The reasons for including the MI theory in our daily practice can be expressed through four general statements (Armstrong 2009: 17).

- Each person possesses all eight intelligences.
- Most people can develop each intelligence to an adequate level of competency.
- Intelligences usually correlate in complex ways.
- There are many ways to express intelligence within each category.
- Taking this into account, it can be concluded that the MI theory is specifically significant during the critical age of development. If guided properly, the learners’ abilities can develop in any area, by nurturing each of their different intelligences. Using the TBI approach, innovative teaching techniques and materials that are crafted according to MI implications can be implemented thus creating better learning outcomes.

GUIDELINE FOR APPLYING TBI AND MI IN TEACHING ENGLISH

The research is based on a framework which aims to develop 21st century skills in educators and learners, using an intercurricular design method and the Multiple Intelligence Theory as a rationale for using various lesson resources, while nurturing the Multiple Intelligences at the same time.

The 21st century skills for learners have been adopted following the New Vision of Education’s (2015) framework. The teacher competences in the 21st century are analyzed following the *Cambridge English Teaching Framework* (2018) and through the given activities. Most activities presented (Table 1) have been developed in preservice and inservice courses for primary teachers of English¹. The learning outcomes are based on the Serbian EFL curriculum and the activities will be analyzed using the framework we have developed. Our goal is to support the claim that TBI, along with the MI Theory presents a seamless eclectic lesson design method for introducing the 21st century skills, while also redefining education paradigms by creating a 21st century learning environment (Picture 2).

¹National Geographic Educator Certification Capstone project <https://natgeo.novoed.com/#!/courses/educator-certification-winter-2019/reports/994631>

TEACHER COMPETENCES

On the basis of Table 1, it can be concluded that even seemingly simple activities require educators to possess certain qualities and competences which need to be developed through professional development and post-planning reflection. When it comes to developing new skills in learners', the conclusion is the same – even the simplest activities can have an enormous impact on student learning if delivered properly. The following three factors have been found to be the most important for redefining the classroom setting for meeting the needs of the 21st century education.

Factor 1 – 21st century skills educators need to possess in order to apply innovative teaching methods

In order to apply innovative teaching methods, teachers need to develop their practice in many aspects. When it comes to learning and learners, teachers need to be acquainted with various learning theories, language-teaching methodologies, and most importantly, they need to develop deep understanding of the learners themselves. Educators also need to be able to plan activities using many language-learning resources and materials, while teaching all language systems and skills, and assessing learners' knowledge properly. Finally, all educators need to develop their own language skills (according to the CEFR standard) and continue in-service education in line with their professional values. These framework competency statements for teachers, developed by *Cambridge Assessment English*² highlight the most important competencies which teachers need for developing and delivering the analyzed activities:

- use creative strategies to implement content from other subjects into language lesson;
- understand learners' needs and difficulties and link activities across lessons to support learners and their learning;
- select and adapt appropriate and engaging materials, including web-based materials;
- respond appropriately to almost all unforeseen classroom events;
- monitor learner performance and encourage interaction between learners;
- support groups and individuals at different levels within the class,
- provide clear individualized feedback;
- use strategies to encourage learner autonomy;
- reflect critically on teaching, and take action as a result;

²Cambridge Assessment English – Framework Competency Statements <https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

- apply psychology principles for classroom management;
- create and use different assessment methods.

In order to determine the most crucial skills that every 21st century educator must possess, *Google Forms* questionnaire is used to connect each activity with the skills necessary for planning and delivery.

The descriptive analysis of the questionnaire results (Table 2) highlights the following competences: monitoring learner performance and encouraging interaction between learners as well as the use of creative strategies to implement content from other subjects as the most important teacher competences in the Theme-Based Instructional lesson design.

Factor 2 – 21st century skills developed in learners

When it comes to the 21st skills developed in *learners*, it can be concluded that the skills which are needed in all above activities are communication and critical thinking. Creativity and learner autonomy are present in almost every activity, and the only 21st century skill which is not a focus in every activity is collaboration. This leads to a conclusion that teachers of young learners should implement more Project-Based work in their lesson design, to assure that a proper collaborative environment exists in their classroom.

Factor 3 – Multiple Intelligences developed in learners

Developing Verbal/Linguistic Intelligence is the primary goal in a language class. Still, since the 21st century teaching requires integration of skills for developing skills applicable in real life, TBI activities presented above develop several intelligences, with Visual/Spatial, Interpersonal and Logical/Mathematical being the most frequent ones. This further supports development of 21st century skills, primarily Critical Thinking, Collaboration and Learner Autonomy.

CONCLUSION

The 21st century learning environment requires a learning community in which teachers and learners function together and develop equally. The 21st century educator is there to create a proper learning environment, where all the learners are engaged in the learning process, and the teacher acts as a guide and a facilitator. This innovative educator also enables effective relationships between learners and teachers, distributed learning, cross-curricular links, diverse grouping, and diverse broad-based assessment. This standpoint presents the rationale for developing the 21st century skills in learners, along with developing 21st

century skills in teachers. Using MI as a tool for planning effective TBI lessons, teaching can be made easier and more purposeful while nurturing multiple intelligences and developing the full potential of each learner.

In view of innovative approaches in the 21st century, educators focus on redesigning learning in order to develop 21st century skills and to deepen understanding of 21st century curricular goals. Facilitating educators to use new learning designs within their own teaching and to analyze the impact on student learning is a very important aspect of innovative education as well. Last but not least, it is essential that educators share new learning activities locally and globally, supporting each other through the process.

REFERENCES

Armstrong (2009): Thomas Armstrong. *Multiple intelligences in the classroom*, Mumbai: Jaico Publishing House.

Cambridge Assessment English (2018): *Framework Competency Statements*. Retrieved in July 2019 from: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>.

Cambridge Assessment English (2018): *Categories and components – Cambridge English Teaching Framework: 2–10*. Retrieved in July 2019 from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/172991-categories-and-components-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

Cambridge Assessment English (2018): *Full Level Descriptors – Cambridge English Teaching Framework: 3–11*. Retrieved in July 2019 from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>

Do (1999): Coyle Do, Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts, *Learning through a foreign language*, London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 46–62.

Fleetham (2014): Mike Fleetham, *Pocket PAL: multiple intelligences*, London: Bloomsbury Education, 14–30.

Gardner (1983): Howard Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

Griffin, Care (2014): Patrick Griffin, Esther Care, *Developing learners' collaborative problem solving skills*, European Schoolnet Academy, 8. Retrieved in July 2019 from http://vp-learningdiaries.weebly.com/uploads/9/4/9/8/9498170/developing_learners_collaborative_problem_solving_p_griffin.pdf.

Kumaravadivelu (2006): B. Kumaravadivelu, *Understanding language teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Savić, Shin (2016): Vera Savić, Joan Kang Shin, Improving quality of primary English language teaching in Serbia through Theme-Based Instruction, In: J. Teodorović (Ed.), *Improving Quality of Elementary Education*, Conference proceedings, 328–338.

Shin, Savić (2017): Joan Kang Shin, Vera Savić, *Theme-Based Instruction in Teaching English to Young Learners*, Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia.

Stivers (2010): J. Stivers, Project-Based Learning, *Education Psychology*, 7. Retrieved in July 2019 from http://www.fsmilitary.org/pdf/Project_Based_Learning.pdf

The Serbian standard for foreign languages in primary education (2017): *Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 7. Retrieved in July 2019 from <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2017/12/Opsti-standardi-postignuca-za-kraj-osnovnog-obrazovanja-za-strani-jezik.pdf>

Trilling, Fadel (2009): Bernie Trilling, Charles Fadel, *21st century skills: Learning for life in our times*, San Francisco: John Wiley & Sons.

Vukadin (2019): Milica Vukadin, *National Geographic Educator Certification*. Retrieved in July 2019 from: <https://natgeo.novoed.com/#!/courses/educator-certification-winter-2019/reports/994631>

Wedell (2017): Martin Wedell, *Teacher education planning handbook: Working together to support teachers continuing professional development*, India: British Council.

World Economic Forum (2015): *New vision for education: Unlocking the potential of technology*, British Columbia Teachers' Federation, 3–23. Retrieved in July 2019 from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

BIBLIOGRAPHY

Larsen Freeman (2000): D. Larsen Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Griffin, Care (2014): Patrick Griffin, Esther Care, *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*, Springer.

Saville-Troike (2006): M. Saville-Troike, *Introducing second language acquisition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Shin, Crandall (2014): Joan Kang Shin, JoAnn (Jodi) Crandall, *Teaching young learners English: From theory to practice*, Boston: Heinle ELT, Cengage Learning.

Милица Д. Вукадин

Невена С. Марковић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Студенти мастер студија

РАЗВОЈ ВЕШТИНА ЗА 21. ВЕК ПРИМЕНОМ ТЕМАТСКЕ НАСТАВЕ И ТЕОРИЈЕ ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА: КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА

Резиме: У раду је дат методолошки преглед оквира образовања за 21. век, који има за циљ усавршавање наставника енглеског језика од првог до четвртог разреда, као и побољшање педагошке праксе у настави страног језика уопште. Принципи које би иновативни наставник енглеског језика требало да примењује током планирања тематски базираних наставних јединица, у корелацији са садржајем осталих предмета, јесу развијање вештина 21. века и бирање средстава за рад примењујући Гарднерову теорију вишеструких интелигенција. Поред предлога оквира са конкретним принципима, присутне су и интерактивне методе рада, као што је употреба дигиталних технологија и пројектни рад.

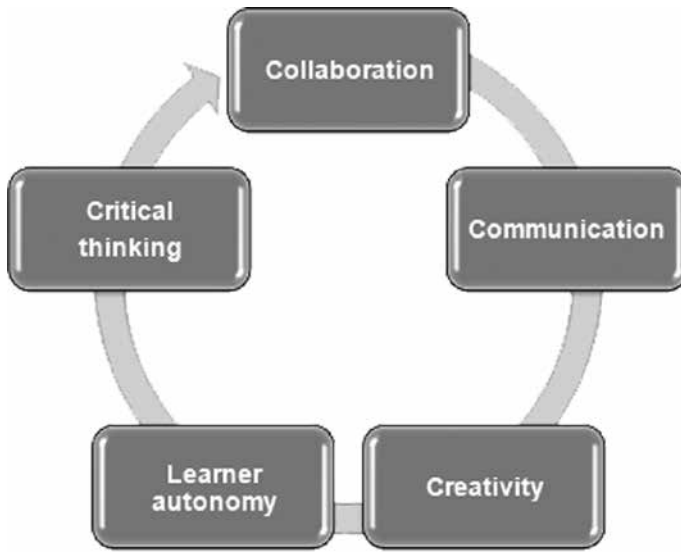
Вештине за 21. век су есенцијалне када је у питању образовање за одрживи развој и целоживотно учење. У раду се појављују као развој комуникације, колаборације, критичког размишљања и креативности. Гарднерова теорија вишеструких интелигенција представља основ за коришћење разноврсних средстава у настави. Та средства имају за циљ не само учење језика, већ и укупни когнитивни, физички, емоционални и социјални развој ученика.

Описане активности тематски базираних наставних јединица анализирани су кроз главне принципе оквира образовања за 21. век. Свака активност развија одређену вештину код ученика као говорника страног језика, уз примену интеграције са остатком курикулума и доприноси развоју комуникације и аутономије учења. У раду се закључује да овакав свестрани приступ настави утиче на развој наставника готово у истој мери колико утиче и на развој ученика и њихов развој језика. Кроз иновативне курикулуме, наставници индиректно и ненаметљиво примењују програм самосталног професионалног усавршавања, управо кроз побољшање саме праксе. Педагошке импликације овог рада огледају се у његовој улози да мотивише наставнике страног језика да сарађују са својим колегама из других области, како би креирали тематски базирани курикулум и интегрисали наставу на вишем нивоу.

Кључне речи: интегративна (тематска) настава, тематске јединице, теорија вишеструких интелигенција, интеркурикуларна настава страног језика, вештине 21. века, пројектна настава.

APPENDIX 1

Picture 1. Areas in need of improvement in theory and practice in Serbia.



Picture 2. Guideline for applying TBI and MI in teaching English.

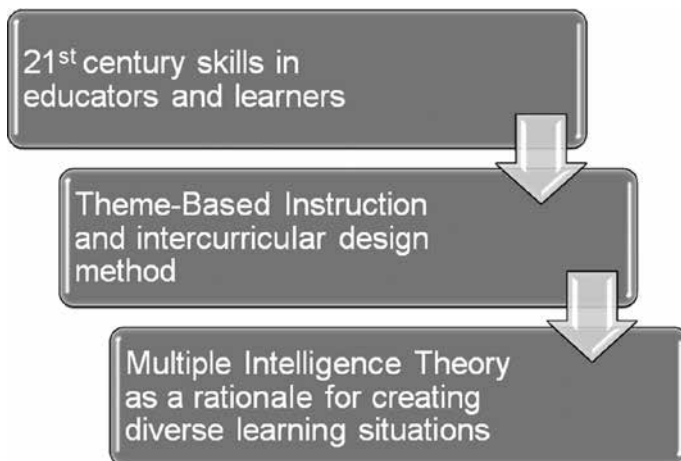

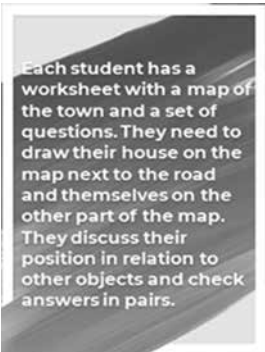
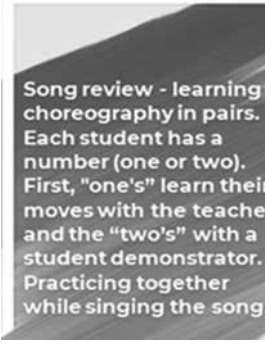


Table 1. Descriptive lesson analysis according to the guideline for applying TBI and MI in teaching English

21 st century skills developed in learners	Multiple Intelligence developed in learners
 <p>Students create their cardboard town objects in groups. (cooperative arrangement). They have roles: painter, carpenter, architect, decorator and they choose the roles themselves. Each group reports what they have built, and answer questions related to their occupation.</p>	<p>Collaboration – working in a group and creating in cooperaton;</p> <p>Communication – using language to navigate and assess their work;</p> <p>Critical thinking and problem-solving skills – observing the work of others and giving constructive critic;</p> <p>Creativity – creating new objects and role-playing within their roles;</p> <p>Self-regulation – correcting mistakes based on the feedback and adapting to the primary project outcome.</p> <p>Verbal/Linguistic – using language for collaboration and reporting;</p> <p>Logical/Mathematical – using geometry and spatial relations to create shapes for building an object;</p> <p>Visual/Spatial – matching design elements, making a unique piece out of smaller parts;</p> <p>Interpersonal – collaboration, acting based on a feedback.</p>
 <p>Each student has a worksheet with a map of the town and a set of questions. They need to draw their house on the map next to the road and themselves on the other part of the map. They discuss their position in relation to other objects and check answers in pairs.</p>	<p>Communication – using language for dialogue and describing position;</p> <p>Creativity – personalized drawing;</p> <p>Critical thinking and problem-solving skills – identifying the position in relation to another object and describing it;</p> <p>Self-regulation – correcting mistakes autonomously.</p> <p>Verbal/Linguistic– using language for describing position and dialogue;</p> <p>Visual/Spatial – determining position in relation to other object, making proportional sketches;</p> <p>Interpersonal – dialogue and discussion about the map and their location.</p>
 <p>Song review - learning choreography in pairs. Each student has a number (one or two). First, "one's" learn their moves with the teacher and the "two's" with a student demonstrator. Practicing together while singing the song.</p>	<p>Collaboration – they decide who makes which moves and when;</p> <p>Self-regulation – learners need to help their pair to match the mutual choreography;</p> <p>Communication – learners need to give precise feedback to each other and show understanding during the performance.</p> <p>Verbal/Linguistic – using language for singing;</p> <p>Musical/Rhythmic – singing and matching the rhythmic response;</p> <p>Bodily/Kinesthetic – TPR activity;</p> <p>Interpersonal – learning to point out to mistakes politely, giving constructive critic and acting based on a feedback.</p>



Communication – using language for describing results and explaining conclusions;

Critical thinking – understanding the impact of pollution, comparing samples and reporting, interpreting the conclusions from the experiment results;

Learner autonomy – individual conducting of an experiment.

Verbal/Linguistic – using language for describing changes and discussing conclusions;

Logical/Mathematical – understanding relations, observing changes and making conclusions based on facts;

Visual/Spatial – observing visual changes in water in controlled environment;

Naturalist – understanding how bacteria make changes in water, how pollution affects our environment;

Intrapersonal – understanding effects of individual actions;



Communication – using language for dialogue, reporting and reflecting;

Creativity – suggesting solutions for reducing the use of plastics;

Critical thinking and problem-solving skills – creating report based on results, making calculations for predicting outcomes, reflection and project execution;

Learner autonomy and self-regulation – autonomous correcting of mistakes, making conclusions based on facts.

Verbal/Linguistic – using the language for expressing opinions, describing solutions; Logical/Mathematical – calculating possible outcomes, observing changes over the week;

Visual/Spatial – observing effects of plastic waste;

Naturalist – observing relation between the amount of waste and possible effects on environment;

Interpersonal – discussing conclusions and suggestions;

Intrapersonal – reflecting on impact which our actions have on environment;



Collaboration – respecting the rules of the game, agreeing on mutual choice;

Communication – using language for dialogue, reporting and reflecting;

Creativity – suggesting solutions for improving our lives and reducing waste;

Critical thinking and problem-solving skills – deciding based on facts what is replaceable and what is essential;

Learner autonomy and self-regulation – making conclusions based on facts, taking responsibility for reducing waste.

Verbal/Linguistic – using language for discussion;

Logical/Mathematical – determining which features essential things possess;

Visual/Spatial – comparing properties of objects;

Naturalist – making distinction between recycled, composted and reused objects;

Interpersonal – exchanging opinions based on facts;

Intrapersonal – shaping personal attitudes based on facts;



Collaboration – sharing experiences with peers in other countries;

Communication – using language for discussion and written correspondence;

Creativity – making anti-pollution plan with concrete solutions;

Learner autonomy and self-regulation – presenting ideas and correcting mistakes.

Verbal/Linguistic – using language for exchanging experiences and project ideas;

Visual/Spatial – understanding similarities with Egyptian environment;

Naturalist – comparing our environment with Egyptian, understanding pollution effects in both countries;

Interpersonal – discussing similarities/differences between environments, culture and preferences;

Intrapersonal – understanding the value of preserving our environment and exchanging solutions;

Table 2. Descriptive analysis of the activities with the skills necessary for planning and delivery

using creative strategies to implement content from other subjects		55.6 (5)
understanding principles and techniques for teaching discourse		22.2 (2)
creating and maintaining a constructive learning environment		11.1 (1)
incorporating ICT in the lesson design		77.8 (7)
monitoring learner performance and encouraging interaction between learners		77.8 (7)
supporting groups and individuals at different levels within the class		66.7 (6)
understanding concepts such as multiple intelligences, special needs, etc.		11.1 (1)
selection and adaptation of appropriate and engaging materials, including web-based materials		77.8 (7)
using strategies to encourage learner autonomy		33.3 (3)
understanding learners' needs and difficulties and linking activities across lessons to support learners and their learning;		22.2 (2)
reflecting critically on teaching, and taking action as a result		33.3 (3)
being able to respond appropriately to all unforeseen classroom events		22.2 (2)
responding appropriately to almost all unforeseen classroom events		33.3 (3)
providing clear individualized feedback		44.4 (4)
creating and using different assessment methods		44.4 (4)
applying psychology principles for classroom management		22.2 (2)

Милица М. Гучанин
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Студент докторских студија

УДК 159.923.5.057.874(497.11)"2017/2018"
371.3::796

Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

УЛОГА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У РАЗВОЈУ СОЦИЈАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА

Айстиракћ: Савремени концепт наставе физичког васпитања подразумева подизање свести о социјализацији, односно развој социјалних компетенција ученика. Како би се испитао допринос наставе физичког васпитања остваривању поменутих компетенција, спроведено је истраживање чији је циљ испитивање ефеката примене програма развоја социјалних компетенција на часовима физичког васпитања. Истраживање је експерименталног карактера са паралелним групама. Посматрани су часови физичког васпитања са садржајима колективних игара. У анализи резултата примењене су једнофакторска и двофакторска анализа варијансе (ANOVA), које су показале ефекте програма ($p < ,05$ $p = ,000$) ($p < ,05$ $p = ,047$) који потврђују наводе досадашњих истраживања о свестраној улози наставе физичког васпитања у процесу развоја компетенција ученика.

Кључне речи: физичко васпитање, социјализација, програми развоја социјалних вештина, социјалне компетенције.

УВОД

Школа је место на коме се личности ученика обликују кроз социјализацију и васпитање (Корчак 2016). Другим речима, дужност школе је да буде безбедно и подстицајно окружење за свестрани развој личности, али у пракси се, током година истраживања, показало да постоји низ препрека у остваривању те дужности. Водећи проблем са којим се школа у највећем броју случајева суочава јесте вршњачко насиље (Јун, Сулковски, Бауман 2014; Микановић 2016; Волтерс 2017). Превенцијом насиља, као актуелном темом, бавили су се многи домаћи и страни истраживачи (Микановић 2016; Волунгис, Гудман 2017; Никерсон, Мартенс 2008; Шаљић 2014). Превенција насиља подразумева развој и унапређивање социјалних вештина ученика. Часови физичког васпитања у великој мери подразумевају активности у којима су ученици усмерени једни на друге и у којима је међусобна сарадња

неопходна. На тим часовима, поред усвајања и усавршавања моторичких вештина, умења, стицања спортско-техничких знања, развијају се и унапређују социјалне вештине (Буишић 2015).

О социјализацији у настави физичког васпитања постоји низ радова, који се не односе само на ученике и наставнике већ укључују и родитеље, у циљу развијања што боље сарадње ученика са свим актерима процеса наставе физичког васпитања. Резултати једног таквог истраживања (Џорџ, Картнер-Смит 2018) показују позитиван однос родитеља према физичком васпитању јер оно доприноси унапређивању здравља и личног, друштвеног развоја. Либерман (2018) наводи значај физичког васпитања за процес социјализације ученика којима је неопходна додатна подршка. Да се процес социјализације развија кроз физичко васпитање показује и студија спроведена у Финској (Чоу, Киуру, Паркер, Јаскјелин, Салмела-Аро 2018), као и студија чији је аутор Корчак (2016). Бакиу и Бакиу (2015) испитивали су процес социјализације ученика у оквиру академских и неакадемских предмета. Најбољи начин за развој сарадње, толеранције, равноправности јесте управо игра. У наставном плану и програму од првог до четвртог разреда обрађују се садржаји елементарних игара и елементи спортских игара. Богдановић (2008) игру дефинише као спонтану, слободно изабрану и пријатну активност која је укоренењена у свим видовима васпитања. Кроз игру се деца ангажују, користе стечена знања, искуства, вештине, осећају се сигурно и владају ситуацијом (Копас-Вукашиновић 2006). Поред игара које су основа у реализацији наставе физичког васпитања, не можемо да се не осврнемо на социјализацију у оквиру школског спорта који је предмет интересовања ученика. Још један доказ о смањењу асоцијалног понашања нуди истраживање Мејеса и сарадника (2018), чији су резултати показали да је видљиво смањење асоцијалног понашања код ученика који су учествовали у спортским играма.

Као резултат различитих истраживања на тему асоцијалног понашања настали су програми развоја социјалних компетенција. У Аустралији је развијен програм *Ability School Engagement Program (ASEP)*, чији је циљ смањење асоцијалног понашања и импулсивности код ученика (Кардвел, Мацероле, Бенет, Пикеро 2018); Тејлор и сарадници (2017) представили су метаанализе истраживања примене програма за развој социјалних вештина, *Social and emotional learning (SEL)*, при чему су изнели позитивне резултате; Склад и сарадници (2012) у својој метаанализи представљају резултате ефеката примене *SEB (School-based social, emotional, and/or behavioral)* програма. Резултати 75 примењених програма показали су смањење асоцијалног понашања. Лилестон и сарадници (2017) дају преглед програма који су примењивани у САД у циљу смањења вршњачког насиља и асоцијалног понашања. Неки од њих су *Community Mobilization, Mass Media / Social*

Marketing, Social Movement. Унапређивање социјалних компетенција је за истраживаче врло актуелна тема јер доприноси смањењу насиља и утиче на свестрани развој личности, који је условљен модернизацијом друштва у коме ученици одрастају.

У раду је примењен *Dinosaur program (The Dina Dinosaur Treatment Program* (Вебстер-Стратон, Рид 2003)) са активностима прилагођеним узрасту ученика. Програм је примењен на часовима физичког васпитања, у циљу побољшања социјалних компетенција поштовања, сарадње и толеранције. Основни циљ истраживања је проширивање улоге наставе физичког васпитања у процесу превенције насиља, асоцијалног понашања и развоја личности ученика.

МЕТОД

Истраживање је спроведено у Основној школи „Вук Караџић” у Книћу, у току другог полугодишта школске 2017/2018. године, на укупно 30 часова физичког васпитања. Истраживање је експерименталног карактера са паралелним групама.

Узорак испитаника чине ученици трећег и четвртог разреда – 19 дечака, 22 девојчице (N = 42), узраста од 8 до 10 година. Просечан узраст ученика у групама је 9 година. Ученици су систематским случајним узорковањем распоређени у две групе, контролну и експерименталну, при чему је у свакој групи 21 ученик.

Независне варијабле су пол, узраст.

За потребе тренутног истраживања, користиће се већ осмишљени модел развоја социјалних компетенција заснован на програму *Dinosaur* (Опић 2010), са изменама активности, прилагођених за реализацију на часовима физичког васпитања.

У зависне варијабле спадају сарадња, толеранција, поштовање.

Техника истраживања је систематско посматрање. Инструмент је чек-листа, преузета из истраживања Хрватског друштва за психолошку помоћ (Кузмановић, Ботић 2011). Индикатори су преформулисани, без мењања контекста, како би се испитивање применило на часу физичког васпитања. Чек-листа се састоји од 22 ајтема, који су подељени у групе у циљу испитивања зависних варијабли. Дискриминативност инструмента огледа се у статистички нормалној расподели (Колмогоров–Смирнов тест, $p < 05$), за све ајтеме у скали.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

Добијени подаци обрађени су у статистичком програму SPSS23. Примењена је једнофакторска и двофакторска анализа варијансе (ANOVA), т-тест упарених узорака, т-тест независних узорака и Хи-квадрат тест уни-варијантни и биваријантни. Резултати истраживања представљени су у Табели 1. Једнофакторска анализа варијансе показује да постоји статистички значајна разлика између пола и поштовања, толеранције и сарадње на финалном мерењу у експерименталној групи у односу на пол ($p < ,05$ код индикатора приказаних у Табели 1; нпр. „пажљиво слуша када саиграчи говоре” – $p = ,000$, $F = 6,76$, $df1 = 1$, $df = 19$, $\eta^2 = ,49$). Код преосталих индикатора не постоји статистички значајна разлика. Код контролне групе не постоји статистички значајна разлика пола у односу на индикаторе на финалном мерењу. Двофакторском анализом варијансе истражен је утицај

Табела 1. Резултати једнофакторске анализе варијансе експерименталне групе на финалном мерењу у односу на пол ученика

Индикатори социјалних компетенција		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>STD</i>	<i>Sig</i>	Min.	Max.
Када је тешко или има неки проблем, тражи помоћ од других саиграча	мушки	10	3,50	,527		3	4
	женски	11	4,18	,405		4	5
	Тотал	21	3,86	,573	,003	3	5
Показује другима да му се свиђа како су саиграчи урадили нешто за њега	мушки	10	4,10	,568		3	5
	женски	11	4,64	,505		4	5
	Тотал	21	4,38	,590	,033	3	5
Показује разумевање саиграчима	мушки	10	3,90	,738		3	5
	женски	11	4,91	,302		4	5
	Тотал	21	4,43	,746	,001	3	5
Након расправе, мири се одмах	мушки	10	3,30	,823		2	5
	женски	11	4,27	,905		2	5
	Тотал	21	3,81	,981	,019	2	5
Учествује у тучи	мушки	10	1,80	,789		1	3
	женски	11	1,09	,302		1	2
	Тотал	21	1,43	,676	,012	1	3
Уколико је свађа у току, настоји да раздвоји стране	мушки	10	3,20	1,033		2	5
	женски	11	4,45	,522		4	5
	Тотал	21	3,86	1,014	,002	2	5
Када је испровоциран, игнорише	мушки	10	3,30	1,252		2	5
	женски	11	4,55	1,214		1	5
	Тотал	21	3,95	1,359	,032	1	5
Пажљиво слуша када саиграчи говоре	мушки	10	3,50	,707		3	5
	женски	11	4,64	,505		4	5
	Тотал	21	4,10	,831	,000	3	5

ЛЕГЕНДА: *N* – број испитаника, *M* – аритметичка средина, *STD* – стандардна девијација, *Sig* – ниво статистичке значајности, $p < ,05$, Min – минималан број резултата, Max – максималан број резултата

пола и узраста на варијаблу толеранције, односно индикатор „када други играч одигра лоше, показује примерено понашање према њему” ($F = 4,62$, $df_1 = 1$, $df = 16$, $p = ,047$, $\eta^2 = ,35$). Показује се да постоји статистички значајна интеракција на финалном мерењу у Е групи између пола и узраста у односу на учествовање у тучи ($F = 4,97$, $df_1 = 2$, $df = 15$, $p = ,022$, $\eta^2 = ,39$). Накнадни тестови показују да ученици узраста од 10 и 9 година ($M = 3,0$, $M = 2,00$, $SD = 0,03$) статистички више учествују у конфликтима од ученика узраста од 8 година ($M = 2,00$, $SD = 1$). Т-тест упарених узорака показује статистички значајну разлику код два резултата иницијалног и финалног мерења у експерименталној групи код процене скоро свих ајтема скале $p < 0,05$, осим у односу на „тешко објашњавање саиграчима” – $p = 0,076$ и у односу на „непридржавање правила игара” – $p = 0,18$. Т-тест независних узорака за експерименталну групу у финалном мерењу показује да је једино разлика у висини аритметичких средина пола и узраста у односу на индикатор „учествује у тучи” статистички значајна ($t = 2,67$, $df = 12$, $p = 0,021$, $p < 0,05$), док код осталих варијабли нема статистички значајне разлике у висинама аритметичких средина пола и узраста. Непараметријски тест, униваријантни Хи-квадрат, показује да опажена разлика у фреквенцама категорије варијабле пола није статистички значајна ($\chi^2 = 0,48$, $df = 1$, $p = ,82$). Хи-квадрат униваријантни показује статистички значајну опажену разлику у фреквенцама категорије узраста ($\chi^2 = 21,71$, $df = 2$, $p = ,00$). Биваријантни Хи-квадрат показује да нема статистички значајне повезаности између пола и узраста експерименталне групе ($\chi^2 = 1,34$, $df = 2$, $p = 0,51$). У контролној групи резултати су слични, при чему нема статистички значајне повезаности између пола и узраста ($\chi^2 = 1,15$, $df = 2$, $p = 0,56$). На основу обрађених података и добијених резултата можемо закључити да постоје статистички значајне разлике између експерименталне групе и контролне групе у односу на примену програма развоја социјалних вештина. Програм примењен у експерименталној групи показао је да постоје статистички значајне разлике у финалном мерењу код процене поштовања личности ученика, толеранције и сарадње током игре, што се види у анализи двофакторске и једнофакторске анализе варијансе. Једнофакторска анализа варијансе је показала да постоји статистички значајна разлика између пола у односу на учествовање у тучи, поштовање личности и осећања саиграча, примерног изражавања негативних емоција. Ученици су више уважавали грешке саиграча у току игре и самим тим смањили негативне вербалне и физичке реакције. То је показатељ да овај програм доприноси контроли негативних емоција које игра носи са собом и поткрепљује наводе истраживача који су се бавили овом темом (Овердвест 2014). Још један од показатеља позитивног успеха примене програма јесте и т-тест упарених узорака, на иницијалном и финалном мерењу, који је показао позитивне резултате. У контролној групи није било

статистички значајних разлика на иницијалном и финалном мерењу. Код т-теста независних узорака примећена је статистички значајна разлика код индикатора „ударање саиграча”, што је показатељ да у контролној групи није имплементиран програм социјалних компетенција. Хи-квадрат тест је показао да нема статистички значајне разлике у фреквенцама пола, док код узраста постоји статистички значајна разлика. У прилог томе је резултат двофакторске анализе варијансе, код накнадних тестова, који су показали да су ученици узраста од 9 и 10 година склони физичком обрачуна. Иако је узорак испитаника на ниском нивоу, ипак су приметне неке статистички значајне разлике између Е и К групе. За додатна истраживања неопходно је повећати узорак и одредити ширу временску динамику.

ЗАКЉУЧАК

Ефекти које је програм унапређивања социјалних вештина показао могу се сврстати у позитивне јер су допринели да се унапреде социјалне компетенције као што су поштовање личности ученика, односно саиграча и толеранција током игре. Доприneo је и самоконтроли приликом изражавања негативних емоција и емоција уопште које су присутне током игре. Смањено је физичко и вербално обрачунавање током игре. Ученици су пазили и подсећали једни друге на активности које су обрађене у оквиру програма. Физичко васпитање је одлично подручје развоја социјалних компетенција јер су ученици углавном спонтани током свих активности, нарочито игре, што поткрепљује наводе истраживања Милтера и Гилсбурга (2012) да игра доприноси међусобној комуникацији међу децом кроз физичку активност и развијању вештине решавања међусобних проблема. Ученици на овим часовима спонтано реагују, за разлику од свих осталих часова на којима нема толико спонтаности јер су усредсређени на задатке који захтевају мисаоно ангажовање и не остављају пуно простора за слободно понашање. Примена оваквих програма доприноси да се вршњачко насиље и асоцијално понашање смањи или барем сведе на минимум. Учествовање у свим видовима спортских активности доприноси да ученици сарађују и развијају своје социјалне компетенције (Мејес и др. 2018). Позитивни ефекти примењеног програма прилог су истраживањима (Еган, Вебстер 2018) која наглашавају значај социјализације за целокупни наставни процес. Резултати рада могу допринети експерименталним, емпиријским истраживањима у области физичког васпитања и утицати на мултидисциплинарност, односно повезивање наставе физичког васпитања са другим областима истраживања. Значајно је и проширивање улоге наставе физичког васпитања, као и превазилажење устаљених форми реализације наставе.

ЛИТЕРАТУРА

Бакиу, Бакиу (2015): Cristina Baciu, Alin Baciu, Quality of life and students socialization, *International conference Education, Reflection, Development*, Procedia Social and Behavioral Sciences, Napoca, Romania, 78–83.

Богдановић (2008): Z. Bogdanović, *Deformiteti kičmenog stuba u sagitalnoj ravni*, Novi Pazar: Državni univerzitet u Novom Pazaru.

Буишић (2015): S. Buišić, *Primena Helisonovog modela odgovornosti u nastavi fizičkog vaspitanja*, doktorska disertacija, Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Валтерс (2017): G. D. Walters, Viewing the Cycle of Violence Through a Gendered Pathways Lens: Perceived Parental Tolerance of Violence, Peer Influence, and Child Aggressive Behavior, *Journal of Interpersonal Violence*, 1–20.

Волунгис, Гудман (2017): A. M. Volungis, K. Goodman, School Violence Prevention: Teachers Establishing Relationships With Students Using Counseling Strategies, *SAGE Open*, 7(1), 1–11.

Бокић (2011) М. С. Đokić, *Stanje uhranjenosti, posturalni status i kvalitet sprovođenja nastave fizičkog vaspitanja u osnovnim školama*. Преузето са сајта <https://www.researchgate.net/publication/266622028>.

Еган, Вебстер (2018): C. A. Egan, C. A. Webster, Using Theory to Support Classroom Teachers as Physical Activity Promoters, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 23–29.

Јун, Сулковски, Бауман (2014): J. Yoon, M. Sulkowski, S. Bauman, Teachers' Responses to Bullying Incidents, *Journal of School Violence*, 15(1), 1–23.

Кардвел, Мацероле, Бенет, Пикеро (2018): S. M. Cardwell, L. Mazerolle, S. Bennett, A. R. Piquero (2018): Changing the Relationship Between Impulsivity and Antisocial Behavior: The Impact of a School Engagement Program, *Crime & Delinquency*, June 2018, 1–26.

Копас-Вукашиновић (2006): E. Kopas-Vukašinović, Uloga igre u razvoju dece predškolskog i младег школског узроста, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 174–189.

Корчак (2016): L. Korchak, School environment as a problem of aggression and violence, *The Modern Higher Education Review*, ISSN 2518–7635.

Коц (2017): Y. Kos, Relationships between the Physical Education Course Sportsmanship, *Journal of Education and Learning*, 6, ISSN 1927–5269.

Кузмановић, Ботић (2011): V. B. Kuzmanović, T. Botić, Odnos školskog uspjeha i socijalnih вјештина, *Život i škola*, br. 27 (1/2012), год. 58, 38–54.

Либерман (2018): L. J. Lieberman, A Statewide Model to Include Children with Visual Impairments in Physical Education and After-school Sports, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(2), 5–6.

Лилестон, Голдман, Верма, МекКлери-Силс (2017): P. S. Lilleston, L. Goldmann, R. K. Verma, McCleary-Sills, Understanding social norms and violence in childhood: theoretical underpinnings and strategies for intervention, *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 1–13.

Љубојевић (2014): M. Ljubojević, *Образовни ефекти изабраних спортова у настави физичког вaspitanja*, doktorska disertacija, Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Маринковић (2015): D. P. Marinković, Efikasnost primene programiranog i modifikovanog modela fizičkog vežbanja u nastavi dece mlađeg školskog uzrasta, u: S. Mirković (ur.), *Zbornik učiteljskog fakulteta*, Užice: Učiteljski fakultet Užice, 389–402.

Микановић (2016): М. Mikanović, Neformalno nasilje u srednjoj školi, *Sinteze*, vol. 5, br. 9, 65–81.

Никерсон, Мартенс (2008): А. Nickerson, М. Martens, School Violence: Associations With Control, Security / Enforcement, Educational / Therapeutic Approaches, and Demographic Factors, *School Psychology Review*, 37, 228–243.

Овердевест (2014): L. M. Overdevest, *Socialization in sport: how children's sports habitus is constructed*, Master's programme in Human Movement Sciences: Sport, Exercise and Health, Faculty of Human Movement Sciences.

Опић (2010): S. Опић, Могући програм развоја социјалне компетенције ученика у примарном образовању, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 219–230.

Ранђеловић, Савић (2016): N. Randelović, Z. Savić, Улога и значај школског спорта у васпитавању младих, *Теме*, 1291–1305.

Родић (2010): Н. Родић, Савремено физичко васпитање у разредној настави, *Норма*, XV, 1/2010, 47–60.

Склад, Диекстра, Ритер, Бен, Гравестејн (2012): М. Sklad, R. Diekstra, M. D. Ritter, J. Ben, C. Gravesteijn, Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students development in the area of skill, behavior, and adjustment?, *Psychology in the Schools*, 49, 892–909. Преузето са сајта <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.

Сретеновић (2012): Z. Sretenović, Planiranje nastave fizičkog vaspitanja – Izabrani sport, *Fizička kultura*, 57–65.

Тејлор (2017): R. Taylor, Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects, *Child Development*, July/August 2017, Volume 88, Number 4, 1156–1171.

Трудо, Шепард (2008): F. Trudeau, R. J. Shephard, Physical education, school physical activity, school sports and academic performance, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, vol. 5, 5–10.

Чоу, Киуру, Паркер, Јаскјелин, Салмела-Аро (2018): А. Chow, N. Kiuru, P. D. Parker, E. S. Jacquelyn, K. Salmela-Aro (2018): Development of Friendship and Task Values in a New School: Friend, *Journal of Youth and Adolescence*, 1–12.

Џорџ, Картнер-Смит (2018): М. George, М. D. Curtner-Smith, Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 35–45.

Шачар, Ронен-Росенбаум, Оркиби, Хамама (2016): K. Shachar, T. M. Ronen-Rosenbaum, H. Orkibi, L. Hamama, Reducing Child Aggression through Sports Intervention: The Role of Self-Control, *Children and Youth Services Review*, 71, 241–249.

Шаљић (2014): Z. Šaljić, *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Milica M. Gučanin

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

PhD student

THE ROLE OF PHYSICAL EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIAL COMPETENCIES

Summary: The modern concept of teaching physical education involves raising awareness of socialization, and developing student's social competencies. In order to examine the contribution of teaching physical education to the achievement of social competencies, a research was conducted, aimed at exploring the effects of the application of social competencies development program in physical education classes. The research is experimental with parallel groups. Physical education classes in which group games were taught were observed for the purpose of the research. In the analysis of the results, one-factor and dual-factor analysis of variance (ANOVA) were applied, which showed the effects of the program ($p < ,05$ $p = ,000$) ($p < ,05$ $p = ,047$) and confirmed the findings of some previous research studies on the comprehensive role of teaching physical education in the process of student competence development.

Keywords: physical education, socialization, social skills development programs, social competences.

Бојан Д. Милорадовић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Студент докторских студија

УДК 371.3::796
371.3::51
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Интензивни технолошки развој и савремени начин живота стварају потребу прилагођавања наставе новим трендовима. Као један од иновативних модела рада, интегративна настава обезбеђује ученицима интердисциплинарни приступ захтевима који се пред њих постављају. Она не дели знања по предметима, већ прави корелацију међу садржајима тих предмета формирајући при томе једну јединствену целину која је сврсисходна и одговара савременим захтевима. Један од кључних изазова савременог живота је и смањен ниво физичке активности који узрокује бројне здравствене проблеме. Часови физичког васпитања у школи представљају једину сигурну могућност да свако дете буде укључено у различите облике физичке активности, те је неопходно да се они максимално користе, али да се и поред тога траже нове могућности за додатну физичку активност ученика у школи. У прегледном раду представљена је најчешћа примена интегративне наставе, кроз коју се ученицима обезбеђује интердисциплинарни приступ захтевима који се пред њих постављају на више нивоа повезивањем савремених концепата учења и поучавања у једну комплексну целину кроз мрежу њених међусобно протканих делова. Приказани су досадашњи радови о интегративној настави и њеним елементима, као и о интегративној настави физичког васпитања са другим наставним предметима, али досадашња истраживања не указују на ефекте интегративног програма на академска постигнућа ученика. Посебан акценат је стављен на повезивање физичког васпитања и математике.

Кључне речи: интердисциплинарни приступ, холистички приступ, функционалност знања, физичко васпитање, математика.

УВОД

Интегративна настава не дели знања по предметима, већ прави корелацију међу садржајима тих предмета формирајући при томе једну јединствену целину која је сврсисходна и одговара захтевима мултифункционалности. Као један од иновативних модела рада, интегративна настава обез-

беђује ученицима интердисциплинарни приступ захтевима који се пред њих постављају. То значи да је функционалност један од циљева интегративне наставе и да кроз образовање треба припремити ученике за перманентно усавршавање, учење и примену обједињених знања у изазовима пред којима ће се наћи (Харе 2010). На овај начин се истовремено подстичу различити аспекти развоја ученика, па можемо рећи да овакав начин рада обухвата једну ширу слику оспособљавања ученика кроз савремен и нов приступ образовању и да интегративна настава представља на тај начин средишњи део холистичког приступа у образовању (Пател 2003).

Како технологија и њен прогрес све брже и све више постају доминантни у погледу мултифункционалности која улази на велика врата у скоро све сфере човекове свакодневице, јавља се и све већа потреба да људи одговоре на такве захтеве у вези са мултифункционалношћу. Томе у прилог говори и чињеница да у савременом добу у коме живимо власници компанија пред своје запослене постављају захтеве да обављају и по неколико различитих радњи у оквиру свог радног места (Ђурић 2007), а појам функционалности се односи и на научне компетенције (Павловић-Бабић, Бауцал 2013). Једна од предности пружања одговора на такве захтеве је та што можемо повезивати знања из различитих области у једну јединствену целину.

На ПИСА скали научне компетенције, према статистичкој анализи, за период од 2003. до 2012. године када је Србија последњи пут учествовала у ПИСА пројекту тестирања ученика, постигнућа ученика су остала на практично истом нивоу, тј. испод нивоа 2 у који се категоризују ученици који не достижу ниво функционалне писмености, а проценат ученика у Србији који спадају у ову категорију је чак 35%. Како нивои 5 и 6 представљају највише нивое развијености научне компетенције, у Србији је проценат ученика који су достигли бар ниво 5 у домену науке испод 2% (Павловић-Бабић, Бауцал 2013).

На основу наведеног можемо закључити да се јавља потреба за испитивањем ефеката другачијих модела рада и њиховог утицаја на академска постигнућа ученика. Једно од решења нуди се кроз едукацију интегративном наставом којом можемо оспособити младе за нов начин рада и функционисања и оспособити их за примену знања у реалним животним ситуацијама јер су знања и вештине стечене на такав начин најтрајнији (Ђурић 2007). Прегледом релевантне литературе (Ђорђевић 2007; Спремић 2007; Дробњак 2007; Вилотијевић, Вилотијевић 2016; Ђурић 2007; Попеска, Јованова 2016) може се констатовати да су многи аутори предлагали моделе интегративне наставе, не само наставе математике и физичког васпитања већ и осталих наставних предмета, али нису навели да су реализовали те моделе интегративне наставе нити су приказали резултате својих програма. Такође, у многим страним радовима сличног карактера дају се предлози интегративне наставе физичког васпитања са математиком (Дефранческо,

Касас 2004; Кичен, Куел Кичен, 2013), музичком културом (Греци 1997; Конукман и др. 2012), физиком (Гаген, Гечел 2008), психологијом (Кирк, Мекдоналд 1998), али запажено је и то да се највише радова издваја једном заједничком карактеристиком, а то је наглашавањем повезивања физичког васпитања са језичком писменошћу (Вакоб 2014; Соломон, Мурата 2008; Корал, Лекса 2016; Џејмс, Булок 2015; Џејмс-Хасан 2014).

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА

„Научници који су се бавили когницијом су утврдили да су метакогниција и саморегулација важне компоненте за развој ефективног учења у учионици и изван ње” (Кинбров и др. 2010: 34). Наставници би требало, у оваквом систему преношења знања и подстицања развијања вештина ученика, да прате њихов прогрес, евалуирају њихову примену стратегија приликом решавања задатака који су пред ученицима и пруже им повратну информацију како би дошло до коначног исхода интегративне наставе, односно до саморегулације у учењу (Мирков 2014), а подршку томе дају и аутори који истичу да се на тај начин и мотивација за учење код ученика повећава (Пижурица, Гајић 2008). Саморегулисано учење се односи на ученичко самостално стицање знања, с тим што наставник има улогу ментора, тј. координатора процеса учења, све док се ученици не осамостале довољно да би им се препустила одговорност за самостално учење.

Значајну улогу има формативно оцењивање које се односи на процену ученичких постигнућа током самог процеса усвајања знања и притом је у тај процес укључен и сам ученик, па је самим тим формативно оцењивање боље за напредак у постигнућима ученика и учесталије у односу на сумативно оцењивање које се односи на процену ученичких знања након одређеног периода усвајања и утврђивања знања и којим се мери оствареност испуњености предвиђених исхода из одређених области до тог тренутка.

Да би наставник примењивао интегративну наставу, мора изаћи из традиционалне наставе, анализирати постојеће моделе рада, преиспитивати своје поступке у настави на различите начине, перманентно се усавршавати, радо прихватати позитивна искуства других наставника, истраживати и евалуирати свој рад, а за таквог наставника можемо рећи да је рефлексивни практичар (Буђевац и др. 2013). Да би наставник постао рефлексивни практичар, мора имати позитиван однос према перманентном усавршавању (Рајовић, Радловић 2009) и мора изазивати традиционални наставни стил и поштовати индивидуалност свих личности које учествују у настави (Фераро 2000).

Како је један од циљева образовања припремити ученике за животне ситуације у којима ће се њихове вештине стално изазивати, а не држати фо-

кус на различитим тестирањима и стандардима, мора се оспорити садашњи приступ образовању (Махмуди и др. 2012) и осмислити и применити програм наставе који би обухватао целовито образовање младих. Таква настава мора бити и рефлексивна како би се повећао квалитет образовања (Полард и др. 2008) и како би ученици стекли функционална знања (Фереира, Веига Симао 2012). На крају одређеног образовног процеса ученици би требало да буду оспособљени да примене стечено знање, као и да буду оспособљени да процене своја поступнућа, евалуирају своје поступке којима су дошли до решења неког проблема и направе стратегију долажења до решења (Никол, Мекферлен-Дик 2005), што нас доводи до саморегулисаног учења које се може постићи интегративном наставом.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ И МАТЕМАТИКА

Физичка активност показује позитивне ефекте на когницију и концентрацију (Чомиц и др. 2009). Тако настају промене у структурама мозга и на тај начин се обезбеђују додатне могућности за учење. Новије студије наглашавају да су се ефекти физичке активности у математичким предметима посебно истакли и утицали на академска постигнућа. Ефекти физичке активности су се, осим на академска постигнућа, одразили и на понашање у учионици, концентрацију током извршавања задатака и само учење (Сиваоја и др. 2012).

Веза између физичке активности и учења код деце, при чему су деца истовремено активна и оспособљавају се да постигну боље оцене у школи, позитивна је и може бити дуготрајна (Смит 2015) јер су физичка активност и едукација кључни фактори који доводе ученике до бољих академских постигнућа (Прописи Секретеријата за образовање 2011). Остварујући личне интердисциплинарне везе са осталим областима, ученици добијају више смисленог, тј. функционалног знања, са високим степеном самомотивације (Билингслеј 2013).

Ученици често не могу решити задатак који је пред њима због комплексности садржаја у који је уграђен задатак, односно због тежине задатка (Фурнер, Кумар 2007), а како су бројне студије потврдиле да су брзина когнитивних процеса и моторичке реакције директно повезани (Попеска, Јованова 2016), може се закључити да је потребно организовати такву наставу која ће стимулисати когнитивне процесе користећи моторичке способности ученика. Традиционалном наставом ученици стичу знања која су недовољно функционална да би могла да послуже у решавању комплексних задатака који су пред њима.

У истраживању које је спроведено на Исланду, индекс телесне масе и физичка активност ученика, у комбинацији, објашњавају 24% варијансе у академским постигнућима, док је Министарство образовања Калифорније, у истраживању са скоро милион испитаника, указало на јаку везу између академских постигнућа и физичке активности ученика истичући да је најизраженија позитивна веза била између физичке активности и математике (Сателмер, Ретеј 2009). Постојање јаке везе између физичке активности и академских постигнућа код младих потврђено је у раду А. Сајн и сарадника (Сајн и др. 2012), као и у истраживању Донелија и сарадника (Донели и др. 2016), који су испитивали ефекте бројних елемената физичке активности на когницију, али и у истраживањима многих других аутора (Рид и др. 2010). Међутим, поменути аутори истичу и бројне неусаглашености јер се још увек испитују ефекти бројних елемената физичке активности на когницију (количина, врста, фреквенција и тајминг).

Могућности имплементације физичког васпитања у остале наставне садржаје су бројне, али потребно је још истаћи и то да се та имплементација мора организовати на прави начин како би се постигла права интегративна настава. Интегративна настава се мора измерити и кроз академска постигнућа ученика, односно каква су знања ученици стекли и у којој мери се огледају резултати таквог програма. Фокус овог рада је област физичког васпитања и математике, а радови оваквог карактера су малобројни јер су многи аутори предлагали моделе таквог рада, или су мерили само физичку активност ученика у таквим програмима. Да интегративна настава физичког васпитања са осталим наставним предметима има утицаја на повећање физичких активности током времена проведеног у школи, што се и позитивно одражава на здравље ученика, показују истраживања бројних аутора (Стјуарт и др. 2004; Лиу и др. 2007; Ахмед и др. 2007; Хонас и др. 2008; Кац и др. 2010; Ервин и др. 2011; Нокс и др. 2012; Муртаг и др. 2013; Холт и др. 2013). Такође, наглашавамо да се у неким радовима о интегративној настави може препознати пројектна настава физичког васпитања, математике и осталих наставних предмета (Хеч, Смит 2004), као и мешање са СТЕМ образовањем (STEM – Science, Technology, Engineering and Math education).

ЗАКЉУЧАК

Прегледом релевантне литературе (Сајн и др. 2012; Донели и др. 2016; Сиваоја и др. 2012; Ардој и др. 2014; Кастели и др. 2007; Ериксон и др. 2014; Хилман и др. 2009; Хилман и др. 2014; Федева и др. 2011; Лис, Хопкинс 2013; Моралес и др. 2011; Робертс и др. 2010; Сиблеј, Етнер 2003; Витберг и др. 2012), установили смо да су се многи истраживачи бавили корела-

цијом физичке активности, односно физичког васпитања, са академским постигнућима ученика, као и утицајем физичке активности на академска постигнућа ученика. Они су утврдили и то да су та корелација и утицај физичких активности на академска постигнућа били позитивни. Међутим, наведени аутори нису спровели програме којима би повезали садржаје осталих наставних предмета са физичком активношћу, или са наставом физичког васпитања, па затим испитивали ефекте таквих програма на академска постигнућа ученика, већ су повезивали физичку активност и наставу физичког васпитања са оценама осталих наставних предмета. Многи аутори су се бавили интеграцијом физичког васпитања кроз обogaћивање наставних садржаја осталих предмета кретним активностима и потом процењивали мотивацију ученика на таквим часовима, али су усмерили фокус и на време организовано са кретним активностима чиме су акцентовали проценат дневног вежбања ученика током школских часова, а не процену академских постигнућа ученика након таквих часова (Стјуарт и др. 2004; Лиу и др. 2007; Ахмед и др. 2007; Хонас и др. 2008; Кац и др. 2010; Ервин и др. 2011; Никс и др. 2012; Муртаг и др. 2013; Холт и др. 2013). Прегледом литературе уочили смо да је потребно јасно разграничити шта је интегративна настава, који су њени кључни елементи и који начин њене организације је прави како би се постигла пуна интегративност наставе. Тако би се приликом осмишљавања програма, а касније и током реализације и евалуације, дошло до интеграције садржаја, знања би била функционална и повећала би се физичка активност ученика током часова. У наредном периоду, добро осмишљена и реализована истраживања у вези са интегративном наставом у пракси могла би убудуће употпунити једну ширу слику о потреби увођења интегративне наставе физичког васпитања и математике и више наставних предмета у млађем школском узрасту како би се ученичка академска постигнућа унапредила и настава подигла на један виши ниво.

ЛИТЕРАТУРА

Ардој, Фернандез-Родригез, Хименес-Павон, Кастиљо, Руиз, Ортега (2014): D. N. Ardoy, J. M. Fernandez-Rodriguez, D. Jimenez-Pavon, R. Castillo, J. R. Ruiz, F. B. Ortega, A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: the EDUFIT study, *Scand J. Med Sci Sports*, 24(1), 52–61.

Ахмед, Мекдоналд, Ред, Нејлор, Ли-Амброс, Мекеј (2007): Y. Ahamed, H. Macdonald, K. Reed, P. Naylor, T. Liu-Ambrose, H. McKay, School-based physical activity does not compromise children's academic performance, *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39, 371–376.

Билингслеј (2013): J. Billingsley, *Integrating Mathematics and Other Content Disciplines in the Elementary Classroom* (Undergraduate Honors Theses), Paper 141, Utah State University.

Буђевац, Јошић, Радишић, Бауцал (2013): Н. Буђевац, С. Јошић, Ј. Радишић, А. Бауцал, *Наставник као рефлексивни практичар, Приручник за наставнике*, Београд: Пројекат подршка развоју људског капитала и истраживању – опште образовање и развој људског капитала.

Вакоб (2014): D. A. Wachob, Using Physical Education to Improve Literacy Skills in Struggling Students, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27:5, 12–17.

Вилотијевић, Вилотијевић (2016): М. Вилотијевић, Н. Вилотијевић, *Могели развијајуће настава I*, Београд: Учитељски факултет.

Витберг, Нортруп, Котрел (2012): R. A. Wittberg, K. L. Northrup, L. A. Cottrell, Children's Aerobic Fitness and Academic Achievement: A Longitudinal Examination of Students During Their Fifth and Seventh Grade Years, *American Journal of Public Health, Research and Practice*, 102 (12), 2303–2307.

Гаген, Гетчел (2008): L. Gagen, N. Getchell, Applying Newton's Apple to Elementary Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79:8, 43–51.

Греци (1997): J. Greci, Make Physical Education Fun and Exciting – Use Music, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68:5, 12–13.

Дефранческо, Касас (2004): С. DeFrancesco, В. Casas, Elementary Physical Education and Math Skill Development, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 18:2, 21–23.

Донели, Хилман, Кастели, Ејтнер, Ли, Томпоровски, Ламбурн, Забо-Рид (2016): J. E. Donnelly, C. H. Hillman, D. Castelli, J. L. Etnier, S. Lee, P. Tomporowski, K. Lambourne, A. N. Szabo-Reed, Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review, *Med Sci Sports Exerc*, 48(6), 1197–1222.

Дробњак (2007): N. Drobnjak, *Интегративна настава, Образовна технологија*, 1–2, УДК: 371.3, 81–91.

Ђорђевић (2007): V. Đorđević, *Иновативни модели настава (Интегративна настава, Пројектна настава, Интегративна настава), Образовна технологија*, 4, УДК: 371.3, 76–97.

Ђурић (2007): Z. Đurić, *Интегративни приступ настави, Образовна технологија*, 3, УДК: 371.3, 75–77.

Ервин, Бегл, Морган, Ноланд (2011): Н. Е. Erwin, А. Beighle, С. F. Morgan, М. Noland, Effects of a low-cost, teacher-directed classroom intervention on elementary students' physical activity, *Journal of School Health*, 81, 455–461.

Ерикссон, Карлссон (2014): I. Ericsson, M. Karlsson, Motor skills and school performance in children with daily physical education in school. A 9-year intervention study, *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(2), 273–278.

Кастели, Хилман, Бак, Ервин (2007): D. M. Castelli, C. H. Hillman, S. M. Buck, Н. Е. Erwin, Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239.

Кац, Кушман, Рејнолдс, Нике, Тро, Вокер, Кац (2010): D. L. Katz, D. Cushman, J. Reynolds, V. Njike, J. A. Treu, J. Walker, C. Katz, Putting physical activity where it fits in the school day: Preliminary results of the ABC (activity bursts in the classroom) for fitness program, *Preventing Chronic Disease*, 7(4), 1–10.

Кинбров, Бисвас, Шулцер (2010): J. S. Kinnebrew, G. Biswas, B. Sulcer, *Modeling and Measuring Self-Regulated Learning in Teachable Agent Environments*. Nashville: Department of EECISIS. Vanderbilt University: *Cognitive and Metacognitive Educational Systems: Papers from the AAAI Fall Symposium* (FS-10-01).

Кирк, Мекдоналд (1998): D. Kirk, D. Macdonald, Situated Learning in Physical Education, *Journal of teaching in physical education*, 17, 376–387.

Кичен, Куел Кичен (2013): D. Kitchen, J. Kuehl Kitchen, Integrating Physical Education and Mathematics: A Collaborative Approach to Student Learning, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26:1, 31–38.

Конукман, Хармс, Рајан (2012): F. Konukman, J. Harms, S. Ryan, Using Music to Enhance Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83:3, 11–56.

Корал, Лекса (2016): J. Coral, T. Lleixà, Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19:1, 108–126.

Лис, Хопкинс (2013): C. Lees, J. Hopkins, Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: A systematic review of randomised control trials, *Preventing Chronic Disease*, 10(10).

Лиу, Ху, Ма, Чуи, Пан, Чанг, Чен (2007): A. Liu, X. Hu, G. Ma, Z. Cui, Y. Pan, S. Chang, C. Chen, Report on childhood obesity in China: Evaluation of a classroom-based physical activity promotion program, *Biomedical and Environmental Sciences*, 20, 19–23.

Махмуди, Џафари, Насрабади, Лиагатар (2012): S. Mahmoudi, E. Jafari, H. A. Nasrabadi, M. J. Liaghatdar, Holistic Education: An Approach for 21 Century, *International Education Studies*, Vol. 5, No. 2, April 2012.

Мирков (2014): С. Мирков, Улога саморегулације у различитим приступима учењу, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 2, 251–276.

Моралес, Гомиз, Ченол, Гарсија-Масо, Гомез, Гонзалес (2011): J. Morales, M. Gomis, M. Chenoll, X. Garcia-Masso, A. Gomez, L. M. Gonzalez, Relation between physical activity and academic performance in 3rd year secondary education students, *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 539–546.

Муртаг, Мулвихил, Маркеј (2013): E. Murtagh, M. Mulvihill, O. Markey, Bizzy break! The effect of a classroom-based activity break on in-school physical activity levels of primary school children, *Pediatric Exercise Science*, 25, 300–307.

Никол, Мекферлен-Дик (2005): D. J. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, Centre for Academic Practice, Graham Hills Building, University of Strathclyde.

Нокс, Бејкер, Дејвис, Рес, Морган, Копер, Томас (2012): G. J. Knox, J. S. Baker, B. Davies, A. Rees, K. Morgan, S. Cooper, N. E. Thomas, Effects of a novel school-based cross-curricular physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors in 11- to 14-year-olds: The activity knowledge circuit, *American Journal of Health Promotion*, 27, 75–83.

Павловић-Бабић, Бауцал (2013): D. Pavlović-Babić, A. Baucal, *Podrži me, inspiriši me. PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.

Пател (2003): N. V. Patel, A Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction: Factors in the Development of Critical Learners, *The International Journal of Educational Management*, 17, (6/7), 272–284.

Пижурица, Гајић (2008): Lj. Pižurica, O. Gajić, *Model višefrontalne nastave kao didaktičko-metodički podsticaj darovitosti*.

Полард, Андресон, Медок, Свафилд, Варин, Варвик (2008): A. Pollard, J. Anderson, M. Maddock, S. Swaffield, J. Warin, P. Warwick, *Evidence-informed Professional Practice*, London: Reflective Teaching 3rd Edition.

Попеска, Јованова (2016): B. Popeska, S. Jovanova, Integration and correlation concepts in physical education, *Research in Kinesiology*, Vol. 44, No. 2, 262–269.

Прописи Секретеријата за образовање (2011): Regulations of the Commissioner of Education Section 135.4 (c)(2)(i)(a) and Section 135.4 (c)(4)(i). The University of the State of New York, The State Education Department (2011): *Elementary Physical Education: Sample Strategies for Incorporating Physical Education and Physical Activity into the K-3 Classroom*.

Рајовић, Радуловић (2009): V. Rajović, L. Radulović, Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: perspektiva insajdera, *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – Od selekcije do prakse*, Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini.

Робертс, Фрид, Мекарти (2010): C. K. Roberts, B. Freed, W. J. McCarthy, Low Aerobic Fitness and Obesity Are Associated with Lower Standardized Test Scores in Children, *The Journal of Pediatrics*, 156(5), 711–718.

Сајн, Ајдевилеген, Твиск, Мешелен, Чинапау (2012): A. Singh, L. Uijtdewilligen, J. W. R. Twisk, W. V. Mechelen, M. J. M. Chinapaw, Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including Methodological Quality Assessment, *Arch Pediatr Adolesc Med*, Vol 166, No. 1.

Сателмер, Ретеј (2009): J. Sattelmair, J. J. Ratey, Physically Active Play and Cognition An Academic Matter?, *American Journal of Play*, Board of Trustees of the University of Illinois.

Сиблеј, Етнер (2003): B. A. Sibley, J. L. Etnier, The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis, *Pediatric Exercise Science*, (15), 243–256.

Сиваоја, Кантома, Лејн, Јакола, Пухалто, Тамелин (2012): H. Syväoja, M. Kantoma, K. Laine, T. Jaakkola, K. Pyhäältö, T. Tammelin, *Physical Activity and Learning*, Finnish National Board of Education.

СМИТ (2015): J. Smith, *Brain Boost: how sport and physical activity enhance children's learning what the research is telling us*. Centre for Sport and Recreation Research, Curtin University. This document is an updated version of: Martin KE, 2010, *Brain Boost Sport and Physical Activity Enhance Children's Learning*, The University of Western Australia, Department of Sport and Recreation.

Соломон, Мурага (2008): J. Solomon, N. M. Murata, Physical Education and Language Arts: An Interdisciplinary Teaching Approach, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 21:6, 19–23.

Спремић (2007): A. Spremić, *Integrativna nastava, Obrazovna tehnologija*, 1–2, UDK:371.3, 74–80.

Стјуарт, Денисон, Кол, Дојл (2004): J. A. Stewart, D. A. Dennison, H. W. Kohl, J. A. Doyle, Exercise Level and Energy Expenditure in the TAKE 10! In-Class Physical Activity Program, *Journal of School Health*, December 2004, 74 (10), 397–400.

Федева, Ан (2011): A. L. Fedewa, S. Ahn, The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521–535.

Ферапо (2000): J. M. Ferraro, *Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest*. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington. ERIC Identifier: ED449120.

Фереира, Веига Симао (2012): P. C. Ferreira, A. M. Veiga Simão, Teaching Practices that Foster Self-regulated Learning: a case study, *Educational Research*, 2012, Vol. 1, No 1, 1–16.

Фурнер, Кумар (2007): J. M. Furner, D. D. Kumar, The Mathematics and Science Integration Argument: A Stand for Teacher Education, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 185–189.

Хер (2010): J. Hare, *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*, International Baccalaureate Organization 2010, IB position paper.

Хеч, Смит (2004): G. M. Hatch, D. R. Smith, Integrating Physical Education, Math, and Physics, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75:1, 42–50.

Хилман, Понтифекс, Кастели, Кан, Рејн, Шудер, Камидо (2014): C. H. Hillman, M. B. Pontifex, D. M. Castelli, N. A. Khan, L. B. Raine, M. R. Scudder, K. Kamijo, Effects of the FITKids Randomized Controlled Trial on Executive Control and Brain Function, *Pediatrics*, 134(4), 1063–1071.

Хилман, Понтифекс, Рејн, Кастели, Хал, Крамер (2009): C. H. Hillman, M. B. Pontifex, L. B. Raine, D. M. Castelli, E. E. Hall, A. F. Kramer, The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children, *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054.

Холт, Барте, Хелен (2013): E. Holt, T. Bartee, K. Heelan, Evaluation of a policy to integrate physical activity into the school day, *Journal of Physical Activity and Health*, 10, 480–487.

Хонас, Вашбурн, Смит, Грин, Донели (2008): J. J. Honas, R. A. Washburn, B. K. Smith, J. L. Green, J. E. Donnelly, Energy expenditure of the physical activity across the curriculum intervention, *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 40, 1501–1505.

Чомиц, Слининг, Мекгован, Мичел, Давсон, Хакер (2009): V. Chomitz, M. lining, R. McGowan, S. Mitchell, G. Dawson, K. Hacker, Is There a Relationship Between Physical Fitness and Academic Achievement? Positive Results from Public School Children in the Northeastern United States, *Journal of School Health*, Vol. 79, No. 1.

Џејмс, Булок (2015): A. R. James, K. Bullock, Integrating the English Language Arts Common Core State Standards into Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86:3, 25–31.

Џејмс-Хасан (2014): M. James-Hassan, Common Purposes: Using the Common Core State Standards to Strengthen Physical Education Instruction, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27:6, 8–12.

Bojan D. Miloradović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

PhD student

INTEGRATED TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION AND MATHEMATICS

Summary: Intensive technological development and modern lifestyle create the need to adapt teaching to new trends. As one of the innovative models, integrative teaching provides students with an interdisciplinary approach to the demands they are facing. The model is not based on knowledge of individual subjects, but rather represents a correlation between the contents of these subjects, thus forming a single entity that is purposeful and in line with modern requirements. One of the key challenges of modern lifestyle is the reduced level of physical activity that causes many health problems. Physical education classes at school are the only option for each child to be involved in various physical activities, but, in addition to this, it is necessary to look for other opportunities for additional physical activity of pupils in school. This paper presents the most common application of integrative teaching, through which students are provided with interdisciplinary approach to the requirements they are faced with at higher levels, by connecting modern concepts of learning and teaching into one complex whole through a network of interconnected parts. The results of some previous research studies on integrative teaching and its elements are presented, with the focus on integrated teaching of physical education and other subjects. The results do not involve the effects of integrative teaching on students' academic achievements.

Keywords: interdisciplinary approach, holistic approach, functional knowledge, physical education, mathematics.

ПРИКАЗИ

Јулијана С. Деспотовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање
језика и књижевности

УДК 811.163.41:929 Симић Р.(082)(049.32)
811.163.41'38(082)(049.32)
811.163.41'28(082)(049.32)
012 Симић Р.(082)(049.32)
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

О НАУЧНИМ ДОПРИНОСИМА РАДОЈА СИМИЋА

(Зборник радова са научног округлог стола *Радоје Симић* одржаног на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу 11. 3. 2017. године, Крагујевац: ФИЛУМ, 2018, 315 стр.)

У издању Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу појавио се Зборник радова са научног округлог стола *Радоје Симић* одржаног на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу 11. 3. 2017. године. Зборник је сачињен од двадесет и осам научних прилога, којима претходе поздравне речи и биографија и библиографија проф. Радоја Симића.

На првим страницама зборника штампане су поздравне речи проф. Милоша Ковачевића и проф. Владимира Полонца, са отварања округлог стола. Тим речима они су истакли значај рада Радоја Симића пре свега за крагујевачку филологију, који се огледа не само у научном и уређивачком раду, већ и у развоју научног подмлатка. Након њихових поздравних речи следи говор проф. Радоја Симића о његовом животном и научном путу, а после тога и његова кратка биографија и целокупна библиографија (23–42).

Први међу научним прилозима у овом зборнику јесте рад Милоша Ковачевића „Мјесто Радоја Симића у србистици, с посебним освртом на његове стилистичке доприносе” (47–66), у коме је аутор представио доприносе Радоја Симића на пољу синтаксе и стилистике савременог српског језика, анализирајући Симићева најзначајнија дела из ових области науке о језику. За овим радом долази шест радова дијалектолошке оријентације, у којима се разматрају доприноси Радоја Симића овој лингвистичкој дисциплини, а који се највише очитују у монографији *Левачки говор*. У првом од њих, „Дијалектолошки доприноси Радоја Симића” (67–72), аутор Радивоје Младеновић истиче допринос Радоја Симића опису дијалекатског система Левча, као и допринос историјској дијалектологији и историји језика. За њим следи рад Јордане Марковић „Место Радоја Симића у српској дијалектологији” (73–80), у коме ауторка истиче значај докторске дисертације Радоја Симића, али

и његова каснија дијалектолошка разматрања која се тичу говора источне Србије. У раду „Методологија дијалектолошких истраживања Радоја Симића (у светлу учења о научним методама)” (81–94) Михаило Шћепановић наглашава Симићеве заслуге у стабилизацији методолошких поставки у прикупљању, опису, класификацији и обради дијалекатског материјала. Никола Рамић у раду „Допринос Радоја Симића у тумачењу синкретизма Д/И/Лмн. у западним новоштокавским говорима” (95–100) указује на то да је грађу из својих дијалекатских монографија Симић систематизовао, анализирао и поредио са писаним споменицима, те на основу тога изводио закључке о процесима који регулишу стање облика множинских падежа код именица. Рад Славољуба Марковића „О пореклу и природи екавизама у ијекавским говорима западне Србије” (101–110) доноси најважније карактеристике западносрбијанске екавске компоненте, док последњи рад у овој дијалектолошкој скупини, а то је рад Бојане Вељовић „Допринос Радоја Симића истраживању дијалекатске синтаксе” (111–120), осветљава са синтаксичког аспекта допринос Симићеве монографије *Левачки њовор*.

Након дијалектолошких, следе радови који указују на допринос Радоја Симића историји српског језика. Тако се у раду „Данашњи лик генитива у свјетлу морфонолошких процеса Радоја Симића” (121–126) Биљана Самарцић критички осврнула на питање наставка *-а* у генитиву множине, уз осврт на Симићеву монографију *Морфонолошки процеси у српскохрватском језику*. У раду „Настанак и развој српског књижевног језика (о истраживањима Радоја Симића)” (127–137) Милош Окука износи да радови Радоја Симића представљају значајан допринос не само србистици, већ и славистици. О историјским проучавањима српског књижевног језика Радоја Симића говори и Александар Милановић у раду „Радоје Симић као историчар српског књижевног језика” (139–150), док Јелица Стојановић у раду „Научни допринос Радоја Симића у расвјетљавању настанка наставка у Гмн. у историји српског језика” (151–158) разматра исти проблем као Биљана Самарцић. У раду „О историјско-језичким доприносима професора Радоја Симића” (159–167) Снежана Вучковић бавила се теоријским и методолошким доприносима Радоја Симића историјској дијалектологији.

А да доприноси Радоја Симића нису значајни само у историји језика и дијалектологији већ и многим другим лингвистичким дисциплинама говоре бројни други аутори чији су се прилози нашли у овом зборнику. Тако о фонолошким истраживањима Радоја Симића говори Ана Јањушевић Оливери у раду „Допринос Радоја Симића фонологији српског језика: Основи фонологије српског језика и њихов значај у србистици” (169–174), док Милорад Дешић разматра прозодијска питања у раду „Прозодија у основама Фонологије српскохрватског књижевног језика” (175–177). О значајном раду Радоја Симића у области морфологије и творбе речи сведоче радови Милана

Стакића, Сање Куљанин, Сање Ђуровић и Божа Ђорића. Тако Стакић у раду „Нови погледи на морфологију глаголских облика” (179–195) анализира различите ставове наших граматичара према грађењу простих глаголских облика, наглашавајући важност Симићевог мишљења датог у *Српској грамајници I*. Сања Куљанин у свом прилогу говори о обради морфолошких категорија у Симићевој *Грамајници* (197–204), док је Сања Ђуровић дала један обухватнији преглед више радова из области морфологије у прилогу „Проблематика морфологије глагола у радовима Радоја Симића” (205–211). Божо Ђорић у раду „Симићеви творбени пасажи” (213–219) даје осврт на Симићев приступ опису творбено рашчлањивих речи у грађи сакупљеној на територији Левча, а о лексиколошком раду Радоја Симића пише Рајна Драгићевић у прилогу „Лексиколошка истраживања проф. Симића” (221–228).

О истраживањима професора Симића не само у традиционалним, већ и у модерним лингвистичким дисциплинама сведоче неколики прилози у овом зборнику. Тако Миланка Бабић анализира концепт комуникативно-прагматичке синтаксе Радоја Симића у раду „Допринос Радоја Симића проучавању прагматичке синтаксе” (229–235), а Јелена Петковић се осврнула на ставове проф. Симића о реченици („О погледима проф. Р. Симића на реченицу” (237–240)). Јелена Јовановић Симић у раду „Вербатолошка истраживања Радоја Симића” (241–252) представила је вербатолошка истраживања Радоја Симића у њиховој коатурској књизи *Вербатологија*.

Осим првог рада у зборнику, још два рада посвећена су стилистичким истраживањима Радоја Симића. То су радови Милке Николић „Стилистичка истраживања Радоја Симића: пословни стил и врсте пословних текстова” (235–263) и Вере Ђевриз Нишић „О проблему кумулације у учењу Радоја Симића” (265–269). Славко Станојчић у раду „Дискурс/текст и друштвени говорни агенси у светлу схватања проф. Р. Симића о комуникативној и структурној синтакси” (271–275) приказује идеје Радоја Симића о постојању две синтаксе: комуникативне и структурне. О импозантном правописном опусу Радоја Симића говори Вељко Брборић у прилогу „Правописни рад Радоја Симића” (277–286), у коме даје и Симићеву библиографију о правопису, која укључује осам монографија и тридесет девет радова. *Српска грамајница* Радоја Симића приказана је и са дидактичко-методичке стране у раду Драгане Вељковић Станковић „Дидактичко-методичке специфичности *Српске грамајнице* Радоја Симића” (287–297), док се у последњем раду у зборнику, а то је рад Јованке Радић „Значење као ’позитивна’ вредност у језику” (299–213), ауторка бавила, следећи радове проф. Симића, постојањем разлике између основне вредности знака и вредности као резултата релације међу речима одређеног семантичког круга.

Сви радови приложени у зборнику несумњиво показују интердисциплинарност и мултидисциплинарност научног рада Радоја Симића. По-

чевши од синтаксичких и стилистичких, преко традиционалних дијалектолошких, морфолошких, семантичких и лексиколошких, правописних, до доприноса у модерним лингвистичким дисциплинама као што су вербатологија, прагматика или лингвистика текста, сви ови прилози показују не само научне доприносе Радоја Симића, већ и велико поштовање које ужива међу колегама, од којих су већина били и његови студенти. Зато овај зборник не говори само о томе шта је проф. Симић написао и чиме се све бавио, већ како је допринео општем развоју српске филологије.

Никола Р. Настић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
у Јагодини
Студент докторских студија

УДК 811.163.41'36(082)(049.32)
811.163.41'271(082)(049.32)
811.163.41:929 Ковачевић М.(082)(049.32)
012 Ковачевић М.(082)(049.32)
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

ПРИКАЗ ЗБОРНИКА РАДОВА *СРПСКИ ЈЕЗИК: СТАТУС, СИСТЕМ, УПОТРЕБА* ПОСВЕЋЕНОГ ПРОФЕСОРУ МИЛОШУ КОВАЧЕВИЋУ

Зборник радова *Српски језик: статус, систем, употреба* настао је на иницијативу наставника и сарадника Катедре за српски језик Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу са жељом да се поводом 65 година живота и 40 година научног рада проф. Милоша Ковачевића на једном месту, у једној књизи, окупи што већи број пријатеља, колега и поштовалаца његовог наставног и научног рада.

Објављивањем зборника исказује се посебна захвалност и част проф. М. Ковачевићу и наставља традиција објављивања сличних издања посвећених утемељивачима ФИЛУМ-а. До сада су објављени зборници посвећени проф. Б. Петронијевић, проф. Р. Младеновићу, проф. М. Станојевићу, проф. Д. Иванићу и проф. Р. Симићу.

Током вишедеценијског наставног и научног рада на пољу лингвистичке славистике и срб(окроат)истике, проф. М. Ковачевић је оставио значајан траг у великом броју универзитетских центара у Србији, Црној Гори, Босни и Херцеговини и СР Немачкој.

Професор Ковачевић је лингвиста чија су научна интересовања прилично разнолика. О томе сведочи и увид у библиографију радова професора Ковачевића, бројне студије, монографије, књиге у којима се уочава да су његове научне преокупације разне језичке дисциплине као што су синтакса, семантика, стилистика, историја српског књижевног језика, а изузетан допринос је дао и проучавању многих других језичких тема, те се може рећи да нема језичке дисциплине којом се није бавио нити језичког питања које није успешно разрешио, поштујући увек и само научне критеријуме и аргументе. Импресивна биографија сведочи о разноврсним Ковачевићевим научним интересовањима, али и о невероватном осећају за проналажање и решавање различитих језичких проблема и недоумица на свим нивоима

језичке анализе. Због свега тога огроман је његов научни допринос развоју србистике, очувању и неговању српског језика.

Радови објављени у зборнику распоређени су у три целине. У првој целини дата је биографија и библиографија професора др Милоша Ковачевића. У другој целини налази се мањи број радова (укупно шест) посвећених осветљавању научних доприноса проф. М. Ковачевића различитим питањима науке о српском језику и писму. У трећем, најобимнијем делу зборника, 42 аутора, у складу са насловом зборника, објављују радове посвећене различитим системским и употребним одликама српског језика, као и питањима његовог статуса, што су биле и што јесу и најчешће преокупације у раду проф. М. Ковачевића.

Шест аутора у другом делу зборника анализира методолошке поступке и резултате истраживања професора Ковачевића из области синтаксе, стилистике, системске лингвистике, морфологије и историје књижевног језика.

Миланка Бабић у раду „Разграничавање синтаксичких категорија у (морфо)синтаксичкој теорији Милоша Ковачевића” анализира методолошке поступке и резултате истраживања које је професор Ковачевић спровео у својим синтаксичким огледима. Ауторка истиче да је област синтаксе примарна научна област у оквиру Ковачевићевог научноистраживачког рада у коме откривамо интересовање за лингвостилистику, синтагматику, синтаксу реченичних чланова и сложене реченице, комуникативну синтаксу. Из богатог научног опуса ауторка издваја синтаксичка питања која се тичу односа између координације и субординације на нивоу сложене реченице, затим статуса субјекта и предиката у србистичким синтаксичким теоријама, као и разграничавања везничког система хипотаксе и паратаксе.

О стилистичким разматрањима Милоша Ковачевића на основу бројних стилистичких студија, теоријских и практичних, говори ауторка Јелена Јовановић Симић у свом раду „Стилистичка схватања Милоша Ковачевића”. Ауторка истиче важније истраживачке и научне моменте у стилистичким схватањима Милоша Ковачевића, издвајајући теоријски, методолошки и практични значај његових стилистичких идеја.

Стилематично-стилогени модел стилистичке анализе бројних уметничких дела омогућава увид у уметничко дотеривање језичке грађе, тј. њено вредносно активно обликовање чији је исход секундарно ознаковљење – образовање стилског знака створеног креативним духом аутора.

Трагајући за главним научним и методолошким поставкама Милоша Ковачевића, ауторка закључује да су сви радови везани за стилистичка испитивања значајни и са лингвистичког, стилистичког, као и са књижевно-теоријског и књижевно-историјског становишта. Ковачевић је добро дефинисаним методолошким поступцима и јаком научном основом успео да

усмери читаочеву способност да замисли уметничке слике и повеже их са њиховом језичком грађом.

У раду „Истраживања Милоша Ковачевића која представљају теоријски оквир типологији форичких супстантивних антецедената релативних клауза” Тање Русимовић анализира се допринос научних истраживања из системске лингвистике Милоша Ковачевића, пре свега синтаксичко-семантичке. Одређују се границе релативних реченица у односу на друге врсте зависнослужених реченица и врши се класификација подтипова релативних реченица.

Научни резултати Ковачевићевог рада су послужили као теоријска основа за разврставање типова супстантивних антецедената са семантичким или формално присутним форичким елементом у свом саставу. Ковачевићеви радови о супстантивној функцији адјектива су били основа и одличан темељ за даље проучавање савременог српског језика, приказаног у овом раду, издвајање ендоцентричног антецедента са катафоричким или анакатафоричким упућивањем у оквиру којег анафора може бити концептуална и референцијална.

У свом научном истраживању професор Ковачевић се бавио и идентитетским питањима српског језика од Вуковог па до савременог периода. Тако, Биљана Кнежевић у раду „Вук и ћирилица као лингвистичке теме Милоша Ковачевића” истиче да је професор Ковачевић прави следбеник Вукових идеја и ставова о језику и писму и борац за очување ћирилице као идентитета српског народа. Научним аргументима, дијахронијски и синхронијски, у својим радовима показује све заблуде и неистине које се везују за ћирилицу и српски језик.

„Морфолошке теме Милоша Ковачевића” Сање Куљанин представљају анализу више морфолошких радова из области творбе, као једне од многобројних тема и преокупација у научноистраживачком раду професора Ковачевића. У раду се анализирају творенице са творбено-семантичког аспекта и откривају њихова значења: плеонастичка вредност префикса (*сјоменуӣ* – *јоменуӣ*, *заобилазница* – *обилазница*); плеонастичке творенице су карактеристика не само глагола, него и именица, придева, прилога. Плеонастичка употреба префикса одлика је и монопрефиксалних и полипрефиксалних твореница у српском језику. Значењем поновљености (префикси *ре-* и *јре-*) показано је да се може свести на комбиновање архисемске компоненте редупликације и диференцијалне компоненте ревалоризације. Негативно или привативно значење, с архисемским значењем „ренегирања” односно анулирања онога што је означено мотивационом лексемом у основи (творенице с префиксом *ге(з)-*). Синонимност и блискозначност показује се на примеру суфиксалних изведеница на *-ач* и *-лац* (*носач* и *носилац*; *чишач* и *чишалац*).

Још један рад који се бави анализом радова професора Ковачевића из области творбе јесте рад Биљане Мишић „Међуоднос граматичких и стилистичких категорија у радовима Милоша Ковачевића”. У раду је анализиран међуоднос творбених категорија деминутивности и аугментативности и стилистичких категорија хипокоричности и пејоративности, који показује да су ове категорије врло испреплетене. Деминутивним формама се може реализовати не само умањеничко (денотативно) значење „мали”, већ и емоционално (конотативно) значење „мили, драги” као значење деминутивног хипокористика (*бакица, милиончић*), или значење „ружан, одбојан, безвредан” као значење диминутивног пејоратива (нпр. *лидерчић, новинарчић*). Такође, аугментативним формама се може изражавати денотативно значење увећања, значење „велики” (нпр. *шамарчина, књижурина*), али и конотативна значења „одбојности”, што аугментативима даје статус пејоратива (*сељачина, лавурга*) или „умилности”, што аугментативима даје статус хипокористика (*људина, јуначина*).

Аутор рада закључује да је професор Ковачевић показао да стилистичке и граматичке категорије не стоје у односу међузависности, будући да сваки деминутив није хипокористик, као што ни сваки аугментатив није пејоратив и обрнуто.

Трећи део зборника обухвата бројне научне студије и радове који су тематски разноврсни и тичу се различитих језичких питања и недоумица из области лингвистике, лексикологије, морфологије, синтаксе, стилистике и семиотике.

Лексиколошка питања су осветљена описом структуре корпуса као једног од најважнијих задатака у изради новог речника савременог српског књижевног језика, као и представљањем општих структурних карактеристика дијалекатског лексикона.

Бројни аутори представили су резултате рада из области морфологије, бавећи се следећим темама: питањима доследне критеријалне поделе речи на врсте према три критеријума – морфолошком, синтаксичком и семантичком; семантизмом предлога *прег* који се не може свести само на просторни однос, већ и на специфичне темпоралне употребе; проблемом дефинисања и употребом прилошких израза, као и анализом прилошких израза са структурно-семантичког аспекта; функционалистичком дистрибуцијом и употребом сложених везника; употребом бројних именица на *-ица* изведених од бројева и бројних именица на *-ка* у српском језику; испитивањем садржинских и структурних својстава глагола са префиксом *пог-*.

Велики број радова у зборнику посвећен је анализи и истраживању синтаксичких тема. Тако је разматрано питање граматичког слагања (конгруенције) у савременом српском језику са нормативистичког становишта; анализиране су и класификоване објекатске синтагме у дативу; описане и

анализиране су имперсоналне конструкције с предикатом у облику партиципског пасива формиране од глагола комуникације и когнитивних процеса са објекатском допуном у облику предлошко-падежне конструкције; дефинисан је статус односних клауза, односно њихова могућност да самостално врше неку од функција субјекта или објекта.

У 48 различитих огледа објашњени су различити и комплексни проблеми у многим аспектима језика – од историјских до функционалности. Бројност огледа у зборнику омогућава различит одабир прочитаног, али пружа и могућност за даља истраживања, нове језичке расправе.

Због тога се може рећи да зборник радова *Српски језик: ситијус, ситијем, уиојреба* представља веома успешан прилог не само личним истраживањима професора Ковачевића, већ и егзактан допринос савременим лингвистичким истраживањима.

Катарина Б. Субановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.111'367.625(049.32)
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

РАЗВОЈНИ ПУТ ГЛАГОЛА *БИТИ* У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ¹

(Дејвид Кристал, *The Story of Be: A Verb's-Eye View of the English Language*, Оксфорд, Oxford University Press, 2017, 187 стр.)

Монографија *Прича глагола бити: енглески језик из глаголске перспективе*² једног од најпризнатијих лингвиста енглеског говорног подручја, Дејвида Кристала (David Crystal), јесте својеврсна научна биографија енглеског глагола *бити*. У овој књизи аутор, посматрајући из различитих аспеката глагол *бити* (дијахронијског, синхронијског, социолошког, етимолошког, семантичког), пружа посебан увид у развој како датог глагола, тако и енглеског језика уопште у протеклих 1 500 година.

Монографија Дејвида Кристала написана је као укрштање два паралелна тока научног представљања глагола *бити*, што се огледа у структури књиге. У том контексту уочавамо поделу књиге на макро и микро плану.

Примарнији макроплан представља разматрање семантичких реализација глагола *бити* у дијахронијској и синхронијској перспективи и уобличен је кроз двадесет шест поглавља. Аутор хронолошки представља сваку од употреба овог глагола, почевши од најранијих (најчешће из староенглеског), па све до најсавременијих примера, који се употребљавају у свакодневном говору. Теоријски прикази су поткрепљени одговарајућим примерима у зависности од периода из ког потичу.

На микроплану уочавамо други ток посматрања глагола *бити*, који представља разматрање историјског развоја граматичких облика (инфинитива, императива, облика индикатива, партиципа и конјунктива), при чему

¹Овај рад је настао у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство за просвету и науку и технолошки развој Републике Србије.

²Прев. Катарина Субановић (енгл. *The Story of Be: A Verb's-Eye View of the English Language*).

се прати еволуција изговора и правописа. Овај ток научног представљања уоквирен је кроз десет потпоглавља, која су на структуралном плану смештена унутар главних поглавља. Поред поглавља и потпоглавља, ова монографија садржи и предговор, пролог, додаток са изговором староенглеског (како би се читаоцима олакшало тумачење примера из тог периода развоја језика), затим листу илустрација, захвалницу издавача, индекс имена и индекс појмова.

У предговору и прологу аутор истиче дугу историју глагола *биџи*. Глагол *биџи* развио је шири семантички спектар и шире поље реализације од било које друге речи – забележено је 1812 његових значења. Поред тога, са својих осам суплетивних основа, у погледу фреквентности употребе глагол *биџи* заузима друго место у енглеском језику, одмах иза одређеног члана. Будући да ниједан глагол у енглеском језику не показује оволику разноликост, Кристал истиче значај и потенцијал глагола *биџи* у погледу истраживања и нових сазнања.

У овој монографији различите реализације глагола *биџи* су на иновативан начин груписане и дати су им аутентични називи какви се не срећу у граматикама. Књига почиње поглављем названим према Шекспировој реплици „Бити или не бити”, у ком се, у складу са називом, проучава његова *еџзистенцијална* употреба (енгл. *existential be*). Аутор, доследно пратећи структуру, монографију кохерентно завршава *сумирајућом* употребом овог глагола (енгл. *summarizing be*).

Свих двадесет шест поглавља прате јасно утврђени образац у погледу организације и Кристаловог научног поступка са врло малим одступањима. Аутор поглавља започиње речничком дефиницијом. Нека поглавља поред дефиниције садрже и информације о временском периоду и месту у оквиру којих је одређена лексема настала. Кристал илуструје разноврсне функције и семантичка нијансирања представљених форми. Примери којима се аутор служи су књижевни, али и општеупотребни, из дневне штампе, са телевизије. Такође, аутор показује које су се форме, настале на америчком говорном подручју, прошириле на британско тле и обрнуто.

И други ток научног представљања глагола *биџи*, онај који уочавамо на микроплану у потпоглављима, почива на кохерентној организацији и структури – аутор потпоглавља започиње основним обликом, инфинитивом, а завршава конјунктивом. У потпоглављима аутор граматичке форме хронолошки испитује и представља, од најстаријих забележених облика до оних које налазимо у савременој, свакодневној употреби. Потпоглавља обилују мноштвом информација у погледу времена настанка одређених реализација, њихових ортографских и ортоепских промена; увршћене су како стандардне, тако и форме из других дијалеката, а неретко се приказују године форми (као и саме форме) које су из употребе нестале. У погледу (промене) правописа

и изговора, аутор не узима у обзир само стандарде (британски и амерички), већ пружа перспективу других дијалеката и варијетета, укључујући и креолске језике. Када су у питању ортографија и ортоепија, аутор илуструје који су облици официјелни, дакле, указује на дозвољени и очекивани регистар.

Ова монографија представља обимну студију са историјском и савременом перспективом посматрања на глагол *биџи* и почива на широком увиду у етимологију, историјску лингвистику и семантику. Осим тога, методологија какву Дејвид Кристал приказује у овој књизи представља иновативан научни поступак, у чему лежи научна вредност ове монографије.

Прича глагола биџи јесте књига написана јасним стилем, на прегледан и систематичан начин. Богата каријера Дејвида Кристала, многобројни радови, монографије и речници, сведоче да аутор помно прати различите лингвистичке дисциплине и да је ауторитет у науци. Изузетна теоријска поткрепљеност књиге, обиље примера из различитих функционалних регистара, као и начин на који је тема презентована, аргументи су који нас уверавају да ће књига имати широку читалачку публику, како стручњака из домена лингвистичке науке, студената, оних професионално везаних за енглески језик, тако и свих других који умеју да препознају и цене добру стручну литературу. Књига, такође, може послужити и као модел за популаризацију лингвистичке науке и њеног значаја.

Теодора З. Маринковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.475(049.32)
Примљен: 2. септембар 2019.
Прихваћен: 25. октобар 2019.

ПРИКАЗ КЊИГЕ *УСАМЉЕНОСТ* АУТОРА ЦОНА Т. КАСИОПА И ВИЉАМА ПАТРИКА

(Ц. Т. Касиопо, В. Патрик, *Усамљеност: људска природа и потреба за друштвеном повезаношћу*, Београд, Клио (Clio), 2014, 312 стр.)

Аутори Цон Т. Касиопо и Виљам Патрик истражују феномен усамљености из угла субјективног доживљаја појединца. Под овим термином подразумевају осећање изолованости, то јест стање у којем се појединац не осећа ни емотивно ни социјално повезано са светом око себе, у којем не доживљава осећање блискости и интимности са другим људима. У својој књизи они детаљно и исцрпно обухватају узроке и аспекте осећања усамљености: од физиолошких корелата, психолошких фактора, преко последица које ово стање има на квалитет живота појединца.

Аутори полазе од чињенице да људска бића поседују урођену социјалбилност и као таква имају потребу да буду прихваћена, повезана са другима и да имају осећање припадности. Забрињавајућа чињеница коју аутори наводе јесте та да се у садашњем тренутку приближно једна петина становника планете осећа у тој мери изоловано да то постаје велики извор несреће у њиховим животима. Ова књига обилује знањима из теорије и науке, релевантним истраживањима која нам приказују најсавременија сазнања из ове области, пружа детаљан водич за информисање о различитим замкама у које нас доводи осећање изолованости, али исто тако враћа наду да такви проблеми могу да се превазиђу. Читање ове књиге нам помаже да разумемо феномен отуђености који је веома присутан у садашњем брзом ритму живота, али и да препознамо ове симптоме код себе и других и нуди корисне технике и савете за превазилажење оваквог стања.

Усамљеност омета перцепцију, понашање и физиологију. Аутори сваки од ових аспеката детаљно разрађују. Књига се састоји из три дела: „Усамљено срце”, „Од себичних гена до друштвених бића” и „Проналажење смисла у повезаности”. У сваком делу се обрађује неки важан аспект уса-

мљености. Сажето ћемо приказати најважније закључке који произлазе из богатог корпуса истраживања и сазнања који су обједињени у овој књизи.

Пре свега се наглашава разлика између самоће и усамљености, у том смислу да се та два термина не изједначавају. Човек може да буде окружен људима а да се осећа усамљено, исто као што може да проводи време у самоћи и да се осећа добро. Усамљеност је субјективно осећање које се односи на доживљај неусаглашености са околином. Са друге стране, бити сам не мора да има негативну конотацију уколико се особа помирила са том чињеницом.

Говори се и о негативним последицама усамљености по здравље, које се испољавају у вишим нивоима хормона стреса, нарушеном имуном систему и кардиоваскуларним функцијама, као и лошијем квалитету сна код усамљених људи. Особе које се осећају усамљено теже да имају мање здраве животне навике, да више конзумирају алкохол и цигарете, једу маснију храну и последично буду склонији гојазности.

Показало се, пак, да осећање усамљености има адаптивну функцију како би се људи подстакли на удруживање, јер недостатак задовољства и сигурности у везама са другим људима узрокује бол који је сличан физичком болу. Функционална магнетна резонанца региструје овакве реакције. Уколико усамљеност постане хронична, она постаје дубока реметилачка повреда нашег бивствовања.

Снажне последице усамљености произлазе из степена рањивости на прекид друштвене везе, који је великим делом генетски условљен и који, последично, утиче на способност емоционалне саморегулације, као и на менталне представе и очекивања од других, али и на закључке које изводимо о себи. Када усамљеност превлада, социјална когниција, као и способност саморегулације постају искривљене, тачније особа може негативно вредновати себе и друге и имати погрешна очекивања од других.

Оваква слабо регулисана понашања последично доводе до одбацивања од стране других, што појачава осећање незадовољства и изолованости и потврђује негативну перцепцију и самоперцепцију.

Усамљеност негативно утиче и на егзекутивне функције и смањује ефикасност појединца у свакодневним ситуацијама. Хронична усамљеност доводи до дисбаланса у метаболичким процесима и временом до дисрегулације која доводи до „хабања” организма. Показало се да у човековом функционисању приоритет имају делови мозга који су примитивнији и задужени за емоције у односу на више функције и да ће несклад у овом делу мозга довести до дисфункције у осталим аспектима функционисања. Усамљеност доводи до повећања одбрамбених реакција које временом доводе до раздора у друштвеним односима. Такође, усамљеност подстиче пасивно суочавање са проблемима и одбијање да се затражи емотивна подршка.

Усамљеност има бројне негативне последице и по штетности по здравље се налази одмах поред гојазности, пушења и недостатка физичке активности, а доводи и до дисрегулације у психолошком функционисању. Имајући све наведено у виду, потребно је едуковати се о овој теми и изједначити значај физичког и менталног здравља. Потребно је да као друштво систематично радимо на томе да људи преузму одговорност за своје психичко здравље и да се побрину за њега подједнако као и за своје физичко здравље. Такође, решење за проблем усамљености не лежи у квантитету, већ у квалитету веза. Повезаност са другима мора бити смислена и задовољавајућа за саме учеснике, а не одређена неким спољашњим мерилем. На сваком појединцу је да освести значај припадности оним групама које за њега имају унутрашњи смисао и да уложи труд да у њима остане.

Марија М. Станојевић Веселиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 371.3::811.111
81'243:159.953.5
37.026
Примљен: 30. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ПРИМЕНА *CLIL* МЕТОДЕ

(Elisabeth Langer, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Science Education*, Wien, Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds), 2007)

УВОД

У овом приказу биће речи о концепту *CLIL* методе, као и о резултатима истраживања Елизабет Лангер (2007) о утицају родне осетљивости на прихватање таквог начина подучавања. Мало је теоријских радова и истраживања из ове области, будући да се наведена метода примењује у тек неколико школа у Србији, те је и недовољан корпус на ком би се извршила детаљнија анализа примене *CLIL* методе код нас.

Циљ приказа је да се представи наведена метода као пример добре праксе и сви аспекти њеног имплементирања у настави.

КОНЦЕПТ

CLIL (Content and Language Integrated Learning)¹ метода представља веома отворен концепт који пружа оквир за наставу и учење, при чему се садржај неког предмета у школи предаје на страном језику. На овај начин ученик стиче компетенције за одређени предмет и уједно развија језичке вештине на страном језику.

Постоји много разлога за увођење и примену дате методе у настави, међутим, најбитнији је својеврсна припрема ученика за вишејезичност и интеркултуралност. Према препорукама Европске комисије², *CLIL* метода

¹Интегрисано учење предметних садржаја и језика

²Goethe Institut: *Mint und CLIL im daf Unterricht*, München: Goethe Institut, 2018.

сматра се најбољим начином за унапређивање и стицање вишејезичности, поред учења страног језика на млађем узрасту и програма размене (Еразмус+ програм³) у оквиру којих се може провести дужи временски период у датом говорном подручју.

Како наводи Катарина Завишин (2013: 164), поред свих метода у настави страних језика, наведена метода омогућује разноврсност контекста различитих предметних садржаја када страни језик има посредничку улогу у настави. Стога, поред лингвистичких, ученик на овај начин развија и когнитивне вештине, тако што објашњава, пореди или описује на часовима нејезичких предмета.

Мотивација игра веома значајну улогу у учењу страних језика која се појачава кад је реч о поменутој методи. Ученик користи страни језик у циљу разумевања одређеног садржаја наставног предмета, као и стицања и примене знања из наставних предмета. Стога се може рећи да је циљ наставника страног језика да подучава страни језик, да ученици усвајају језичке вештине, док је циљ наставника нејезичких предмета да ученици користе језик и језичке вештине као средства да би дошли до знања.

На основу ангажовања наставника и начина на који наставник примењује *CLIL* методу, разликују се интердисциплинарни и пројектни тип који се одређује у складу са способностима и знањима циљне групе (Завишин 2013: 333). Наставник бира одговарајуће материјале, прави наставни план и структурира наставну јединицу. Поред тога, повезаност са курикулумом је веома значајна кад је реч о реализацији *CLIL* методе, као и сарадња са родитељима, посебно за наставу страног језика на млађем узрасту. Рад са *CLIL* методом мора се планирати дугорочно, стога се најпре мора сакупити материјал и курикулум мора бити дефинисан.

Овај начин подучавања делује веома мотивишуће на ученике. Наведена метода обогаћује наставу страног језика и инспирише ученике да уче друге наставне предмете. Стандарди не обавезују да језик инструкција мора бити енглески језик, те језик са посредничком улогом може бити било који страни језик.

НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА И НАСТАВА ПРИРОДНИХ НАУКА

Курикулум, план и програм наставе страних језика, мора бити одговарајући и уређен према потребама и захтевима циљне групе, те се морају размотрити интересовања ученика, њихове активности у слободно време, њихове жеље и размишљања о будућности.

³Еразмус плус програм је тренутно најбољи образовни програм Европе који омогућује размену студената и наставника.

Наставници природних наука имају веома незахвалан задатак: у свету где све функционише једним кликом, они настоје да приближе младим људима одговор на питања „како“ и „зашто“. Интегрисани приступ имплицира да настава природних наука мора садржати и одређене аспекте наставе страног језика, што значи да наставник природних наука треба да предаје садржаје свог предмета користећи страни језик.

На сличан начин наставник страног језика приступа подучавању уводећи предметне садржаје и задатке из других предмета (географија, музичко, историја итд.).

У циљу што ефикасније наставе страних језика, развијени су следећи силабуси зависно од садржаја и наставних материјала који се користе у настави (Завишин 2013: 149):

1. структурални – граматичке структуре распоређене су у зависности од сложености грађе или фреквентности употребе;
2. ситуациони – место употребе језика (у банци, у радњи);
3. тематски – учење је организовано у складу са темама попут исхране, слободног времена, здравља и слично;
4. функционални – језичке функције попут дескрипција, извештаја и друго;
5. појмовни – односи се на категорије као што су трајање, квантитет, локација и слично;
6. силабус на основу вештина – заснива се на корисности сваке језичке вештине;
7. силабус заснован на задацима, као што је праћење упутстава, исцртавање мапа.

У литератури не постоје емпиријски докази који могу да потврде да је један силабус бољи од другог и многи наставници комбинују различите типове силабуса како би остварили наставни циљ.

При дефинисању силабуса сваки наставник је одговоран за свој предмет и ослања се на курикулум. Правилници о наставним плановима и програмима⁴ су усвојени од стране Националног савета за образовање и

⁴Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (*Просвејџни гласник*, бр. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 2/10, 3/11, 7/11, 1/13, 4/13, 14/13, 5/14, 11/14, 11/16 и 6/17), Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије, 2018.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (*Службени гласник РС – Просвејџни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 11/2014, 11/2016-I и 11/2016-II), Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије, 2018.

објављени на сајту Министарства просвете, науке и технолошког развоја и у *Просветном гласнику* Републике Србије.

Тематске области у настави страних језика за основне школе утврђене су у складу са интересовањима ученика и актуелним дешавањима у свету: географска карта, свакодневне активности, ток дана, здравље, хигијена, клима, време, наука, истраживање и исхрана. Будући да наука и истраживање представљају једну од тематских области које се обрађују у настави страних језика, веза између страних језика и наставе природних наука већ постоји.

CLIL МЕТОДА У ДРУГИМ ЗЕМЉАМА

Како наводи Завишин (2013: 146), да би наставник предавао нејезички предмет на страном језику, треба да влада тим језиком на Ц1, односно минимум Б2 нивоу Заједничког европског оквира за стране језике. Ова правила варирају од земље до земље. У Немачкој се образовање учитеља одвија симултано на немачком и на енглеском језику, што омогућава више професионалних прилика, будући да су компетентни да подједнако добро држе наставу на енглеском као на немачком језику. Овакав приступ у настави у ком је немачки језик језик инструкција имплементирао је и примењује Гетеов Институт. Први пут је примењен у Немачкој после Другог светског рата када је страни језик био француски. Средином деведесетих година двадесетог века енглески је преузео то место. Углавном су CLIL програми део наставних програма на високим образовним институцијама (Гете институт 2018: 11).

CLIL У НАСТАВИ ПРИРОДНИХ НАУКА

Постоје разни начини како се садржај неког нејезичког предмета може интегрисати са садржајем из предмета Страни језик. Идеалан облик наставе је настава коју воде и планирају два наставника, наставник природних наука и наставник страног језика, са посебним нагласком на реализовање циљева специфичног предмета и циљева страног језика. Овакав начин подучавања представља CLIL методу, иновативан и продуктиван приступ у остваривању горенаведених циљева.

Рад обухвата реалне садржаје у комбинацији са интерактивним задацима, попут дискусије о резултатима експеримента која је аутентична и продуктивнија је од интерактивних задатака који су базирани на измишљеном садржају у настави страног језика. Читање и писање постају оригиналнији ако ученици разумеју и користе одређени садржај текста, док рад на језику,

учење речи, има јасно дефинисан циљ и односи се на решавање проблема кад је реч о учењу и усвајању нејезичког предмета. Традиционално би се овај начин могао разматрати као секвенцијално усвајање страног језика.

Истраживање *Content and Language Integrated Learning in Teaching Science* (2007) Елизабет Лангер показало је да паралелна употреба матерњег и страног језика повећава успешност у учењу.

Наставне јединице засноване на CLIL методи такође се могу прилагодити специфичним потребама и захтевима циљне групе. Употреба ове методе у одељењима са високим процентом миграната захтева посебну пажњу. Према речима Елизабет Лангер (2007: 11), наставу не треба држати све време на енглеском језику – препорука је не више од 50% наставе – како би се истовремено омогућило усвајање и неговање првог језика, у овом случају немачког језика. Планирање усмених и писмених задатака углавном је усмерено на вештине и интересовања појединачног ученика.

Као што је већ наведено, CLIL метода је образовни приступ у којем се научни предмети подучавају на страном језику и настоји се развити стручност у оба предмета. Када је у питању примена CLIL методе у настави природних наука, допринос Елизабет Лангер је веома важан, будући да се она бави и родном осетљивошћу, тачније утицајем пола на применљивост дате методе. Истраживање је реализовано на основу упитника и интервјуа, као и вођења дневника. Тестирану групу чини 184 ученика, ученица и наставника у четири различите средње школе у Бечу.

Научни жаргон се веома разликује од свакодневног језика, а од ученика се очекује да сами формулишу научне текстове, иако претходно нису припремљени за то. Као што наводи Елизабет Лангер (2007: 8), због незадовољавајућих знања ученика из области природних наука на међународном нивоу, као и због језичке интеграције ученика са мигрантским пореклом у земљама немачког говорног подручја, све већа пажња се поклања CLIL методи. Наведена метода и материјали уведени су до сада у наставу физике, хемије и биологије у одређеној мери. Ниво језичког знања ученика игра велику улогу у одређивању наставних материјала.

Ауторка се у истраживању бави родном осетљивошћу и питањем прихватања CLIL методе од стране ученика. За потребе рада припремљени су упитници и интервјуи, као и истраживачки дневник који је детаљно анализиран.

УПИТНИК

Тестирану групу чини 184 испитаника, тачније 94 дечака и 90 девојчица који похађају четири различите школе. Процент испитаника мигра-

натског порекла је 37% и у групи је скоро подједнак број дечака и девојчица. Приликом евалуације упитника узете су у обзир разлике у годинама, социјалном пореклу и интересовањима ученика. Упитник је конципиран тако да анализира искуства везана за CLIL методу у настави природних наука. Показало се да утицај предавача игра кључну улогу у прихватању наведене методе. Резултати указују на невероватно висок степен прихватања ове методе у настави природних наука од стране циљне групе.

Суштина упитника била је испитивање компетенција у познавању страног језика и важности енглеског језика у настави природних наука. С обзиром на то да су методе варирале, као и материјали, ученици су се осећали мотивисано.

Један од циљева упитника је био утврђивање прихватљивости овакве методе у настави од стране ученика и ученица мигрантског порекла. Резултати су показали да је велики број ученика и ученица мигрантског порекла прихватио овакав приступ у настави, тј. 43% дечака и 48% девојчица прихватило је CLIL методу. Неутралан став који су неки ученици заузели кад је реч о датој методи може се објаснити с једне стране мањком интересовања за природне науке, а с друге стране може се повезати са лошим општим успехом ученика.

Из перспетиве ученика мигрантског порекла, влада мање позитиван став према примени CLIL методе у настави природних наука и веће су разлике у размишљањима о овој методи између ученика и ученица. Поред упитника за ученике, осмишљени су и упитници за наставнике. Испитаници, једанаест наставница и пет наставника, предају у школама са фокусом на двојезичном образовању и у школама без двојезичног образовања. Наставници истичу квалитет и разноликост доступних метода и наставних материјала, а када је реч о прихватању CLIL методе од стране дечака или девојчица, процена ових наставника је да они или нису приметили да постоји било какав утицај на прихватање дате методе или да девојчице више воле такву наставу (Лангер 2007: 23).

ИНТЕРВЈУИ

Обављено је осамнаест интервјуа, у којима је испитано десет ученика и осам ученица, међу којима пет ученица и пет ученика мигрантског порекла; тринаест ученика похађало је седми разред, а пет ученика четврти разред у Бечу. Ученици су похађали школе које имају двојезично образовање или школе које се фокусирају на стране језике.

На основу транскрипата интервјуа добијене су табеле са одређеним размишљањима, те су резултати постали транспарентнији. Скоро свих осам-

наест испитаника потврдило је позитиван ефекат предавања природних наука на енглеском језику, али са мањим разликама у објашњењима. Ученици и ученице су неколико пута изјављивали да *CLIL* метода не отежава наставу природних наука, али да је не чини занимљивијом. Исти ученици набрајају различите *CLIL* материјале и оцењују их позитивно. Прихваћени су стереотипи попут „ја сам дечак, занимају ме, на пример, мотори” или „девојке уче другачије, научно је доказано”. Најочигледнија ствар је да се девојчице пре поистовећују са овим језичким приступом, јасно и често изјављују да су више заинтересоване за језичке предмете и нису заинтересоване у истој мери за природне науке (Лангер 2007: 25–27).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Током школске године вођен је дневник и бележене су изјаве ученика, на основу чега се може закључити да су девојчице брижљивије и одговорније обављале своје задатке. Негативни коментари због употребе наставног материјала на енглеском језику су чешћи на почетку школске године од стране дечака, али их је у току године било све мање. На предавању су девојчице прво обављале текстуалне задатке (радне листове, текстове са празнинама, загонетке итд.), док су дечаци (пре свега старији) показали више интересовања за практични рад (експерименти итд.). Став о примени *CLIL* методе се не може поуздано одредити на основу напомена аутора, будући да су белешке најчешће доносиле ученице. Коначни резултат указује ипак на позитивну оцену кад је реч о примени дате методе.

Подаци добијени из упитника, интервјуа и бележака аутора у складу су са већ датом хипотезом да ученици који не показују велико интересовање за природне науке помоћу ове методе повећавају своју мотивацију за бављење природним наукама.

Могло би се закључити да се позитивни аспект *CLIL* методе и разлог њене примене у настави огледа у већој изложености страном језику, који у овом контексту има посредничку улогу у складу са садржајем и потребама ученика. Такође, језик се учи у специфичном контексту, зависно од садржаја нејезичког предмета, а не у издвојеним фрагментима. Поред тога, ученици често имају прилику да слушају и „преговарају” о садржају користећи страни језик, тако да су изложени сложеним когнитивним импулсима и укључени у захтевне активности које подстичу унутрашњу мотивацију. Везивање садржаја и страног језика подстиче употребу и развој когнитивних стратегија, а усвајање језика и садржаја омогућава флексибилност и прилагодљивост наставног плана и активности, тако да ова врста предавања омогућава ученику већу моћ одлучивања у избору тема и активности.

С једне стране, присуство матерњег и страног језика у настави (објашњење стручних израза на матерњем језику, коришћење двојезичног речника у вези са одређеним предметом), као и упућивање ученика на граматичке аспекте језика, одлике су граматичко-преводне методе која је веома значајна, док с друге стране индуктивна обрада садржаја, усвајање лексичких и граматичких садржаја у контексту кроз различите облике рада указују на елементе комуникативне методе у настави, што су неке од карактеристика методе коју смо приказали у раду. Многи аутори посебно истичу културну димензију која се на овај начин даје настави и школском систему, будући да CLIL метода такође утиче на развој интеркултуралне компетенције (Завишин 2013: 331–332). Неминовно је да се кроз сваки језик, његову структуру и фразе прожима културолошка специфичност народа, те је, поред стицања академског нивоа компетентности на страном језику, применом дате методе циљној групи омогућена и интеркултуралност.

Као значајну предност CLIL методе у настави у односу на традиционалну наставу можемо издвојити развој академске компетенције на страном језику. Док у традиционалној настави ученик може развити само основне међуљудске комуникацијске вештине, примена CLIL методе у настави омогућава ученику да развије когнитивно знање академског језика (Куминс, Свејн 1986).

Често такозвана псеудореалност страног језика подстиче стварање услова за примену страног језика у одређеном контексту, али уколико се ученик не идентификује довољно са додељеним задацима, резултати учења нису задовољавајући. С тим у вези, наглашава се да је интеракција остварена у садржајима нејезичких предмета веродостојнија од интеракције са псеудореалним садржајем наставе страних језика, те се да закључити да је CLIL метода у том смислу право решење.

Наведени резултати указују на закључак да је потребно пажљиво испланирати увођење страног језика у наставу, као и планове и програме предмета који ће се држати на страном језику. Овако организована настава може дати позитивне резултате у смислу повећања мотивације за учење нејезичких наставних предмета.

ЛИТЕРАТУРА

- Куминс, Свејн (1986): Jim Cummins, Merrill Swain, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, Longman: London.
- Дурбаба (2011): Olivera Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Београд: Zavod za udžbenike.
- Гете институт (2018): Goethe Institut, *Mint und CLIL im daf Unterricht*, München: Goethe Institut.

Завишин (2013): Katarina Zavišin, *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*, Beograd: Filološki fakultet.

Лангер (2007): Elisabeth Langer, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Science Education*, Wien: Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, *Просвећени ђласник*, бр. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 4/13, 14/13, 5/14, 11/14, 11/16 и 6/17), Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије. Преузето 20. јула 2018. са сајта <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, *Сл. ђласник РС – Просвећени ђласник*, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 11/2014, 11/2016-I и 11/2016-II), Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Р. Србије. Преузето 20. јула 2018. са сајта <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>

Maja P. Nikolova
Museum of Pedagogy
Belgrade

УДК 371.39:007.52
Примљен: 9. септембар 2019.
Прихваћен: 15. новембар 2019.

ROBOT EDUCATION

Abstract: The development of modern technology and its application in everyday life point to the need to prepare young generations for a new era in which robotics will play an important role. Therefore, as part of the teaching process, robotics is increasingly present in our primary and secondary schools. Namely, the use of robots in teaching allows us to acquire new knowledge through the game, breaks the fear of the unknown in new technologies, develops imagination and creativity and to acquire new knowledge and skills in programming, mechanics and electronics. In addition, the construction and programming of robots represents a motive for further advancement in work as well as in school and out-of-school activities.

The aim of this paper is to point out the need for teacher education to use educational robots in their work. The methodology is based on the previously published experience in this field, as well as on the analysis of the collected data. The results obtained by the qualitative analysis will point out the important place for robotic education in the new system of education.

Therefore, the author of the paper considers that professional development and professional competence of teachers in the field of robotics would have far-reaching influence on the development of the curriculum for teacher education.

Keywords: robot, programming languages, imagination and creativity, teachers' competencies.

INTRODUCTION

Many centuries ago, a learned rabbi made from clay an artificial creature who looked like a man, which was expected to do hard work instead of him and defend him from the enemy. Thus, on the banks of the Vltava, in the 17th century, a bulky creature was created, which, after the sacred word *Emet* was imprinted on his forehead, revived. It was named GOLEM. Golem worked amenably hard jobs and became larger and bigger every day. The rabbi was scared that it was going to become as big as universe and wiped the sacred word from his forehead, after which Golem turned into a handful of clay.¹ The moment Golem's behavior

¹In some stories about Golem, at some point it turns against its creator.

went out of control, the rabbi destroyed it, realizing that the adventure of making an artificial being was a mistake. The story of Golem came from the Bible, Psalm 139:16, and symbolizes an unshaped form, while in Hebrew the word indicates a stupid and hopeless creature. In any case, this is one of the first preserved stories of the creation of an artificial being.²

During the 19th century, with the progress of science and technology, stories about artificial beings appear in literature. The readers were fascinated by a character from Mary Shelley's novel – the artificial being Frankenstein, which became a symbol of contemporary culture and initiated the appearance of a number of novels and stories about artificially created beings that are aggressive, dangerous and evil. At the beginning of the 20th century these creatures got their own name – *robots*. In his play “R.U.R.” (“Rossum's universal robots”), performed in 1921, Czech writer Karel Chapek first introduced the word *robot* to describe a creature that does the hard work.³ With the appearance of Isaac Asimov, before the Second World War, robots got a new dimension – they became gentle guardians of the child in the novel *I robot*. In the decades that followed, since imagination and technology became closely linked, robots became main characters in many films.

A robot is a machine that can move and perform various tasks without human help. The basic characteristics of a robot are movement, perception and intelligence. They are mostly powered by electric motors, equipped with cameras for monitoring the environment; there are ones that are operated wirelessly. Robot movements are complex, and in most cases the mechanical arms and legs are driven by electric motors controlled by computer.⁴ The development of computer technology affected the construction of devices as well, hence robots eventually transformed into intelligent robots that can work independently. Electronic brains of modern robots work on the principle of brains of simple animals, and their *mind* is contained in microprocessors on the motherboard. Some robots possess various sensors that simulate human senses – the sense of smell, vision, hearing and touch. There are specialized multipurpose robots, they come in different sizes and with various accessories, allowing them to be used in various spheres of life. The part of the robotics that develops androids, human-like robots, has progressed so much in the past 30 years that in some cases the similarity is quite high.

²Most ancient mythologies contain mechanical servants or artificial people such as clay Golem from the Jewish legend, a clay giant from the Norwegian legend, Galatea – mythical statue carved by Pigmalion that revived, or Tal – a man of bronze. Greek engineer Ctesibius constructed the first water clocks with movable figures, and in the 4th century BC Greek mathematician Archytas constructed a moving bird on a mechanical steam.

³In the drama, we follow the rebellion of robots and the disappearance of the human species that is replaced by their conscious products.

⁴There are robots that can simulate human movements, such as the movement of a human hand.

The first mass-produced robots are industrial robots of modest features that performed simple tasks. Initially, their purpose was to assist human beings; today there are stand-alone production machines that are set up in places where people cannot or must not be, due to harmful environment.⁵ In 1961, a robot called Unimate, the first industrial robot that was used on a production line, was constructed in the United States. It was set up at the General Motors Company to pour red hot metal needed for the production of cars; it was the first machine that completely replaced an employee.

Robots move on the ground or on the water, cruise through the sky and collect data, explore the universe. Some of them possess artificial intelligence that allows them to navigate independently on remote planets. A robotic vehicle, called the *Mars rover*, and a space robot *Curiosity* were sent to the nearby planet to explore the ground and answer the most important question – is there life on Mars. When they complete their mission, they will be destroyed and will remain on Mars as a testament of a civilization.

Robots are used to help in the home as well – to do vacuum cleaning, mow the grass, cook tea or imitate a pet. Some of Serbian scientists have participated in the worldwide design of a man-like robot that can move, help people in daily activities, and maintain interactions with people in a way that is similar to human.

Unmanned vehicles and drones have found their application in military research, and robotized piano in music. Robots are a popular theme in fine art as well as in the film industry; they are the main characters in many science-fiction films.

Robots are used in laboratories – they can easily repeat the same action countless times, which contributes to scientific research. They are applied in medicine – some specialized robots perform surgical operations and some are used as artificial limbs.

In the domain of using robots for medical purposes, the Institute “Mihailo Pupin” from Belgrade occupies a special place. Immediately after the end of the Second World War, professor Rajko Tomović (1919–2001) began his research in the laboratory for automatic control at the Institute. Together with professor Miodrag Rakić (1923–1998), in 1964, he designed the first prosthetic robotic hand, that is, a prosthesis with external power supply that could squeeze a fist and collect items with outstretched fingers. Although this *Belgrade hand* was never used for medical purposes, it served as a basis for future research.

Professor Miomir Vukobratovic (1931–2012), who left a great mark in the field of humanoid robotics, joined the Institute “Mihajlo Pupin” in 1966. Working at the Laboratory for Robotics, founded in 1967, he studied the stability of bipedal anthropomorphic motion, and the results of his research contributed to the solution of the problem of the movement of humanoid robots. In 1972, professor

⁵In 1978, an industrial robot with anthropomorphic figure was made; it is used in our country as well.

Vukobratovic and his team constructed the first active exoskeleton in the world, a kind of a robotic suit, an active mechanical device which served to trigger the limbs of paraplegic and dystrophic patients. The research in the field of robotics brought world fame to professor Vukobratovic.⁶

New scientific achievements find use in everyday life. Being able to create a *new life* or take the role of the creator, men gave robots their role in the society. Robots are expected to be as close to human as possible, so humanoid robots become reality. One of the most famous is ASIMO (Advanced Step and Innovative Mobility), which was made in Japan at Honda Motor Company in 2000. This robot, which is about 130 cm tall and weighs 54 kg, can walk, run, identify objects that move, speak, communicate and answer questions, help sick people, climb stairs, follow the man and welcomes him. It responds to its name and recognizes obstacles.⁷

ROBOTS TOYS

Mechanical toys that were created during the 17th century were the forerunner of today's robots; the first toy robots were winding toys that appeared in the 1930s. These toys were made of metal with painted eyes and mouth and contained pieces of plastic with blinking light. In the 1950s, elements of toy robots were connected by wire to produce certain tones, and in the 1970s battery powered robots appeared, whose legs were driven by an electric motor.

In pre-school institutions in America, children play with robots that move around the room and give dynamics to many games. In this way, the children become familiar with the functioning of a robot and make contact with it, gaining a positive experience. Among American children, the most popular is a robot called RUBI who can, like a child, turn his head and look at a ball that jumps or at a teddy bear. Observing children's play with robots, it can be noticed that children believe that robots have the same or similar "feelings"; there is an effective non-verbal communication between children and robots. While adopting new concepts in teaching, social interactions play an important role, and the interactive relationship between children and robots positively influences the achievement of this goal. RUBI is equipped with a computer on its "stomach", that enables children to acquire some basic information or simply to entertain themselves with the use of children's music. In this way, RUBI becomes a true companion in game and acquiring knowledge.

Toy robots can ask questions and record children's responses, and the analysis of the data allows monitoring the progress of children, as well as the forma-

⁶https://sr.wikipedia.org/sr-ec/Миомир_Вукобратовић

⁷Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/ASIMO>, published on 7. 6. 2016.

tion of an individual curriculum that determines what is optimal for a certain age and interests of a child. However, learning with a robot for older children requires a more complex preparation, but due to the popularity of robots among children, it is increasingly present in teaching.

Children's interest and attachment to robots has prompted scientists to explore possibilities of using robots in education. In the case where a robot acts as an assistant or independently works with children, one of the following terms is used: educational robots, robotics in education, educational robotics. The robots used for educational purposes must be adapted to children's age, interest and previous knowledge, in order to be able to provoke their curiosity. Their appearance, functioning, installation and software must be adjusted to children's age. Numerous studies have shown that robots can be a fun platform for learning about electronics, computers, languages and music.

ROBOTS IN THE CLASSROOM OR LEARNING WITH ROBOTS ABOUT ROBOTS

In the context of new educational technologies, in order to facilitate learning and improve education, educational robots appeared on the market. It should be kept in mind that they, as part of new technologies, are just another new tool that facilitates the process of acquiring knowledge. But their role does not end there – they are also a tool for encouraging important life skills, cognitive processes, personal development, teamwork and competitive spirit.

“Robots are being developed that can teach children at school and at home, supervise their homework, look after them and replace their parents during their busy hours at work or elsewhere. The role of a robot is to teach children, adolescents and students in a certain way, and the number of research studies is constantly increasing, not only in the field of psychology, pedagogy, methodology, but education as well. A robot appears as an assistant to all jobs, as well as in teaching.” (Nikolić 2016: 27)

In America, for many years, primary school teachers use robots to explain, in an interesting way, mathematical problems to students of lower grades, and to teach the basics of programming in higher grades. Professor of mathematics, Seymour Papert, began using robotics in mathematics in the late 1980s, through a specially constructed turtle, which prints different geometric shapes when walking, to introduce students to the basics of geometry. The turtle was operated via computer with a programming language called Logo. In the 1980s, there was a remote controlled robot, which presented various facts related to healthy food in a way acceptable to students.

There are significant differences between generations that lived without the Internet and those who are familiar with robots from early age. Playing and learning with a robot represent a positive transfer of experience that is useful for future life and work; therefore robotics is increasingly present in elementary schools.

Until recently, only the term *computer knowledge* was in use, but with the development of electronics and robotics, a new term appeared – *robotic education*. This new concept includes not only education about robots, but also the process of acquiring knowledge with them. In our country, since recently, there are folding robots, which need to be assembled first, and later to be programmed by computer. Such robots, which contain small microprocessors, are controlled by computer. In order for learners to perform this task, they need to learn the main characteristics, as well as the basics of programming robots. At the beginning, *learning* is based on simply matching different objects from elements in the set, and the obtained forms depend on child's imagination. This first step can include the basic forms of programming or pre-planned instructions that can be performed by a robot. For older children, there are sets of elements that contain certain electronic parts that need to be set up, combined and put into function with the use of a simple programming language. Such robots also contain sensors that allow certain communication with the environment. During the process of constructing a robot, students, in the simplest way, acquire knowledge from various fields such as engineering, electronics or informatics.

The application of robotic technology in the world, even in our country, has been focused on supporting teaching of certain subjects closely related to robotics, such as robot programming, construction of robots or mechatronics. These subjects were mostly present in the curricula of technical schools, or vocational schools for mechatronics technicians. But with the development of electronics, robotics has begun to attract attention of many teachers and researchers from different fields, who, on their own initiative, organize robotic sections or competitions. Using robots in teaching can result in a better quality of acquired knowledge, especially the one related to technical and social skills. At the same time, children's a motivation for technology, robotics and science in general, would be increased.

The literature highlights five important reasons for teaching robotics in schools (Nikolić 2016: 60).

“1. Children find it fun; experience has shown that robotics and video game design are the two most successful ways of introducing computer science into school hours.

2. It is an effective way of adopting programming, because students through programming robots can easier learn how to design software commands. In addition, they learn about the need for precise instructions.

3. Provides useful skills for future employment, because it is clear that in the future, the need for programmers to program mechanical devices will grow more and more. All sophisticated machines require that need, especially future robots that will be present everywhere. They also gain the skills of personal work in the production and assembly of parts, knowledge of tools and their use.

4. It is suitable for children of very different abilities, because it has been proven that robots are particularly suitable for children with autism. These children respond well to peaceful, clear and consistent interactions, just as robots do. In this sense, the NAO robot was the most advanced. There are games for NAO robots specially developed to teach autistic children. Repetitions, predictability and clear emotions are beneficial for such children.

5. Demystification of complex technologies because working with robots breaks the fear of unknown new technologies. In the near future, many jobs that people do will be replaced by robots, and in a relatively short time, some repetitive jobs or occupations will disappear, but there will be offered new creative jobs related to new technologies, especially robots.”

Robots designed for initial learning of programming work on the same principle as other robots, and one of the most famous is a bee robot or Bee Bot. By pushing a specific spot, this robot can be easily programmed with the PBASIC program and can serve as a learning tool in simple games used for learning basic mathematical operations. There are also more complicated robots that can follow the line or light, find the way out of a maze, or communicate with other robots. In addition to this, with the help of this kind of robots young learners can acquire basic concepts from mechanics, programming, physics, informatics and robotics.

In elementary school, robots can be used as tools for learning coding, that is, the ability of students to program different robot functions using the platform. One of the robots that can be used in our primary schools is the M-bot, which is based on the simple programming language Quark, it is connected to a computer wirelessly (Bluetooth or Wi-Fi) and can be assembled in about ten minutes. This robot, which consists of almost 40 parts, can be programmed to trace lines, throw out balls and circumvent obstacles. It is equipped with LED lights, electric motors and distance measurement sensors. The appropriate computer program allows students to program the behavior of the robot which executes the commands following on the data on its board. While programming sensors, students use their knowledge of algorithms, which represents a platform for learning information technologies. The M-bot robot allows the application of programming knowledge; the ultimate goal of the activity is to enable students to construct robots for specific purposes.

The robot with the greatest possibility of application in teaching is the LEGO Mindstorms set that covers a wide array of subjects – informatics, physics, robotics, etc. It is a set of small pieces that look like Lego cubes, but these elements have mechanical and electrical properties. The first Lego set appeared

in 2006 under the name RCX (Robotic Command eXplorer), and the Lego robots that belong to the third generation – EV3, appeared in September 2013. After assembling the elements, a program should be installed on a computer that is connected via a USB cable to the controller or brain of a robot, the microcomputer that controls the system of execution of the actions. The most important parts of this robot are: large motors, medium motors, EV3 controller, touch sensor, color sensor, infrared sensor and infrared remote-control module. These Lego robots are used in the process of acquiring knowledge related to automated processes because they offer some interesting topics and games, which arouses students' interest in robotics.

USING ROBOTS IN WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Numerous studies have shown that children with developmental difficulties accept robots as a therapeutic tool. As a result of these research studies, the COSMOBOT robot was designed to be used in treatment of children with disabilities between the age of 5 and 12.⁸ It has been noticed that the use of this robot has beneficial effects and longer-term results in therapy. Similar to the CosmoBot, there are robots in the form of stuffed toys, such as the PARO robot, which provides results similar to those with real animals. This robot is programmed to express different moods depending on the way of interaction with a patient; it can even react to a particular name that is repeated several times. It is suitable for working with small children, but also with patients with dementia. It was designed by the Japanese company AIST in early 1993, but was first shown to the public in late 2001.⁹

ROBOT AS A TEACHER

The only two occupations that cannot be completely replaced by robots are doctor and teacher. However, in the process of acquiring knowledge a robot can serve as a teacher's assistant. Its use has many advantages – e.g. it is full of patience and can repeat the content as many times as necessary. As for teaching young learners, there are robots-teachers with multidimensional features which make learning more efficient.

⁸McNickle, M. (2012). 10 Medical Robots That Could Change Healthcare, available at http://www.informationweek.com/mobile/10-medical-robots-that-couldchange-healthcare/d/d-id/1107696?page_number=7, published 12. 06. 2012.

⁹Paro (robot), available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Paro_\(robot\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Paro_(robot)), published 28. 01. 2016.

Unlike adults, who are aware that they are dealing with a robot, children tend to give human characteristics to toys, such as dolls or bears. The researchers believe that robots can be used to encourage the development of children's social intelligence – there are robots that can cry, laugh, frown and yawn. For that purpose, researchers have been working on developing a robot that can recognize the main human emotions and adapt its behavior to the mood of the interlocutor. It changes its voice, facial expression, body movements, and pronounces words.

In the classroom robot is usually used for learning mathematics and foreign languages. A robot programmed for this type of learning should be able to see objects in its surrounding, recognize nonverbal and verbal signals coming from students, monitor their speech, and correct them with speech and gesture. Some pedagogues believe that it is better to teach a foreign language with a robot, because its language is sometimes better than teacher's. Robots-teachers are adjusted to individual needs of students and their level of thinking, which makes the teaching individualised. A child treats a robot as a friend and with its help learns new words and grammar. This is a new way of teaching language, in a pleasant environment and with the excitement that only game can bring (Stanić 2017).

In the process of education it is necessary that teaching materials and methods encourage creativity and activity among students; robots are programmed to stimulate creative thinking and problem-solving skills. In a situation where students work at their own pace, with a minimum of support from their teacher, a robot can be a mentor, a friend, medium or a tool in the learning process.

The most commonly used robot in teaching is the NAO humanoid robot, which can be programmed for learning many subjects. It can visualize objects, forms and faces, recognize twenty languages and memorize unique information about different users. Every interaction with it can be personalized. This robot has a built-in camera at the forefront and has the ability to analyze people's emotions based on their facial expression and tone of voice. It weights 5.4 kilograms, and it was designed in Paris in 2006. Children find it cute and friendly.¹⁰

CONCLUSION

Robots have been present in human world for centuries, but in recent decades they have found their place in everyday life as well. They can move, think, speak, simulate human emotions, do hard, boring and dangerous jobs, serve as assistants in therapeutic work and in the process of acquiring knowledge.

As an educational tool, they appeared in the 1980s. They have been in use in pre-school institutions where children can, through games, design and program simple robots that play, move, blink. Numerous studies have showed

¹⁰Nao (Robot), available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Nao_\(robot\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Nao_(robot)), published 14. 05. 2016.

that these didactic toys, among other things, encourage logical and deductive thinking, which later emerges as a positive transfer in the further development of personality.

The use of educational robots in primary schools allows a wide range of scientific disciplines to be presented in an interesting way. In fact, this is one of the most effective ways for the youngest to improve their knowledge of STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics).

Why robots are used to learn about robots, why are the educational robots used in the classroom?

With the appearance and progress of artificial intelligence (AI), the process of education is transforming, which allows using robots in teaching, connected with computers, that inform students in a personalized way. Working with robots promotes creative problem solving, develops curiosity, imagination, stimulates the development of basic communication skills and the ability to cooperate and allows individual learning approaches adapted to the needs, possibilities and interests of students. In order for robots to be part of the teaching process, in the first place, it is necessary to create an educational program that recognizes the individual needs of each child. Such a program enables acquiring of skills and knowledge that are close to child's interest, making the educational process quicker. Also, this would give each child the same chance in education, since students do not wish to learn things they are not interested in or good at. In fact, the use of robots would prepare them for the career they love.

In addition to classic education, robots are also used for distance learning, especially for seriously ill children, or children with autism who are more likely to make friends with a robot than with a teacher.

In our country, educational robotics is a relatively new branch of science. In the 1980s, a series of educational robots called Robed was developed, with an advanced educational software and RC controllers, and they have been used in teaching throughout Yugoslavia. In primary schools, in recent years, in teaching programming and computer science, robots have been in use, assembled and programmed by students. Through game and competition, by assembling and programming robots, children adopt new knowledge and skills.

Although there is a good practice in the world regarding educational robots, there is still a lack of confidence in robot-teachers. Robotics in education has not yet been widely accepted; the benefits of using robots depend on their use in teaching. The way of using robots in the process of acquiring knowledge is more important than any robot. It is certain that the teacher will continue to dominate in the classroom, that formal education will not disappear, but the integration of traditional and online learning will generate a serious change in education at all levels. This will happen eventually, but it will take some micro motivation from all the participants.

Now we can answer the question: Is robot the solution of the maze?

It is and it is not – the only thing that matters is the way of using it, and it depends only on us.

REFERENCES

Meri, Volmari (2006): Мати Мери, Кристина Волмари, Учитељ постмодернистичког доба – будући изазови учитељске професије, *Узданица*, год. III, св. 1–2, 201–203.

Nikolić (2016): Гојко Николић, Роботска едукација, *Анграјошки иласник*, св. 20, бр. 1–2, 25–57.

Stanić (2017): Иван Станић, *Рођење хуманоидне роботице*, Београд: Музеј науке и технике. https://sr.wikipedia.org/sr-ec/Миомир_Вукобратовић
<https://en.wikipedia.org/wiki/ASIMO>, published 07. 06. 2016.

McNickle (2012). M. McNickle, *10 Medical Robots That Could Change Healthcare*. Available at http://www.informationweek.com/mobile/10-medical-robots-that-couldchange-healthcare/d/d-id/1107696?page_number=7, published 12/6/2012.

Paro (robot), available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Paro_\(robot\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Paro_(robot)), published 28/1/2016.

Nao (Robot), available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Nao_\(robot\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Nao_(robot)), published 14/5/2016.

Маја Р. Николова

Педагошки музеј
Београд

УПОТРЕБА РОБОТА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Развој модерне технологије и њена примена у свакодневном животу створили су потребу да се младе генерације припреме за нову еру у којој ће роботи играти значајну улогу. Као део образовног процеса, роботика је све присутнија у основним и средњим школама. Наиме, употреба робота у настави омогућава стицање нових знања кроз игру, разбија страх од непознатих нових технологија, развија машту и креативност, проширује знања из области програмирања, механике и електронике. При томе, конструисање и програмирање робота представља мотив за напредовање у послу, у школи и ваншколским активностима.

Циљ овог рада је да укаже на потребу коришћења образовних робота у настави. Методологија је базирана на објављеним истраживањима у овој области, као и на анализи прикупљених чињеница. Резултати добијени квалитативном анализом

указују на значајно место које у новом систему образовања треба да заузима учење уз помоћ робота.

Аутор рада сматра да професионални развој и компетенције наставника у области роботике могу да имају далекосежан утицај на развој курикулума за образовање учитеља.

Кључне речи: робот, програмски језици, машта и креативност, компетенције наставника.

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: историјско-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, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом 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 30 000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10 000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2 800–3 600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме, средње слово и име, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданици*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор за послен, 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.

Конџакџи џодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџрактџи (сажеџтак)

Апстракт је кратак информативни 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 domovinu*, 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 документ

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 маркира 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.

Уредништво

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду;
проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Ти-
одор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др
Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетић,
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Рецензенти

Доц. др Миа Арсенијевић, проф. др Миланка Бабић, доц. мр Јелена Гркић Гинић, доц.
др Маја Димитријевић, проф. др Марко М. Ђорђевић, доц. мр Милош Ђорђевић, доц.
др Сандра Ђорђевић, проф. др Александар Игњатовић, доц. др Бранко Илић, проф. др
Виолета Јовановић, проф. др Саша Кнежевић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић,
проф. др Јелена Максимовић, Јелена Манчић, доц. др Снежана Марковић, доц. др Ма-
ријана Матић, проф. др Радмила Миловановић, доц. др Весна Петровић, проф. др Ру-
жица Петровић, доц. др Душан Ристановић, проф. др Мирослава Ристић, доц. др Вера
Савић, доц. др Јелена Спасић, доц. Милица Станковић, проф. др Добривоје Станојевић,
доц. др Марија Станојевић Веселиновић, проф. др Биљана Стојановић, доц. др Ивана
Ћирковић-Миладиновић, проф. др Илијана Чутура,

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу,
Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Адреса уредништва

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 223805

Штампа

Свен, Ниш

Тираж

150

Илустрација на насловној страни

Богдан Штетић

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Илијана Чутура. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Ниш : Свен). - 24 cm

Полугодишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084