

# УЗДАНИЦА

ISSN 1451- 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, јесен 2007, год IV, бр. 2

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, јесен 2007, год IV, бр. 2

## *Издавач*

Педагошки факултет у Јагодини  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

## *За издавача*

Проф. мр Сретко Дивљан

## *Главни и одговорни уредник*

Доц. др Тиодор Росић

## *Редакција*

Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Петар Милосављевић,  
проф. др Вук Милатовић, проф. мр Сретко Дивљан,  
проф. др Бранко Јовановић, доц. др Ружица Петровић,  
доц. др Виолета Јовановић, др Михаило Шћепановић,  
мр Илијана Чутура – оперативни уредник, Вера Савић, Бранко Илић

## *Рецензенти*

Проф. др Милош Ковачевић, проф. др Петар Милосављевић,  
проф. др Вук Милатовић, проф. др Радомир Виденовић, доц. др Радмила Поповић,  
др Михаило Шћепановић, доц. др Тиодор Росић

## *Технички уредник*

Пера Станисављевић Бура

## *Лектура и коректура*

Мр Илијана Чутура, Маја Димитријевић, Јелена Василић

## *Превод резимеа*

Вера Савић, Марија Ђорђевић

## *Штампа*

Мио књига, Београд

## *Тираж*

500

## *Ликовни прилози*

Сава Ракочевић: *Црпчежи*

# САДРЖАЈ

## РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Јовановић: О сликовитом поређењу – његовим синтаксичким и стилским особеностима / 7
- Марина Јањић: Теоријске основе културе говора / 24
- Илијана Чутура: Лексичка експресивност прилошких израза / 32
- Matti Meri: New requirements for professional teachers and for teacher education / 47
- Весна Петровић: Теорија појмовне промене и наставни модели који промовишу појмовну промену / 54
- Стана Смилковић: Догађаји уочи Првог светског рата и песме о њима / 77
- Гордана Будимир – Нинковић: Сарадња породице и школе у циљу превенције неприлагођеног понашања ученика / 83
- Томислав Братић: Нов приступ обради тонских висина у функционалној методи / 90
- Ружица Петровић: Стваралачка енергија / 103
- Jasna Bogdanović-Čurić: Stres kod adolescenata Istočne Hercegovine / 107

## СТРУЧНИ РАДОВИ

- Сретко Дивљан: Друштвене и ликовно-визуелне представе у *Рјечнику* Вука Ст. Караџића / 121
- Слободан Д. Јовановић: Књижевни текстови као лексичка подлога у настави енглеског језика / 131
- Ивана Ћирковић Миладиновић: Advantages and disadvantages of Content and Language Integrated Learning (CLIL) / 142
- Јелена Гркић: Развој музичког слуха кроз певање дечијих песама / 155
- Борјанка Трајковић: Просветитељ и реформатор Димитрије Ј. Путниковић (1859-1910) – у светлу библиографских података / 163

## ПРИЛОЗИ

- Sava Rakočević: Čovek u pejzažu Zapadnog sveta / 169
- Драгослав Михаиловић: Болно девојачко израстање у једној Јагодини / 175
- Arto Vaahtokari: U reviru (1) / 176

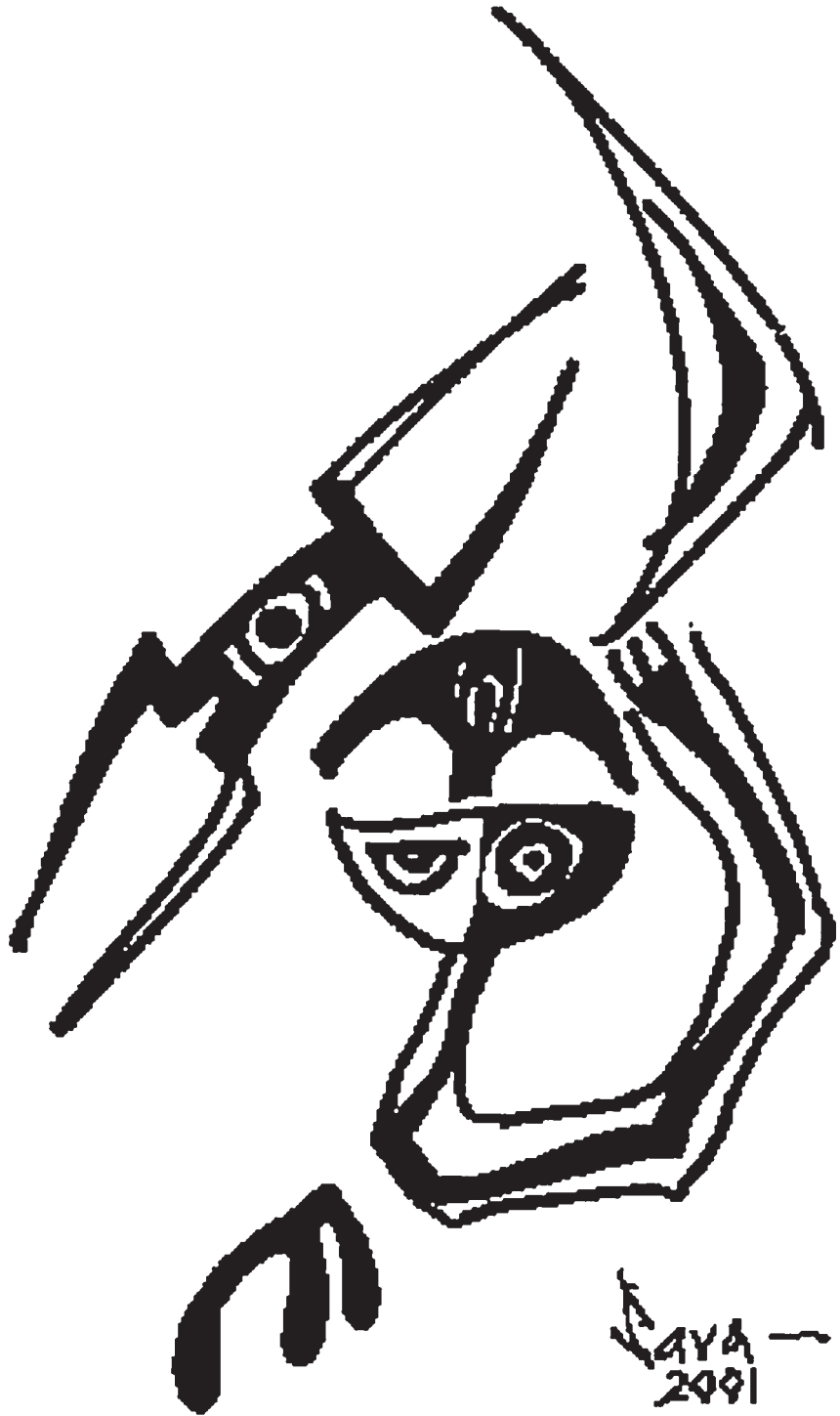
## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Илијана Чутура: Приноси србистици; Милош Ковачевић, *Србистичке шеме*, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 2007. / 181
- Милка Николић: Допринос изучавању начина као семантичко-синтаксичке категорије; Ismail Palić, *Sintaksa i semantika načina*, Bookline, Sarajevo 2007, 213 str. / 185
- Марина Јањић: О настави српског језика и књижевности – великом методичком подухвату; Стана Смиљковић, Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет Ужицу, Врање 2008. / 191
- Гордана Будимир-Нинковић: Модели интерактивног учења и наставе; Др Драгољуб Крнета: *Интерактивно учење и настава*, Факултет за политичке и друштвене науке, Бањалука, 2006. / 197

## ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ

- Suvi Vakkuri: Образовање у Финској / 205

# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



AYA  
2001

## О СЛИКОВИТОМ ПОРЕЂЕЊУ – ЊЕГОВИМ СИНТАКСИЧКИМ И СТИЛСКИМ ОСОБЕНОСТИМА

*Айсџраќиј*: У раду се разматрају пословицка поређења (која обухватају велики део фонда Вукове збирке и) која се одликују сликовитошћу као битним својством. Утврђује се следеће: (а) Слика се обично формира у структурној сфери компарандума. (б) Каткада сликовита представа обухвата и компаратум и компарандум, повезујући их у јединствену семантичку структуру. (в) Редак је изузетак да је слика образложена искључиво у оквиру компаратума.

*Кључне речи*: компарандум, компаратум, пословичко поређење, сликовито поређење, семантичка структура, сликовитост.

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. У раду пред читаоцем настављамо започета истраживања о поређењу као стилској фигури<sup>1</sup>, и на реду су форме поређења код којих позицију компарандума запоседа конструкција од две или више речи. За почетак ћемо за ту конструкцију употребити уобичајен термин 'проширено поређење'<sup>2</sup>. Али нас заправо не занима квантитативна страна проширеног поређења, већ квалитативна.

2. Иво Тартаља у својој *Теорији књижевности* (1998: 128–129) овако описује проширено поређење: „...слика са којом се нешто упоређује ту бива разрађена подробно“. Тартаља утврђује, према томе, да постоји и могућност развоја компарандума у слику: „Разграната слика оваквог поређења не истиче само једну заједничку црту већ указује на низ паралелних особина двеју појава: једне, која се упоређује, и друге, са којом се упоређење врши“. И управо ћемо ми појам 'сликовитости' овде схватити као постојање слике, одн. оцртане живе представе о ономе са чиме се пореди компаратум. Нећемо под

---

<sup>1</sup> Претходно је у књизи: Јовановић 2004 (као и Јовановић 2006) било речи о поређењу са синтаксичкога и са општег стилистичкога гледишта. У посебним истраживањима поређења као фигуре говоримо у ствари о специфичностима ове конструкције у контексту расправе о 'стилици фигури' као посебној научној дисциплини. – Са посебног лингвистичког гледишта о поређењу је било речи у књизи: Симић – Јовановић 2002.

<sup>2</sup> В. о томе у: РКТ 1985: 581: „Епске поредбе ушле су у традицију с Хомеровим еповима, а у поетици називају се често проширеним поредбама. У њима се појава с којом се упоређује самостално и широко развија“.

сликовитошћу обавезно подразумевати метафоричност израза, као што то чини Тартаља нешто даље (1998: 132) у својој књизи<sup>3</sup>, него просто особеност да се „представља сликом, исказује помоћу слика“, како стоји у речнику српскога књижевног језика (РМС 1967–1976: s.v. 'сликовит').

3. Али не мислимо да је развијеност описа неопходан услов за сликовитост поредбене конструкције. Наша грађа показује друкчије особености: сликовитост, па и живописност, карикатуралност итд. могуће је постићи и минимално развијеним формама<sup>4</sup> од две или три добро одабране и спретно комбиноване речи.

4. Сlikовитост је, према томе, својствена како фигуративном, одн. тропичком начину организације текста, тако и нефигуративном. И друго: и један и други начин дозвољавају образовање слика различитог обима – како ширих тако и минијатурних. Потребно је овде додати и напомену о односу сликовитости и поетичности текста. Према интерпретацијама у *Речнику књижевних термина* (РКТ 1985: s.v. 'слика, песничка', 'сликовитост'), класичном изједначавању ова два појма супротставио се још Лесинг 1766. – „истичући да књижевност по својој природи као умјетност ријечи у временском слиједу може приказати само радње, а не слике“. У новије време схватања се донекле ипак мењају, па се и поред високог Лесинговог ауторитета пробија мисао о сликовитости ако не као једином, а оно као једном<sup>5</sup> својству књижевног стваралаштва<sup>6</sup>.

5. У својој књизи о пословицама (Јовановић 2004, Јовановић 2006) ми смо дошли до закључка да сликовитост – као својство пословичких структура – није сведочанство о њиховој припадности песничкој врсти, већ о томе да се пословица служи извесним стилским средствима које је чине погодном за својеврсну комуникацију: паремиолошку. Та врста одликује се и од песничког и од других врста народног стваралаштва, и чини појаву за себе.

6. Пословичка поређења – која обухватају велики део грађе Вукове збирке – одликују се сликовитошћу као битним својством. Уношењем слико-

---

<sup>3</sup> „Некадашња говорна слика – троп – избледела је, значење речи, испрва фигуративно, постало је, током времена, њено друго значење“. Слично схватање сликовитости заступа аутор одреднице о томе у РКТ 1985: „Одомаћен термин за метафоричност, тј. за особину онаква стила који се особито служи стилским средствима тропа, метафоре, метонимије, синекдохе или персонификацијом“.

<sup>4</sup> И. Тартаља на једном месту своје књиге и директно напомиње (1998: 132): „Можда би тропе – за разлику од развијених слика дозваних целим казивањем – умесније било назвати минијатуре: расејани су међу редовима попут сличица и арабески на старим рукописним књигама“. Не мислимо да су све минијатуре обавезно тропичног карактера, као што не мислимо ни да тропи морају бити обавезно минијатуре. Примера ради, алегорија је и по дефиницији развијена метафора (Симић 2001: 280–281). „Отуда је – мисли Петар Милосављевић (1997: 226) – за алегоричан начин изражавања потребно више простора“.

<sup>5</sup> „Сlikовитост нарочито је ознака лирскога pjesничства, јер је она најзначајније стилско средство да истакне афективну страну ријечи и говора“.

<sup>6</sup> За нас је врло значајна опаска изнесена на истом месту којом се сликовитост посебно и наглашено приписује пословици: „Сlikовитост логичкога изражавања твори стилску осебујност пословице“.



витих детаља у поредбени део конструкције народни стваралац поређењу да је сасвим нове димензије, продубљује га и осветљава јасном светлошћу уместо казивања. То се дешава у већини забележених примера, а у ово ће нас уверити анализа грађе.

## 2. ПРЕГЛЕД ГРАЂЕ

1. Враћамо се Тартаљиној карактеризацији. (а) Слика је обично смештена у оквир другог члана конструкције, с којим се пореди први; – назвали смо први компаратумом, а други компарандумом. (б) Није необично да се поређење састоји од две слике – од којих је сада једна у положају онога што се пореди – компаратума, а друга онога са чим се пореди. Али видећемо да је тежишни део конструкције комапрандум, и да се то наглашава и распоредом сликовитих детаља – ови су углавном смештени у поредбеном делу, компарандуму.

2. (а) То би значило да је компарандум, други по реду члан конструкције, у сваком случају синтаксички развијена, вишечлана форма, док компаратум, први члан, може бити једна реч, или може бити развијен – но ово потоње није обавезно. (б) Компарандум може у себе укључити елементе који синтаксички припадају компаратуму, или се чак састојати само од њих. Дакле – сликовита представа је конструктивно језгро поређења, а ово је смештено у области компарандума. Кад је потребно, тамо се измештају и елементи компаратума који служе изградњи сликовите представе.

3. У разматрање ћемо најпре узети формације са једночланим поређењем делом конструкције и двочланим или вишечланим поредбеним. Једночлани компаратум може бити заступљен личним глаголским обликом, дакле предикатом реченице, у којој компарандум има статус субјекта, наравно издвојеног из целине речцом за компарацију *као*, и атрибутом.

### 2.1. Конструкције са једночланим компаратумом и вишечланим компарандумом

#### 2.1.1. Проширени компарандум јединствене синтаксичке структуре

1. Прво, дакле, конструкције са једночланим компаратумом. Речено је да у поредбеном делу синтаксичка доминанта јесте најчешће именица у номинативу. Поређена реч је или глагол или именица или придев.

1.1. Наводимо прво конструкције са компарираним глаголом и именицом као управним делом поредбене синтагме. Важна је појединост овде из које је лексичке сфере именица. У скупини примера које прво наводимо она је из фонда назива за животињске врсте:

656. *Вуче се као њребијена змија*; 696. *Гледи као заклана овца*; 1562. *Иде као сајетша квочка*; 1591. *Избуљио се као варен зец*; 2417. *Коље као ладна уш*; 4500. *Прионуо као ладна уш*; 6068. *Црвени се као одерано јовече*; Необј. 7. *Гледи, као њучија смрт*.

а) Ако у анализи кренемо од последњег случаја, и упитамо се чему атрибут *шучија* уз именицу *смрт* кад ова и по себи има језив и довољно упечатљив садржај – даје дакле довољну тежину компарандуму, – паиће нам на ум закључак: да највиша семантичка и комуникативна носивост припада управо том атрибуту, као јединици најнижега синтаксичког ранга. Тим смо довољно јасно упозорени да наш придев *шучија* (= ћурска, ћурећа), није ту случајно: он конструкцији даје завршну физиономију и крајњи смисао. Та је *смрт* између осталог глупа и бесмислена, а поглед њоме окарактерисан без сумње је колико подмукао, толико исто и празан, без мисли, без разбора, без зрачка памети. Слика је тек овим довољно објашњена, од стране творца изреке; а код нас процењена и виспреност тога творца.

б) Мртви поглед *заклане овце*, одн. *вареног зеца* није ни мање оштроумно оквалификован, ни мање снажан детаљ по дејству на визуелни свет слушаоца – него претходни.

в) Именичко-придевски спрегови као *пребијена змија*, *сајетна квочка*, *ладна уш* и *одерано јовече* делују каткада логиком хумористички одабраног детаља, а каткада непријатном одбојношћу физичких појава, или пак вулгарношћу употребљених речи.

1.2. Друга група наших поредбених конструкција у положају субјекта садржи именицу из области антрополошког и социјалног назива:

1579. *Иду као разбијена војска*; 3025. *Мирише као душа ђевојачка*; 3909. *Обршио као нико њејов*; 6200. *Шетна се као ладан јосјодин*; Дод. 75. *Излизало се као Шокачки јосј*; Дод. 156. *Осушио се као Лесангријски свейац*.

а) Опет ћемо кренути од последњег примера, и изразити чуђење да је творац народне пословице однекуд имао обавештење о египатским мумијама, које представља сликом коју је позајмио од екстремно испошћеног монашког подвижника или сл.

б) 'Излизани шокачки пост' подсећа на олако гледање католика на пост, што Србима изгледа као одустајање и од поста и од вере.

в) 'Гладан господин' пружа карикирану слику начина исхране градског становништва у очима сеоског живља, навиклог на обилнију и грубљу храну.

г) 'Душа ђевојачка' је поетизована представа женске младости и лепоте.

1.3. Преостали су нам из ове серије примери са предметним значењем именице:

4135. *Ошетао се као ладна јодина*; 4544. *Прошао као лањски снјеј*; 4069. *Омиче се као масна кобасица*; 5885. *Ућалио се као неслан сир*; 6069. *Црвени се као слейачка шиква*.

а) У Вуковом објашњењу уз последњу наведену изреку стоји да је 'слепачка тиква' у ствари црвена од вина које просјаци добијају и у њу га сипају. За творца пословице и његове оновременске слушаоце колико је обрт духовит, толико је слика бодро хуморна.

б) Мислимо да је 'упаљен' сир, тј. ускисао или покварен, слабо избрано поређење за узбуђену или емоцијама прожету особу јер не одаје утисак топлине. Али је као слика ипак прилично упечатљив.

в) Ако 'омицати се' значи 'клизати се', онда поређење у тој изреци није сасвим неадекватно. Али ипак, као и у претходно анализираном случају, није сасвим убедљиво, иако је слика по себи духовита.

г) 'Гладна година' и 'лањски снијег' врло су познати у улози поредбених обрта, па нам утолико изгледају овештало, но и поред тога им се мора признати и духовитост и сликовитост.

1.4. У два забележена случаја компарандум је друкчије структуре:  
1682. *Има као у жабе длака*; 4134. *Ошећао се као ђо коња*.

1) а) Није јасан састав компарандума у првом наведеном примеру. Могло би се помислити да је генитив *длака* у служби рекцијског субјекта уз предикат *има*, а у *жабе* да је његов падежни атрибут ('у жабе длака'). Друга могућност је да у *жабе* стоји уз глагол у компаратуму као његова адвербијална одредба за место.

б) Синтагма *ђо коња* састоји се од управне квантификацијске речи и допуне у генитиву.

2) а) Први пример је овештао услед честе употребе, па је и сликовитост избледела.

б) Слика коју сугерира компарандум другог примера веома је упечатљива, и то више услед непријатне конотације него што сведочи о досетљивости творца изреке.

1.5. Већ после ових анализа могући су закључци о пореклу и природи поредбених слика у народним пословицама: народни стваралац оживљава сећања на детаље из сопствене околине и искуства у њој стечена, а визуелизује их употребом живих, семантички јаких речи. На тај начин обезбеђује изреци свежину и упечатљивост.

2. Повелик је број забележених изрека са придевом у положају компаратума, поређене јединице. Састав компарандума сличан је као горе.

2.1. Поредбена именица често је и овде узета из фонда назива за домаће и дивље животиње:

4192. *Паметиан као ђоино ѓрасе*; 4668. *Ријејико као бијела врана*; 5136. *Сух као ѓечен зец*; 6139. *Чисјо као ѓачја ноја*.

а) Духовита парабола о 'памети' *ђоиној ѓрасеја*, и иронична боја којом је осенчен први пример – чине поређење веома погођеним, али не и сликовитим. Врло је тешко открити у чему је разлог несlikовитости – и какви су механизми изградње сликовитог описа. Чини се да тајна лежи у придеву *ђоино*, јер је и иначе он кључна реч наших овдашњих конструкција.

б) Надамо се да је ту околност могуће објаснити сучељавањем несlikовитих поређења са сликовитима. *Бијела врана* је изузетна у својој врсти, *ђечен зец* малим квантитетом и оскудношћу хранљивих састојака такође се изузима из своје категорије. *Пачија ноја* карикатурално делује у конфронтацији са придевом *чисјо*. Насупрот свему овоме – *ђоино ѓрасе* ничим се другим не изузима из своје врсте, сем тиме што припада попу. Представљајући га тобож изузетним, творац изреке управо из тога црпе иронични смисао изреке. Закључак је да сликовитост долази од представе описаног

садржаја као посебног, изузетног или необичног: визуелизација се добија преко упечатљивости описа, преко појачаног деловања на чулни апарат реципијента.

2.2. Поредбена именица из антрополошке и социјалне сфере заступљена је у следећим примерима:

772. *Гулозан као бређа жена*; 5504. *Тврдо је као бабини зуби*; 6138. *Чисто као брајине таће*; Дод. 56. *Дујачко, као вреочка молишва*.

а) Пошто *гулозан* значи 'прождрљив', а *бређа* је 'трудна' (в. РМС 1967–1976) – тиме је речено да је трудница узета за симбол прождрљивости, не баш особито успео; али сликовитост поређења није тиме умањена, већ само његова адекватност.

б) Друга два примера имају иронични смисао, јер се у 'тврдоћу' *бабиних зуба* може слободно посумњати, као и у особиту 'чистоћу' *брајиних таћа*. Прво је поређење устаљено, па тиме и ослабљено, а друго је необично и изненађујуће дрско.

в) 'Вреочка молитва' долази из сфере међусеоских задиркивања, дакле из локалног амбијента који није познат ширем кругу читалаца пословичких изрека, па јој је прави смисао у том кругу – дакле и нама који се њима бавимо као грађом за научну анализу – недовољно јасан; али сликовитост поређења је ван сваке сумње.

2.3. И у неким конструкцијама ове групе поредбена именица упућује на предметну стварност:

673. *Гладан као расћова кора*; 4401. *Поуздан као врбов клин*; 5985. *Фришак као доњи жрвањ*.

Уз напомену да *фришак* овде значи 'брз', 'живахан', утврдићемо да су ове изреке довољно познате, значи врло употребљиве, дакле и овештале. Но сликовитост и иронични смисао врло су свежи, и врло битни за њихов живот – и за високу учесталост у употреби.

2.4. У једном примеру улогу компаратума има прилошка реч:

5892. *Ујоред ждралеви као моји зубови*.

Ритуална формула којом деца врачају да им зуби расту у низу – садржи на месту поређене речи прилог '*ујоред(о)* (летите)', вокатив *ждралеви* синтаксички је изван конструкције, а *моји зубови*, дакле именица у номинативу и придевска заменица у служби њеног атрибута, чине поредбени део. Слика ждраловског поретка и зуба у здравој дејој вилицы – укрштају се и узајамно појачавају. Али обе су сугериране другим делом, док први нема сликовит карактер.

3. Са друкчијим синтаксичким саставом забележено је само неколико примера.

3.1. У два од њих положај компаратума запрема именичка реч:

745. *Гошовину, као и њой Костио*; 6150. *Чоек је као нагуша мјешина*.

а) У првом наведеном случају у позицији поређене речи стоји именица у акузативу. У Вуковом објашњењу каже се само 'иште, тражи', чиме је реконструисан пуни изглед овог дела формације, у којем дакле именица у акузативу има функцију ближег објекта. Поредбени део забрамају две именице:

лично име и назив по занимању, управна реч и атрибутив. Сlikовита је конструкција као целина: са представом грамзивог попа како тражи накнаду за обављену услугу.

б) Други је пример потпуна реченица у којој компаратум има статус субјекта, а компарандум – именице са функцијом предикатива, и придева у улози његовог атрибута. *Нагуџа мјешина* пружа довољно упечатљиву и депримирајућу слику за упоређење *човјека* као слабог и неотпорног бића.

3.2. У преосталим примерима позиција компаратума припада придеву, а компарандум је различитог састава:

716. *Го као од мајке рођен;*

2899. *Луд као ѓрах ѓрчак;* 3532. *Нејосџојан као Марџ мјесеџ;* 5099.

*Сџидан као млада невјесџа;*

528. *Велики је као буре од красџаваџа;* 947. *Добар као добар дан у џодини;* Т. 136. *Пошџена, ка' и враџа од Шурања.*

а) У првом је компарандум трпни придев *рођен* са допуном у генитиву с предлогом *од мајке*. Цела конструкција представља фразеолошки обрт са сликовитом представом голотиње.

б) *Граx ѓрчак* је за познаваоца сликовит опис разбокореног пасуља. *Марџ мјесеџ* је у народној свести симбол непостојаности. *Млада невесџа* је свеже доведена снаха, прототип смерности и суздржаног опхођења.

в) У примерима треће групе поредбени део садржи именицу у номинативу и одредбу у облику падежа са предлогом *од красџаваџа*, у *џодини*, *од Шурања*. У средњој наведеној формацији употребљен је и придевски атрибут *добар*. *Буре од красџаваџа* у ствари је ироничан обрт јер инсистира на малом расту онога ко се пореди. *Враџа од Шурања* (у Котору) врло су посећена, па је и тај обрт ироничан, можда и саркастичан по смислу.

4. У конструкцијама са компарираним придевом које у саставу компарандума имају именицу у номинативу и падежно проширење – компаратум је претежно такође синтаксички јединствена конструкција:

2865. *Лијеј као лијеј на џлоџу;* 2866. *Лијеј као џруд у џо ноћи;* 2928.

*Љуџиџи као џас у жежељу;* 3179. *Најзадџи ка' и амин у оченашу;* 5065.

*Сређан као уже у вређи;*

5064. *Сређан као џас у хришћанској цркви.*

а) Локатив с предлогом *на џлоџу*, у нашем првом примеру, у атрибутивној је функцији уз именицу *лијеј* (оно чиме је плот премазан, обично блато или балега). Цела формација *лијеј на џлоџу* стоји према компарираној именици *лијеј* као ознака онога са чим се именички садржај пореди. У синтаксичком погледу компарирана именица је у функцији субјекта редуковане реченице (без глаголске споне), а именица са својим падежним атрибутом у компарандуму има функцију предикатива.

б) У другом примеру у *џо ноћи* је такође одредба именице *џруд*, али није јасно да ли атрибутивна, или као стварни предикатив скраћене реченице 'као што је труд у по ноћи'. На предикативну функцију упућује значење привремености везе између онога што означава конструкција у *џо ноћи* и управне именице.

в) И у осталим овдашњим примерима осећа се привременост атрибуције: пас није увек у жежељу, него је љутит кад је тамо. Речца *амин* представљена је као задња 'у оченашу', а не увек, итд.

г) Последњи издвојени случај разликује се од осталих само по броју речи у конструкцији компарандума, где уз именицу у локативу стоји и атрибут у *хришћанској цркви*. У свему осталом он се слаже са управо анализираним формацијама.

д) Слика коју образује компарандум углавном је духовито омаловажавајућа, али у свим случајевима упечатљиво делује.

### 2.1.2. Поредбене формације са синтаксички нејединственим компарандумом

1. Најпре ћемо разматрати конструкције са делом компарандума у функцији одредбе компаратума. Из доста обимне грађе успели смо издвојити само један случај са лексичком одредбом уз глаголски компаратум:

3204. *Наљућило се као овца лежећи.*

Прилог времена садашњег *лежећи*, синтаксички посматран, јесте адвербијална одредба управнога глагола *наљућило се*, али је комуникативно у вези и са поредбеном именицом, с којом и чини хумором натопљену слику кротке овце – супротстављене најављеној љутитости, и тако укључене у ироничну досетку. Изразитост слике управо је резултат деловања адвербијала: *миран као овца* делује помало излизано од честе употребе, а слика овце која лежи на летњој жеги прави је прототип дубоког мира.

2. Грађа за конструкције са адвербијалном одредбом у падежном облику са предлогом или без њега својом бројношћу далеко наткриљује све остале категорије. Зато се морамо задовољити избором, а остале примере изоставамо са листе. Разврстаћемо их по падежима и прегледати по реду.

2.1. Наводимо прво генитивне форме.

2.1.1. Највише их у положају компаратума садржи лични глаголски облик:

213. *Бјежи као ђаво од крста*; 564. *Вири као миш из њирица*; 565. *Вири као њуж из љуске*; 3089. *Мрда као болестан око нездрава*; 3394. *Не избива као кућа из Сарајева*; 3889. *Обилази као лисица око њвожђа*; 4388. *Посио као њас од косио*;

1560. *Иде као коло без најлајка*; 2846. *Летио као муха без љаве*; 2848. *Летио као њас без њосе*; 3126. *Мушио као њас без њосе*; 4972. *Скио се као њас без њосе*.

а) (а) Примере смо разврстали у две групе с обзиром на положај падежног облика. У првој групи он је једнозначно одредљив као адвербијални квалификатор личнога глаголског облика у позицији компаратума. (1) Тако *од крста* упућује на смер кретања означеног презентом *бјежи*. (2) Исто из *њирица* одређује просторни однос за глагол у презенту *вири*. (3) Слична је функција адвербијалне одредбе *око нездрава*, из *Сарајева*, *око њвожђа* и *око млина*. (4) Једино у изреци *Посио као њас од косио* предлог с генитивом изгледа да означава начин, а не просторни однос. (б) Али без обзира на синтаксички



статус адвербијалне одредбе – она са именицом у функцији компаратума чини јединствену слику.

б) Нејасни су синтаксички односи у примерима друге групе, јер 'без' + ген. може бити протумачено и као атрибут именице из компарандума. (1) Тако *коло без најлаџика*, у првом наведеном случају, допушта тумачење: точак одређеног облика, тј. оштећен јер му недостаје наплатак; али може се схватити и као начин како точак *иде*. (2) *Муха без љаве*, или *пас без јосе*, такође допуштају двојаку анализу: или да је муха у таквом стању, одн. пас да не припада никоме; или пак да муха на тај начин *леџи*, или пас да тако *хода* и сл. Но у свим случајевима генитив са именицом из састава поредбене полуструктуре образује јединствену слику.

в) (1) Слика ђавола који бежи од крста, миша који вири из трица, пужа из љуске, лисице која обилази око гвожђа – жива је и хумором прожета. (2) Суморна је представа болесних који немају кога да их пази него један другог, куге која коси људе у Сарајеву итд. А гротескна је и трагична представа *Влаха на коцу*, који отуда још и псује, допуњујући страхоту визуелног утиска звучним. Итд.

2.1.2. Придев у позицији компаратума забележен је у конструкцијама: 2927. *Љуџиџи као змија између јосиођа*; Дод. 63. *Жесток као змија између јосиођа*.

Вештом камуфлажом прекривена је временска представа Међудневице (између Велике и Мале госпође) чисто визуелном – па су госпође стављене крај љутите змије, као да се с њом такмиче у опакости.

2.2. У свим забележеним примерима акузатив из састава компарандума јесте одредба глагола из компаратума.

2.2.1. Наводимо прво неколике примере рекцијске адвербијалне одредбе:

700. *Гледи као свиња на сјекиру*; 2880. *Личи као јесница на око*; 3138. *Навадио се као Турчин на крмеџину*; 3141. *Навалио као Вуја на јеванђеље*.

а) *Гледи* у првом нашем примеру значи у ствари 'подозриво пази', те нам се чини да је 'на' + акуз. регирана форма. Али она одређује просторни однос реализације управнога глагола. Спада, дакле, у ред регираних адвербијалних одредаба.

б) Глагол *личџи* регира 'на' + акуз. Али је та форма у нашем другом примеру у ствари позајмљена из комбинације са глаголом кретања, те је отуда настала врло духовита игра речи са песницом која пада на око.

в) У осталим случајевима акузативна синтагма са предлогом стварно је регирана управним глаголом, и истовремено одређује просторне односе његова остварења: *навадио се на крмеџину* и *навалио на јеванђеље*. Но слику акузатив образује не са глаголом већ са првим чланом поредбене полуструктуре: комику изазива веза Турчина и крметине, свиње и секире с којом је суочена, песнице и ока у које удара итд.

2.2.2. Акузативна синтагма са предлогом најчешће је слободна адвербијална одредба управнога глагола за место, време итд.

(I) Најчешће је у нашој грађи месно значење:

698. *Гледи као маче у шииче*; 705. *Гледи као шиџрк у јаје*; 1384. *Зайлео се као њиле у кучине*; 1393. *Зарио се као свиња у ђубре*; 3144. *Навалио као њоѡадија у клијей*; 3185. *Накасао као ѡас на кијак*; 3261. *Наџрчао као ждријебе ѡред руду*; 3871. *Нуде се као Грци у аришиѡе*; 4501. *Прионуо као мачка за ѡѡерицу*; 4502. *Прионуо као чичак за јаје*; 5896. *Уѡуѡио се као ѡрасе у ѡље*.

а) Акузатив с предлогом 'у': у *шииче*, у *јаје*, у *кучине*, у *ђубре*, те у *клијей*, у *ѡље* – означава смер кретања према унутрашњости нечега или сл., условљен је тим моментом и не зависи од рекцијских способности глаголске речи. Изражајност слике постиже се сусретом адвербијалне одредбе и именице из компарандума, а не управнога глагола: маче својим чуђењем, још непознатим осећајима према тичету, изазива комичан утисак, као и родин пажљив поглед у јаје као да је младунче већ ту, пиле у кучинама из којих се не може искобељати итд. Посебно је љупка слика прасета које се 'упутило у поље', у ствари вођено инстинктом, и без и најмање слутње о правцу кретања.

б) И остале комбинације акузатива с предлогом, као *на кијак*, *ѡред руду*, у *аришиѡе*, *за ѡѡерицу*, *за јаје* итд. – означавају правац кретања, укључујући и место његова завршетка. Врло је духовита слика пса који је 'накасао на кијак', у ствари га није избегао, ждробета које летајући око мајке наскочи на руду, мачке која се докопала цигерице па не пушта и др.

(II) С временским значењем забележили смо следеће примере:

3178. *Најео се као сироче за задуѡилице*; 3207. *Намеће се као сочиво на Божић*; 4099. *Оѡравио се као лиѡа у ѡролеће*; 4505. *Присѡио си као Сѡојан у ѡошљедње*.

а) *За задуѡилице* из првог наведеног случаја значи у ствари поводом задуѡилица, али и 'на задуѡилице'; 'у пошљедње' је исто што и 'доцкан' (Вук: „Кад се ко придоцни“).

б) Сито сироче о задуѡилицама представља и бодру и тужну слику људске невоље. Сочиво на Божић у ствари је наличје немаштине: уместо печенице чељади је на располагању само грах.

2.3. И инструментал с предлозима може се наћи у позицији региране или слободне адвербијалне одредбе.

2.3.1. Регирана је у конструкцијама:

5906. *Урла као курјак за скелом*; 5806. *Уздѡише као сироче за даћом*; 5807. *Уздѡише као Циѡанче за даћом*.

а) У свим нашим случајевима употребљена је комбинација 'за' + INSTR. Са узрочним значењем: *скела*, одн. *даћа* – узрокује урлање или уздисаје. Али истовремено је облик именице условљен значењем управнога глагола.

б) Слика курјака и одлазеће скеле (по свој прилици пуне стоке: често се преко Дунава, Саве, Дрине стока превозила на пашу или враћала кући и сл.), или сирочета, одн. Циганчета и даће, када се може бити сит – делују упечатљиво, рекло би се драматично у неком смислу.

2.3.2. Слободна адвербијална одредба забележена је у примерима:



1109. *Дријема као кобила њред сувачом*; 1641. *Изосѣао као баба за крстѣма*; 4242. *Пишѣи као црв њод кором*; 5012. *Смео се као Маре међу свайовима*.

а) *Пред сувачом* (млином који окређу коњи) одредба је места остварења радње презента *дријема*. Исто и за *крстѣма* (литујом), *њод кором*, *међу свайовима*.

б) Слику образује инструментална синтагма са именицом у компарандуму: кобила пред сувачом сигурно је преморена и гладна, баба за крстоношама не осећа се пријатно јер их не може сустићи, црв под кором је симбол мучеништва у затвореном простору, упућен на најтврђи облик хране итд.

2.4. Најчешће је у оваквим конструкцијама бележен локатив.

2.4.1. Најпре наводимо нешто грађе за локатив с предлогом 'у' уз управни глагол:

554. *Вије се као љја у њроцијеју*; 1303. *Живи као бубреј у лоју*; 1320. *Забринуо се као курјак у јами*; 1323. *Забунуио се као Цијанин у луку*; 1440. *Зјодно као Цијанину у кладата*; 2720. *Кубури као ђаво у ѡаклу*; 5982. *Ушѡуио се као миш у мучњаку*; Т. 36. *Изребрио се, као ѡас у ѡрожђу*; 488. *Бунца као баба у болесѣи*; 1407. *Зайеже се као кобила у вршају*; 3189. *Наклаѡа као баба у ѡрозници*; 5055. *Сјрда као баба у болесѣи*.

а) У првој групи примера локатив и предлог 'у' имају значење места. Синтагма у *ѡроцијеју* упућује на место остварења глагола *вије се*, као што у *лоју* означава место где се врши радња презента *живи* итд.

б) Конструкције друге групе садрже одредбу за околности и сл. У *болесѣи* упућује на околности у којима се остварује оно што обележава глагол у презенту *бунца*. Исто и у *вршају* означава услове у којима се остварује радња презента *зайеже се* итд.

в) Сликвитост је постигнута сусретом адвербијалне одредбе и именице у компарандуму: *љја у ѡроцијеју*; *курјак у јами*; *Цијанин у луку*; *Цијанину у кладата*; или *баба у болесѣи*; *кобила у вршају*; *баба у ѡрозници*, или сл.

г) Слабије су сликвитости убичајени обрти, овештали од честе употребе, као: *ђаво у ѡаклу*; *миш у мучњаку*, и сл.

2.4.2. Честе су конструкције са локативом и предлогом 'на' уз управни глагол:

952. *Добио као ѡчела на брису*; 1302. *Живи као беј на Херцејовини*; 1467. *Зинуо као Аврам на ѡањи*; 1603. *Издуре као ревка на уврајинама*; 2095. *Какоће као кока на сједалу*; 4182. *Пазарио као ѡас на вашару*; 4630. *Раскречио се као рак на брзаку*;

1532. *Зуји као ѡиква на орању*; 4902. *Сија се као ѡијања на мјесечини*.

а) Предлошко-падежна синтагма *на брису* адвербијална је одредба глагола у перфекту *добио*, синтагма *на Херцејовини* стоји уз глагол у презенту *живи*, исто као и *на ѡањи* уз *зинуо* итд. Свуда је локатив одредба места.

б) Обрт *на орању* одредба је околности у којима се остварује презент *зуји*, исто као што *на мјесечини* или *на мразу* означава околности вршења радње глагола у презенту *сија се*, одн. у перфекту *узризиковао се*.

в) Слика је овде образована између локативне синтагме и именице у служби поређења: *ревка на уврајинама; кока на сједалу*, и сл., или: *џиќва на орању*.

г) Конструкције са властитим именом у свом саставу нису особито сликовите: *беј на Херцеџовини; Аврам на џањи*.

2.4.3. Честе су и конструкције са локативом и предлогом 'по':

458. *Брља као јаре њо лујайиќу*; 1416. *Зашао као Бијела њо њазару*; 1417. *Зашао као зијев њо чељадима*; 3123. *Муџара као кучка њо мљечари*; 4265. *Повлачи се као болесџ њо њоведима*; 4477. *Премеће се као њрејаљ њо сиру*; 5690. *Тумара као џијан њо њомрчини*.

а) *По лујайиќу* одређује место вршења радње управнога презента *брља*, као што и *њо њазару* или *њо мљечари* упуђује на месну релацију остварења управнога глагола.

б) *По њомрчини* је одредба околности управнога глагола.

в) Слика је и овде настала у сусрету локативске синтагме са именицом у компарандуму. Необична је слика коју ствара комбинација *зијев њо чељадима; болесџ њо њоведима*, или сл.

2.4.4. Предлог 'о' нашли смо само у два примера:

567. *Виси као кайља о лисџу*; 1358. *Замислио се као јемин о Марџу*.

а) Локатив с предлогом *о лисџу* одредба је места уз глагол у компарандуму *виси*, а *о Марџу* изјашњава време остварења управнога глагола.

б) Финим је чулом саздана слика *кайље о лисџу*.

3. Сада су нам реду конструкције са делом компарандума у функцији допуне уз компаратум.

3.1. У формацијама:

1035. *Докојао се као ћелав кайе*; 1117. *Држи се као џијан њлоџа*; 1599. *Изљеда као озебао сунца*; 3231. *Наџо се као џијавица крви*

– компаратум је глагол у личном глаголском облику и служби предиката: *докојао се, држи се, изљеда, има* итд.; а компарандум се састоји од именице или именички употребљеног придева у номинативу и у функцији субјекта: *џијавица*, одн. *ћелав, џијан, озебао*, – и генитива као допуне глагола у компаратуму.

Све изреке сем прве високо су фреквентне у употреби данашњих генерација, али ипак им сликовитост није избледела.

3.2. У извесном броју случајева забележен је датив у функцији допуне: 3902. *Обрадовао се као сироче сунцу*; 4609. *Рађује се као озебао сунцу*; Необј. 94. *Рађује се, као сека свайшовима*.

а) Конструктивно решење свуда је исто: према личном глаголском облику у позицији предиката – који представља компаратум – стоји компарандум од именице или придева у номинативу са службом субјекта, и датив у функцији допуне глагола.

б) Прва два примера употребљавају се и код данашњих генерација, па је слика коју сугерирају бледуњава. Потоњи одише свежином духовите досетке.

3.3. Најчешће је у служби допуне уз глагол у компаратуму бележен акузатив без предлога у служби ближег објекта:

1598. *Изврће као њијан њорбу*; 2699. *Крије као љуја ноје*; 2709. *Крѝи као Фаѝа њиѝу*; 2761. *Куѝи као куја љецу*; 3011. *Мијења као Циѝанин коње*; 3015. *Милује као враѝ ѝамјан*; 3924. *Оѝуѝао као Циѝански коњ бубањ*; 3925. *Огадрѝо као њандур кучку*; 4613. *Разврзао као лисица војску*; 5008. *Смаза као Фаѝа њиѝу*; 5901. *Уреѝио као Насѝа ѝашке*; Т. 117. *Огу-жио, као Каѝа њорѝију*.

а) Конструкција је врло прозирна, па немамо разлога за дужа објашњења. Једино нам ваља поменути случај са *ѝиѝанским коњем*, дакле са атрибутом уз именицу у језгру компарандума.

б) Што се тиче слике, она нагони на размишљање о томе који је елемент најактивнији у њеној изградњи, да ли објекатска допуна или субјекат. (1) У неким случајевима чини се да је значајнија улога додељена субјекту, нпр. извртање торбе није упечатљиво по себи, али кад то чини *ѝијанац* избацујући све из ње, и оно што тражи, а не налазећи га – онда је приказ пун комике; крити ноге, у другом, није толико упечатљив поступак, али је слика *ѝује* пуна митског патоса; итд. (2) У другима је снага слике недвосмислено заснована на семантици допуне: *Насѝине ѝашке* и *Каѝина њорѝија* имају у себи неку скривену особеност која нас чини радозналим; *бубањ* на који је *ѝиѝански коњ* огуглао свакако је изненађујући детаљ, као и *кучка* коју батина пандур.

3.4. Инструментал је по правилу у служби даљег објекта:

440. *Бори се као ала с берићеѝом*; 3253. *Наѝеже као Шваба с ѝађама*; 3872. *Нуди као Турчин вјером*; 4253. *Плаѝићеѝи као курјак кожом*; 4353. *Поноси се као мачка оѝорелом шайом*; 5893. *Уѝравио као хајдук кућом*; 710. *Говори као Боѝ с нама*.

а) У прва два случаја уз инструментал је употребљен и предлог 'с', али *бориѝи се с берићеѝом*, или *наѝезаѝи (се) с ѝађама* – у ствари су синтагме у којима инструментал значи објекат радње, наравно неправи.

в) И у осталим случајевима инструментал има позицију даљег објекта, а у облику је без предлога. Види се нпр. у првом од њих да је *вјера* објекат који се *нуди*, као и у потоњем да је *кућа* предмет *уѝрављања* итд.

в) (1) Последњи овде наведени пример друкчији је од осталих јер је јасно да синтагма *Боѝ с нама* нема основно већ измењено значење – и делује као јединствена синтагматска целина са 'као' – све са функцијом адвербијалне одредбе уз компаратум. (2) Примарна структура ипак одговара овдашњим приликама, јер је *с нама* првобитно – пре фразеологизације – било у улози даљег објекта уз глагол у компаратуму.

г) Сликвити су, иако делом од употребе испражњени – обрти у којима се остварује сусрет *але с берићеѝом*, *Швабе с ѝађама*, *Турчина* и *вјере*, *курјака* и *коже* итд.

## 2.2. Поредбене конструкције са вишечланим компаратумом

1. У неким случајевима забележена је у позицији компаратума субјекатско-предикатска форма конгруенцијског типа, а компарандум има разноврстан састав:

1556. *Иде зима као ошћира сабља*; 1564. *Иде киша као из рукава*; 2853. *Лије киша као из кабла*.

а) Први пример према субјекту и предикату у компаратуму *Иде зима* – у положају компарандума садржи именицу у номинативу *сабља* и њен придевски атрибут *ошћира*. Са речцом 'као' врши функцију субјектовог атрибута.

б) У остале две конструкције положај компаратума заузима субјекат *киша* (оба пута), а у улози компарандума стоји предлошко-падежна синтаagma *из рукава* одн. *из кабла* – у оба случаја са службом адвербијалне одредбе за место, али заједно са 'као' обавља функцију одредбе за начин, наравно уз предикат реченице.

в) (1) *Ошћира сабља* врло добро визуелизује оштрину хладне зиме, док су друге две сликовне представе дате у компарандуму колико неадекватне, толико и избледеле од честе употребе. (2) Што се тиче поређене конструкције – *Иде зима*, *Иде киша*, *Лије киша* – она по правилу не садржи визуелну представу онога на шта упућује, осим можда кад је чине експресивне лексеме (исп. 'лије').

2. У примерима које сада наводимо субјекат је праћен падежним атрибутом:

1549. *Ирају јој очи као на зейћину*; 1569. *Иде му ѿосао као чарайин ѿочейак*; 3608. *Ниѿда му језик не сћоји, као воденично коло*; 5631. *То ћи је (ћврдо – ѿоуздано) као у шућљим њедрима*; 5937. *Усћа су му као чарайин ѿочейак*.

а) Свуда је поменути атрибут у облику посесивног датива: *јој (очи)*, *(ѿосао) му*, *му (језик)*, *ћи (ћо)* итд. Сем тога, датив обично има и бенефактивно значење: *посао иде на корист* (или на 'корист'), такође је и образ поцрнио на штету итд.

б) У положају компарандума већином је именица у номинативу са својим придевским атрибутом: *чарайин ѿочейак*, *воденично коло*; или предлошко-падежна синтаagma у служби адвербијалне одредбе: *на зейћину*, у *шућљим њедрима*.

в) (1) Сликвитост компарандума је неоспорна, али се каткад излињала од честе употребе. (2) Компаратум и овде по правилу није сликовит, исп.: *Иде му ѿосао*; *Ниѿда му језик не сћоји*; *То ћи је (ћврдо – ѿоуздано)*; *Усћа су му*. (3) Али и компаратум може бити уобличен у слику, и знак тога је по свој прилици неко лексичко појачање, као метафоричко 'играју' у: *Ирају јој очи*.

3. Друкчије је оформљен компаратум у примерима:

3524. *Не ћића за њећа нико као ни за смрдљив сир*; 5949. *У ћуће мјестћо је чоек као гуша изћубљена*.

а) У првом случају субјекат је *нико*, а предикат *не ћића*. Сем ових елемената у оквиру компаратума налазимо и даљи објекат *за њећа*. Компарандум се састоји од пандана објекту и његовог придевског атрибута *за смрдљив сир*.

б) У другом субјекат је *чоек*, предикат *је*, а у *ћуће мјестћо* (= у туђем мјесту) има функцију адвербијалне одредбе за место. Компарандум је предикативна допуна, а чини га именица у номинативу *гуша* и придевски атрибут *изћубљена*.

в) Оба пута сликовитим средствима уобличен је компарандум: (пита за) *смргљив сир; гуша изјубљена*. Компаратум, без обзира на проширен изглед – нема сликовит карактер.

4. У конструкцијама које следе компаратум је окарактерисан придевском речи:

919. *Дебело месо као сир*; 920. *Дебело (ћрасе) као наливак*; 1132. *Дућа ноћ као у очи Божића*; 1133. *Дућа ноћ (као) царева јодина*; 3910. *Овај свијећ као масна кобасица*; 4438. *Празна (кућа) као вилина њећина*; Дод. 32. *Вегра ноћ као рибје око*.

Придев стоји уз именицу у номинативу која се може схватити као субјекат редуковане реченице. Али статус придева није јасан, јер се може сматрати атрибутом, а и предикативом: *дебело (је) месо, дућа (је) ноћ, ћразна (је) кућа, вегра (је) ноћ*; у *овај свијећ* друго тумачење није вероватно. И компарандум се већином састоји од именице у номинативу *наливак, ноћ*, или и од придевског атрибута: *царева јодина, масна кобасица, вилина њећина, рибје око*. Мањим делом, одн. само једном, у компарандуму је адвербијална одредба за време: *уочи Божића*.

Свуда је видна тежња ка визуелизацијској представи компарандума, док компаратум тежи наративности у представљању свог садржаја, или простој, несlikовној дескрипцији.

5. У формацијама које следе субјекат је у облику датива:

971. *Добро ми је као раку на уљену*; 972. *Добро му је као у мајтерину шрбуху*; 973. *Добро му је као црву у хрену*.

а) (1) Свуда је компаратум уобличен у реченицу са дативским субјектом, предикатом у облику глаголске споне *је*, и прилошким предикативом *добро*. (2) Компаратум је неуједначене конструкције, али увек садржи адвербијалну одредбу за место: *на уљену, у мајтерину шрбуху, у хрену*. Два пута поред ње стоји и пандан дативског субјекта: *раку, црву*.

б) И овде је видно одсуство сликовне представе у компаратуму, и тежња да се она створи у компарандуму.

### 3. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

1. Пословичка поређења, која обухватају велики део фонда Вукове збирке, одликују се сликовитошћу као битним својством.

2. Народни стваралац оживљава сећања на детаље из сопствене околине и искуства у њој стечена, а визуелизује их употребом живих, семантички јаких речи. На тај начин обезбеђује изреци свежину и упечатљивост. Ту смо околност у току анализе објашњавали сучељавањем несlikовитих поређења са сликовитима, и закључили да сликовитост долази од представе описаног садржаја као посебног, изузетног или необичног: визуелизација се добија преко упечатљивости описа, преко појачаног деловања на чулни апарат реципијента.

3. (а) Слика се обично формира у структурној сфери компарандума. (б) Али каткада сликовита представа обухвата и компаратум и компарандум,

повезујући их у јединствену семантичку структуру. (в) Редак је изузетак да је слика образована искључиво у оквиру компаратума.

4. (а) Сликвитост се каткад излињала од честе употребе. (б) Утврдили смо и слабу сликвитост, или пуну невизуелност неких лексичких слојева, нпр. заменичких речи, или властитих имена као *Велики њеџак*, *Бијела неђеља* и сл. Али и властито име може доживети значењску промоцију, нпр. ако се уз њега употреби живописна или експресивна атрибутска лексема која није у његовом саставу, као *Јо Турчин*.

## ИЗВОРИ

Вук 1965: Карацић, В. Српске народне пословице. – Београд: Просвета.

## ЛИТЕРАТУРА

Јовановић 2004: Јовановић, Ј. Синтакса и стилистика српских народних пословица. – Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Јовановић 2006: Јовановић, Ј. Синтакса и стилистика српских народних пословица. – Друго, измењено издање. – Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Милосављевић 1997: Милосављевић, П. Теорија књижевности. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

РКТ 1985: Речник књижевних термина. – Београд: Нолит. – Институт за теорију књижевности.

РМС 1967–1976: Речник српскохрватскога књижевног језика. – I–VI. – Нови Сад: Матица српска (– Матица хрватска: Загреб).

Симић 2001: Симић, Р. Општа стилитика. – Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика. – Јасен.

Симић–Јовановић 2002: Симић, Р., Јовановић, Ј. Српска синтакса. – I–II, III–IV. – Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика. – Јасен.

Тартаља 1998: Тартаља, И. Теорија књижевности. – Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Jelena Jovanovic

## ABOUT PICTURESQUE COMPARISON – ITS SYNTACTIC AND STYLISTIC FEATURES

### SUMMARY

1. The picturesque comparisons are discussed in this work.
  - a) The subject of the research is the comparison which includes the great part of Vuk's collection fund.
  - b) The research is concentrated on the comparison characterized by the picturesqueness as its important attribute.
2. The following linguistic and stylistic mechanisms of the picturesque image formation are defined.
  - a) The picture is usually formed in the structural sphere of comparandum.
  - b) The picturesque image very often includes comparatum as well as comparandum connecting them in the unique semantic structure.
  - c) It is very rare that the picture is formed only in the framework of comparatum.
3. The picturesqueness can very often be stylistically neutralized (torn) by the frequent usage.
4. The weak picturesqueness of some lexical layers is also notified.
  - a) The lower picturesqueness is manifested with pronouns and proper nouns
  - b) The proper noun can suffer the semantic promotion if the picturesque or expressive attributive lexeme is used.
5. The following conclusions are made referring to the picturesque comparison.
  - a) The term of picturesqueness means the presence of the picture, a live image of what comparatum is compared to.
  - b) The picturesqueness is unique by figurative, tropic way of text organization as well as infigurative.
  - c) The figurative as well as the infigurative comparison allow different-size images – the wide as well as the miniature ones.



## ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ КУЛТУРЕ ГОВОРА

*Ајсџпраќиј:* Култура говора представља сложен и јединствен феномен у чијем се дефинисању ослањамо на бројна интердисциплинарна подручја. Организовани говорни догађај подразумева више нивоа сложености говорне целине, почев од нај-ужег нормативнограматичког, ортоепског, лексичког, информативно-прагматичког, стилско-композицијског, естетског до нивоа најширег спектра – друштвено-комуникативног.

У том смислу, не само да је тема говорне културе инспиративна за промишљање услед њеног опирања прецизном дефинисању, већ захтева и дуготрајан и сложен процес њеним овладавањем, неговањем и усвајањем.

*Кључне речи:* култура говора, књижевнојезичка норма, ортоепија, дикција, флуентност, елоквентност, стилистика и естетика говора.

*Говор је људска ујојџреба језика.  
Толико људска да у џовору увек џроналазимо човека.  
У џовору! Не у језику!  
(Де Сосур)*

### 1. УВОД

Постоји тенденција у говорној пракси да се термини језик и говор (језичка и говорна култура) употребљавају синонимно. Међутим, у науци постоји јасно разграничење ових двају појмова, при чему је језик хипероним, односно надређени, док је говор хипоним, тј. подређени термин. Ова чињеница указује да је семантичко поље речи језик обухватније и садржајније јер подразумева феномен општења међу људима, апстрактни комуникативни бескрајни простор језичког стваралаштва у формулацији мисли и осећања. Језик је систем лингвистичких знакова, законитости и навика. То је друштвена категорија, конвенционално обележје етникума.

Говор је један вид испољавања језика, тачније, његова звучна реализација. Говор је материјализација језика, збир индивидуалних карактеристика вербалног обликовања језичког потенцијала. Такође, језик се испољава и путем писаног и гестовног говора (писања и гестикулирања).

Однос између језика и говора је однос између апстрактног и конкретног, општег и појединачног, друштвеног и индивидуалног. Међутим, језик и говор су дијалектички повезани и условљени, прожимају се и употпуњавају.



У том смислу, култура говора (култура усменог изражавања) представља један део језичке културе, која обухвата и културу писања (културу писменог изражавања).

## 2. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ КУЛТУРЕ ГОВОРА

Широко научно-естетско подручје говорне културе утемељено је на основама бројних лингвистичких и сродних научних дисциплина, а дубоко задира и у поједине области сценске уметности. Онолико колико јесте теоријски систем науке, представља и вештину гласовног обликовања језика, уметне језичког устројавања јединица и њиховог значења.

Пођимо најпре кругом интердисциплинарних научних области са којима координира говорна култура. **Семиологија** је општа теорија о знаковима и њиховој комуникацијској функцији. **Семиотика** је наука која проучава све знаковне системе (језик, музику, сликарство, математику и тд. затим системе сигнала, симбола и знакова, али и симболично понашање или одевање). **Семантика** је грана семиотике која се бави проучавањем значења речи у реченичном низу, контексту. Речи врло често имају два и више значења, при чему је прво значење основно, денотативно, а друго изведено, пренесено, тј. конотативно. Конотација је лична асоцијација, доживљај говорника у вези са информацијом. У лингвистици семантика има дескриптивну оријентацију, као дисциплина заокупљена емпиријским проучавањем значења језичких јединица и исказа у природним језицима, тј. односа између њих и са њима асоцираних појмова. И док: „...одређивање распона могућих значења неке реченице припада семантици, приписивање неког од тих значења таквој реченици у контексту, дакле исказу, питање је **прагматике** – дисциплине која проучава употребу језика, посебно са становишта *комуникацијских намера* говорника и *дејствија* које они постижу служећи се језиком. Друкчије речено, семантика испитује значење реченица и њихових саставних делова изван неког посебног контекста, дакле у изолацији, а прагматика се бави тумачењем **контекстуализованих реченица**, тј. **исказа**, питајући се како они делују у појединим говорним ситуацијама. (Бугарски 1996: 221). Будући да знаковни системи служе за комуницирање, ова научна област је у непосредној вези са теоријом информације и са кибернетиком. Као што је познато, **кибернетика** је „општа интердисциплинарна теорија о свим системима способним да пошаљу, пренесу, приме и прераде информацију ради управљања“ (Речник књижевних термина 1985: 323). Ужа научна област од ње јесте **теорија информације**, као наука која се бави процесом слања, преношења, примања и запамћивања информације. Информација (*informatio* – обавештење, поучавање) је део система **комуникације** (*communicare* – разговарати, договарати се) намењених преношењу порука. Елементи комуникације су:

1. *извор информације (идеја, мисао, ујисак, књија...),*
2. *емисиони (говорник),*
3. *сигнал (звуци, тилови, говор, писмо...),*

4. канал (звучни таласи, електрична жица...),
5. пријемник (чуло слуха, вида ...),
6. прималац (човек),
7. порука (декодирани, тј. прошиумачени, схваћени, сигнал).

Пошиљалац поруке назива се *кодер*, заједнички начин (језик) споразумевања јесте *код*, *декодирате* је дешифровање, разумевање поруке, а *енкодираће* је реакција на примљену поруку, чиме се успоставља *фидбек*, тј. повратна информација. Вишак информативног материјала (допуна) у говору назива се *редунданцом*, и мада може бити корисна, ова говорна појава може бити оптерећујућа у току комуникације.

**Логика** је наука која се бави устројством мисли, њиховим правилним и јасним развијањем, надовезивањем и смисаоним следом у вези са основном идејом. Дакле, без реда и јединства мисли, њихове узрочне везе и пропорционалне повезаности делова унутар целине, нема културе говора. **Психологија**, наука о душевним стањима и збивањима, двоструко учествује у неговању и стварању говорне културе: на плану психолошког стања говорника и на плану психолошког стања аудиторијума. Између њих треба да буде успостављена танана нит разумевања и саосећања. Као што говорник треба да има у виду мисли и осећања, очекивања и укус слушалаца и гледалаца, при том коригујући властито психолошко стање елиминацијом треме или какве друге мисаоне блокаде, исто тако, слушаоци треба да кроз речи које им упућује, осете и доживе осећања и мисли говорног догађаја оратора. Речју, између говорника и аудиторијума треба да струји позитиван психолошки флуид међусобне подршке и разумевања. У том смислу психологија као наука може да поспеши говорни чин. Посебна интердисциплинарна област која посредује са језиком назива се **психолингвистика**. Она се бави проблематиком језика и мишљења, језика и говора у односу на психолошке карактеристике личности, тј. бави се проучавањем **идиолекта**. Будући да је говор изразито друштвена појава, настала из потребе међуљудског комуницирања, **социологија** је научна дисциплина која доприноси проучавању друштвеног карактера споразумевања. Језик је обележје етничке заједнице, симбол националне припадности. Развојем и неговањем језика унапређује се и развија друштвена заједница у целини. **Социолингвистика** испитује говорне навике и карактеристике различитих социјалних слојева и групација, промене и облике говора у друштвеним круговима, односно **социолекте**, у зависности од образовања, узраста, пола, интересовања, професије итд. **Лингвистичка географија** проучава говоре одређених области, региона, насеља, уочава специфичности говорних подручја насталих територијалним раслојавањем језика, тј. бави се проучавањем **дијалеката**.

**Лингвистика**, општа наука о језику, једним својим делом обухвата и **граматику**, научну област која описује структуру језика, утврђује његове гласовне, обличке, творбене и реченичне особине. **Нормативна лингвистика** дефинише правила језика као средства за споразумевање свих чланова дате језичке заједнице, а с њом у вези су: **ортографија** (норматив правилног

писања – правопис) и **ортоепија** (норматив правиланог изговора – право-вор). **Реторика**, беседничка вештина, јесте теорија и техника говорништва која тежи ефектном обликовању прозног израза. **Поетика**, песничка вештина, јесте теорија и техника песничтва, коју многи савремени аутори изједначавају са теоријом књижевности. **Естетика** је наука о лепом, о (свим врстама) уметности и о уметничком укусу, док је **стилистика** наука о стилу, о добром и правилном изражавању. С обзиром на тежњу ка лепом, постоји тесна корелација између стилистике и естетике говора.

Стилистика као научна дисциплина која се бави проучавањем питања језичког стила дели се на:

1. лингвостилистику (део науке о језику) и
2. литерарну стилистику (део науке о књижевности).

**Лингвистичка стилистика** или **лингвостилистика** бави се стилским карактеристикама језичких средстава и њихових остварења којима приступа са естетског становишта, а њена основна јединица јесте **стилема**. Особине доброг стила су: јасноћа, истинитост и лепота; из ових извиру нове особине: језгровитост, једноставност, логичност, музикалност, ритмичност, сликовитост итд. Стил је вештина, умеће обликовања, размерености и украшавања. Основне врсте функционалних језичких стилова су: научни, административни, новинарски, књижевноуметнички и разговорни.

**Литерарна стилистика** бави се књижевно-уметничким стилем, односно, изражајним средствима и поступцима у креирању литерарних остварења, а њена основа јединица је **стилска фигура**.

Скуп интердисциплинарних области са којима координира говорна култура дат је на схематском приказу бр. 1.

О култури говора писали су и размишљали многи умни људи, покушавајући да је дефинишу:

*– Висока култура разговорној језика, добро познавање и развијено осећање мајерњеј језика, умеће да се искористи његова изражајна средства, његова стилистичка мнооликост – најбољи је ослонац, највернија помоћ и најсијурнија прејорука за свакој човека у његовом оишћем живоју.*

*(Виноградов)*

*– Култура јовора је широк појам. Она обухвата не само ишћања правилности (оршоејске, грамаишке, лексичке) него и стилистику, свеукупности нужних и изражајних средстава свих сисћема идеја – науке, шехнике, оишћеолишћкој живоја...*

*(Јефремов)*

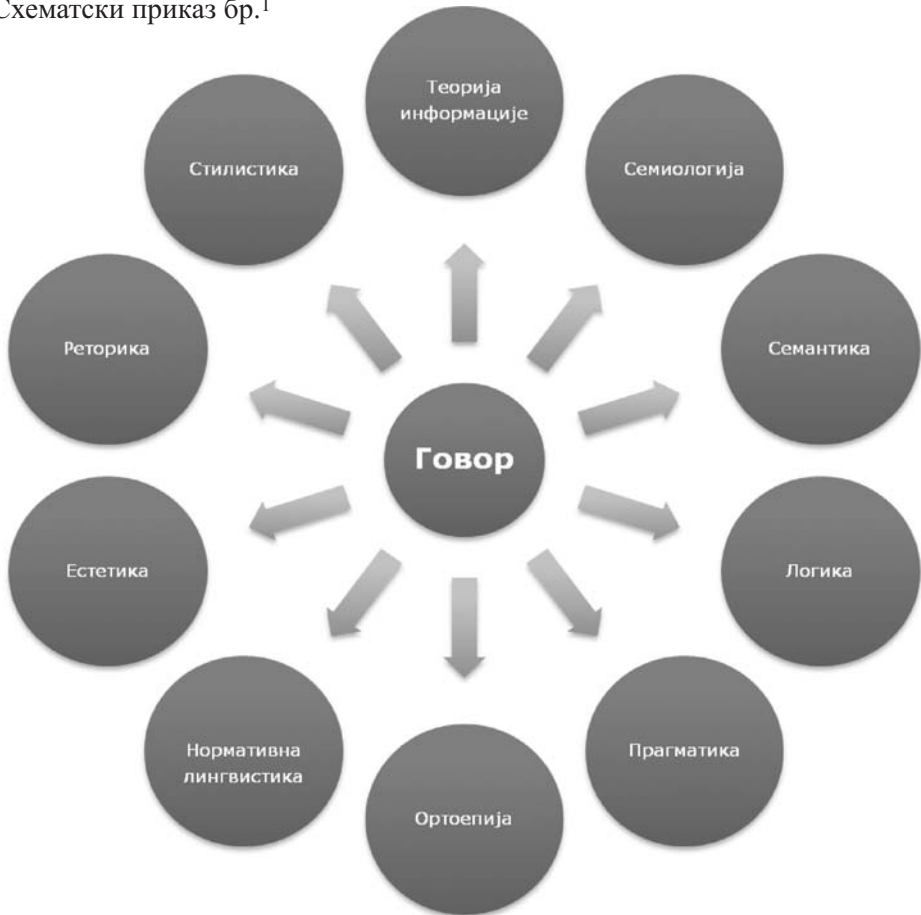
*– Културно јоворити значи јоворити ријечима и начином примјереним ситуацији, иј. шеме, садржају, идејама, слушаоцима, иренуићним околностима, увјерењу и расшоложењу.*

*(Тежак)*

*– Идеалан је онај језик који с најмање средстава иосишће највише резултата.*

*(Сайир)*

Схематски приказ бр.<sup>1</sup>



– Дobar говорник мора умећи да докаже своје постојавке, да пружи уживање и ушиче на вољу слушаца.

(Цицерон)

– Језик служи комуникацијским пошребима када, уз минимално најрезање говорника и слушаоца, омогућује преношење мисли с максимумом прецизности.

(Баји)

– Са шезишћем на стваралачкој употреби језика, на сврсисходном вербалном ошћењу, на активном развијању језичке и комуникативне способности, језичка култура би на савремен, подстицајан и суштински поштиван начин ућувала ка ономе шћо се у језику и језиком може.

(Бујарски)

<sup>1</sup> Схематски приказ је концеп аутора.

– *Култура говора подразумева правилан, складан и леп језик у складу са његовом, слушаоцима и говорном ситуацијом. То значи да леп говор обухвата и ортоеписку (изговор гласова) и ортофонију (тјонски елементи гласа) и бојан речник, стилску разноврсност и јачну и зрелу мисао без које, на крају крајева, имамо само звучну и јазну фразу.*

*(Стишић)*

– *Добар говор је склад двеју својности: мноштво мисли и осећања преточиши у једносавну информацију.*

Као што се може видети, ванредно сложен и слојевит појам говорне културе опире се унифицираној дефиницији. Анализирајући наведене чињенице, полазимо од основног, традиционалног становишта да је добар говор утемељен на поштовању књижевнојезичке норме. Заснован на принципима нормативне лингвистике, али и ортоепије, правила доброг говора подразумевају и нормирану артикулацију, акцентуацију и дикцију. Основне вредности говора су: интензитет, интонација, паузе, темпо и ритам којима се добија правилна говорна мелодија. Њу допуњују пратилачки елементи говора: став, гестикулација и мимика.

Ова говорна форма мора бити у апсолутном сагласју са садржином, односно темом о којој се говори, водећи рачуна о складу мисли и речи, о социolingвистичком контексту у коме се говорни чин одиграва, као и о његовој сврсисходности. На општем плану, говорни дискурс прати јасност, прецизност, разумљивост, концизност, уз елиминацију сувишних и непотребних понављања, као и речи испражњеног лексичког језгра (тзв. узречица, поштапалица), тј. редунданце у језику. Без замуцкивања и застајкивања, говорник мора постићи потпуну флуентност у изражавању. Богатством речничког фонда, елоквентношћу, владањем експресивним моћима језика, говорни догађај ће бити стилизован и естетски уобличен.

Складно повезивање мисаоно-логичких целина говора подразумева правилну композицију излагања, засновану на узрочно-последичној структури. Језичке јединице бивају повезане еластично и изазивају максимални ефекат на говорника, не само у смислу преношења информација, анализе теме о којој се говори, већ и у погледу подстицања богатог емоционално-мисаоног доживљања код слушалаца и гледалаца.

Култура говора подразумева и културу слушања, тј. стрпљење и поштовање према речима говорника, на које треба одговорити када он заврши излагање. Прекидати га и упадати му у реч пример је говорне некултуре.

У ширем смислу посматрано, култура говора повезана је и са културом мишљења, културом понашања, културом живљења. Стара народна изрека каже: *Пројовори да видим какав си!* Опште је позната ствар да говор служи да се нека информација искаже, али се вештим говором може постићи и супротан циљ – прикривање правих мисли и намера. Вешт реципијент би аналитичким опажањем говорних константи и невербалних елемената говора могао наслутити или разоткрити праву намеру говорника. У том смислу, анализа говорне структуре из друштвеног прелази у психолошки оквир говорне комуникације.

У најширем смислу схватања, култура говора представља и културу комуницирања на свим светским меридијанима, односно, подразумева владање бар једним светским језиком.

Не крају, не заборавимо да без говорне културе не би могло бити ни уметничког казивања и рецитовања, беседништва, као ни сценских уметности (позориште, филм).

Као што видимо, култура говора нам је верни пратилац и неходно средство успеха на свим друштвеним ниовима почев од комуникације на улици, продавници, јавним установама и институцијама, све до узвишених уметничких форми говорног догађаја.

У покушају резимирања наведеног закључујемо да говорна култура подразумева: ортоепско-граматичку правилност, стилско-композицијску извајаност и уметничко-реторичку интерпретацију. Дакле, поред тога што је заснована на ортоепској и књижевнојезичкој норми, у садејству акустичких говорних константи (интонације, интензитета, пауза, темпа и ритма) и невербалних пратилачких елемената говора (гестикулација, мимика и телесни став), она подразумева елоквентност (богатство речника) и флуентност (течност) у изражавању, а искључује поштапалице, плеоназме и редунданцу сваке врсте. Говор мора бити у хармонији са садржајем који се презентује у датом социолингвистичком контексту одређеном слушаоцу.

**Растерећена баласта преопширности, фразирања, неразумљивости, информација треба да тежи једноставности израза, у коме и лежи естетска поента. Једноставан израз није прост, огољен, банализован – он је прочишћен, промишљен, високоинформативан у одблесцима основног и претпостављених значења.**

### 3. ЗАКЉУЧАК

Бављење културом говора подразумева познавање бројних интердисциплинарних научних подручја, што нам указује на сложеност овог општељудског феномена. Сваки нови угао научног посматрања, отвара нове аспекте и одреднице говорне културе у бескрајној равни од њеног нормативнограматичког до социолингвистичког тумачења.

Културно се изражавати, са друге стране, подразумева поштовање бројних чинилаца доброг говора: правилне артикулације, акцентуације, дикције, као и осталих норматива стандардног језика, затим, јасност, разумљивост, сажетост, елоквентност и флуентност лепог, стилистички обликованог усменог језичког израза спретно укомпонованог у целину говорног догађаја.

Не треба заборавити мудру латинску изреку: *Poet nascitur, orator fit!* која каже да се песник рађа, а говорник постаје, што значи да је стицање, неговање и усавршавање говорне културе дуготрајан, инспиративан и захтеван задатак.

## ЛИТЕРАТУРА

Брборић, Б., Вуксановић, Ј., Гачевић, Р. (2006): *Српски језик у нормативном огледалу*, Београд: Београдска књига.

Бугарски, Р. (1996): *Увод у описну лингвистику*, Београд: ЗУНС

Васић, С. (1990): *Култура говорне комуникације*, Београд: Просвета.

Витошевић, Д. (1982): *Лепота и чистота језика, Актуелна питања наше језичке културе*, (309–312). Београд: Просветни преглед.

Ивић, П. и сарадници, (2004): *Српски језички приручник*, Београд: Београдска књига.

Ковачевић, М. (1995): *Синтаксика и граматика синтаксичких фигура*, Никшић: Унирекс.

*Речник књижевних термина*, Институт за књижевност и уметност у Београду, Нолит, Београд 1985.

Стошић, А. (1980): *Култура јовора*, Крушевац: Педагошка академија.

Зборник радова: *Језик и култура јовора у образовању*, ИПИ и ЗУНС, Београд 1998.

Marina Janjić

## LES BASES THÉORIQUES DE LA CULTURE DE LA PAROLE

### RÉSUMÉ

Le travail sur la culture de la parole suppose la connaissance de nombreux domaines scientifiques interdisciplinaires, ce qui relève la complexité de ce phénomène humain général. Chaque point de vue scientifique nouveau ouvre des aspects et des déterminants nouveaux de la culture de la parole dans un champ vaste d'interprétation, à partir de l'interprétation normative-grammaticale jusqu'à socio-linguistique.

D'autre part, la manière de s'exprimer correctement exige le respect de nombreux facteurs de la parole tels que l'articulation et la diction correctes, ainsi que les autres normes de la langue, la clarté, la compréhensibilité, la concision, l'éloquence et l'aisance à utiliser une expression belle et stylistiquement élaborée qui est habilement incorporée dans la totalité de la parole.



## ЛЕКСИЧКА ЕКСПРЕСИВНОСТ ПРИЛОШКИХ ИЗРАЗА

*Айсїраќї:* У раду се анализира учешће експресивно маркираних лексема у структури прилошких израза. С обзиром на позицију маркиране лексеме у структури израза (именица као експонент категоријалног значења или детерминатор – обавезни односно факултативни), издваја се неколико типова који су илустровани једним бројем модела.

*Кључне речи:* лексичка експресивност, прилошки изрази, експресивност, иманентна експресивност, конотативно значење

### 1. ТИПОВИ ПРИЛОШКИХ ИЗРАЗА И ЊИХОВА ПОТЕНЦИЈАЛНА ЕКСПРЕСИВНОСТ

Прилошки изрази, као вишелексемске јединице, неретко означавају релацију која се не може исказати прилошком лексемом. Такви су, на пример, предлошко-именички или предлошко-заменички изрази у *међувремену*, *на њочетїку*, *осим њоїа* и сл. (в. Ковачевић 2007: 10-16). За ове прилошке изразе карактеристично је, дакле, непостојање једнолексемског супституента, али и, најчешће, немогућност структурног или лексемског варирања. Из тих разлога овај тип израза не може се ни посматрати као потенцијално стилски маркиран.

У неким случајевима је употреба самих именичких лексема у њиховом саставу ограничена на израз (нпр. у *међувремену*), док употреба лексеме ван израза представља стилску интервенцију (упор. наслов књиге М. Бећковића *О међувремену и још њонечем*).

Уколико постоје конкурентни прилог и прилошки израз, избор може бити условљен низом комуникационих и стилских захтева. С друге стране, у синтагматским прилошким изразима, чија је минимална структура *дејтерминаџор* + *именица*, може доћи до конкурентности двеју или више лексема на једној од обавезних позиција. Избор експресивно маркиране лексеме тако резултира експресивношћу израза у целисти.

Експресивност прилошких израза као вишелексемских јединица резултат је семантичког, морфолошког и(ли) синтаксичког односа тих лексема, тј. зависи од значења и лексиколошких карактеристика конститутивних елемената, односно структурних карактеристика израза. Структурна експресивност прилошких израза увек је иманентна и заснована на синтагматским и



семантичким односима присутних лексема (према нашем увиду у грађу, углавном на морфолошкој и(ли) семантичкој редупликацији). Ова врста експресије карактерише изразе: *до дана данашњеї, на брзу брзину, на једвиїе јаде* и сл. У изразима у којима не долази до морфолошке редупликације, дакле у којима изостаје етимолошка фигура, специфичан тип експресије заснива се на делимичној семантичкој редупликацији. Та редупликација углавном се односи на архисемску компоненту, а ислустроваћемо је прилошким изразима *давних дана* и *за вечїїа времена* код којих придев, као експонент диференцијалног значења, садржи и семантичку компоненту 'време'. Присуство ове заједничке семе обезбеђено је у првом примеру експликацијом архисеме у именици *време*, а у другом садржавањем архисеме у именичкој лексеми *дан*:

Од срца бисмо желели да се *за вечїїа времена* заборави. (Кочић, према: Стевановић II: 435); Свог садашњег мужа, са којим сте се упознали *давних дана*, тада нисте препознали као животног партнера. (ТВ Пинк, Живот у тренду, 19. 4. 2008).

Други тип експресије – лексичка експресивност – резултат је учешћа једне експресивно маркиране лексеме у структури израза. Према обавезности (неиспустивости) лексеме у саставу прилошког израза, издвајамо два подтипа лексичке експресивности: *иманентни* и *факултативни*. Носилац иманентне лексичке експресивности прилошких израза јесте именичка лексема (експонент категоријалне семантике) или обавезни, неиспустиви детерминатор. Факултативну експресивност изразу обезбеђује присуство додатних, необавезних чланова – придевске или заменичке лексеме у функцији факултативног детерминатора, или лексеме у екстерној позицији.

На крају, трећи тип експресије прилошких израза јесте експресија постигнута метафоризацијом архисемског значења, која је резултат значењске интеракције именичке и детерминативне лексеме (нпр. *Иде љравим љуїтем*).

У овом раду подробније ћемо анализирати моделе лексичке експресије прилошких израза, према типовима издвојеним на основу наведених критеријума.

## 2. ТИПОВИ И МОДЕЛИ ЛЕКСИЧКЕ ЕКСПРЕСИВНОСТИ ПРИЛОШКИХ ИЗРАЗА

### 2.1. Именичка лексема као носилац експресије израза

Иманентна експресивност прилошких израза може бити, како смо већ напоменули, постигнута употребом лексеме која је сама по себи експресивна. Овај тип експресивности региструјемо и у конкурентним прилошким изразима у којима на једној позицији учествују синонимне лексеме.

2.1.1. Тако, именице *време* и *доба* могу бити употребљене на истој позицији у низу прилошких израза (*у то време/у то доба; у давна времена/у давно доба* и сл.), али специфично значење неких израза у највећем је броју

случајева резултат специфичности значења именице *гоба*. Поред тога што означава временске периоде ограниченог (али неодређеног) трајања,<sup>1</sup> именица *гоба* значи и „време одређено за нешто, време кад се нешто обавља, догађа или очекује; повољна прилика, рок“ (РСАНУ, s.v. *гоба 2*); „тренутак, време у односу на ток неких збивања, смењивања догађаја“ (РСАНУ, s.v. *гоба 3*); „године живота, степен узраста, зрелости, старости; одређене године, одсек људског века“ (РСАНУ, s.v. *гоба 4*). У речнику је, поред ових, наведено још неколико значења, што само по себи потврђује да „именица 'доба' има једну неугодну особину у томе што пати од разливености значења“ (Симић-Јовановић 2007: 109).<sup>2</sup> Тако, на пример, употреба именице *гоба* уместо *време* у одређеним контекстима може бити стилогена:

Левенфелд пише приповедачу о сарајевској ноћи, о томе како свака богомоља избија *неко своје гоба* (католичка, православна и мухамеданска) а сам Бог ће, у том часу, знати колико је сати по јеврејском рачунању времена. ([www.ivoandric.org.yu/pismo\\_iz\\_1920](http://www.ivoandric.org.yu/pismo_iz_1920)).

Додатно, осим семантичких специфичности, именицу *гоба* одликује и једно морфолошко-синтаксичко ограничење: углавном је индеклинабилна, као „једина именица средњег рода с наставком *-а* у ном.“ (Николић 1995-1996: 22),<sup>3</sup> што је разлог ограничености њене употребе која резултира њеном још нижом фреквенцијом ван израза са адвербијалним значењем.

Прилошки израз *у неко гоба* (*Па онда ћу те назвајти ноћас у неко гоба* (према Трнавац 2006: 355)) недвосмислено има значење „тренутак, време у односу на ток неких збивања, смењивања догађаја“ (РСАНУ) – још уже, време у односу на смењивање природних периода дана; ово значење подржано је појавом прилога *ноћас* у непосредном контексту, односно укупним значењем исказа. Слично се може казати и за пример у којем је потврђен прилошки израз *у њозна гоба*: „Песма је исликана на платну формата 30x20, уљаним бојама, са препознатљивим мотивима нашег великог сликара Љубомира

<sup>1</sup> „Дужи одсек времена уопште, време с обзиром на животне прилике и историјске околности, било који део историјског тока времена“ (РСАНУ, s.v. *гоба 1а*); „одређено историјско раздобље, период одређених карактеристика у националној или општој историји“ (РСАНУ, s.v. *гоба 1б*)

<sup>2</sup> Даље се у тексту показује да је због „разливености значења“ именици *гоба* „потребан генитив ради прецизирања тематског садржаја: 'доба године', 'доба ноћи', 'доба краља Милана'. Самим тим генитивски облик добија комуникативну доминацију над управном речи“ (Симић-Јовановић 2007: 109). У нашој анализи ова потреба прецизирања значења именице *гоба*, тј. спецификавања типа значења које се у одређеном контексту реализује, од пресудног је значаја. Показује се, наиме, да се „специфична“ значења прилошких израза зависе управо од семантике средства којим се „прецизира тематски садржај“ именице, или од контекста уколико је њиме назначено значење именице *гоба*.

<sup>3</sup> М. Николић даље, у истом раду, закључује „да им. *гоба* и *њогне* не спадају, упркос тврдњама неких граматичара, међу (апсолутно) непроменљиве именице у нашем језику. Као главни разлог за факултативни или позиционо условљени изостанак посебних деклинационих форми код ових именица најчешће се помиње значење. Мада семантички моменат не треба никакo занемарити, он сигурно није могао бити пресудан (или бар не једини); постоје и многе друге именице које се често употребљавају 'у прилошком значењу' (нпр. *јучи* или *вече*, да останемо при називима за делове дана) па нису индеклинабилне“ (Николић 1995-1996: 22).

Симовића – иконописца владара, манастира, шумских предела (...), све сликано у *џозна гоба*, у миру, док народ спава – Уочи трећих петлова“ (НИН 2986, 20.3.2008, 33: Душан Ковачевић). Међутим, детерминатор *џозно* довољан је да изрази темпорално значење, те је контекст („у миру, док народ спава“) у семантичком погледу редувантна информација.

Именица *гоба* реализује, у спрези са детерминатором, и уже спецификована значења „дужи временски период“, када сам детерминатор одређује аспект периодизације временског тока, као на пример: „Грета Гарбо је, ипак, по многим, остала највећа дива *џоџа филмској гоба*“ (НИН 2956, 23.8.2007, 33).

Позицију експресивног члана пара *време/гоба* именици *гоба* обезбеђује „разливаност значења“, али и значењска ограниченост на периоде одређене неким квалитативним карактеристикама. Због ове ограничености немогуће је употребити именицу *гоба* у смислу темпоралне квантификације у којој се временски ток схвата као несегментиран (*Дуже време је сџајао / Били су џамо крајко време // \*дуже гоба, \*крајко гоба*).

Имајући у виду све ове разлике у употреби именица *време* и *гоба*, можемо закључити да је у истокомпонентним изразима именица *гоба* употребљена као експресивно маркирани члан, што и самим изразима даје експресивну обележеност.

2.1.2. На сличан начин, избором именице из синонимског низа са значењем кратког периода времена (немаркиране *џренуџак* и *моменџи*, те маркиране *час*, *часак*, *џрен*),<sup>4</sup> постигнута је експресивност прилошких израза. Тако, на пример, именица *џрен* има доминантно место у делу Антонија Исаковића, у номинационој функцији или у склопу прилошких израза,<sup>5</sup> на пример:

Доситеј се шуња, обилази огњишта. Нарочито *од оној џрена*, то сам приметио, када су сељаци почели да комадају вола;... (А.Исаковић, Т1, 65); *У џрвом џрену*: бела брада, доброћудност у кепецу, лаковане чизмице, црвено оделце златом оперважено, и висока шиљата капа – све смешно. (А.Исаковић, Т1, 47); И један наш вод, који је био смештен по колибама, надомак села, неоткривен, припуца, *за џрен* збуни непријатеља, отвори се битка, те наша главнина и остали свет добише у времену за повлачење. (А.Исаковић, Т1, 64); Друга фотографија: отац и мајка Ранђелови, сами, испред њих батара пуна кукуруза; седе на клупици бистро загледани испред себе – набрали су кукуруз па се *на џрен* одмарају, а рођак-школарец их фотографисао... (А.Исаковић, Т3, 28);

Остаде тај набор у образу *неки џрен*, да му криви лице, па нестаде у црнилу коже. (А.Исаковић, Т2, 10).

<sup>4</sup> Доминанта синонимског низа јесте именица *џренуџак* (в. Драгићевић 1996:100), те се и изрази у којима је она експлицирана као носилац категоријалног (временског) значења могу сматрати неутралним у односу на друге. По критеријуму фреквенције, у роману „Прељубници“ Виде Огњеновић далеко је најбројнија група са лексемом *џренуџак* (22), док је број осталих израза ове групе знатно мањи: са лексемом *час* – 8, *моменџи* – 4, *мах* – 5.

<sup>5</sup> У приповеткама *Кашика*, *Црвени шал*, *Две ноћи у једном дану*, *Двоје*, *Наш Лисац*, али и у романима, Исаковић обрађује кључне моменте у животу јунака које језички доследно експлицира лексемом *џрен*, а њену доминантност наглашава стављајући је и у наслове или поднасловне свих својих романа: *Трен 1*, *Трен 2*, *Миран злочин (Трен3)*.

Последњи пример смо издвојили, сматрајући израз *неки ѿрен* стилском и лексичком интервенцијом писца. У једном раду, бавећи се подлогом експресивности израза са именицом *ѿрен* у односу на неутралне са именицама *ѿренуѿиак*, *моменати*, издвојили смо везу именице *ѿрен* са *ѿрејѿијајем ока* (в. и РСМ: „кратко време, колико да се трене оком“)<sup>6</sup>: „Трен је... лексема која је везана за људску невољну или вољну, рефлексну или намерну радњу ... која човека прати све док живи. (...) Трен је мера времена, али субјективизована, хуманизована мера, за разлику од других које су најчешће ствар конвенције (минут, секунд, моменат)“ (Јовановић-Чутура 2007: 198). У изразима са именицом *ѿрен* експлицитно се, дакле, реализује значење „трептај ока“ (упор. израз за трен ока), што их сврстава у јединице са значењем „наивног поимања времена“, „емоционалног времена“<sup>7</sup> (в. Јаковлева 1991: 137–160).

Међутим, на другом полу су именице са значењем физичког, техничког, мереног времена, *секунда* и *минути*, за које би се очекивало да, сагласно исказивању „не-емоционалног“, техничког времена, не граде експресивне прилошке изразе. Међутим, осим тога што и сами изрази са овим именицама могу бити стилогени, модификоване лексеме *секунд* и *минути* могу бити носиоци експресије прилошког израза, нпр.:

*Ја сам ја ѿиѿао: ... / Зоран је у милисекунди рекао: ...* (Време 896, 6.3.2007, 25).

Прилошки изрази се могу модификовати и укључивањем „апроксимативних деминутива“ (типа *часак*), чиме се постиже „релативизација времена“ (Јовановић 2005:102), као у примерима:

Кад је пуковник Стеван повукао за врпцу, *за часак* су ишчезле све свађе око хероја, потонуле све сеоске бриге, поједначили се и збрисали сви рачуни. (Б. Попић, НТ,89); У том тренутку Степанида Ђурашевић удата Свилар, његова жена, мало је заостала са својом саговорницом и тако се он нашао *за часак* насамом са Витачом Милут, чији је вереник разговарао неколико корачаји испред њих са трећим човеком из друштва. (Павић ПСЧ, 29);

Оставио је весла *на часак* и пустио да их вода окреће у ветру. (Павић ПСЧ, 25); Само једном када су остали *на часак* сами, она је својом плувачком загладила обрве његовом, тада још сасвим малом сину Николи, и рекла... (Павић ПСЧ, 30);

Пролеће се надовезивало опет на пролеће, руски језик на руски језик, зима на зиму и само је ово лето, у које је госпођица Ризнић тренутно била затворена, искорачивало из тог следа да би *на часак*, *само на часак* заузело своје привремено календарско место између пролећа и јесени, између грчког и немачког. (Павић ПСЧ, 158).

---

<sup>6</sup> У РСМ не наводи се слична веза са трептајем ока за именицу *ѿренуѿиак*, те би губљење транспарентности етимолошке везе између тих појмова могло бити пресудно за експресивност израза са именицом *ѿрен*.

<sup>7</sup> „Поскольку *миѿи* и *миновения* не обладают какой-либо объективной мерой длительности, с их помощью легко описывается субъективное эмоциональное время, где *миѿу* или *миновению* реально может соответствовать целый фрагмент жизни... *Миновение* и *миѿи* – это минимальные частицы времени, насыщенного эмоциональными переживаниями.“ (Јаковлева 1991:156)

У последњем примеру значење кратког периода времена додатно је наглашено понављањем израза *на часак*, други пут уз партикулу *само*.

Маркираност именице *часак* потиче и од њене архаичности и прагматске функције „исказивања учтивости“ (в. исто: 102).<sup>8</sup> Именица *часак* ограничена је на изразе наведеног типа, док не учествује у прилошким изразима са значењем темпоралне локализације (тип *у њом шренуџику* /\*у њом часку). У изразу *у милисекунди* (у свакој ситуацији осим када се односи на прецизна лабораторијска мерења), и именица *милисекунда* има карактер „апроксимативног деминутива“.

2.1.3. Експресивност лексичког конституента прилошког израза који укључује оценску компоненту можемо пратити и у изразима са именичким лексемама *невреме* и *недоба*,<sup>9</sup> као у примеру:

Тој појави кумују неки виђенији политичари, који *у ово невреме* живе на ’високој ноzi’, купују куће на Дедињу, школују децу у иностранству. (НИН 2958, 6.9.2007, 53).

Именице *невреме* и *недоба* своју стилистичку маркираност заснивају и на неподударности значења које би се сумирало на основу префикса *не-*. Ове именице, „мада префигиране негативним префиксом, немају одричног значења, па их логика не сврстава под негативне појмове, нити их лингвистика подводи под лексеме с чисто одричним значењем“ (Ковачевић 2004: 16).<sup>10</sup>

## 2.2. Експресивност обавезног детерминатора

У састав синтагматских прилошких израза улазе детерминатори као експоненти диференцијалне семантичке компоненте. Лексема (придевска или заменичка) у позицији неиспустивог детерминатора носилац је иманентне екс-

<sup>8</sup> „На повезивање апроксимативних деминутива и учтивости утицала је потреба да се релативизација времена прошири и на сферу међуљудских односа.“; „Релативизација времена, односно квантитета не мора се исказати само деминуираним именицама које у основи означавају време, као што је поменута именица *часак*, већ је то могуће учинити и именицама које у основи означавају нешто друго. Таква је на пример деминутивна именица *чашица*. Најјављујући своју кратку посету пријатељу, говорник ће рећи саговорнику *да долази* ’(само) на чашицу (ракије)’. Употребом деминутива *чашица* у поменутој говорној ситуацији говорник жели да истакне да се неће дуго задржати, али и да неће пуно попипити...“ (Јовановић 2005: 102)

<sup>9</sup> Значење именице *недоба* која је у РСАНУ квалификована као „заст. и покр.“ јесте „незгодна, неприкладна, нејодесна, нејрилично време, невреме 2. време око поноћи, љуба доба ноћи, љуба ноћ“ (РСАНУ, s.v. *недоба*), док је примарно значење именице *невреме*: „нејовољне временске њриликe“, а секундарно синонимно именици *недоба* (в. РСАНУ, s.v. *невреме*).

<sup>10</sup> И даље: „Парафразом значења наведених [*нечовек, нејодода, незгода, невреме, недоба*], и низа других лексема, лако закључујемо да оне немају одричног значења па се не могу подвести ни под негативне појмове ни под одричне лексеме. Јер *нечовек* не значи ’одсуство, непостојање човјека’ него ’лош човјек’, као што ни *невријеме* не значи ’одсуство времена’ него ’лоше, ружно вријеме“ (Ковачевић 2004: 16–17). Ову је карактеристику датих именица, у објашњењу спојеног и одвојеног писања, навео и А. Белић: „У свим овим изразима нема обичног одрицања речи уз које *не* стоји, већ има ново значење: *нељуди* значи *рђави људи*, а не ’не људи’ и сл. Зато када се какав појам само одриче, *не* се мора засебно писати: *Били су не људи, већ зверови*“ (Белић 1950: 29–30).

пресивности. Будући да ове лексеме припадају одређеном, ограниченом кругу, њихова улога у формирању експресивности прилошког израза није велика.

2.2.1. Када се уз именске лексеме *време*, *гоба* појављују присвојне заменице, можемо рећи да само присвојна заменица првог лица реализује значење временске локализације деиктичког типа. Наиме, прилошки изрази са лексичким језгром *време* и *гоба* и присвојном заменицом *наше* означавају широк временски период садашњости (са аспекта говорног лица). Стога су међусобно супститубилни изрази *у наше време/гоба*, *у ово време/гоба*, а могућа је и супституција изразом *у савремено гоба*, као и прилозима *сада* и *данас*, у значењу ширег временског периода:

Чак и у *наше време*, влада уверење да су средњовековне традиције, црква, верске и научне догме и увржене предрасуде успоравале развој Србије у 19. и 20. веку. (Европа 175, 16.8.2007, 66); На основу извесних факата може се утврдити да је кратки силазни најстаријег постања, и да се у *наше време* повлачи из употребе; дуги узлазни је најмлађи и показује знаке напредовања на рачун друга два. (Узданица IV/1, 8); Отуд се стварни квалитет лакше могао препознати и избити у прве редове у Србији деветнаестог века но у *нашем гобу* у коме је партијска припадност главна квалификација за високе положаје. (НИН 2956, 23.8.2007, 26).

Међутим, уколико је као детерминатор употребљена било која друга присвојна заменица, значење израза је двоструко релативно. Та релативност огледа се, прво, у „личној деикси“<sup>11</sup>, јер је лексички садржај заменичких лексема „само потенцијалан. (...) Конкретност сваке нове ситуације доводи до тога да се језичком изразу заменица сваки пут придружује друкчији ванјезички садржај“ (Кашић 1999: 482).<sup>12</sup> И, друго, прилошки изрази *у моје/твоје/његово/ваше* итд. *време/гоба*, темпоралну локализацију врше у односу на периоде обележене углавном позитивно по лица на које упућују заменичке лексеме. Ово „позитивно стање“ дефинисано је само ширим контекстом, и то је разлог што смо значење датих израза окарактерисали као *двосируко релативно*.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> „Заменица *мој* – као и остале присвојне заменице, а у широј перспективи и као присвојни придеви – означава однос два појма, где се први, управни појам одређује односом према другом, детерминативном. У односу на први појам заменица *мој* практично се не разликује од присвојних придева, али (...) упрошћено се може рећи да ова заменица замењује име појма од кога се изводи посесив, сводећи податак о том појму на указивање да је он говорно лице. Ово остаје стална компонента значења ове заменице у свим примерима употребе, док по односу према управном појму долази до знатне диференцијације... „ (Радовић-Тешић 1978: 105)

<sup>12</sup> Како, дакле, „личне заменице представљају семантички празне речи у језику“ које „у свакој актуелној комуникативној ситуацији добијају лексички садржај именица на које упућују“ (Кашић 1999: 483), можемо рећи да и значење сваких прилошких израза који садрже заменичке лексеме уопште, зависи од актуелне комуникативне ситуације (нпр. у *наше време*, у *овом шренућку*, у *овом месџу*, у *шом месџу*, у *из ових разлоја* итд.).

<sup>13</sup> Подразумевана значењска компонента прилошких израза типа *у моје време* не може се открити једнолексемском (прилошком) супституцијом, али се да рашчланити трансформацијом у временску зависну реченицу (*У моје време гуџо се сџудирало* → *Кад сам ја био сџудирален/Кад сам ја био млад, гуџо се сџудирало*). Једно од значења заменице *мој* је, према М. Ра-



Навешћемо неколико примера за прилошке изразе *у моје време* и *у своје време*:

Босиљ је *у своје време* морао да пред стручном комисијом у Загребу слика и присутне увери да је он аутор својих слика, а не његов син. (НИН 2978, 24.1.2008, 50); Кратко ошишана, попут дечака, она пуши цигарете на дугој муштикали, као Жорж Сандова *у своје време*. (Путопис кроз биографију, 64); Занимљиво, и Милорадов славни рођак Владимир Ђоровић, уз чију биографију у енциклопедији стоји и сликарева, морао је *у своје време* да заврши исту Трговачку академију у Загребу. (Путопис кроз биографију, 64);

*У моје вријеме* је то значило нештоfino, ја бих се увијек радовао бомбонама, *у моје вријеме* то није имало никакво скривено значење. (НИН 2947, 21.6.2007, 42).

Напоменућемо још да израз *у наше време* може остварити значење „сада“ углавном уколико је управни глагол у презенту (*У наше време многи се љуљују*); управни глагол у неком од прошлих времена сигнал је релативности значења израза (*У наше време многи се љуљовало* = нпр. „кад смо ми били млади“). Сви остали прилошки изрази овог типа (*у своје/моје/твоје... време*) везани су за релативну употребу, односно за управни глагол у прошлом времену.

Експресивност ових прилошких израза темељи се на њиховом (имплицитно садржаном) значењу погодности означеног периода по лица на која се реферише присвојном заменицом.

2.2.2. Израз *у своје време* спада у претходно разматрану категорију, али је и део система прилошких израза са заменицом *свој*. Међу овим изразима издваја се и начински израз *на свој начин* („другачије од других“), док њему конкурентан израз *по своме* има „посебно рефлексивно значење“; њиме се „субјекат поистовећује са агенсом чији се уобичајени начин деловања узима као начин реализације неке друге радње, упор.: {(*x* *по ради* > *у складу са x-ом*)} → *x* *по ради* *у складу са собом* →} *x* то ради по своме (може се подразумевати: по своме обичају, знању и сл.)“ (Пипер 1983: 110). У овој је групи, према истоветности детерминатора, и прилошки израз са именичком лексемом *месито*, чије се експресивно значење заснива на метафоризацији архисеме, упор. *Сивари су дошле на своје месито*; у предикативној упортеби *Он је човек на (свом) меситу*.

Са заменицом *свој* остварују се и фразеологизирани изрази *видети/гледајти својим очима*, *чујти својим ушима*, чије је основно значење тврдња да је актер радње сам, лично вршио/извршио радњу: „Желео је, исприча му Ноћни портир, да побегне по било коју цену, да *својим очима* не гледа распад свих вредности у које је веровао, а уз то, није имао од чега да живи“ (Елдо-радо 130). Овај тип, шире гледано, заснива се на перифрази „насталој експанзијом глагола помоћу именице која садржи заједничке семантичке елементе с

---

довић-Тешић, „да се нешто односи (у ширем смислу) на лице које говори, да се нешто тиче лица које говори: *Би ли ти био с моје сйране?*; *Да му љружим сваку љојшору шито је у мојој властии*“ (Радовић-Тешић 1978: 106). Ово значење реализује се и у изразима типа *у моје време*, док сама именица *време* „у овом случају метонимијски означава вредности, схватања, сазнања, обичаје, моду и сл. који у једном тренутку постоје у друштву“ (Кликовац 2004: 126).

глаголом чије проширење представља и, експлицирана у синтагми, само понавља глаголско значење“ (Мршевић-Радовић 1987: 54).<sup>14</sup>

2.2.3. Међу прилошким изразима чија се експресија темељи на семантичкој компоненти оцене издвајају се два израза форме у<sup>+</sup> акузатив, са значењем адекватности рока које је везано „и за неке друге акузативне конструкције у којима су именске лексеме општег временског значења детерминисане придевима: *право*, *предвиђено*, *зло*... Оваквом детерминацијом акузатив постаје уједно и средство додатног коментара“ (Арсенијевић 2003: 216). Међутим, приметну експресивност фразеологизираним изразима у *добар час*, у *зао час* обезбеђује комбинација маркиране именичке лексеме и детерминатора појачане експресивности и општег евалуативног значења *добар*, на једној страни, односно изразито неповољног *зао*, на другој. Ово се показује поређењем са изразима типа:

Није он рекао ништа лоше, само је то рекао у *поирешном иренуику*.

Придев *добар* М. Ивић сматра лексичком јединицом „фундаменталног карактера“ (Ивић 2005: 1), наводећи коментар Р. Драгићевић да „све што је похвално, то је добро, уз сваку именицу којом се означава неко или нешто што треба позитивно вредновати употребљава се придев *добар*, и то без ограничења“ (Драгићевић 2001: 199, према: Ивић 2005: 2). Придев *добар* најчешће је употребљен са значењем опште позитивне евалуације („како и треба да буде“ (Исто: 2), а „ограничења“, тј. специфичности у употреби овог придева своде се на социо-културолошке разлике („Ко може, на пример, тврдити да је појам о томе каква треба да су својства ’доброг ручка’ идентичан за Србина из Јагодине и Јапанца из Кјота?“ (Исто: 5)). У случају израза у *добар час*, ових разлика нема: у њему се остварује значење „универзалног“ добра. Тако смо, на пример, у нашем крају (Јагодина) имали прилике да слушамо здравицу-молитву која се говори пред невестином кућом када по њу дођу сватови, а у којој „сватовске старешине“ (стари сват, кум, девер, домаћин и војвода) редом моле Бога „за добар час“.<sup>15</sup>

За нас су, када су ова два израза у питању, најважнија два аспекта. Први, о којем говори М. Ивић, односи се на оно што се придевом *добар* имплицира, тј. на то да у највећем броју случајева кад детерминише именицу, „дата атрибутска одредба, н а п о ј м о в н о ј р а з и н и, не функционише, у ствари, уопште као придев, него као п р и л о г, у том смислу што не разот-

---

<sup>14</sup> Овај тип реализује се и у неутралним прилошким изразима типа (*говориши*) *ишихим* *ласом* = (*говориши*) *ишихо* (в. и: Ивић 1995а)

<sup>15</sup> О неубичајености израза у *добар* (*гобри*) *час* у овом крају (можда и недостатку епске традиције у којој је овај израз чест) сведочи и велика трансформација здравце. Наиме, неколико информатора средње генерације тврдило је да је овде реч о именици *часii* – са објашњењем да је то најлогичније: веселје почиње, те *добар часii* значи да се треба почастити како доликује. Ова је трансформација подржана и губљењем финалног *ii* на овом простору, те је фонемски састав лексеме остао исти – измењен је само акценат у дугосилазни. Додатно, именица *час(ii)* у овим говорима доследно је, као и све именице женског рода на консонант (IV врсте), мушког рода, што је омогућило употребу придева у м.р. *добар* и уз именицу чије је значење интерпретирано као ’част’.



крива ништа од свега онога што би могло бити својствено самом људском створу као таквом, већ обавештава о успешности начина на који он, затечен у именованој функцији [мајка, учитељ, пословођа и сл.], обавља све оне активности које су за ту функцију неминовно везане“ (Ивић 2005: 7). Иако се ово не може директно применити на прилошке изразе о којима је реч, можемо рећи да се и њима имплицира све оно што ће се тек догађати у периоду после *доброї/злої* часа, и да се ова импликација заснива на веровању о судбинској детерминисаности будућности (живота) адекватношћу и карактеристикама момента који има преломни, битни карактер. Ово објашњава и нашу здравицу, и изразе са антонимним придевом, на пример:

Вели њему јунак Осман-паша / Ој, Томелу, Ђесарева слуго! / С ц’јелом главом из двора си поша’ / Али с главом не враћаш се натраг / У *зао час* родила *тије мајка* (М.Капор, З.Џумхур, Зелена чоја Монтенегра, 108).

Друго, иако смо ове изразе означили као антонимне, упадљива је диспропорција у степену оцене коју садрже придеви *добар* и *зао*, што С. Ристић наводи као једну од особина српског језика: „Српски језик ... у сфери експресије... склон је не само бројнијој и чешћој употреби негативних експресива, него и њиховом појачавању и преувеличавању, док је знатно умеренији у исказивању позитивне оцене и у употреби позитивних експресива углавном снижене, ублажене тоналности“ (Ристић 2004: 73).

### 2.3. Факултативна експресивност прилошких израза

Када говоримо о *факултативној* експресивности прилошких израза, имамо у виду два подтипа – први заснован на присуству екстерне лексеме и други, заснован на маркираности необавезног детерминатора. У првом подтипу, експресија се темељи на семантичком односу израза у целини и екстерног елемента који припада низу лексема (првенствено партикула) придодатих прилошком изразу (као нпр. *баш у шом иренујку*, *још у шо доба* и сл.). Овај тип експресије је „спољни“, факултативни, будући да партикула структурно не припада изразу, али модификује или интензификује његово значење. Други подтип заснива своју експресивност на маркираности интерполираног додатног лексичког елемента (факултативног детерминатора) у структуру израза. И овај подтип експресије прилошких израза назваћемо, дакле, факултативним, јер се не остварује у самој структури, тј. не заснива се на маркираности обавезних лексичких форманата.

Размотримо један од модела – прилошке изразе са значењем темпоралне квантификације, чији је именички конституент именица са значењем дана и доба дана, а лексеме у функцији детерминатора – *цео/чијав/сав* и *сваки*. Као факултативни детерминатор јављају се придевске лексеме *божији*, *бојовешан*, као у примерима:

За вама плаче једно велико, задружно сеоско имање, где би ви лепо *свако божије јујиро* скакали на ноге пре сванућа, избудили стоку, отимарили је и сити се нармбали до седам сати, кад се нормалан свет буди. (Прељубници, 118);

Сад ћемо нас двојица да спавамо, а наш ће млинчић да меље, меље *чиїаву боїовейїну ноћ*. (Б. Ћопић, ГКНВ, 37).

Придеви овога творбеног гнезда често се употребљавају управо у овим изразима, увек са стилским и интензификацијским ефектом: *цео божји дан*, *цео боїовейїни дан*. У наведеним изразима експресија почива на интензификацији фреквенције, односно трајања, али и на (латентном) присуству оценске компоненте, односно ставу говорног лица о претераном степену фреквенције/трајања: *...їде би леїо свако божјије јуїро скакали на ноїе їре сванућа [+ шїїо је неїоїребно/їрейшерано]*. У другом наведеном примеру (*...наш ће млинчић да меље, меље чиїаву боїовейїну ноћ*), компонента оцене у овом смислу изостаје, а преовладава значење трајности и непрекидности радње, подржано поновљеним глаголом у предикату.

### 3. ЗАКЉУЧАК

Узимајући за критеријум класификације типове експресије синтагматских прилошких израза, можемо издвојити три основна типа: 1. лексички, 2. структурни, 3. тип добијен метафоризацијом архисеме. Док структурна експресивност може бити само иманентна, унутрашња, лексичка експресивност израза (која се темељи на учешћу једне стилски обележене лексеме у изразу) може бити иманентна или факултативна. Иманентна експресија ових вишелексемских јединица резултат је присуства експресивне лексеме у минималној, основној структури прилошког израза, дакле а) именичке лексеме која је експонент категоријалног значења или б) лексеме у функцији обавезног детерминатора. Факултативна експресија израза заснива се на модификацији/интензификацији значења израза у целости екстерним лексичким елементом, или на експресивности факултативног детерминатора.

### ИЗВОРИ:

РСАНУ – *Речник срїскохрвайскої књижевной и народной језика*, 1–17, Српска академија наука и уметности, Београд 1959–2006.

РМС: *Речник српскохрватског књижевног језика* 1–6, Матица српска (1–3 и Матица хрватска), Нови Сад 1967–1976.

Вида Огњеновић, *Прељубници*, Стубови културе, Београд 2007.

Бранко Ћопић, *Глава у кланицу ноїе на враницу*, Свјетлост – Веселин Маслеша, Сарајево, 1985.

Бранко Ћопић, *Не шїуїј бронзана сїражо*, Свјетлост – Веселин Маслеша, Сарајево, 1985.

Милорад Павић, *Предео сликан чајем*, Просвета, Београд 1996.

Матија Бећковић, *О међувремену и још їонечему*, Октоих, Подгорица 2002.

- Момо Капор, *Пуџојис кроз биографију*, Књига комерц, Београд 2006.  
 Момо Капор, *Елдорадо*, Новости – Књига комерц, Београд 2005.  
 Момо Капор, Зуко Џумхур, *Зелена чоја Монџенеџра*, ИК Драганић, Београд 1996.  
 Антоније Исаковић, *Трен 1, Казивања Чејерку*, Просвета–Глобус, Београд – Загреб 1983  
 Антоније Исаковић, *Трен 2, Казивања Чејерку*, Просвета, Београд 1983  
 Антоније Исаковић, *Миран злочин (Трен 3)*, Српска књижевна задруга, Београд 1992  
*Узданица, часојис за језик, књижевност и педагошке науке*, Педагошки факултет у Јагодини  
 НИИ, Недељне информативне новине, Београд  
 Време, недељне новине, Београд  
 Евроја, недељне новине, Београд  
 ТВ Пинк, емисија *Живој у тренду*  
 www.ivoandric.org

## ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић 2003: Нада Арсенијевић, *Акузатив с предлојом у савременом српском језику*, Зборник МС за филологију и лингвистику XLVI/1 Матица српска, Нови Сад, 107–263  
 Белић 1950: Александар Белић, *Правојис српскохрватској књижевној језика – ново дојуњено и исправљено издање*, Просвета, Београд  
 Грицкат 1997: Ирена Грицкат, *Поводом заменица сав, сваки (и сродних речи)*, Наш језик XXXII/1–2, Институт за српски језик САНУ, Београд, 1–6  
 Драгићевић 1996: Рајна Драгићевић, *О неким јарадиматским лексичким скујовима*, Наш језик XXXI/1–5, 96–106  
 Ивић 1995: Милка Ивић, *О семантичким околностима од којих зависи обавезна дејерминација квалитативној јишја*, у књизи *Лингвистички ојледи*, Библиотека XX век, Словограф, Београд, 187–196  
 Ивић 2005: Милка Ивић, *Којнијивни и јрамајички асјекти евалуације изразом добар (-а, -о)*, Јужнословенски филолог LXI, Институт за српски језик САНУ, Београд, 1–10  
 Јаквлева 1991: Е. С. Јаквлева, *Фрајменј наивној карјини времени в руском јазиковом сознани*, Јужнословенски филолог XLVII, Институт за српскохрватски језик САНУ, Београд, 137–160  
 Јовановић 2005: Владан Јовановић, *Неки аспекти прагматичке употребе деминутивних именица*, Наш језик XXXVI/1–4, Институт за српски језик САНУ, Београд, 100–104  
 Јовановић – Чутура 2007: Виолета Јовановић, Илијана Чутура, *О трену Анјонија Исаковића*, Митолошки зборник 17, тема: *Академик Анјоније Исаковић*, Центар за митолошке студије Србије, Рача – Београд, 195–209

Кашић Зорка, *Један њрилої расветїљавању деиксе*, Српски језик IV/1–2, Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Београд, 1999, стр. 481–486

Кликовац 2004: Душка Кликовац, *Метїафоре у мишљењу и језику*, Библиотека XX век, Београд

Ковачевић 2004: Милош Ковачевић, *Оїледи осинїтаксичкој неїацији*, Завод за удцбенике и наставна средства, Српско Сарајево

Ковачевић 2007: Милош Ковачевић, *Србисїиичке шеме*, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац

Костић 2007: Светислав Костић, *Грамаїиичка регуїликација у сїтароиндијском и словенским језицима*, у: Радови Филозофског факултета број 9, књ. 1, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале, 391–403

Мршевић-Радовић 1987: Драгана Мршевић-Радовић, *Фразеолошке їлаїолско-именичке синїїаїме у савременом срїскохрваїском језику*, Филолошки факултет Београдског универзитета, Београд

Николић 1995–1996: Мирослав Николић, *Недеклинабилне именице у срїском језику*, Наш језик XXX/1–5, Институт за српски језик САНУ, Београд, 15–43

Пипер 1983: Предраг Пипер, *Заменички їрилози (їрамаїиички сїїаїиус и семанїиички їїїїови)*, Нови Сад

Радовић-Тешић 1978: Милица Радовић-Тешић, *Функција и значење їприсвојне заменице мој*, Наш језик XXIII/3–4, Институт за српскохрватски језик, Београд

Ристић 2004: Стана Ристић, *Ексїресивна лексика у срїском језику*, Институт за српски језик САНУ, Београд

Симић – Јовановић 2007: Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Десеманїиизацијски їроцеси у синїїакси – њихови узроци и їпоследице*, у: Зборник за српски језик, књижевност и умјетност, Књижевна задруга Бањалука, 99–115

Стевановић 1991: Михаило Стевановић, *Савремени срїскохрваїски језик I, II*, Научна књига, Београд

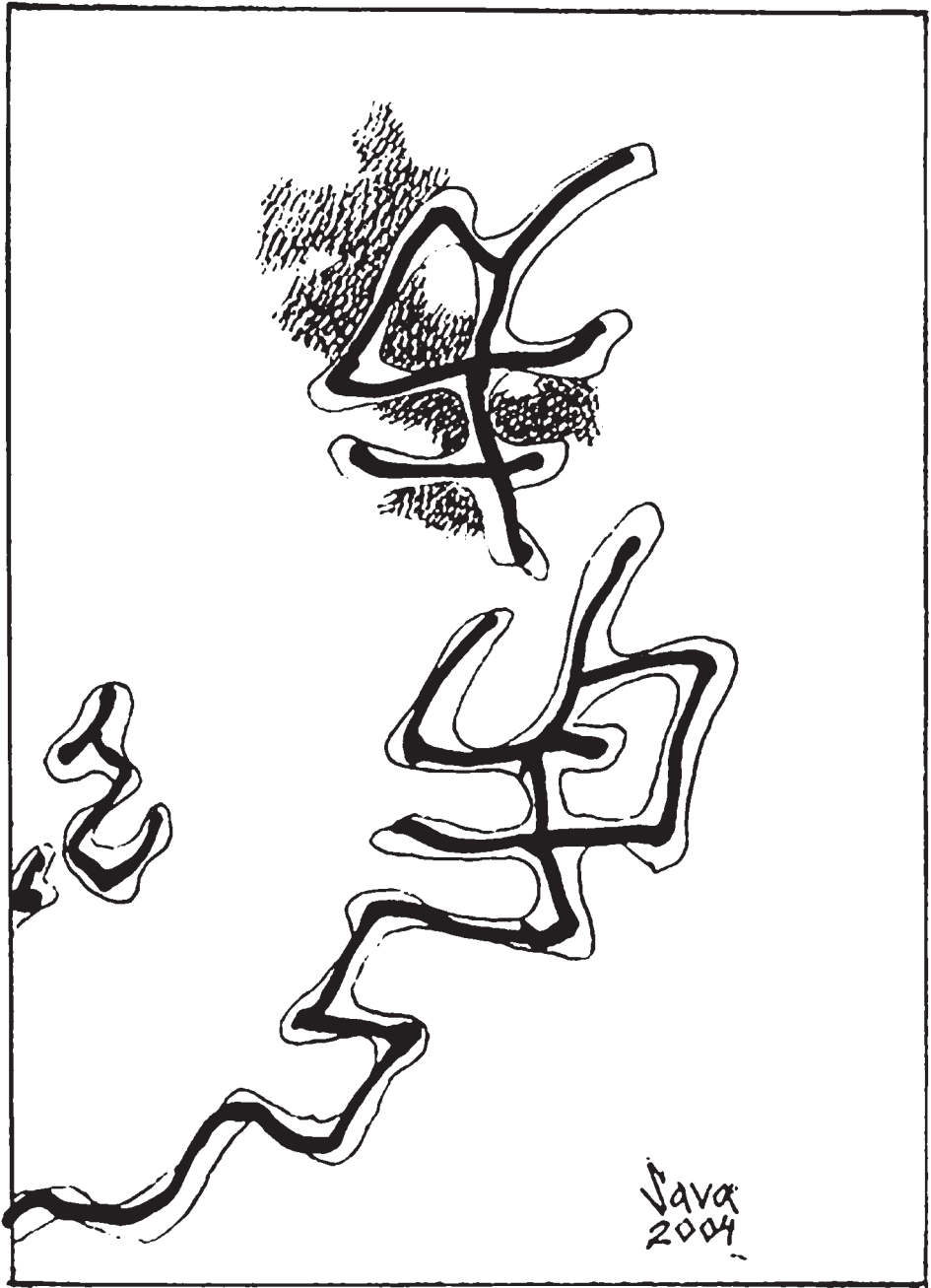
Трнавац 2006: Радослав Трнавац, *Однос вида и субјекїивносїи у модалној уїїїреби времена у срїском језику*, у: Когнитивнолингвистичка проучавања српског језика, САНУ, Одељење језика и књижевности: Српски језик у светлу савремених лингвистичких теорија, књ. I, Београд, 353–372

Ilijana Cutura

## L'EXPRESSIVITÉ LEXIQUE DES LOCUTIONS ADVERBIALES

### RÉSUMÉ

Dans cette oeuvre nous avons démontré que le type lexique est l'un des types les plus productifs de l'expression des locutions adverbiales. Basé sur la présence du lexème ayant le caractère d'expressivité dans la structure ou dans le contexte syntaxique immédiat de la locution adverbiale, ce type comprend les deux sous-types. Le premier, que nous avons nommé immanent ou interne, est basé sur l'expressivité du lexème qui représente l'élément de la structure minimale de la locution adverbiale – donc du substantif ou du déterminant obligatoire. Le second sous-type, facultatif ou externe, représente le résultat de l'expressivité du lexème qui ne fait pas partie de la structure minimale de la locution, c'est-à-dire du déterminant facultatif. L'expression de la locution adverbiale peut être basé sur les relations sémantiques entre la locution en tant qu'unité et le lexème externe, ce qui représente le modèle qui implique le plus haut degré de la facultativité de l'expression des locutions adverbiales.



## NEW REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL TEACHERS AND FOR TEACHER EDUCATION

The most important question in the current teacher education is whether student teachers will have the necessary knowledge, skills and views that are needed for the realisation of teaching-studying-learning process and of the intended educational innovations embodied in the everyday teacher education. If one neglects this, what sort of pre-service and in-service education and support will appeal to teacher students and teachers and how can one ever hope to help them to acquire the knowledge, skills and views they ever need for their professional development and for the development of the teaching in the schools. These questions are at the top of the discussion about teacher education and touch on the essence of the teachers' professionalism and their professional development.

The concept of professionalism is used to refer to the complex whole of views, skills and values professionals, in this case student teachers and teachers have at their disposal and which are used to perform their everyday work in an expert and competent way. An expert has such competencies which differ from anybody else's. We all have experiences from teaching, studying and learning, but not everybody knows how to manage the complex process of teaching-studying-learning and is familiar to teachers' pedagogical thinking.

The professional teachers can be characterised in many ways. I'll do it by emphasising four points. He/she is aware of

1. The control they have of their work situation and the social tasks they have to perform
2. Their ability to adapt flexibly and critically to new aims and rapidly changing circumstances
3. The ability to make connection between their functioning at the classroom and school and far wider in the societal level
4. The capability to legitimise their professional functioning.

Professional development of teacher student and teachers refers to the way teachers acquire and develop knowledge, skills and values they employ in the service of their pupils. Consequently professional development refers to the individual teacher student's/teacher's competence in relation to the performance of his duties. His/her competence consists of the number of aspects: the professional, the methodology, the pedagogical and the organisational.

Student teachers and teachers may differ considerably in their competence on these aspects. In fact, what one is dealing with are capacity profiles. For the

professional development of students and teachers it is extremely important that they learn to reflect on their own thinking and functioning, i.e. their own beliefs and views about teaching, the position in the learning environment and school, their relation and interaction with the other actors, students and colleagues, their self-esteem, self-image and identity as teacher. The reflection of the teaching-studying-learning process and their line of arguing, what good learning implies, are the most important issues. The professional development of teacher students and teachers can be promoted by a whole range of theory and practice based on individual oriented activities. It is the result of a dynamic interaction between the characteristics and capacities of the individual student teacher and the study organisation.

This leads us to the question of complexity nature of the teaching-studying-learning process. First what is teaching? It is not easy to define teaching with one brief concept, because one should consider the background of the whole educational system and those specific curriculum topics that are guiding the educational process. It is interesting to note that the concept describing teaching have different aspects in different languages, maybe because we have different kind of ideas of the meaning and the content of that phenomenon. When somebody want to take most qualities of teaching into consideration, the simple word teaching is no longer sufficient. Teaching is evidently a part of some large system of concepts, especially when the students and their activities, studying and learning are included in those concepts. And of the constructive point of view learning should be emphasised in the phenomenon of teaching process. One could imagine the conceptualisation of teaching by following the definition of Anderson and Burns (1989, 3-15):

*Teaching is an interpersonal, interactive activity, typically involving verbal communication, which is undertaken for the purpose of helping one or more students learn or change the ways in which they can or will behave.*

One can find the terms of learning and changing in this conceptualisation. Instruction, on the other hand, is conceptualised as broader concept:

As inclusive of teaching (that is, teaching is one aspect or component of instruction). ... Knowing something about instruction helps us gain a more complete understanding of teaching.

The instructional process should consist of all meaningful components that are taking place in the classroom interaction. Besides of that it includes all steering factors defined in the curriculum. The task of an actor in this process is to promote learning in his/her students. The instructional process is thus a totality that includes the teacher's and the pupil's action as well as learning. Instructional process can be called as a teaching-studying-learning process (see Meri, M. 2008).

The constructivist view of learning points strongly to the initiative and activity of the student. This should be the centre of the teaching-studying-learning process. Through the history of education this idea is well known, but it receives according to Kansanen (1999, 88) new meaning. The student or the pupil is called a learner. In this terminology there are some problems. Without analysis of the context, learner may be the correct term because there are no immediate borders



hindering his/her actions. The commitment to the activity aimed at learning should be voluntary and it happens according to learner's free will. Kansanen emphasises that the situation changes radically when this activity is taking place in some institutional context. The participation is not always voluntary and the learner is no longer just a learner because he/she is expected to work according to the targets and goals set forth in the curriculum. The boundaries of the curriculum is not easy the exceed and the degrees of freedom are dictated by the curriculum. This is true in the teacher education. Are the teacher students really learners, who are on the way to professional?

I summarise the determinants of student teacher's pedagogical development and need to the professional expertise with the herbartian triangle. In the triangle the teacher, the learner and the content are presented at it's points. Although the didactic triangle should be treated as a whole, it is almost impossible to do so in the practice of teacher education. That is why it is usually analysed in pairs. The most usual approach is to take the relation between the teacher and the learner (student teacher) as the starting point (Figure 1). When this is seen as a pedagogical relationship it brings with it certain special meaning. Although the learners are adults the pedagogical relation between the teacher educator and the teacher student is still, however, asymmetrical. The asymmetry can decrease when this relation includes shared pedagogical authority, as Meri (2001) argues. Within this pedagogical authority between the teacher and the student both partners can share this expertise they already have. In many cases we think too simply that the teachers have some knowledge that the students do not yet have. You can think about the ITC-knowledge. Many students are more familiar with it than many teachers.

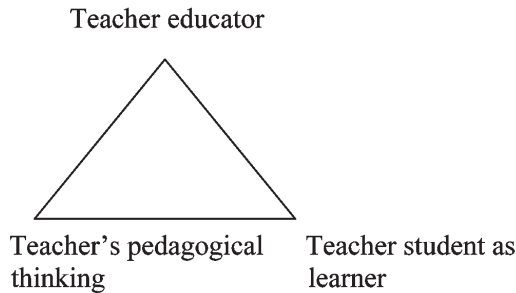


Figure 1. The determinants of teaching-studying-learning process in teacher education

How can one determine the phenomenon on teacher's pedagogical thinking? According to Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu and Jyrhämä (2000) it includes issues like making educational decisions: preparation and planning the curriculum and the lessons, assessment; pedagogical mind set of teacher: educational and school culture determining teacher's teaching frame, professional self frame and student's studying frame, moral perspectives in teacher-(different) actor relationship, rules and recipes of good teaching for management and controlling the

classroom events and argumentation in the instruction. The content of most teaching practice guides refers well this list of teachers' pedagogical thinking (see e.g. Cohen, L. et al. 1999).

For the professional development of teacher student it is obvious to become familiar with to issues of teachers' pedagogical thinking. How can it happen in pre-service education and further on by teachers in in-service education. As Black and Atkin (1996) declare there are several areas in which innovations should happen. Those are learner-directed procedural learning; an awareness of the importance of a thorough learning of central concepts instead of continuous extension of their knowledge of all pedagogical and didactical subject, procedural skills such as the needed to solve instructional problems, to collect information and the criticise information, to communicate successfully, active, inquiring and both independent and in team-organised learning, application of learning and linking theoretical knowledge with instructional practice.

There are some notes and comments by trying to develop the expertise and profession knowledge of the student teachers/teachers:

1. It obvious that teachers find it very difficult to give up the habit of holding forth all the time, and of explaining things, even if they themselves would like to drop this habit;
2. Discarding the coursebook as a reliable guide in dealing with their subject in classroom creates uncertainty especially among novice teachers and teachers preparing pupils for their exams;
3. Learner-oriented teaching also lays a heavier rather than a lighter claim on the teachers' academic expertise in order to guide pupils in their cognitive processes and promote their deeper understanding of what is being studied;
4. Creating links between subject matter and social contexts and suggesting applications of what is being learned often proves to be quite risky;
5. Teachers experience a certain loss of power over that happens in their lessons, over individual learning processes and over pupils' command of the subject matter. This power was probably illusory in the past, but it manifests itself more clearly now;
6. Determining and assessing pupil progress and achievements certainly in the skills area, is far from simple; it takes lot of time; there is tension between testing and assessing on the one hand and formatively diagnosing for feed-back on the learning process on the other; moreover, there is often uncertainty about quality criteria;
7. Orientation towards the learning of the pupils makes the teacher uncertain about the division of roles between himself and the pupils and about his image with colleagues and parents (requires new orientation to pedagogical authority);
8. The relationship between teaching and education is in imbalance, in many cases teaching is behindcoming and education forecoming.

The results of the studies of Anderson (1995) and Black & Atkin (1996) show how fundamental the changes in the role and expertise of the teacher are. The

complete professional repertoire of teachers is at stake. An extensive reconsideration is required not only of their methodology and the nature of the input materials, but also of their basic views of teaching-studying-learning process. That touches especially the becoming teachers. Even if we can solve some dilemmas in teacher education and even if the student teachers will give evidence of learning in their views, generally only little steps appeared to have been made in methodology and the creation of learning experiences for pupils. It should be asked, if we need a new teacher generation for the most important change in teaching-studying-learning process, that is for truly actively and independent learning. Are our students in teacher education in that kinds of situation, that they can reach this aim already? Are we ready to give our students opportunities to do so in their studies? So the ultimate question is how teacher educators can be given the possibility to learn how they can "teach" their students to learn independently. So what it all boils down to is the learning of student teachers or to say it differently, their professional development and how this development can be stimulated in an effective way.

In the professional development of teacher students/teachers a number of partly overlapping phases are to be distinguished: initiation, implementation and institutionalisation. In applying this phasing to individual actors, the interface between initiation and implementation seems to be of crucial importance. The most important question is how to get the studying-learning process of actors started. Research provides us heuristics for the design of promising approaches. Such a design should emphatically recognise the studying-learning process character of the intended changes in the actor him/herself. With this in mind, one can try to use a number of appointments that apply to studying-learning process in general for actors who want to develop their pedagogical thinking. I'll refer to study of Black and Atkin (1996), see also Uljens (1997):

1. Change in behaviour (learning) starts with the kind of disturbance of equilibrium. What needs doing is demonstrating to the student teacher/teacher that current practice is not conducive to realising the intended new way of acting. Acquainting actors with new ideas, sources and activities can make them aware of the possibilities to develop and intensify that there are alternatives for the current approach;
2. The fact that new ways and habits for the classroom life already do exist, offers moral support for the actors and is real challenge for them;
3. Demonstrating of classroom activities which reflect new ideas in several different learning environments make the actors' understanding of them more profound and intensifies the credibility of these ideas;
4. Personal support (expert and nearby) is essential to minimise the innovation risk and the threatening implementation dip. Co-operation between actors in this is invaluable;
5. Most general principle that is mentioned in the literature of teachers' pedagogical thinking is the encouragement of self-reflection, co-operation and interaction between actors. Networks of different kind of schools and actors offer more possibilities and effectiveness for the individual development.

In any case the most important determinant in supporting to develop teacher students/teachers' pedagogical thinking is the student and his/her achieving the aims and the goals of the curriculum of teacher education. The teacher educator's task is to try to guide him/her to the didactic relation (Figure 2). There is always the relation between the student and the content of the teacher education. Is that exactly the intention to learn to reflect and to evaluate, more than only to follow rules and recipes for good teaching? This relation is manifest as studying, and latent as learning and other changes. Further on the teacher educator should have a relation to the relation between teacher student and the content of studies. In other words the teacher educator has a relation to studying, and at the same time this relation is to the learning and other processes. And that can be called didactic relation (cf. Klingberg 1995 pp. 77–84).

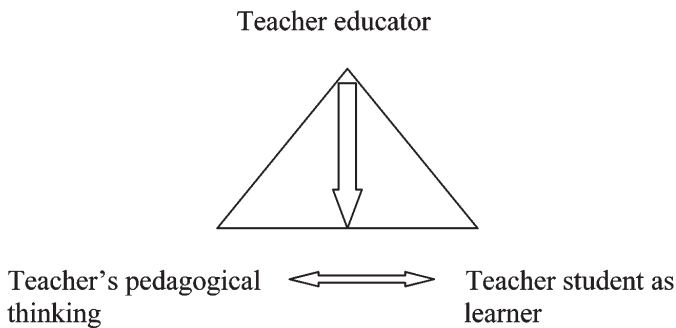


Figure 2. The didactic relation in the didactic triangle

To highlight the importance of the didactic relation in the professional development of teacher student/teacher it may be emphasised that concentrating on the contents of teacher education makes an educator an expert and concentrating on students makes the educator a caretaker of the pedagogical relation. To concentrate on the relation between the student and the content of teacher education or on studying is, however, the core of teacher's profession.

## REFERENCES

- Anderson, R.D. (1996). Issues of curriculum reform: Dilemmas and promises. In *Phi Delta Kappa* 77 (1). Pp. 33–36.
- Anderson, L.W. & Burns, R.B. (1989). *Research in Classrooms. The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- Black, P. & Atkin, M. (Eds.) (1996). *Changing the subject. Innovations in science, mathematics and technology education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1999). *A guide to teaching practice* (IV edition). New York: Routledge.

Kansanen, P. (1999). Teaching as teaching-studying-learning Interaction. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 43, No 1, pp. 81–89.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. and Jyrhämä, R. (2000). *Teacher' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes Practical Challenges*. New York: Lang Publishing.

Klingberg, L. (1995). *Lehren und Lernen – Inhalt und Methode. Zur Systematik und Problemgeschichte didaktischer Kategorien*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Meri, M. (2001). The use of recipes as management of teaching-studying-learning process. In Buchberger, F. et al. *Electric textbook on Didactic*. Bruessel.

Meri, M. (2008). Piiloisesta näkyväksi – opettajankoulutuksen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välisen suhteen tarkastelua. In Toom, A. & al. (eds.). *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*.

Uljens, M. (1997). *School didactics and learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Мати Мери

## ЗАХТЕВИ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА И ПРОФЕСИОНАЛНОГ УСАВРШАВАЊА УЧИТЕЉА И НАСТАВНИКА

### РЕЗИМЕ

У раду се полази од гледишта да је најзначајније питање савременог образовања учитеља и наставника да ли они стичу одговарајућа знања, вештине и ставове који су неопходни за успешно одвијање васпитно-образовног процеса, као и за увођење иновација у свакодневну наставну праксу. Поред бројних компетенција, које имају више аспеката (професионалне, методичке, педагошке и организационе), за увођење иновација веома је важно педагошко размишљање будућих учитеља и учитеља и наставника у пракси.

Аутор дефинише појам наставе (поучавања), учења, конструктивистички приступ у настави, и васпитно-образовни процес. Такође, описује процес професионалног усавршавања кроз неколико фаза које се међусобно преклапају. Да бисмо нагласили значај дидактичког односа у професионалном образовању и усавршавању студената, будућих учитеља, као и учитеља и наставника у пракси, истаћи ћемо да фокусирањем на садржину образовања учитеља професор постаје стручњак у својој области, док га усредсређеност на студенте чини креатором педагошког односа. Ипак, суштина наставничке професије јесте у усредсређеност на однос између студента, будућег учитеља, и садржине његовог образовања, односно на учење.

## ТЕОРИЈА ПОЈМОВНЕ ПРОМЕНЕ И НАСТАВНИ МОДЕЛИ КОЈИ ПРОМОВИШУ ПОЈМОВНУ ПРОМЕНУ

*Апстракт:* У раду су приказани актуелни теоријски и емпиријски налази о психолошкој природи и механизмима процеса развоја (мењања) појмова под утицајем наставе. У првом делу рада, образлаже се сет теоријских ставова о овом проблему око којих је последњих година постигнута сагласност различитих аутора, и који се у литератури налазе обједињени под шири теоријски концепт тзв. *теорија појмовне промене*. У другом делу рада, даје се приказ неколико наставних модела појмовне промене заснованих на когнитивном конфликту. Према овим моделима, наставни рад на мењању дечјих интуитивних идеја и веровања о једном феномену пролази кроз неколико фаза: откривање јачких претпојмова, њихово дискутовање, стварање појмовног конфликта са јачким претпојмовима, и вођење појмовног реструктурирања. Активности наставника и ученика, у оквиру наведених фаза, захтевају дискусионе и рефлексивне вештине, и значајно се разликују у односу на традиционалну наставну праксу.

*Кључне речи:* појмовна промена, појмовни развој, појмовно реструктурирање, социо-когнитивни конфликт, вођена дискусија

Проучавање проблема развоја појмова у школском узрасту у литератури се појављује у два основна вида или оријентације. Први вид интересовања можемо назвати теоријским, и он је усмерен ка откривању психолошких основа и механизма процеса мењања и развоја појмова. Други вид интересовања је практично усмерен, и тиче се питања како у настави створити услове, и којим наставним техникама омогућити успешан појмовни развој ученика. Најчешће, у истраживачкој пракси, ова два правца интересовања за проблем мењања и развоја појмова су интегрисана. Аутори који се баве теоријском анализом и интерпретацијом психолошке природе процеса мењања појмова, у исто време се баве осмишљавањем наставних модела који ове промене могу ефикасно да остваре у сазнајном развоју ученика.

У овом раду, два, условно речено, правца интересовања за проблем развоја појмова у процесу наставе разматрају одвојено из разлога јасноће и прегледности излагања.

# (I) ПСИХОЛОШКА ПРИРОДА ПРОЦЕСА МЕЊАЊА ПОЈМОВА

Чињеница је да се појмови у току развоја мењају, као и да се садржаји појмова у току њиховог изучавања мењају, али питања – како долази до тог мењања и помоћу којих механизма, стално су присутна у теоријским и емпиријским проучавањима.

Око једног броја ставова постигнута је начелна сагласност истраживача у овој области:

– сазнајни развој почиње интуитивним или здраворазумским објашњењима заснованим на дечјем свакодневном, практичном и културном искуству. Ове теоријске структуре обликују посматрања појединаца и њихово разумевање физичког света;

– та објашњења или схватања поседују својеврсну организацију која се испољава кроз односе укључивања и узајамног усаглашавања између интуитивних сазнајних схема различите општости – од непосредних, чулних података до ширих, интуитивних принципа или идеја;

– разумевање научних информација заснива се на овим интуитивним схватањима. У процесу школског учења, интуитивне сазнајне структуре делују изван свесне контроле ђака, и ограничавају разумевање и правилно усвајање нових информација;

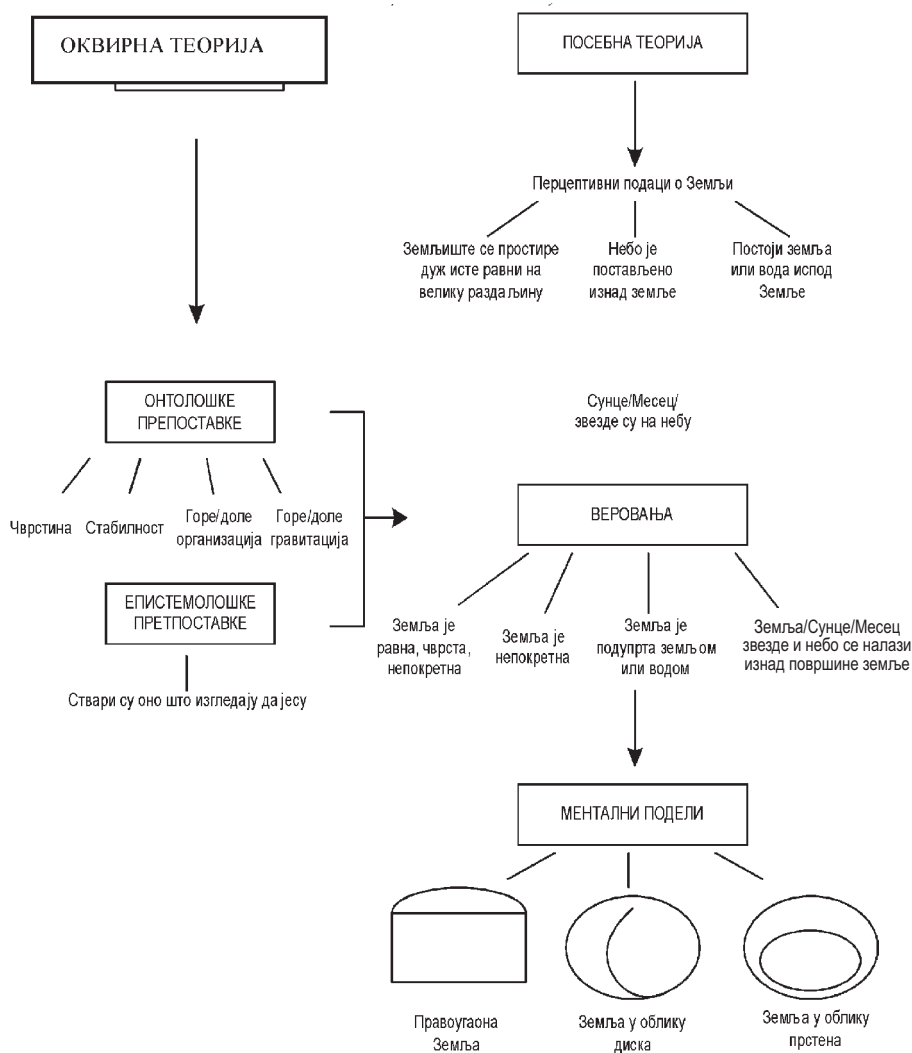
– промена у систему интуитивних знања је неопходан предуслов за научно резонување и успешно решавање научних проблема.

## 1. Појмови се од самог почетка формирају у оквиру ширих сазнајних структура

Дечје интерпретације иако спонтане и интуитивне, немају карактер појединачних, непосредних перцепција везаних за дати феномен; њихов садржај превазилази значења присутна у непосредним перцептивним подацима утолико што ови бивају интерпретирани у складу са интуитивним принципима (или знањима) које су деца усвојила раније кроз своје практично искуство. Квалитативне анализе дечјих одговора показују како се непосредно приступачни чулни подаци осмишљавају у оквиру ширих, интуитивних, сазнајних структура и прерастају у праве менталне конструкције, односно објашњења.

За илустрацију интуитивне сазнајне структуре, која се састоји од узајамно повезаних и усклађених (интуитивних) релација и објашњења, послужићу се теоријским оквиром и примерима из радова С. Восниаодоу (Vosniadou, 1994).

Схема 1: Хипотетичка појмовна структура иницијалног модела сферичне Земље, Vosniadou, 1994



Према налазима и тумачењима које даје Восниадоу, у оквиру структуре интуитивних знања могуће је разликовати ниво *оквирне теорије* (схема 1) као шири експланаторни оквир који затим кроз одређено, свакодневно и културно искуство проузрокује неке *посебне теорије* (схема 1). Тзв. *оквирне теорије* представљају генерализације интуитивног порекла које је могуће – у односу на ширину и експликативну моћ које поседују, аналогно означавањима у теорији логике и природних наука, идентификовати као теоријска знања



статуса премиса или *онџолошких ѓређђђостђавки*. На пример, у горе наведеној схеми, интуитивна схватања да је простор *орђанџзован у ѓравцу ѓоре-доле* у односу на равно Земљино тле, те да је површина Земље *чврстђа и сђтабилна* зато што је равна, у логичко-формалном смислу имају статус онтолошких претпоставки, док дечје уверење *да су сђћвари оно шђћо изђлега да јесу* представља врсту епистемолошке претпоставке. (схема 1).

За разлику од нивоа оквирне теорије, *ђосебне шћеорије* се састоје од низа интуитивних, међусобно повезаних претпоставки или веровања кођа описују одлике и понашања физичког света. Изграђују се посматрањем или преко информација које се споља добијају, али су под утицајем првобитно формираних наивних, тзв. оквирних теорија.

На пример, деца тврде, иако немају било какво искуство са ивицом или крајем Земље, да је *Земља равна ѓлоча са ѓровалијом на својем крају*:

П р и м е р - Ђ.А., 2. разред: (Каквог је облика Земља?) – „*Окруђлођ*.“ (Нацртај ми овде стварни облик Земље.) – (Дете црта круг.) (Када би пуно дана ходао у правој линији где би дошао?) – „*На крај Земље*.“ (Да ли би могао да наставиш да ходаш?) – „*Не бђх мођао да наставим да ходам*.“ (Зашто мислиш да не би могао да наставиш да ходаш?) – „*Зашћо шћћо би ѓрођао доле*.“ (Да ли је Земља више округла као лопта или више као тањир?) – „*Више као шћањир*“. (В. Петровић, 2006: 48).

У основи веровања да је Земља равна лако се препознаје визуелни утицак заравњеног тла, деца, међутим, у својим одговорима превазилазе овај податак. Када каже да Земља има крај, дете у ствари трансформише једну опажајну информацију ослањајући се по свој прилици на друге аспекте свог свакодневног искуства. Својство ивице или краја поседују све равне површине које се налазе у дететовом непосредном физичком окружењу (сто, табла, улични плочник). Да код деце постоји актуализација управо ове врсте знања, указују протоколи у којима деца исказују сасвим конкретно схватање краја Земље у виду ивице са које се може пасти („*Зашћо шћћо би ѓрођао доле*.“).

Тако се наместо непосредне датости једног перцептивног податка (*Земља се шири дуж истђе равни на велику раздађину*.) појављује одговор који има карактер праве менталне конструкције (*Земља се шири дуж истђе равни на велику али одпређену раздађину*).

Истовремено или с друге стране, искуство које деца имају са равним површинама и њиховом ивицом може да се посматра као посебан случај једне по карактеру општије врсте дечјег спонтаног знања о физичком свету. У својим одговорима, деца јасно изражавају претпоставку да се, „иза краја“ Земље, свемирски простор шири у правцу према „доле“ у односу на равну површину Земље. У непосредном физичком окружењу објекте лоцирамо „горе“ и „доле“ увек у односу на неки други референтни објекат. Овај начин организације физичког простора резултат је свакодневног практичног искуства са физичким објектима. У примерима које анализирам, налазимо примену ове претпоставке изван области односа између физичких објеката, односно, налазимо њену примену на област астрономских појава. Земља се појављује не само у својству равне физичке површине већ и у својству референтног објекта у односу на који се сада свемирски простор организује кроз правац горе-доле. (В. Петровић, 2006: )

Постојање интуитивних знања као уређеног скупа онтолошких и епистемолошких претпоставки и њихова важност за даљи процес развоја знања, истиче се и у приступима других аутора. Према схватању Чиа (Chi), сви ентитети у свету могу да се посматрају као да припадају трима примарним, онтолошким категоријама: *ствари*, *процеси* и *менијална стања*. Свака од ових категорија дефинисана је одређеним *скупом атрибуција* у односу на које између категорија нема преклапања. Онтолошки атрибути представљају својство које један ентитет може потенцијално да поседује као последицу припадања једној од примарних категорија, и у овом смислу одређује значење датог појма. Потешкоће у учењу појмова у настави настају као резултат неподударности између онтолошког статуса који ђаци интуитивно приписују једном појму и онтолошке категорије којој научни појам истински припада. (На пример, „појам *сила* је у оквиру ђачких наивних концепција представљен као врста материје коју један објект поседује и конзумира. Тако је сила ентитет који припада категорији *ствари*, а она уствари представља врсту *интеракције* два објекта (*процес*).“ (Chi & al, 1994, ). Да би ученик у процесу наставе правилно усвојио нове информације о појму *сила*, он мора да их сачува или ускладишти под категоријом *процеса*. Међутим, оно што се чешће дешава јесте да ученик нове информације усваја у складу са наивном концепцијом појма силе као категорије ствари (маттер), услед чега, нужно долази до њиховог погрешног разумевања (Chi & al, 1994).

Начелни теоријски оквир добијен приликом покушаја да се објасни процес развоја знања у области астрономије (Восниадоу, 1994) или у области физичке механике (Цхи & ал, 1994), могуће је применити и на друге научне области (физика, биологија, термодинамика). Репрезентативни део тих истраживања биће приказан у даљем тексту.

## 2. Разумевање научних информација се заснива на интуитивним схватањима околног света

У свом напору да разумеју свет око себе, ученици стварају интуитивни експланаторни оквир који у процесу школског учења делује најчешће изван свесне контроле ђака, и ограничава разумевање и правилно усвајање нових информација. Како истраживачки подаци показују, овај оквир остаје активан након процеса традиционалног обучавања, и у складу са тим јављају се различити неуспеси у процесу учења.

Према налазима досадашњих истраживања, могуће је разликовати четири у динамичком и сазнајном смислу различито вредне категорије дечјих одговора, односно типова интеракције између дечјег искуственог и школског знања.

У првој категорији, дечји одговори указују на потпуну реорганизацију старог садржаја једног појма – у правцу научног схватања.

У другој категорији налазе се одговори у којима су деца, упркос изведеној настави, задржала свакодневно значење датог појма. У овом типу дечјих одговора, школско знање се појављује у својству инертног знања као

„неконзистентна информација ускладиштена у посебној микроструктури“ која се „користи само у одређеним ситуацијама какви су, на пример, школски задаци или вербални проблеми“. (Vosniadou, 1994).

Трећа категорија је оформљена у односу на одговоре у којима су заступљена оба садржаја датог, испитиваног појма: интуитивни и научни. У литератури се налазе различита имена за ову групу одговора – „синтетички одговори“ (Vosniadou, 1994), „одговори конгломерације“ (Flehsner, 1971). За питање механизма путем којих се остварује процес мењања појмова ова група одговора, те природа односа која се унутар њих успоставља између наивних и научних знања од пресудног је значаја, те ћу се након навођења четвртог типа исхода у сусрету интуитивног и школског знања вратити на њено разматрање.

У оквиру четврте категорије одговора, за разлику од треће, деца се заустављају након изношења нетачних тврдњи, и одговарају да не разумеју или да не знају да објасне дати феномен, одбијајући да даље говоре (тзв. „не знам“ одговори). Овакви одговори одражавају постојање дечје свести о томе да је старо знање „некореспондирајуће стварности“ и да је, уствари, „конфронтирајуће“ са научним садржајем датог појма (Flehsner, 1971).

**Одговори са интуитивним и научним садржајем.** У току процеса усвајања научног садржаја једног појма, системи интуитивних и научних знања ступају у интеракцију производећи особене сазнајне форме. Различити истраживачи, међутим нису дошли до једнозначних налаза у односу на питање каква је природа односа између две врсте знања у овој категорији дечјих одговора.

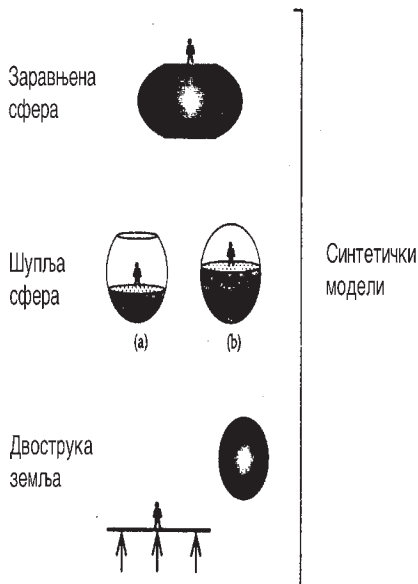
Према налазима и интерпретацијама једних аутора, новоовладано, школско знање се појављује истовремено и независно од почетног, интуитивног садржаја датог појма (Flehsner, 1971). Са циљем да истакне симултаност и независност појављивања два одвојена система знања, или различита садржаја једног појма – искуственог и научног, Флешнер ове одговоре назива „конгломерацијом“ пропозиција или тврдњи различите врсте, „од којих су неке биле контрадикторне“. На пример, „пошто је тачно рекао“, један од ђака, „да тело пада зато што га Земља вуче, додао је: „Тела падају зато што сва тешка тела падају; она су заустављена од стране Земље зато што не могу више да иду кроз њу“, постулирајући на тај начин наивну претпоставку о тежини као својству инхерентном самим предметима.

Наш аутор Јовичић, у раду *Развој схватања каузалних односа код деце*, је такође дошао до проблема и потребе да пружи одговарајућу теоријску интерпретацију за симултано појављивање мање и више зрелих тврђења у оквиру добијених дечјих одговора. Он је, слично Флешнеровом тумачењу, утврдио да у процесу смењивања дечјих схватања, „старија, примитивнија схватања постоје и одржавају се упорно и када су се већ појавила зрелија схватања и повлаче се тек под притиском извесних чињеница када је њихову противуречност са старијим схватањем дете у стању да увиди.“ (Јовичић, 1972: 91.). У овом смислу, аутор наводи пример детета које најпре тврди да у соби нема ваздуха а онда, под утицајем чињенице да свећа гори у соби, мења свој

исказ и каже да у соби ипак има ваздуха. У исто време, дете не одступа од тврдње да у поклопљеној чаши нема ваздуха, и чињеницу да се под чашом свећа гаси тумачи у прилог такве своје интерпретације. У односу на овакве своје налазе, Јовичић закључује да се децје схватање каузалних односа „карактерише постепеношћу и преласком облика једних у друге, а не наглим скоковима и изненадном појавом потпуно нових облика и њиховим исто тако изненадним ишчезавањем“. (Јовичић, 1972: 210)

Наместо симултаног односа без узајамног мешања, за који су Флешнер и Јовичић констатовали да постоји између две врсте података, Восниадоу утврђује да се између два система знања остварује таква врста узајамног утицања у оквиру кога долази до њиховог узајамног мењања и усаглашавања (тзв. „синтетички одговори“). Према тумачењима које Восниадоу наводи, ова усаглашавања се одвијају у оквирима посебних сазнајних структура, тзв. менталних модела. Ментални модели представљају врсту синтетичких, добро организованих знања којима се индивидуа служи приликом објашњавања и предвиђања појава у физичком свету. Они се стварају на основама постојећих структура знања и у процесу учења представљају места на којима се нове информације инкорпорирају у дату основу знања.

Мењање појма Земље остварује се преко модификације иницијалног модела сферичне Земље, односно, преко ревизије у њему садржаних наивних онтолошких и епистемолошких претпоставки и веровања (овде приказаних у схеми 1). Јасне знаке ових трансформација или модификација, Восниадоу види у категорији одговора које је назвала синтетичким моделима. Восниадоу даје и једну оригиналну графичку презентацију утврђених варијанти прелазних децјих схватања појма Земље (слика 1).



Слика 1: Синтетички ментални модели појма сферична Земља у интерпретацији С. Восниадоу (Vosniadou, 1994.)

Наведене налазе који описују механизме и процесе интеракције између између интуитивних и научних схватања, могуће је разликовати и у односу на то како решавају питање карактера појмовне промене која се у остварује у процесу учења. Уколико наведена тумачења сагледамо из аспекта питања да ли је појмовна промена процес дискретног или континуалног карактера, јасно је да Восниадоу (као и аутори Флешнер и Јовичић) стоји на становишту да се процес појмовне промене одвија постепено, преласком једних облика схватања

физичких феномена у друге: од непотпуних, нетачних, конкретних видова до сразмерно потпуних и научно тачних објашњења.

Други, пак аутори, у својим тумачењима, две врсте знања виде више у смислу дискретних категорија између којих није могуће успостављање прелазних сазнајних форми. У складу са тим, према наводима ових аутора процес појмовне промене нема карактер узајамног усаглашавања две врсте знања, те постепеног преласка једних сазнајних форми у друге. У теоријском приступу Цхи-а, о коме је већ било речи, појмовна промена се остварује процесом чија је природа дискретна – одређени феномен бива „преписан“ из једне онтолошке категорије или стабла у другу која је одвојена и независна у односу на почетно, интуитивно груписање (Chi & at., 1994).

Различити аутори, дакле, заступају различита схватања процеса мењања појмова и развоја система научних објашњења. Упркос сагласности у погледу широког теоријског оквира у коме се проблем појмовног учења и сазнавања поставља и истражује, разлике међу ауторима произилазе из расправе око тога која је права природа интуитивног разумевања, како се оно формира, и како се мења у процесу развоја и учења.

### 3. Промена у систему интуитивних знања је неопходан предуслов за научно резонување –теорија појмовне промене

Настава заснована само на излагању информација опречних интуитивним веровањима и претпоставкама не може да доведе до мењања појмова, зато што се у том случају ученицима не пружају све неопходне информације које морају усвојити да би ревидирали или структурирали своја интуитивна схватања. Ако ученици у току наставе погрешно разумеју неки научни садржај због неодговарајућих покушаја да замене своја интуитивна објашњења научним, онда се настава мора усредсредити на дечје интуитивне претпоставке, а не на погрешне одговоре дате саме по себи.

Последњих година, ове идеје и теоријски конструкти у литератури су обједињени под шири теоријски концепт тзв. *теорија појмовне промене*. У литератури се ова теорија везује за имена аутора Posner, Strike и Hewson, и за ране 80- те године прошлог века (Davis, 2001). Теорија је утемељена на Пијажеовим концептима акомодације и неравнотеже – „изграђена на овим фундаменталним појмовима, теорија објашњава и описује супстанцијалне димензије процеса помоћу којих се човекови централни, организујући појмови мењају од једног сета појмова до другог који је инкомпатибилан са првим“ (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982: 211).

Дакле, „учење за појмовну промену није једноставно акумулирање нових чињеница или учење нове вештине, јер се у појмовној промени постојећи појам фундаментално мења или чак замењује и постаје појмовни оквир који ученици користе за решавање проблема, објашњавање феномена и функционисање у свом свету“ (Davis, 2001). У складу са тим, основни принцип који заступа теорија појмовне промене је онај који истиче важност схватања ученикових постојећих идеја, и „кључна је конструктивистичка идеја да је

конструисање или изграђивање нових појмова једино могуће на бази већ постојећих појмова“ (Duit, 1999: 275).

Поснер и други су извели четири услова за настанак појмовне промене:

1. у односу на одређени, почетни појам, код ученика мора постојати незадовољство; уколико је почетни појам довољан за објашњавање једног феномена, мало је вероватно да ће ученик прихватити нови, научни или тзв. алтернативни појам који му се презентује,
2. да би алтернативни појам био усвојен он мора да буде *интелиџибилан* – ученици морају да разумеју његово значење,
3. алтернативни појам мора да буде *плаузибилан* – ученици треба да буду у стању да га примене у новој ситуацији или да га користе у решавању одређеног проблема,
4. алтернативни (научни) појам мора да буде *плодан* (eng. fruitful) – нови појам мора чинити више од потенцијалног решавања датих проблема или одговарања на питања. Он мора бити користан у многим различитим новим ситуацијама (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982).

Ова четири услова чине основу тзв. *стајуса* једне идеје или појма. Статус представља степен до кога су ученици овладели једним појмом или идејом, и чини кључни концепт у оквиру теорије појмовне промене (Hewson & al., 1998). У том смислу, што је појам интелиџибилнији, плаузибилнији и плоднији, то је виши његов статус. Други кључни концепт ове теорије јесте тзв. *појмовна екологија*, и он обухвата сва сазнања и веровања која ученик поседује у датом тренутку:

1. претходно сазнање/постојећи појмови
2. везе међу различитим појмовима
3. ново сазнање о алтернативним (тј. научним) појмовима
4. епистемолошка веровања. (Hewson & al., 1998).

Ова четири фактора, у међусобној интеракцији, одређују статус појединих појмова – један појам или идеју подржавају (повишавају њихов статус), а „обесхрабрују“ неке друге (снижавају њихов статус), (Hewson & al., 1998: 200).

Поснерова теорија је била најутицајнија и најприхваћенија теорија те врсте и представљала је основ за многе истраживачке студије. Међутим, како су различити истраживачи почели да развијају стратегије подучавања засноване на теорији појмовне промене, они су почели да је критикују и проширују (Duit, 1999).

Главна критика упућена Поснеру указивала је на то да његова теорија заступа искључиво рационалан приступ ђачком учењу, тј. да игнорише афективне (мотивацију, вредности, интересовања), и социјалне компоненте процеса учења – тј. не узима у обзир друге учеснике – наставника и друге ученике, који свакако чине део ученикове појмовне екологије, и на тај начин нужно утичу на појмовну промену. Зато су ову теорију још називали теоријом „хладне“ појмовне промене (Pintrich, Marx, Boyle, 1993).



Поснер и Страјк су такође препознали ове недостатке у својој иницијалној теорији, те су је у својим даљим радовима проширили на основама интеракционистичког схватања развоја, односно на концепту сазнајног и општег интелектуалног развоја индивидуе кроз социјалну интеракцију (Posner, 1992). У истраживачкој пракси, ова теоријска дорада је изражена кроз развијање и примену наставних модела и техника заснованих на дискусији између ђака, и између ђака и наставника (Hewson & al., 1998). Приказ ових техника се налази у следећем одељку овог текста, али треба истаћи да се у пракси питање *средине за учење која оснажује појмовну промену* још увек сматра отвореним, те да „будућа истраживања појмовне промене морају пронаћи начине да се интегришу социјални и емоционални процеси који су са процесима појмовне промене континуирано у интеракцији“ (Guzzetti & Hynd, 1998).

## (II) НАСТАВНИ МОДЕЛИ КОЈИ ПРОМОВИШУ ПОЈМОВНУ ПРОМЕНУ

Данас је у литератури могуће наћи велики број практичних разрада теорије појмовне промене у виду посебних наставних стратегија или модела који имају за циљ остваривање ефикасне појмовне промене у сазнајном развоју ученика. Према Скоту (Scott, Asoko, Driver, 1992), ове моделе је могуће класификовати у две основне групе:

1. стратегије засноване на когнитивном конфликту и његовом решавању,
2. стратегије засноване на развијању идеја конзистентних са научним становиштем.<sup>1</sup>

Према доступној литератури, стратегије које су засноване на концепту когнитивног конфликта представљају бројнију групу модела, која је уједно боље подржана теоријским и емпиријским анализама. Ови приступи укључују креирање наставних ситуација у којима се јачке постојеће идеје и веровања о неком феномену чине експлицитним, а онда се директно доводе у питање да би се створило стање когнитивног конфликта. Покушаји да се реши дати конфликт дају прве кораке према следећем учењу које треба да доведе до појмовне промене (Duit, 1999).

У свом теоријском значењу, и по својим педагошким импликацијама концепт когнитивног конфликта у потпуности одговара на четири Поснерова услова неопходна за појмовну промену – ученици морају постати незадовољни својим тренутним појмовима и прихватити један алтернативни појам као интелигибилан, плаузибилан и плодан (Duit, 1999).

У исто време, концепт когнитивног конфликта „покрива“ захтеве за уважавањем и укључивањем афективних и социјалних фактора као битних

---

<sup>1</sup> За разлику од стратегија заснованих на когнитивном конфликту, ова група стратегија „гради на учениковим постојећим идејама и проширује их кроз метафору или аналогију ка новим областима или доменама“. (Scott, Asoko, Driver, 1992).



чинилаца за успешно појмовно учење. Неки аутори, улогу когнитивног конфликта виде у смислу стварања когнитивног изазова као мотивационог фактора који се ослања на човекову урођену потребу да редукује дискрепанцу и конфликт између два схватања (Nussbaum and Novick, 1982, Stavy and Berkovity's, 1980).

Аутори који се интересују за механизме интелектуалног развоја, наглашавају улогу когнитивног конфликта као динамичког, развојног фактора. Било да се остварује у форми социјалне интеракције између ученика (сучељавања различитих гледишта) или у форми сучељавања са научним становиштем, когнитивни конфликт „не нуди само неку врсту интелектуалне хране“ (Klermon, 2004: 244). У учионици, кроз кооперативне видове учења (ученик-ученик, ученик-наставник), ситуација когнитивног конфликта омогућава ученику да дође до јасног увида у то да постоје мишљења другачија од његовог. На тај начин, кроз своју социјалну димензију, когнитивни конфликт подстиче ученика на когнитивне активности интериндивидуалног усаглашавања, и у његовој сазнајној организацији покреће развојне процесе појмовног реструктуирања.

Као услов или чинилац који иницира стварање неравнотежа и поспешује процесе акомодације, когнитивни конфликт се још може назвати „катализатором“ процеса учења и развоја, „слично улози катализатора у хемијској реакцији који не улази у финални састав хемијског једињења, али који је неопходан да би дошло до хемијске реакције, то је улога социо-когнитивног конфликта у развоју.“ (Klermon, 2004: 244). Слично овом становишту, Клемент (Clement) износи тумачење по коме „вешто вођена дискусија“ између ученика који имају различита становишта о једном феномену, може да буде „ефективни мотор за појачавање узајамних разлика, унутрашње мотивације и појмовног реструктуирања“. (Clement, 1987).

Различити наставни модели промовисања појмовне промене засновани на когнитивном конфликту приказани су у тексту који следи. Приказ је направљен према Мајеру (Mayer, 2002) и Дејвису (Davis, 2001).

**Модел конфронтиације идеја.** Шампањ, Ганстон и Клофер (Champagne, Gunstone and Klopfer) су предложили стратегију засновану на дијалогу коју су назвали *конфронтиација идеја*, која од ученика захтева да експлицитно (раз)реше разлике између идеја које добијају из различитих извора – од других ученика, наставника или научних текстова. Ова стратегија је посебно креирана да буде алтернативна ђачком декларативном или статичном знању (аутори су истраживања извели у области кретања објеката). Стратегија укључује следеће кораке:

- од ученика се тражи да дају предвиђање о једној обичној физичкој ситуацији, нпр. кретање пуних и празних санки низбрдо, или кретање балона који се издувава;
- сваки ученик затим развија теоријско објашњење или анализу која подржава његово предвиђање и презентују је разреду;
- ученици између себе расправљају, покушавају да убеду једни друге у ваљаност својих идеја и на тај начин сваки ученик постаје свестан својих идеја о кретању у датом контексту;

- наставник демонстрира физичку ситуацију (пушта санке, односно ба-лон) и даје њено научно објашњење;
- следи дискусија која омогућава ученицима да упоређују своја об-јашњења са научним (Champagne, Gunstone and Klopfer, 1985)

**Генераџивни модел учења.** Косгров и Озборн (Cosgrove and Osborne, 1985) су предложили тзв. *генераџивни модел учења и предавања* (Cosgrove and Osborne, 1985) који је организован у 4 фазе:

1. *Прелиминарна фаза* – у односу на задати појам или феномен, настав-ник мора да зна и разуме одређено научно становиште, дечје стано-виште и своје сопствено становиште (ову фазу аутори истичу као по-себно важну у припреми наставника за час);
2. *Фаза фокусирања* – ученици истражују сопствене идеје и веровања у односу на дати појам на примерима свакодневних ситуација;
3. *Фаза изазова* – ученици дискутују о „за“ и „против“ својих тренут-них становишта једни са другима, а наставник уводи научно стано-виште;
4. *Фаза примене* – ученици примењују нови појам или идеју („алтерна-тивно научно становиште не може да буде прихваћено са пуно енту-зијазма све док није интелигибилно прихваћено, и постало плаузи-билно путем експеримента, демонстрације или помоћу аналогџа“ (Cosgrove and Osborne, 1985: 107.)

**Инсџрукциона сџраџеџија.** Чин и Бревер (Chinn & Brewer) су аутори тзв. *инсџрукционе сџраџеџије* или *сџраџеџије предавања коришћењем џо-даџака који одсџуџају* (Chinn & Brewer, 1993). Окосницу овог наставног при-ступа чини креирање и представљање дискрепантног догађаја – догађаја ко-ји је у супротности са џачким постојећим појмовима или предвиђањима. Уче-ници дају предвиђања у погледу дешавања једног физичког феномена, затим посматрају шта се дешава и у трећој фази објашњавају зашто се оно што су опазили супротставља њиховим предвиђањима (*предвиђање-џосмаџрање-објашњење* РОЕ).

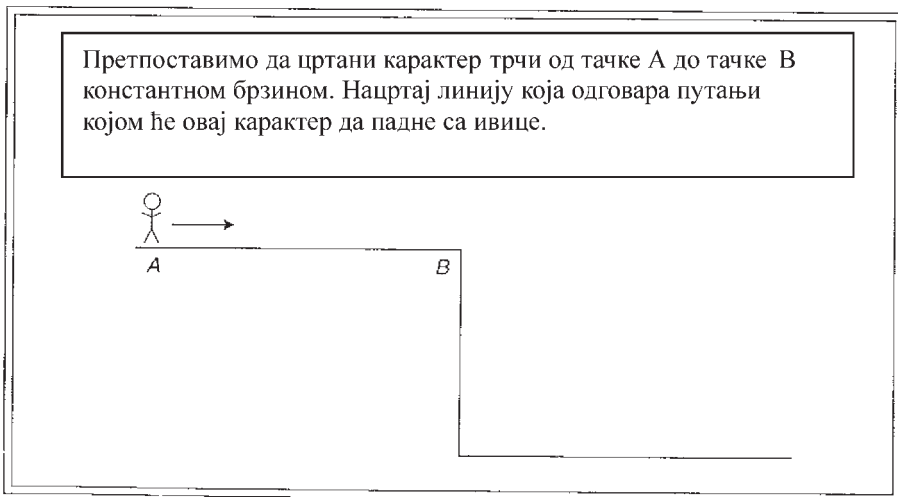
Да би истакли предности ове методе над демонстрационом, Вајт и Га-стон (Wiht and Gunstone) упоређују два могућа, алтернативна наставна сце-нарија. У учионици А, наставник предаје о природи топлотног кретања и да-је демонстрацију. У две одвојене посуде, наставник сипа уље и воду, ставља термометар у сваку посуду, и потом их загрева. Када вода прокључа, учени-ци читавају температуру у једној, па другој посудџи и на основу евидентира-них података утврђују да је уље топлије.

У учионици Б, наставник „сумња да студенти прикривају погрешне појмове“ који се тичу механизма који су у позадини топлотног кретања. Он укључује рингле, и пре него што вода проври, од џака тражи да предвиде ка-кав ће однос бити између температура у две посуде када вода прокључа: (а) нижа у уљу, (б) иста у уљу, (в) виша у уљу. Неки ученици предвиђају да ће температура уља бити сигурно нижа зато што је вода „већ прокључала“. Дру-ги ученици предвиђају да ће температуре у обе посуде бити исте зато што су загреване на „исто врућим ринглама за исто време“. Коначно, када вода про-

кључа, ђаци помоћу термометра утврђују да је уље топлије од воде, а затим се пред њих поставља захтев „да открију зашто је то тако“. Уколико упореди-мо два сценарија, јасно је да су у сценарију Б добијена ђачка предвиђања „за-снована на појмовима који не би били изложени кроз једноставни демонстра-тивни метод“ (Мауер 2003, :202).

Минстрел (Minstrell) је развио технике за директно изазивање ђачких погрешних појмова (мисцонцептионс) о кретању. Ученицима су представље-ни проблеми као на Слици 2 и од њих се тражи да дају предвиђање приказа-ног феномена, односно да „вербализују своје појмове“. (Мауер, 2003). Након што им се представи стварно дешавање, у трећој фази, ученици своја пред-виђања и интерпретације упоређују са Њутновим законима и истичу, односно увиђају разлике. (Мауер, 2003).

Слика 2: Како објект који се креће пада преко ивице? (Мауер, 2003 :203)



Иако предлажу мање или више различите методе и технике, наведени наставни модели поседују структуру која је слична структури коју су у свом моделу предложили Нусбаум и Новик (1982):

1. откривање ђачких претпојмова
2. дискутовање и евалуирање претпојмова
3. стварање појмовног конфликта са ђачким претпојмовима
4. охрабривање и вођење појмовног реструктуирања

**(1) Откривање ђачких претпојмова.** Проблем у настави се јавља ка-да се излажу информације које ученици треба да протумаче у оквиру науч-не теорије, а они их разумеју у оквиру свог, личног схватања физичког све-та. Ако су корени погрешног разумевања научног садржаја у чврсто поста-вљеним, наивним претпоставкама и веровањима, неопходно је прво да сами

ученици (и наставници) постану свесни да њихови сазнајни конструкти нису неоспорне истине о начинима на које физички свет функционише, већ да су то објашњења која се могу мењати. У односу на овај проблем, важно је истаћи да, „чак, иако нам постојећа знања (било тачна или нетачна) омогућавају да функционишемо у свету, ми не морамо обавезно да будемо свесни тог знања.“ (Duit, 1999).

У складу са тим, први и најзначајнији корак јесте учинити ђаке свесним њихових сопствених идеја о одређеном питању или феномену који се проучава. Стратегија која се у настави користи да би се код ученика покренуо процес освешћивања њиховог сопственог мишљења састоји се у излагању догађаја или ситуација за које се од ученика (у групном или индивидуалном раду) захтева интерпретација или објашњење.

Догађаји који се излажу могу бити два типа: а) ситуације за које је исход непознат, и б) ситуације које имају познат исход (Chinn & Brewer, 1993).

У „непознатом случају“ наставник пита студенте да предвиде исход и објасне основу за своје предвиђање. На пример, наставник може да употреби физички модел соларног система са Земљом смештену у некој специфичној тачки у односу на Сунце и да од ученика тражи да предвиде која су годишња доба на северној и јужној хемисфери (Chinn & Brewer, 1993).

У „познатом случају“ ђаци не дају предвиђање, али се од њих очекује објашњење догађаја. У примеру са појмом смене годишњих доба, наставник, да би открио ђачке претпојмове, може да једноставно пита ђаке: шта узрокује годишња доба на Земљи.

Своје интерпретације или објашњења, ученици могу представити у различитим формама – у виду појмовних мапа, писаних дескрипција, цртаних илустрација, физичких модела, посебно дизајнираних веб страница или стварањем било које комбинације од наведених форми.

**(2) Дискутовање и евалуирање претпојмова.** У другом кораку ученици настављају активно да раде на сопственим претпоставкама и веровањима, али и на претпоставкама и веровањима које су исказали њихови другови из разреда.

У настави се то конкретно постиже на тај начин што наставник тражи од ученика да јавно представе своја објашњења и аргументују их, на пример: „наставник би, такође, требало да по имену постави питање везано за неку репрезентацију – *Ко мисли да је црпеж (соларног система) који је најправила Хедер у реду?*“ (Chinn & Brewer, 1993).

У овом кораку се врло важним истичу метакогнитивне и рефлексивне активности наставника: са једнаким уважавањем прихвата све одговоре и објашњења ученика; у односу на сваки организује и води процес евалуације захтевајући од ученика да једни са другима дискутују о „за“ и „против“ својих становишта; сумира исказе ученика и изводи закључке (Davis, 2001).

Након дискусије унутар целог разреда, ученици поново разматрају своја становишта, али сада у самостално, у малим групама. Пожељно је да једну групу чине ученици са различитим почетним појмовима како би евалуирали једни другима идеје. „Хедер ради у групи са Роџером и Сузан. За разлику

од осталих репрезентација, Роџер описује Земљину путању око Сунца као путању елипсастиг облика. Он каже да елипсаста путања објашњава појаву годишњих доба: *Када је Земља сасвим близу Сунца, вруће је. Када је далеко, хладно је. Уколико би она била кружна, онда би температура увек била истиа, зато што је Земља на истој раздаљини од Сунца.* Сузан додаје: *Ако је овална, онда би лето било два пута топлоше и зима би била два пута топлоше.*“ (Davis, 2001).

Након завршене дискусије, свака група јавно, пред целим разредом излаже становиште око кога су се ученици кроз заједнички рад усагласили. У овом кораку, ђачка мотивација може бити повећана омогућавањем ученицима да гласају за оно становиште за које они сматрају да најбоље објашњава догађаје који се излажу.

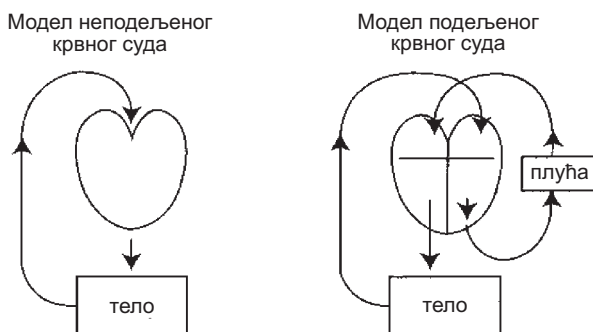
**(3) Стварање појмовног конфликта.** Од момента када ученици постану свесни сопствених појмова кроз њихово јавно представљање и кроз њихову евалуацију, појмовни конфликт почиње да се изграђује (Davis, 2001). Очекује се да ће ученици када препознају неадекватност својих појмова осетити незадовољство и тиме постати отворенији за промене. Незадовољство постојећим појмовима као врста интелектуалне емоције саставни је и нужан део процеса увиђања њихове неадекватности. Овај моменат се у литератури подвлачи као врло деликатан, и у том смислу се истиче да ђаци „нерадо праве велике промене у својим појмовима, све док не поверују да мање радикалне промене неће „радити“ ... Што значи да један појединац мора имати сакупљено складиште ... аномалија, и мора изгубити веру у капацитет својих тренутних појмова за решавање проблема“ (Posner et al., 1982: 195).

Да би се појачао конфликт, и обезбедило тзв. „препознавање аномалије“ у постојећим појмовима, у наставну ситуацију се уводи дискрепантни догађај, тј. дешавање или феномен који не могу бити објашњени помоћу ђачког тренутног појма, али могу бити објашњени појмом који је тема наставног часа, односно до кога се може доћи у настави (Skott, Soko, Driver, 1991). На пример, „да би створили когнитивни конфликт ђаци су терали да помере тешки сто у учионици, који нису могли да покрену. Уобичајено објашњење ђака за ову ситуацију јесте да не постоји сила која делује на сто, зато што се сто не креће (тзв. наивно становиште о *импедијусу*). Ваци који су већ учили како да користе динамометар за мерење силе која делује на један објекат, били су изненађени када су помоћу динамометра утврдили да је сила деловала на сто када су покушали да га гурну, чак иако нису успели да га помере. Ова конфликтна информација да један објекат може бити непокретан, а да ипак сила одређеног интензитета делује на њега, створила је основу за даљу расправу у учионици. (Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou and Papademetriou, 2001, цитирано према Mayer 2003).

Не треба, међутим, схватити, упозорава Чи, да когнитивни конфликт увек захтева извођење експеримената. Према Чиу, ученици „могу искусити когнитивни конфликт док читају научни текст. На пример, ... када прочитају текст из уџбеника о људском крвотоку ... можемо просто да их питамо да објасне текст који читају наглас. Ученици не улазе у задатак као *шабула раса*

која чека да буде попуњена информацијама из пасуса. Уместо тога, ученици уносе своје сопствене претходне појмове о томе како крвоток ради као што је то модел јединственог неподељеног и подељеног крвног суда “(Chi, 2004), Слика 3.

Слика 3: Модел неподељеног и подељеног крвног суда човековог крвотока (Mayer, 2003: 203)



У овом случају, појмовна промена је иницирана онда када ученици схвате да постоји противуречност између „њиховог погрешног менталног модела и модела описаног у тексту – сукоб је дефинисан као конфликт између датог текста и веровања које је садржано унутар погрешног менталног модела“ (Chi, 2004).

**(4) Конструисање новог појма.** У конкретној наставној ситуацији, тешко је повући јасну границу између фаза учења какве су овде предвиђене и описане. У наведеним примерима конкретних наставних сценарија, видимо како се процеси увиђања неадекватности постојећег појма, у ствари сливају са процесима когнитивног конфликта и потом са сазнајним процесима у фази конструисања новог појма. У теоријском смислу, међутим, важно је установити принцип по коме когнитивни конфликт представља почетну тачку у процесу појмовне промене док „покушаји да се он реши дају прве кораке према учењу које следи“ (Limen, 2001, стр. 205).

Последњи, четврти корак у наставном сценарију појмовне промене одговара нивоу усвојености једног појма означеног као интелигибилност (према Поснеровој класификацији услова за појмовну промену). Ученици ће усвојити нови појам „само уколико могу да га прво представе сами себи, тј. уколико га разумеју“ (Posner et al., 1982). Како доћи до тога да ученици разумеју један нови појам, односно да конструишу његово значење варира кроз различите стратегије. У неким приступима заснованим на конфликту, полази се од претпоставке да ће садржај научног појма неки од ученика бити у стању да самостално конструишу. У овом случају, када неко од њих презентује идеје које су одрживе са научног становишта, онда ће оне заједно са осталим погрешним и интуитивним идејама да буду размотрене кроз дискусију (и



затим проверене кроз експеримент). Неки истраживачи су, међутим, дошли до тога да се у пракси често дешавају ситуације да сам наставник мора да представи или уведе научно становиште међу већ представљена ђачка интуитивна схватања.

У оба случаја, међутим, када ученици сами конструишу нови појам и када наставник уводи научно становиште, главно средство за придавање значења новим појмовима јесте **дискусија** – једнако дискусија у малим групама и дискусија у целом одељењу. Да би се, пак остварили услови за дискусију, пред ученике се постављају следећи захтеви:

- да слушају,
- да настоје да разумеју становишта других ученика,
- да разматрају релативне предности сваког од наведених становишта и да их вреднују,
- да их узајамно супротстављају или, пак да их разматрају спрам становишта које је представио наставник. (Scott, Asoko, Driver, 1991).

Ови захтеви, на страни наставника добијају облик одговарајућих, компатибилних наставних активности. Да би олакшао и помогао когнитивно прилагођавање и реструктурирање ђачких интуитивних појмова, наставник „мора директно да одговара на идеје ученика“ (Scott, Asoko, Driver, 1991). То значи да наставник преузима на себе рефлексивне активности – проблематизује идеје које ученици износе, поставља питања у вези са њима, пореди их са другим идејама, дискутује њихову одрживост под различитим условима, уводи нове информације.<sup>2</sup> Да би био у стању да успешно оствари наведене активности, наставник мора да добро познаје дату научну област, и да у исто време познаје ђачке почетне појмове у тој области. Као трећи услов наставничког вођења процеса конструисања новог појма, који је за проблем овога рада посебно важан Скот и Асоко наводе „познавање појмовних путања (conceptual pathways) „које ђаци теже да следе током учења у датој области“. (Scott, Asoko, Driver, 1991). Према овим ауторима, познавање „појмовних путања“, или процеса мењања једног појма од искуственог до научног „не могу да буду дефинисани за појединачне ученике пре него што се крене са предавањем, нпр. кроз теоријско упоређивање ђачких почетних тачака и циљаног исхода учења.“ Сазнање о „уобичајеним појмовним путањама може бити добијено само кроз практиковање наставе, а развој таквог сазнања свакако ће у великој мери допринети стручној оспособљености и стицању самопоуздања.“ (Scott, Asoko, Driver, 1991).

Када наведене захтеве сумирамо, видимо да они собом представљају значајне промена у односу на традиционалну наставну праксу. Од наставника се захтева:

- да познаје садржај дечјих интуитивних идеја и разумевања који се тичу феномена који се разматра;

---

<sup>2</sup> Према неким наставним моделима појмовне промене, од наставника се захтева да узме неутралну позицију – наставник који служи само као неко ко ће да чује студентске идеје, а при том избегава да изрази своје мишљење (Davis, 2001).



- да познаје појмовне путање;
- да буде осетљив за напредовање ученика;
- да буде способен да оствари задатке који подржавају тај напредак;
- да верује у своје знање;
- да буде у стању да управља одељењем.

Настава вођена према наведеним корацима – *ошкривање и дискутовање ђачких претпојмова, стварање појмовног конфликта, вођење појмовног ресруктурирања*, треба да омогући да у исходу ученици овладају садржајем једног појма до нивоа интелигибилности или разумевања његовог значења.

**Примена новог појма у задацима решавања проблема.** Уколико ученици разумеју значење једног новог појма, они не морају у исто време да буду у стању да га примене у новој ситуацији, или у решавању одређеног проблема.

Напредовање у процесу појмовне промене – према вишим нивоима плаузибилности и плодности, захтева стварање сложенијих ситуација за учење и мисаоно ангажовање ученика – „да ученици имају прилику да разматрају већи број различитих феномена или ситуација на које се дати појам односи, тј. у којима дати појам функционише у виду објашњења или експланаторног принципа“ (Posner, 1982).

Према становишту појмовне промене, вежбање ученика у примени једног појма у новој ситуацији или у решавању проблема, одређује се као последња фаза наставног рада на појму – *примена новог појма у задацима решавања проблема* (Posner, 1982).

У истраживањима приказаним у литератури, ова фаза је представљена у виду физикалних лабораторијских задатака – експерименталног и демонстрационог типа. „Лабораторијско искуство је важна компонента, и оно мора бити спроведено на начин да подстакне научно мишљење, а не као слепа активност“ (Davis, 2001), односно оно мора да омогући ученицима да вежбају и овладају интелектуалним вештинама које су специфичне за ову научну област: *систематска контрола варијабли, стварање хипотеза и њихово систематско тестирање, тумачење добијених података у светлу постављених хипотеза, осетљивост за податке који одступају*, и сл. итд. (Maier, 2003). Инсистирање на особености научног мишљења у појединој научној дисциплини (на концепту експертског мишљења), и на потреби да се ученици у настави систематски подучавају специфичним техникама интелектуалног рада, представља још један од бројних теоријских доприноса становишта појмовне промене проблему појмовног и интелектуалног развоја.

У развојном и логичко-психолошком погледу, основу научног или експертског мишљења представљају две способности: пропорционално и комбинаторно мишљење. Становиште појмовне промене, међутим, повлачи разлику између ових способности и Пијажеовог концепта формално-операционог мишљења. Наиме, „иако је Пијажеово истраживање о формалним операцијама истакло општост стратегије тестирања хипотеза, новија истраживања о појмовној промени показују доменску специфичност научног открића.“

(Carey, 1986, цитирано према Mayer, 2001: 222). Иако, „већина уџбеника за природне науке и наставних програма претпоставља да су ученици средње школе и колеџа способни за научно мишљење ... постоје докази да ученици могу ући у лабораторију без вештина које су потребне за научно мишљење.“ У студији Карпус и Карпус (Karpus & Karpus), тестирана је способност ученика за формално мишљење кроз задатке из физике на узрасту од 13 до 15 година (на узрасту на коме према Пијажеу деца овладавају формалним операцијама) - помоћу два задатка: задатак пропорционалног закључивања и задатак контроле варијабли. Истраживањем је било обухваћено 3300 средњошколаца у седам индустријализованих земаља (Данска, Шведска, Италија, САД, Аустрија, Немачка и В. Британија). У свих седам земаља проценат ученика који је у задацима из физике користио пропорционално мишљење био је врло низак и кретао се око 20%. (Mayer, 215). Сличне податке саопштавају и други аутори: Cohen, Hillman, Agne, 1978; Griffiths, 1976; Kolody, 1975; Lawson, Snitgen, 1982: проценат ученика колеџа који користи формално мишљење у решавању проблема из физике креће се од 25% до 50%. (цитирано према Mayer, 2003: 213).

*Средина у којој се учи.* Из захтева да се афективни и социјални чиниоци морају узети у обзир у стварању средине за учење која оснажује појмовну промену, изведена је додатна компетенција за наставнике. Према томе, успешан наставник мора да буде у стању да створи окружење или амбијент у коме ће се ученици осећати сигурним да износе своје идеје и схватања. Полази се од тога да се сазнајни и развојни ефекти не могу остварити уколико око неког задатка само окупимо ученике, а да при томе нису обезбеђени услови који омогућавају стварно ангажовање свих ученика у активностима изношења сопствених идеја и веровања, њиховог сучељавања, дискусију и евалуацију различитих перспектива или гледишта. Брунинг, овај аспект школског наставног рада, са циљем да истакне његов значај, назива „фактором безбедности“ (Bruning, Schraw & Ronning, 1999). Према овим ауторима, „мора постојати шанса за дискусију, ђаци се морају осећати сигурно у дељењу својих становишта док разматрају и евалуирају друге перспективе“ (Bruning, Schraw & Ronning, 1999).

Наставне стратегије појмовне промене, осим што стављају ученике у интелектуално изазовну позицију – експлицирање интуитивних претпоставки и веровања, а потом њихово мењање у складу са научним садржајима, у исто време код ученика провоцирају испољавање постојећих и развој нових ставова према учењу и школи уопште, према себи и свом социјалном окружењу. На пример, четрнаестогодишња девојчица на питање о свом разумевању једног феномена, одговорила је у складу са својим позитивистичким схватањем природе науке и учења: „Зашто питате мене? Само нам реците тачан одговор“.

Драјфус, Јунгвирч и Елиович (Dreyfus, Jungwirth, Eliovitch, 1990) су указали на своје податке да су успешни, и по школском успеху слабији ученици различито реаговали на когнитивни конфликт. Добри ђаци су на појаву когнитивног конфликта реаговали са ентузијазмом, „њима се допадао ‘просветљујући ефекат’ (‘flabbergasting effect’) методе и конфронтација са новим

проблемом. Насупрот томе, неуспешни студенти... показало се да развијају негативну слику о себи, негативне ставове према школи и школским задацима и висок степен анксиозности.“ Као резултат тога, „они су настојали да избегну конфликте. ... “ (Dreyfus, Jungwirth and Eliovitch, 1990: 565–566). У ситуацији когнитивног конфликта, слабији ученици доживљавају недостатак самопоуздања јер им се „чини да је пред њима још један неуспех“ (Dreyfus, Jungwirth and Eliovitch, 1990: 565–566). Слично томе, Стејви (Stavy) тврди да настава заснована на когнитивном конфликту може код ђака да произведе губитак самопоуздања и регресију (Stavy, 1991).

## ЗАКЉУЧАК

Услови и механизми остваривања појмовног развоја у процесу наставе, као кључни, формативни чинилац интелектуалног и општег когнитивног развоја ученика, постају, чини се, последњих година, један од најистраживанијих проблема у области педагошке психологије.

Теорија појмовне промене и наставни модели промовисања појмовне промене о којима је у овом раду било речи заступају схватање да је важан услов да би у настави дошло до развоја појмовног мишљења, експлицирање дечјих интуитивних идеја и веровања о једном феномену, а затим њихово довођење у питање како би се створило стање когнитивног конфликта. Ово је могуће остварити у настави чији је основни атрибут интеракција, односно кооперативно учење (ученик-ученик, ученик-наставник), те у којој наставник активно и целисходно подстиче и усмерава учениково сазнајно ангажовање.

Као посебну вредност овог приступа издвојила бих то да он наглашава улогу наставника, и потребу да се наставници по одређеним програмима припреме за наставу током које се процесом усвајања појмова развија дечје мишљење. Ови програми су намењени оспособљавању наставника методама интерактивне наставе, вођеног подучавања и вештинама комуникације са ученицима.

## ЛИТЕРАТУРА

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, W: Prentice-Hall.

Champagne, A. B. Gunstone R. F. and Klopfer, L. E. (1985): effecting changes in cognizive structures among physics students in *Cognitive Structure and Conceptual Change*, Njest L., and Pines A. (Eds.). Academic Press

Cosgrove, M. and Osborne, R. (1985): Lesson Framenjorks for Changing Children’s Ideas. In: *Learning in Science: The implications of children’s science*, Osborne R. And Freyberg P. Heinemann Stavy and Berkovity’s, 1980).– internet skripta

Clement, J. et al. (1987) Overcoming students' misconceptions in physics: the role of anchoring intuitions and analogical validity. *Proceedings of the Second International Seminar. Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. 3: 84–97

Chinn, C. A., & Brewer, W. F. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: A theoretical framework and implications for science instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 1–49. (Dreyfus, Jungwirth and Eliovitch, 1990: 565–566).

DiSessa, A. A. (2002). Why conceptual ecology is a good idea. In M. Limon & L. Mason (Eds.), „Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice“ (pp. 29–60). Dordrecht: Kluwer.

Davis, J. (2001): Conceptual Change, In M. Orey (Ed.), Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, Available. Website: <http://www.coe.uga.edu/epltt/conceptualchange.htm>

Duit, R. (1999). Conceptual change approaches in science education. In W. Schnotz, S. Vosniadou, & M. Carretero (Eds.), *New Perspectives on Conceptual Change* (pp. 263–282). Oxford: Pergamon

Dreyfus, A., Jungwirth, E. and Eliovitch, R. (1990) Applying the ‘Cognitive Conflict’ strategy for conceptual change – some implications, difficulties and problems. *Science Education* 74 (5): 555–569

Guzzetti & Hynd (1998): *Perspectives on Conceptual change*, Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum

Hewson, P. W., Beeth, M. E., & Thorley, N. R. (1998). Teaching for conceptual change. In K. G. Tobin & B. J. Fraser (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 199–218). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Јовичић, М. (1972): Развитак схватања каузалних односа код деце, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Mayer, Richard (2003): *Learning and Instruction*, Pearson Education, Inc.

Nussbaum, J., & Novick, N. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183–200

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 6, 167–199.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. Nj., & Gertzog, Nj. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.

Петровић, В. (2006): *Развој научних појмова у настави познавања природе*, Учитељски факултет у Јагодини, Јагодина

Scott, P., Asoko, H., & Driver, R. (1992). Teaching for conceptual change: A review of strategies. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies* (pp. 310–329). Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl & R. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice* (pp. 147–176). Albany, NY: SUNY.

Chi, M. T. H., & Roscoe, R. D. (2002). The process and challenges of conceptual change. In M. Limon & L. Mason (Eds.), „Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice“ (pp. 3–27). Dordrecht: Kluwer.

Shanah M: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education <http://www.ericdigests.org/2004-3/change.html>

(Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou and Papademetriou, 2001).

Scott, Asoko, Driver (1991): *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Proceedings of an International Workshop*. R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Editors)

Stavy, R. (1991) Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching* 28 (4): 305–313

Hewson, P. W., Beeth, M. E., & Thorley, N. R. (1998). Teaching for conceptual change. In K. G. Tobin & B. J. Fraser (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 199–218). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Jovičić, M. (1972): Razvitak shvatanja kauzalnih odnosa kod dece, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Mayer, Richard (2003): *Learning and Instruction*, Pearson Education, Inc.

Nussbaum, J., & Novick, N. (1982). Alternative frameworks, conceptual conflict, and accommodation: Toward a principled teaching strategy. *Instructional Science*, 11, 183–200

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 6, 167–199.

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. Nj., & Gertzog, Nj. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.

Петровић, В.(2006): *Развој научних појмова у настави познавања природе, Училијски факултет у Јајодини, Јагодина.*

Scott, P., Asoko, H., & Driver, R. (1992). Teaching for conceptual change: A review of strategies. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Eds.), *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies* (pp. 310–329). Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Strike, K. A., & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In R. Duschl & R. Hamilton (Eds.), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice* (pp. 147–176). Albany, NY:SUNY.

Chi, M. T. H., & Roscoe, R. D. (2002). The process and challenges of conceptual change. In M. Limon & L. Mason (Eds.), „Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice“ (pp. 3–27). Dordrecht: Kluwer.

Shanah M: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education <http://www.ericdigests.org/2004-3/change.html>

(Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou and Papademetriou, 2001).

Scott, Asoko, Driver (1991): *Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Proceedings of an International Workshop*. R. Duit, F. Goldberg, H. Niedderer (Editors)

Stavy, R. (1991) Using analogy to overcome misconceptions about conservation of matter. *Journal of Research in Science Teaching* 28 (4): 305–313

Vesna Petrovic

## CONCEPTUAL CHANGE THEORY AND TEACHING MODELS PROMOTING CONCEPTUAL CHANGE

### SUMMARY

The paper studies two basic approaches to researching conceptual development in formal education, one being from the standpoint of psychological processes underlying such development, and the other from the standpoint of teaching strategies enabling successful conceptual development of pupils.

The paper explains teaching models of conceptual change based on *socio-cognitive conflict*. These teaching models involve creating social situations (interaction of pupils in a group, and pupil-teacher interaction) in which pupils' ideas and beliefs related to a certain phenomenon seem explicit, and are then directly challenged in order to create a state of cognitive conflict. Attempts to solve given conflicts mark the first steps towards new learning that should produce a conceptual change. The concept of socio-cognitive conflict involves respect and acceptance of affective and social factors as important factors of successful conceptual learning.



## ДОГАЂАЈИ УОЧИ ПРВОГ СВЕТСКОГ РАТА И ПЕСМЕ О ЊИМА

*Ајсџракиј:* У светлу догађаја који су претходили Првом светском рату, биће размотрена и улога комита – бораца за уједињење. Истражиће се особености песама које опевају комитски покрет. У тим песмама, насталим на југу Србије, казује се о борби полуформалних јединица – комита и њиховим драматичним сукобима и сударима са војскама које су на самом почетку 20. века крстариле око и преко границе која се налазила код места Ристовца.

*Кључне речи:* Догађаји, комитске песме, драматични сукоби, Први светски рат.

Југ Србије је најдуже остао под турским ропством. Тек 1914. године у Првом и Другом балканском рату овај тремеђни део ослобођен је Турака. Историја бележи да се тачно не може одредити време завршетка ратова против Турака, јер се након тих ратова креће у борбе Првог светског рата. Јужносрбијанцу је време између предаха на бојном пољу, између повлачења и напада, послужило да зачне песме или приче које ће касније народ певати, прилагођавати времену, потребама и мелодији краја у коме су се ови драматични догађаји одвијали.

Почетком 20. века јужне крајеве захвата комитски покрет који је деловао у Македонији, Прешевској кази и на Косову. „На комите се гледало као на борце за уједињење“ – истиче проф. Момчило Златановић у својој монографији *Пчиња*.

Врање и околина, као пограничне области, биле су раскрсница многих путева, самим тим, имале су изузетну геостратегијску и војно-политичку позицију у периоду од 1903. до 1912. године. Одатле је деловао Извршни одбор комитске организације. У време комитског покрета Врањски округ се граничио у широком простору с Турском. Прешево, Бујановац и цела Пчиња која је обухватала сто двадесет два села, у том периоду припадали су Турској. Ови крајеви, осим непрестаних борби и крвавих догађаја, трпели су утицаје различитих идеологија, језика и сукоба вера. Непрекидно је мотрила непријатељска пушка и отимала се о његове територије. Осим историје, песме о тим догађајима и сукобима, казују о пожртвованости народа ради очувања родног огњишта.

Најхрабрији међу комитама били су планинци – Пчињани, млади и снажни људи. Њих су предводиле војводе које су са својим четама учествовале у Првом балканском рату у октобру 1912. године у бици код Куманова. Године 1914. кад је почео Први светски рат придружују се српској војсци с којом учествују на Солунском фронту. Међу храбрим ратницима било је и жена које



је опевала песма. Помињу се имена чувених вођа: Јована Довезенског, Крсте Ковачевића, Стојана Корубе и других.

Вицеконзул у Скопљу, песник Милан Ракић у *Конзулским њисмима* (1905-1911) пише и обавештава јавност да је територија на којој делују комите, међу којима Крста Ковачевић, на граници између Србије, Бугарске и Турске.

Војвода Крста Ковачевић учествовао је у балканским и Првом светском рату. У бици код Куманова погинуло је много његових Пчињана. Године 1914. дошло је до опште мобилизације. Већ следеће, овај горштак се повлачи преко Албаније, у Драчу се разболео и Французи су га пребацили у Африку. Пролеће 1916. довело га је на Солунски фронт.

Овај ратник имао је богату архиву о комитском покрету у својој кући у Прешеву. Почетком Другог светског рата, запалио је кућу са архивским материјалом. По свему је био необичан: читање и писање научио је у комитском покрету Јована Довезенског, сусретао се са угледним личностима, као што су: краљ Петар I Карађорђевић, Никола Пашић, Стојан Протић и др.

## ОСОБЕНОСТИ ПЕСАМА КОЈЕ ОПЕВАЈУ КОМИТСКИ ПОКРЕТ

Народне песме које су настале пре Првог светског рата, епског или лирског карактера, опевају догађаје и јунаке, њихову пожртвованост, смелост и истрајност. Дуге године робовања утицале су на менталитет, физичку и психичку конституцију и начин размишљања. Прожете филозофијом опстанка и останка на просторима који су другачије живели и развијали се, на вечитој међи култура, језика и вера, песме су документи о догађајима пресудним за опстанак српског југа, али и поетска сведочанства. Исписане језиком дијалекта, турцизама и других варваризма, звуче патином прошлих времена, славе херојску традицију и културу. Опева се у њима и српско и турско, градско и сеоско, неписмено и полуписмено становништво. Најчешћа тематика је борба, неизбежна и жустра, против насиља и туђинских утицаја. Кратким песничким сликама и припевима у стиховима различите дужине опевана је снага комита и њихова смелост у многим граничним сукобима. Трагика прожима стихове створене у драматичним акцијама. Страдују сви: и вође комита, аге и бегови, народ који трпи вишеструке зулуме. Сви су у страху од неизвесности. У најдраматичнијим тренуцима растанка због одласка у комите настале су песме туге и бола. Међу њима је песма под називом *Жали, Зарје, да жалимо*. Монолог младог ратника који одлази у комите препун је предосећања трагедије коју је народни песник градацијским низом слика опевао. Наводимо неке:

*Кад ће вештар да њодуне, Зарје,  
кад ће вештар да њодуне,  
немој кажеш: вештар дува, Зарје,  
немој кажеш: вештар дува,  
но да кажеш: моја душа, Зарје,  
но да кажеш: моја душа!*

*Каг ће роса да зароси, Зарје,  
каг ће роса да зароси,  
немој кажеш: раг боја је, Зарје,  
но да кажеш: моје слuze, Зарје,  
но да кажеш: моје слuze!*

Звук иде испред слике, простира се брзином ветра, и доноси душу која пати вишеструким болом. Ветар – душа, роса – сузе, употребљене као везе, симболизују трагику. Дубље, у вишеслојним симболима, назире се бесконачност људске трагедије. Лирски тон прожет нарацијом и припевом имена Зарје, понављања на почетку и крају стихова, освајају осећања лирских јунака: поређење лица са сунцем у завршним стиховима предстаља основну поруку о незабораву. Туга, растанак, бол, снага да се издржи све, симболизована је у стиховима:

*Каг ће слунце да оїреје, Зарје,  
каг ће слунце да оїреје,  
немој кажеш: слунце іреје, Зарје,  
немој кажеш: слунце іреје,  
но да кажеш: моје лице, Зарје,  
но да кажеш: моје лице!*

Својом силовитошћу и смелошћу комитски одреди и чете представљали су страх и трепет, не само турском, већ и српском становништву. Многе песме опевају немиле догађаје и крваве сцене које поједине комите испаштају. Муче их грехови о којима се исповедају и у исповестима кају. Такве су песме: *Млоіо сам іору одію, леле, Сіюјане, сине Сіюјане, Дојчо, синко Дојчо, ііи ми болан леіаш, Кажі, Јован море, кажі од ііію болан леіаш* и друге. У наведеним песмама, опевани су догађаји које су изустили актери кажњени предсмртном патњом. Они се исповедају мајци и догађаје сасвим верно дочаравају. Безгрешне људе кажњавали су смрћу, не обичном, већ мученичком. Пред очима су им слике трансформација невиних жртава у биљке које имају свој род:

*... младожења, мори нане, іица црно іројзе,  
а невестіа, нане, іица дреновица іројзе.*

Тоном двоструког тужења народни певач је дочарао драматику људских душа, њихово психичко, а потом и физичко нестајање. Дуги монолози кајања опевани у песмама епског десетерца откривају, не само осећања, већ и слику времена које је доприносило, умногоме, таквом начину и односу према животу. Ту је мајка да опомене, опоменом уразуми сина који је у свом фанатизму чинио злодела недужнима. У песмама о трагици нестајања и природна осећања и реагује: густе шуме планинске, снажни ветрови и тешки снегови појачавали су дивљу снагу која тражи жртву. Жртвовање самих комита на живот који излази из скројених оквира представља врхунац драматике која је оставила трага и у песни, и у традицији.

Песме настале уочи Првог светског рата опевају и муслиманске јунаке како мушкарце, тако и жене. Скривена муслиманска лепота није измакла оштром оку народног певача, који опомиње каду да се клони сусрета са комитским четама. Апострофирање лепоте у песми указује на хуманост и дубоку мисао која је прожимала јужносрбијанског човека:

*Точи воду, кадо, бејај дома,  
оздол иде, кадо, чеџа нова,  
чеџа нова, кадо, све кумиџе!  
Ге џи видив, кадо, алџан чело!*

Снага мисли коју покреће народни стваралац достиже врхунац у тужбалицама у којима наричу српске и муслиманске мајке. Бол за изгубљеним синовима не зна за језике и веру. У смрти су једнаки сви, у болу такође. Даљине одзвањају кукњавом, а горе ехом који се до неба уздиже. У болу учествује природа, животиње, ствари. Све границе су избрисане, као у песмама под насловом: *Оздол иде једно лудо младо, Зејнулову кућу бомбе расџурише.*

*Оздол иде једно лудо младо,  
једно лудо младо убавенче.  
Коња јаши – ћеремиде џадав,  
џушку носи – све дворови џреје,  
сабљу џаше – калдрма се џресе.  
Право иде Јанину џрадину.  
„Дај ми, Јано, једну кофу воду,  
коњ да џије, јунак да се мије.  
Ја не мођу од коњ да се скинем,  
сејмени ме у руку ранише.  
Дружина ме на коња качила,  
дружина ми џуњу ојрнала,  
дружина ми сабљу ојасала!*

Тужни тон у обраћању одјекује планинама, али рањени јунак не напушта дружину и идеју борбе. Помоћ коју тражи од Јане и кратка исповест, повратиће морал и физичку снагу као што је то случај са Боланим Дојчином у епској народној песми. Контрасне слике указују на силу и снагу којом је оличен и опеван млади јунак – „лудо младо“, „младо убавче“. Хиперболично-метафоричне слике које је народни певач створио у згуснутом лирском низу, са римама на крају, исказују дубоку народну жељу да се такав јунак сусретне са девојком Јаном. Љубавни мотив уграђен у стихове ове песме осликава менталитет људи које и у најдраматичнијим тренуцима искрена љубав враћа у живот.

Као и у овој, и кроз друге комитске песме провејава љубав исказана снажним метафорично-симболичним и градацијским сликама. Осећања су прожета догађајима који су неизбежни: целу ноћ млади комита проводи са својом женом, да би јој при одласку рекао колико га је бол због растанка сломио. Он није свестан свог бића: отишао је у планину, мисли су му у породици.

Нежна осећања извиру из срца планинаца, само их ћутање казује. Страх од неизвесности и двострука трагедија – лична и породична осликавају не више сурову и дивљу комитску крв.

У комитским песмама опевају се и трагедије муслимана, ага и бегова. Таква је песма *Зејнулову кућу бомбе расиурише*.

*Зејнулову кућу  
бомбе расиурише.  
Усијај, усијај, Зејнуло,  
кућу да си видиш!*

*Зејнулова аџа  
кајешан ја јаши.  
Усијај, усијај, Зејнуло,  
аџа да си видиш.*

*Зејнулову булу  
кумише ју љубив.  
Усијај, усијај, Зејнуло,  
булу да си видиш!*

Тонем тужбалице саопштен је бол за погинулим муслиманом Зејнулом. Изгубио је све: живот, кућу, коња и жену. Туга бескрајна и људска.

\* \* \*

Комитске песме настале у периоду пре Првог светског рата, својом вишезначношћу, мелодијом дијалекта и лирско-епском структуром откривају човека у временској стешњености, усковитлане сукобе, недовољно јасну концепцију живота и борбе. Патријархална строгост, суморна свакодневица, неупућеност у токове историјских кретања, испреплетеност догађаја – све су то кочице које спутавају горштаке да крену у своју визију живота. Песме о њима, испеване у једном даху, остају као песничка историја српског народа.

Stana Smiljkovic

## LES ÉVÉNEMENTS À LA VEILLE DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE ET LES POÈMES QUI LES CHANTENT

### RESUME

Cette oeuvre traite les événements qui ont précédé la Première guerre mondiale, en mettant l'accent sur les poèmes provenant du sud de la Serbie. Les poèmes écrits dans le dialecte régional chantent la lutte des formations militaires semi-formelles – des «komite», leurs rencontres et batailles dramatiques avec les armées qui, au commencement de la XX<sup>e</sup> siècle, circulaient autour de la frontière qui se trouvait près de la localité de Ristovac.



## САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У ЦИЉУ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПРИЛАГОЂЕНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

*Апстракт:* У раду се објашњава значај породице за развој личности, њена васпитна функција, утицај промена у друштву на васпитање, облици неприлагођеног понашања и узроци. При том се полази од тога да су друштвено-политичке промене допринеле појави неприлагођеног понашања ученика, родитеља па и наставника. Истовремено се уважава утицај породице, школе и вршњака. Посебно се истиче утицај непотпуне породице и непримерених васпитних поступака и ставова родитеља на неприлагођено понашање ученика.

У циљу превенције неприлагођеног понашања ученика, објашњава се значај континуиране сарадње породице и школе, са акцентом да је планирање саветодавног, педагошко-корективног рада са ученицима посебно битно, као и комуникација наставника са родитељима.

*Кључне речи:* друштво, породица, родитељи, деца, школа, наставници, неприлагођено понашање, сарадња, превенција.

### УВОД

Друштвено-економски развој и политичке промене су условиле крупне промене у породици, посебно у структури, односу чланова – супружника, родитеља и деце. Улога породице у васпитању деце је била предмет интересовања бројних научника, који су проучавали развој људског друштва и односа у њему. Из историјског развоја породице се види да се васпитна функција, у зависности од потреба времена, друштвено-економских односа, степена развијености науке, мењала – усавршавала. У нашој земљи друштвено-политичке промене (кризе, транзиција, демократизација) подстакле су бројне стручњаке да развију интересовања за породицу. Брзи темпо живота, техника и технологија све више ремете међуљудске односе и отуда се јавља отуђење човека од друштва, човека од човека.

Будући да демократско друштво карактеришу сталне промене, оно тежи да припреми човека за живот, да буде оно што јесте, а не оно што се од њега тражи, да се богати новим вредностима, разумно управља собом, да зна да се контролише, поседује идентитет, људски дигнитет (достојанство) и препознатљив квалитет.

Бројна истраживања су показала да је породица значајан чинилац развоја личности (младих), јер се у породици стичу прва знања и искуства,

вештине и навике, те развијају способности. Зато су одговорни родитељи, а да би успешно извршили васпитну функцију, друштво треба да обезбеди потребне услове за: успешно школовање, здравствену заштиту, здраву забаву и педагошку помоћ.

Дакле, породица као основна „ћелија друштва“ најпотпуније и најодговорније брине о развоју деце, њиховим тешкоћама, сметњама у развоју, па и о неприлагођеним облицима понашања. „Породична атмосфера снагом свог јединства, хармоније, љубави, пажње, повјерења, њежности, бриге дјелује на развој позитивних особина личности и облика понашања, а на другој страни присутни су бројни проблеми породице који стварају тешкоће у развоју дјетета раног узраста и остављају значајан траг на понашање дјетета, што се често манифестује у разним формама атипичног понашања код дјетета, међу којима је доста честа агресивност, за коју се обично вежу и други облици поремећаја у понашању.“ (Пехар, 1991, 304–305). Међутим, поред породице на развој личности, васпитање и целокупно понашање у великој мери утиче и друштво. С обзиром на то да је савремено друштво у транзицији (коју неминовно прати друштвено-економска, политичка, па и морална криза), то све утиче на пораст друштвено негативних појава и понашања младих и одраслих.

Свакодневно смо сведоци све већег броја кривичних дела, наркомана, алкохоличара, агесије, насиља... То почиње бежањем из школе, ситним крађама, повременим агресивним наступима, имитирањем најчешће вршњака одраслих, наставника и родитеља, па и значајних личности из јавног живота. Тако се постепено млади привикавају на недисциплиновано, непожељно, проблематично, асоцијално понашање, што омета нормалну комуникацију са другима и изврашавање обавеза у породици и школи.

Друштвено неприлагођено дете не живи у складу са основним начелима друштвеног морала. Ова начела регулишу однос сваког члана друштвене заједнице, пре свега, према себи, према осталим члановима друштвене заједнице, према материјалним добрима, према раду и уопште реду који влада у друштвеном животу. Друштвено неприлагођено дете не поштује ова начела, оно их игнорише или се са њима непосредно сукобљава. То дете постаје асоцијално јер се не укључује у нормалан друштвени живот. Оно се повлачи или испољава агресивност, недисциплиновано је, непослушно, пружа отпор, одбија послове у школи и код куће, лењо је, емоционално неуравнотежено, бежи од школе и куће, лута, скита, пуши, лаже, краде... Уколико се ови облици понашања јављају повремено – у блажој форми – то није забрињавајуће. Међутим, ако су они учестали и интензивно изражени, могу проузроковати трајне поремећаје у понашању, који подлежу кривичном закону, што представља значајан друштвени проблем.

## УЗРОЦИ НЕПРИЛАГОЂЕНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Имајући у виду да на развој личности утичу наслеђе, васпитање, активност и друштвена средина, последњих година много пажње се поклања



утицају средине на развој детета и могућностима решавања проблема са којима се срећемо у животу породице. Деца често прихватају спољне утицаје и стичу одређене навике, испољавају различите облике неприлагођеног понашања у циљу афирмације у друштву вршњака.

Да би се што ефикасније превентивно деловало у циљу сузбијања појаве неприлагођеног понашања, значајно је утврдити узроке таквог понашања. Фактори који утичу на испољавање неприлагођеног понашања се деле на *унућрашње* и *сиољашње*. *Унућрашњи* су у личности детета (наслеђене и стечене особине – психофизичке карактеристике) а *сиољашњи* у друштвеној средини (породица, школа, вршњаци). Фактори који знатно утичу на развијање агресивног понашања и деликвенције су: сумњичавост, строгост родитеља, доживљавање и испољавање емоција, радне навике, ментално здравље, понашање породице, награђивање, кажњавање, слободно време детета и мотивација за правилно (исправно) понашање. „Најважнији фактор породичног одгоја јесте став родитеља према дјетету, љубав, бављење дјететом и мотивираност за развијање његове личности.“ (Пехар, 1991, 306). Дакле, *хармонични односи у породици, обострано разумевање, поверење, сарадња и љубав, међусобно поштовање и уважавање су веома значајни за превенцију неприлагођеног понашања деце.*

Међутим, будући да дете у породици најчешће борави од рођења до зрелости и преживљава године најинтензивнијег развоја, треба имати у виду да је у том периоду најподложније васпитним утицајима. При том је значајно уважити да је утицај породице на социјализацију личности велики. Али, тај утицај (због неусклађених породичних односа) може бити узрок неприлагођеног понашања. Јер, знано је да структура породице, социоекономски статус, односи у породици, васпитни поступци и ставови родитеља могу изазвати (не)прилагођено понашање.

Кад је у питању структура породице и њен утицај на неприлагођено понашање, најзначајније су *непошћуне породице*. То су породице у којима недостаје један родитељ, а то, због недостатка љубави и разумевања, доприноси појави неприлагођених облика понашања. Међутим, и поремећени односи у потпуној породици (конфликти, свађе, сукоби, девијантно понашање – алкохолизам, наркоманија) такође утичу на неприлагођено понашање. Томе доприносе и осећај несигурности, нестабилности, неуравнотежености, несамосталности, емоционалне и социјалне незрелости.

Васпитни поступци и ставови родитеља (уколико су непримерени деци и животним приликама) доприносе појави асоцијалног понашања. Ако су родитељи престојни, презапослени, преамбициозни, недоследни, често долазе у сукоб са децом, то доприноси обостраном незадовољству. Деца се опирају, испољавајући ароганцију и агесију, па и насиље и због тога беже од куће, конзумирају алкохол, пуше и сл. Томе, наравно, доприноси и социоекономски статус. Очигледно је да су данас све чешћи примери асоцијалног понашања деце имућних родитеља јер су презасићена материјалним вредностима, а незадовољна међуљудским односима у породици и бригом родитеља за њихов социјално-емоционални развој.

Будући да су родитељи модел од кога деца уче, и кога следе, „указујући на грешке родитеља који негују *расцпуненост, погсичу сцндљивост, помажу развоју безобзирности и неодговорности код деце*, показују да постоје разни начини васпитања. Умерена строгост у захтевима за лепим манирима, за послушношћу без поговора, за уредношћу и другим, неће нанети штете уколико су поступци родитеља *засновани на доброти*, и ако су створени услови да деца расту *срећно*. Истина, постоји и друга врста строгости, *аутиоритарна сцроост* када су родитељи груби према детету, незадовољни и кад не уважавају индивидуалне особености детета (Станојловић, 1995, 73). Дакле, умерена строгост „проткана добротом“ уз уважавање индивидуалних особина деце је најпожељнија за успешно васпитање.

Школа је, такође, веома значајна као узрок поремећеног понашања, али и као институција која има васпитно образовни циљ и задатке. „За разлику од традиционалне школе и наставе у којима се инсистира на усвајању одређеног обима знања, умења и навика, школа будућности, како се већ сада назире, више ће наглашавати компоненте којима се програмира развој и васпитање и задатке помоћу којих се то може успешно остваривати.“ (Ђорђевић, 1989, 202) Истицање програмирања је оправдано јер савремено друштво прати савремена техника, што доводи до проширивања обима знања у свим областима, а то је немогуће пратити само меморисањем. Отуда се појављује раскорак између традиционалне наставе и савремених потреба друштва и младих. Због тога није реткост да су млади незадовољни, незаинтересовани, немотивисани, апатични или недисциплиновани, агресивни, па и дестимулисани за борбу за бољи успех у школи. „У будућој школи тежиште ће бити на *самосталном стицању знања*, што ће захтевати већу иницијативу и самосталан рад ученика. На процес развоја мање ће се гледати са становишта преношења информација и формирање навика и вештина, а више ће се наглашавати *значај развоја у области процеса сазнавања, посебно интелектуалној развоја и развоја мишљења*“. (Ђорђевић, 1989, 202) Ако се то постигне, у пракси ће се створити услови за веће проналазаштво, креативност и бољу ефикасност васпитања и образовања. А то ће се одразити на бољи квалитет учења, рада, производње а самим тим и напредак друштва у целини.

Школа је дужна да кроз реализацију планова и програма, васпитања и образовања *уиче на развој друштвено пожељних, традиционално вредних особина и да сиречи друштвено неаитивне особине, ирвенствено разне облике нейрилаођеној понашања. Она иреба да погсиче конкуренцију, шамичарски дух, обезбеђује квалитет знања и способности, мошвише васишаче и васишанике за самосталан рад и наирађује најбоље*.

У школи ученици ступају у различите односе са *вршњацима*, наставницима, стручним сарадницима, литературом и другим садржајима. То обогаћује њихово искуство, доприноси развоју, сазревању и социјализацији. „Већи број аутора истиче да вршњаци – група деце истих година и истих интересовања с којима је појединац често у контакту – имају у детињству и у младеначком добу највећи утицај на формирање ставова. Група вршњака знатно утиче на то које ће вредности дете тежити да оствари, шта ће му бити идеал,

као што утиче и на тежњу за независношћу и самосталношћу.“ (Роџ, 1994, 127) Вршњаци су, често, узори нарочито у понашању, учењу, одевању, провођењу слободног времена и сл. Млади који су сигурни у себе, знају шта желе у животу и раду, имају подршку у породици, не подлежу утицају вршњака, већ покушавају да утичу на њихово понашање, а то у одређеној мери постижу својим примером. Тако млади често следе негативне примере имитирајући неприлагођено понашање вршњака. Будући да су млади у групи вршњака углавном равноправни, за сарадњу је значајна толерантност, као и жеља и потреба да сарађују.

Међусобна сарадња вршњака утиче и на однос према школи. Као што је познато, добри односи са другарима утичу позитивно на однос према школи и обавезама у њој, а лоши односи делују дестимулативно на извршавање задатака и других обавеза. Дакле, вршњаци делују примером позитивно и негативно, али због незрелости, несигурности и несамосталности млади чешће и брже имитирају непожељне облике понашања. Због тога је значајно упознати узроке таквог понашања и деловати превентивно. Да бисмо у томе били што успешнији, нужна је и веома значајна сарадња породице и школе.

## САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ У ЦИЉУ ПРЕВЕНЦИЈЕ НЕПРИЛАГОЂЕНОГ ПОНАШАЊА

Неприлагођено понашање ученика представља тешкоћу и породици и школи. С обзиром на то да узроци могу бити и у породици и у школи, веома је значајна и нужна њихова сарадња. При том треба имати у виду да је значајно благовремено информисање породице и школе о понашању васпитаника. Познато је да дете – ученик може бити „привидно“ прилагођено у школи, а код куће испољавати симптоме неприлагођеног детета, као што има ученика који су у породици због сукоба са родитељима или другим члановима породице неприлагођени, а у школи су прилагођени. Тако је могуће да дете код куће буде прилагођено, а у школи је у сукобу са наставником, друговима, избегава редовно похађање наставе, немарно је, агресивно... Такви ученици не извршавају школске обавезе, незаинтересовани су за школу и учење, не укупључују се у ваннаставне активности у школи. Међутим, догађа се да ученик има повољне услове за учење и развој у породици, а испољава неприлагођено понашање. Дакле, нужно је сагледати узроке који су веома често у потенцијалу наставника и родитеља који се ангажују у васпитању деце. Због тога је потребна континуирана сарадња родитеља и школе. При том је значајно да школа планира *педагошко-корективни* рад са ученицима неприлагођеног понашања, те да се тај рад одвија плански кроз реализацију педагошки осмишљеног програма. У циљу реализације тог програма значајно је да се у комуникацији са породицом и учеником неприлагођеног понашања испољи поверење и поштовање.

За успешан васпитно-образовни рад, поред породице „школа је најодговорнија установа у којој се на природан начин израђује свест о дужности,

развијају колективна осећања младих и формирају способности колективног живота и рада.“ (Мандић, Радовановић, 1998, 221) То значи да би било значајно и корисно да се обезбеде што бољи услови за рад у школи, како би деца – бавећи се одређеним активностима – била што више у комуникацији са вршњацима, учитељем – наставником и осталим сарадницима. Тако бисмо допринели – уз остало – и успешнијем развијању креативности, садржајном коришћењу слободног времена и задовољавању дечијих потреба и жеља. „Сведоци смо честих сукоба у породици који су последица различитих схватања о томе како подизати и васпитавати дете најчешће због тога што многи савремени родитељи вербално усвајају оно што је прогресивно у нашем друштвеном животу, а практичном, свакодневном животу још увек се држе старог, традиционалног и преживелог што спутава даљи развој младих.“ (Продановић, 1979, 14). Због тога је значајна континуирана сарадња са школом како би професионални васпитачи указали родитељима на садржаје и методе васпитања у савременом друштву. Од њих се очекује да помогну родитељима, да разумеју проблеме са којима се суочавају њихова деца и да својим стручним сугестијама утичу на понашање родитеља према деци.

У циљу превенције неприлагођеног понашања ученика потребно је благовремено идентификовати облике неприлагођеног понашања, утврдити њихове узроке, те планирати активности (саветодавни рад) са децом и родитељима. Родитељи и наставници треба да се заинтересују – брину да дете заволи школски рад, радо иде у школу, са лакоћом и осећајем задовољства извршава своје школске обавезе, самоодговорно делује у ученичким заједницама, културно се понаша у школи и на улици, организовано забавља и врши избор садржаја забаве који ће допринети богаћењу његове личности.

Добром сарадњом родитеља и наставника стварају се услови за размену информација о психофизичким карактеристикама детета, његовом понашању и условима у којима живи што омогућује усклађивање њихових васпитних поступака.

Континуираном сарадњом родитеља и школе стварају се услови за благовремену и ваљану дијагностику одређених проблема у развоју, понашању и учењу деце. Тако се ствара могућност за уочавање и откривање узрока, те предузимање педагошких мера и поступака у циљу превентивног деловања и отклањања (решавања) проблема.

\* \* \*

Сарадња наставника са родитељима треба да има карактер партнерског односа, да се равноправно допуњују, информишу и размењују искуства о учењу, развоју и понашању деце у породици и школи. При том је *значајно да сарадња буде: нејасна, ојворена, са разумевањем, поверењем, интјересовањем и сјремношћу наставника да јружи адекватну јомоћ родитељу и обрашно*. А за успешну сарадњу породице и школе потребно је међусобно поверење, информисање – размена информација о свим питањима живота и рада породице и школе, као и постојање плана сарадње, те и учешће педагошко-психолошке службе.

## ЛИТЕРАТУРА

- Будимир-Нинковић, Г. (2006): *Савремена породица и школа*, Учительски факултет, Јагодина
- Ђорђевић, Ј. (1989): *Васпитање мишљења ученика, моћност и перцепције*, Зборник радова: Школа пред изазовом сутрашњице, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Јанковић П. и Родић Р. (2007): *Школска педагогија*, Педагошки факултет, Сомбор
- Мандић П. и Р. (1998): *Увод у општу и информатичку педагогију*, Учительски факултет, Београд
- Милосављевић, Б. (2002): *Породица и млади*, Филозофски факултет, Бањалука
- Милошевић, Љ. (1995): *Васпитни односи у породици*, Унирекс, Никшић
- Пехар-Звачко, Л. (1991): *Улога породице на развој агресивне понашања код деце раног узраста*, Наша школа, Сарајево, бр. 5–6
- Продановић, Н. (1979): *У чему, кад, како... сарађивати с родитељима у школи*, ИШРО, „Привредно-финансијски водич“, Београд
- Рот, Н. (1994): *Психологија личности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Станојловић, Б. (1995): *Породица и васпитање деце*, Научна књига, Београд

Gordana Budimir-Ninkovic

## COOPERATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN ORDER TO PREVENT MALADJUSTED STUDENT'S BEHAVIOR

### SUMMARY

Cooperation between parents and teachers should be based on partnership; they should complement each other, exchange information and experiences about studying, development and children's behaviour in the family and in school, too. In this matter it is important for the cooperation to be: direct, open, with understanding, trustworthiness, enthusiasm and teacher's readiness to give adequate help to a parent and vice versa. And for the successful cooperation between family and school it is equally important to have mutual trust, giving information – exchanging information about all issues concerning way of living and working of the family and school as well as creating a plan of mutual cooperation and involving both pedagogical and psychological staff.

## НОВ ПРИСТУП ОБРАДИ ТОНСКИХ ВИСИНА У ФУНКЦИОНАЛНОЈ МЕТОДИ

*Апстракт:* У раду ће бити размотрени проблеми различитих приступа обраде тонских висина у функционалној методи, код нас и у свету. Досадашњи рад у оквиру ове методе није давао задовољавајуће резултате па ће се у раду дати нови приступ обради тонских висина.

*Кључне речи:* Музичка настава, тонска висина, модели, апсолутна и релативна висина тона, функционална метода, интервалска метода, интонирање, нотни текст, интонација, тонични трозвук, главни ступњеви, дур – мол, солмизација.

### ДОСАДАШЊА ПРАКСА ОБРАДЕ ТОНСКИХ ВИСИНА

Све до средњег века учење музике одвијало се по слуху и усменим и практичним преношењем вештине свирања са генерације на генерацију, уз примитивно нотно писмо којим се музика могла само приближно ритмички и мелодијски забележити. Са развојем музике, музичких инструмената, и нових музичких облика, све више долази до изражаја потреба да се музика може прецизно и тачно ритмички и мелодијски бележити, а уз то и потреба да се њено репродуковање (и вокално и инструментално) практично тачно савладава и репродукује. Та потреба намеће даљи развој музичког писма и изналажење нових приступа и поступака (метода) у могућностима што тачнијег репродуковања музичког записа.

Снажнији развој нотног писма започиње са појавом италијанског теоретичара **Гвида из Арца** (Guido d' Areco, 995–1050) који је тачно одредио место *неумама*<sup>1</sup> на систему од четири линије, а из химне *св. Јовану* узео је почетне слоге сваког стиха за имена тонова. Принципом да сваки тон има одређен неуматски (нотни) знак, а сваки тон своје име Гвидо је ударио темељ даљег развоја нотног писма.

Из Гвидових слогова: *ut, re, mi, fa, sol, la*<sup>2</sup>, развијена је данашња *солмизација*<sup>3</sup>, а за потребе инструменталне музике развили су се *абecedни називи*<sup>4</sup> тонова.

<sup>1</sup> *Неума*, (грч. знак) графички знаци којима је приближно бележено кретање мелодије.

<sup>2</sup> Слог *ut* је касније замењен са *do*, и додато је име за седми тон *si*, па смо тако добили данашње солмизационе слоге: *do, re, mi, fa, sol, la, si*

<sup>3</sup> *Солмизација* – називи за имена лествичних тонова: **до, ре, ми, фа, сол, ла, си**,

<sup>4</sup> Абecedни називи тонова лествице: **с, д, е, ф, г, а, х**



Упоредо са развојем нотног писма, музички теоретичари раде и на развоју разних начина (метода) у практичном савладавању певања забележених тонских висина.

И док једни теоретичари раде на практичном начину читања и певања сложеног нотног текста, други траже лакше начине да кроз употребу *бројева* (циферистичка метода) или употребу *слова* или *словова* (словчана или слоговна метода) реше проблеме у бележењу и савладавању певања тонских висина.

Реформом основне школе са *разредно-предметном-часовном* наставом коју је поставио **Коменски** (J. A. Komensky 1592–1670), музички теоретичари још више раде на стварању нових метода за савладавања напред изнете проблематике.

Музички педагози сада уочавају да се претерана пажња посвећује само вежбању у читању нота солмизацијом, па траже да се више пажње посвећује развоју општих музичких способности деце. Посебно треба водити рачуна о развоју и неговању дечјег гласа и образовању дечјег слуха, поступном развоју осећања за ритам и дечје музичко стваралаштво.

У даљем развоју музичка настава постаје све комплекснија и њени садржаји рада се проширују и обогаћују. У наставни процес постепено се уводи, поред певања (по слуху и из нотног текста), свирање на дечјем инструментарију, слушање музике, музичке игре и разни облици дечјег музичког стваралаштва.

Но, сви ти нови садржаји музичке наставе делом се заснивају и на познавању и коришћењу нотног текста, па се у музичкој настави још више јавља потреба да ученици већ од првог разреда основне школе постепено почну са савладавањем основа музичке писмености, како би били у стању да читају и интерпретирају нотни текст.

У музичкој пракси у Европи, код савладавања тонских висина, јављали су се разни приступи. У основи свих њих стоје два приступа у савладавању музичких записа кроз *релативну* и *апсолутну* висину тона.

Код савладавања висине тона у оквиру *релативне висине тона* интерпретирање нотног записа може бити извођено слободно у различитим тоналитетима, али са увек истим именованем тонова, и у **C**-дуру, или **Es**-дуру, или било ком другом тоналитету. Први, основни тон у лествици увек се именује и пева са солмизационим слогом **До**, док код апсолутне висине тона именоване тонова се врши као у **C**-дуру, с тим што се тон **Фа** у **C**-дуру пева на висини тона **Еф**, а исти тај тон **Фа** у **G**-дуру пева на висини тона **Фис**.

У оквиру *релативне нотације* развило се више метода од којих су у најширој употреби биле: *интелектуална метода*,<sup>5</sup> *циферистичка метода*,

---

<sup>5</sup> На основу Песталоцијеве поставке развоја музичке наставе његови следбеници **Негели** (Nägeli, 1777–1836) и **Пфајфер** (A. Pfeifer, 1791–1849) траже да се кроз васпитање слуха ради на обогаћивању разума и интелигенције, по чему је ова метода и названа **интелектуална метода**.



фономимика<sup>6</sup>, *метода Тоник Sol-fa*<sup>7</sup>, *метода Тоника Do*<sup>8</sup>, функционална *метода*<sup>9</sup> и друге.

У оквиру **апсолутне нотације** најпознатија и највише коришћена, је *интервалска метода* развијена у Француској, Русији, Бугарској и др. код које се ствара јединствен систем у коме се се задржавају исти солмизациони слогови, али се код њих мења функција (ступањ) зависно од промене тоналног центра. Овде је најважније савладавање међутонских односа, интервалских размака између тонова. Именовање тонских висина ради се апсолутном солмизацијом, а у неким варијантама ове методе интервалски размак се пева на неутрални слог (ла, ма, итд.). Певање интервалском методом је нарочито погодно када је у питању савремена атонална музика, додекафонија, и сл.

У Србији је најпознатија *функционална метода нојној певања на народним основама* коју је основао познати музички педагог, фолклориста и етномузиколог **Миодраг А. Васиљевић** (1903–1963). Идеја Васиљевића је да путем *модела*, народних песмица чији је први слог и име одређеног тона (његов иницијалис) деца савладавају тонске висине. То су биле следеће песмице – модели:

**ДО** – Долејео сив соколе, Дошла ми бака, Домаћине, роде мој,

**РЕ** – Ресаво водо ладна,

**МИ** – Ми идемо преко поља,

**ФА** – Фалила ми се, Фала ти Боже,

**СОЛ** – Солченце захая, Сол ми гај,

**ЛА** – Лазара мајка карала, Лази, Лазо, Лазаре, Лаго, шујан ми шуја,

**СИ** – Синоћ мајка, Сини сунце да ојрејем руке,

У овој методи се фиксирање тонских функција обавља преко модела који се певају уз тактирање, а сви модели су засновани на дводелним, троделним, четвороделним и мешовитим ритмовима. Основна идеја М.А.Васиљевића је да се музичко описмењавање обавља на традиционалној музици, а не на клишеу *гур-мол*.

Функционалну методу М. А. Васиљевића и данас примењују неки аутори уџбеничке литературе за млађе разреде основне школе (Г.Стојановић, Н.Ћирић, В. Протић и др.) док се у музичким школама у Србији већ дуже време примењује интервалска метода (Б. Поповић, З. М. Васаилевић, Д. Радичева и др.).

---

<sup>6</sup> **Фономимика** (грч. *фоне*-глас, *мимеомаи*-опонашати) одређеним покретима руке показује се и интерпретира (солмизацијом) задата висина тона.

<sup>7</sup> У упрошћеној методи **Тоник Sol-fa** најпре се користи словно обележавање тонова без употребе линијског система, а када се научи напамет већи број примера прелази се на постављање дурске и молске лествице.

<sup>8</sup> Једна од најпознатијих и највише коришћених метода у европској музичкој пракси у којој се прихвата принцип обележавања тонова из **Тоник Sol-a** методе, али се она заснива само на дурској лествици (мол се у њој третира као модус основног дурског тоналитета).

<sup>9</sup> У *функционалној методи* се фиксирање тонских висина обавља помоћу одређених песмица-модела.

У редоследу обраде појединих тонских висина музичко-педагошка пракса је усталила више варијанти, почев од западноевропске са силазном малом терцом *sol – mi*, затим на тоновима тоничног трозвука *do – mi – sol*, или *re – mi – fa* код неких наших педагога и композитора: И. Бајић, М. А. Васиљевић и др., или *mi – sol – fa* код Г. Стојановић, В. Протић, аутора уџбеника за III и IV разред основне школе.

## НОВ ПРИСТУП ОБРАДИ ТОНСКИХ ВИСИНА У ФУНКЦИОНАЛНОЈ МЕТОДИ

С обзиром на досадашњи развој музичке наставе у нашим основним школама, када је у питању рад на развијању слуха, свесног опажања и репродуковања (певања) тонских висина, можемо констатовати да је он доносио различите резултате и да они у целини нису били добри.

Сматрамо да су следећи разлози довели до оваквог стања:

- недовољна стручна (музичка) припремљеност учитеља за рад на свесном опажању и репродуковању тонских висина,
- неадекватна опремљеност школа стручном музичком литературом која обрађује ову тематику,
- слаба инструктивна делатност музичких институција, педагошких друштава и музичких стручњака појединачно,
- недовољна сарадња са наставницима музичке културе у вишим разредима у циљу синхронизованог рада на овим питањима,
- неадекватна примена понуђених метода обраде тонских висина зависно од средине у којој се школа налази,
- мале могућности да ученик примени стечена знања у ванучионичким условима и ваннаставним активностима и др.

Ово су само неки од разлога који су нас навели на идеју да покушамо пружити нове могућности функционалне обраде тонских висина путем задатих песмица.

С обзиром на то да су примењиване песмице-моделу на самом почетку имале, само солмизациони назив имена тона који се обрађивао, а да се у току даље мелодије модела налазили и други тонови, који до тада нису обрађивани, ученици су, сматрамо, теже памтили захтевану тонску висину јер су им слушно *смешали* остали певани тонови.

Стога смо пошли од основне идеје, од почетног тона *sol* (прва песмица је заснована само на једном тону *sol*), а у даљој поступној обради нових тонова коришћени су само обрађени тонови.

Редослед у обрађивању тонских висина заснован је прво на тоничном трозвуку: *sol, mi, do*, дурски трозвук. После савладавања ових висина прелази се на обраду песмица за тонове: *re – fa – la*, молски трозвук, и на крају би био савладан тон *si*, као вођица дурског тоналитета и осми тон *do* – два.

Нисмо противници наше традиционалне музике, напротив, увек је заступамо и бранимо. Ипак у свету нових медија и њиховог снажног утицаја на ученике, сматрамо да би код ученика овакав приступ обради и фиксирању тонских висина заснованих на *гуру* и *молу*, као окосници музике нашег времена, био деци ближи, приступачнији и лакши за савладавање. Молски трозвук: *ре – фа – ла* би се касније лакше интонативно заменио са трозвуком, паралелног мола: *ла – до – ми*.

Код савладавања наших песмица-модела, које смо назвали заједничким именом **РАСПЕВАНЕ НОТЕ**, треба се држати следећих општих упутстава:

- прво обрађивати ноту песму за ноту *sol*,
- следи обрада песмица, како смо већ истакли: *ми, до, ре, фа, ла, и си, и до – гва*

Обрада песмица треба да се заснива на следећем методском поступку:

- песму прво анализирати:
- у ком је *шактију*,
- кавих има *ноша њо шрајању*,  
даље песму учити на следеће начине:
- *извођење ритма њесма на неутрални слој ла*,
- *анализа имена ноша њо имену*,
- *извођење њесме њарлашо<sup>10</sup> са шактирањем*,
- *њевање мелодије њесме солмизацијом, са шактирањем*,
- *њевање мелодије на неутрални слој ла, са шактирањем*,
- *њевање њесме са шекшом*,

Код једног броја ученика биће проблем тачног интонирања висине тона *sol* па је због тога са њима потребно певати песму у нижим тоналитетима, а онда хроматски повишавати све док ученици не савладају њено певање у основној С-дур лествици.

Код певања песме неопходно је водити рачуна о њеном тачном ритмичком извођењу, о правилном узимању ваздуха, правилном изговору вокала и о интонативно чистом певању.

Да бисмо проверили колико су ученици тачно научили да певају песму, песму певати по групама и у паровима, а на крају и појединачно.

Посебну пажњу посветити ученицима који слабије ритмички и мелодијски певају песму. Са њима посебно радити на исправљању учених грешака.

Када су савладане две или више песама, песме певати према реду учења, али и редослед певања слободно мењати.

Предлажемо да се у :

- III разреду обраде песме: *sol, mi, do, re, fa, la*, а у
- IV разреду песме: *си* и *до*-два.

---

<sup>10</sup> *њарлашо* – ритмичко извођење нотног текста изговором солмизационих слогова

Сматрамо да ће ученици радом у току ова два разреда (око 70 часова) успети да савладају све задате тонске висине и поставити основе за певање из нотног текста у оквиру С-дур лествице.

## РАСПЕВАНЕ НОТЕ

За сваку песмицу-модел дајемо нека основна упутства за њено савладавање

**Песма за ноту СОЛ**

Moderato Томислав Братић

*mf* Сол на дру - гој ли - ни - ји, ли - ниј - ског си - сте ма,  
5 пе - вај са - да но - ту сол, за - да - так је твој.

Песма је у двочетвртинском такту и у савладавању њеног ритма треба обратити пажњу на ритмичко певање тактова: са две четвртине (један такт), са четвртином ноте и четвртинском паузом (један такт), са две осмине и четвртином ноте (два такта) и на такт са четири осмине (четири такта).

После певања ритма песме на неутрални слог *ла*, песму певати *ларла-ио* и опет водити рачуна о тачном ритмичком изговарању солмизационих слогова.

Код мелодијског певања неће бити проблема што се тиче именовања (читања) нота јер се цела песма заснива на тону *сол*. Код певања-интонирања песме треба водити рачуна о чистом интонативном певању. За један број ученика биће проблем интонативног тачно певање висине тона *сол*, за њих треба песму у почетном раду, певати из нижих тоналитета. Њима ће најпре одговарати певање у оквиру интонације у А-дуру (можда и ниже). Упорним певањем, уз постепено хроматско подизање интонације за пола тона навише, ученици ће доћи и у могућност интонирања песме у оквиру С-дура.

Узимање ваздуха је после четвртог такта, и ту треба посебно водити рачуна да се ученици тачно придржавају овог захтева јер је потребно да задњу четвртину ноте у другом такту тачно испевају.

Код певања песме са текстом треба водити рачуна о правилном певању самогласника, нарочито обратити пажњу на самогласнике *е* и *и*, и на пуно испевавање сваог слога који има на крају сугласник ( л, ј, г, с, к).

Песму треба певати у умереном темпу и умереном јачином тона.

## Песма за ноту МИ

Томислав Братић

Moderato

*mf* Ми но - та, ми, у - чи - мо је сви,  
5 сол на дру - гој, ми на пр - вој, са - да зна - мо сви.

И код песме за ноту ми треба прво савладати њен ритам. С обзиром на то да су по свом ритмичком саставу овде они слични као и код прве песме, сматрамо да неће бити већих проблема. Како се у другом такту налази половина ноте, треба обратити пажњу да ученици не узимају ваздух, већ да на истом даху испевају прва четири такта.

Певање *йарлајшо* код ове песме биће нешто сложеније јер ученици треба да воде рачуна о правилном изговору два солмизациона слога у другом реду песме.

Ако је интонативно тачно савладано певање **Песме за ноту сол**, лакше ће се савладати и певање ове песме. Наиме, како је овде нова само једна нота, нота **ми**, треба обратити пажњу да се она интонативно тачно пева.

Певање по групама, певање у пару, помоћи ће да ученици боље савладају ову песму.

Треба водити рачуна о певању у умереном темпу и певању са умереном јачином тона.

Сада треба певати наизменично обе песме, најпре сви, а затим једну песму пева једна група ученика, а другу друга група.

Певати прво целу песму, а затим само њен први двотакт, а иза тога само почетне солмизационе слогове песама.

## Песма за ноту ДО

Томислав Братић

Moderato

*mf* До је но - ва но - та, на по - моћ - ној цр - ти - ци,  
5 пе - вај са - да све три но - те: до, ми, сол, ми, до.

Савладавање ритма за *Песму за ноту го* биће сада лак с обзиром на то да се њен ритам базира на ритмичким мотивима као код прве две песме. Већу пажњу овде треба посветити читању имена нота и њиховом *йарлајшо* певању.

Сматрамо да ће још увек бити проблем правилног узимања ваздуха, па на проблем треба обратити пажњу.

Код мелодијског певања песме треба обратити пажњу на:

а) интонативно чисто певање првог четвортакта, с обзиром на то да је он само на ноти *go*, треба водити посебно рачуна да се не пада у интонацији,

б) на певање другог реда, у првом двотакту ноте: *go, ми, сол* се певају два пута, а у друга два такта само по једном. Овде је проблем да се научи тачно интонирање базичног тоничног трозвука.

И овде треба певати наизменично све три песме, и то, најпре сви, а затим једну песму пева једна група ученика, другу друга група, а трећу трећа група ученика.

Добро је певати прво целе песме, а затим само њене прве двотакте, а иза тога само почетне солмизационе слоге песама.

Ако су прве две песме добро савладане, учење треће песме неће задавати већи проблем.

Током овог рада мора се стално водити рачуна о певању сваког ученика појединачно и уочене проблеме бележити у свесци. Не треба запостављати добре ученике, но нешто више пажње треба посвећивати ученицима који имају проблема да интонативно тачно певају песмице.

Током певања песама придржавати се умереног темпа и умерене јачине тона у певању.

### Песма за ноту РЕ

Moderato Томислав Братић

*mf* Pe но - та сто - ји са - ма ис - под пр - ве ли - ни - је,  
5 пе - ва - ју је ма - ли ђа - ци к'о пе - ва - чи пра - ви.

Како се ритам и ове песме заснива на ритмичким мотивима који су били коришћени и у прве три песме, његово савладавање неће задавати посебне проблеме.

Већу пажњу треба посветити правилном изговору солмизационих слогова код *йарлашо* читања нотног текста.

Код певања песме и солмизационим слоговима, а и са текстом, ваљало би обратити пажњу на други ред песме, нарочито у предзадњем такту на мелодијске скокове *ре – сол* и *сол – ми*.

И сада треба певати све четири песме у целини, а затим само њене прве двотакте, па потом само почетне солмизационе слоге песама.

Како се нота *ре* налази у оквиру другог хармонског склопа, треба посебно посветити пажњу њеном тачном интонирању. Зато је добро певати ноту *ре* у њеном појединачном повезивању: *go – ре, ре – go*, затим: *ре – ми, ми – ре*, и у низу: *go, ре, ми*, и на крају: *ре – сол, сол – ре*.

Када се добро савлада повезивање певања ноте *ре* са тоновима тоничног трозвука, могу се певати и различити мелодијски мотиви са ове четири ноте.

Током певања песама треба стално водити рачуна о умереној брзини и јачини певања.

### Песма за ноту ФА

Весело Томислав Братић

*mf* Фа - ли - ла се но - та фа, нај - леп - ша сам ја,  
5  
што се пра - виш та - ко важ - на, ле - па су и де - ца сва.

Обрада ритма *Песме за ноту фа* сада ће ићи још лакше јер и овде нема нових и сложенијих ритмичких комбинација. И код изговора нотних имена (у слободном ритму), а касније и у парлату такође неће бити проблема (први ред је само са нотом *фа*, а у другом реду, ноте су распоређене у два такта у поступном низу).

Код певања песме солмизационим слоговима треба обратити пажњу на други ред и мелодијске скокове *ми-сол* између петог и шестог такта, и *ре-сол* између шестог и седмог такта.

После савладавања мелодије песме са солмизационим слоговима и са текстом, као и у предходним случајевима, треба певати наизменично све обрађене песме, затим само њихове двотакте, а онда и само почетне слоге.

У даљем вежбању постављања тонских висина треба певати ноте у низу од *до* до *сол* и од *сол* до *до*, а затим вежбати певање тонова: *фа – сол – фа*, затим: *фа – ми – фа*, па *фа – ре – фа*, и *фа – до – фа*. Треба међусобно певати и повезивати тонске висине и у другим комбинацијама.

Током певања песама треба стално водити рачуна о умереној брзини певања и јачини певања.

### Песма за ноту ЛА

Moderato Томислав Братић

*mf* Ла но - та сто - ји из - над но - те сол,  
5  
пе - вај ре - дом о - ве но - те: ла, сол, фа, ми, ре, до.

Савладавање ритма песме неће задавати проблеме, па током даљег рада треба обратити пажњу на рад у парлату, нарочито на други ред песме.

Код певања песме солмизационим слоговима ваља обратити пажњу на правилно интонирање тона *ла*, с обзиром на његову висину јер сматрамо да ће то неким ученицима бити проблем.



Други ред песме има сталан мелодијски ток, па уколико су предходних пет тонских висина добро савладане, ово мелодијско кретање ученицима неће представљати проблем.

После савладавања мелодије песме са солмизационим слоговима и са текстом, као и у предходним случајевима, треба певати наизменично све обрађене песме, затим само њихове двотакте, а онда и само почетне слоге. При повезивању већ обрађених песмица, увек је добро поклањати више пажње певању песама које су задње обрађене.

У даљем вежбању постављања тонских висина треба певати ноте у низу од *go* до *ла* и од *ла* до *go*, а затим вежбати певање мотива у којима ће се нота *ла* повезивати у низу наниже са осталим нотама. Наравно треба међусобно певати и повезивати тонске висине и у другим комбинацијама.

Током певања песама треба стално водити рачуна о умереној брзини певања и његовој умереној јачини.

### Песма за ноту СИ

Moderato Томислав Братић

*mf* Си пе - ва Си - ни - ша сол - ми - за - ци - јом:  
5 до, ре, ми, фа, сол, ла, си, слу - ша - мо га сви.

Због висине тон *си* у *Песми за ноту си* део ученика имаће проблема у његовом интонирању. С обзиром на поступну обраду предходних тонских висина (*go – ла*), већина ученика ће ову висину тона тачно интонирати.

У току обраде песме треба се држати већ устаљеног поступка и више пажње поклањати оним деловима градива у чијој се обради укажу проблеми. То може да буде код повезивања другог и трећег такта, певање трећег такта (ског са *сол* на *ми*) и повезивање шестог и седмог такта у другом реду.

После савладавања мелодије песме са солмизационим слоговима и са текстом, као и у предходним случајевима, треба певати различитим редом све обрађене песме, затим само њихове двотакте, а онда само почетне слоге. У повезивању већ обрађених песмица, треба поклањати више пажње певању песама које су касније обрађене.

У даљем вежбању постављања тонских висина треба певати ноте у низу од *go* до *си* и од *си* до *go*, а затим вежбати певање мотива у којима ће се нота *си* повезивати у низу наниже са осталим нотама. Треба међусобно певати и повезивати тонске висине и у другим комбинацијама.

Током певања песама треба стално водити рачуна да јачина и брзина певања буду умерене.

## Песма за ноту ДО - два

Moderato Томислав Братић

*mf* До два сад пе - вај, нај - ви - шим гла - сом,  
5 до, си, ла, сол, фа, ми, ла, сол, фа, ми, ре, до, ре, ми, фа, сол, ла, си до - два.

У савладавњу ритма ове песме треба прво обратити пажњу на такт три четвртине и то нарочито у *йарлајџу*. Прве ноте нешто наглашеније треба изговарати (а касније и певати) и то нарочито у другом реду, како би се јасније осетило пулсирање ритма у овом такту.

Код певања песме треба посебно водити рачуна о интонативном тачном певању првог реда, где се чак осам пута јавља нота *го* – два (не падати у интонацији).

Када је савладано певање песме са солмизационим слоговима и са текстом, у даљем вежбању постављања тонских висина треба певати ноте у низу од *го* до *го* – два и од *го* – два до *го* – један, а затим вежбати певање мотива у којима ће се нота *го* – два повезивати у низу наниже са осталим нотама.

С обзиром на то да су савладане све тонске висине у обиму *го* – један, *го* – два, учитељ треба да има јасну слику о певачким способностима сваког ученика, а по потреби са ученицима који поједине ноте слабије интонирају да додатно ради.

Увежбавање певања појединих тонских висина можемо радити и помоћу *нојној модулајџора* и *слојовној модулајџора*<sup>11</sup> (размак између нота је и визуелно обележен – степен – полустепен):

### Нойни модулајџор

На табли, или на хамер папиру, написати низ од осам научених нота, и после давања интонације са прутимењем који на крају има нотну главу, показујемо ноте које ученици певају. Овај начин рада је веома погодан за савладавање висинских разлика између тонова које смо учили да ученици слабије певају.

По истом принципу се може радити и са *слојовним модулајџором*. Солмизациони слогови су написани на табли или хамер папиру, а учитељ прутимењем показује које ноте треба да се певају:

<sup>11</sup> У овом раду се, наравно, могу користити и друга наставна средства.

Савладавање тонова од *do* до *la* треба урадити, како смо **DO** већ рекли, у III разреду, а у првом полуугодишту IV разреда песме **SI** за тонове *cu* и *go* – два. На овај начин ће нам остати доста времена за савладавање и међусобно повезивање свих научених тонова.

**LA** Ако је учитељ у свом раду у I и II разреду са ученицима савладао певање ових тонских висина кроз певање песама по слуху, певање

**SOL** музичких игара и неких облика дечјег музичког стваралаштва, сматрамо да је две године рада у III и IV разреду, ученицима

**FA** довољно да према њиховој тонској висини сада свесно уоче и

**MI** певају их са одређеним солмизационим слоговима.

**RE** Учитељ у свом одељењу треба да води евиденцију о музичким способностима сваког ученика и да их у посебну свеску уписује. Ту

**DO** треба посебно уписивати и ученичке способности за тачно интонирање висине тона:

– да ли може да пева у оквиру задатих интонација,  
словојни – да ли пева у неком другом интонацијском (обично нижем), или модуларном – не може да интонацијски тачно понови задату висину тона.

У ове три категорије, када је у питању певање задатих тонских висина, можемо сврстати све ученике млађих разреда основне школе.

Са *првом групом* треба радити на даљем развоју њихове музикалности и лепшем и музикалнијем певању, са *другом групом*, певати у оквиру њихове интонације и постепено, ако певају у нижој интонацији, хроматски подизати интонацију за пола тона док се не оспособе да певају у задатој интонацији. Са *трећом групом*, где треба и највише рада, треба покушавати певањем у групи или појединачно да се ради на развијању слуха и способности разликовања и певања тонских висина. У том раду код већине ученика, негде брже, негде спорије, долази до могућности да ученици у некој својој интонацији ипак развију способности да разликују и певају одређене висине тонова, па и певају у задатој интонацији.

Радећи како је напред описано, имали смо позитивне резултате на свесном постављању тонских висина код ученика у оквиру наше варијанте функционалне методе. Стога препоручујемо и осталим колегама – учитељима да је прихвате и њом раде. Верујемо да ће у том раду имати позитивне резултате као што смо их и ми имали.

## ЛИТЕРАТУРА

Братић Т., Љ. Филиповић: *Музичка култура у разредној настави*, Учитељски факултет – Јагодина, Факултет уметности – Приштина, 2001.

Васиљевић М. З.: *Методика музичке исмености*, Учитељски факултет – Београд, 2000.

Деспих Д.: *Теорија музике*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, 1997.

Плавша Д., Поповић Б., Дебељак М., Ерић Д.: *Музичко васпитање – I*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, 1963.

Стојановић Г., В. Протић: *Музичка култура за III и IV разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, 1996.

Стоковић П.: *Настава музичке културе*, Завод за уџбенике и наставна средства – Београд, *Ноћа* Књажевац, 1988.

Tomislav Bratic

## NEW APPROACH TO TEACHING TONE PITCH IN FUNCTIONAL METHOD

### SUMMARY:

Teaching tone peach to students of lower primary grades has had many forms both in the country and abroad. It became a problem in cases of learning intonation – singing a notation at absolute pitch. The paper describes a new approach to teaching tone pitch using new song patterns and functional method methodology.

*Key words:* teaching Music, tone pitch, patterns, absolute and relative tone pitch, functional method, interval method, intonation, notation, tonal three sound, main stages, major – minor, etc.

## СТВАРАЛАЧКА ЕНЕРГИЈА

*Ајсџракиј:* У раду се говори о онтолошком односу „стварања“ и „енергије“. Полази се од тезе да у основи сваког стварања лежи енергија као јединствена покретачка сила. Њена природа је таква да омогућава повезаност свега у једну животворну целину. Текст садржи и разматрање питања извора из којег је све настало и из којег потиче сва енергија. Анализира се креативан и логосан карактер те енергије. Посебан акценат стављен је на људске енергетске потенцијале и њихову функцију у стваралаштву. Истакнут је значај даровитости, труда и слободе у остварењу креативног чина.

*Кључне речи:* енергија, стварање, слобода, дух

Поимање категорије стварања нужно обухвата питања, ко ствара, шта ствара, из чега ствара, тј. питања о Творцу, створеном свету и енергији стварања? Према Библији, у *Књизи Посјања*, Божије стварање света било је „Creatio et nihilo“ из којег је произашао створени свет прожет снагом Светог духа. Са тим „почетком“ обележено је стварање као Божије „деловање“ (creatio originalis), а са њим, створено је и време, тј. стварност отворена за даље промене (creatio continua), као и могућност људског деловања у свету (creatio nova)<sup>1</sup>.

Природа стварања заснива се на дејству разноврсних енергија. Као силе оне постоје у човеку, природи и космосу и прожимају целокупно постојање. Стога само условно можемо апстраховати човека и енергије у њему јер све постоји као један жив организам кроз који пулсирају заједничке силе. Целовитост и целисходност универзума нагоне нас на помисао да је његова структура заснована на једном принципу који га чини уређеним и животворним, а да човек као његов органски део подлеже истом. Јер, „иако смо слободни да мислимо и деламо, ми се држимо заједно неодојивим везама као звезде на небу. Ми не видимо те везе али их осећамо... Сваки од нас је део Целине“.<sup>2</sup> Ако следимо везу јединства, прожетости, условљености и хармоније свега постојећег, долазимо до једног заједничког извора из којег је све настало и чија супстанцијалност покреће све.

Одувек је пажњу великих умова заокупљало питање тог извора способног да покреће и ствара. Никола Тесла сматра да је то једна примарна

<sup>1</sup> Уп. Jürgen Moltman, *Naturwissenschaft und Glaube*, Scherz, Bern, 1988.

<sup>2</sup> Никола Тесла, *Чланци*, 93. Завод за уџбенике и наставна средства, 1995.

материја, несхватљиво танана, на коју делује креативна сила која уводи у егзистенцију. „А сав тај покрет, од таласа моћног океана до оног суптилног кретања у нашим мислима, има само један заједнички узрок. Сва та енергија потиче из једног центра, једног извора – Сунца. Сунце је извор који покреће све. Сунце одржава сав људски живот и даје сву људску енергију“.<sup>3</sup>

Ј. Поповић сматра да моћ покрета и живота може произлазити само из извора који има карактер логосне енергије. „Све што постоји, толико је компликовано, загонетно, тајанствено да не може постојати без неке урођене разумности. Нека премудра интелигенција као најнежнији флуид разливена је кроз сва бића, од најнижих до највиших и кроз све ствари од најпростијих до најсложенијих, и одржава их у постојању и животу“.<sup>4</sup>

Човек пред свим питањима свог постојања, а тиме и стварања, стоји као пред великом тајном која му је задата, пред којом је отворен, која га очаравала, али и узнемирава, која је његова благодат, али и његово проклетство, која га привлачи ка вечности и опомиње на пролазност. Управо та двојност чини човека трагичним у подељености између слободе и судбине, среће и патње, стварања и разарања. Ни у ком бићу нема толико привлачности и опасности у отвореном ставу према свету колико у људском. Колико је енергија у човеку толико је и могућности да оне постану део његових моћи или слабости. Питање је како их човек схвата, доживљава и користи.

Створена природа поседује механизме по којима делује и који јој гарантују постојање. Човек је у односу на те силе отворен, увек у стању искушења, бриге, изазова, слободе. „У човеку се испољава једна неразумљива, необјашњива и несавладива жеља: да имитира природу, да ствара, да сам ради таква чуда која опажа око себе“.<sup>5</sup> Човек је стално био окренут будном ослушкивању говора природе како би у њеној енергији пронашао дубљи смисао целокупног, а тиме и сопственог постојања. У ту сврху он је разним радњама кроз непосредно спајање личних са космичким енергијама завиривао у њене искуствене и метафизичке тајне. Истраживања, открића, проналажења, највећа су потврда човекове „укопчаности у механизам свемира“ и израз његове најдубље жеље за стварањем. Подстакнут тим задатком „он силази у утробу Земљине кугле да изнесе њено скривено благо и да за своју употребу ослободи њене огромне заробљене енергије. Он осваја тамне дубине океана и плаветне области неба. Он продира у најдубља скровишта и шупљине грађе молекула и открива свом погледу бесконачно удаљене светове. Он потчињава и ставља у своју службу бесну, разорну варницу Прометеја, титанске снаге водопада, ветра и плиме... Шта будућност крије за ово чудно биће, рођено у једном даху, од ткива које је уништиво а ипак бесмртно, са његовим застрашујућим и божанским моћима“?<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Исто, стр. 94.

<sup>4</sup> Јустин Поповић, О духу времена, стр.41. Политика, 2005.

<sup>5</sup> Н. Тесла, Нав. дело, стр.154.

<sup>6</sup> Исто, стр.155.

Извориште сталне човекове упитаности о тајнама постојања тиче се сазнања енергија којима је окружен и којима располаже. Енергије као силе које рађају, исијавају, спајају, покрећу, стварају, увек су биле предмет религијске, филозофске и научне свести. Наука на њих гледа као на законе по којима се све одвија у универзуму и које треба открити да би се на њих деловало у сврху остварења бољих услова живота. Религија их обавија велом мистике и зато их смешта у контекст надискуствених тајни недоступних људском уму. Уметност их кроз сублимирани израз опредмећује, а филозофија их кроз сталну тежњу за целовитим захватањем самог корена ствари увек изнова поставља, јер се стално налази на граници између метафизичког и физичког, умног и имагинативног.

Стварање је чин слободе у коме настаје нешто потпуно ново. Ипак, човеково стварање у свету не би било могуће без тог већ створеног света на чијој подлози се делује. Стварање је јединствен сусрет човека са светом. Сусрет у коме се покрећу, спајају и обликују различите енергије. Људско стваралаштво рађа се у чину надахнућа, страсти и обузетости енергијом одређене идеје. Он најпре има облик интуиције, непосредне замисли која неодољивом снагом привлачи и заокупља дух. Тај примарни стваралачки чин је извор заноса и тајанства, у њему стваралац осећа снагу унутрашњег жара. Али да би се стваралачка енергија у свом слободном кретању истински остварила она мора да сиђе у свет, да се открије људима кроз конкретне форме.<sup>7</sup>

Између првобитне стваралачке енергије и могућности њене реализације може постојати несклад. Неопходан је читав низ разних чиниоца да би се одређена енергија уобличила и прешла пут од замисли до остварења. За то је потребна даровитост која је извор не само одређене способности већ и надахнућа које чудним нитима обузима и заокупља пажњу ствараоца. Међутим, да би дар као изражена склоност ка одређеној делатности нашао пут остварења неопходно је поседовање бројних духовних моћи којима стваралац не само обогаћује своје идеје већ и отклања препреке у њиховој реализацији. Што су стваралачке енергије богатије то је и препуштање унутрашњем хтењу духа и његовом слободном дељању веће.

Стварање је увек излазак из себе и стремљење изван личног. Стваралац је исувише заокупљен тајанственим енергијама које га подсећају на то да у својим тежњама и моћима није сам, да би у том магичном акту стварања мислио на себе или неке ефемерне ствари. Свако стваралаштво захтева напор духа, али без изабраности оно уопште не би било могуће. Тек из јединства дариване благодати и уложеног труда и подвига може произаћи истинска стваралачка творевина. Да би се стварала дела високе културне, духовне или моралне вредности потребна је присутност енергије која ствараоца чини потпуно посвећеним некој идеји и тежњи да је испуни. Та енергија може толико да овлада њиме да пред њеним привлачним дејством у заносу стварања остане и сâм зачуђен. Зато стваралац често види себе као медијум кроз који се прелама

---

<sup>7</sup> Уп. Н. А. Бердев, О назначенич човека, Република, 1998, Москва.



сплет чудних сила за које не зна одакле су дошле и како ишчезавају у тренутку кад дело настане. То су посебна стања екстатичног доживљаја, непосредног сагледавања, интуитивног опажања, која не настају случајно, већ из постпеног смирења вртлога које су покренуле снажне енергије духа. Тај непосредан тренутак открића истине научне, филозофске, религијске догађа се у часу затишја будности разума, када најфиније и најтананије енергије имагинације у неспутаном простору деловања својом слободном игром обелодањују створене форме духа. То је стање у коме стваралац враћа универзалном језгру оне енергије које је његов дух слободно одабрао у чину стварања.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аристотел, Метафизика, Загреб, 1983.  
К. Атанасијевић, Рационализам и мистицизам, СКГ, бр. 2, Београд, 1928.  
Н. А. Бердев, О назначени чловека, Република, Москва, 1998.  
Б. Лоренц, Психологија и филозофија религије, Геца Кон, Београд, 1937.  
Jürgen Moltman, Naturwissenschaft und Glaube, Scherz, Bern, 1988.  
Јустин Поповић, О духу времена, Политика, 2005.  
Никола Тесла, Чланци, Завод за уџбенике и наставна средсва, 1995

Ruzica Petrovic

## CREATIVE ENERGY

### SUMMARY

Creation as a category is characterized both by metaphysical and anthropological features, and is thus associated both with divine and human energies. The unique logos-moral structure of the universe is permeated by the life-giving principle, which constitutes the basis of man's existence and action. Faced with the secret of the universe, the principle is open, challenging amazement, admiration, anxiety, understanding and change. This is best proved with its presence in the magical, scientific, philosophical and mystical knowledge and experience of the world.

## STRES KOD ADOLESCENATA ISTOČNE HERCEGOVINE

*Apstrakt:* Savremena djeca i adolescenti u cijelom svijetu na direktan i indirektan način izloženi su stresu. Aktualnost ove teme na našim područjima potencirana je teškim uslovima, raspadom zemlje, ratnim sukobima, sankcijama, društveno-ekonomskim promjenama. Težak stres u ranom periodu kod djece i adolescenata može negativno da utiče na dalji emocionalni i sveukupni razvoj adolescenata, odnosno da dovede do trajnih psihičkih i drugih promjena.

*Cljučne riječi:* stres, simptomi stresa, adolescenti.

Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) posvećuje po jednu kalendarsku godinu globalnom problemu koji se čini u to vrijeme značajnim kako bi bio sveobuhvatnije razradjen i nakon toga prezentiran svjetskoj zajednici, da bi se uz njenu pomoć potražilo odgovarajuće rješenje. Tako je bila Godina žena, Godina djece (više puta) a 1985. je bila posvećena mladeži. Taj podatak ukazuje da je omladina u opštim aktivnostima nedovoljno prihvaćena, da je nedovoljno zaštićena, iako je najzdraviji segment čovječijeg života ipak nedopustivo strada. Adolescencija – vrijeme sazrijevanja i dozrijevanja – traje znatno duže i obuhvata cijelu deceniju života. Prema medicinskoj enciklopediji (1963) adolescencijom – mladalaštvom smatra se onaj period u čovjekovom razvoju koji počinje sazrijevanjem genitalija i pojavom sekundarnih seksualnih osobina, a završava se polnom zrelošću i završetkom rasta. Fiziološki i psihički potresi koji se u tom dobu javljaju su neobično snažni i mogu ostaviti trajne posljedice na razvoj ličnosti.

Grupa stručnjaka Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) 1974. godine definisala je adolescenciju kao period u kojem osobe napreduju do tačke početne pojave sekundarnih seksualnih oznaka pa do potpune polne zrelosti, psiha takvih osoba postepeno prelazi iz psihe djeteta u psihi odrasle osobe i sa socijalno-ekonomskog stanovišta prelazi se iz stanja potpune socijalno-ekonomske zavisnosti u stanje relativne zavisnosti.

Urli (1985) navodi da se u prosjeku adolescentna dob proteže od 13 do 18 godina za djevojke, a od 14 do 18 godina za mladiće.

Božin (2005: 84) navodi da su psihološke periodizacije samo *konstrukcije*, odnosno jedan od načina klasifikacije prema teorijski i empirijski zasnovanim kriterijumima, te da se one nadovezuju na slične socijalne konstrukcije o periodima životnog ciklusa.

E. Erikson (1976) veliki značaj pridaje razvojnim krizama, i on koristi epigenetički pristup i princip alternativnosti u razmatranju razvoja identiteta. Dakle, on

smatra da razvoj svake sposobnosti mora biti adekvatno uvremenjen, jer pojava nove sposobnosti uvijek može da ugrozi sposobnost koja se ranije javila. Razvoj ličnosti i formiranje identiteta odvija se po E. Eriksonu u osam faza i svaka faza ima svoje specifične razvojne zadatke i svaka predstavlja moguću kriznu situaciju. Način na koji je dijete prošlo kroz fazu osnovnog povjerenja, fazu sticanja autonomije, inicijative i kroz fazu usvajanja odgovornosti zavisi kako će se rješavati problemi u doba adolescencije kada se prelamaju sva loša rješenja iz prethodnih faza.

Već je poznato da se adolescencija proteže približno između 11/12 i 22/23 godine života. Pošto postoje znatne razlike u tom intervalu, nametnula se potreba za daljom diferencijacijom, pa se često pravi razilika između rane adolescencije (10/11–14 godina), srednje adolescencije (15–18 god.) i pozne adolescencije (19 – 22/23 godine).

Sve što se događalo u ranijim fazama u adolescentnom periodu ima za cilj sintetizaciju i izgrađivanje pouzdanog i stabilnog osjećaja identiteta.

Raniji teorijski pristupi u psihologiji adolescencije sugerisali su da biološke promjene, posebno pojačana hormonalna aktivnost, direktno utiču na ličnost adolescenta i njegovo ponašanje.

Interakcionisti su počeli ukazivati na mnogo složeniju povezanost promjena u ponašanju adolescenata. Oni ukazuju na važnost interakcije bioloških, psiholoških i sociokulturnih procesa u razvoju mladih.

Empirijska istraživanja koja su sprovedena u vezi sa polnim razvojem kao potencijalnim stresorom obuhvataju nekoliko problema:

Rani, odnosno kasni, polni razvoj – napredovanje u razvoju primarnih i sekundarnih polnih obilježja i funkcija tokom puberteta utiče na različite aspekte socijalnog i emocionalnog funkcionisanja. Istraživački rezultati ukazuju da se ti efekti razlikuju u zavisnosti od pola adolescenta, zatim od toga da li je rano/kasno sazrio, te od vrste ponašanja koje se posmatra kao završna varijabla. Sve što značajnije odstupa od očekivanog može rezultirati konfliktom i stresom, jer polni razvoj kao i svaki drugi aspekt razvoja odvija se na socijalnoj pozornici.

Nesklad između različitih aspekata razvoja može takođe, ako ne izazvati stres u adolescenata, onda bar uticati na procese stresa. Osim na kognitivne procese, emocije mogu djelovati i na načine suočavanja.

Savremena djeca i adolescenti cijelog svijeta na direktan ili indirektan način izloženi su stresu.

Izloženi su i drugim događajima koji mogu biti stresni: hronične bolesti, rasna ili kulturna diskriminacija, gubici, raspadi porodica, ratovi. Opasnost za mladački razvoj i prilagođavanje ogleda se u činjenici da su mnogi od izvora stresa često udruženi.

### Biološki aspekti stresa kod mladih

Istraživanja u posljednjih desetak godina dala su čvrste dokaze o kauzalnom odnosu emocionalnih stresora i bioloških promjena u organizmu.

U djetinjstvu i mladosti neke biološke promjene dešavaju se kao rezultat biološke maturacije organizma. Ako su takve pojave nagle i vidljive, ako narušavaju

ravnotežu organizma uspostavljenu u prethodnom periodu razvoja, one takođe mogu biti stresori. Takve promjene mogu biti izvori stresa po sebi, ili one to mogu postati zbog socijalnog značenja koje im se dodaje.

### Socijalni aspekti stresa kod mladih

Podjela na akutni i hronični stres u socijalnim izvorima stresa nije prikladna zato što je stresore teško podijeliti u te dvije kategorije. Tako, na primjer, smrt bliske osobe ili razvod roditelja postavljaju pred mlade kratkoročne ali i dugoročne zahtjeve. Odnosno, neki akutni stresni zahtjevi mogu postati hronični, pa zato u nacrtima istraživanja nije uvijek sasvim jasno jesu li obuhvaćeni istraživači obuhvatili kratkoročni ili dugoročni stres.

Socijalni aspekti stresa reflektuju različita obilježja ekološkog porodičnog sistema u kome se dijete kao pojedinac nalazi od prvog dana svog rođenja. U interakciji sa dijelovima tog sistema vrlo su važne kognitivne sposobnosti i vještine kojima mladi raspoložu kako bi rješavali probleme koje iz tih interakcija proizilaze. Za rješavanje interpersonalnih problema važni su:

- osjetljivost za socijalne odnose,
- mogućnost shvatanja pozicija drugih,
- socijalno-kauzalno rasuđivanje,
- anticipiranje vlastitih postupaka,
- generalizacija alternativnih rješenja i
- promišljenost.

### Stres adolescenata u školi

Struktura škole kao institucije predstavlja potencijalne izvore stresa u djece i adolescenata. Tu spadaju vrste škola i njihova hijerarhija, selektivnost škole, načini vrednovanja školskog uspjeha.

Tokom cijelog školovanja pred mlade se stavlja imperativ uspjeha, što i u značajnoj mjeri reguliše odnose među učenicima, ali i odnose učenik – profesor. Stresovi izazvani u školi mogu ponekad biti izuzetno snažni, a njihove posljedice vrlo drastične npr. samoubistva i ubistva mladih.

U svim školama postizanje određenog uspjeha u obrazovnim dostignućima može biti prilično stresno, kao i sukobi između profesora i učenika.

U nekoliko istraživanja posvećenim stresnim događajima u adolescenciji utvrđeno je da su najfrekventniji ispiti, odnosno testiranja, zatim neuspjeh na ispitu ili lošiji uspjeh od očekivanog, preveliki zahtjevi od profesora, favorizovanje drugih i sukobi sa profesorima (Garton i Pratt, 1995).

Cavell i Kelly (1994) ponudili su ispitanicima od 12 do 17 godina listu od 75 tvrdnji i trebalo je da označe tvrdnje koje se odnose na njihove probleme u različitim područjima života. Faktorskom analizom su utvrđena sljedeća područja problema:

- odnosi sa roditeljima,
- odnosi sa braćom/sestrama,

- odnosi sa prijateljima,
- odnosi sa nastavnicima u školi.

U ovom posljednjem polju problema naznačili su sljedeće: učtivo ignorisanje, davanje slabije ocjene, neprihvatanje isprika, nezainteresovanost za učenike i favorizovanje nekih učenika. Svi ovi navedeni problemi više pogađaju mlađe nego starije adolescente.

Učenje je posao učenika i studenata i stoga školski uspjeh predstavlja značajnu mjeru prevladavanja stresora u jednoj veoma važnoj oblasti života tokom poznog djetinjstva i adolescencije. „Tako su Sarson, Džonson i Sitel 1978. utvrdili značajnu negativnu korelaciju između stresnih životnih iskustava i školskog uspjeha. R. Felner i saradnici ispitivali su značaj životnih stresora (stresni životni događaji, dnevne nezgode, konflikti u porodici, otuđujuća školska sredina) kao posrednika između socioekonomskog statusa učenika i „školske prilagođenosti“. Rezultati pokazuju da us adolescenti iz porodica sa nižim socioekonomskim statusom izloženi znatno većem životnom stresu od onih iz privilegovanih društvenih slojeva i to je razlog njihovog slabijeg školskog uspjeha, jer nakon ujednačavanja u pogledu doživljenih stresora, nestaju značajne razlike u školskim ocenama između dece iz siromašnih i bogatijih porodica.“ (A. Božin, 2003: 503)

Najčešće su sledeće reakcije organizma na stres:

1. Fiziološke: promjena pulsa i krvnog pritiska, promjena frekvencije i dubine disanja, promjena tjelesne temperature, promjena mišićnih tenzija, pojava znojenja, pojava blijedila lica, gubitak ili povećanje apetita.
2. Biohemijske: promjene u regulaciji hormonske ravnoteže (smanjenje ili povećanje).
3. Psihološke: nesanica, depresija, strah, nedostatak samopoštovanja, povećanje pušenja, pijenja kafe, alkohola, tableta itd.

U našem istraživanju smo primijenili skalu simptoma stresa koja ima dvadeset šest stavki koje se odnose na fizičke simptome i dvadeset jednu stavku koja se odnosi na psihičke simptome stresa.

Tako da ćemo time ispitati koje simptome stresa ispoljavaju naši adolescenti koji pohađaju gimnaziju i srednje stručne škole na području Trebinja, Bileće, Gacka i Berkovića.

## CILJ ISTRAŽIVANJA

Cilj našeg istraživanja jeste provjera određene hipoteze o simptomima stresa kod adolescenata istočne Hercegovine.

Adolescenti koji su djetinjstvo proveli u izrazito teškim uslovima (ratna dešavanja, gubici bliskih i dragih osoba, iseljavanja, razdvajanja i razvodi, teška ekonomska situacija) i sada žive u društvu u tranziciji svakako da predstavljaju populaciju na kojoj se mogu provjeriti određeni aspekti salutogenog modela i koncepta emocionalne inteligencije kao i njihove veze sa školskim uspjehom adolescenata.

**Stres/simptomi stresa** – Stres je stanje organizma nastalo usljed „neefikasnog“ ili možda bolje, nedovoljnog ovladavanja tenzijom izazvanom stresorima.

To ovladavanje nikada nije potpuno i svi smo gotovo uvijek u izvjesnom stanju stresa.

Pokazatelje tog stanja Lazarus (1966) svrstava u četiri klase:

1. emocije kao što su anksioznost, gnjev, depresija i osjećaj krivice;
2. motorna ponašanja npr. povećana napetost mišića, poremećaji govora, određeni izrazi lica, bježanje ili napad, odnosno agresivnost;
3. promjene u adekvatnosti funkcionisanja (promjene u opažanju, mišljenju, rješavanju problema, perceptualnim i motornim vještinama, socijalnoj adaptaciji);
4. fiziološke promjene (povišen krvni pritisak, ubrzan rad srca, pojačano lučenje kortikosteroida i sl.).

U ovom radu govorimo o simptomima stresa i oni predstavljaju sumarne evaluacije stanja stresa kod adolescenata.

## HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

*Učenici IV razreda srednjih škola imaju i veći skor simptoma stresa od učenika II razreda srednjih škola. Ova hipoteza se provjerava: a) za cio uzorak, b) prema polu, c) prema vrsti škole i d) prema uzrastu (učenici IV i II razreda).*

Imajući u vidu razvojne karakteristike adolescenata i susretanje sa nizom problema učenika u srednjoj školi, a koje većina njih bez pomoći odraslih ne može riješiti kao i uslove u kojima žive, koji su neprijatni i stresni, to nam ukazuje da je potrebno ispitati kakva je asocijacija između osjećaja koherentnosti, kontrole i regulacije emocija, sa školskim uspjehom.

Ekonomska, društvena klima, nezaposlenost roditelja, siromaštvo škola i njihov loš materijalni položaj takođe su izvori svakodnevnog stresa kod adolescenata, pa se ukazuje potreba za ispitivanjem relacija između stepena stresa kod adolescenata, školskog uspjeha, materijalnih uslova življenja, školske spremne roditelja.

Doba adolescencije je razdoblje izuzetno osjetljivo za formiranje i oblikovanje ličnosti, formiranje vlastitih kriterijuma vrednovanja ljudi, pojava i događaja, kao i težnje mladih za spoznajom svojih individualnih obilježja. Interesovalo nas je koji su to faktori koje adolescenti smatraju bitnim za školski uspjeh.

## METODE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju su primjenjene dvije osnovne metode za prikupljanje podataka: metod teorijske analize i survey metod. Metod teorijske analize je korišćen za analizu publikovane stručne i naučne literature koja se bavi emocijama, emocionalnom inteligencijom, stresom, osjećajem koherentnosti i faktorima koji utiču na školski uspjeh. Analiza ove građe nam je poslužila za pisanje teorijskog dijela rada i pomogla nam je u interpretaciji dobijenih rezultata. Za survey metod smo se opredijelili jer nam omogućava da za kratko vrijeme prikupimo relevantne podatke koji su nam potrebni za istraživanje.

Podaci su prikupljeni pomoću sledećih instrumenata:

## 1. Skala simptoma stresa (SSS)

**1. Skala simptoma stresa – 47** – konstruisao je A. Božin i ograničena je na mjeru još uvijek prihvatljivih dimenzija stresa iz širokog dijapazona mogućih simptoma stresa u datoj populaciji. Opredjelili smo se za ovu verziju jer su simptomi jednostavno formulisani, razumljivi i reprezentuju skup simptoma stresa koji je prihvatljiv i za ispitanike i one koji se bave istpitivanjem.

Zadatak ispitanika je bio da na skali od četrdeset sedam tvrdnji potvrde u kojoj mjeri ih je uznemiravao tokom proteklih godinu dana svaki od četrdeset sedam simptoma stresa sa spiska. Skala simptoma stresa sadrži dvadeset šest stavki koje se odnose na fizičke simptome stresa i dvadeset jednu stavku koja se odnosi na psihološke simptome stresa. Skala je stepenovana od nimalo (0), malo (1), srednje (2), mnogo (3) i veoma mnogo (4).

Teoretski raspon skale je od 0 do 188, a u ispitivanju na uzorku vozača globalni skorovi na toj skali se kreću u od 0 do 44, a inter-ajtem korelacija od 0,05 do 0,63, aritmetička sredina (AS) 19,11, standardna devijacija (SD) 8,10 i Krombahov alfa koeficient 0,95 (Božin, 2000: 119). U našem istraživanju Krombahov alfa koeficient je 0,91, aritmetička sredina je 53,11, a standardna devijacija 31,41. Iz toga se može zaključiti da naši adolescenti imaju približno 2,7 puta veći skor simptoma stresa od šabačkih profesionalnih vozača. Varijabilnost skorova naših ispitanika je takodje znatno veća nego kod pomenutih vozača. Na ovaj i neke druge nalaze ćemo se detaljnije osvrnuti u diskusiji.

Aritmetičke sredine čestica iz kojih se sastoji *Skala simptoma stresa* se kreću od 0,87 do 2,00. Te aritmetičke sredine prikazane su u tabeli 3.8.

*Tabela 1. Aritmetičke sredine (AS) i standardne devijacije (SD) po ajtemima na Skali simptoma stresa 47 za N = 700*

Ajtemi	AS	SD
1 – 26	2.00	–
27. Strah od bolesti	1.17	1.22
28. Osjećaj odvratnosti	1.12	1.11
29. Razdražljivost u kontaktu sa ljudima	1.12	1.13
30. Svijest o potisnutom gnjevu	0.97	1.08
31. Osjećaj da ste zli i da mrzite sami sebe	0.88	1.25
32. Nesposobnost ispoljavanja svojih pravih osjećaja	1.38	1.23
33. Osjećaj zapostavljenosti	1.25	1.21
34. Osjećaj da vas drugi mrze	0.92	1.16
35. Gubitak smisla za humor	1.08	1.20
36. Otežano donošenje odluka	1.35	1.10
37. Osjećaj nesposobnosti da se uspješno nosite sa svojim problemima	1.26	1.15
38. Osjećaj da ste neuspjio čovjek	1.15	1.86
39. Gubitak interesovanja za život	1.00	1.30



Ajtemi	AS	SD
40. Gubitak interesovanja za druge ljude	1.02	1.17
41. Strah od budućnosti	1.27	1.22
42. Osjećaj da ste omanuli kao ličnost	0.87	1.12
43. Osjećaj da nemate nikoga kome možete da se povjerite	1.10	1.28
44. Nesposobnost koncentracije	1.40	1.27
45. Nesposobnost da završite jedan posao prije nego što predjete na drugi	1.13	1.14
46. Strah od otvorenog ili zatvorenog prostora ili da budete sami	0.96	1.19
47. Potištenost	1.30	1.27
Ukupno AS	53.11	31.41

1– 47 broj ajtema u skali  
AS = aritmetička sredina  
SD – standardna devijacija

Iz tabele se vidi da je najmanja aritmetička sredina 0,87 na tvrdnji br. 42 (*Osjećaj da ste omanuli kao ličnost ili kao roditelj*), 0,88 na tvrdnji br. 31 (*Osjećaj da ste zli ili da mrzite sami sebe*), slijedi tvrdnja br.34 za koju je dobijena aritmetička sredina AS 0,92 (*Osjećaj da vas drugi mrze*). Na tvrdnji br. 46 (*Strah od otvorenog ili zatvorenog prostora ili da budete sami*), aritmetička sredina je 1,96, dok je na tvrdnji br. 44 (*Nesposobnost koncentracije*) 1,40.

Tabela 2. Frekvencije i postoci na skali simptoma stresa prema školi, razredu i polu ispitanika (N= 700 )

i=40	Gimnazija	Srednje stručne škole	muški	ženski	Razred II	Razred IV	Ukupno:
0–39	158 (22,57)	120 (17,14)	149 ( 20,57)	129 (18,43)	129 (18,43)	139 (19,86)	275 (53,57)
40–79	123 (17,57)	148 (21,14)	92 (13,14)	179 (25,57)	127 (18,14)	141 (20,14)	268 (38,29)
80–109	51 (7,28)	63 (15,86)	55 (7,86)	59 (8,15)	63 (9,0)	48 (6,86)	111 (15,86)
110–139	15 (2,14)	15 (2,14)	9 (1,28)	21 (3,00)	22 (3,14)	7 (1,0)	39 (5,57)
140–169	3 (0,42)	4 (0,57)	4 (0,57)	3 (0,42)	2 (0,28)	5 (0,71)	7 (1,0)
Ukupno	350 (50,0)	350 (50,0)	309 (44,24)	391 (55,86)	350 (50,0)	350 (50,0)	700 (100)

– postoci su u zagradi

Kao što se iz te tabele može takođe vidjeti, aritmetička sredina za sve fizičke simptome stresa je 2,00 i to su ujedno najviši prosječni skorovi za tvrdnje iz ove skale.

Iz te tabele se vidi da je znatan postotak ispitanika oba pola, kako iz II tako iz IV razreda, odnosno kako iz gimnazije tako iz stručnih škola, prema dosadašnjem iskustvu sa ovom skalom simptoma stresa, pod veoma velikim stresom. U tri najviša intervala (od 80 do 169) nalazi se oko jedne petine gimnazijalaca i gotovo jedne trećine učenika stručnih škola.

Prema polu, u ova tri intervalna razreda približno 10% muškaraca i 11,86% djevojaka, od toga 12,42% drugog razreda i 7,86% učenika IV razreda.

U tabeli 2. prikazane su frekvencije i postoci na skali simptoma stresa: u gimnaziji je frekvencija 24 (ili 3,14%), a u stručnim školama frekvencija je 15 (ili 2,14%) u razredu 110–139. U sledećem intervalnom razredu (140–169) nalazi se 66 gimnazijalaca (ili 9,43%) i 4 učenika iz stručnih škola (ili 0,57%), što je ukupno 70 (ili 10%) ispitanika. U intervalnom razredu od 110–139 ispitanika nalazi se 9 (ili 1,28%) ispitanika muškog pola i 21 (ili 3,00%) ispitanica ženskog pola, što je ukupno 30 (ili 4,28%) ispitanika. U II razredu nalazi se 22 (ili 3,14%) ispitanika, a u IV razredu 7 (ili 1,00%) ispitanika. Intervalni razred od 140–169 ispitanika sadrži 4 (ili 0,57%) ispitanika muškog pola i 3 (ili 0,42%) ispitanica ženskog pola, što je ukupno 7 (ili 1,00%) ispitanika. U II razredu nalazi se 2 (ili 0,28%) ispitanika, a u IV razredu 5 (ili 0,71%) ispitanika.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### Simptomi stresa

U psihologiji, stres se obično shvata kao proces u kome su osoba i okolina u interakciji. Seile je još 1956. godine odvojio pojmove stresor (podražaj) i stres (odgovor). Bio je više zainteresovan za psihološki odgovor, fiziološke reakcije i razvoj bolesti, pa je kritikovan, kao i zbog zanemarivanja uloge emocija i kognicije. U salutogenom modelu zdravlje predstavlja generalizovani resurs otpornosti, pa nas je interesovalo koje simptome stresa imaju adolescenti koje smo izabrali u uzorak ispitivanja, u kakvim su korelacijama sa osjećajem koherentnosti i kontrolom i regulacijom emocija.

Psihološki stres nastaje kada osoba procjeni da neće moći udovoljiti sredinskim ili unutrašnjim zahtjevima, zato što ti zahtjevi prevazilaze njene mogućnosti. Reakcije na stres su različite i kreću se od malih bioloških promjena do vrlo dramatičnih kliničkih simptoma stresa.

Inspekcijom rezultata simptoma stresa evidentno je da u resursima otpornosti (fizički resursi) aritmetička sredina je 2 a standardna devijacija 0, odnosno resursi su na sredini skale, dok kod emocionalnih i generalizovanih resursa otpornosti postoje varijeteti koji iskazani u procentima nisu veliki, ali su značajni u interpersonalnim i intrapersonalnim relacijama ispitanika. Inspekcijom rezultata utvrđeni su sledeći simptomi koji uznemiravaju adolescenta i to u interakciji i transakciji adolescenata:

Strah od budućnosti pripada grupi makrosociokulturnih resursa i indikovano je kod jednog broja adolescenata jer tranzicija u kojoj se nalazi naše društvo dvanaest godina poslije ratnih dešavanja predstavlja neprijatnost.

Prema Antonovskom, koji ističe da su iskustva velikog broja adolescenata u raznim dijelovima svijeta takva da onemogućuju sticanje jakog osjećaja koherentnosti nemaju opšti plan, odnosno strategije preovladavanja, inspekcijom je utvrđeno i kod naših ispitanika.

*Tabela 3. Frekvencije i postoci na Skali simptoma stresa (psihološki simptomi) kod adolescenata (cio uzorak N=700)*

<i>Simptomi stresa</i>	<b>Mnogo</b>		Veoma mnogo	
	f	%	f	%
1. Strah od bolesti	75	10,7%	37	5,3%
2. Osjećaj odvratnosti	58	8,9%	26	3,7%
3. Razdražljivost u kontaktu sa ljudima	53	7,6%	31	4,4%
4. Svijest o potisnutom gnjevu	33	4,7%	17	2,4%
5. Osjećaj da ste zli i da mrzite sami sebe	46	6,6%	47	6,7%
6. Nesposobnost ispoljavanja svojih pravih osjećaja	80	11,4%	51	7,3%
7. Osjećaj zapostavljenosti	87	12,4%	37	5,3%
8. Osjećaj da vas drugi mrže	57	8,1%	27	3,9%
9. Gubitak smisla za humor	68	9,7%	33	4,7%
10. Otežano donošenje odluka	68	9,7%	28	4,0%
11. Osjećaj nesposobnosti da se uspješno nosite sa svojim problemima	93	13,3%	25	3,6%
12. Osjećaj da ste neuspjio čovjek	77	11,0%	41	5,9%
13. Gubitak interesovanja za život	49	7,0%	36	5,1%
14. Strah od budućnosti	65	9,3%	49	7,0%
15. Osjećaj da ste omanuli kao ličnost	47	6,7%	23	3,3%
16. Osjećaj da nemate nikoga kome možete da se povjerite	69	9,9%	46	6,6%
17. Nesposobnost koncentracije	89	12,7%	54	7,7%
18. Nesposobnost da završite jedan posao prije nego što predjete na drugi	72	10,3%	27	3,9%
19. Strah od otvorenog ili zatvorenog prostora ili da budete sami	67	9,6%	31	4,4%
20. Potištenost	79	11,3%	55	7,9%

U tabeli 3. izdvojili smo one simptome psihološkog stresa na koje su ispitanici odgovorili sa „mnogo“ i „veoma mnogo“, koji ukazuju na određeni broj adolescenata koji su u znatnom stanju stresa: strah od bolesti ima 15,3% adolescenata, osjećaj odvratnosti 12,6%, razdražljivost u kontaktu sa ljudima 12,0%, svijest o potisnutom gnjevu 7,1%, osjećaj da ste zli i da mrzite sami sebe 13,3%, nesposobnost ispoljavanja svojih pravih osjećaja 18,7%, osjećaj zapostavljenosti 17,7%, osjećaj da vas drugi mrže 12,0%, osjećaj nesposobnosti da se uspješno nosite sa svojim problemima 16,9%, osjećaj da ste neuspjio čovjek 16,9%, gubitak intereso-

vanja za život 12,1%, strah od budućnosti 16,3%, osjećaj da nemate nikoga kome možete da se povjerite 16,5%, nesposobnost koncentracije 20,04%, nesposobnost da završite jedan posao prije nego što pređete na drugi 14,2% i potištenost 19,2%. Ovi postoci ukazuju da je adolescentima istočne Hercegovine potrebna psihološka pomoć i organizovan rad radi jačanja njihovog osjećaja koherentnosti. Ovi podaci treba da zabrinu roditelje, a i profesore kao i lokalnu zajednicu i za upućene nije čudo što su Trebinje a za njim Bileća i Gacko, gradovi u kojima se iz dana u dan povećava broj narkomana. Da li tome doprinose i društveni tokovi i okolnosti u kojima se živi u poslednjih petnaest godina? Ovo može biti preporuka za neka druga ispitivanja.

*Tabela 4. Razlika simptoma stresa  
za cijeli uzorak izmedju učenika II i IV razreda, prema polu i vrsti škole*

Faktor		Zavisna varijabla: simptomi stresa				
		N	AS	SD	F	p
1. pol	Muški	309	49,63	32,35	<b>5,013</b>	<b>0,025</b>
	Ženski	391	55,87	30,397		
	Ukupno	700	53,11	31,406	–	–
2. razred	II	350	54,43	32,900	<b>6,925</b>	<b>0,009</b>
	IV	350	51,79	29,827		
	Ukupno	700	53,11	31,406	–	–
3. Stručne škole		347	50,93	30,841	0,095	0,758
4. Gimnazija		350	55,26	31,860		
Ukupno		697	53,11	31,406	–	–

N – uzorak  
F – koeficijent  
AS – aritmetička sredina

SD – standardna  
p – značajnost

Testirajući razlike aritmetičkih sredina prema polu na skali simtoma stresa dobijeni F koeficijent je veći od granične vrijednosti ( $F = 5,013$ ;  $p = 0,025$ ;  $df = 1$ ) i ukazuje da postoji statistički značajna razlika u simtomima stresa između ispitanika muškog i ženskog pola. Takođe, testirajući razlike između aritmetičkih sredina između II i IV razreda dobijeni  $F = 6,925$  je veći od granične vrijednosti ( $p = 0,009$ ) što ukazuje da postoji statistički značajna razlika u simtomima stresa.

U želji da utvrdimo udio pojedinih varijabli u razlikama između učenika II i IV razreda izvršili smo diskriminacionu analizu sa razredom kao kriterijumom i osjećajem koherentnosti, emocionalnom inteligencijom i simptomima stresa. Tri promjenljive uključene u ovu diskriminacionu analizu se kombinuju tako da dovede do funkcije koja je značajna (karakteristični korijen: 0,013; kanonička korelacija 0,011; Vilkisov lambda je 0,989 i značajan na nivou 0,059). U tabeli 5, prikazani su standardizovani diskriminacioni koeficijenti za dobijenu statistički značajnu funkciju.

## ZAKLJUČAK

Stres je aktuelna tema u svim zemljama svijeta, kako razvijenim tako i nerazvijenim. Aktuelnost ove teme na našim područjima potencirana je teškim uslovima, raspadom zemlje, ratnim sukobima, sankcijama, bombardovanjima. Drastičan pad životnog standrada, neizvjesnost u pogledu izlaska iz teške društveno-ekonomske krize u kojoj se nalazimo već petnaest godina dodatno opterećuje cjelokupnu društvenu zajednicu ne samo Hercegovine, RS i BiH nego čitavog područja eks-Jugoslavije.

Svi koji žive na ovim područjima izloženi su hroničnom stresu velikog rizika, a još je teže što se dalja evaluacija i trajanje ovakvog stanja ne može predvidjeti. Posljedice takvog stanja sve više ugrožavaju zdravlje i skraćuju život. Otudjenje čovjeka od svoje prirode, porodice i okruženja sve je izraženije. Strahovanje za obezbjeđenje osnovnih uslova za egzistenciju je veliko, a o budućnosti i da se ne pominje. Uz ovakve uslove života čovjek naše današnjice više nije tako otporan prema stresu.

A šta je sa djecom i omladinom? Djeca i mladi su po pravilu osjetljiviji na djelovanje gotovo svih stresora. Stresne reakcije kod njih su jače i imaju nepovoljniji ishod. Težak stres u ranom djetinjstvu, u periodu formiranja ličnosti – adolescenciji, može negativno da utiče da dalji emocionalni i sveukupni razvoj, odnosno da dovede do trajnih psihičkih i drugih promjena. Destruktivno ponašanje, bježanje iz škole, zloupotreba alkohola i drugih narkotičkih sredstava je postala sva-kodnevna pojava kod mladih u Hercegovini.

## LITERATURA

1. Adler, A. (1989): *Smisao života*, Matica srpska, Novi Sad
2. Antonovski, A. (1984): *The Sense of Coherence as a Determinant of Health*. *Advances* 1(3): 37–50
3. Antonovski, A. (1993): *The structure and properties of the Sense of Coherence Scale*, *Socijal science and Medicine*, 36, 725
4. Berne, E. (1980): *Koju igru igraš* Nolit, Beograd.
5. Bogdanović-Čurić, J. & Radeta, A. (2004–2005): Sprovedjenje programa emocionalne inteligencije u trebinjskim srednjim školama. *Radovi Filozofskog fakulteta (Pale)*, 6–7, 551–560.
6. Božin, A. (2001): *Ličnost i stres*, Viša škola za vaspitače i Odjel Učiteljskog fakulteta, Vršac
7. Božin, A. (2003): *Osjećaj koherentnosti, simptomi stresa i školski uspjeh*, *Pedagoška stvarnost*, XLIX, 5–6 str. 499–509, Novi Sad
8. Božin, A. (2005): *Uvod u psihologiju školskog djetinjstva*, Učiteljski fakultet, Beograd
9. Erikson, E. HM. (1977): *Omladina, kriza identiteta*, Pobjeda, Titograd
10. Kaličanin P. i Petrović D. (2001): *Priručnik o stresu*, Institut za mentalno zdravlje Zemun, Kramer-Print, Beograd

11. Lacković-Grcin L. (2000): *Stres u djece i adolescenata*, Naklada „Slap“
12. Lindemann H. (2000): *Anti-stres-program- kako pobjediti stres*, Štamparija Ćuk, Beograd
13. Lazarus, R. S. (1993): *From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks*; *Annual review of psychology*, 44, 1–21
14. Lengua, L. J., Long, A.C. (2002): *The role of emotionality and self-regulation in the appraisal-coping process: test of direct and moderating effects*; *Applied developmental psychology*, Vol. 23, 471–493
15. Melgosa, J. (2000): *Život bez stresa*, Preporod, Beograd
16. Pearlin. I. L (1989): *The sociological study of stress*, *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241–256
17. Petz, B. (1997): *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Naklada Slap, Zagreb
18. Polster, I. (1994): *Život svakog čovjeka, vredan je romana*, Junior, Beograd

Jasna Bogdanović-Curic

## STRESS IN ADOLESCENTS OF EAST HERZEGOVINA

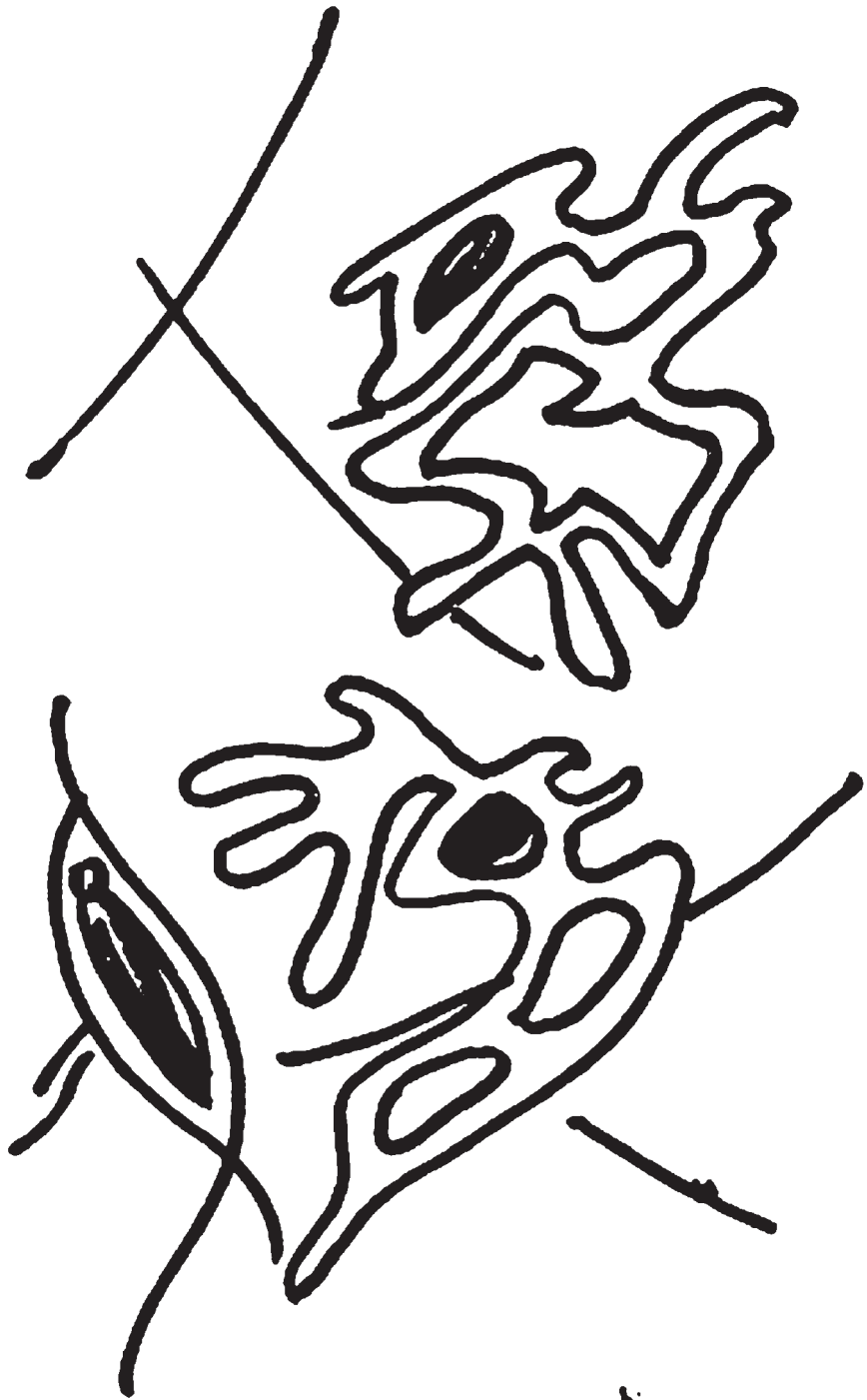
### SUMMARY

The period of adolescence stretches between the ages of 11/12 and 22/23. Everything that happens in early adolescent stages aims at synthesising and developing a reliable and stable sense of identity. Discrepancy between different aspects of development can affect the process of stress in adolescents, if not cause stress itself. Research shows that there are biological and social aspects of stress. Symptoms causing anxiety in adolescents in interaction and transaction are anxiety related to the future and inability to show own feelings.

Heavy stress in early childhood, in the period of establishing own personality – adolescence, can further affect emotional and overall development, i.e. cause permanent psychical and other changes, like destructive behaviour, avoiding school lessons, alcohol and drug abuse.

# СТРУЧНИ РАДОВИ





Ni  
gva  
2004

## ДРУШТВЕНЕ И ЛИКОВНО-ВИЗУЕЛНЕ ПРЕДСТАВЕ У РЈЕЧНИКУ ВУКА СТ. КАРАЏИЋА

### ЛИКОВНОСТ У ДЕЛИМА ВУКА СТЕФАНОВИЋА КАРАЏИЋА

Вук потиче из снажних, сивих кршева који у себи носе сву радост и сав чемер јунака горштака дурмиторских висина.

Рођен је да гледа са висина па сва његова дела носе ту видовитост планинског човека, планинца који гледа и лети као „тица орао сури“.

Није ни чудо што су два дива литерарних висина, кршева и гора црних, владика Раде Томов и Вук Стефановић Караџић, досегли ту оштру и искричаву нијансу колористичких светлина.

У Вуковим делима доминантна брокатно зелена светлост се сукобљава са сивим врлетним нијансама камена и земљом која је спржена од сунца. Небеса су понекад кристално плава да би се каткад смркла до вриска пакла и својом силном тежином притисла човека и земљу и мргудно урлала од тешких киша и силних муња које парају небо.

Вуков *Српски рјечник* надмашује оквире лексикографског дела, а надграђен је ликовношћу путем српске *Писменице* кроз књижевноуметничке и друштвене духовно-обичајне атмосфере, тј. српским индивидуално-колективним живописом протканим митолошко-духовном сликарском атмосфером. Ова живописна ликовна дела, осликана путем речи и кроз идилу кућних идола и митских верига, богата су свакојаким цртачко-сликарским призорима, као и атмосфером митских бајалица. Враголасти свет митске лепоте одликује се красотом боја у изобиљу и облика фатаморганичних аждаја, вампира, вештица, вила, змајева, које је српски народ приказивао кроз емоционално загонетну митску атмосферу као предсказање будућности и оног света који нас опомиње јер долази једно *суџира*.

### ВИЗУЕЛНА АТМОСФЕРА

Вуков *Рјечник* је најлепша питомина горштачке душе и звијогора вука који живи у поетичној визији српског духовног света, а који је тако јарким бојама осликан да нам се понекад чини да нам у сну долази и страши нас. Одрастање здравог српског детета уз све те вампире, идоле, вукодлаке и разне змијоглаве аждаје проузрокује стварање нове српске културе.

Оптичким оживљавањем кроз речи визуелне митолошке маште, Срби су већ одавно надмашили филмове необичног дигиталног света.

Српски је народ визуелне представе путем речи претварао у најсјајније представе космичких санђама, сподоба, као и света раја или пакла, или света трица и кучина, а све то као реч, слику, цртеж или графику. *Српски рјечник* је упориште науке и нове културе, остварен у мислима и машти српског народа путем речи и визуелне слике.

Основне одлике *Српској рјечника* су те визуелно-ликовне слике које су сурове и опоре и које говоре о друштвеним и политичким мислима Вука Караџића. Реалност и машта (реалност као визуелна представа) у *Српском рјечнику* су моћ перцептивно-естетског опажања визуелних облика мисли. Вук Караџић је изузетно прецизан визионар и креативни опсерватор духовног и мисаоног богатства народа. Његово оцртавање народа било је кроз чемер, јад и опори живот вилењака и горштака, даровитих опсерватора, изузетно сликарски надарених.

Његове речи су графичка визија митског сазвежђа и једноставног облика као што је горштачка душа племенитог човека Србина. Српске боје су јарке и сурово чемерне због урока и самог опстанка. Српска азбука је префињена линеарна шрафура-знак без „кука и верига“.

Вук је избегао непотребно кићење слова јер није желео да личе на барокну арабеску. Српски народ је једноставан и племенит као и његова азбука.

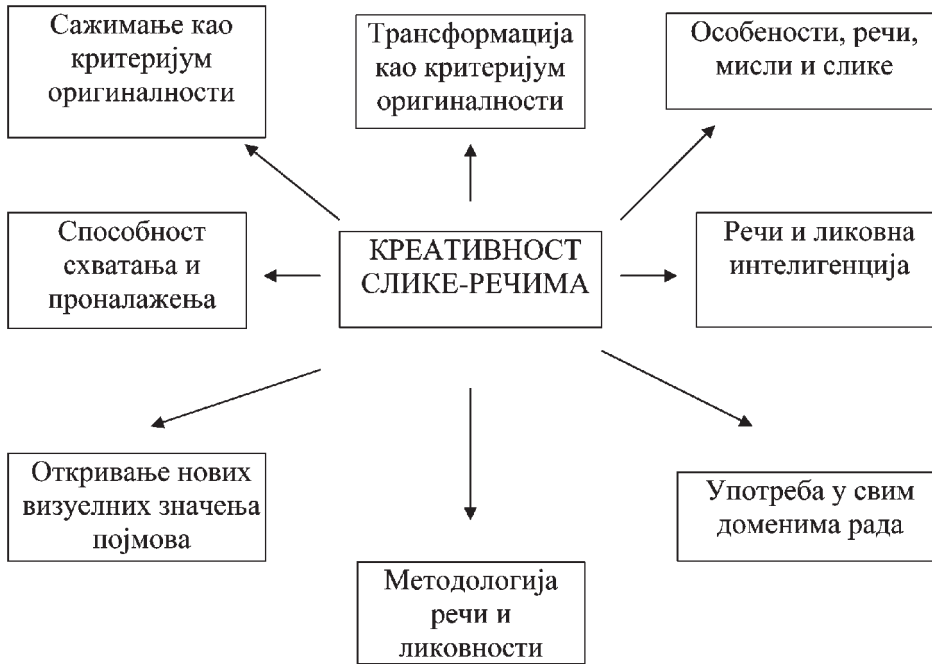
До пре неколико месеци „надобудни“ српски естетичари Вуковој азбуци придодавали су „куке и вериге“ па нас је српска азбука подсећала на велику српску глупост.

Тирилица је ремек-дело линеарног знака и пропорције, тј. величанствене једноставности кроз канон и односе косих, танких и дебелих линија. Она је митски испреплетана косом, танком и дебелом линијом која код човека изазива визуелно-ликовну величанственост. Поједина слова нас подсећају на српске ратнике који су осликани у нашим манастирима. Боје слова су звонке и фонетско-колористички препуне, топле и хладне нијансе путем облика и простора које изазивају радост код човека. Српски језик је складна сурова реалност звука и слике, као и прекрасна пасторала која одзвања у фонетско-ликовном сазвучју и код посматрача изазива лирски или драмски обојена осећања.

Поједине српске речи су обојене као најраскошнија цветна ливада. На српској ливади глас је обојен кроз реч виртуелном сликом и утопљен у цртачко-сликовиту мисао, обојену као приказ кроз фонетику сликовитих мисли. У *Српском рјечнику* осећа се снажан звук поднебља са свим нијансама музичких и ликовних тонова. Ликовна скала речи, кроз богато значење реченице, чини сазвучје колористичко-визуелних нијанси и ствара нову ликовну мелодију, тј. ликовни стил изражавања. Ликовна мелодија и начин писања су типичан пример временског путоказа и временске обојености, тј. патине времена или стила изражавања. Начин писања и култура изражавања означавају време и његове стилске одлике у језику, музици, сликарству и комуникацији која је суштина наслеђа и временске дистанце. Ликовна семантика настала је из српских речи као и кроз мелодију речи. Семантика је важна за означавање,

а слика за визуелизацију ликовности кроз облик речи. Ликовна семантика има своје подручје, поднебље, као и облик и специфичну мелодију путем атмосфере поднебља. Вуков *Рјечник* има своју мелодију, слику и поднебље.

## ЛИКОВНО-ВИЗУЕЛНА СЕМАНТИКА КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА



## ЛИКОВНО-СЕМАНТИЧКА КАРТА

Ликовно-семантичка карта нам помаже да схватимо реч у значењу ликовног језика (ликовне граматике) и да кроз њих стварамо личне креативне потенцијале. Еидетским сликама стварамо комуникацију између речи, мисли и осећања у креативни став. Кроз речи ми креирамо опсервацију ликовног мишљења путем визуелног мишљења као естетску мелодију речи у сазвучју фонетике. Ликовне речи у сагледавању једног дела могу бити синтаксе личног става као и различитих ставова. Речи у естетским мислима (појмовима) могу бити ликовни појам времена и могу бити естетски узрочан као и последичан израз симболичке визуелизације. Вук је често говорио да „треба намјештати ријечи“ и од некњижевности правити књижевност или од несликарства правити сликарство „из главе цијела народа“ (Његош). Сликарски језик је углед народа, али и симбол његове креативности. Филигранско описивање речима је поетски облик калиграма, а у сликарству „суви реализам“ и

потреба да се све то представи кроз лични ритам као и атмосферу обојених речи и облика.

Вук нам прича да је Механџић приповедао: „Ал’ ето ти ветра и матер пита“.

Вук ту исту реченицу допуњава с пуно нових слика (визуелно обликованих): „Кад ето ти ветра, дува, руши, крши, преврће где год шта нађе, сав изгребан и подеран, па како дође, назива матери помози бог.“ Како бисмо то ми сликарски могли видети?

Небо се намргодило и подмукло вришти, урла и као да се запалило. Небом се пролама крик. Ветрић полако ћарлија, као благи поветарац који је раздрагано женама мрсио косу и увојке а понекад, онако као ненамерно. Небо и земља су се спојили, а васељеном урлају громови (народ каже: „небом шенлучи Илија громовник“). Поветарац се прерушио у олују и почео да носи дрвље и камење, куће и земљу преврће. Какав призор, каква слика! Каква је то тек атмосфера! Ликовне визије могу бити елегичне или радосне, а могу бити и богате пасторалама (као чобанске идиле). Ветар је био инспирација многим уметницима попут Мориса Равела који је компоновао програмску музику *Шша је шо видео зајадни ветар*.

Петар Кочић пише приповетку *Кроз мећаву*.

Направили смо писани кроки за настанак једног ликовног дела по опредељењу уметника. Он може да слика раздрагано, сетно или робусно...

Створена је изузетна ликовна атмосфера путем књижевног дела, као и ликовни призор кроз визуелне емоције. У једној слици важна је динамика, композиција, атмосфера као и начин на који је сликар насликао књижевно-визуелни призор. Суштину једног ликовног дела чине ликовни елементи, а у књижевности речи (начин на који су написане). Ево једне књижевне могућности како се долази до слике речима. Механџићева реченица гласи: „Каж ми кад је мој отац био цар, ди је његово оружје, де ли му је коњ...“ А Вук ће записати: „Каж ми кад је мој отац био цар где му је оружје што је пасео, где ли му је коњ што га је јахао...“ Вук је створио нови ритам мисли по значењу и по мисаоном склопу као и динамици речи и епској атмосфери приповетке. Он је зајуначио и оца и сина – створио је од њих митске јунаке. У причи, створена је сјајна амбијентална атмосфера путем фонетске мелодије и епско-митског поетичног доживљаја. У Вуковим прикупљеним приповеткама наглашена је мркосива нијанса обојене сцене кроз атмосферу приповетке (патријархално сазвучје боја). Патријархалне боје су синоним мушкости, снаге, епске узвишености, као и стамениности кроз јасан и кристалан тон мужевности. Ликовне мисли кроз ове приповетке могу бити ликовно сазвучје сувог реализма, као и ликовно-витешке суровости и поетске драматичности, могу бити префињено загонетне пасторале чобанске митске атмосфере, тј. лирске или елегијске оптичке сцене. Вук у приповеткама избегава ласцивне изразе и вулгарне приче.

Прикупљене приповетке су слике-визије и цртачко-графички нерв сурово-сирове, реалистичко-мистичне кореографије унутрашњег и спољашњег света епске узвишености снажног горштака који мисли као епски јунак. У

друштвеној и ликовно-визуелној представи Вуковог *Рјечника* и његовог дела истиче се „цртачка вештина“, као и епиграматичност пуна смешних визуелних представа, сатирично и реалистично фолклорно узвишених.

Графичко-цртачке представе оцртавају се у тумачењу значења речи и њене фонетике као ликовне драматизоване представе у којима је народ зулумом нападнён, кроз епске слике, уздигнут на пиједестал епског ствараоца, јунака.

У приповеткама, народ је суптилан сликар. Приповетке Вук дели на мушке и женске приче. „Женске приче су оне у којима се приповиједају којекаква чудеса, оно што не може бити (бајке и чудеса), а мушке су оне што би заиста могло бити“ (Српски рјечник, Вук Стеф. Караџић).

Женско мушке приче стварају нови ритам у сликовитој опсервацији јер оне женске су нежне и чудаствено поетичне, док су мушке сурово јарке и епски оплемењене. Из визуелних сцена произилазе митске и реалистичке опсервације, а њихов опис улази у сликарско-визуелне оптичке сцене, путем ликовно поетичне атмосфере, а приповетке посматрамо „сликарским оком“. Јасна нам је визуелна атмосфера поетичног виђења женско-мушког сензибилитета.

Из Вуковог *Рјечника* произашао је ликовно-визуелни језик који је постао космополитска порука. *Српски рјечник*, као и ликовни језик у њему, уметничка су сведочанства оног времена. Комбиновањем речи човек смело открива орфејско-епску свест и подсвест сликарског појања. Вук у *Српском рјечнику* описује и осликава друштвено-политичка као и историјска запажања у облику књижевно-ликовних естетских ставова. Вуков *Рјечник* је креативни светионик за уметност и науку. Принцип стварања једног књижевног дела утиче и на принцип опажања литерарне мисли у визуелно опажање – стварање ликовног дела.

## ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА ПУТЕМ ВИЗУЕЛНОГ ОПАЖАЊА

Структура књижевног текста утиче на садржину уметничке слике, као визуелне креације текста, која мора имати „телесну“ структуру, визуелни обим идеје као и ликовно мисаоно виђење.

У сагледавању књижевног дела важни визуелни методски поступци су: алузија ликовно-књижевног визуелног остварења, алузија на феномен, ментално ликовне слике, тј. синестезија као ликовно-креативне сензације у боји.

Важно је да сликар, док тумачи књижевно дело, познаје језик речи, метафора, аналогију креативних процеса, визуелизацију књижевног дела, сликарска изазивања психолошких механизма полифонијске структуре креативног тумачења и оствари оригинално визуелно дело.

Да би неко могао да тумачи визуелно-ликовно дело, мора да поседује:

1. способност за специјалну врсту илустровања,
2. визуелно-ликовну потребу за независношћу, као и за аутономијом – креативношћу,

3. висок ниво визуелизације снаге ега као и ликовност,
4. визуелно апстрактне ликовно-књижевне појмове кроз контроле импулса,
5. висок степен опште интелигенције,
6. визуелну тежњу да кроз књижевно мишљење оствари ликовну свеобухватност (као креативно ликовно мишљење),
7. високу ликовну доминантност и убедљивост у визуелном мишљењу,
8. решење ликовно-визуелног проблема – увиђањем,
9. моћ да може ангажовати нову емоцију, израз, ритам и бројне визуелне утиске у једном ликовном делу.

Важно је да сликар опсерватор визуелизацију књижевног дела претвори у визуелно дело – слику и да ствара кроз следеће садржине креативности (С. Дивљан, Методика наставе ликовне културе, 2008.):

1. необично асоцирање визуелних идеја путем флуентности,
2. флуентност визуелних идеја које можемо манифестовати у различитим стилским облицима: вербалним, визуелним, асоцијативним, сликарски идеационим...
3. визуелну дивергентност асоцирања кроз различитост варијетета идеја као и квалитета природе идеја,
4. откривање нових идеја као и пријемчивост за нове идеје – решења,
5. продуктивност књижевно-ликовне имагинације кроз визуелно-креативно интелектуалне опсервације,
6. асоцијацију порука и идеја кроз емоционалне врсте књижевног као и ликовног изражавања.

Постоји више асоцијативних путева спровођења речи кроз визуелизацију ликовног чина размишљања. То су на пример:

1. фактори са изолованим операцијама речима,
2. визуелни фактори речи које су узете из књижевног дела,
3. визуелна подела литерарних стилова на сликовне сегменте оптичког опажања.

## ВИЗУЕЛНО-КРЕАТИВНИ ФАКТОРИ

На основу ових подела визуелно-креативних способности или онога што је речима или бојама исказано, ми визуелне факторе делимо на: аудио-моторне, визуелно-креативне, естетско-продуктивне, визуелно-егзекутивне факторе и пикторалну визуелизацију текста. У визуелном тумачењу књижевног дела важан је егзекутивни фактор, тј. налажење или селекција адекватних текстова приликом транспоновања речи у сликарско дело. Факторе егзекутивне ликовне операције путем илустроване опсервације делимо на факторе визуелне артикулације, као и на графичко линеарне факторе, тј. сликарско-визуелне факторе.



Литерарно изражавање спроводимо у визуелно ликовно стваралаштво. Да би неко визуелно ликовно тумачио књижевни текст, мора да поседује когнитивне и конативне особине креативне личности као што су:

1. богатство визуелних идеја,
2. визуелну флексибилност,
3. имагинарно визуелну оригиналност,
4. развијен смисао за фантазију,
5. визуелну игру са идејама,
6. креативно визуелну аутономност,
7. естетску неконвенционалност и
8. висок степен ликовно-интелектуалног капацитета.

(С. Дивљан, *Методика наставе ликовне културе*, 2008.)

### СТВАРАЊЕ ЛИКОВНО-ПРОБЛЕМСКЕ СИТУАЦИЈЕ

У *Рјечнику* се јављају бројна и различита значења. *Рјечник* је вишезначајан и вишестран. Од читаоца тражи понирање у дубље ликовне слојеве значења као и активан однос текста према ликовности. Кроз *Рјечник* можемо изградити ликовно критичко мишљење, тј.:

1. самостално ликовно вредновање књижевних мисли,
2. ликовно критичко читање,
3. ликовно критичко решавање проблема кроз фонетику и ликовни тон,
4. ликовно креативно мишљење кроз композициону ликовну ситуациону атмосферу,
5. ликовно критички став према тексту,
6. критичке аспекте ликовног суђења у процесу ликовног читања текста.

Ликовно-критичко тумачење, које још називамо и креативно и активно проблемско учовање ликовности у тексту, подразумева: реализовање, компарирање, класификовање, закључивање кроз анализовање и ликовно вредновање.

Ликовно-стваралачко читање уметничког текста обухвата ликовни доживљај поруке, замишљање ликовности у тексту, естетски став према тексту, ликовно читање „између редова“ и успостављање естетског става према тексту, као и актуелизације појединих ликовних аспеката кроз текстове у *Рјечнику*.

Ликовне одредбе кроз прецизирање синтагме – критички став при тумачењу књижевног дела захтевају изузетну интелектуалну активност. Стваралачко читање ликовно-уметничког текста обухвата: ликовно доживљавање порука, ликовно афективно реаговање на садржај, ликовно доживљавање боја кроз текст, замишљање ликовне стварности у тексту, ликовно читање подтекста и успостављање естетског става према тексту.

Важно је да ликовни читатељ класификује текстуалне особености као што су:

1. ликовне способности уочавања литерарних проблема,
2. ликовна способност проналажења решења, тј. ликовна метода за решавање текстуалних проблема и
3. ликовна способност доказивања литерарно-ликовних решења.

Вукови следбеници писали су на народном језику, Вуковом ортографијом. Један од њих био је и Бранко Радичевић. Његова песма *На студенцу* је диван пример како се може песма тумачити сликарским језиком, тј. ликовном граматиком.

Девојка на студенцу (из 1843. године)

*Каг сам синоћ овде била  
И водице зашћила,  
Дође момче црна ока  
На коњићу лака скока...*

Литерарно-ликовно изражавање кроз симетрични осмерац, песничке слике и песнички метар – сликар може да гради ликовне визије као што су коњић или момче као мелодијски осмерац, представљајући префињену слику еротично-симболичког значења. Слика ове песме је светла и раздрагана, пуна емоционалног набоја. Вода је у овој песми извор љубави и извор живота. Девојка је жељна љубави као воде. Бунар је место девојачке слободе.

*Каг сам синоћ ...* Означава сећање, чежњу и ишчекивање. *А синоћ!* Синоћ је акшам, сутон – румени залазак сунца, на хоризонту велико црвено сунце (чежњива љубав – љубав сутонских ноћи). Понекад су облаци при заласку сунца беличасти. Бели облаци су као невеста – нежни и паперјастии...

*Дође момче црна ока ...* Момак или момче, нежењен мушкарац.

Студенац је место где се народ окупља и сеири, егленише, дивани, прича, приповеда и тражи забаву. Момче је девојачки сан и њена чежња.

*На коњићу лака скока...*

Коњ је племенити знак мушке снаге и лепоте, а момче црна ока је мудрост и чежња. Момак и коњ су витезови и снага земље по којој ходе, вечни ратници и стубови своје отаџбине.

## ИЗ ВУКОВОГ РЈЕЧНИКА

Гласноша с Косова нашао Милошеву мајку на тој ријечи код оваца па јој рекао: „Не чај више Милошева мајко! Одбиј овце у то пусто поље: Милош ти је јуче погинуо. И од тада је остало пустопоље и ријека нечаја“.

Сурови гласноша, злуради и безочни човек, поигра се на најсуровији начин са Милошевом мајком. Гласноша саопштава сиротој мајци да јој се огњиште гаси, тј. да се угасило. Каква туга и опомена, какав чемер бије људе који у миру бране свој праг и двориште! Мајка је хранила и појила јунака и

наследника, чувала овце и кућу да би њен син продужио српски род. И дошао црни дан када јунака више нема, а мајка нејака, окопнила од чежње и чекања. Уби мајку превелика чамотиња. Човеку дође да пресвисне када гласоноша каже: „Одбиј овце у то пусто поље...“ Ни овце немају више господара и оне одоше не би ли преживеле, ако нико други, појешће их вуци... Кроз ове речи колорит је сивоцрн и чемернољубичаст. Кроз ову чемерну причу смрт је кувачије гнездо које је проткано горчином и пакошћу другог човека.

Старица се згурила низ пусто двориште и од туге лелече. Мајчино лице се окаменило јер је злбом других – спржено. У дворишту се мајка окаменила, небом као да се чује крик, о камене, проклети усуде! Све је око мајке тамно-зелено и чемером спржено, јер нема ко да ради и нема коме да се радује биље и изобиље.

### ИЗ ВУКОВОГ РЈЕЧНИКА

„Док је нашла гују отровницу, заклала је злаћаним прстеном, уточила по кондира једа, оно друго вином доточила, па га дала своме брату рођеноме, те је свога брата отровала“.

Шта има страшније него да сестра брата отрује?! Каква је то смелост да отровницу гују ухвати и злаћаним прстеном закоље. По кондира уточила једа, какве су то страшне муке и колико ту има надљудске патње, па онда доточила вина па га дала своме брату рођеноме. Каква срамота, каква горчина је натерала сестру да отрује брата? Дала отров своме брату рођеноме... О, боже, каква трагедија!

Сликарска визија ове приче је змија шарена крвљу посута и тамом обасута тако да се и утроба земље преврће, чак би и камен заплакао над овом судбом.

*Осим лексикографске и несјорне вредности за српски језик и културу уопште, Вуков Рјечник обилује и сликарско-визуелном снагом. Речничке дефиниције имају ликовних елемената ипакве пошеницијалне визуелне снаге да се моју претпочију у визуелне представе, оригиналне, живе и снажне.*

Sretko Divljan

### LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET PICTURALES-VISUELLES DANS LE *DICTIONNAIRE* DE VUK ST. KARADZIC

#### RÉSUMÉ:

Dans la deuxième moitié du siècle dernier la beauté inconnue de la prose a été découverte dans le *Dictionnaire I* de Vuk (*Raskovnik*, Konstantinovic, 1964).

Cette prose comporte également des visions et des représentations picturales-artistiques qui n'avaient pas été remarqués.

Selon les recherches, ce manuel lexicographique très stimulant comprend les observations socio-historiques profondes en forme des explications littéraires, artistiques, esthétiques et poétiques. Cet ouvrage toujours «ouvert» (Umberto Eco) est affiné par les visions picturales et poétiques exaltantes du peuple serbe que Vuk Karadzic a «peint» littérairement et «dessiné» graphiquement et artistiquement avec sa main habile d'écrivain. La prose du *Dictionnaire* et les commentaires artistiques inspirants reflètent presque tous les domaines de la vie sociale, ainsi que la prose et la poésie folkloriques, ethnographiques, mythologiques et symboliquement stratifiées, qui dépassent considérablement le matériel lexicographique.

Dans cette oeuvre nous avons mis l'accent sur ces représentations picturales et poétiques écrites dans une langue autant populaire, authentique, lyrique et mystique, autant figuratif et picturale et métaphysique, montrant l'«unité des muses» et le fait que la prose de Vuk dans le *Dictionnaire* représente la peinture silencieuse et en même temps la poésie expressive.

## КЊИЖЕВНИ ТЕКСТОВИ КАО ЛЕКСИЧКА ПОДЛОГА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

*Ајсџиракџи:* И онима који нису протагонисти непосредне наставе данас је јасна неопходност напора на изналажењу начина да се ученицима на свим нивоима, нарочито на средњем, а посебно на вишем нивоу учења, понуде додатна средства и умећа коришћења енглеског језика, посебно његовог вокабулара, у најразличитије могуће сврхе, које су неслућено бројне, а најчешће зависе од рада на тексту и коришћења текста. Управо то ствара осећај да књижевни текстови могу да су од вишеструке користи, али представља и разлог и снажно опредељење за широко схватање тог појма, тако да он осим узорака квалитетне поезије и примера прозног стваралаштва укључи и текстове из домена не-уметничке прозе. За енглеску књижевност данас је јасно да представља богатство које припада читавом свету који користи тај језик универзалне комуникације, па у том смислу одабрани текстови илуструју не само квалитет тог језика као страног већ доносе и значајне елементе енглеског језика који је средство проучавања и сналажења у великом броју различитих области. Зато књижевни текст који је одабран узимањем у обзир најзначајнијих критеријума избора доказује значај у настави лексике и представља извор корисних идеја, па стога и ослонац у раду непосредним извођачима наставе, без обзира на профил и величину њиховог претходног искуства.

*Кључне речи:* Књижевност, књижевни текстови, енглески језик као страни, вокабулар, контекст, избор, критеријуми избора, наставник, улога наставника

### УВОД

У времену после Другог светског рата велика настојања, нарочито уз носећу улогу Сједињених Америчких Држава, да се енглески језик донесе другим земљама и народима произвела су наглашену, па и пренаглашену, улогу вербалне комуникације, говорног језика као превасходног циља учења и овладавања енглеским језиком као страном. Истовремено је остала на делу потреба да се приступи огромној количини писане материје, потреба која је временом све већа јер се неслућено увећава и квантитет литературе и свих других врста писаних материјала. Релативно мали остаје, мада се и он увећава, број ученика којима ће икада затребати права говорна комуникација на енглеском језику, док је способност читања разних врста литературе корисна, понегде и понекад и суштински неопходна, практично свакој образованој особи свуда у данашњем свету.

## ПОВРАТАК КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ

Сасвим логична и образложена потреба да се влада говорним језиком не треба сама по себи да нас спутава у коришћењу писаних материјала и рада на развијању вештине читања и стварању навике читања, јер квалитетан књижевни текст, методолошки правилно одабран и умешно искоришћен, доприноси вештини ступања у дијалог, постављања питања и одговарања на упите, излагања личних ставова и осећања; да и не говоримо о томе да је велика већина младог интелектуалног света ипак свесна да ће им разумевање говора и произвођење говора у будућности бити од другоразредног значаја, можда сасвим неважни. Отуда, како излаже Димитријевић (2001: 35) „После уџбеника у целости лишених књижевних текстова, и после ’експеримента’ са дијалошким текстовима (ослањање на дијалоге какви су били у уџбеницима шездесетих и седамдесетих година, показало се, такође, као неплодносно) интересовање методичара, теоретичара наставе страних језика, писаца уџбеника и наставника, враћа се постепено књижевним текстовима.“ Овде нас, посебно када је вокабулар у питању, и најовлаштније присећање језичког понашања деце подсећа на чињеницу да је њихова способност да разумеју увек далеко изнад активне способности да се изразе говором; и код одраслих, у сопственом језику а свакако још изразитије у страном, обим рецептивног вокабулара знатно превазилази оквире активног владања лексиком.

У настојањима да се овлада енглеским језиком као страним сви извођачи наставе радо прихватају и користе вежбе граматичких и реченичних образаца, увежбавања обављањем различитих трансформација или замењивањем делова, конверзацију и дијалоге. Књижевни текстови као елемент програма у настави енглеског језика нису, међутим, по укусу свих наставника. И они који су покушали да се ослоне на узорке књижевних дела и настоје да користе текстове који су оригиналне творевине књижевних стваралаца на енглеском језику нису у свом раду увек успешни. Штавише, мало је таквих који по овом питању могу да се похвале потпуним успехом. Ипак, остаје и временом све више јача осећај да би обрада књижевних текстова морала да има значајну вредност у учењу овог страног језика – под условом да се пронађу и одаберу прави текстови, који ће потом бити правилно примењени, и под свеукупним условом да се прихвата схватање ... „да је настава страних језика један изузетно сложен систем у коме је неизбежно непрестано преиспитивање постигнутих резултата и трагање за новим, ефикаснијим решењима.“ (Шевић, 2001: 135).

## ОЖИВЉЕНА И ИНОВИРАНА ИНТЕРЕСОВАЊА ЗА ВОКАБУЛАР

У сталном преиспитивању оног што је постигнуто и оног чим се тренутно располаже, и у потрази за квалитетнијим решењима пракса извођења наставе у гимназији, али и на високошколском нивоу уверава нас да

ученици, нарочито ученици завршних разреда, и студенти oseћају да им управо вокабулар представља највећу незадовољenu потребу, па према томе и најакутнију тешкоћу у учењу енглеског језика. У свеукупном редовном раду то може и да не буде сасвим очигледно; наставникови утисци могу и да одступају од оваквих ученичких ставова, али улогу вокабулара међу тешкоћама које се јављају при читању на енглеском језику и при усвајању језика уопште не треба потценити. Ово нарочито важи у светлу најновијих кретања која подразумевају интересовања за вокабулар као један силан талас који покрећу и шаљу изворни говорници енглеског језика, проучаваоци тог данас најмоћнијег средства међународне комуникације, али и теоретичари који трагају за најквалитетнијим и најуспешнијим начинима за његово пласирање онима који га уче и увежбавају као све више обавезан страни језик. Тај вртлог потенцирања значаја и потребе владања што богатијом лексиком захватио је и нашу средину, у глобалу али и изоштено гледано – школску средину, нарочито на средњим и вишим нивоима учења и предавања. Богата понуда уџбеника који нам стижу из Велике Британије у пакетима с још богатијим избором пратећих материјала као што су звучне касете, звучни и видео дискови, радне свеске и бојанке, цртани филмови, играчке, компјутерске игрице, серије филмова и забавних емисија на небројеним каналима сателитских и кабловских телевизија донели су донедавно неслућену ширину и богатство вокабулара и основцима-првацима, да не кажемо већ и малишанима предшколског узраста, за које се већ дуго у сâмим предшколским установама, а и на бројним другим местима организују курсеви. Никог онда не треба да чуди, а наставу не би ни случајно смело да изненади, набујало интересовање средњошколаца, нарочито инсистирање ученика завршних разреда гимназије, у смислу овладавања што већим бројем речи енглеског језика. Захтеви су евидентни, веома увећани прохтеви и очекивања су убедљиво на делу; на настави је да их препозна, да их каналише, да им одговори, да им, колико год је могуће, удовољи.

## УСЛОВИ И ЗАДАЦИ НАСТАВЕ У ИЗМЕЊЕНИМ ОКОЛНОСТИМА

Свакако најлакши задатак наставе јесте да појаве о којима је реч препозна, да констатује њихово постојање, али и постојање извора који их зачињу и ојачавају. У сâмом школском раду монолингвални уџбеници, сада сасвим преовлађујући, удружени с комуникативним аудио-лингвалним приступом у третирању укупне материје која се нуди, са својим пратећим звучним материјалима и другим додатним садржајима, стварају сасвим објективну потребу да се влада бројним речима и изразима неопходним за разумевање поруке, за обављање различитих вежбања, за комуникацију. Други лако препознатљив чинилац, често и гласно експлицитно формулисан било од стране ученика или кроз ставове њихових родитеља, тиче се социопсихолошког питања мотивације и аспирација, које, једноставно речено, не



чине неку нарочито богату лепезу – крећу се од жеље да се остави добар утисак на неком интервјуу после кога се очекује добијање иностране стипендије, преко жеље да се у иностранству студира, до коначне амбиције да се „тамо“ успешно комуницира и да се пласира стручност стечена у сопственој земљи. Упадљиви и снажни чиниоци, лаки за учовање, али веома оптерећујући када је у питању настава, ионако опхрвана недостацима и тешкоћама.

Међу најосновније тешкоће свакако треба уврстити сталну чињеницу да су у нашим условима рада одељења велика, веома бројна, као и стару тврдњу да је фонд часова увек мали, увек недовољан, нарочито с обзиром на бројно стање одељења и свеукупне захтеве програма, а посебно данас – у време нараслих интересовања и силно актуелизоване потребе да се влада енглеским језиком, према томе и вокабуларом енглеског језика. Ове тешкоће су толико присутне и толико убедљиве да им никаква посебна дискусија и доказивање нису потребни. Ту су и питања различито профилисаних ђачких интересовања и потреба, као и ограничења у виду других програмских задатака и циљева, чије испуњавање представља додатни захтев да се увећан обим лексике пласира умесно и умешно. Ипак, највећи суштински проблем остаје у чињеници да је у учионици потребно створити ситуацију за аутентично одвијање језика. Географски, физички, далеко од средине у којој језик користе изворни говорници, далеко од контекста догађаја и ситуација који производе природан језик, морамо да уважимо и поздравимо чињеницу да *књижевности* нуди језик који ствара властити контекст (Littlewood, 1975); књижевност је пример језика у његовој најпотпунијој могућој примени, она представља контекст за коришћење језика (Carter, 1984) и зато је потребно обратити се књижевности и узорке књижевног стваралаштва интегрисати у језичку наставу. Неопходно је вратити се тексту и читању.

Природа процеса читања је таква да у њему *речи* представљају физички најмање значењске јединице укупне поруке, тако да играју важнију улогу и доносе већу тешкоћу него што смо слободни да допустимо. О толико значајној спрези између жељеног нарастања вокабулара и читања у званичним условима учења Miller (1991: 246–247) износи: „For children who can read, many new words are picked up from context by a process that psycholinguists call incidental learning. That is to say, children can learn words at school the same way they learned them at home: by observing how they are used in intelligible contexts. The principal difference is that the academic environment depends more on written than on spoken contexts. It is widely recognized that the best way to facilitate vocabulary growth in schoolchildren is to encourage them to read as much as possible. ... It is not surprising, therefore, that children who read little or nothing outside of school generally do poorly on vocabulary tests.“

Потребно је, дакле, много читања, неопходан је смисаони контекст. Према Маркварту (Markwardt, 1978), усвајање вокабулара треба да је плод контекстуалног читања, а не проучавања речи у списковима и не искључивог коришћења свеприсутних једнојезичних речника јер су они потенцијално заводљиви и опасни својим нуђењем појединачних синонима. Неопходан је прави контекст, а искључиво је природа лексикона енглеског језика та која

треба да пресуђује при одабиру књижевних текстова за обраду, као и при евентуалном размишљању и одређивању за коришћење скраћених или поједностављених верзија. Контекст је пресудан, али нам разрађено и нијансирано схватање контекста које нуди Miller (1991: 246) – „Learning words by reading them in context is effective, but not efficient. Some contexts are uninformative. Some are even misleading. For reading to have any substantial effect on vocabulary, a word must be encountered several times – which means that a great deal of reading must be done.“ – помаже да схватимо да је права суштина у читању, у правилном одабиру текстова пре свега, а потом и у њиховом пласирању на начин који ће ученике подстицати на читање.

Усвајање вокабулара и у матерњем језику умногоме зависи од квалитета укупног образовања, а у одређеној мери и од степена личне префињености, личних искустава, и од „начитаности“ – како се то често каже. У сваком случају, реч је о веома постепеном процесу, и то процесу за који бисмо могли да тврдимо да му нема краја, пошто не постоји, и није могуће да постоји, говорник који влада свим ставкама у лексикону свог језика. (Yorio, 1971). Кад посматрамо усвајање вокабулара страног језика схватамо да је тај процес још неупоредиво тежи, пре свега услед разлика у природи граматичког и лексичког система сопственог језика и језика који се учи као страни. Због тога и јесте неопходно нудити ученицима елементе вокабулара у смисаоним ситуацијама и у релацијама с другим речима с којима су синтагматски и/или парадигматски повезани. „Guessing vocabulary from context is the most frequent way we discover the meaning of new words, and to do it, we have learned to look for a number of clues. First of all, our guesses are guided by the topic, which in conversation is obvious from the type of social interaction involved, and which in reading may be signalled by an abstract or outline of what we are about to read. Even a title provides an effective source of clues for guessing. ... Secondly, we are guided by the other words in the discourse to help us guess. Discourse is full of redundancy, anaphora and parallelism, and each offers clues for understanding new vocabulary. Finally, grammatical structure, as well as intonation in speech and punctuation in writing, contain further clues.” (Nattinger, 1989: 63).

Схватамо да је неопходно откривати и тумачити те трагове у тексту, мада је, што се тиче способности да се у ходу предвиђају и комбинују сигнали који су важни за разумевање материјала, јасно да код ученика који уче страни језик, чак и кад досегну највише нивое, још нису развијене способности да се избор врши по аутоматизму и интуитивно. Тешкоћа је видљива и у успостављању неопходних асоцијација између трагова на које се наилази приликом читања текста. Разлози су пре свега у несигурности и неизвесности по питању исправности начињеног избора, и, још очигледније, у немогућности да се успостави икаква асоцијација ако је избор погрешан. У сваком тренутку читања понуђеног материјала читалац истовремено предвиђа наредне сигнале и ствара асоцијације с већ пређеним траговима који су му ускладиштени у меморији. Код изворног говорника овај процес се одвија спонтано, без утицаја свесне воље; у примеру ученика страног језика тај процес је спор и тежак. Способност предвиђања наредних елемената је

ограничена несавршеношћу знања језика; већ савладаних сигнала треба се присећати, и због тога је учеников меморијски опсег веома узак – лако заборавља елементе које је већ ускладиштио. Услед дејства оваквих чинилаца асоцијације су споре, несигурне, стварају се с доста тешкоћа... И са своје стране су онда у праву они који се питају чему уопште обраћање књижевности, односно књижевним текстовима. Истина је да књижевни текст није једини начин за увођење нових речи и израза, или, на пример, елемената познавања културе. Понекад би неки не-књижевни текст могао да постигне исте циљеве на непосреднији и ефектнији начин него узорци књижевног стваралаштва, у односу на које ученици често имају некакав отпор или су у најмању руку равнодушни и у почетку сасвим незаинтересовани. Књижевност зато има своје право место у програму наставе енглеског језика као страног само ако подучавање обавља *боље* него друге врсте текстова.

### ДОЖИВЉАЈ ДЕЛА И КРИТЕРИЈУМИ ИЗБОРА ТЕКСТОВА

Логично је да ће књижевни текст користити и подучавати ученике боље уколико они реагују својим литерарним доживљајем, уколико понуђени текст не схватају само као материјал из ког мора да се учи. „If literature is to be a useful vehicle for the teaching of second language skills, that literature must first succeed as a literary experience for the student. The failure of literary texts in second language teaching is often the result of a failure to encourage or even to allow students to receive such texts as literature, that is, as a literary experience. Consequently, second language teachers interested in using literature in their classes must be aware of how literature can teach second language skills while, at the same time, retaining its literary value for second language learners.“ (Arthur, 1968: 199). Књижевност је овде драгоцене не само зато што може корисно да послужи, већ зато што је и сâм чин читања књижевног дела једно пријатно искуство, или би макар то требало да буде. Књижевна дела се често читају искључиво ради задовољства. Зато није неосновано очекивати да кроз коришћење књижевних текстова доживљај учења страног језика може постати још један извор непосредног задовољства и осећаја испуњености. Оваква могућност чини књижевни текст заиста привлачним средством коме наставник треба с пуним поверењем да се обрати у свом раду. Правилним одабиром и умешним коришћењем може се постићи да књижевни текст буде драгоцен извор разумевања и усвајања лексике енглеског језика, сасвим у складу с дубоком поруком два кратка стиха чијом се ефектном римом служе Нирнберг и Розенблум (Nurnberg, Rosenblum, 1989: 7), уверени да учење увећаног броја нових речи може и *мора* да представља активност која доноси задовољство, па се, кад је реч о учењу уопште, и овде радо присећају риме научене у детињству – „What’s learned with pleasure / Is learned full measure.“

Како онда доћи до жељене пријатности, како постићи то задовољство коришћењем књижевног текста као лексичке подлоге? Правилан *избор* текстова је најважнији задатак и највећа одговорност која у овом смислу припа-

да извођачу наставе. Умешним и промишљеним избором и потом правим начином пласирања одабраних материјала, у раду на увећаном броју текстова који ће задовољити теоријом формулисане, а праксом потврђене критеријуме савестан наставник једино и може да води ученике ка њиховом толико жељеном осамостаљивању за рад на непознатом, новом, свеједно ком тексту. Прави циљ је да се ученици неосетно доведу до нивоа када им више није потребан школски припремљен текст и кад су спремни да оставе ону школску навику да је знање могуће применити само на познатом материјалу. На најбољем смо путу, дакле, и ми и ученици ако успемо да код њих временом изградимо навику читања на енглеском језику, која ће постепено прерасти у личну интелектуалну потребу. Овакво схватање је логично и вероватно представља став коме и није потребно много доказивања, али који свакако потенцира потребу да наставника задужимо познавањем и уважавањем најважнијих критеријума избора, онако како их излаже и тумачи уважени ауторитет (Димитријевић, 2003). Реч је о језичком, психолошком, методолошком и књижевном критеријуму, мада увек треба имати на уму и захтеве које постављају општеобразовни и културом опредељени циљеви.

*Језички кријтеријум* тражи да сваки текст, а нарочито књижевни, буде језички близак и приступачан сваком ученику. Колико год је овај захтев отежан добро знаном и помињаном чињеницом да је број ученика у нашим одељењима заиста велик, неопходно је познавати и непрестано имати на уму просечне језичке моћи појединаца и читавих одељења како би одабир донео текст који је разумљив. Ученици морају да читају понуђено дело с потпуном сопственом укљученошћу, у којој текст ненападно служи као помоћно средство у учењу језика – у овладавању вокабуларом, између осталог, али нипошто кроз неки упадљиво велик број непознатих речи. Ученици треба да су у стању да схвате дословно значење речи које текст пласира, а при сусрету с неком непознатом речи појединац не сме да осети да је успорен и поремећен у читању – не сме да је стављен у позицију да се непрестано обраћа речнику или да тражи усмено објашњење да би уопште схватио шта је предмет приче коју (покушава да) чита. Ако успемо да задовољимо захтеве овог критеријума, на путу смо да код ученика произведемо прави литерарни доживљај света и културолошких елемената на начин на који се кроз тај свет креће сâм аутор. (Arthur, 1968).

*Психолошки кријтеријум* се, нарочито надовезивањем на захтев да се не претера с бројем непознатих речи у тексту како би се избегли могући отпори и одбојност, некако логично стапа с језичким критеријумом. Суштина је у томе да се одабере текст који је својим свеукупним садржајем ученицима толико занимљив да побуђује њихову потпуну пажњу и у њима буди задовољство које ће их у неком каснијем тренутку, како кога, навести да му се поново обрате. Поновно ишчитавање текста ће доприносити, између осталог, и утврђивању елемената вокабулара, буђењу радозналости која трага за гранањем значења или наводи на размишљање о сопственим примерима. Такво ангажовање на активацији проширеног вокабулара може само да увећа оно задовољство, онај осећај лепог литерарног доживљаја који је правилно одабран текст произвео.

Што се задовољства добијеног сâмим читањем тиче, јасно је да је оно истинско кад је ван свесне контроле, не постиже се применом воље. Ученику не може да се нареди да ужива у тексту који му је понуђен. Најважнија је мотивација за почетак – треба се упустити у читање; интелект и осећања се потом усредсреде на причу до мере у којој се губи свест о сопственом реалном окружењу, и читалац неко време и сâм постоји искључиво унутар садржаја у који се упустио. Код млађих узраста овакав доживљај може да води и потпуној идентификацији с неким ликом у причи. Што су ученици старији, што је виши ниво језичког знања, овај доживљај бива све више мисаоног карактера, али то никако не значи да слаби. Утолико је још јасније да ће та нарочита интеракција између текста и младог читаоца која је пожељна и којој се тежи бити остварена само уколико су испуњени најважнији предуслови: да је текст заиста умешно одабран, а да је читалац припремљен и оспособљен да га прими на прави начин. Према Артуру (Arthur, 1968), могуће је, макар у извесној мери, успоставити везу између праве вредности текста и начина на који је он примљен.

*Методолошки критеријум* је за све наставнике у непосредној пракси у ствари најважнији. Под претпоставком да је свим наведеним критеријумима равноправно посвећена дужна пажња, испуњеност методолошких услова је пресудна за успешну примену књижевног текста у настави, према томе и у свему што подразумева наставни рад у домену лексике. Определили смо се за схватање да је књижевност један тип језичког испољавања и да је приликом избора књижевних текстова за језичку обраду први услов да текст буде адекватан језичком знању ученика, да би се онда кренуло ка правом циљу наставе – да ученик добије истинску жељу да обави и више од оног што се од њега тражи и да буде успешан у спровођењу тог свог квалитетног удубљивања. „If ... literature is a type of language act, we believe that it follows that it can not be studied with the fullest faithfulness unless the student is deeply versed in scientific linguistics, and is prepared to focus this knowledge on both the external and internal characteristics of literature, in hope of finding, eventually, those particularly significant characteristics which define, in each culture, the difference between literature and mere everyday use of language“ (Whitehall, and Archibald A. Hill; 1964: 489).

Удубљивање у богатство и разгранатост вокабулара енглеског језика тражи онда да одабрани текст, осим тога што одговара језичком нивоу ученика и доноси им литерарну занимљивост и привлачност, буде у складу с методолошким захтевима. Практичне потребе језичке наставе зато и сматрамо елементом на ком треба и најстудиозније да се задржимо приликом одабира и одлучивања, јер „Један текст је *методолошки адекватан* ако се на основу њега, кроз његову обраду, могу организовати разне врсте језичких вежби, односно, ако текст може корисно послужити у остваривању чисто *језичке* наставе“ (Димитријевић, 1984: 125). А како савремени циљеви језичке наставе ни пошто не одступају од значаја комуникативног и ситуационо прилагођеног владања говорним језиком, многи извођачи наставе налазе да је изузетно тешко, на пример, пронаћи квалитетан књижевни текст који задовољава језичке моћи ученика на одређеном нивоу, њихова интересовања и – представља

подлогу за успешну и варирану конверзацију. Отуда се рађају многа питања која често остају без правог одговора, јављају се недоумице, па и скепса.

Велик је број теоретичара и, нарочито, наставника који читање (одломака) књижевних творевина ради задовољства и истовремено коришћење истог материјала у сврху учења језика сматрају међусобно неспојивим циљевима и задацима. Ако се сматра да књижевни текст може да је успешан део програма наставе енглеског језика, треба зато изнаћи начине да се он учини и корисним и пријатним; треба свесно и потпуно разјаснити природу уживања до ког је могуће доћи читањем књижевних дела и прецизно разлучити циљеве у овладавању језиком чијем остварењу текст може да допринесе. У методолошком смислу онда ће бити најважније доћи до ставова о томе како сазнања проистекла из одговора на сва ова питања и дилеме могу да се примене у стварној, свакодневной, учioniчкој ситуацији. Методолошки је значајно донети одлуку и о томе који ће аутори бити заступљени, која ће њихова дела или одломци бити укључени.

*Књижевни критеријум* претпоставља, или је бар традиционално претпостављао, да одабрани узорци поетског или прозног стваралаштва треба да потичу од познатих и уважених књижевних имена, али се и овде никад није могло, а и данас се не може у децидирану одлуку без претходног разјашњавања разумљивих питања и дилема – да ли ће нас задовољити и мање познати савремени писци, или долазе у обзир само великани из прошлости; да ли се треба држати хронолошког редоследа приликом пласирања текстова; да ли се преваходно одредити за прозне текстове или у свему има места и поезији; да ли осим уметничке прозе у ужем смислу у обзир долазе и позната дела из области есејистике, путописне, дневничке, биографске литературе; да ли је допуштено обраћати се скраћеним и поједностављеним верзијама појединих славних дела. На оваква и небројена слична питања која овде непрестано извиру најбоље ћемо одговорити ако се савесно придржавамо захтева језичке и методолошке адекватности. „Није битно да ли је писац из XVI или је из друге половине XX века ако њихови текстови одговарају захтевима адекватности. ... Не треба заборавити да има текстова из протеклих векова који су својим садржајем ученицима ближи и разумљивији па и актуелнији од неких савремених писаца. У вишим разредима средње школе сасвим сигурно се може повести занимљив разговор, конверзација на страном језику, у вези са извесним одломцима из Шекспирових драма, и то лакше и природније него у вези са неким модерним текстовима.“ (Dimitrijević, 1984: 127).

## ЗАКЉУЧАК

У покушају приближавања неком иоле дефинисаном закључку на ову неисцрпну тему и по овом бескрајном низу практичних питања морамо се, осим захтева језичке и методолошке адекватности, поново сетити и потребе да се дође до оног толико жељеног задовољства изазваног радом на књижевном тексту. Јасно је да не смемо инсистирати само на књижевном делу



као таквом, већ на том нарочитом садејству у које ступају читалац и текст. Сâма чињеница да смо се определили за дело које се генерално сматра квалитетном књижевношћу није гаранција да ће тај пријатан литерарни доживљај бити досегнут. Пријатност којој се овде тежи могу да произведу Шекспирови вечни стихови, али исто тако и текст неког аутора за ког ученик још није чуо и чије дело можда никад неће бити издато у тврдом повезу мада му и те како има места у – уџбенику. Ако не ни у уџбенику, онда понајпре у *лично сачињеном избору* додатних материјала које наставник пласира у циљу лексичке обраде, уз непрестано уважавање истине да су књиге и текстови „...трајни чувари и извори знања који су у нашој власти и лако приступачни. Пружају нам знање кад год им се обратимо и то оним темпом и редом који нам највише одговара. Њих не издаје стрпљење“ (Николић, М. и Сретен Пижурица, 1982:148). У времену општег нестрпљења, у раду с великим бројем ученика чија су интересовања различита, у вештачким условима наставе далеко од земље у којој се енглеским језиком користе његови изворни говорници једини прави додир са сâмим тим језиком у сваком тренутку могу да нам пруже књига и правилно одабрани узорци књижевног стваралаштва.

## ЛИТЕРАТУРА

- Arthur, B. (1968) „Reading Literature and Learning a Second Language“, *Language Learning* XVIII/3–4, 199–210
- Carter, R. ed. (1984) *Language and Literature: An Introductory Reader in Stylistics*. London: George Allen & Unwin
- Dimitrijević, N.R. (1984) *Zabluda u nastavi stranih jezika* (II – прерађено и допуњено издање). Sarajevo: Svjetlost
- Dimitrijević, N. (2001) „Metodika nastave stranih jezika na kraju XX veka“, u: *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, priredila: J. Vučo, 13–53. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore
- Dimitrijević, N.R., priređivač (2003) *Poetry with Pleasure – izbor iz britanske i američke poezije XX veka*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Littlewood, W.T. (1975) „Literature in the school foreign language course“, *Modern Languages* LVI/3, 127–131
- Marckwardt, A.H. (1978) *The Place of Literature in the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Honolulu: East-West Center/University of Hawaii Press
- Miller, G. A. (1991) *The Science of Words*. New York: Scientific American Library
- Nattinger, J. (1989) „Some current trends in vocabulary teaching“, in: *Vocabulary and Language Teaching*, eds. R. Carter and M. McCarthy, 62–82. New York: Longman
- Nikolić, dr M., Sreten Pižurica (1982) „Funkcionalnost jezičkih i stilskih postupaka u udžbenicima“, u: *Udžbenik kao predmet naučnih istraživanja*, redaktor Radisav Ničković, 147–160. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva



Nurnberg, M. and M. Rosenblum (1989) *How to Build a Better Vocabulary*. New York: Warner Books

Šević, R. (2001) „Novi pogledi na nastavu engleskog jezika kao globalnog“, u: *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*, priredila J. Vučo, 135–152. Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore

Whitehall, H. and Archibald A. Hill (1964) „A Report on the Language-Literature Seminar“, in: *Readings in Applied English Linguistics*, Second Edition, editor Harold B. Allen, 488–492, New York: Appleton-Century-Crofts

Yorio, C.A. (1971) „Some sources of reading problems in foreign language learners“, *Language Learning* 21/1, 107–115

Slobodan D. Jovanović

## LITERATURE TEXTS IN TEACHING THE LEXIS OF ENGLISH

### SUMMARY

A revival of interest in the vocabulary of English has followed advances in linguistic and applied linguistic investigations, opting for the communicative aspect again but now focusing on the learners, their interests and strongly increased needs. Intensified and still growing needs are also explained by the continual growth of a vocabulary which already is the richest, most varied and most copious in the world; this enhances the necessity of acquiring the lexis of a language that has clearly become a global means of communication. This, in turn, again strengthens the role of literature, which now belongs to all those who use English, not necessarily as their mother tongue or their first language but also as their foreign one. The current place and role of literature in teaching English as a foreign language have been quite realistically determined by the need for contact with the language itself, which can only be achieved through the means of text, especially in the conditions of classrooms with large numbers of students differing in levels of previous knowledge and personal motivation. A language classroom, especially one outside the community of native speakers, is isolated from the context of events and situations which produce natural language, and that is the major problem of language teaching, greatly eased by *literature*, which is an example of language in use, and a context for language use. Literature creates its own context, which is a claim supported by both present-day theory and personal teaching practice. The measure of usefulness for the reader greatly depends on the success of a previously made choice determined by his own needs and expectations. In the case of readers who are secondary school students of English as a foreign language, the accepted criteria for selecting literary texts are: linguistical/lexical, psychological, methodological, value-related literary ones, as well as those of general educational and cultural values. *Choice* must be stressed here as the key to a successful and justified use of what has been offered from an ocean of sources available. The issue of choice out of the limitless plenty is the priority task and a burden that, in the final analysis, draw attention to the role of the *teacher*.

## ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CONTENT AND INTEGRATED LANGUAGE LEARNING (CLIL)

*Abstract.* In this paper I have tried to argue that Content and Language Integrated Learning (CLIL) has both advantages and disadvantages. Furthermore, I pointed out its disadvantages because I believe that some aspects of CLIL are not fully planned and organized in details and that may be the reason why some problems still occur in teaching practice (e.g. loosing mother tongue proficiency, not understanding the content completely, training the staff to teach in CLIL curriculum etc.).

*Key words.* Content and Language Integrated Learning (CLIL), advantages, disadvantages, teaching practice, mother tongue, foreign language, curriculum.

### INTRODUCTION

In this paper I have tried to argue that Content and Language Integrated Learning (CLIL) has both advantages and disadvantages. Furthermore, I pointed out its disadvantages because I believe that some aspects of CLIL are not fully planned and organized in details and that may be the reason why some problems still occur in teaching practice (e.g. loosing mother tongue proficiency, not understanding the content completely, training the staff to teach in CLIL curriculum etc.).

CLIL curriculum is successful in some countries but many countries, such as Sweden, Slovenia and Iceland, are being afraid of implementing CLIL because of the power of English as a language of globalization. I would like to research CLIL implications on language teaching further because I believe that some aspects of language teaching through CLIL curriculum may give me few ideas how to solve some teaching problems or may point out to some mistakes that occur in such curriculum and may help me to avoid them in my teaching practice. Furthermore, with this -paper I would like to point out that CLIL is very efficient way of learning both content and language in the same class, why it is not accepted and implemented in all countries.

Languages seem to be a fundamental aspect of the cultural identity of every European. Schools in which the teaching of certain subjects in the curriculum may be offered in a foreign, regional or minority language have existed in Europe for several decades. According to David Graddol (2006), the availability of English as a global language is accelerating globalization and globalization is accelerating the use of English.

Acronym of ‘Content and Language Integrated Learning’ (CLIL) has become the most widely used term describing both learning another (content) subject such as geography, mathematics or biology through the medium of a foreign language and learning a foreign language by studying a content-based subject. In English Language Teaching context (ELT), forms of CLIL have previously been known as ‘Content-based Instruction’, ‘English across the curriculum’, ‘Bilingual education’ and ‘Immersion Education’ (Darn, 2006).

The aim of this paper is to analyze advantages and disadvantages of CLIL. In addition, it will focus on issues like: How does CLIL work? , CLIL implications in the classroom (Implications both on teachers and on learners) and the future of CLIL.

## WHAT IS CLIL?

During the 1970s and 1980s CLIL appeared in Canada as an experiment with immersion teaching. Then, in the mid 1990s it has been adopted in Finland and some European countries mostly in connection with English. According to Graddol (2006) CLIL is an approach to bilingual education in which both curriculum content and target language (i.e. English) are taught together. It differs from simple English-medium education in that the learner is not necessarily expected to have the English proficiency required to cope with the subject. Therefore, it means teaching curriculum subjects through the medium of a target language.

A CLIL lesson is not a language lesson neither is it a subject lesson transmitted in a foreign language. In the CLIL curriculum, it is the subject matter which determines the language needed to learn. Tasks are defined as activities that can stand alone as fundamental units and that require comprehending, producing, manipulating, or interacting in authentic language while attention is principally paid to meaning rather than form (Nunan, 1989). Hence, CLIL aims to create an improvement in both the foreign language and the non-language area competence.

## HOW DOES CLIL WORK?

In order to work well, CLIL requires effective cooperation between subject teachers and language teachers. Graddol (2006) points out that this kind of cooperation is difficult to achieve because it requires sufficient funding, effective teachers’ training and the time to allow teachers to gain experience and bring about the necessary cultural change within institutions. In other words, CLIL changes working relationships within schools and requires language teachers to work closely with subject teachers. Hence, in order to ensure that language development is appropriately catered for, sufficient time for planning and preparing lessons is in demand.

According to Maldonado (2006) the commonest situation is to select subjects which are convenient to be instructed through foreign language (i.e. science as a

school subject and theme ‘Solar System’) and these subjects can be selected from across the entire curriculum. Maldonado claims that content is the main part of the CLIL project but the results show that “children do pick up language” (Maldonado 2006). Namely, knowledge of the language becomes the means of learning content. Learners develop fluency in English by using it to communicate ideas that are related to content. Therefore, fluency is more important than accuracy in terms of CLIL and errors are natural part of language learning (Peachey 2006).

## ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF CLIL

With increased contact between countries and the expansion of the European Union, the need for communication is seen as central issue. In other words, the need for communicative skills in second and third language is in increase and languages will probably play a key role in curricula across Europe (Darn 2006). Thus, CLIL offers the deployment of language skills which emphasize effective communication and at the same time, this kind of an education, motivates learners to learn languages by using them for real practical purposes (Maldonado 2006).

Learning is improved through increased motivation and the study of natural language seen in context and real-life situations. When learners are interested in a topic they are motivated to acquire language. Maldonado (2006) argues that CLIL is long-term learning and she points out that students become academically proficient in English after five to seven years in a good bilingual programme. According to her experience, learners who have been studying content through foreign language find it easier to learn another language because they already acquired important language-learning skills and experience. Therefore, “CLIL is a suitable opportunity to consider what *good teaching* is” (Maldonado, 2006). It is also good opportunity for the teachers to consider how they can use learners’ experience and acquired language-learning skills in order to improve them and how to make their learners more successful in learning process.

On the other hand, there is a problem of training academic staff to be able to teach in English. In terms of teaching some questions are being raised: How do you train the academic staff? Do you require the staff to have doubled degree-in the discipline and language teaching? Should all academic staff be able to teach in English? According to Marsh (2005), teaching in English without appropriate language-sensitive curricula and methodologies, inevitably leads to a confusion, despair and high drop-out rates. Also, Graddol argues that many countries just do not seem to be equipped to implement CLIL and he adds that it may take thirty or forty years to make it works in European countries. Further, implementing CLIL is often difficult for democratic governments who are re-elected every three to five years. It took Finland thirty to fifty years to fully implement CLIL. Hence, one of the earliest mistakes, according to Graddol, was that people who work in educational system assumed that what works in one city will probably work in another city or country.

Successful language acquisition depends on the amount, quality and richness of input. Yet, not all input becomes intake. If input is limited than output of a student will probably be limited too (Marsh 2005). That is why all teachers should take responsibility for nurturing language development in the classroom. In addition, teachers in CLIL service should have possibility to maintain and improve their language skills and to deepen their understanding of foreign culture. Maldonado points out that English teachers and subject teachers work together, they also cooperate in preparing lessons and while doing that they are solving problems that appear. Therefore, tandem or team teaching, as we may call it, is important issue.

In Graddol's (2005) view tandem teaching is a heavy solution because schools will need more teachers who are proficient in English, have wider training in child development and who are able to motivate young children to learn both content and language. Such teachers are in short supply in many countries. Not only is planning lessons very important and difficult issue for both subject and language teachers but also the assessment. There is a real problem for assessment of language ability through the content. In some countries where CLIL is already implemented, teachers have separate assessment: content teacher for his subject and the language teacher for his. But, do they have the right assessment instruments and who is going to judge that? What is more, teachers very often experience constant tension in terms of assessment because they have to decide if they going to disregard language mistakes or not and what does learner know but he cannot express because of insufficient language knowledge. In Germany and in quite a lot of European universities, for example, status of English language teachers is low while subject teachers do not have full capability to teach at university level. Thus, it may take very long time before initial training at universities will offer teachers with a foreign language competences and subject competences too.

There are some other problems as well: English teachers are suspicious about loosing their jobs while subject teachers are 'jealous' about the high standards for their academic subject. Lange (2005) gives an example of Italy where government reduced time for teaching foreign languages from 36 hours to 33 hours per week. This means financial cuts for system of education which is for some CLIL experts an advantage. Reducing costs in education is an advantage but teaching quality should precede quantity. She also argues that in this way the education chance of a generation of children is destroyed because more attention is towards the content than to the language itself. This leads to focusing on only what is essential to pass the course without additional readings. Students experience constant feeling of inferiority when they are not always able to express their profound thoughts in target language (Smith 2005). In this way language is treated as a functional tool rather than the explicit object of study which is, in terms of language learning, unacceptable.

Students of different nationality who learn content through target language learn about each other's language and culture as a regular part of the curriculum. In this way, according to Freeman (1998), dual-language program offers greater multicultural understanding within a culturally pluralistic educational discourse.

Consequently, students will be prepared for life in a more internationalized society and will be offered better job prospects on the labour market.

Tahiya Al Daghaishi from Oman, student of English Language Teacher Development (ELTD) at Nottingham University, believes that “with CLIL people will be able to communicate more and students will have more opportunities to have jobs outside their countries” (the questionnaire is given in appendix 2). She also believes that students in CLIL programme will become more confident in using other languages and in addition their knowledge about other cultures will be widened too. According to Miss Al Daghaishi, mother tongue (MT) will not be affected and lost when content is thought in foreign language. Anna Koj, ELTD student at Nottingham University, originally from Poland, agrees with Miss Al Daghaishi that MT will still exist and will not be lost because “not everyone has the ambition to study foreign language” (the questionnaire will be given in appendix 3)

On the other hand, Artemis Artemiou from Cyprus, also ELTD student from Nottingham, does not approve CLIL that was already introduced in her country, because she believes that it “neglects and ‘kills’ mother tongue” (the questionnaire is given in appendix 4). She adds that students who learn content through foreign language often forget some terms in MT and are not able to communicate in academic level in some subjects. Another example is native Spanish-speaking students who tend to lose proficiency in Spanish in bilingual programmes in United States (Freeman 1998). In terms of mother tongue, ELTD students at Nottingham University, Lili Huang, originally from China and Samra Al Jahdhami originally from Oman, point out that their mother tongue will not disappear because Chinese and Arabic are languages in expansion and are growing as population speaking these languages is growing too (appendix 5 and 6). On the contrary, if mother tongue is disappearing in one country then national identity of this country will be losing its strength too and finally it will also disappear. This was another disadvantage of CLIL.

Some CLIL experts believe that one of its advantages is that target language is acquired in a rather natural and effortless way. Namely, students are surrounded with their peers who are also at the same level in language proficiency and they understand each other very well. Also, they add that young people who learn content through target language tend to look at their own language and culture with more objective eyes. Smith (2005), on the contrary, argues that in CLIL curriculum target language is learned in conscious way during the lessons and what is more, when the learner leaves the class there is little or no exposure to the target language. In this way, Smith makes the difference between language acquisition and language learning. Language acquisition is when learner acquires target language in natural way, constantly exposed to L2 while language learning is when learner is learning L2 in the class in conscious way knowing that his language proficiency will be marked. Hence, in Smith’s view, CLIL offers learning language in unnatural way.

Graddol (2005) finds that in Hong Kong they moved from English-medium education to Chinese language education because students who used English in



learning content were two years behind the students who used Chinese. Also, English-medium students had lower self-esteem and self-perception than Chinese-medium students. Furthermore, many students have to mentally translate the sentence into their mother tongue before they realize the meaning of it in the learning process (Fang 2005). Another example of CLIL failure is Northern Cyprus where they believe that students do not have a good command of English as a target language, so they are starting to teach English only in English courses. Thus, in CLIL curriculum students practice more language but they are not always able to master the content because they lack the knowledge of scientific terms in target language.

Another important issue is whether native or non-native speaker teachers should deliver the CLIL curriculum? Who is going to decide this? Firstly, there are more non-native than native speaker teachers. Secondly, every language carries cultural bias and sometimes teachers should be familiar with the MT of their students in order to help them to understand the content in TG. Being proficient in their students' mother tongue, teachers are able to understand the differences in vocabulary and to give extra explanations when necessary. McKay (2003) argues that the strengths of bilingual teachers of English, for example, need to be recognized and she adds that their familiarity with local culture is very useful and efficient in learning process. What is more important is teacher's constant improving of his/her teaching skills. Successful teacher "will think of his first class as the beginning rather than the end of his education" (Anderson 1967:277) Therefore, proper teaching methodologies in CLIL classes will be in demand in order to deliver the curriculum in the most efficient way possible.

Another important point I want to make is that learning the content through foreign language in CLIL curriculum give students the opportunity to become familiar with other cultures and languages, as it was mentioned previously, but it also give students opportunity to read books in TG and to use internet as a major source of information. Furthermore, students are able, in that way, to continue their studies abroad and to become familiar with educational trends outside their country. "Studying abroad, actually at Nottingham University, gave me the opportunity to improve my knowledge in terms of teaching and learning English and also showed me the values of tolerance and respect for other cultures and languages" (My Learning Journal, 29/11/06 ). Thus, one of the CLIL advantages is that in bilingual classroom teachers together with their students make the connection and 'bridge' between the content and target language on one side and familiarity with culture and other people's nationality on the other.

According to Lafayette reality dictates the fact "that both curriculum and instruction are determined primarily by the choice of available materials" (Lafayette 1980: 87). Materials in textbooks should be properly selected, adjusted and designed for studying in bilingual programme. Lessons should be carefully selected and planned in order that students can master both content and target language. Still, who is going to plan these lessons and who is going to design textbooks? Not only should CLIL experts and pedagogies participate in solving previously mentioned problems but also teachers should participate too. Teachers



are familiar with problems that appear in everyday teaching process and are very motivated to solve them. “My teaching experience is very precious to me because it gives me opportunity to solve some problems that happen again. This time I am able to solve it in a more efficient way because I am already familiar with it” (My Learning Journal, 6/12/06). Therefore, creating and planning CLIL lessons and textbooks is very important issue that has to be solved. In addition, students in CLIL curriculum should be actively engaged not only in learning facts but also in explanation, description, prediction, deduction and induction. Thus, only if textbooks and other didactic material include all these mental processes, lessons will be successful and students will be satisfied with the outcome. However, do we have such books?

### CLIL IMPLICATIONS IN THE CLASSROOM (IMPLICATIONS BOTH ON TEACHERS AND LEARNERS)

Graddol points out that teaching curriculum through the medium of English, or some other target language, means that teachers should convey not only the subject content and language of the discipline, but also the practical problem-solving, negotiations, discussions and classroom management in ways that characterize disciplinary pedagogic practices (Graddol 2005). This leads to another important issue: training the CLIL teachers to teach in bilingual schools. Where and in what way will the CLIL teachers be trained? Who is going to train them? As a consequence, teachers are facing very high standards in their profession, especially the CLIL teachers.

Teachers are facing constant questioning of their competences and they are being exposed to permanent learning and improving their teaching skills. What attitudes, what professional skills are to be acquired for the teaching of mathematics, for example, through the medium of the English Language? Whereas in an English class, communicative competence is the ultimate aim of teaching, and involves both accuracy and fluency, the main aim of teaching mathematics is to develop mathematical thinking. Learning mathematics includes learning the terminology and the language of mathematics. CLIL teachers should therefore have a good command of the target language and resort to the learners’ mother tongue with care. Teachers’ task is to identify and use dual-focused activities which simultaneously cater for language and content aspects. Therefore, teachers who are ready to improve every day their teaching abilities will be successful teachers.

In order to be successful in CLIL programme teachers should improve teaching strategies such as demonstrating, outlining, using visuals, rephrasing, scaffolding, linking new information to learners’ previous knowledge, etc. and all that in order to make input comprehensible and context embedded. Furthermore, CLIL teachers should be aware that equally important strategies are clearly giving instructions, accurately describing tasks, maintaining learners’ engagement in instructional tasks by maintaining task focus, pacing instruction appropriately and

communicating expectations for students' success. Teacher who use this strategies and who constantly improve his teaching abilities must be a very successful teacher. Yet, how many teachers are using all these strategies and how many teachers are successful CLIL teachers? According to this, CLIL teachers are facing high teaching standards.

Graddol (2005) argues that teachers in different countries are not being given the space and opportunity to develop their pedagogic strategies in target language. Graddol gives an example of Hong Kong where students who were learning content through mother tongue, Chinese, used to memorize parts of the books and this was their learning strategy. On the other hand, when students started to learn content through English they were faced with new strategies while memorization was not allowed. This change in both learning and teaching strategies became a problem and in 2005 government restricted the number of schools to 25% which used English-medium education. Thus, both learning and teaching strategies should be adjusted to learners' needs, content, mother tongue, target language, teachers' teaching styles and curriculum as well.

One rationale for teaching languages to young children is the idea that they find it easier to learn languages than older students (Maldonado 2006). English for young learners (EYL) also provides a foundation for transition to CLIL or even to English-medium in secondary school. In most cases CLIL is used in secondary schools and relies on basic skills in English being already taught at primary level. In fact, not all students achieve the same level of English proficiency and are not able to follow the curriculum in the same way. In addition, existing exams are not often appropriate for all students because they are not at the same level of target language proficiency. Sometimes students get low scores in exams because they cannot carry out tasks in target language even though they know the content. Therefore, finding the answers for questions like: *What will be the assessment criteria?* and *What kind of exams should be given to students in bilingual programme?* are important issues for CLIL experts.

In terms of CLIL implications on learners, gender issues must be considered too. It is believed that girls are better in learning languages so they are more successful in CLIL programme and they get better results in exams. Then, after they finish school they get more places at universities and better jobs. How can teacher recognize true knowledge of a student who is not able to express it in foreign language? What will be the assessment criteria? Hence, these things had to be work out in each country.

Another point I want to make is that if the project to make English as a second language of the world's primary schools is successful, a new generation of English-knowing children will grow up who do not need further English lessons of the traditional kind. Indeed many will be expected to learn curriculum subjects such as mathematics, history, biology and science through the medium of English. As a result, English teachers may have a problem because they may lose their subject as a timetabled space or even to lose their jobs.

## THE FUTURE OF CLIL

In the world of globalization the English language is a phenomenon which lies at the heart of it. Graddol (2006) points out that English is now redefining national and individual identities worldwide, shifting political fault lines, creating global wealth and social exclusion, it is also suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship. Graddol (ibid) argues that there is a massive increase in number of people who learn English and this number is likely to reach a peak of around two billion in the next 10-15 years. Then he makes a very good point with his statement that numbers of learners who learn English will probably decline. Therefore, native-speaker norms are becoming less relevant as English becomes a component of basic education in many countries, especially in those countries where in CLIL curriculum English is the target language.

Since there are more non-native speaker teachers of English, they will create major competition to native speaker teachers. Non-native speaker teachers will probably have more important role in the future in terms of teaching English. If English as the target language of CLIL curriculum in many countries becomes a basic skill, then success in other areas of the curriculum will become dependant on success in English. Hence, languages, especially English appears to be losing its separate identity as a discipline and starts to merge with general education.

Another thing is that Cazden (1992) stresses the importance of active teachers and introduces the metaphor of 'instructional detours' to capture how they introduce both planned and unplanned language teaching in their classrooms. With this statement Cazden points out the importance of lesson plans. In CLIL curriculum, as Maldonado (2006) proposes, both content and target language teacher make plans for the lesson. They work together on the content choosing the right didactic material for presenting it and they work on the language in order that students can master that content. Yet, sometimes in the classroom happens something that is not predicted with a lesson plan. That can be a question concerning the content that language teacher cannot answer or a question concerning language issues that content teacher cannot answer. Then, teacher need to detour from the lesson plan and find the right answer if possible. This is the moment when both teachers should be in the class because that would be the best solution. In CLIL programme this is not always possible. Therefore, CLIL maybe offers team work but it does not offer all answers.

Among linguistic factors, in CLIL curriculum, difficulties with vocabulary were most frequently given as the reason for differences in performance between mother tongue and target language. In addition, the language of the classroom was functionally restricted in some ways in order that students can better understand the content. Simplifying the language is not always productive because in that way student may better understand the meaning of a word in that moment but he will not acquire specialist vocabulary that he need. Thus, in bilingual teaching schools, English teachers should acquire additional skills in order that they can teach other subjects, and on the other hand, subject teachers should improve target language teaching skills.

Content and Language Integrated Learning is not often just an educational project but also a political project and economic one. A remarkable number of governments have an ambition to make their country bilingual. The European project is to create plurilingual citizens. According to Graddol, countries outside Europe, is trying to do this too. Graddol finds that Colombia's 'Social Programme for Foreign Languages without Borders' is a government initiative to make the country bilingual in 10 years. In Mongolia in 2004 the Prime Minister declared that the country should become bilingual in English. In South Korea and Taiwan, a public opinion survey published in January 2006, found that the government will designate English the second official language. Therefore, in some countries, CLIL may have a future but it is not possible to predict how long it will last.

Stern (1983) recognizes bilingualism as a social good to be developed through schooling because of its importance as a "binding force in the society across its linguistic divisions" (Stern, 1983:437). CLIL will probably have a future in those countries that have two or three official languages. Such country is Canada. Canada's official languages are English and French. People in Canada have a motive to study other official language of their country because they have friends, colleagues, peers, cousins who speak that other language different from their MT. On the contrary, students in monolingual countries are not motivated in the same way and learning content in a foreign language is just a problem for them. Therefore, we can ask a question: Does CLIL has a future.

## CONCLUSION

In this paper I have tried to argue that Content and Language Integrated Learning (CLIL) has both advantages and disadvantages. Furthermore, I pointed out its disadvantages because I believe that some aspects of CLIL are not fully planned and organized in details and that may be the reason why some problems still occur in teaching practice (e.g. losing mother tongue proficiency, not understanding the content completely, training the staff to teach in CLIL curriculum etc.).

CLIL curriculum is successful in some countries but many countries, such as Sweden, Slovenia and Iceland, are being afraid of implementing CLIL because of the power of English as a language of globalization. I would like to research CLIL implications on language teaching further because I believe that some aspects of language teaching through CLIL curriculum may give me few ideas how to solve some teaching problems or may point out to some mistakes that occur in such curriculum and may help me to avoid them in my teaching practice. Furthermore, with this assignment I would like to point out that

CLIL is very efficient way of learning both content and language in the same class, why it is not accepted and implemented in all countries.

## Appendix 1

### A Questionnaire about CLIL (Content and Language Integrated Learning)

Name: \_\_\_\_\_

Surname: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Sex: a) M      b) F

Country of origin: \_\_\_\_\_

Mother tongue: \_\_\_\_\_

Teaching experience: 1 year   2 years   3 years   more \_\_\_\_\_

1. Is CLIL implemented in your country?

YES

NO

If YES explain here how do you feel about it: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

If NO explain here the potential problems and why it could not work in your opinion: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. What are the three main advantages of CLIL in your opinion? Explain this from your teaching and learning experience.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. What are the three main disadvantages of CLIL in your opinion? Explain this from your teaching and learning experience.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. What is happening with MT in your country when content is thought through L2?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. What might happen with your MT in terms of globalization and CLIL?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Explain how do you feel when you have to master the content through the foreign language? Give some examples.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. In your opinion, does CLIL have a future in your country? Why?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. In your opinion, does CLIL have a future in the world of globalization? Why?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## REFERENCES:

- Anderson, T.(1967) *The Teacher of Modern Languages* in book *Foreign Language Teaching*, An Anthology by Joseph Michael, University of Texas, The Macmillan Company, New York and Collier-Macmillan Limited, London
- British Council/BBC *Teaching English* website:  
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>
- Cazden, C. (1992) *Whole Language Plus*: New York: Teachers College Press
- CLIL Debate (2005) *Learning English or learning in English: will we have a choice?* Can be found on <http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/clildebate/>  
Speakers that participated: David Graddol, David Marsh, Gissela Lange, Kari Smith, Anwei Fang; Conference took place in Cardiff in April 2005.
- Darn, S. (2006) Izmir University of Economics, Turkey article published 20/01/2006 can be found on <  
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml>>
- Day, M.E. and Shapson, M.S. (1996) *Studies in Immersion Education*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon, Philadelphia, Adelaide
- Freeman, D.R. (1998) *Bilingual Education and Social Change*, Multilingual Matters, Ltd.
- Graddol, D. (2006) *English Next*, British Council, This publication is also available at [www.britishcouncil.org/-learning-research](http://www.britishcouncil.org/-learning-research)
- Lafayette, C.R. (1980) *Differentiation of Language Instruction* in book *Learning a Second Language* ed. by Frank M. Grittner, Chicago, Illinois
- Nunan , D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McKay, S. (2003) *ELT Journal* Volume 57/2, Oxford University Press
- Maldonado, N. (2006) 23/11/06 Class session “The Language Learner and Language Learning”, Jubilee campus, Dearing Building, The University of Nottingham
- Peachey, N. (2006) British Council and BBC, Article published 20/01/2006 can be found on <  
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/content.shtml>>
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching* Oxford: Oxford University Press

Ивана Ђирковић Миладиновић

## ПРЕДНОСТИ И НЕДОСТАЦИ НАСТАВЕ ДРУГИХ ПРЕДМЕТА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

### РЕЗИМЕ

У раду се разматрају предности и мане подучавања наставних садржаја на страном језику (у овом случају на енглеском језику). Посебно су истакнуте негативне стране оваквог подучавања јер неки аспекти КЛИЛ-а још увек нису довољно развијени, па се јавља низ проблема у наставном процесу као што су: лоше познавање матерњег језика као и граматике и правописа истог, неразумевање садржаја који се преноси путем енглеског језика, немогућност наставника да постигну висок ниво стручности и на пољу страног језика и наставног предмета који предају.



## РАЗВОЈ МУЗИЧКОГ СЛУХА КРОЗ ПЕВАЊЕ ДЕЧИЈИХ ПЕСАМА

*Апстракт:* У раду је дефинисан појам музичког слуха, односно апсолутног и релативног музичког слуха. Музички слух се развија слушањем музике, певањем песама и свирањем. Посебан акценат ставља се на певање дечијих песама као једне од могућности развоја ове музичке способности.

*Кључне речи:* музички слух, апсолутни слух, релативни слух, певање песама, песме – модели, хорско певање.

### УВОД

Песма представља емотивни израз и потребу сваког човека, развија племенита осећања и ствара ведро расположење. Певање песама доприноси развоју музичких способности, осећаја за ритам, музичког памћења, гласовних могућности и музичког слуха.

Способност да се разликују, препознају и памте акустичко-музички односи представља музички слух, као и способност придавања одређеног музичког значења одслушаном звуку и као такав је научена функција, за разлику од немусичког слуха који је урођен. Музички слух није само претпоставка, већ резултат процеса стицања интонативне вештине, односно музичких појмова. По речима Рубинштајна, музички слух је веома комплексна појава која је историјски условљена и врло различита од биолошког слуха који имају, на пример, животиње. Током развоја музичке свести она се развијала и мењала. Та промена се може пратити хронолошки, при чему се може уочити како је музички слух пролазио кроз фазе.

Два су основна аспекта у којима се може јавити музички слух: апсолутни и релативни.

### ПОЈАМ АПСОЛУТНОГ И РЕЛАТИВНОГ СЛУХА

Способност да се без коришћења музичких инструмената препозна и именује одређени музички тон назива се апсолутни слух, као и да се захтевани тон одеде. На пример, особа која има апсолутни слух може да препозна и именује одеђени тон одсвиран на неком инструменту, а да при том није погледала који

је тон одсвиран и није чула неки други познати тон. Често таква особа може и да репродукује задати тон, на пример, певањем или звиждањем.

Да ли је апсолутни слух урођен или стечен? Ово питање поставља се већ деценијама и предмет је истраживања свих аутора студија о апсолутном слуху. Ставови су, наравно, различити и јасно су се издвојила два мишљења: једни сматрају да је апсолутни слух урођена способност и генетски условљен, а други мисле да се апсолутни слух може стећи и научити упорном вежбом.

Апсолутни слух није неопходан за успешно бављење музиком<sup>1</sup>, нити је битан услов музикалности. С друге стране, особе које поседују апсолутан слух имају одређене предности које су обичном слушаоцу непознате. Истраживачи наводе да је то корисна способност пре свега за диригенте, виолинисте, као и за певаче. Нарочито је котристан при певању *прима висша* зато што помаже у прецизној интонацији. Затим, при слушању музике јер тако дело може боље да се разуме, мада апсолутни слух може и да оптерети, измори и смета уживању.<sup>2</sup> Неки, с друге стране, и не обраћају пажњу на своју неуобичајену способност.<sup>3</sup> Али, апсолутни слух није предуслов за естетско уживање у музици. Слушајући музичко дело може да ужива свако без обзира на то да ли има апсолутни слух или не.

Поседовање и вредност апсолутног слуха за бављење музиком може бити за неког веома значајно и неопходно, за неког корисно, а опет, за неког, сасвим неважно и небитно. Ипак, без обзира на то ко какво мишљење заступа, за успешну музичку активност неопходан је релативни слух.

Већина психолога који се баве проучавањем музикалности и музичких способности пресудну улогу дају релативном, а не апсолутном слуху. О томе сведочи и чињеница да испитивање апсолутног слуха није укључено ни у један тест музикалности. Апсолутни слух, као што је већ напоменуто, доноси неке предности, врло је користан елемент музикалности, али није неопходан.

Релативни слух као и апсолутни, истраживан је од стране многих научника који су на основу добијених резултата истраживања покушали да што прецизније дефинишу појам релативног слуха. Већина испитивача је долазила до закључка да одлучујућу улогу у релативном слуху игра схватање интервала као основне музичке творевине. Смисао за интервале је специфична музичка способност која се може сматрати веома поузданим критеријумом музикалности. Слаб смисао за интервале или чак непостојање тог смисла умањује или онемогућује схватање музике и естетски доживљај. С друге стране, неки аутори сматрају да способност да се задати интервал исправно имену-

---

<sup>1</sup> Апсолутни слух нису имали Шуман, Чајковски, Вебер, Брукнер, Вагнер, Стравински и много других композитора, а опет су створили врхунска музичка дела.

<sup>2</sup> Неки од испитаника су одговорили: „Ја сам једном покушао слушати увод у *Тристана* и то ме је толико изморило да сам заспао“, „Понекад пратим, али ми омета уживање“. Павел, Р., оп. цит., стр. 56

<sup>3</sup> „Ја слушам као да немам апсолутни слух“, „Не пратим свесно, него се догађа само по себи, као речи код читања“, Павел, Р., оп. цит., стр. 57

је или понови певањем, не означава у потпуности релативни слух јер у њега улази и хармонски слух који није само примена интервалског слуха у вишегласју. На пример: дурски и молски трозвук се не разликују тако што се врши свесна анализа терци, већ се разликују као целокупно сазвучје. Ипак, без релативног слуха нема мелодије, нема хармоније, нема тоналитета; у крајњој линији све почива на релативном слуху. Релативни слух, у ствари, представља способност препознавања, одређивања и извођења интервала, мелодија, хармонија, тонских родова, тоналитета и модулација. Ову способност може изградити свака особа вежбањем.

Врло често се упоређују особе које имају апсолутни слух са онима који имају добро развијен релативни слух. Предност се увек даје особама са релативним слухом зато што се релативни слух вежбањем може толико развити и усавршити да ни у ком погледу не заостаје за апсолутним слухом.<sup>4</sup>

## РАЗВОЈ МУЗИЧКОГ СЛУХА КОД ДЕЦЕ

Дете почиње да опажа свет око себе од најранијег детињства и већ тада је способно да разликује тонове по њиховој висини и јачини. Данас се веома велики број деце још од најранијег детињства васпитава у предшколским установама и њихово најраније музичко образовање зависи и од ангажовања и заинтересованости васпитача.

### а) Певање песама у предшколском узрасту

Деца у млађој групи (3–4 године) имају још неразвијен слух и зато на почетку припремног периода треба што више пажње посветити томе да игре и друге дечије активности буду усмерене ка развијању музичког слуха. За овај период су карактеристичне такозване игре тишине<sup>5</sup>, затим игре имитирања гласова других животиња. Певање песама овако мале деце у ствари и није право певање, више личи на неку врсту говора или рецитовања на истом тону јер нису у стању да репродукују мелодију са тоновима разних висина. Да би се дечији глас правилно развио треба га најпре поставити помоћу разних игара на истом тону (на пример: певање кратких реченица или стихова). С временом се постепено проширује обим дечјег гласа и правилним систематским радом може се постићи интонативно чисто певање. Вежбе за дисање, као и игре за развој слуха треба изводити непосредно пре учења нове песме или обнављања већ научене.

Деца млађе групе треба да певају најједноставније кратке песме у распону кварте, а касније се тај обим проширује на интервал квинте. У овом

---

<sup>4</sup> У даљем тексту, под појмом музички слух подразумеваће се релативни слух јер настава музичке културе има за циљ развијање релативног слуха код деце, а деца код које се уочи изузетан слух упућују се у музичке школе на више усавршавање.

<sup>5</sup> Игре тишине се могу изводити у природи где деца ослушкују зујање пчела, шуштање лишћа, певање птица или у затвореном простору где деца добијају поједине задатке које треба да изврше у тишини.

периоду дечији говорни апарат још увек није довољно развијен, као ни њихов слух и зато би најбоље било да у првим месецима више слушају музику него да певају. Од велике важности је да васпитач што више пева деци. Песме које се бирају треба да буду кратке, једноставне и да одговарају интонацији дечијег гласа у овом периоду развоја, а који се креће у почетку од e<sup>1</sup> до a<sup>1</sup>, на пример:

## Бубамара

Надежда Вукомановић



1. Ле - ти, ле - ти, бу - ба - ма - ра, пре - ко по - ља, пре - ко ре - ка,  
 2. Ле - ти, ле - ти, бу - ба - ма - ро, пре - ко по - ља, пре - ко ре - ка,  
 мож - да и њу нег - де че - ка ка - о де - цу ча - ша мле - ка.  
 а - ко же - лиш пи - ти мле - ка, че - ка - мо те ја и се - ка.

а касније од d<sup>1</sup> до a<sup>1</sup>:

## Јабучице црвена

Јован Јовановић Змај

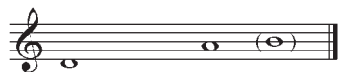
Непознати аутор



Ја - бу - чи - це цр - ве - на на ви - со - кој гра - ни,  
 хај - де, хај - де ја - бу - ко дај на зем - љу пад - ни.

Веома често се дешава да песме које су предвиђене за обраду не одговарају гласовним могућностима деце и зато их је потребно транспоновати у тоналитет који ће бити погодан за извођење.

Деца средње групе (4–5 година) и старије групе (5–7 година) треба да обнављају већ научене песме, а нове које ће учити проширују обим њиховог гласа.



средња група



старија група

б) Песма у нижим разредима основне школе

Настава музичке културе у првим годинама школовања надовезује се на искуства која су деца стекла у предшколском добу. Она још увек нема карактер свесног стицања музичких појмова.

Један од основних задатака наставе музике је развијање слуха деце. Активним слушањем музичких дела, певањем и свирањем развија се музички слух.<sup>6</sup> При одабиру песме, осим примерености узрасту, треба обратити пажњу да буду мелодијски лаке, певљиве и строфичне. Певање песама је централна активност у настави музичке културе у основној школи.

„Радост у пјесми, способност доживљавања музике и свакодневна потреба за пјесмом и игром у тој развојној доби много су важнија него „освјештавање“ градива (обично проведено вербалистички и сухопарно), за које велика већина нема још потребних искустава. Бит ће за то касније доста времена!“

Деца у првом, другом и трећем разреду углавном певају по музичком слуху и посебно треба обратити пажњу на развој дечијег гласа, интонацију и изговор. Песме морају бити приступачне и јасне. У овом периоду песме се уче методом учења песме по слуху, а тек касније певањем из нотног текста, при чему ће много помоћи учење песама – модела.

У процесу рада на развијању музичког слуха важну улогу има и рад на постављању тонских висина, односно основних тонова, које подразумева фиксирање тонских висина у свести ученика и успостављање одговарајућег односа међу њима. Песме које се користе за постављање тонских висина представљају песме – моделе које почињу једним од седам солмизационих слогова, на пример:<sup>7</sup>

До-шлами ба - ка на па- зар, Ре- дом, ре-дом и - ду сви  
Ми и - де - мо Фа - ли - ла  
Сол ми дај, сол ми дај, Ла - за - ра мај - ка  
Си - ни сун - це

<sup>6</sup> Буквић, И.: *Методика наставе музичког васпитања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989, стр. 16–17

<sup>7</sup> Овде су наведене само неке песме које могу послужити као модели, требало би их допуњавати новим и мењати. За тон ДО могу се користити још и „До, до, шта је то?“, „Домаћине

Како певање песама представља саставни део наставног програма, препоручује се савладавање што већег броја модела у оквиру предвиђеног фонда. Учење модела спроводи се методом учења песме по слуху. Из целине песме се издваја почетни тон (иницијалис) и доводи се у везу са положајем одговарајуће ноте у линијском систему. Везивање иницијалиса за звук и положај у линијском систему појачава могућности запамћивања. Често понављање модела омогућује трајно запамћивање иницијалиса, као и њихову примену и препознавање у другим песмама. Модели се могу хармонизовати, али само онда када наставник зна како се бира акордска пратња<sup>8</sup>, што је препоручљиво ради тачног и интонативно чистог извођења песме – модела. Ученици могу и сами да прате своје певање на мелодијским ударалкама, што је битно нарочито за ученике са слабије израженим музичким способностима. Музички слух, као и музикалност брже и боље се развија групним певањем, а не појединачним – индивидуалним.

### в) Певање у хору

Хор као ваннаставна активност пружа још једну могућност за развој децијег слуха. Хорско певање, између осталог, развија мелодијски и хармонски слух. Међутим, чланови хора не могу бити сва деца, већ само она која поседују одређене музичке способности. Велики број деце не опажа тонове по висини и због слабог слуха не прави разлику између ниских и високих тонова. Зато се таква деца не бирају за чланове хора јер „кваре“ песму и отежавају учење песме. Из тог разлога је веома важно постојање разредних хорова. Деца са слабијим слухом свакако неће моћи да иду у корак са другом децом, али како да развијају слух ако им се забрани певање? Веома је погрешно рећи детету да не зна да пева. Тако се ствара аверзија према певању, деца се повлаче и не желе да учествују у учењу песме. Свако дете може да напредује ако му се пружи прилика да пева у складу са својим могућностима. Певање у разредном хору има задатак да помогне развоју сваког појединца у границама њихових способности. Децу са слабијим слухом треба распоређивати поред деце са изразитим слухом. На тај начин им се помаже да сигурније и боље опажају, а затим и изведу одређену мелодију. Треба их чешће обилазити, послушкивати и исправљати, при чему треба бити посебно обазрив јер се таква деца брзо деморалишу и изгубе вољу за певањем. Наравно, приликом исправљања треба бити стрпљив, смирен и без нервозног реаговања пошто таква реакција застрашује и обесхрабрује децу. Само стрпљивим радом могу на време да се открију узроци грешака и на тај начин их је лакше отклонити.

---

роде мој“; „Дође л’ Мара“; за тон РЕ – „Ресаво водо ладна“; за тон МИ – „Ми је у средини“; за тон ФА – „Фала ти, Боже“; за тон СОЛ – „Солченце захаја“; за тон ЛА – „Лазар ми коло водио“; за тон СИ – „Синоћ мајка оженила Марка“, „Сијај, сијај, сонченце“, „Синоћ је куца лајала“.

<sup>8</sup> З. Васиљевић даје примере хармонизације појединих финалиса: завршни тон МИ; терцим завршетком мелодије тоничне хармоније; РЕ – обавезно са акордом од тона ре наниже, ре-си-сол, никада са д-молем (уместо наведеног квинтакорда, могуће је дати само лежећи тон ДО или дисонантни сазвук ре-до-сол); тоника дура хармонизује се на уобичајен начин.

## УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Складно и култивисано певање утиче на дете да постане сензибилно и умерено у говору, а прегласно, грубо и сурово певање доприноси развоју грубости и бруталности детета.

„Пева домородац када се обраћа непознатим силама, пева мајка кад успављује своје дете, пева радник кад ради, пева сељак у пољу и дете у својим играма, певуши старац кад засја сунце, пева онај који воли и ко се нада.

И тек кад би се човечанству забранио певање, схватили бисмо да је оно потреба људскога живота.“ (Манастериотти 1979: 5)

Певањем песама се развија музички слух, али исто тако и друге музичке способности, осећај за ритам, музичко памћење и гласовне могућности деце. Текстови песама проширују знања и искуства деце и самим тим доприносе интелектуалном развоју детета.

## ЛИТЕРАТУРА

- Братић, Томислав (2001), *Музичка култура у разредној настави*, Учитељски факултет у Јагодини, Факултет уметности у Приштини
- Васиљевић, Зорислава (2000), *Методика музичке писмености*, Београд
- Ивановић, Мирјана (1981), *Методика наставе музичкој васпитања у основној школи*, Нота, Књажевац
- Којов-Буквић, Ирена (1989), *Методика наставе музичкој васпитања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Манастериотти, Вишња (1979), *Зборник њесама и шара за децу*, Школска књига, Загреб
- Павел, Ројко (1982), *Психолошке основе интонације и ритма*, Музичка академија, Загреб
- Ракијаш, Бранко (1965), *Пјесма и шара*, Школска књига, Загреб
- Станчић, Божидар – Драгић, Александар (1970), *Мале музичке радосности*, Нота, Књажевац
- Стевановић, Божидар (1964), *Песме за предшколску децу*, Завод за издавање уџбеника, Београд
- Стојановић, Гордана (1996), *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Стоковић, Петар (1988), *Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе*, Нота, Књажевац, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Узелац, Милан (2006), *Horror musicae vacui (Requiem za muziku i muzičare XX veka)*, Вршац
- Хаднађев, Мирко (1971), *Ог аудиције до концерта*, Културни центар, Нови Сад
- Хиба, Надежда (1986), *Музика за најмлађе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд



Jelena Grkic

## DEVELOPING AN EAR FOR MUSIC BY SINGING CHILDREN'S SONGS

### SUMMARY

To have an ear for music means to possess an ability to differentiate, memorize and recognize acoustic-music relationships, and the ability to understand the specific musical meaning of a heard sound, as opposed to the hearing sense employed in everyday life. Song singing is the main activity in teaching the school subject Music and the best tool for developing in children an ear for music, their musical abilities, a sense of rhythm, musical memory and their singing skills.

## ПРОСВЕТИТЕЉ И РЕФОРМАТОР ДИМИТРИЈЕ Ј. ПУТНИКОВИЋ (1859–1910) – У СВЕТЛУ БИБЛИОГРАФСКИХ ПОДАТАКА

*Библиографија радова Димитрија Ј. Путниковића* / Драгољуб М. Путниковић, Сузана С. Симић, Бојана М. Јевтић, Београд Педагошки музеј, 2007.

*Апстракт:* Рад је из области историје српске педагогије, о Димитрију Ј. Путниковићу чија је делатност у области образовања остала до данас непозната широј просветној и културној јавности. Аутор за предложак има *Библиографију радова Димитрија Ј. Путниковића* аутора Драгољуба М. Путниковића, Сузана Симић и Бојане Јевтић, објављену у издању Педагошког музеја у Београду, 2007. године. На основу библиографских података произилази податак да је Димитрије Ј. Путниковић за собом оставио богат опус од осамдесет осам књига, од којих су најбројнији буквари, читанке и уџбеници, објављени између 1882. и 1937. године, иако је умро у педесет првој години (1910), у стваралачки најзрелијем добу. О значају и вредности Путниковићевих уџбеника најречитије говори чињеница да су се чак шеснаест година после његове смрти прештамповали и користили у школама. Библиографија, према речима аутора, улази у ред референтне литературе из историје српске просвете, педагогије и књижевности за децу. За проучаваоце и стручњаке из ове области, попис Путниковићевих књига и чланака, сигуран је и поуздан водич.

*Кључне речи:* Димитрије Ј. Путниковић – библиографија; школство у Србији у 19. и 20. веку; реформа образовања; оснивање Грађанских школа; оснивање Педагошког музеја

Спорадично помињан (најчешће као оснивач Педагошког музеја), учитељ од угледа, педагог реформаторског кова, писац запажене уџбеничке литературе, једном речју – просветитељ – Димитрије Ј. Путниковић, остао је до данашњих дана мало познат широј просветној и културној јавности. Његов истрајан рад на реформи српских народних, и оснивању грађанских школа по узору на развијени европски образовни систем, израда узорних уџбеника, залагање за промену односа према ученику, учењу и школском васпитању – били су од суштинске важности за промену педагошког лика Србије с краја 19. и почетка 20. века.

Књига о Димитрију Ј. Путниковићу која је пред нама, драгоцен је библиографски просветни преглед и недостајућа спона за шири поглед на историју српске педагошке мисли.

Иако је умро у педесет првој години живота, у стваралачки најзрелијем добу, Путниковић је за собом оставио богат опус од осамдесет осам књига,

од којих су најбројнији буквари, читанке и уџбеници, објављени између 1882. и 1937. године. О значају и вредности Путниковићевих уџбеника и помоћних ђачких књига, најречитије говори чињеница да су чак шеснаест година након његове смрти прештамповани и чинили незаменљив део обавезне литературе у школама. „За све време свог двадесетдеветогодишњег учитељевања био је оцењен двадесет два пута и то: двадесет један пут одличном оценом, а једанпут врло добром“, забележио је о Путниковићевом раду познати педагог и школски управитељ Сретен М. Аџић, у некрологу објављеном у 10. броју „Учитеља“ из 1910. године.

Путниковић је међу првим педагозима отишао на студијско путовање у Праг (1894/1895), те искуства чешког просветног система пренео у српске школе. Тамо је и рођена идеја о оснивању Школског музеја у Београду (данас Педагошки), који је отворен 1896. године, а Путниковић је био његов управник. Стручно знатижељан и научно радознао, отворен за нове, модерне идеје, Путниковић се непрекидно усавршавао читањем стране педагошке литературе у чему му је помогло знање страних језика: говорио је руски и чешки, а служио се француским и немачким. Његовим личним залагањем, али и кроз институције – као члан скупштине Учитељског удружења, у Београду се оснива грађанска школа, прва школа у Срба која је после четворогодишње народне, омогућавала ученицима даље образовање. Попут правих просветитеља, Путниковић је непрекидно апеловао на подизање нових народних школа, наменски зиданих, са светлим и пријатним учионицама и образованим педагозима.

Потврдио се и у уредничком и публицистичком послу – као покретач и први уредник листа за децу и омладину *Мала Србадија* (1886–1887), и као уредник *Училиља* (1890–1898), органа Учитељског удружења.

Иако је Путниковићев књижевни рад остао у сенци просветног и педагошког, иза њега су остала и дела из дечије и омладинске књижевности, *Ђурђевак* (1886), *Грлица* (1887), *Слепо њросјаче* (1900). Књига *Ђаковање-царевање* објављена 1894. године, добила је ласкаве критике и доживела је друго издање (1898).

За свој просветно-педагошки рад Димитије Ј. Путниковић је одликован Орденом св. Саве V степена (1901) и Офицерским крстом, народним орденом за грађанске заслуге, од бугарског кнеза Фердинанда I.

*Библиографија радова Димитрија Ј. Пуџниковића* аутора Драгољуба М. Путниковића, Сузане Симић и Бојане Јевтић, изашла је у издању Педагошког музеја у Београду 2007. године. Првобитна замисао аутора била је да Путниковићева књига заузме почасно место на прослави сто десет година Педагошког музеја. То се није остварило јер су саму изразу библиографије, али и штампање пратиле разне невоље. Библиографија је темељно урађена, а за обимну грађу, стрпљиво сакупљану годинама по библиотекама и архивима, у земљи и ван ње, заслуга припада Димитријевом унуку – Драгољубу М. Путниковићу, дипломираном инжењеру, који се овом књигом достојно одужио свом славном претку.

*Библиографија* садржи радове Димитрија Ј. Путниковића регистроване у 701 библиографској јединици. Први део *Библиографије* је попис његових књига, а у другом су прилози у периодичним публикацијама и збирним делима. Грађа је сређена хронолошки, по годинама издања, а у оквиру сваке године спроведен је доследан азбучни редослед. *Библиографију* прати Предметни регистар, који као драгоцен пратећи инструмент суштински открива сву ширину стручних Путниковићевих интересовања. Резиме на енглеском језику дело је другог Путниковићевог унука – Радомира, и по оригиналности садржине и стилу којим је написан, пре би се могао назвати минијатурним есејистичким текстом, него сажетком.

*Прилози* уз библиографију, део су породичне оставштине Димитрија Путниковића, сачувани захваљујући бризи његових потомака, класификовани и сређени руком његовог унука и највећег заслужника што је ова књига угледала светло дана – инжењера Драгољуба М. Путниковића. Фотодокументацију, као што би се очекивало, не чине само старе фотографије предака из породичних албума, ту је и карта Београда из 19. века са ознакама релевантних локалитета, Путниковићеве породичне куће на Врачару, школе „Свети Сава“ на Источном Врачару, прве зграде Школског музеја на Западном Врачару – школе „Свети Сава“, отворене пре сто година (1908) у Макензијевој 40, и споменика учитељском добротвору, знаменитом Јовану Гавриловићу. Ови прилози и за историју Београда имају посебну документарну вредност, јер сведоче о грађанском, просветном и културном животу нашега града пре више од једнога века. Посебну послатицу за све истраживаче представља родослов свештеничке породице Путниковић, од далеког претка Илије Протића рођеног 1798. године, преко Димитријевог оца проте Јована, свештеника касидолског, до самог Димитрија. *Прилози* књиге, обилују занимљивим фотографијама, илустративним за Путниковићев живот и стваралаштво, по први пут публикованим: породичним фотографијама, уверењима о постављењу за учитеља основних и београдске Грађанске школе, некролозима и писмима саучешћа упућеним породици поводом Путниковићеве смрти, факсимилима насловних страна најзначајних књига, уџбеника, прилога, часописа које је уређивао, као и фотографијама барелјефа у бронзи на згради Педагошког музеја – рад вајара Франа Динчића, и породичне гробнице на Новом гробљу.

Да још увек има наде за нас, да Путниковића нисмо као и многе друге заслужнике, потпуно заборавили, доказује и једна улица у нашем граду која носи његово име. Одлуком Скупштине града Београд из 2006. године, улица у насељу Борча названа је по Димитрију Путниковићу. Подаци са снимком улице, такође су део *Прилога* у књизи.

*Библиографија радова Димитрија Ј. Путниковића* аутора Драгољуба М. Путниковића, Сузане Симић и Бојане Јевтић добила је место у српској педагошкој библиотеци и ушла у ред референтне литературе из историје српске просвете. Вешти библиографи Народне библиотеке Србије сачинили су узорни сабирник, прегледни инвентар Путниковићевих радова, а неким другима остаје да израде литературу о њему. За проучаваоце и стручњаке из ове области, ова књига је сигуран и поуздан водич.

Ако је задатак сваке библиографије да открије писане трагове, унесе нове међаше за оне скрајнуте и заборављене заслужнике, онда је овом књигом осветљен пут којим треба поћи.

## ЛИТЕРАТУРА

*Библиографија радова Димитрија Ј. Пућниковића / Драгољуб М. Пућниковић, Сузана С. Симић, Бојана М. Јевтић, Београд: Педагошки музеј, 2007.*

Vorjanka Trajkovic

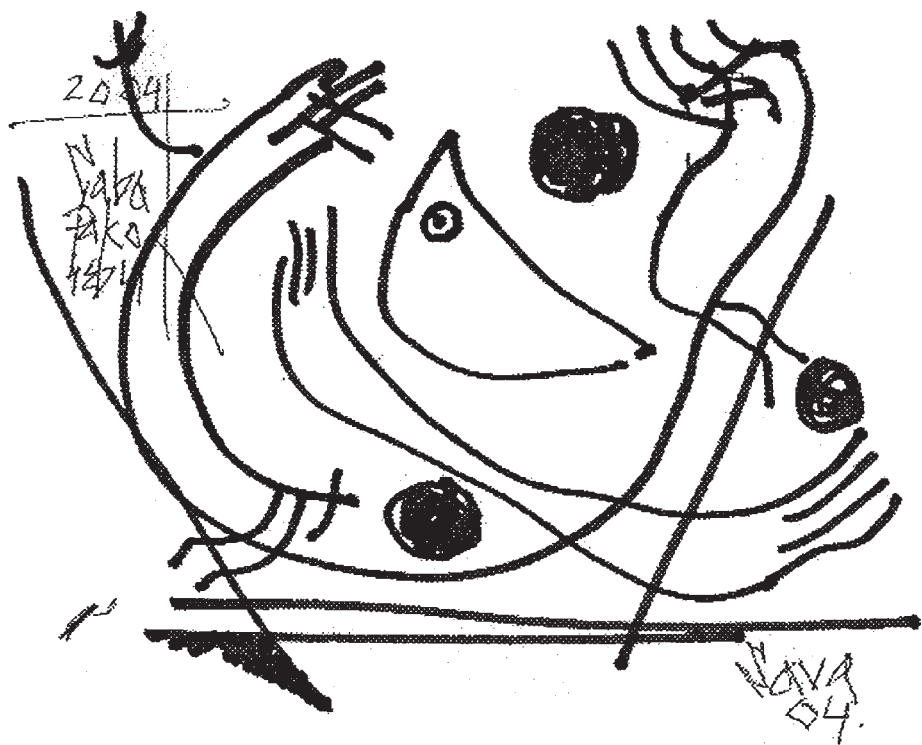
### DIMITRIJE J. PUTNIKOVIC (1859–1910) – EDUCATOR AND REFORMER – BIBLIOGRAPHIC STUDY –

#### SUMMARY

Dimitrije J. Putnikovic has been mentioned inconsistently (mainly as the founder of the Pedagogical Museum) and has remained unknown to wider educational and cultural public. His work on reforming primary schools in Serbia using the models of developed European countries, like Bohemia and Sweden, was extremely important in changing the image of Serbia at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries. The work involved production of good textbooks and a campaign to change teacher's attitude to pupils, learning and upbringing. Although he died at 51 (in 1910), at the peak of his creative abilities, he left behind a rich opus of 88 books, of which the first readers and other textbooks were most numerous, all published between 1882 and 1937. It is significant that his textbooks were published and used in teaching even as late as 16 years after his death.

*Bibliography of Works by Dimitrije J. Putnikovic*, written by Dragoljub M. Putnikovic, Suzana Simic and Bojana Jevtic, and published by the Pedagogical Museum in Belgrade and the National Library of Serbia, belongs to referential literature dealing with history of education, pedagogy and children's literature. It can serve researchers and experts as a reliable guide.

# ПРИЛОЗИ





## БОЛНО ДЕВОЈАЧКО ИЗРАСТАЊЕ У ЈЕДНОЈ ЈАГОДИНИ

Роман *Ошварање лујке* Босиљке Пушић говори о болном израстању једне девојчице у Јагодини, Ћуприји или некој сличној вароши у Србији. Сиже књиге носи јасне ознаке своје средине у предратној, ратној и послератној Србији, које свако може лако препознати, али Пушићкина Србија је, у исто време, таква да може постојати било где на свету.

У овој књизи има грубих речи и припростог србијанског некњижевног говора, али она је ипак топла и мила.

На први поглед заблудео у фолклор, роман *Ошварање лујке* ауторка је написала за историју српске књижевности.

У њему млада јунакиња једног тренутка путује возом звучног назива *симџлон* у Београд, носећи мајци у болницу корпу болесничких понуда. У корпи се уз остало налази и благотворан млад сир, који болесници треба да донесе здравље. Али кап сурутке из корпе на кицошко одело нервозног сапутника постаје разлогом да се понуде избаце кроз прозор. Угрожена болесница остаје без ћеркине благотворне помоћи.

Овако је нервозна, журајива књижевна критика 1985. године, кад се *Ошварање лујке* први пут појавило, избацила из воза српске књижевности ову лепу и тужну књигу. Једног дана она ће морати да се осврне за собом и да погледа шта је урадила.

## ЧОВЕК У ПЕЈЗАЖУ ЗАПАДНОГ СВЕТА

Из космичких маглина стварали су се светови и живот. Сељењем живота кроз просторе појавио се и човек. Човек и његова историја, кратка неколико хиљада година. Он и све остало сто се креће и помера, шта то значи земљи на њеној површини, а шта она космичким световима. Шта се са човеком дешава пред очима нашим сад у ове дане?

Ако је егзистенција божанства, највиши свесни дух, мудар, моћан и свезнајући створила свет, човек се пита са сумњом да ли је овај свет добар и каква је привилегија бити у њему. У свом надању и падању, у својој величини и беди, будући да је у свету преовладала тежња која више неће живот, уместо бога, човек је мртав. Господе, ко је наш бог? Нестајемо у твом постојању у тајни узрок и тиху промену. Вољом твојом земља се собом храни. Теби све је окренуто и ми на твоје длану. У савршеном твом делу, твоје смо несавршенство.

Ми живимо са природом као њен део, која нас је одредила и собом испунила. Све је једно у једном. Природа се не бави питањима поседовања и власништва, и од ње не можеш да купиш оно што ти није дато. Она неће зауставити своје токове да би се са нама скаменила. У односу на природу, човек је космичка безначајност, али бог га није оставио самог.

Једном је небо проговорило када се појавио свет, створитељ га је подарио са одређеним бројем душа, које се не размножавају својом вечношћу што није случај са телима. Отуда имамо безброј тела без душе. Тако сатана сиђе мраком и усели се у тела бездушна и од тог тренутка човек и зао дух иду упоредо. Забележено је, нема празног простора између неба и земље. Све је испуњено, један део је чист, док другим делом ковитлају нечиста створења и мучитељи. Неки од њих траже мир, неки рат, неки чине добро, неки зло, неки доносе живот, а неки смрт. Тај умножени свет видљив је на првим страницама листова, на телевизијским екранима, у црквеним нишама, за округлим столовима, на сваком месту. Каквих смо их имали у прошлом веку или их имамо, који су прогнали или прогоне народе и од којих бар делом зависи будућност света. Многи су дани и животи изгубљени у име будућности. Познато је да је Европа у задњем веку пролила много словенске крви, та Европа, која може да има и Гетеа и Хитлера. Уоквирени смо рамом света који се припрема за нове ратове и немире, света разврата и злочина. Човек није данас замишљен само о постојању једног народа. Он је забринут

и над овом планетом – створио је средства да је може претворити у тамни облак са кишом од пепела, која би покрила сваки ход историје. Наилазеће доба нам шапуће да није вечно ни човечанство ни његова земља. Оно наслућујуће што долази одвећ је страшно да би се могло сагледати. Ко остане последњи жив, остаје и без гроба и без живота.

Да зајемо мало у пејзаж западног света овог времена, у његове промене и немире, сенке у којима је људско постојање испуњено трагичном слојевитошћу. Облици постојећих система оптерећују свест и човек постаје неспособан да схвати свој положај и патњу у одсутности емотивног односа према свету у коме све више овладава богиња деструкције. Земља није нигде сигурна, немамо мира ни мирног боравишта. Пољуљани су темељи хуманизма, под утицајем неповерења које је створило духовну пометњу. Бежимо у страху од света робота, од понижења и беспомоћности, од пораза и усамљености, од равнодушности света. Око страха је на сваком прозору. Страх се боји када себе види. Зло се трпи од горег страха. Злу би врата била затворена, али се не зна када нам долози. Зло из свога сна извире. Никада није у својој постели. Шупља кост растаче незасито време. Онај оболели део света који је кроз времена нанео неправде државама и народима злочиначким ратовима, жигом лажних нада огрнутих хуманистичком реториком, тај део света сам себи топи и истопиће своје незасито сало. Екстремно техничко западњаштво што више развија технику, тиме убија етику.

Човек као духовно биће мора се бранити од зла, које му намећу системи модерног робовања – што више дозволи себи да тоне у несрећу и зависност, тим повећава снагу оних који желе да располажу његовим животом. Човек се не може помирити са неправилношћу социјалних односа, макар друштво у коме живи било обвијено декоративном демократијом. Идеја о социјалној правди неће усахнути, потребне су промене – свест чисте савести и ума повратиће поверење у човечност. Човеку који је смртан, дат је живот. Верујући да још има мудрости, свет не би смео да себе доведе до уништења. Ако је смрт трајнија од живота, живот би био њена прошлост. Зашто и тај живот претварати у смрт? Ако гусеница негира себе да би се претворила у лептира, она не умире. Живот духа није живот који зазире од смрти и чува се од пустошења. Човек у дубокој старости није се приближио смрти, напротив, он јој је одмакао за онолико колико је стар. Ко године нема, дане броји. Мртвој глави цвеће не мирише, обешена свој коноп не слуги.

Оно што је зашло или протиче уколико је способно да претраје са својим вредностима одупире се времену – стављајући себе на невременски поредак света. Све друго пролази и пролазно је, па се питамо, што је прошло да ли је икад било.

С *ону страну* земног времена и простора, филозофија није кадра да се бори са боговима својом људском коначношћу и знањем. Поштеније је да се мање зна, него да се много тврди. Религије су те које су у те светове унеле своја кићења шарених цветних ливада. Никада и ништа није на истом месту, ни сунце, ни отац сунца. Књига неба умножава своје стране.

Развитком технолошке културе изгледа да свет добија тирански лик. Ово доба својим видљивим и невидљивим вештинама ломи човека под

притиском који га претварају у неслободно биће и постаје број у дугом реду робова. Иако многи живе у милионским градовима, усамљеници су, издвојени један од другог као галебови на залеђеним сантама. Свуда је присутна и видљива бела усамљеност која нема васкресења. Човек виђен у пејзажу западног света све више личи на импресионистичку флеку на непостојећем платну. Замагљени су сви појмови који уздижу живот. Замагљивањем свести осиромашена је пажња према стварном. Стварају се представе аморалног сјаја на линијама без животне осушености.

Људско биће, ионако недовршено, постаје несигурније и својом покретљивошћу грчевито се хвата за оно што има. У сталној је стрепњи да може да изгуби власништво, углед, положај, земљу – и не знајући да земља није његова, већ он њен. Оку гладном и месец је кришка. Свет, зурећи безглаво изгубио је формулу да се заустави, не види да себи долази иза леђа. Сабирати је одузимати са друге стране. Кад би хтео да потражи шта је изгубио у свом кретању, да покупи своје стопе, и у том случају пут би га водио у назад. Са дужим корацима путеви нису краћи. Не иде се за својим стопама, врховима умиру громови. Посматрајући људе, Шопенхауер каже: „Они личе на навијене сатове који раде не знајући за шта.“ Ова мисао могла би бити најближа човеку модерног робовања. Поделом рада време им је отето. Ко нема времена, може ли да има живота? Друштва која много производе говоре о своме сиромаштву, јер никада им није довољно. Ослепели су нагоном за згртањем и не виде да се приближавају царству распадања. У тој невидљивости и слепе повезују заједнички погледи. У тој незаситости ишчезла је ватра критичког мишљења, опустошена је њихова мисао, визици и полет.

Губећи своје индивидуалне особине човек се претвара у роба-робота и постаје послушник. Штити се мислећи на неку будућност у којој га неће ни бити – и он не да постаје ствар него је она изнад њега. Ако је његова вредност у ономе што има, и остане без свега, ко је? Ако изгуби живот, шта је? У животу нема шта да се изгуби сем живот. Ствари су међу стварима, човек је са људима. У сумаглици пејзажа западног света робови-роботи, да би успели на тржишту, морају бити вични да умеју и да продају сами себе. Потискујући особине своје природе, труде се да буду флексибилни са наученим осмехом – губе сигурност, самопоштовање, осећај љубави за друге и постају безлична бића. Кичма ионако није права, зашто би је кривили? Њихове несигурне очи и поглед допуњују ропском мекоћом и лажношћу. У том отуђењу умножавају нетрпељивост, завист, страх, мржњу. Мржња кад би једном заволела, од семена свога би се отровала. Из њихових часовника кукавице оглашавају време. Кукање је несрећи певање. Брзо се нађу у моралној кризи, која нагриза њихова ткива, претвара у савитљиве биљке и дође тренутак када их и најмањи поветарац зањише, па их вихор живота однесе у трулеж.

Модерни роб-робот подређује се нечему неживом. Уже живота може подићи до неба, али га веже облак. Сазидео је високе куле у којима нема свитања, у којима не свиђу дани мира и љубави. Они страхују од смрти, не из разлога што ће бити отргнути од живота, него што ће се одвојити од својих предмета, добара, од свеколиког поседовања. Својим животом сами су себе

откинули од живота. Откинута све ка земљи пада, само пламен к небу је окренут. Један који се молио творцу рече: *Господе, обдари врлином ову генерацију, кад погледа у небо зајављено твојим сунцима, да призна да оно није из њених фабрика.*

Модерни креатори стварају друштва да буду зависна од њихових производа – у стању су да потрошача убеде да је вештачко срце боље од правог. Са променом моде измислили су и играчке, и човека можемо срести са неким антенама на глави – добија лик страшила – на очима носи тамна стакла и тако види извртнуту слику природе и света. Причврстио је слушалице, слушајући музику да избегне усамљеност и своју егзистенцијалну празнину. За његов повратак и оздрављење протећи ће много времена. Нема звука да се назад врати, ни семена два пута да труне. Дављенику рука до облака. Дехуманизирани човек спреман је за сваку улогу. Док своје има, туђе броји. Толико је омађијан да у својој несрећи мисли да је срећан, са животом роба верује да је слободан. Не може да се говори о човековој слободи чија је срећа испуњена бојом туге, богатством несталношћу са присуством сиромаштва. Човек је слободан кад зна да су и други слободни.

Друштва у којима се говори да је све слободно, све дозвољено, то су друштва која човека претварају у роба. Од њихових одлука зависи колико ће једна заједница бити независна и имати могућност за личну иницијативу. Ограничава се слобода економске независности – те човек постаје немоћан са сумњом о себи и свету – и као такав подлеже патњи и недаћама модерног робовања. Ломљењем човека да постане самотно створење чине лице овога света повређеним. Савремени роб-робот, зато је тужнији у поређењу са робом прошлости. У робовласничком друштву власници робова могли су да продају своје робове. Човек нашег времена нуди се сам. Данашњем Спартаку одузета је моћ размишљања, врши се контрола ума, усађени су му програми – шта треба да ради и како да живи. Роб у робовласничком друштву имао је незагађене воде и ваздух, могао да окрене леђа сунцу грејући ране и имао је тренутак да мисли, ако не о чему другом оно о свом болу. Знао је да живи у сенци смрти и да је то најсигурнији посед који ће га ослободити свих патњи и страдања. Нико није покушао да му зујање бића представи као музику која ће му подарити слободу. У односу на роба модерне технологије имао је јасније пејзаже, одређеније ликове и чистију слику света и односа. Роб прошлости имао је свој дан и своју ноћ.

Средњи век је био као дуга ноћ без звезда. Када би било неког воза који би водио у средњи век – један део света да би се удаљио од садашњости, од понижавајућег положаја, саможивости и издајства био би на његовом путу. У недостатку осећања за истину помрачене свести употребљавају и злоупотребљавају разне термине да би истина била оно што они желе. Врше се војне агресије у име мира, мали народи се поробљавају у име људских права, новим савезницима постају бивши непријатељи. Бити против таквих демократија, против такве демократије и то је демократија. Стварају просторе без ваздуха, време без прозора, човека без наде. Када би могли божански да

суде, чиме би себе казнили? Када би имали божанске очи, на шта би себи личили? Када би им бог подарио од свога ума, шта би о себи мислили?

Многи су упућивали како је потребно угледати се и окренути се цивилизованом свету. Ти који су указивали на тај свет, вероватно су сада прогледали и могу увидети просторе осветљене жеравицама њивох мисила. То су они који уништавају на стотине хиљада живота и та пространства смрти представљају тлом плодним за демократију. У животињском свету нема врсте која би тако уништавала себе. Зла хемија ове цивилизације, што се више развија, то више човек умире.

Каква је садашњост којом живимо? Куда и где идемо? Које свести управљају државама и народима? У овом времену не временом само слепи мишеви и над понором мирно спавају. Људи недорасли, несигурни, неодговорни, не раде оно што говоре, нити говоре оно што раде. Личе на пауке који у раширеној мрежи политике очекују плен – да би га омотали влакнима њихових права. Они не могу имати снагу да би часно и заслужно опстали у историји. Које је потребно њихово небо и гроб? Они не могу бити светли примери који трајно живе у колективном памћењу. У праву су они који сумњају у све оно што се данас упорно намеће, хвали и уздиже. У таквој клими живота и рада не изненађује што је у свету настала многострука помућеност части и достојанства.

Какав је то занос неких удружених свести да су одабрани да мењају свет у спровођењу како треба да живе земље и народи – изронивши из данашње планетарне супротности запада и истока. На мржњи се не може постићи ни демократија, ни слобода, ни правна држава, ни социјална ни људска правда. Тежња новог пројекта је да свет примора да живи у миру под влашћу једне куполе. У природи све има своју супротност, па и та купола је мора имати. Које је потребан поредак мира са милионима робова? Које је потребна слобода са бајонетима? Нови светски поредак има за циљ да локалне државе морају бити лишене свог суверенитета и да из свести људи отклони њихов индивидуализам, да уништи личност у помањкању осећања о заједништву, традицији и родољубљу. Без обзира на жеље појединих у стварању нових држава и нових светских односа могло би се веровати у неке друге силе, које делују на судбину човека и његово кретање – па зато све предвиђено може да добије обрнути ток. Постоје и неки општи закони у природи који утичу на односе међу људима и токове људске историје. Хиљадама година старе традиције са својим националним културама, огромним историјским наслеђем – са античким и хуманистичким идејама – не могу подлећи новом пројекту који поседује тренутак моћи, стварајући нове геополитичке поделе и не знајући да су на тај начин покренуте и појачане снаге оних на изглед поражених.

Узалудна је била жеља оних који су јели срца храбрих људи, верујући да ће тиме поседовати храброст – као и оних који су пили вина из лобања побеђених па на крају и сами изгубили главе. Лед се ломи о сопствене студи. Оне који желе да мењају свет највероватније ће свет променити. Опозиција која жели да укаже на свест погрешних односа, већ се проглашава терори-

стичком, од оних који инспиришу и организују тероризам. Терором који чине у поробљавању и уништавању одређених простора дајући му лик борбе за људска права, желе да убеди свет о њиховој хуманој тежњи и напорима за очување мира. То су они који су са својим ужареним утварама сејали отров над Београдом и Србијом. Нису ли они извршили најподлији терор – тако да су затрвали и оне генерације које треба тек да се роде.

Земљо, сломљена високо, потражи снагу у себи да се не повијеш пред зломном силом која ти се намеће. У Лондонском *Тајмсу* недавно је писало: „Нови крсташки поход на Југославију имао је за циљ да се нанесе највећа штета Србији коју Хашки трибунал наставља.“ Размисли – приближавањем Европи под условима њених захтева да не послужиш као елемент туђих потреба, да се не удаљујеш од саме себе и од својих историјских врлина. Српски народ не жели да буде гљива на туђем стаблу. Он хоће да живи и ствара на свом физичком и духовном простору, као равноправан члан људског заједништва. Треба се борити и изаћи из стања парализе, слепе зависности и зле хемије. Ко пристане да буде роб, не заслужије слободу. Не смемо да будемо робови навика.

Силе су веће него икада раније, али су зато пролазније. Под истим ветром не лети све једнако. Кризе које се појављују међу народима морају да буду савладане да би се живело и стварало у клими овога света. Охрабрујуће је што знамо да само живимо побеђивањем над равнодушношћу – захваљујући пријатељству, поверењу, солидарности и другим изворима неравнодушности – негујући љубав и јединство против сваког егоистичког интереса, против изабљивања, агресије, подељености – живот без обожавања похлепних жеља и илузија. Иако данас разне силе дејствују на личност а кроз њу и на цело друштво, свет не сме заћи у помрачење. Докле год постоји стваралачког духа, свет није без светлости. Тама у изобиљу мање је видљива од најмање светлости у бесконачном мраку. Не можемо се ослонити на божанску бригу о свету. Бог у космичкој прашини, нас је можда, испустио из своје оптике. Он гледа из вечности с *ону сирану* времена и простора. Само на звезде ноћ не пада. Земља је постала сумњиво огледало.

Живећи преко четрдесет година у пејзажу западног света, размишљао сам о нашим водама и токовима. Човече, уздигни се животом да би мајка земља имала шта да покрије. Реке нек теку, тече и човечанство, али човек не може да изађе ван њега. Цело човечанство је, у ствари, један човек. Човек је читав један свет, коме мало треба, али му много узимају.

(Предавање одржано у Задужбини Илије М. Коларца, Београд, 5. мај 2008.)



## U REVIRU

What was the first thing the Scandinavian guy explicitly learnt about the *revir* after he had settled down in Belgrade, the capital of the then Yugoslavia in early 2000's? Was it the dirty dark gray façade of huge apartment houses in Novi Beograd that can be seen when driving to the city from the airport? Or was it the bridge over the river Sava, a bridge that seemed like collapsing at any time and swaying unpleasantly so that you could feel it when sitting in a tram? Or was it maybe the strange construction of the sewer hole in the bathroom floor covered with a thin round aluminum cover that doesn't hold in its place however hard you try, and that gets squeezed like a paper if you unexpectedly step on it with you foot?

The right answer is none of the above. Namely, the right answer is a sandwich. And not just any sandwich but the one you can see on a shelf of any of the *pekaras* there are on the streets. The Scandinavian guy first felt so much pity for all the poor Belgrade citizens because even their fast food places were so miserable that they only had one of each type of sandwiches to sell, and it looked like these pieces of bread had been lying there on the shelves since the beginning of times.

However, the Scandinavian guy learnt, after a reasonable time, that no way was this specific sandwich meant to be sold in the first place but meant for being there as an example. Namely, the unbelievable fact was that, *u reviru*, manual work was still done unlike in many other places. Manual work was something the Scandinavian guy hadn't seen for a while in his own country. Sandwiches, like so many other products, just happened to have appeared on the shelves, usually in a plastic wrapping, seemingly without a human touch. But *u reviru* the ladies in the *pekara* would make you a sandwich after you ordered one. And all those ladies were wearing the same kind of an apron of an exotic light violet color.

This stunning exposé was not as any other fact of life the Scandinavian guy learnt. It was, namely, the first time he saw a simultaneous appearance of something and its complement – a phenomenon that doesn't take place too often in too many places but rather often in the Balkans. The poor old sandwich that you would see on a glass shelf of a *pekara* was, in fact, showing that the place is selling fresh sandwiches.

After the Scandinavian guy understood that, in order to be able to orientate yourself in the society, *u reviru* you must think in parallel tracks simultaneously.

And any track could be the right one, or the wrong one for that matter. So by looking at an old-timer for a sandwich in a shop window you would need to get an idea that the place is offering the freshest of sandwiches. It's so easy when you know it!

But what was the next thing the Scandinavian guy might have learnt? Was it the ability to see an order in a chaos? Or that the *predjelo* is not, in fact, the main course even if it looks like it? Or that "in five minutes" may also mean in five hours or more? You need to read the next part of *U reviru* in order to find out!

## Арто Вахтоари

### У РЕВИРУ

Шта је то било прво што је један Скандинавац непосредно упознао по доласку у Београд, главни град тадашње Југославије, на самом почетку 21. века? Да ли су то биле тамно сиве фасаде огромних стамбених зграда на Новом Београду поред којих га је водио пут са аеродрома ка Београду? Или је то био мост преко реке Саве, онај мост који као да се руши и злокобно љуља сваки пут када путујући трамвајем прелазите преко њега? Или је то била она чудна справа од танког лима која стоји на одводу за канализацију на поду купатила и стално искаче из свог лежишта, а згужва се као папир ако случајно нагазите на њу?

Тачан одговор је – ништа од свега овога. У ствари, тачан одговор гласи – сендвич. Али не било који сендвич, већ онај који се налази на полици сваке киоск-*џекар*е смештене на тротоару. Због сендвича је Скандинавац неизмерно жалио све Београђане: ти су се сендвичи продавали у радњама брзе хране које су изгледале потпуно јадно нудећи тако само по један примерак од сваке врсте, и то направљен од хлеба који као да лежи на тим полицама од самог памтивека.

Ипак, после извесног времена, Скандинавац је схватио да сендвич на полици уопште није ни био намењен продаји, он је само био узорак. Право невероватно откриће било је сазнање да је, у *ревиру*, ручни рад опстао, за разлику од многих других места где је одавно нестао. Скандинавац ручни рад није до тада имао прилике да види прилично дуго у својој земљи. Сендвичи, као и бројни други производи, једноставно су се појављивали на рафовима, обично увијени у провидну фолију, наизглед недирнути људском руком. Али у *ревиру* госпође у *џекари* би направиле сендвич тек када га муштерија наручи. И све су имале на себи исте кецеље егзотично љубичасте боје.

Овај запањујући експозе није као било која друга животна истина коју је Скандинавац сазнао. Он говори о истовременој појави неке ствари и њеног

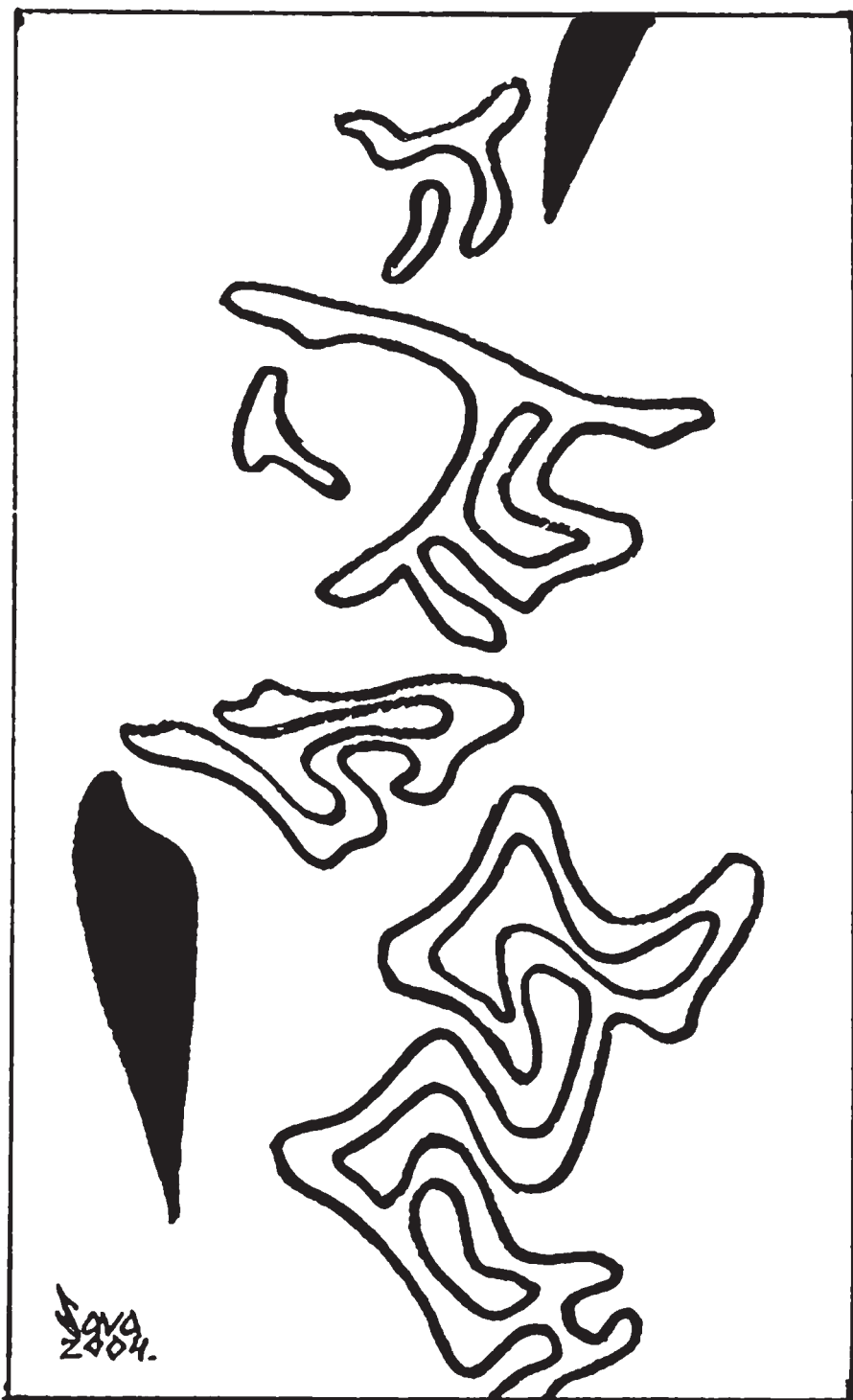
правог значења – феномену који нигде није тако чест као на Балкану. Тај јадни прастари сендвич на стакленој полици пекаре био је, у ствари, знак да се ту продају свежи сендвичи.

Тако је Скандинавац схватио запањујућу чињеницу да у *ревиру* можеш да се снађеш само ако истовремено размишљаш на паралелним колосецима. А сваки од тих колосека може бити прави или погрешан у датом случају. Док посматраш олдтајмер сендвич у излогу, требало би да будеш у стању да замислиш да се баш на том месту продају најсвежији сендвичи. Како је све лако када то знаш!

Али, шта је било следеће што је Скандинавац научио? Да ли је то способност да се уочи ред у хаосу? Или да *прегјело*, у ствари, није главно јело, иако изгледа тако? Или да „за пет минута“ може значити и за пет сати, или чак и више? Да би то сазнао, мораш прочитати следећи наставак рубрике *У ревиру!*

(Превод са енглеског: Вера Савић)

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



## ПРИНОСИ СРБИСТИЦИ

Милош Ковачевић, *Србистичке теме*, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 2007.

Самим насловом – *Србистичке теме* – нова књига Милоша Ковачевића сугерише две своје битне карактеристике. Прва је садржана у придеву *србистички*, и представља ауторово убеђење да се наука о српском језику мора развијати на заиста научним основама и уз поштовање строгих научних критеријума, што захтева остављање свих политичких и политикантских рачуна по страни. Такав став аутор експлицитно изражава у својим бројним критичким и полемичким, али и научним текстовима. Осим тога, и самом својом структуром и тематско-проблемском оријентацијом радова који је чине, књига *Србистичке теме* на још један начин указује на актуелне проблеме србистике: она, у ово време, не сме бежати од кључних тема. Избор тема – од системсколингвистичких, преко социolingвистичких проистеклих из скорашњих и данашњих догађања и стања у српским земљама и око српског језика, па до критичких текстова – недвосмислено сугерише да је недопустиво, па и онда када је „политички коректно“ и комфорно, клонити се друштвено интригантних проблема. Та одлика књиге, садржана у наслову у придеву *србистичке*, неће преварити читаоца ни изневерити његова очекивања.

Друга потенцијална одлика књиге, садржана у наслову у именици *теме*, сугерише разноликост, нехомогеност текстова који књигу чине. Та ће импликација, међутим, преварити читаоца: он ће, уколико пажљиво чита један текст, бити испровоциран да се врати неком од претходних и у њему нађе разјашњења, примере, поновљене примере или додатне подстреке на промишљање анализираних проблема. „Теме“ су, дакле, повезане у својеврсни мозаик, а утисак лакоће и неоптерећености првог читања вара. Поткрепљујући читање једног текста листањем и ишчитавањем претходних и(ли) наредних страна, читалац књигу може читати и „унакрсно“.

Књига се састоји од два поглавља, у којима су неки радови већ објављивани, док су неки нови. Прво поглавље, *Приноси србистици*, чине следећи текстови: „Синтакса и семантика прилошких израза“, „Улога форичких замјеничких односа у структурирању реченице“, „О структурно-семантичким особеностима реторичког питања“, „О једној специфичној синтаксичко-семантичкој употреби лексеме ТО“, „Пунозначна и копулативна употреба глагола БИТИ“, „Творенице са суфиксом де(з)- у савременом српском језику“ и „Херцеговина и нова српска топономастика“. Други део књиге, насловљен *Одбрана дијалектно србистике*, садржи два текста: „Тотални синтаксички промашај“ и „Опомене промашене граматике“, оба раније објављена.

Први рад, „Синтакса и семантика прилошких израза“, уводи нас у до-сад неразјашњене проблеме термилошког, структурног и семантичког одређења вишелексемских јединица са прилошком функцијом. Ковачевић издваја неколико типова прилошких израза (предлошко-заменички типа *збоī њоīа*, предлошко-именички типа *у међувремену* и синтагматски, као нпр. *на њом месџу*). У раду су класификовани типови и подтипови прилошких израза, са семантичког и структурног аспекта. Анализом грађе из функционалности лексичког корпуса показује се да се нека адвербијална значења могу изразити само прилошким изразима, док је велики број прилошких израза супститубилан својим једнолексемским еквивалентима. Лексичка структура прилошких израза углавном је блокирана, тј. или не дозвољава импостацију додатних лексема, или су те лексеме малобројне (нпр. *збоī њоīа* – *збоī свеīа њоīа*).

У другом тексту, „Улога форичких замјеничких односа у структурирању реченице“, Ковачевић анализира употребу предметних демонстративних заменица, али не у структурирању везаног текста (што је тема која није била на маргинама научне пажње), већ на нивоу реченице. Међутим, пре анализе, објашњава се порекло и значење кључних термина (егзофора, ендофора, анафора, катафора, епифора) и рашчишћава „термилошка збрка“ настала углавном из паралелне употребе датих термина у реторици и граматизи. Са њему својственом прецизношћу, користећи чак речник и стил несвојствен научном тексту, Ковачевић у разграничавању епифоре и катафоре каже да катафора „нема никакве везе са финалном позицијом“ (50). Потом се наводе и потврде (шири цитати у фуснотама – ради прецизне илустрације) из савремене србистике (а аутори су наши еминентни лингвисти) у којима се „случајеви неразликовања, односно давно напуштеног подвођења катафоре под анафору у ширем смислу, морају сматрати у најмању руку анахроним“ (51).

У раду се закључује да „изузимајући случајеве типа `Београд, то је мој град`“, у којима заменица и именица на коју се односи стоје у апозицијском односу, „у оквиру простих реченица демонстративне замјенице остварују искључиво анафоричку функцију, јер упућују на елементе текста као антecedенте. Употреба замјеница при том указује на контекстуалну укљученост (синсемантичност) дате реченице“ (67). Улога форичких односа у полипредикатским реченицама много је сложенија, а типови улога заменица издвајају се и описују са математичком прецизношћу.

На самом почетку овог рада издвојени су случајеви употребе лексема *њо*, *ово*, *оно* у којима оне, у ствари, имају статус партикула. Наводе се потврде, више него јасне, типа: „Путељком иза окуке чује се жамор. То неко долази“; „Кога то Шехага позива?“; „Гдје сам ја ово?“. Овакви се случајеви издвајају из анализе у овоме тексту; остављају се по страни да би се у једној од наредних „тема“ појавили као централни предмет анализе („О једној специфичној синтаксичко-семантичкој употреби лексеме ТО“). „Одбачени“ примери поново се појављују (на стр. 99), и једна од функција лексеме *њо*, нерасветљена у претходној *њеми*, добија своје потпуно разјашњење.

С друге стране, у тексту о форичким односима постављене су споне и са претходним: како „анафоричка демонстративна замјеница као показатељ



синсемантичности дате прости реченице (...) може вршити било коју синтаксичку функцију у тој реченици“ (54), један тип датих односа реализује се и „предлошко-падежним формама“ које се састоје „од једнозначног (моносемичног) предлога или предлошког израза и демонстративне замјенице *īo* (чешће) или *ovo* (знатно рјеђе). Из те везе настају тзв. прилошки изрази...“ (56). Тако су у овом раду анализирани и оне карактеристике прилошких израза са демонстративном заменицом као детерминатором које у тексту о прилошким изразима нису детаљније разматране, те и ова два текста чине, у том смислу, својеврсну целину.

Даље „умрежавање“ проблема можемо пратити у тексту „О једној специфичној синтаксичко-семантичкој употреби лексеме *TO*“. Овде се враћамо на „већ виђене“, а само узгред поменуто, реченице као нпр. „Београд, то је мој град“ у којима је сигнал функције показне заменице њено „`функционално` генеративно поријекло“ (96): „А оно је апозитивно“, каже Ковачевић.

У случајевима где се заменици *īo* не може приписати ниједна реченична функција, у реченицама типа „То иде доктор“, лексема *īo* „и није замјеница, него деиктична партикула“ (102), као и у типу „Шта се то десило?, Шта се то с њим догађа?“, где је употребом лексеме *īo* „увијек имплициран и емоционални однос заинтересованости па и невјерице према садржајној подлози питања“ (102).

Тако се, у оквиру наведених „тема“, заокружује анализа семантичких и функционалних карактеристика лексеме *īo* и синтаксичких особина прилошких израза. Текстови, повезани и тематски и низом истих примера који се на једном месту искључују из разматрања, а на другом се појављују као централни проблем, представљају кохерентну целину – и сваки за себе, и у вези са другим текстовима.

Слично је са текстовима о реторичком питању и твореницама са префиксом *ge(z)*-. Обе *īeme* проблематизују негацију – у једном случају на лексичком (творбеном), а у другом – на плану синтаксе и стилистике. Анализирајући семантику и структуру реторичког питања, Ковачевић закључује да његова стилематичност проистиче из несагласја форме и значења („тврђња је заодјенута у њој непримјерену (неуобичајену) интерогативну форму“ (75); „потврђна форма подразумијева одрично обавјештење, а одрична форма носи потврдно обавјештење“ (75)). Следи класификација реторичких питања и анализа њихових семантичких и синтаксичких особености, са прецизним објашњењима, јасним критеријумима и бројним потврдама. Велики број анализираних специфичности потиче од негацијске компоненте у структури или значењу, тј. од асиметрије форме и значења: конгруенција универзалних квантификатора са формалном и(ли) семантичком вредношћу предиката, појава партикула у реторичком питању (ко још вјерује... → нико више не вјерује) и сл.

У тексту о твореницама с префиксом *ge(z)*- Ковачевић закључује: „Префикси *ge(z)*- и *dis*- и у значењу им подударни српски префикси (...) немају значење неегзистенције, односно одсуства постојања или присуства чега“ (144), већ значење ренегирања, анулирања радње или својства. Међутим, показује се и да постоји битна разлика између твореница са префиксима *ge(z)*-

и *дис-*: ове друге „по правилу подразумевају неинтенционално, спонтано анулирање онога што означава мотивациона ријеч у основи, тако да се у свијести значење *анулирања* радње или својства почиње схватати као значење *одсуства*, *непостојања* радње или својства“ (137). Додатно, уз анализу наведених префикса, Ковачевић анализира и њихову потенцијалну супститубилност другим префиксима, међу којима је и *не-*, закључујући да негацијском значењу одговара префикс *дис-* (нпр. диспропорционалан – непропорционалан). Аутор проналази и лексемски пар у којем префигурирана и непрефигурирана лексема, *густираџи* и *дегустираџи*, остварују друкчији значењски однос: не потиरे се префиксом *де-* архисема „кушања“, већ диференцијална сема трајања, тако да ни однос ових лексема није остао неразјашњен: „задовољство као последица `темељитог конзумирања` префиксалном се твореницом укида за рачун `површног упознавања`“ (138). Проблем који се поставља у вези са свим овим твореницама јесте множење негација, а Ковачевић га решава сасвим јасно илуструјући свој закључак да се лексеме са значењем ренегирања понашају исто као и све друге (нпр. *негемонтирана мина* = *монтирана мина*). А то је проблем који најнепосредније повезује овај текст са оним о реторичком питању: „Пошто само реторичко питање с потврдном формом може имати одречно значење, до множења негација може доћи само у потврдним реторичким питањима“ (85).

У једном од текстова аутор се бави пунозначном и копулативном употребом глаола *биџи*, те се системсколингвистички радови у књизи могу посматрати и као прилози разрешавању проблема који се тичу учешћа појединих лексема у формирању семантичке и синтаксичке структуре ширих јединица.

Три последња текста (од којих је један у првом а друга два у другом делу књиге) доприносе „одбрани дигнитета србистике“. Први говори о „политичкој коректности“ која, без икаквих критеријума и основа, налази своје место у расправама о језику, а друга два о научној некоректности и површности која продукује школске и универзитетске уџбенике. Какве – то је у *Србистичким шемама* показано бројним потврдама из приказаних књига. Управо та два проблема данашња србистика није успела да разреши јер јој недостаје интегрисање ангажовања оних који се њом баве.

Књигом *Србистичке шеме* Ковачевић се још једном представља и као врстан педагог: ниједна анализа постављеног проблема не почиње пре детаљног разјашњења кључних термина; ниједно се разматрање не окончава без више него јасних илустрација. Уз то, читаоцу је остављено да у мозаички сложеним *шемама* трага за везама значења и употребе истих или сличних језичких јединица и међуодносима сродних појава у јединицама различитих нивоа и структура.

Илијана Чуџура

## ДОПРИНОС ИЗУЧАВАЊУ НАЧИНА КАО СЕМАНТИЧКО-СИНТАКСИЧКЕ КАТЕГОРИЈЕ

Ismail Palić, *Sintaksa i semantika načina*, Bookline, Sarajevo 2007, 213 str.

У монографији<sup>1</sup> *Синтакса и семантика начина*, сарајевски лингвиста Исмаил Палић бави се *начином* као општом семантичком категоријом с којом су на синтаксичком плану повезане одговарајуће језичке јединице. Аутор настоји да одреди и спецификује место категорије начина у систему семантичких категорија, као и да размотри систем синтаксичких јединица којима се изражава начинско значење. Ово изучавање начина као синтаксичко-семантичке категорије не зауставља се на опису начинских јединица и објашњавању процеса којима се конституише начинско значење, него продубљује теорију промишљајући семантички и синтаксички аспект категорије начина.

Циљ ове књиге је теоријско уопштавање, а корпус сачињавају примери из публиковане сербокроатистичке (и/или боснистичке)<sup>2</sup> литературе. Осим што аутору пружа увид у досадашња сазнања до којих се дошло у изучавању категорије начина, литература представља истовремено и изворе из којих се узимају примери за анализу.

Исмаил Палић инсистира на успостављању и доследном примењивању одговарајућих критеријума синтаксичке анализе, посебно указујући на недостатност досадашњих анализа, које су понекад доводиле до непотпуних или неисправних решења. Он сматра да „задовољавајућа синтаксичка анализа начинским (али и осталим) јединицама мора приступити као функционално-семантичким, а не само функционалним“ (стр. 39). Таква би анализа, по ауторовом мишљењу, омогућила да се разреше многа питања из „области тзв. семантичке синтаксе“, али и из „области тзв. чисте синтаксе, ‘неоптерећене’ семантиком“ (стр. 39).

Књига почиње неком врстом уводног поглавља под насловом *Терминолошко одређење начина* (стр. 9–12). Главни део књиге представљају два

<sup>1</sup> Монографија представља магистарски рад одбрањен на Филозофском факултету у Сарајеву 2002. године.

<sup>2</sup> О терминима *боснистика* и *босански језик*, као и о њиховом односу према терминима *србистика* и *српски језик* односно *кроатистика* и *хрватски језик* – Исмаил Палић каже: „Термини *боснистика*, *кроатистика* и *србистика* овдје се користе у свом ужем значењу, тј. да се њима означи научна област у којој је предмет проучавања босански, хрватски и српски језик. Како је по моме дубоком увјерењу ријеч о једном језику с више различитих имена (*босански*, *хрватски*, *српски*, па и *црногорски*), језику чији стандардни видови ни на који начин битније не утјечу на његову граматичко-синтаксичку структуру...“ (стр. 9).

обимна поглавља, од којих је прво посвећено семантичком, а друго синтаксичком аспекту категорије начина. Прво је поглавље *Начин као семантичка категорија* (стр. 13–34), у коме су посебно издвојена потпоглавља: *Развој семантичке категорије начина* (стр. 22–26) и *Везе категорије начина с другим семантичким категоријама* (стр. 27–34), и то везе – начина и квантитета (стр. 27–28), начина и места (стр. 28–30), начина и времена (стр. 30), начина и средства (стр. 30–31), начина и друштва (стр. 31–32), начина и поређења (стр. 33–34). Друго је поглавље *Начинске синтаксичке јединице* (стр. 35–168), с издвојеним потпоглављима: *Синтаксички сџајус јединица с начинским значењем* (стр. 36–39), *Начински прилози* (стр. 40–57), код којих се посебно разматрају – начински заменички прилози (стр. 49–53) и начински прилошки изрази (стр. 53–57); *Падежни и приједложно-падежни изрази* (стр. 57–59); *Падежни изрази* (стр. 59–84), у оквиру којих су обрађени – генитивни падежни изрази (стр. 59–67), инструментални падежни изрази (стр. 67–79), акузативни падежни изрази (стр. 80–82), дативни падежни изрази (стр. 82–84); *Приједложно-падежни изрази* (стр. 85–130), у оквиру којих су обрађени – генитивни предлошко-падежни изрази (стр. 89–99), дативни предлошко-падежни изрази (стр. 99–103), акузативни предлошко-падежни изрази (стр. 104–116), инструментални предлошко-падежни изрази (стр. 116–123), локативни предлошко-падежни изрази (стр. 123–130); *Глаголски прилози* (стр. 130–138); *Предикатски ајозијив* (стр. 138–142); *Начинске зависне клаузе* (стр. 143–168).

Осим овог основног дела, књига садржи и следећа поглавља: *Сажетак* (стр. 169–178); *Summary* (стр. 179–188); *Рејисџар имена* (стр. 189–192); *Рејисџар појмова* (стр. 193–204); *Извори и литератџура* (стр. 205–211).

У уводном поглављу критички се разматрају дефиниције и употреба термина *начин* у лингвистичким енциклопедијским лексиконима и граматицама. Износи се закључак да се термин *начин* у досадашњој литератури „поглавито употребљава у значењу опћените семантичке категорије којој на синтаксичком плану одговарају посебне јединице које се на разини прости реченице обично називају прилошким (адвербијалним) одредбама, а на разини сложене реченице прилошким (адвербијалним) клаузама“ (стр. 12).

У другом поглављу, посвећеном семантичком аспекту категорије начина, аутор указује да се начином као семантичком категоријом општелингвистичка литература није детаљније бавила. Граматичка литература углавном доноси таутолошке дефиниције („начинским јединицама се обележава начин“), при чему се начином често обухватају и друге категорије као што су средство, квантитет, интензитет, пропратна околност и др. У ширијој литератури начин се нешто прецизније одређује – као „стални пратилачки моменат глаголске радње“ или као „околност инхерентна глаголској радњи“. Најпотпунијим одређењем начина аутор сматра оно које је дао Предраг Пипер: „Начин се може најкраће дефинисати као локализација акције у извесном облику њене реализације који је одређен неком карактеристичном особином која се издваја као најрелевантнија у датом тренутку“ (стр. 16).

Свођење категорије начина на категорију квалитета прихватљиво је, али је непрецизно и зато у обзир треба узети објекте начинске квалификације. У

вези с тим, аутор истиче да начинска детерминација обухвата не само глаголске радње него и различите особине и различите околности. Доказ којим се, по ауторовом мишљењу, потврђује исправност оваквог мишљења јесте постојање конструкција у којима се детерминативне речи уз придеве и прилоге морају протумачити као начинске одредбе. Код детерминације особина или околности по начину, начин се схвата као нарочит облик у коме долази до изражаја означено својство или околност. У складу с наведеним, аутор даје своју дефиницију начина као семантичке категорије: „Начин се, дакле, може дефинирати као квалифицирање по некој релевантној особини облика остварене глаголске радње или облика у којем долази до изражаја нека особина или околност“ (стр. 21–22).

У истом поглављу разматра се развој семантичке категорије начина и утврђују процеси развоја начинског значења од неначинских значења. Категорија значења, како истиче аутор, може се најпре довести у везу с категоријом места, а онда и с категоријом времена. Наиме, категорија начина спада у сложене категорије и може се, полазећи од теорије локализма, посматрати као изведена из месног значења као елементарног. У складу с тим, начин се може протумачити као метафора пута којом се остварује нека акција или долази до изражаја неко стање, својство, околност. То значи да се месно перлативно значење обележено процесуалношћу лако трансформише у начинско. Међутим, како наглашава аутор, ово је само један од модела (иако веома заступљен и можда најтипичнији), али не и општи принцип развоја категорије начина (стр. 23).

Као општи принцип конституисања категорије начина аутор узима супротстављање, утврђујући правило: када се једна јединица која по неком специфичном значењском односу (по месту, времену, квантитету, средству) детерминише глаголску радњу поставља у однос изразите граматичке или лексичке супротности према другој конкурентној јединици у систему, она све више губи своје примарно и поприма начинско значење. Прозирност њеног начинског значења директно је пропорционална степену њене супротстављености конкурентној јединици. Успостављено бинарним супротстављањем, начинско значење се може даље усложњавати увођењем нових јединица које у односу на постојеће имају диференцијалну улогу (стр. 25).

Преостали део овог поглавља бави се анализом веза које се успостављају између начина и других категорија као што су квантитет, место, време, средство, друштво, поређење. Полази се од става да се супротстављање као општији логичко-семантички однос реализује у оквиру најразличитијих значењских односа, што значи да у процесу конституисања категорије начина могу учествовати све друге категорије. Дакле, принцип бинарног супротстављања јесте исходиште померања неначинског (примарног) значења према начинском.

Тако се успостављају следеће опозиције: (1) појачани квантитет : нормални квантитет; (2) место А : место Б; уобичајено место : неуобичајено место; (3) присуство неке друге радње : одсуство неке друге радње; радња која траје изузетно дуго : радња која траје изузетно кратко; радња се одвија у

континуитету : радња се врши с прекидима; (4) средство А : средство Б; уобичајено средство : неуобичајено средство; коришћење средством : некоришћење средством; (5) радњу врши више вршилаца заједно : радњу врши један вршилац самостално; с радњом се повезује нека пратећа околност : с радњом се не повезује никаква пратећа околност; радњу прати околност А : радњу прати околност Б.

Врстом супротстављања може се сматрати и бинарна релација која је у суштини поређења. Ако се при поређењу глаголских радњи по једнакости та релација успостави по начину – може се говорити о поређењу као о „начину изрицања начина“, што показује да поређење има велики утицај на конститусање синтаксичко-семантичке категорије начина (стр. 34).

У трећем поглављу, посвећеном синтаксичком аспекту категорије начина, разматра се систем начинских синтаксичких јединица. Како указује аутор, наши граматичари су, додајући функционалном критеријуму и семантички, у оквиру адвербијалних синтаксичких категорија издвојили начинску, а затим су ту семантичку поткатоорију даље разрађивали унутар различитих лексичко-граматичких категорија какве су: врсте речи, падежи, синтагма, реченица. Тим посредним путем дошло се до синтаксичких јединица у чијој структури доминирају начинске компоненте: (1) прилози и прилошки изрази, (2) падежи и предлошко-падежни изрази, (3) глаголски прилози, (4) предикатски апозитив и (5) зависне клаузе (стр. 35).

Аутор посебну пажњу посвећује синтаксичком статусу јединица с начинским значењем, тј. њиховој синтаксичкој позицији у реченици. Полазећи од става да је с аспекта граматичко-синтаксичке структуре реченице начинско значење увек факултативно, наши граматичари су начинским јединицама приписали адвербијалну синтаксичку позицију у реченици. Међутим, наглашава аутор, начинска (као ни било која друга) семантика не стоји ни у каквој врсти зависности према било којој реченичној позицији, па ни према адвербијалној. Зато се у закључку може рећи да јединице с начинским значењем могу стајати у свим реченичним позицијама, тј. могу вршити сваку од реченичних функција (стр. 39).

Аутор се, затим, бави структурно-семантичком анализом свих типова начинских синтаксичких јединица. Овај део монографије је најобимнији, а садржи – у извесном смислу – проверу и примену поставки које је аутор у претходним разматрањима изнео. Из овог опсежног разматрања издвајамо само основне назнаке.

Начински прилози. – У систему начинских јединица прилози заузимају централно место. При њиховој идентификацији треба узети у обзир контекст како би се избегло да прилог буде одређен као једнозначно начински и како би се уочиле начинске компоненте код примарно неначинских прилога. Нпр. месни прилози *испрека*, *изблиза*, *издалека* итд. могу обележавати начин (*гледао нас је испрека*, *ујознао сам је изблиза*, *испийишао сам га издалека*), а неки прилози који се убрајају у начинске не морају бити обавезно реализовани као начински (прилози *зачуђујуће*, *задивљујуће*, *невероватно* итд. кад стоје уз придеве и друге прилоге означавају квантитет).



Начински заменички прилози. – Специфичне особине ових јединица јесу: супститутивност, деиктичност и категоријалност значења. Пошто се њима обележава начин на разини општег појма, њихово значење се спецификује у контексту успостављањем везе с кореферентним јединицама. У начинске заменичке прилоге сврстани су: *овако, иако, онако, некако, свакако, свакојачко, којекако, никако, како, нашики, својски*.

Начински прилошки изрази. – Структурно су скоро унифицирани, а образују се по моделима: *на Х начин* и *Х начином*, где је Х било који детерминатор. Изрази настали по овим моделима начелно се могу замењивати (*уверавао ме је у то на сваки начин* > *уверавао ме је у то сваким начином*), али та могућност често не постоји (*окончали су то на усејшан начин* > *\*окончали су то усејшним начином*).

Падежни изрази с начинским значењем. – Могу настати морфолошким, синтаксичким и семантичким попреложењем (трећи образац је најчешћи), а јављају се у облику беспредложног генитива с обавезним детерминатором (*зайворених очију, мирне душе*), беспредложног акузатива с обавезним детерминатором (*сањати ружне снове, ѿговориши ѿхвалне речи*) и беспредложног инструментала без обавезног детерминатора (*ѿговорио је шайаѿом*) и с обавезним детерминатором (*ѿговорио је шихим ѿласом*).

Предлошко-падежни изрази с начинским значењем. – Семантички су најразноврсније начинске јединице, а карактеристика им је изразита склоност фразеологизацији. Начинско значење ових израза често је усложњено другим семантичким компонентама, контекстно је условљено, а може бити обележено различитим предлозима уз падеже: генитив (*волеши од срца, ѿвевати из свеї ѿласа, радиши без ѿлана*), датив (*ѿосѿуиши ѿрема доѿовору*), акузатив (*ѿговориши кроз ѿлач, исѿричати у деїаље, узети на кредиш*), инструментал (*радиши с најором, држати ѿод кључем*) и локатив (*вода шече у млазу, ходати на ѿрсиима, држати се ѿо сѿрани*).

Глаголски прилози с начинским значењем. – Разликује се неколико типова ових јединица (*ѿриближисти се ѿзећи, ѿговориши ѿлачући, ѿровести ѿри месеца радећи на ѿројекѿу, обоѿаиши се ѿљачкајући*). Њихова је одлика да семантички нису изразито прозирни (услед чега се њихова начинска семантика мора потврђивати парафразом).

Предикатски апозитив. – Начинско значење предикатског апозитива увек је посредовано релевантним својством које се привремено приписује субјекту (или објекту) и које условљава да он ту радњу врши другачије него што би је вршио да тог својства нема (*лежи неѿомичан, виче ѿрестирашен*).

Начинске клаузе. – Начинске клаузе су посебан структурно-семантички тип зависних клауза, могу бити корелацијског и некорелацијског типа, а уводе се везницима: *на начин да, иако да, иако шѿо, на ѿај/ѿакав начин да, на ѿај/ѿакав начин шѿо, шѿиме да, ѿиме шѿо*. Посебна група начинских клауза су поредбеноначинске клаузе (изражавају начин поређењем по једнакости), које се уводе везницима: *као да, као шѿо, као кад, како*.

Да закључимо. – Монографија *Синѿакса и семанѿика начина* Исмаила Палића поставља и разрешава проблем начина као семантичко-синтаксичке



категорије. Изучавајући ову сложену језичку категорију систематично, свеобухватно и методолошки утемељено, аутор се бави различитим питањима од којих се многа први пут у овој књизи детаљније разматрају. При том, аутор долази до вредних резултата настојећи да се доследно придржава критеријалних анализа са јасно постављеним адекватним критеријумима. Дакле, ова монографија пружа значајна сазнања која могу послужити у новим синтаксичким и семантичким истраживањима, али и као полазна теоријска основа за истраживања у другим областима науке о језику, пре свега у стилистици.

*Милка Николић*

## О НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ – ВЕЛИКОМ МЕТОДИЧКОМ ПОДУХВАТУ

Стана Смиљковић, Миомир Милинковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет у Врању и Учитељски факултет у Ужицу, Врање 2008.

### 1.

Савремена наставна теорија одскора је богатија за још једно научно и стручно дело, свеобухватно, комплексно, утемељено теоријским и практичним садржајима наставе српског језика и књижевности. Резултат је тимског рада у својој струци, искусних, аналитичних, детаљних и инвентивних опсервација, објашњења, тумачења и предлога двоје врских методичара наставе српског језика и књижевности, професора учитељских факултета у Врању и Ужицу, Стане Смиљковић и Миомира Милинковића. Овај исцрпни методички путоказ плод је дугогодишњег наставног и научног искуства, рада са књигом, студентима и ученицима, сарадње са наставницима-практичарима и, изнад свега, љубави према школи, књизи и образовању. Међутим, сам дидактичко-методички оквир испуњен је добрим познавањем наставних подручја: пре свега књижевности, али и граматике и културе усменог и писменог изражавања.

Аутори су своје интенције нагласили на самом почетку књиге: „Школа новог миленијума непрекидно трага за начинима и моделима којима ће читаоца и говорника мотивисати за читање, говор и разговор, као и стварање сопствених ставова о прочитаном и изговореном. Истовремено, тежи се осавременењавању наставних програма и метода рада, примени савремених технолошких достигнућа, иновација у васпитању и образовању, креирању нових и правих људских вредности, међу њима – развој личности ученика и његове припреме за живот.“ Доследно, основни постулати поштовани су до краја књиге која обилује наставном теоријом и практичним примерима часова не само за млађе разреде, већ за целокупно основношколско образовање.

Методика наставе српског језика и књижевности коаутора Смиљковић – Милинковић састављена је од девет целина и то:

1. Дидактичко-методички приступ наставним садржајима предмета Српски језик и књижевност;
2. Методологија наставе српског језика и књижевности;
3. Рецепција књижевности у науци и настави;
4. Писмени задаци у настави српског језика и књижевности;

5. Култура говора у настави српског језика и књижевности;
6. Иновације у настави српског језика и књижевности;
7. Рецепција поезије;
8. Рецепција прозе;
9. Рецепција драме;
10. Усмено и писмено изражавање;
11. Граматика и правопис – наставни приступ;
12. Закључак и
13. Литература.

## 2.

У првом поглављу дат је општи методолошки приступ настави српског језика и књижевности. Читалац ће се подробно информисати о предметности ове методике, о њеним циљевима, месту и улози наставника у реализацији васпитно-образовних циљева, наставним принципима.

Детаљи наставне методологије разлажу се у другом поглављу тумачењима наставних метода, при чему се указује на њихове предности и недостатке. Говорећи о планирању наставног процеса, аутори као пример наводе оперативни план рада из српског језика и књижевности, за месец новембар у осмом разреду основне школе. Следе странице о припремању наставника и ученика, као и о типологији наставних часова.

Након што читалац бива уведен у основна методичка начела и принципе овог предмета, у поглављу које следи аутори се веома исцрпно баве рецепцијом књижевности у науци и настави. С тим у вези, важно је нагласити да се на једном месту у најважнијим својим видовима објашњава историја и теорија књижевности. Уз мноштво цитата (Гетеа, Аристотела, Огиста Родена, Дубровског, Грилпарцера, Бенедето Крочеа, Кајзера, Ингардена...) смењују се контеплације о књижевним вредностима, порукама, писцима и уопште о уметности речи и њеној рецепцији. Како се читањем, односно озвучавањем, у највећој мери доприноси доживљају и тумачењу књижевног дела на часу, у овом поглављу се проблему читања прилази студиозно с обзиром на његову функцију, врсте, те улогу наставника у процесу читања. О значају локализације текста, тумачењу непознатих речи, а пре свега о структури самог књижевног дела и основној научној терминологији (фабула, сиже, идеје, ликови, композиција...) странице које следе информишу нас детаљно, прецизно и подстицајно. Зналачки и надахнуто, не оптерећујући наставника сувим научним супстратом, не преопширно већ са врло умесним и занимљивим дигресијама, аутор тка добру књижевну теорију без које се наставна теорија и пракса српског језика и књижевности не може ни замислити. Сликovitим констатацијама предочава врло озбиљно и нимало једноставно теоретско упориште науке о књижевности: „Као што организам остварује своју функцију живота на повезаној функционалности свих органа, тако се и књижевно дело, зависно од жанровске припадности, конкретизује на међусобној вези свих

структурних елемената. Школска интерпретација књижевног текста захтева сложен и свеобухватан методолошки приступ који омогућава ученицима да правилно схвате и сагледају начин уметничког обликовања књижевне грађе и естетику међусобно повезаних слика и тематских целина“ (стр.132–133). На бројним конкретним примерима песничких, прозних и драмских модела композиције, читалац се детаљно упознаје са њиховим основним етапама и карактеристикама. Ови подаци посебно су драгоцени за учитеље који се током редовних студија нису тако детаљно упознавали са теоријом књижевности за разлику од професора српског језика и књижевности. Но, у сваком случају, ове странице захвалне су за успешну и комплетну анализу књижевно-уметничког дела на часу. Конкретизација општих начела на примерима бројних дела школске лектуре упутиће сваког учитеља (или наставника) на садржајну аналитичку структуру часа: „Песма *Замислише* Душана Радовића има динамичну радњу и све елементе епске композиције. Ти елементи се најбоље уочавају разлагањем поетске структуре на више тематских целина...“ или „Прича *Босоноги и небо*, Бранислава Црнчевића, необична је цртица о дечаку који је пољубио небо, запалио море и открио да дрвеће ноћу хода... Психологија Босоног може се поступно уочавати из његових поступака, из односа према другим дечама и у самој недоречености приче. ... Свака целина осветљава неку особину главног јунака. Прва тематска раван садржи оскудне податке о Босоногом, који је препуштен себи и својим способностима. Други део открива његову инвентивну природу, разиграну машту и неприкосновену досетљивост.“

Четврто поглавље овог богатог методичког уџбеника посвећено је писменим задацима у настави српског језика и књижевности. И њему се приступа студиозно, пажљиво и организовано. Дакле, разрађују се врсте и тематика писмених састава, њихова форма, елементи писмености и културе изражавања, фазе њихове израде кроз разреде у складу са циљевима и задацима наставних планова и програма. Најважније етапе: дефиниција теме, прикупљање грађе, израда композиционог плана, распоред детаља и стилско уобличавање текста, предочене су читаоцима до детаља. Посебно се класификују и описују врсте писаних састава (описивање, извештавање, приказ, репортажа, есеј честитка, молба, пословно писмо).

Природни след организације књиге препоручује поглавље намењено култури говора у настави српског језика и књижевности. „Говор је вишедимензионални језичко-акустички феномен у коме се одсликава природа људског бића, или, како би Цицерон рекао: *Imago animi sermo est* (Говор је огледало душе)“ (стр. 159) дефиниција је аутора на којој су утемељена размишљања о култури усменог изражавања, о њеном месту у општој култури, настави и животу сваког појединца. Поткрепљење тврдњама су занимљиви и сликовити цитати познатих мислилаца и античких мудраца. Међутим, своје пуно оправдање овај део добија у наставној интерпретацији и захтевима које наставна теорија поставља наставницима-практичарима.

*Иновације у настави српског језика и књижевности* – назив је шестог поглавља у коме се разматрају: настава почетног читања и писања, читање,

учбеник и његова функција у оспособљавању ученика за самообразовање, српски буквари (историјат), читанке – мале антологије књижевних текстова, ученик између традиционалног и савременог у основношколском образовању, учитељ као иноватор у рецепцији књижевних текстова, дијалог као примарни вид комуникације у настави књижевности и језика. Већ на почетку поглавља истиче се став који обележава све потоње странице: „Основна школа данас треба да представља темељ на којем ће се изграђивати и дограђивати знања и формирати креативна личност ученика. Да би се то постигло, неопходне су измене постојећег наставног плана и програма предмета који се изучавају у млађим разредима основне школе. Измене треба да се односе на садржаје који оптерећују ученике својом застарелошћу, бројним чињеницама које не иду у прилог интелектуалном развоју ученикове личности, различитим задацима који превазилазе захтеве савремене школе, а понајвише треба изменити однос на релацији: ученик – настава – учитељ. Ова тријада треба да функционише хармонично како би се до конкретних резултата дошло, односно, до интелектуалног развоја ученика и способности које ће се путем наставних садржаја развијати“ (стр.177).

*Плодошворни сусрећ с њесмом* поднаслов је осмог поглавља намењеног рецепцији поезије у настави. Поред истицања основних циљева и задатака интерпретације лирске поезије у млађим разредима основне школе, аутори проговарају о стваралаштву Душана Радовића, Љубивоја Ршумовића, Момчила Тешића, Душка Трифуновића, Пере Зупца, Бранка Миљковића, Душана Радовића, Григора Витеза, Драгана Лукића и других. Овде се поезија прелама кроз призму наставних планова и програма, односно њихових захтева за одређене разреде, али и кроз срца и ум малишана који уз помоћ својих учитеља крче пут ка лепоти и истини, исказаној стиховима, која узноси и дарује. Правилном интерпретацијом и бираним наставним методама аутори показују како приближити поезију ученицима и њену рецепцију учинити плодотворном. „Антологијска песма *Плави зец* скреће пажњу деци не само својом оригиналном садржином, која умногоме подсећа на бајку, већ и стихованом формом чијом се виртуозношћу окрива сва загонетност мудрог прилажења и стварања за децу. ... Плаветнило, које симболизује чисту и бистру, ничим помућену животну радост, као да се дочарава речима, боја и звук у једној јединственој хармонији продубљују жељу да се и дете позамисли над њеном садржином и пронађе оно што је за њега лепо и ново. Управо, песник Радовић и у другим својим песмама заступа идеју да се поезијом не учи и васпитава, већ се из ње васпоставља живот са свим сложеним манифестацијама“ (стр. 224).

У овом духу представља се и поглавље *Рецејција њрозе*, односно наставне интерпретације бројних прозних остварења која се обрађују у млађим разредима основне школе. Тако се на страницама које следе аналитичко-синтетичком методом обрађују басне, бајке, приче и романи почев од басни Доситеја Обрадовића *Две козе*, *Два јарца*, *Бајке о лабуду* Десанке Максимовић, народне приче *Три ловца*, народне бајке *Чардак ни на небу ни на земљи*, Андерсеновог *Царевој новој одела*, преко *Сјакареве љубави* Гроздане Олујић, на-

родне приче *Лав и човек*, народне басне *Лав и лисица*, па све до Црнчевићевог *Босонојої и неба*, Керолове *Алисе у земљи чуда* и Андерсеновог *Ружної љачеїа*. Интерпретације су слојевите, комплексне, методички употпуњене и, што је најважније, искреиране у духу савремене наставе. Часови су замишљени у виду самосталних, групних или решавања проблема у паровима, при чему ученици, сарађујући, креирају своје идеје, мисли и осећања, и тиме дају допринос тумачењу књижевности за децу. Логичким и оперативним методама књижевнојезичке анализе и синтезе, они на часу не представљају објекат који репродукује понуђено, већ активне субјекте у продукцији сопствених уметничких доживљаја и сазнања.

Девето поглавље *Рецепција драме* чини органску целину са претходним страницама, при чему се у овом опусу пажња поклања драмским делима у настави млађих разреда основне школе. Осим методичких упутстава у тајне реализације овог незанемарљивог књижевно-наставног задатка, овде се објашњава и поступак драматизације прозних текстова као један креативан и забаван чин када ученици постају нови драмски писци мењајући карактере и сценарио по сопственом нахођењу. Наслови драмских текстова обрађених овом приликом јесу: *Цар и скијница* Лазе Лазића, *Зна он унајред* Гвида Тартаље, *Ко је крив* Николе Јеремића. Обрађена је драматизација текстова: басне *Лав и миш*, приче *Голуб и њчела*, бајке *Три браїа*, басне *Гавран и лисица*, приче *Свиїац љражи љријашеље*, затим, драматизован је обичај за Бадњи дан, дата је луткарска игра *Три снешка* и сценски приказ *Свейи Сава – умна љлава*.

Још једном се у десетом поглављу аутори осврћу на усмено и писмено изражавање ученика млађих разреда кроз примере вежбаоница, питаоница, језичких, правописних и стилских играоница. Кроз разрађену методичку апаратуру, сарадничке императиве и подстицајне задатке, аутори нуде практичан приступ унапређењу културе усменог и писменог изражавања ученика. Ово поглавље је добродошло практично решење учитељима од првог до четвртог разреда као освежење свакодневневног наставног искуства.

Наставни приступ граматички и правопису неизоставни је део једног колосалног методичког подухвата као што је овај. У овом поглављу се, осим методичких теоретских констатација и вредности, наводи и практични пример обраде основних и редних бројева, али се разматра и утицај дијалекатске средине на наставу граматике, односно какво је место матерњег језика у школи новог миленијума: „То је процес који тежи осавремењивању наставе учења граматичког градива кроз задатке за размишљење и дискусију, решења ребуса, графичког представљања, правилног избора примера и задатака за самостални рад. Савремено схватање васпитно-образовног процеса, психичког света деце, нове образовне технологије стимулисаће ученика на нове активности, а тиме ће школа новог миленијума бити хуманија.“

У *Закључку* аутори кратко резимирају претходне конструктивне и комплексне наставне постулате на којима треба градити савремену, успешну, креативну и дубоко хуману теорију и праксу методике наставе српског језика и књижевности. Опомињу учитеље и наставнике на потребу за перманентном едукацијом и усавршавањем, при том наглашавајући њихов удео у комуника-

цији са ученицима и књижевним садржајима као најважнији допринос разрешењу оних проблема које поставља наставни програм тежећи остварењу конкретних циљева и задатака.

Тринаесто и последње поглавље јесте списак литературе која се препоручује приликом промишљања о овим и сличним темама.

### 3.

Методика наставе српског језика и књижевности професора Стане Смиљковић и Миомира Милинковића препоручује се свеобухватношћу, актуелношћу, квалитативним и квантитивним карактеристикама. Одише дубоким наставно-теоретским искуством, трагалаштвом и љубављу према школи мајстора своје професије и научника своје области. Њена посебна вредност лежи у нарочитој пажњи која се поклања млађим разредима основне школе у склопу основношколског образовања. Овом књигом утемељиће своје знање студенти учитељских и филозофских факултета, а поткрепити своје умеће учитељи и наставници српског језика и књижевности у наставној пракси. Добродошла је у виду корисног подсетника и самим универзитатским професорима – методичарима наставе српског језика и књижевности, премда би, генерално узев, пажњу могла привући свим љубитељима уметности речи.

Значи, било да се користи као универзитетски уџбеник, методички приручник, стручни подсетник или литература за тумачење књижевних дела за децу, *Методика наставе српског језика и књижевности* коаутора Смиљковић – Милинковић представља значајан допринос дидактичким и књижевно-теоретским наукама. Стога, место јој је, не само у најзначајнијем делу библиотеке факултета и основних школа, радних и приватних кабинета, већ у учионицама, међу школским клупама, где ће се њени редови оваплотити у живописни школски час.

*Марина Јањић*



## МОДЕЛИ ИНТЕРАКТИВНОГ УЧЕЊА И НАСТАВЕ

Др Драгољуб Крнета: *Инијерактивнo учење и настава*, Факултет за политичке и друштвене науке, Бањалука, 2006.

Развој науке, технике, технологије, културе, као и друштвено-политичке, производно-економске, научно-културолошке промене, условљавају тешкоће и проблеме у остваривању садржаја васпитно-образовног рада. Увођењем аутоматизације, кибернетике и електронике у образовање, васпитно-образовна делатност заузима све значајније место у друштву. Нема сумње да се све то одражава на потребу промена положаја ученика и наставника у наставном процесу, што претпоставља промене и у организацији учења и наставе. „Посебно је изражено настојање да се изабере најподеснији облик учења и наставе као и најдјелотворнија метода подстицања складног развоја личности за живот у савременом друштву“ (стр. 9). Да бисмо то остварили, од посебног значаја је књига др Драгољуба Крнете *Инијерактивнo учење и настава*, у издању Факултета за политичке и друштвене науке, Бањалука, 2006.

Садржај књиге је изложен у 6 делова:

1. Уводне расправе
2. Друштвене промјене и промјене у образовању
3. Интерактивно учење
4. Интерактивна настава
5. Закључна разматрања и
6. Прилози

У *Предговору* аутор објашњава основне мотиве за писање ове књиге и разматра суштину модела интерактивног учења и наставе, упоређујући га са класичним концептом образовања. „Модел интерактивног учења и наставе као социјално-психолошка активност појединца, примјерен је условима социјалне средине у којој појединац живи, за разлику од класичног разредно-часовног система образовања у којем је евидентна индивидуално-психолошка оријентација рада и доминација активности које су одвојене од живота у непосредном социјалном окружењу“ (стр. 8). Дакле, тежиште савремене наставе померено је са оријентације учења усмереног на ефекат ка учењу оријентисаном на развој, тврди аутор.

Имајући у виду досадашњу праксу, очигледно се осећа потреба да се учење – стицање знања у ужем смислу, усмерава на учење оријентисано на развој појединца, односно да у настави више буде заступљено учење у ширем смислу. Томе, наравно, доприноси савремена техника и технологија, брзи развој науке и темпо савременог живота. „У тумачењу и развијању модела ин-

теракивног учења, наглашена је чињеница да постојећа организација наставе и учења у великој мјери заостаје за потребама човјека у савременом друштву, те да се бројне критике усмјеравају на образовање „оптужујући“ га да је школско учење одвојено од живота и да дјеца енормно много садржаја уче иако им ти садржаји никада неће у животу требати“ (стр. 9). Дакле, треба имати у виду да друштво, човек, институције (вртићи, школе, факултети) прате и следе промене, а да би у томе успели нужно је унапређивати рад и целокупно понашање. „Овдје треба имати на уму да се увођење интерактивног учења и интерактивне наставе као теоријски и практични проблем појавило током процеса усклађивања промјена у образовању са промјенама у друштву. Наиме, током промјена у друштву и образовању наглашена је потреба за промјенама положаја ученика и наставника у наставном процесу што претпоставља промјене у организацији учења и наставе. Посебно је изражено настојање да се изабере најподеснији облик учења и наставе као најдјелотворнија метода подстицања складног развоја личности за живот у савременом друштву“ (стр. 9). Значи, у циљу што ефикасније организације и реализације васпитно-образовног рада у целини, нужно је ускладити промене у друштву и потребе савременог човека, ради подстицања складног развоја његове личности.

У првом делу (*Уводне расправе*) аутор истиче „да постоје стабилне и снажне везе између развијености друштва и образовања јер је познато да од степена развијености образовања, као сегмента друштва од посебног значаја, зависи и степен друштвеног развоја и обрнуто – ниво друштвеног развоја детерминише и ниво развоја образовања. Познато је, наиме, да богатије друштво више улаже у образовање и да развијеније образовање више доприноси развоју друштва“ (стр. 13). То је оправдано и неминовно јер су друштво и образовање међузависни, међуусловљени и обезбеђују услове за складан развој личности у целини.

Аутор критички анализира организацију и реализацију пројеката усмерених на промене у системима образовања. При том истиче да су они усмерени на промене у: 1. систему образовања, 2. организацији наставе, 3. односу учења и развоја. „У том контексту, израженији захтјеви за промјенама у основној школи експлицирани су кроз пројекте: „*step by step*“ (корак по корак), „*активно учење – настава*“, „*интерактивна настава*“ и „*инклузивно образовање*“. Евидентно је да је најважније усмерење ка промјенама у систему образовања и постојећој организацији наставе, затим у измјенама положаја ученика и наставника у васпитно-образовном раду, а посебно на плану осавременјевања образовања у складу са динамичним процесом модернизације и демократизације друштва и усклађивање промјена у образовању са друштвено-политичким и економским промјенама“ (стр. 14. и 15). Дакле, веома значајан аспект помоћи међународних институција и организација у оквиру наведених пројеката у циљу промена у васпитно-образовном раду односи се на набавку савремених наставних средстава као битне компоненте за модернизацију образовања. Аутор даље констатује да „школа треба да своју организацију прилагоди промјенама у друштву и да омогући ученику већу *слобо-*

ду избора (садржаја, активности, облика рада, метода учења), те да од ученика захтјева предузимање различитих активности у васпитно-образовном процесу, како би се од ученика као појединца и касније као грађанина могла очекивати израженија иницијатива у рјешавању важних питања у животу“ (стр. 22). Да би се то остварило, нужно је оспособити наставнике за примену савремених облика и метода рада у настави који омогућују промену положаја ученика у настави и доприносе оспособљавању за учење које подстиче складан развој личности. Уместо објекта ученик постаје субјект, активни креатор наставног рада и битни актер сопственог развоја у конкретним социјалним условима.

Аутор, веома прегледно, објашњава *механизме психосоцијалне интеракције у интерактивном учењу* а то су: имитација, идентификација, сугестија, социјални притисак, фасцилација и инхибиција.

У делу *Појмовна одређења* Крнета наводи мишљења еминентних стручњака о интерактивном учењу (Г. Гојков, Д. Бранковић, Н. Хавелка, И. Ивић, А. Пешикан, С. Милијевић, Н. Сузић). Крнета тврди да се „у наведеним радовима као сврха интерактивног учења се наводи да оно служи учењу и стицању школских знања, а занемарује чињеница да интерактивно учење није само стицање знања него метод учења са другима које је усмјерено на свестрани психо-физички и социјално-емоционални развој ученика, тј. учење схваћено као процес оријентисан на развој“ (стр. 49). Очигледно је да аутор критички разматра мишљења наведених „наших“ стручњака јер су код њих присутне извесне непрецизности и нејасноће. Зато је – у циљу потпунијег разматрања и дефинисања интерактивног учења и наставе – усмерен и на друге (Л. С. Вигоцки, Д. Крстић, М. Вујаклија, А. Ц. Инглиш, Х. Б. Инглиш, Г. Босанац, П. Мандић, Н. Рот...).

У другом делу књиге аутор разматра *карактер промјена у друштву, промјене у друштву – општи оквир за разумјевање промјена у образовању, карактер промјена у образовању*. Он тврди „да се процес демократизације васпитања и образовања заснива на демократизацији односа у друштву и да се рефлектује на успостављање демократичнијег положаја ученика и наставника у васпитно-образовном раду. Извјесно је да је досадашњи доминантан положај наставника као предавача и ученика као слушаоца, постао сметња успостављању разноврснијих комуникација и развоја ученика, те га је нужно мијењати“ (стр. 87). То је оправдано и веома значајно јер је комуникација нужан услов за успех и правилан развој јединке и друштва.

У трећем делу књиге је – веома студиозно, систематично и прегледно – разјашњено *интерактивно учење*. „Кључни појам у синтагми „интерактивно учење“ је свакако појам „учење“ док је појам „интеракција“ само одредница која прецизније показује како се назначено учење одвија“ (стр. 92). У разматрању ове проблематике Крнета истиче да му је полазна основа „несумњива повезаност између развоја друштва, осавремењавања образовања и складног развоја појединца. Стога је разумљиво да се основни принципи понашања појединца у друштву могу и требају примјенити на понашање ученика у настави. Другим ријечима, потребно је у садашњој школи извршити

промјене којима би се непосредна организација васпитно-образовног рада прилагодила потребама ученика и његовог будућег положаја у друштву“ (стр. 98). Да бисмо у томе били што успешнији нужно је оспособити наставнике за примену интерактивних метода којима се мења положај ученика у наставном раду и доприноси оспособљавању за успешније учење, које подстиче складан развој личности, односно нужно је комбиновати методе самосталног учења и метода учења са другима. „Умјесто закључка може се констатовати да су сложеност процеса учења и доминација учења усмјереног на ефекат у највећој мјери извори разлика у схватању интерактивног учења и дилема које из тога произилазе“ (стр. 109). Да би тих разлика и дилема било што мање, веома је значајна стручна континуирана сарадња педагога, психолога, наставника и осталих у васпитно-образовном раду.

У четвртом делу је обрађена *интерактивна настава*. Ту аутор полази од сазнања значајних и компетентних стручњака: Н. Хавелке, Р. Роџерса, Б. Грина, Ц. Мичама, М. Вилотијевића, Н. Рота и Л. С. Виготског. Веома су прегледно табеларно приказане основне разлике у оријентацијама између разредно-часовне наставе и интерактивне наставе, што помаже читаоцу да уочи специфичности једне и друге. При том наводи да су најчешће коришћени појмови за разредно-часовну наставу: класична настава, вербална настава, настава слушања, поучавања, бубања, памћења, ауторитативна настава, а за интерактивну наставу су: настава по мери ученика, активна настава, модерна настава. Дакле, разлике су јасне и очигледне. „Интерактивна настава је релативно самосталан *дидактички модел организације наставе* који има своја обиљежја и специфичне карактеристике. Према томе, то је модел у коме се могу примјењивати различите наставне методе и разноврсни облици наставног рада те да се могу користити различита наставна средства, с важном напоменом да су неки наставни облици и неке наставне методе рада мање, а неке више примјерене суштини тог дидактичког модела“ (стр. 121–122). Дакле, суштина интерактивне наставе је оријентација на ученика, окренутост ка савремености и будућности, уважавање поставки дидактичког формализма, чешћа примена егземпларних, проблемских, тимских, менторских и др. дидактичких концепција.

*Активност наставника и ученика у интерактивној настави* је посебно поглавље у коме су, веома прегледно и систематично, наведене и упоређене делатности наставника и ученика. Будући да се њихова улога мења у интерактивној настави, наставне активности се изводе у новим просторима. Ван школе, музеј, галерија, природа, а учионице је, такође, потребно преуредити и организовати ново време – блок час. Уколико наставник обрађује веће наставне целине, ради се пројекат. Тада наставник треба да има четири фазе рада: припрема за наставу, реализација пројекта, презентација ученичких радова и евалуација рада. Све ове фазе аутор је разрадио, што може бити од велике користи за организацију и реализацију интерактивне наставе.

За објашњавање активности ученика у интерактивној настави аутор је табеларно приказао активности у разредно-часовној и интерактивној настави. Фазе активности су идентичне са наставницима, али садржаји и распоред

тих активности се разликују. Тиме је омогућено уочавање сличности и разлика, предности и недостатака.

На основу свега тога, очигледне су разлике у положајима и активностима наставника и ученика у класичном разредно-часовном и интерактивном систему. Све то указује да се у интерактивној настави улога ученика и наставника мења. Наставник добија улогу организатора, координатора, ментора, планера, програмера... а ученици из улоге објекта прелазе у улогу субјекта, активног у свим фазама рада. Све то налаже интерактивна настава, у којој доминира интеракција међу ученицима и процес интерактивног учења као и вишесмерна комуникација са наставником.

Пети део књиге су *закључна разматрања*. Ту је Крнета – у форми резимеа – сажео основне констатације. Посебно се истиче да интерактивно учење „ставља све ученике у ситуацију да раде својим темпом; да раде онолико времена колико им је за то потребно; у вријеме када им то највише одговара; да бирају сараднике са којима желе да сарађују и да сви ученици имају шансу да науче планиране садржаје (наставно градиво) до нивоа који им највише одговара, те да зато добију социјалу сатисфакцију; похвалу за успјех или покуду за неуспјех. Посебно је важно нагласити да знање стечено на овај начин има практичну применљивост за сваког ученика у социјалној средини где живи“ (стр. 147). А то је и циљ учења.

После овог дела је – веома богата и добро одабрана, прегледно распоређена и веома актуелна – литература. И, на крају, шести део чине прилози. Ту су практични примери организације васпитно-образовног рада по моделу интерактивне наставе за наставне теме из историје, природе и друштва и час одељенске заједнице. Ту су веома студиозно приказане фазе активности ученика и наставника, циљеви наставног рада, облици, методе, средства и разрада садржаја.

Дакле, књига је веома богата садржајима, студиозно и систематично су обрађени кључни појмови и проблеми. Аутор је дао критички осврт на досадашњу праксу и тиме дао допринос „расветљавању ове проблематике.“ Због тога ова књига може бити корисна и значајна наставницима у васпитно-образовном раду, ученицима који се интересују за ову проблематику, студентима који се припремају за васпитно-образовни рад, па и родитељима.

Вредновано у целини, ова књига је веома квалитетно и актуелно дело.

*Гордана Будимир-Нинковић*



# ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ





## ОБРАЗОВАЊЕ У ФИНСКОЈ

Основу финског образовног система чини деветогодишње обавезно образовање. Оно почиње у узрасту од седам година и траје до шеснаесте године (основна и нижа средња школа), а деца похађају локалну школу. Већ неколико година организована је и предшколска настава за шестогодишњаке, коју похађа већина деце тог узраста.

Сличан систем образовања постоји и у многим другим државама широм света. Шта је, онда, разлог што последњих година деца у Финској постижу добре резултате на ПИСА тесту који се примењује широм света? (ПИСА је скраћеница за Programme for International Student Assessment који припрема ОЕЦД.) Способности и знања финских тинејџера из математике, природних наука и читања сврстани су међу најбоље од четрдесет земаља у којима је последње ПИСА тестирање спроведено.

Знамо да има много разлога којима се могу објаснити ови резултати који су веома похвални за финску школу – неки су везани за фински систем образовања, а други су резултат самог теста. Пошто сам ја Финкиња, а такође и учитељица, желела бих да објасним наш образовни систем и оне факторе који су можда допринели постизању таквих резултата. Првенствено мислим на факторе као што је читање, коришћење рачунара, једнакост, и, наравно, на учитеље, носиоце тог система. Мада, морам признати, ово су само неке, тренутно изабране теме за размишљање, разлога има много више и њихов је утицај много дубљи.

### ИНТЕРЕСОВАЊЕ ЗА ЧИТАЊЕ – ЈЕДАН ОД КЉУЧЕВА УСПЕХА

Истраживања у вези резултата ПИСА теста указују на чињеницу да је успех финских ученика резултат бројних фактора. Када је реч о читању, очигледно је да успех у овој области почива на чињеници да су млади у Финској заинтересовани за читање и имају навику да читају – што указује на снажан утицај породице и васпитања, као и мреже библиотека са веома савременим услугама. Породица је још увек најзначајнија за развој вештине читања. Ипак, ПИСА резултати показују да је још значајнија лична жеља и интересовање ученика везани за читање – оба фактора имају већи утицај на читање у Финској него у било којој другој земљи ОЕЦД.

ПИСА показује да омладина у Финској веома много воли да чита, и то разноврсна издања – новине, часописе, стрипове, као и електронску пошту и

електронска издања. Поред тога, школска омладина у Финској користи библиотеке највише од свих ОЕЦД земаља. Интересантан податак је да се у Финској, као и у Србији, сви страни телевизијски програми не синхронизују већ емитују са титловима. Ова чињеница, ма колико то звучало невероватно, може знатно утицати на развој вештине читања.

## УПОТРЕБА РАЧУНАРА НЕ УТИЧЕ НЕГАТИВНО НА СПОСОБНОСТ ЧИТАЊА

Више од две трећине финских петнаестогодишњака користи рачунаре код куће бар неколико пута недељно. Просек у ОЕЦД земљама је шездесет процената. У школама у Финској готово сваки други ученик користи рачунар, што је далеко изнад просека у ОЕЦД земљама. Треба нагласити да се време које млади проводе уз рачунар обично користи за претраживања на интернету, играње видео игара и разговоре, али и за писање текстова.

Интересантно је да ПИСА студија показује да време проведено за рачунаром не утиче на смањење времена које млади користе за читање. Управо они који редовно користе рачунаре највредније читају, па су на тесту постигли одличне резултате управо у провери вештина читања. Такође, они који су на тим тестовима имали најлошије резултате уопште не користе рачунаре.

## ДЕВОЈЧИЦЕ НАСУПРОТ ДЕЧАКА, ДЕЧАЦИ НАСУПРОТ ДЕВОЈЧИЦА

ПИСА студија је показала да су девојчице боље од дечака у читању у тридесет и две земље. Та разлика између девојчица и дечака била је највећа у Финској. Ипак, дечаци су били најбољи у читању у поређењу са дечацима у другим ОЕЦД државама. Истраживачи се боје да разлика међу половима расте иако се у последње време инсистира на једнакости.

Разлика међу половима није тако очигледна у вештинама из математике или природних наука. То потврђује чињеницу да више не важи убеђење да дечаци имају предност у овим предметима.

## ЈЕДНАКОСТ – ЈЕДНА ОД КЉУЧНИХ РЕЧИ, НАЈВЕРОВАТНИЈЕ „КЉУЧ СВИХ КЉУЧЕВА“

Као Финкиња желела бих да могу што снажније да истакнем значење речи једнакост. Она се односи на једнакост полова, али и на једнакост различитих друштвено-економских слојева у финском друштву, као и на једнакост различитих делова земље.

У Финској свако има право на образовање. Поред права, сви, или готово сви, имају и могућност да се образују. Истраживање показује да се снага

финског образовног система огледа у чињеници да он гарантује једнаке могућности учења, као што је већ речено, без обзира на пол и социјални статус. Уместо упоређивања ученичких постигнућа, нагласак је на помоћи и усмеравању деце са посебним потребама. Веома мали број деце понавља разред.

Сви ученици у Финској у оквиру обавезног образовања имају једнака права на социјалне погодности, од којих је најважнија здравствена заштита у школи и свакодневни бесплатан оброк који покрива трећину дневних потреба исхране. Такође, ученици имају право на бесплатне уџбенике и школски прибор, као и на бесплатан транспорт до школе у случају да морају да путују дуго или напорно свакодневно. Разлике у овој области које постоје између школа мање су него у свим осталим ОЕЦД земљама. Не постоје разлике између сеоских и градских школа. Ова чињеница доказује веома важан фактор, а то је регионална једнакост и у области образовања. Поред тога, разлике између најбољих и најлошијих резултата у просеку су два пута веће у другим ОЕЦД земљама.

## ОСЕЋАЈ СИГУРНОСТИ

У Финској одељења имају највише двадесет и четири ученика. У току првих шест разреда њима предаје учитељица, и то готово све предмете. Осећање сигурности и мотивација код мале деце постиже се тиме што деци предаје само једна учитељица и што се не врши бројчано оцењивање. Може се рећи да је у финским школама однос између учитеља и ученика природан и присан. У току последња три разреда обавезног образовања у Финској наставу изводе предметни наставници. Уколико ученици имају говорна оштећења или проблеме са читањем и писањем или сличне посебне потребе, за њих се организује и посебна обука и настава.

Поред тога што школска средина пружа осећај сигурности, треба нагласити да цело друштво подстиче учење и лични развој. Сви су окренути будућности, а не прошлости – схватајући да је то једини начин изградње успешне државе.

## КАКО ОСТАТИ ОБЕМА НОГАМА ЧВРСТО НА ЗЕМЉИ КАКО ЗАДРЖАТИ ОСЕЋАЈ РЕАЛНОСТИ

Изнела сам овде само неколико аспеката битних фактора који су везани за образовни систем у Финској. Они вас могу подстаћи на размишљање и жељу да сазнате више о том питању. Пре него што закључим, желела бих да истакнем чињеницу да су учитељи у Финској прави професионалци. Образовање које они стичу у трајању од просечно четири године врхунског је квалитета и омогућава им да одговоре на задатке које пред њих поставља свет који се непрекидно мења.

На крају желим да истакнем је ПИСА студија само једна од студија које покушавају да открију разлоге и факторе одређеног успеха. Ми у Финској имамо пуно разлога да се поносимо, али и пуно ствари које морамо да унапредимо. Јасно је да ПИСА не може да измери или анализира све разлоге који одлучију о успеху или неуспеху. Ипак, она нам може дати неке податке у вези нашег досадашњег развоја, што нам даље може помоћи да одемо још један корак напред у развоју нашег образовног система. То је, сложићете се, веома важан задатак, с обзиром на чињеницу да сви верујемо да су деца и омладина наша будућност, а да је будућност наша главна брига.

*(Превод са енглеског: Вера Савић)*

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,  
књижевност, уметност и педагошке науке /  
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –  
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана  
Мијалковића 14) : Учитељски факултет  
у Јагодини, 2003 – (Београд : Мио књига).  
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске  
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS. SR-ID 110595084

