

УЗДАНИЦА

ISSN 1451 – 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, новембар 2009, год VI, бр. 2

UDC 81

82

7.01

37.01

UZDANIЦA

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, новембар 2009, год VI, бр. 2

Издавач

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички тиво

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

Оперативни уредник

Мр Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Адреса уредничког тива:

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

Издавачки савет:

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

Рецензенти

Доц. др Савка Благојевић, Филозофски факултет у Нишу; проф. др Радомир Виденовић, Филозофски факултет у Нишу, Катедра филозофије; доц. мр Наташа Вукићевић, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Милош Ковачевић, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац; проф. др Радивоје Константиновић, Филолошки факултет у Београду, Катедра за романистику; проф. др Слободан Лазаревић, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац; доц. др Гордана Петричић, Филозофски факултет у Новом Саду, Катедра за англистику; проф. др Тиодор Росић, Педагошки факултет у Јагодини; проф. др Мирко Скакић, Филозофски факултет у Бањалуци, Одсек за српски језик и књижевност

Технички уредник

Пера Станисављевић Бура

Лектура и коректура

Маја Димитријевић, мр Бранко Илић, Јелена Максимовић, мр Илијана Чутура

Превод резимеа

Мр Вера Савић

Штампа

Мио књига, Београд

Тираж

500

Ликовни прилози

Радислав Тркуља

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Радоје Симић, Јелена Јовановић: О дискурсу / 7–21
Momir P. Nikić: Scythians: Scientific Genocide (4) Other Scythian Riddles / 23–37
Милка В. Николић: Поредбене реченице са значењем једнакости
у романима Добрила Ненадића / 39–50
Дијана Љ. Вучковић: О структури лирске пјесме за дјецу / 51–71
Саша Кнежевић: Деконструкција фолклорних мотива у збирци *У царсџиву
лейшшрова и медведа* Бранка Ћопића / 73–79
Весна Тодоров: Типски ликови у нашим народним бајкама / 81–88
Марија Милошевић, Милена Чомић: Трансцендентални искорак
у поезију / 89–99
Јелена Максимовић: Фотографија као средство визуелног кода
у новинској весту / 101–111
Сретко Дивљан: Ликовна тајна / 113–119
Ружица Петровић: Интрига – између славољубља и зависти
(Осврт на мисао К. Атанасијевић) / 121–126

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Вера Савић: Наставник енглеског језика као фактор инклузивне
наставе / 129–139
Јелена М. Пантелић-Младеновић: Граматика и грађење речи у њој у почетном
учењу руског језика као страног / 141–146
Ивана Ћирковић-Миладиновић: Валидност човека као инструмента у процесу
квалитативног истраживања наставе енглеског језика / 147–153
Бранка Л. Миленковић: (Не)стабилност стилова учења језика код студената
на основним академским студијама / 155–165

- Маја П. Јовановић: Стратегије и мотивација у учењу страног језика / 167–179
Ивана М. Милић: Мотивација ученика као предиспозиција успешне наставе
музичке културе ученика млађих разреда основне школе / 181–189
Мишко Р. Јовановић: Улога музеја у процесу упознавања ученика
са прошлошћу / 191–210

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Јелена Максимовић: Огледи из српске синтаксе; Милош Ковачевић,
Огледи из српске синтаксе, Друштво за српски језик и књижевност
Србије, 2009, 210 стр. / 213–217
Тиодор Росић: Настава српског језика на дијалекатском подручју; Стана
Смиљковић – Радмила Жугић – Славка Стојановић, *Настава српског
језика на дијалекатском подручју*, Учитељски факултет у Врању,
Врање, 2009. / 219–221
Бранко Илић: Поетика приповедања Антонија Исаковића; Виолета П.
Јовановић, *Трени и раскрића – поетика приповедања Антонија
Исаковића*, Просвета – Алтера, Београд, 2009. / 223–225

ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ

- Славко О. Каравидић, Марија С. Чукановић-Каравидић: Регионализација
и децентрализација образовања у Србији. *Тренутно стање и могуће
смернице* / 229–237
Маријан Јелић: Неколико језичких напомена о *Закону о високом
образовању* / 239–240

УПУТСТВО АУТОРИМА / 241–244

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Радоје Симић
Јелена Јовановић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик
са јужнословенским језицима

УДК: 811.163.41'42 ; 81'37:82.09
ИД БРОЈ: 171620364

Оригинални научни рад
Примљен: 25. август 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

О ДИСКУРСУ

Айсџракић: Аутори у раду¹ покушавају да дефинишу појам дискурса и да га разграниче од текста. Циљ тога настојања јесте преглед схватања о говорној активности, о њеној природи, састојцима, структурним својствима и прагматици. Примењујући дескриптивни и интерпретативни метод истраживања – аутори долазе до закључка да је дискурсом најбоље назвати оралну говорну активност и производ те активности, насупротив граfiјски уобличеном тексту. Полазећи од дискурса као врсте говорне активности која прати и изражава рашчлањено логичко мишљење – аутори сматрају да се у теорију поред дискурса мора увести још који појам који ће допунити вишу идеју о говорној активности као целокупном језичком понашању. У том би смислу поетски дискурс и текст чинили посебну област језичке активности и језичке употребе.

Кључне речи: дискурс, текст, кохезија, дијалог, приповедање, нарација, опис

1. УВОД

1. Разлог за настанак рада долази од све веће популарности термина ‘дискурс’, и шароликости његове употребе. Пошто је овај термин у блиској вези са ‘текстом’, аутори су покушали да у литератури нађу одговоре на питање о њихову значењу, и да их разграниче, јер неразликовање њихово доводи често до неспоразума. Као и о тексту, тако и о дискурсу у науци постоје шаролика, често опречна схватања. Задатак овог рада јесте да опише она која су нам доступна, да им да известан коментар и да их сажме у једно опште схватање о дискурсу. Појам дискурса неодвојив је од појма текста, па ћемо дискурс пре свега посматрати у ослонцу на нашу расправу о тексту изнесу у претходном раду (в. Јовановић – Симић 2009: 591–628).

1.1. У Симеонову речнику ‘дискурсом’ се сматра рашчлањен, дакле смисаоно организован, артикулисан говор (Симеон 1969: s.v. ‘дискурс’): „Раз-

¹ Овај рад урађен је у оквиру научног пројекта 148024 D *Српски језик и грушићвена крейшања*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

говор, говор, рашчлањивање; *дискурсиван* – разуман, промишљен; који се изводи помоћу разумнога рашчлањивања (супр. интуитиван)“. Ма колико изгледале упрошћено и теоријски неутемељено, Симеонове интерпретације свакако се морају сматрати класичном основом од које полазе савременија разматрања о тој тематици. Дистинкција између дискурзивности и интуитивности тиче се самих духовних процеса, мишљења и емоција. Језичка организација пак не зависи само од тога јер лирски текст по правилу је високо организована материја, иако не би могла без остатка бити директно сведена на дискурзивно мишљење. Ако се дискурзивношћу сматра логичка сегментираност израза, онда се она са правом може приписати писменом изразу, а у неком смислу одрећи усменом. Границу усменог и писменог вида изражавања пре ће чинити опрека између спонтаног, на једној страни, и по неким правилима организованог говорног понашања, на другој; одн. продуката те две врсте језичког понашања.

1.2. Ставовe сличне управо изнесеним садржи Тресков речник (Тресков 2005: s.v. ‘текст’). По њему текст је: „Непрекинути исјечак изговореног или написаног језика, особито онај с препознатљивим почетком и завршетком... – За неке лингвисте текст није различит од *дискурса*. За друге је текст мање или више производ, резултат дискурса који сам по себи доводи до стварања текста. За треће је текст у првоме реду одређен препознатљивом сврхом, што при такву тумачењу доводи до рашчлањивања одговарајуће језичне значајке. Четврти сматрају текст апстракцијом, а дискурс његовим остварењем. Напокон, неки лингвисти једноставно мисле да је текст оно што је написано, а дискурс оно што је изговорено“.

2. Много су подробнија објашњења о дискурсу у *Речнику књижевних ѿермина*, али она у теоријском правцу не прекорачују оквир дат Симеоновим формулацијама. Ту су (РКТ 1992: s.v. ‘дискурс’) формулисани следећи ставови:

2.1. „Разговор, говор или расправа на основу логичког рашчлањавања и закључивања... Конотација великог културно-историјског значаја дискурса присутна је у данашњој философији и социологији, које под тим подразумевају излагање у облику институционализованих исказа у функцији да се прецизније изрази неки проблем, у истраживању настанка и функционисања, или споразумевање супротних мишљења уз претпоставку да је принципијелно могуће остварити сагласност међу представницима ових мишљења...“

2.2. У лингвистици, по аутору речничког чланка, дискурс је схваћен као поступак којим се поједини делови (сегменти) осмишљено повезују у ‘кохерентан текст’, па је ова осмишљеност тј. дискурзивност, предмет проучавања како психологије и психоанализе тако и семиотике, а за савремену наратологију и реторику, инспирисане пре свега француским постструктурализмом, дискурс је управо средишњи појам, као опозитум појму ‘histoire’. „За разлику од руских формалиста, који у овом случају говоре о ‘фабули’ као сажето израженој укупности догађаја у њиховој унутрашњој повезаности, и о

‘сижеу’ као уметнички организованом приказу тих догађаја, помињући при томе и реч ‘систем’ да би изразили целовитост дела, француски постструктуралисти овај систем не виде само као целовитост у којој сваки део обавља своју функцију, већ ову целовитост желе да докуче у динамици њеног настајања и осмишљавања, као непрекидну интеракцију између писца и читаоца, као *дис-курс*, где постоји основни курс, од кога писац, међутим, повремено може скренути у слободној игри многобројних могућности...“

2.3. „У основи постоје три човеку својствена облика дискурса: ‘приповедање’, ‘описивање’, ‘доказивање’, који су уједно антрополошко константни облици доживљавања. Покушај да разради типологију дискурса учинио је и Р. Барт (1966), који разликује ‘метонимичан’, ‘метафоричан’ и ‘ентиметатичан’ дискурс“.

3. И у савременијим приступима налазимо углавном сличне погледе на дискурс.

3.1. У Трескову Речнику (Trask 2005: s.v. ‘дискурс’), сем горе наведеног, стоји и следеће: „Било који повезани дио говора или писма. Дискурс може произвести поједини говорник или писац, или пак двоје или више људи који су укључени у разговор или (рјеђе) који се дописују... Два су темељна назива у проучавању дискурса *кохезија* и *кохеренција*. Кохезија је присутност изравних лингвистичких веза које омогућују препознатљиву структуру, нпр. ријечи као што су ‘она’, ‘овај’, ‘послије’, ‘стога’ и ‘али’. Кохеренција је ступањ смислености дискурса заснован на вриједносним мјерилима нашег знања о свијету. На примјер, као одговор на питање ‘Тко ће возити на божићну забаву?’, примједба ‘Сузана је на антибиотицима’ може се чинити неважна и несурадљива, али добива смисао ако знамо везу између алкохола и божићних забава, алкохола и вожње те алкохола и антибиотика“. Анафорика заменичких речи и пресупозитивност израза уопште, два су битна момента у достизању кохезије текста довољне за његово разумевање. Но то ипак нису једина средства организације говора: поменута су и друга битна материјална и организациона својства која одликују текст као језички и смисаоно уобличен ентитет.

3.2. У Кристалову лексикону (Кристал 1988: s.v. ‘дискурс’) читамо о дискурсу да је то: „Термин којим се означава непрекинут одломак (нарочито говорног) језика који је већи од реченице – али у оквиру овог широког појма може се наћи неколико различитих примена. У најопштијем смислу дискурс је бихевиорална јединица која има предтеоријски статус у лингвистици: он је скуп исказа који чине било који препознатљив говорни догађај; нпр. конверзација, виц, проповед, интервју. Класификација дискурских функција, с посебним освртом на врсту теме, ситуације и понашања говорника, често се врши у социолингвистичким проучавањима, нпр. разликовањем дијалога од монолога, или говорништва, ритуала, увреде, нарације и тако даље“.

3.3. *Речник књижевних џермина* (РКТ 1992: s.v. ‘дискурзиван’) претпоставља да је дискурс: „заснован на логичком разматрању и закључивању. У

процесу сазнања дискурзивно мишљење оперише по логичким законитостима, с рационалном поступношћу и аналитичким рашчлањивањем. У књижевности под дискурзивним списима се подразумевају пре свега они облици у којима је примарно излагање одређених појмова и идеја (расправа, есеј, студија и сл.), за разлику од чисто имагинативних творевина (драма, роман, лирска и епска поезија и сл.). Но ова дистинкција није увек до краја одржива с обзиром на то да је у одређеним периодима и поезија често имала изразито дискурзиван карактер, а и роман и драма понекад садрже чисто дискурзивне елементе“.

2. НОВИЈА СХВАТАЊА О ДИСКУРСУ И СРОДНИМ ПОЈАВАМА

1. Осврти на дискурс садржани су и у неким посебним лингвистичким и сродним радовима који су нам дошли до руку, па ћемо се кратко осврнути на њих.

1.1. М. Пуповац (Пуповац 1990: 115, 118. Дискурс/говорни чин) износи следеће мишљење о тој теми: „Сваки се говорни акт може вредновати с обзиром на своју: а) препознатљивост, б) разумљивост и в) прихватљивост... Да ли је неки акт прихватљив или није не може се проверити на разини комуникацијског дјеловања. То се, међутим, може и мора направити на разини дискурса... Дискурс у којем се утврђује истинитост неке изјаве јесте *теоријски дискурс*... Дискурс у којем се утврђује исправност неке радње назива се *практичним дискурсом*. У њему се не расправља о тврдњама, већ о нормама које важе за неку радњу... Дискурс је ослобођен контекста... Аргумент је једина мотивација дискурса, па због тога он и јесте топос рационалности...“².

1.2. П. Вучковић (Вучковић 1995: 114–117) о дискурсу говори са гледишта психолога и филозофа. По њему: „Говорење представља својеврстан кореспондентан процес разумевању. У овом процесу говорник мора да планира реченицу/исказ. У том циљу он одабира појмове које слушаалац треба да схвати и речи које те појмове треба да изразе. После тога следи планирање исказа (део по део) и његова реализација...“

² Дискурс по Пуповцу, видели смо ‘нема контекста’, што отприлике хоће рећи да није преносилац неког тематског садржаја, већ само служи као провера истинитости говора. На другој страни аутор ипак допушта могућност успоставља везе са ‘контекстом’, уз помоћ деикса: „Јединице помоћу којих се успоставља и одржава релација између језика и контекста јесу *деиксе*. С њима се не изриче какав појам или приписује какво својство, већ се показује или упућује на нешто што је у ситуацији исказивања за исказ веома важно, без чега, ни као говорници ни као слушаоци не бисмо имали за говор неопходне ситуираности у директни или индиректни контекст говорења... Традиционалне деиктичке категорије су лице..., простор..., време..., деиксе дискурса (оне које упућују на поједине делове исказа или целе исказе) и социјалне деиксе... Филмор сматра да постоје две основне врсте деиктичке употребе: 1) деиктичка: а) гестуална употреба (показивање прстом), б) симболичка употреба (показивање речима), и 2) недеиктичка: а) анафоричка, б) неанафоричка“.

а) Говорење је у суштини инструментални чин: људи говоре да би про-извели одређени ефекат код слушалаца. Као и разумевање, и говорење се од-вија у две фазе: то су планирање и реализација исказа. Говорници прво пла-нирају шта желе да кажу на основу начина на који желе да промене ментал-но стање (сферу сазнања) својих слушалаца, тј. у зависности од начина на који желе да утичу на слушаоце. После тога говорници прелазе на реализа-цију тога плана кроз исказивање језичких јединица које су неопходне за ту сврху. У свакој фази говорења говорници наизменично планирају и реализу-ју исказ, тј. док исказују оно што су претходно планирали, говорници исто-времено планирају оно што ће у следећем тренутку рећи. Другим речима, ове две фазе се на својеврстан начин преклапају, па стога није могуће прецизно одредити границу где се завршава планирање а где почиње реализација.

б) У оквиру поменутих фаза говорења обавља се и планирање дискур-са. У том процесу врши се одбир говорног чина, затим планирање реченице (шта је субјекат у реченици, шта је стара а шта нова информација, шта је над-ређено а шта подређено), односно планирање конституената реченице. После глобалног плана следи и размештај речи у синтагме, синтагми у реченице, према одговарајућем редоследу. На крају долази до разраде и реализације ар-тикулационог програма...

в) Језичка комуникација намеће проучавање значења у склопу трија-де: значење (исказа) – намера (говорника) – интерпретација (саговорника). Уколико томе додамо да се комуникација/вербална интеракција увек одвија у неком контексту (просторно-временски координираном), то ће и контекст постати незаобилазан фактор у објашњењу феномена значења...

г) Основна разлика између лингвистичких правила и прагматичких прин-ципа лежи у томе што правила припадају категорији апсолутног, а принципи ка-тегорији релативног... У фокусу прагматичких истраживања није више речени-ца, него исказ – физички корелат реченице (њена физичка реализација)“.

1.3. Д. Шкиљан износи уверење (Шкиљан 1980: 146) да постоји ‘син-такса дискурса’, веровали бисмо: која обухвата међуисказне релације и соли-дарности. Али аутор мисли да је реч о унутарреченичним ознакама међуре-ченичних односа: „Откад је Харис увео појам дискурса као језичке јединице највише разине у којој постоје било какви односи међусобне зависности, мо-гуће је замислити и *синтаксу дискурса* – која ће изучавати синтаксичке одно-се у дискурсу изнад реченичне границе. И овдје се јавља проблем делимита-ције дискурса, јер у његову дефиницију нису укључени критерији по којима би се могло одредити које зависности сматрамо релевантнима: највероватни-је је да једини донекле сигуран критериј може пружити јединственост кому-никацијског акта... Синтакса дискурса, која је практички тек у настајању, от-кривала би оне синтаксичке условљености које прелазе преко границе једне реченице: дакле оне изборе на плану језичког израза унутар реченице који су узроковани неким изборима у претходним или следећим реченицама: то је често ред речи, конгруенција, употреба замјеница, елипса“.

1.4. По мишљењу З. Гловацки-Бернарди (Гловацки-Бернарди 1988: 25–26) дискурс је надређени појам тексту: „Дискурс може обухватати само један текст, као у роману, или више текстова, што се догађа у обичном разговору“.

2. Битан значај за теорију дискурса имају учења о исказним формама, говорној ситуацији односу пошиљаоца и адресата итд.

2.1. Развијену теорију о егзистенцијалним модусима и саставним елементима исказа, износе у свом лексикону Дикро и Тодоров (Дикро–Тодоров 1987: s.v. ‘дискурс функције’, s.v. ‘говорна ситуација’, s.v. ‘говорни акти’).

а) Дискурс је састављен од исказа: „Одређени језички искази односе се на посебне, ванјезичке околности: у том случају каже се да они означавају неки референт. Ма колико било значајно, то својство није конститутивно обележје људског језика: неки искази га поседују, други не. Међутим, постоји и један тип дискурса, назван фикција – у којем се питање референције поставља на потпуно другачији начин: ту се експлицитно назначује да изречене реченице описују нешто измишљено, а не неки стварни референт“. Термин ‘рефрент’ у српском терминолошком систему, употребљен за ‘денотат’, није сасвим примерен услед непријатне асоцијације са чиновничким звањем и сл., те читаčem прилога на научном скупу, подносиоцем реферата на политичкој конференцији и др.

б) Дискурс егзистира у говорној ситуацији: „*Говорна ситуација* означава скуп околности у којима се одвија акт исказивања. То подразумејева како физичко и друштвено окружење које чини оквир акта исказивања, тако и представу коју о њему имају саговорници, њихов идентитет, мишљење које имају један о другоме, догађаје који су претходили акту исказивања. Те околности се понекад називају и *контекстом*“.

Говорни акти деле се на локутивне, илокутивне и перлокутивне: „1) Локутивни акт подразумејева то да путем произвођења и комбиновања гласова у свијест дозивамо и синтаксички повезујемо појмове које означавају коришћене ријечи. 2) Илокутивни акт јесте исказивање реченице само по себи као одређеног акта. 3) Перлокутивни акт подразумејева исказивање реченице које служи и неким другим циљевима, којих саговорник не мора постати свјестан чак и ако савршено влада језиком“.

2.2. Говорна ситуација, компоненте говора, говорни догађај итд. – предмет су Дел Хајмзових интересовања (Хајмз 1980: 112–119, 137–142).

а) „*Говорна ситуација* јесте контекст у опису правила говорења, нека врста окружења. За разлику од говорних догађаја, оне саме нису у целости условљене тим правилима, или пак неким скупом таквих правила...“

б) „*Говорни догађај* је скуп активности којима непосредно руководе правила односно норме употребе говора. Овако схваћен догађај може се састојати од једног или више говорних актова, тако и говорни акт може представљати цели говорни догађај или говорну ситуацију: забава (говорна ситуација), разговор на забави (говорни догађај), једна шала испричана у току тог разговора (говорни акт)...“

в) „*Комѿоненѿе ѿворних доѿађаја* различите су: 1) учесници у комуникативним догађајима – пошиљаоци и примаоци, адресори и адресовани, говорници и интерпретатори; 2) канали њихове употребе – говорење, писање, штампање, добовање, ударање, звиждање, певање, кретање лица и тела, мирисне, окусне и тактилне сензације; 3) кодови којима учесници располажу: лингвистички, паралингвистички, кинезички, музички, интерпретативни и др.; 4) окружења у којима се споразумевање допушта, налаже, подстиче, ускраћује; 5) форме порука и њихови жанрови, вербално разврстане од једноморфемских реченица до образаца и интонације сонета, приповеди; 6) ставови и садржаји које порука може преносити односно на које се може односити; 7) сами догађаји, њихове врсте и опште особине...”

г) „*Говорни акѿи* јесте минимални говорни догађај. Са становишта говорних актова, дискурс се може посматрати и парадигматски и синтагматски, што значи и као скуп говорних актова за чији се избор може сматрати да је условљен датом тачком гледишта, али и као низ таквих избора, и као укупност могућних избора. Тако је говорни акт минимална јединица дискурса...”

д) „*Комѿоненѿе ѿвора*: 1) форма поруке – начин на који се нешто каже; 2) садржина поруке – питање теме... и форма и садржина скупа су компоненте ‘актног склопа’; 3) окружење – време и место одигравања говорног акта; 4) сцена – психолошко окружење, или културом одређене прилике; 5) говорник или пошљалац; 6) адресор; 7) слушалац, прималац или слушање; 8) адресовани; 9) намере – полазишта: сагласно којима се међају и правила намењена учесницима, и одговарајућа окружења; 10) намера – циљеви: и полазиште и циљеви морају бити разврстани на оне чисто ситуационе и личне, нехотичне и скривене; 11) стил – тон, начин, дух у којем је говорни акт сачињен; 12) канали – орални, писани, телеграфски и сл.; 13) форме говора – упућују на организације лингвистичких средстава у оквирима језика, дијалекта и шире распрострањених варијација, док ‘говорни стилови’ сугеришу лични, актуални и жанровски аспект ове проблематике; 14) норме интеракције – нормативистичка правила која управљају говорењем, те претпостављају анализу друштвене структуре и општих друштвених односа у датој заједници; 15) норме интерпретације – долазе до изражаја у комуникацијама између чланова различитих друштвених заједница... иза норми интерпретације стоји систем веровања у датој друштвеној заједници; 16) жанрови – категорије као што су: песма, мит, прича, пословица, загонетка, клетва, свечани говор, предавање, оглас, пословно писмо”.

2.3. Говорном активношћу и њени особеностима бави се М. Бахтин (Бахтин 1980: 44–45). Он одриче вредност формалних својстава говорног дискурса, одричући дакле и могућност њиховог систематског изучавања.

а) „За говорника језика форма није важна као стабилан и увек аутоидентичан сигнал већ као увек променљив и еластичан знак... Процес разумевања ни у ком случају се не сме бркати с процесом препознавања. Они се веома разликују. Разумева се само знак, а сигнал се препознаје... Сигнал је изну-

тра, статична, појединачна ствар, који заправо ништа не замењује, ништа не одражава, већ је пуко техничко средство за указивање на овај или онај предмет или на ову или ону радњу. Сигнал ни у ком случају не спада у област идеолошког... Лингвистика је усмерена на изоловани монолошки исказ. Сав истраживачки посао своди се на изучавање веза иманентних унутрашњој територији исказа... Смисао неке речи у целости је одређен њеним контекстом. У суштини, колико дата реч има контекста употребе, толико има и значења. Контексти употребе једне речи често се међусобно супротстављају... Исказ је социјалан“.

б) Говорна активност јесте социјално-психолошки акт (Бахтин 1980: 47): „Реч је у суштини билатерални акт. Она се подједнако одређује тиме чија је, као и тиме за кога је. Она је продукт узајамних односа говорника и слушаоца... Реч је заједничка територија између говорника и саговорника. Најближа социјална ситуација и шира социјална средина у целости одређују – и то тако рећи изнутра – структуру исказа... Не прилагођава се толико израз нашем унутрашњем свету колико се наш унутрашњи свет прилагођава могућностима нашег израза... Сваки исказ, ма колико био значајан и довршен сâм по себи, јесте само моменат непрекидне говорне комуникације... Закони језичког постојања никако нису индивидуално-психолошки..., закони језичког постојања су социолошки закони... Језичко стварање не подудара се са уметничким стварањем, нити с неким другим специјално-идеолошким стварањем. Али се, у исто време, језичко стварање не може схватити одвојено од идеолошких смислова и вредности... Структура исказа је чисто социјална структура“.

в) Садржај исказа чини тема (Бахтин 1980: 59–60): „Сваки исказ као целина има одређено и јединствено значење, јединствени смисао. Називамо тај смисао целог исказа његовом темом.

в1) Тема мора бити јединствена... Тема исказа у суштини је индивидуална и непоновљива као и сам исказ. Тема исказа је конкретна... Значење, за разлику од теме, обухвата све моменте исказа који су поновљиви и аутоидентични у свим понављањима. Тема исказа је недељива, значење исказа дели се на низ значења језичких елемената која у њега улазе. Тема је сложен динамички систем знакова који настоји да буде адекватан датом моменту постојања... Значење је технички апарат за реализацију теме... Тема је горња, реална граница језичке могућности значења; у суштини само тема нешто одређено значи. Значење је доња граница језичке могућности значења...

в2) Сваки исказ је пре свега вредносна оријентација... Од свих форми језика синтаксичке форме су најближе конкретним формама исказа. Не само да исказ као целина нема лингвистичких одредаба него их нема ниједан иоле довршен део монолошког исказа. Тако ствар стоји и са пасусима, који се један од другог одвајају новим редом. Синтаксички састав тих пасуса је врло разноврстан: они могу у себи да садрже од једне речи до великог броја сложених реченица. Пасуси изгледају као ослабљени дијалог који је ушао у мо-

нолошки исказ... Класични су типови исказа: питање – одговор (кад аутор сам поставља питање и сам на њега даје одговор), допуне, предвиђања могућих реплика, откривање привидних противречности и бесмислица у властитом говору“.

г) Социјална перспектива дискурса огледа се у дијалогу, тј. у супостојању сопственог и туђег говора (Бахтин 1980: 62):

г1) „*Туђи говор* је говор у говору, исказ у исказу, али истовремено и говор о говору, исказ о исказу. Туђи говор задржава своју конструктивну и смисаону самосталност, не нарушавајући говорно ткиво контекста који га је примио. Туђи исказ је истовремено и тема ауторовог говора. Говорник мисли туђи говор као исказ другог субјекта, који је првобитно био потпуно самосталан, конструктивно довршен и изван датог контекста. У формама преношења туђег говора изражен је активан однос исказа према другоме“.

г2) „*Дијалог* је интеракција бар двају исказа... Када ауторски контекст тежи да разложи компактност и затвореност туђег говора, тежи да га раствори, да му избрише границе – овај стил преношења туђег говора назива се *сликарским*. Његова је тенденција да избрише оштре спољашње контуре туђег говора. При томе је сам говор у знатно већем степену индивидуализован; осећање разних аспеката туђег исказа може бити танано издиференцирано. Не перципира се само његов предметни смисао и тврдња која се у њему садржи, већ и сва језичка обележја његовог вербалног оваплоћења. Насупрот томе је линеарни стил, тј. говорна доминанта која се преноси у туђи говор који постаје јачи и активнији од самог ауторског контекста... Туђи исказ може да се перципира као одређена смисаона позиција онога који говори, и у том случају се помоћу индиректне конструкције аналитички преноси тачни предметни састав исказа“.

2.4. Теорија Џ. Остина и Џ. Серла о говорним чиновима врло је значајна појава или фаза у расправи која се додирује са теоријом дискурса.

а) Остин између осталог говори о теми и реми као семантичкој подлози исказивања, а врсте исказних форми засноване су између осталог и на типовима тематских јединица (Остин 1994: 112–119): „Тема је јединица језика. Њена је типична слабост ако је бесмислена. Рема је, пак, јединица говора. Њена је типична слабост ако је нејасна, мутна, празна и сл. ... Чин, ‘казивање нечега’, јесте локуциони чин, а проучавање исказа, сходно томе, јесте проучавање локуција... Постоји грубо разграничење између фонетичког, фатичког и ретичког чина... 1) Фонетички чин представља само чин исказивања одређених звукова... 2) Фатички чин представља исказивање одређених скупова гласова, односно речи, тј. звукова одређених типова, који припадају одређеном речнику, и поткрепљени су одређеном граматиком... 3) ретички чин представља извођење чина употребе тих главних скупина – са мање–више одређеним смислом и референцијом... а) Локуциони чин обухвата фонетички, фатички и ретички, и поседује значење, б) илокуциони чин је извођење неког чина у казивању нечега, и поседује одређену моћ, в) перлокуциони чин

јесте казивање нечега што производи консеквентне учинке... Класе илокуционе моћи. 1. Вердиктиви – доношење пресуде од стране пороте, арбитра, односно судије... Вердиктиви имају јасне везе са опрекама истинитост / лажност, основаност / неоснованост, правичност / неправичност... 2. Егзерцитиви – представљају упражњавање моћи, права и сл.: именоване, гласање, наређивање, ургирање, саветовање, упозоравање... 3. Комисиви – карактеришу се обећавањем или каквим другачијим јамчењем... 4) Бехабитиви – представљају веома разнолику групу и морају имати неке везе са ставовима и социјалним понашањем. То су примери попут извињавања, честитања, препоручивања, проклињања и изазивања... Експозитиви – појашњују како се наши искази укључују у ток расправе, како употребљавамо речи, или, уопштено, они представљају коментар“.

б) Џ. Серл прихвата и развија Остинову теорију (Серл 1991: 43–45). О говорном чину и његовим врстама он каже следеће: „Говорни акт састоји се од три субакта: а) исказивање речи (морфема, реченица), б) референције и предикације, в) тврђења, питања, заповедања итд. Субакт на којем се врши исказивање речи назива се *акциом исказивања*; субакт на којем се врши референција и предикација назива се *пропозиционалним акциом*; а трећи субакт у склопу којег се обављају говорне радње назива се – *илокуцијски акци*... Говорни акти деле се на следеће. 1) *Асертивни* – посредством којих се комуницира објективни свет...; за њих је важна релација реч – свет... Такви су нпр. тврдње, експликације, класификације, дијагнозе и описи... 2) *Директивни* – посредством којих се комуницира интеракција између двају или више говорних субјеката...; за њих је важна релација говорник – слушалац: заповести, молбе и савети... 3) *Комисиви* – којима се обавезује говорник на неку будућу радњу...; за њих је значајна релација свет – реч: обећања, клађења и гаранције... 4) *Експресиви* – којима се исказује унутрашње, психолошко стање говорника, његова искреност и веровање: захвале, честитке, добродошлице и исприке... 5) *Декларативни* – не зависе толико од језичке колико од нејезичке конвенционалности...; за њих је неопходно подударане између пропозиционалног садржаја и стварности: проповеди, крштења, казне, именованја“.

2.5. И. Шкарић првобитно се бави фонетским карактеристикама говора, али није без интереса за нас његов екскурс у реторику, и исказ о реторичким врстама посматраним са гледишта теорије говорне активности (Шкарић 1982: 121–128): „Реторичке врсте: 1) разговори: анкета, интервју, дебата, разговор на тему...; 2) кратки монолози: уводна ријеч, изјава, вијест, дискусија, коментар, извјештај...; 3) говори; 4) посебне говорне врсте: водитељство или конференција, обавијест или најава, превођење, пријенос, приповиједање, рецитовање... Говор је мултимедијалан, а писани израз је унимедијалан...

а) Тешкоћа писменог изражавања није у правопису, већ у свођењу свега на саме ријечи. Што се у говору учини јасним и изражајним разноликим средствима, у писању треба прекодирати у саме ријечи. Разлика између говорења и писања јесте и у томе што је говорење увијек с нечим, а писање уви-

јек у самоћи. Говори се неком одређеном и познатом, а пише неком неодређеном, непознатом. Слаб је писац који пише само неком, а слаб је говорник који говори сваком.

б) Говор остварује повратну спрегу са саговорником и организован је за просторни канал, док је писмо организирано за временски канал... Конвенционалне говорне форме налазимо у ословљавању, поздрављању, представљању, кратким сусретима, пригодним честитањима, у телефонирању, у посјетима и сл.“

2.6. Интересантно је и Титонеово схватање, који расправља о говорном понашању и функцијама говора (Титоне 1977: 83, 107–111).

а) „Под термином ‘говорно понашање’ подразумевамо доста широко поље појава које се тичу личности и језичких манифестација говорника – слушаоца, укратко, психологију судионика у комуникацији. Говорно понашање проучава се са три гледишта: уско лингвистички кроз теорију информације и психолошки... а) Лингвистичка перспектива намеће посматрање језика као структуралног састава... Лингвистика описује језик (а не говор) на објективан начин као састав већ готових структура... б) Перспектива теорије информације усмерена је на проучавање проблема преноса знакова. Један од најважнијих предмета тог проучавања јесте вид случајности у ланцу догађаја (ентропија). При томе, теорија информације посматра језик као след или низ следова знакова међусобно повезаних линеарним односима вероватноће или случајности њихове употребе... в) Психолошка перспектива занима се за говор више него за језик, тачније: за говор као за ‘комуникативно понашање’...“

б) „Функције говора свде се на три врсте: а) приказивање – означна функција (израз се односи на објект о коме се говори)..., б) изражавање – субјективна функција (односи се на говорника)..., в) обраћање – међусубјекатска функција (односи се на слушаоца)... Паралелно разликујемо: 1) комуникативну или објективну функцију – управљену према другима..., 2) изражајну или субјективну функцију – управљену према самом себи..., 3) мисаону – монолози, унутрашњи говори, бележење, записивање властитих мисли“.

2.7. Наводимо на крају и мишљење Р. Катичића о говорној ситуацији и тексту како га аутор схвата (Катичић 1971: 141): „Говорна ситуација може се свести на низ узастопних саопћења. Такво саопћење је говорни акт. Говор се састоји од низа говорних аката... Обавјештење су подаци који се преносе од пошиљаоца примаоцу да се њима саопћи какав садржај. Подаци се дају у облику знакова, а количина обавјештења је измјерљива... Вијест је вјеројатно условљен, тј. организиран временски слијед или узастопност обавјесних података. Свака вијест има неку количину обавјести... Супституција која је тако организирана да садржи обавјест па се стога може њоме преносити вијест – зове се текст. У говорном акту дакле говорник одашиље текст, а слушалац га прима... Скуп текстова по којима се проучава језик зове се корпус... Говорни акти у којима се преноси иста вијест јесу повезани говорни акти...“

Скуп узастопних повезаних говорних аката у којем је слушалац претходнога истовјетан са говорником следећега јесте сложени говорни акт“.

3. ЗАКЉУЧАК

1. И тако, убедили смо се у велику разноврсност схватања о говорној активности, њеној природи, састојцима, структурним својствима и прагматици. Схватања се крећу од потпуног лучења говора и текста, па до потпуног изједначавања, и тврдњи да је текст заправо структура настала говорном активношћу.

а) При томе је важно утврдити да постоје тзв. говорне стратегије које руководе говорном активношћу и каналишу је у смеру остварења говорникове намере, интенције.

б) Ако бисмо покушали описати фазе говорне активности, онда сем плана, дакле, свести о потреби реализације говора и замисли његовог тока и резултата, постоји низ тзв. говорних чинова у којима реализација говорне активности тече: локуција – изговарање гласовне структуре; илокуција – приређивање гласовној структури одређеног смисаоног садржаја; перлокуција – учинак говора код адресата.

2. Вредно је поновити Серлову класификацију говорних чинова, која се може схватити и као разврставање дискурских форми по начину упућивања на садржај: 1) *асерџив* – упућују на објективни свет (нпр. тврдње, експликације, класификације, дијагнозе и описи); 2) *дирекџив* – упућују на говорникову жељу чије се остварење очекује од саговорника (заповести, молбе и савети); 3) *комисив* – говорник се обавезује да ће извршити будућу радњу (обећања, клађења и гаранције); 4) *експресив* – исказују унутрашње стање говорника (захвале, честитке, добродошлице, исприке); 5) *декларатив* – изјаве којима се садржај реализује (проповеди, крштења, казне, именована).

3. С обзиром на типове говорних актова, разликује се више категорија.

1) *Вердикџив* се могу назвати искази било каквог суђења о реалним чињеницама, без обзира шта аутори о томе мисле. „Вердикџиви имају јасне везе са опрекама истинитост / лажност, основаност / неоснованост, правичност / неправичност...“

2) *Ејзерџив* нису заправо ништа друго него прескрипџиви, инструкџиви, те прохибитџиви и сл. У њима до изражаја долази говорникова воља.

3) *Комисив* по свој прилици обухватају категорију класичног персуазива...

4) *Бехабиџив* би у том случају имали карактер експресива и валуатива или сл.

4. Бацићемо поглед и на *Срџску синџаксу* (Симић – Јовановић 2002) и третман термина дискурс у њој.

а) Најбоље је погледати дефиниције у регистру, јер је то најсажетија верзија наших разматрања. Тамо стоји:

1) *Дискурс* – ‘општи појам свега исказаног, ма којег опсега и састава било’ исп. текст.

2) *Дискурзија* – ‘логички рашчлањен говор’; ‘општи појам исказивања’, ‘говор(ење)’; ‘напредовање структуре’, ‘следовање јединица једне за другом у говорном низу које прати следовање мисли’ исп. рекурзија, ретрокурзија, транскурзија.

3) *Дискурзиван* – ‘који се тиче дискурзије’, ‘који настаје дискурзијом’.

4) *Дискурзивносћ* – ‘особеност дискурзивне структуре’.

б) ‘Општи појам свега исказаног’ допушта двојако тумачење: (а) да је дискурс све ‘исказано’, ма било усменим или писменим путем. Али упут на ‘текст’ као дистинктан појам јасно опомиње (б) да аутори ‘дискурс’ схватају као говорну активност, или и као резултат те активности. И дефиниција ‘текста’ потврђује уверење о томе: „‘записани говор’, ‘писмена форма дискурса’“.

4. Дискурсом је, и поред свих ограничења која се дистинкцији у њеној основи може поставити – ипак најбоље назвати оралну говорну активност и производ те активности – насупрот графички уобличеном тексту.

5. Ако је дискурс врста говорне активности која прати и изражава рашчлањено логичко мишљење, онда се поред дискурса мора у теорију увести још који појам који ће допунити вишу идеју о говорној активности као целокупном језичком понашању. Нису теоретичари досад предложили термин и дефиницију појма недискурзивног говора, али експресивни нпр. говорни чин не мора увек бити – и по правилу није мисаоно рашчлањен. Поменули смо поетски дискурс и текст као посебну област језичке активности и језичке употребе...

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1978): М. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris: Gallimard.

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

Вранеш (2006): А. Вранеш, *Од рукописца до библиотеке*, ‘Појмовник’, Београд: Филолошки факултет у Београду.

Вучковић (1995): П. Вучковић, *Оптеги из семантике и прајмајике*, Београд: Савремена администрација.

Гиро (1975): П. Гиро, *Семологија*, Београд: БИГЗ.

Гловацки-Бернарди (1988): Z. Glovacki-Barnardi, *O tekstu*, Zagreb: Školska knjiga.

Грема (1966): А. J. Greimas, *Sémantique structurale*, Paris: Larousse.

Дикро и др. (1980): О. Ducrot, et al., *Les mots du discours*, Paris: Les Editions de Minuit.

Дикро (1984): О. Ducrot, *Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation*, in: *Le Dire et le Dit*, Paris: Les Editions de Minuit, 171–233.

Дикро–Тодоров (1987): О. Дикро, Ц. Тодоров, *Енциклопедијски речник наука о језику I–II*, Београд: Просвета.

Долежел (1973): L. Dolezel, *Narrative Modes in Czech Literature*, Toronto: University of Toronto Press.

Дреслер (1972): Wolfgang Dressler, *Einführung in die Textlinguistik*, Tübingen. – Према: Ивић (1996).

Јовановић–Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, 591–628.

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

Остин (1994): Ц. Остин, *Како деловају речима*, Нови Сад: Матица српска.

Пуповац (1990): М. Пуповац, *Jezik i djelovanje*, Zagreb: Biblioteka časopisa 'Pitanja'.

Ричардс (1961): А. Ричардс, *Филозофија рејорике*, Београд: Полит.

РКТ (1992): *Речник књижевних ѿермина*, Институт за књижевност и уметност у Београду, Београд: Полит.

Серл (1991): Ц. Серл, *Говорни чинов*, Београд: Полит.

Симеон (1969): R. Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.

Симић (1996): Р. Симић, *Политички дискурс: инфлација речи у самоуправном друштву. Језичка профилакса*, Земун: МХ Актуал.

Society, and Culture“, Amsterdam & New York: John Benjamins.

Симић–Јовановић (2002): Р. Симић и Ј. Јовановић, *Српска синтакса*, св. 1–4, Београд: НДСЈ и Јасен.

Титоне (1977): R. Titone, *Primijenjena psiholingvistika*, Zagreb: Školska knjiga.

Тошовић (2002): Б. Тошовић, *Функционални стилкови*, Београд: Београдска књига.

Треск (2005): R. L. Trask, *Temeljni lingvistički pojmovi*, Zagreb: Školska knjiga.

Фирт (1955): J. Firth, *A synopsis of Linguistics Theory (1930–1955)*, London s. a.

Фирт (1957а): J. Firth, *Papers in linguistics*, London.

Шимунић (2005): З. Šimunić, *Modularni pristup kompleksnosti organizacije diskursa*, Zagreb: Rasprave instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, knj. 31, 277–328.

Шкарић (1982): I. Škarić, *U potrazi za izgubljenim govorom*, Zagreb: Školska knjiga /Liber.

Шкиљан (1980): D. Škiljan, *Pogled u lingvistiku*, Zagreb: Školska knjiga.

Radoje Simic

Jelena Jovanovic

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Serbian Language and South Slavic Languages

ON DISCOURSE

Abstract: The paper tries to define the concept of discourse and to distinguish it from the concept of text. The objective is to survey views on speech activity, its nature, elements, structure and pragmatics. Applying descriptive and interpretative research methods, the authors conclude that the term discourse can best be used to name oral speech activity and its product, as opposed to graphic text representation. Using discourse as a type of speech activity that follows and expresses logical thinking, the authors argue that besides the concept of discourse theory must introduce another concept that will complement the speech activity idea of higher rank, describing the totality of linguistic behaviour. In this sense poetic discourse and text will represent a specific area of linguistic activity and linguistic usage.

Key words: discourse, text, cohesion, dialogue, storytelling, narration, description



Momir P. Nikić

УДК: 811.1/2'373.6 ; 94(1:3)
ИД БРОЈ: 171620620

Оригинални научни рад
Примљен: 8. јануар 2008.
Прихваћен: 25. март 2008.

SCYTHIANS: SCIENTIFIC GENOCIDE (4) OTHER SCYTHIAN RIDDLES

Abstract: In final part of this paper author analyzes and shed new light on remaining scythian onomastic puzzles: ethnonyms, oronyms and hydronyms. The special care is devoted to the names of neighbouring tribes (“one-eyed” Arimaspians, Massagetae, Thyssagetae, Issedones...). After thorough review of existing linguistic interpretations of scythic oronyms, author provides also new interpretation of the names of the most important Scythian rivers (Tanaïs, Tiras, Panticapaeus... etc.).

Key words: Scythian onomastic puzzles; ethnonyms; names of neighboring tribes; hydronyms; Arimaspians; Exampaeus; Issedones; Massagetai; Tanaïs; Panticapes; Euxine...

We shall now validate our hypothesis and results by tackling other onomastic problems that remain tough puzzles for most modern linguists, mainly due to their addiction to the “Iranian theory”. We shall try to offer new solutions, treating Scythian as language close to the Vedic and Classical Sanskrit.

a) Ἀργιππαῖοι, Argippaei (Herodotus, 1920; 1998: IV. 23). This people, far beyond those Scythians that split off from Royal ones (and Budinians and Iyrcae), are supposed to be “bald from birth”, to have “snub noses and large chins” and “to have a distinct language”, but “dress like Scythians”. They are depicted as *druids*: each “lives under a tree” and are “said to be holy”; “no one acts unjustly towards them and they do not have any weapons of war”. Besides, “*any fugitive who takes refuge among them is safe from unjust treatment*”. Hence, it is fairly probable that their name is derived from **argha**, m. (< **arh**, “to be entitled/able to do anything”); m. respectful reception of a guest (by the offering of rice durva-grass, flowers, or often only of water); **arghya**, mfn., “valuable”; “deserving respectful reception (as a guest)” + **pāyu**, m. (< **pā**) “a guard, protector”– RV. (esp. instr. pl. “with protecting powers or actions, helpfully”– AV). In that sense their name means: *those who are entitled to receive/able/help/protect...guests/refugees*. They “extract a tick, dark juice” from a kind of cherry, called *askhu* –Skt. **āscut**, “to sprinkle” < **ścut**, “to shed, pour out; distilling”. Apparently, shamans, living in remote regions.

b) Ἄριμασποί, *Arimaspians* (Herodotus, 1920; 1998: III. 116; IV. 13), “one-eyed” men. Herodotus mentioned them in context of Aristéas’ story, but explains: in Scythian language ἄριμα, “one”, σποῦ, “eye” (Herodotus, 1998:IV.27). In skt. we find **arman**, “disease of the eyes” and **puṣpa**, “particular disease of the eye, albugo”.¹

The difficulty to relate Arimaspi(ans) to a specific people and obvious mythical connotations (“one-eyed”, See Cyclopes) led some interpreters to seek other explanations. Benveniste suggested Iranian *Ariamaspa*, “the friend of horses” (“Amis des chevaux”, in Grousset, 1951: 37). This is, however, not a solution of our problem, for all steppe nomads loved and tamed horses. It would be more logical to take into account: *ari-m̄-āsphāy* (*āsphāyate*): *ari*, mf. “enemy, opponent, rival” + connective nasal *-m̄-* + *āsphāy*, “to grow, increase”, i.e. “increased/powerful/ enemies”... Or, to suppose Vedic *hariman*, m. “illness; yellow color, yellowness (disease), jaundice” + *bhū/ bhī*², “to become, be, arise, exist...”. In the latter case “yellow” people (understood as having disease of yellowness), attacked Issedones (according to Aristéas) who pressed against Scythians to move. This would point to a fact that many ancient and modern historians agreed – the migration from East to the West...

But, all this must be taken *cum grano salis*. For, we shouldn’t forget that the first information about Arimaspi came from Aristéas who was a poet and used his *licentia poetica*, inserting many mythical elements (he asserts being the first witness who reached the land of Issedones beyond which live “one-eyed men”, “griffins” guarding gold, and, finally, Hyperboreans). He said that his long journey was “influenced by *Phoebus*”(Appolo).³ According to Herodotus, different stories mentioned Aristéas as being a phantom, for he could miraculously vanish, and that in previous times he had once accompanied Apollo, “although he had been a crow in those days, whereas now he was Aristéas” (Herodotus, 1998:IV.14–15).

c) Βορυσθένης (Herodotus, 1920:IV.17, 18...), *Dnepr*, is most probably connected with **barhis**, „water“; **bṛh**, „to grow great or strong“ > **bhūri**, mfn. “abundant, great, strong” (See also **bhūrisah**, “bringing much”; **bhūritā**, “f. muchness, multitude...”); i.e. **barhishṭha(m)** (*RV*), mfn. (superl.) “mightiest, strongest”; **varhishṭha**, „the most excellent, the best“.⁴

¹ See **parimlāyin**, “stained, spotted; a kind of disease of the lens or pupil of the eye; fleck (cataract)”. According to Kalyanaraman (Kalyanaraman, 1998): in some indian languages **or**, means “one” (Ka.,Ta.,Te.); **arma**, **arama**, “disease of the eyes” (Ka.); **pūpa**, “pupil” (Te.).

² With nom, or adv. or indecl. words ending in **ī** or **ū**.

³ “φοιβόλαμπτος” (Herodotus, 1920: IV. 13). For this reason it might be (as some suggest) that Aristéas could have in mind priests painting on their forehead the “third eye” (characteristic for Rudra and priests of Śiva).

⁴ For Scythians this was the most important river. Herodotus writes: “It is the largest of these rivers after Ister, and is, as far as I can tell, not just the most productive river in Scythia, both in the whole world – with the exception of the Nile in Egypt... It not only provides wonderful, lush meadows for cattle, but outstanding fine fish as well, in very large quantities; its water is clear where other rivers are muddy, and makes lovely drinking-water; the crops that grow on its banks are excellent,

Of special interest is Herodotus' information that from this river large fish are taken in the sort called **antakaioi** (τα ἀντακαίους καλεουσι) – (Herodotus, 1920:IV.53. Obviously, sturgeons/belugas). This term, again, remained a riddle. Trubachev (1999:225) proposed a solution (he himself is not convinced of): “having sharp body”, maybe from old Indian *anta*, “the end” and *kāya*, “body”. This is hardly acceptable. First, “sharp body” is the trait of almost all river fish, and we should ask for a more expressive, distinctive feature (in appearance, behavior, structure...). Secondly, this does not correspond to Herodotus' information.

We should rely on the historian's dictum that these fish are “invertebrate” (without any prickly bones) – ἀνᾶκωνθα. Ionic ἄκωνθα, “thorn; backbone, spine”, is a complete parallel to skt. **kaṅṭha-ka**, m. “a thorn; anything pointed, the point of a pin or needle, a prickle, sting; a fish-bone”. Hence, **a-kaṅṭha**, “without bones”. Herodotus' ἀντακαίους is, evidently, **akaṅṭha-ya**, “boneless” fish. In spite of linguistic similarities between Ionic and Sanskrit, in this case Herodotus' shortcomings in linguistics, namely morphology, prevented him to reach a plausible conclusion. His problem was aggravated by the adj. suffix **-ya**.

In the context of this big river's name, it is appropriate to explain historian's information about mother of Targitaus. She, as he quotes, was “daughter of river Borysthenes”, which in Scythian mythology suggests divination of this river. She is a nymph, naiad, who *dwells* – **sthāna** in the *water* – **vār** or **barhis** (Skt. *apsarāḥ*, “moving on/in the water”).

d) Βουδῖνοι (Herodotus, 1920: IV. 108, 109), are a “large and powerful nation: they all have deep blue eyes, and bright red hair”. This ethnonym could be derived from **bhū** meaning “earth”, **budhna**, “soil, base, root...” and **bhūdana**, “who possess earth”, related to Herodotus information that these nomads are “native, aborigine”: They are “nomadic and the indigenous inhabitants of the country”. Another possibility is: < **bodha/bodhi**, pl. “the name of a people” (*MBh*), “being known, famous...” (*Bodini* in Ptolemy, 1991: III, 5; **-ini**, **-ani**, **-uni**, being plural formant); **budhāna**, mfn., “who knows, wise; speaking gently...”

e) Ἐξαμπαῖος, spring and place *Exampaeus*.⁵ This is one of the names which tortured many interpreters. And still there is no satisfactory response.

and where the land is uncultivated the grass grows to a great height. Huge deposits of salt build up at its mouth of their own accord” (Herodotus, 1998: IV. 53). Skt. suffix for superlative is **ishṭha**. Trubachev's etymology **boru-stana*, “high place” (Trubachev. 1999:231) is an unattested word and mere guess.

⁵ This calls for more detailed citation: The third river is Hypanis. “The source of this river is a large lake on the margins of which live wild white horses.”. The Hypanis, during the distance of five days' navigation is a shallow stream, and “the water remains shallow and sweet, but for the four days it takes after that to get to the coast, it is terribly brackish. The reason for this is that it is joined by a bitter spring which is so brackish that in spite of its small size it pollutes the Hypanis, which is one of the largest rivers in the world. This spring is situated on the border between where the farming Scythians live and the Alizones. The name of the spring, which is also the name of the region where it rises, is *Exampaeus* in Scythian, or *Sacred Ways* in Greek” (Herodotus, 1998:IV. 52, our emphasis). Hypanis is usually identified with the river *Konka*.

To our mind there is, again, a semantic “crossing” of two, possibly interrelated, elements: “bitter/brackish water” and “sacred ways”. *Bitter/brackish water* could be explained with: **śama** (**śam** 1.), mfn. “appeasing, curing, having curative properties” (with mineral = “bitter/s brackish” qualities) + **payas**, “water”. *Sacred ways* are obviously connected with some kind of *pilgrimage*, or *ascetic resort*. In that sense, we are inclined to see in this expression a correlation with **śám2.**, “auspiciously, fortunately, happily”, **śámāna** (**i**), mfn. “calming, tranquilizing; the act of calming, appeasing...” + **pay**, **payate**, “to go, move...” Sacred ways (pilgrimage), i.e. **kshamāpaya**, “to ask anyone’s pardon” (usually the mission of religious mendicants) does not exclude some kind of spa. That Exampaeus was not ordinary place is shown by Herodotus’ information that there was kept Scythian “monument for posterity”, a great bowl (“the bronze vessel ...easily holds six hundred amphoras of liquid, and six fingers thick” – Herodotus, 1998: IV. 81) made of arrowheads by which Scythian king Ariantas could count the multitude of his people. We recall the symbolism of bowl or drinking cup, linked with rituals and priesthood.

f) Γελωνοί (Herodotus, 1920:IV.108) “were anciently Greeks, who, being driven out of the factories along the coast, fled to the Budinians and took up their abode with them. They still speak a language half Greek, half Scythian”.

Herodotus has not been there, and his information must be taken with extreme caution.

On the one hand, he strongly insists on the Greek aspects: Gelonians are *anciently Greeks*; in this country is *big town Gelonus*, surrounded with a wall; unlike Scythians who do not build temples, here he found sanctuaries “*dedicated to the Greek gods and equipped in the Greek manner with statues, altars and buildings in wood.*” Also, “every third year they celebrate a *festival to Dionysus and become possessed by the god.*” There is similarity between personal names *Gelonus* and *Helen*, and the name of the town (*Gelonus*) resembles Greek *κελονη*, “wooden roof”.

On the other hand, the historian gives us a lot of reasons to interpret this ethnonym and town name from Sanskrit: Gelonians “are *tillers of the soil, eat bread, have gardens*” which directs to **hala**, “plough; earth”; **hali**, “agriculture”; **halin**, “farmer”; presence of temples points to **gālana**, <**gai**, **gayati**, “to speak, sing, praise in songs”, **gāla**, “produced by the throat” i.e. religious rites and ceremonies that could easily be non-Greek, including “possession by Dionysus”.⁶

⁶ Inhabitants of an island of Araxes had a plant whose fruit they “throw on the fire and sniff the smoke...and get intoxicated from the smoke” until “they eventually stand up and dance, and burst into song” (Herodotus, 1998: I. 202). Scythians use “cannabis seeds, crawl in under the felt blankets, and throw the seeds on the glowing stones”. They “bathe” in the seeds “dense smoke and fumes” (Herodotus, 1998: IV.75). Arrian speaks that Dionysus “gave the Indians seeds of domesticated plants”, “first yoked oxen to the plough and made most of the Indians agriculturalists instead of nomads, and equipped them also with the arms of warfare. He also taught them to reverence various gods, but especially of course himself, with clashing of cymbals and beating of drums; he instructed

However, we could not exclude the possibility that some Greek ethnical element was present and a “melting, fusing” (**galana**) of Greek merchants and natives, having in mind the important commercial road going from Pontus to the north, passing through the country of Budinians.⁷

г) Γέρρος, river and region (Herodotus, 1920:IV.56), Γέρροι, people (Herodotus, 1920:IV, 71). Herodotus links the river and region with the same name (*Gerrhus*). The river splits off from Borysthenes and is the frontier between nomad Scythians and the Royal Scythians.

The river could naturally be in connection with **ghr**, “to moisten, to pour”. Whole region might be named after the river. But it is also possible to relate both (river and region) to the mountainous terrain characteristic of this part of the country: **giri**, “a mountain, hill, elevation”. Herodotus emphasizes that the Borysthenes is known until “the place named *Gerrhus*, which is distant forty days’ voyage from the sea” and “*up to which the Borysthenes is navigable*”.

In that region is “*the burial-place of the kings*” of Scythians what makes us cautious to interpret the name of people *Gerrhi* (Γέρροι) not only as “highlanders, mountaineers” but also to keep in mind a semantic crossing of geographical and social (religious) “elevation”. Because **giri** also denotes “respect, honorific name, venerable”. It is linked with **guru**, meaning among many things, “great, high in rank, very respected, adorned, venerable...”, and **gr̥**, “invoke, praise” (See gr. γηρος), **j̥r̥**, “get old, vanish, die...” “People”, or “holy persons” (**gairika**, m. pl. a class of ascetics, Prakrit **geruya**), they were obviously guardians of scythic sacred places (*tombs of Scythian kings*, etc.). This is even more probable if we stick to Herodotus’ confession that he does not know anything, either of *Gerrhi* (“the most remote of all”) or of Borysthenes above this place (Herodotus, 1920, 1998:IV. 53,71).

h) Ἴσσεδόνες, *Issedones* (Herodotus, 1920, 1998: IV.13, 16, 25, 26, 27). It was Aristeas who explained that the Arimaspi *drove the Issedones* from their country, while the *Issedones dispossessed the Scythians*; and the *Scythians, pressed out the Cimmerians* (Herodotus, 1998:IV.13).

We have reserves both toward the main source (Aristea) and the ethnonym itself. Otherwise, *Issedones* could be related to **īshad** < **ishat**, mfn. (pres. p.) “attacking, hurting” + **dhanu**, “a bow”. The closest skt. parallel is **ishu-dhanvin**, “the archer”. So, according to Aristeas, people armed with **ishu-dhanva** (“bow

them to dance in the Satyric fashion, the dance called among Greeks the *cordax* and showed them how to wear long hair in honour of the god with the conical cup, and instructed them in the use of perfumed ointments, so that even against Alexander the Indians came to battle to the sound of cymbals and drums” (Arrian, *In.*, VII, 7,8).

⁷ Speaking about distant Argippaei Herodotus underlies that “there is a great deal of good information available about the land and all the tribes up to and including these bald people, because Scythians sometimes reach these parts, as do Greeks from the trading-center Borysthenes and from other trading centers on Euxine Sea, and it is not hard to get information from them” (Herodotus, 1998: IV. 24).

and arrow”), being pushed by Arimaspi, displaced Scythians from their homeland by constant attacks.

i) **Μοσσαιῆται**, *Massagetai* (Herodotus, 1920, 1998: I. 201, 204–209, 211, 212, 214–216; III. 36; IV. 11, 172; VII. 18).

The Massagetae dwell “east of Caspian sea”, “beyond the River Araxes and opposite the Issedones” (Herodotus, 1998: I. 201) in “a plain of limitless extent to the view” of which they “occupy a large part”. Massagetae “resemble the Scythians in both their clothing and their lifestyle” (“There are some who claim that they are a Scythian tribe”), are dexterous in fighting on horses and on foot, have bows and arrows, and battle double-ax (*sagareis*). “*The only god they worship is the Sun*” and sacrifice to him horses (the ritual explained as “offering of the swiftest mortal creature to the swiftest of the gods” – Herodotus, 1998: I.216).

This ethnonym was interpreted in many ways: from Iranian *masya*, “fish” as “fish-eaters”; *maha-saka*, “great Sacae”, etc. Some might think that *Massagetae* is linked with **māsa**, “moon”. To that could point the fact that their ruler was a queen (*Tomiris*), which supposedly placed them among nations “ruled by women” (*Amazons*, who worshipped the Moon). This is, however, dubious (Herodotus precises that “the Massagetae were ruled by a woman, since her husband had died” – Herodotus, 1998: I. 205; also in the society of Issedonians “women have as much power as men” – Herodotus, 1998: IV. 26). “History of younger Han dynasty” mentioned *Da Yuezhi* (Y ㄱ), a kingdom with the capital in *Lanshi*.⁸ Formerly defeated by Hsiungnu, they migrated to Daxia.⁹ The Chinese name literally means “great Moon (*yue*) tribe”. It is, however, more probable that Chinese sources designated by *Yuezhi* the *Tocharians*¹⁰. Indian texts have **tukhāra** (often **tuṣāra**), in *AV*, *MBh* etc., referring to the people in the north (**tuṣāra**, „snow, frost, cold, mist...”) which could also be connected with **tuṣāra-kara**, m. „cold-rayed“, i.e. “the moon”.

However, the designation of *Massagetae* as a “Moon tribe” contradicts Herodotus’ information that the supreme god of the Massagetae was *the Sun*. That

⁸ This kingdom is on the west bordering with *Anxi* (*Parthia*), 49 days of walking, and on the east is far 6.537 *li* (2.718 km) from the seat of Big Scribe (in *Lukchun*), and 16.370 *li* (6.807 km) from *Luoyang-a*. They have 100.000 houses, 400.000 persons and more than 100.000 those able to fight.. See The Western Regions according to the *Hou Hanshu*, *The Xiyu juan*, “Chapter on the Western Regions” (Hou Hanshu: 2003).

⁹ In the VII century B. C. Chinese economist Guan Zhong mentioned *Yuezhi* or *Niuzhi* as famous traders who supplied Chinese court with jade (Xinru, 2001:265). See also Anthony, 1998. About prehistoric relations and commerce between China and Near East, central Asia and Europe See Needham, 1961.

¹⁰ Bailly says that Kotanese Sacas transfer this name as *gara-* which is equal with γαρρα in Greek Θογαρρα and Tibetan *-gar* in *to-gar*; in Budd. Skt. *tukhāra*, north pers. *tuxāristān*, kotan. sac. *ttavhara*. *Tu* means, “mighty, strong, powerful”. The name referred to *Tocharians* (Bailey, 1985:110-141).

Greek sources have τοχαροί as numerous people on Oxus in II century B.C. – Apollodor, Strabon...(See Narain, 1990:152). Ptolemy also distinguished *Tochari* “great people” in *Bactriana* from *Massagetae* in neighboring *Margiana* (Ptolemy, 1991:VI. 10–12). The suggestion that Ptolemy assumes identity of Massagetae and *Iati* (identified with Αἰοί), is untenable for he clearly speaks about *Iati* as located in *Sogdiana*.

is corroborated by the fact that in some neighboring tribes the cult of the Sun was also dominant.

Another solution seems attractive: **maha**, mfn. “great, mighty, strong, abundant” (RV) + **jāti**, “race, genus, family”. Herodotus is impressed with their bravery and greatness, especially with the manner their queen Tomirys defeated the Persians and killed Cyrus the Great. (“They are said to be a large tribe, with a reputation for being warlike”). Having in mind their greatness, multitude, historian makes them able and responsible for big migratory events. For, unlike Aristeas, Herodotus thinks that the cause of the Scythian arrival in the land of the Cimmerians is not a quarrel with the *Issedones*. He asserts that Scythians had wars with the *Massagetae* but with ill success and, therefore, quitted their country (Herodotus, 1998: IV, 11).

Yet, there are other possibilities.

If we stick to historian’s information and other arguments (connections of Sarmatians, particularly Alans and Aorsi, with *Massagetae*; according to Amian their identity; relation of Scythians and Sauromatians with people east of Caspium; archaeological findings...), the *Massagetae worshipped the Sun as the supreme deity*. In that sense, their name could be linked to solar cult: **mah**, **mahati**, **mahayati**, “to worship, praise; offering (sacrifices)” + **ketu** (< **cit**) m. “bright appearance, clearness, brightness” (often pl., „ rays of light „, ‘) – RV, AV, “lamp, flame, torch”, “a chief, leader, eminent person” (RV); or **heti** f. (< **hi**, “to set in motion, impel, stimulate or incite to /RV/, to gladden, delight“) “Agni’s weapon, light, flame (MhB); ray of sun, name of an *Asura*”. *Massagetae* thus could mean “Sun worshippers; followers of the Sun cult”.

Finally, this name could simply denote their “great number” (**mahāgati**) or way of life (**-heti**, “rapid motion” or **-gati** “moving, going”) in “a plain of limitless extent”¹¹.

j) *Νευροί, Neurians*. The people who fled to Budinians. They “use Scythian customs”, “may well be magicians”. According to Scythian and Greek information, “once a year every Neurian becomes a wolf for a few days and then reverts to his original state”. Their name is obviously from **nivṛ**, “to expel, drive, banish” (“A generation before Darius’ campaign snakes made them completely evacuate the region” – Herodotus, 1998:IV.105).

k) *Παντικᾶπις*, the *Panticapes* river (Herodotus, 1920, 1998: IV. 18, 19, 47, 54) is a border between agrarian and nomadic Scythians. The difficulty to understand this term is confirmed by many interpreters. Abaev (and others following him) detects it from Iranian **panti*, “path, road”, and **kappa*, “fish”, at the same time referring to the town *Παντικᾶπιον* which Strabo mentioned as a “metropolis of European Bosphorians” (the same settlement is mentioned by Mela,

¹¹ Onomastically, it is interesting that Arrian speaks about *Massaca* (Μάσσακα – *In.*: I, 8) or *Massaga* (Μάσσαγα – *AA*, IV, 26, 28) in the territory of Indian tribe Assaceniens (Ἀσσακοί/Ἀσσακενοί), occupied by Alexander.

Plinius, Ptolemy). Trubachev is of different opinion. He suggests compound of old Ind. *panthā*, “path, road” + **kapa-*, “hill” < old Ind. *kāpā*, “skull”. Neither of these solutions is convincing.

The name of Παντικῶπιον, the capital of the Bosporian kingdom¹², could well be derived from: **paṇ** (ep. **paṇti**), “to barter, purchase, buy; to negotiate, bargain; praising; risk...” (See also **pāṇa** < *paṇ*, “a stake at play; trade, traffic”) + **kāpā**, “carriage” (in a sense of cargo, load) or **kha**, n. “a city” and **pāya**, “water”. In short, “trading center, emporium”, “emporium on the water”.¹³

This etymology is not appropriate for the river Παντικῆς. It would be more logical to assume a compound: **path** (**panthā**), m. “road, way, path” + **ka**, m. “water” (See **kāpī**, name of a river), or **pathi-ka** (middle base of *path*, with **ka**, a taddhita affix, much used in forming adjectives) + **ap**, **āpas** (f.) “water”. The meaning will be “the water way”, “the river”. Herodotus knows nothing about the Panticapes. He guesses only that (like Borysthenes) it “too rises in a lake and flows from the north”. “Once it has passed through Hylaea, it joins the Borysthenes” (Herodotus, 1998: IV. 54).¹⁴

1) Τάβοις (Herodotus, 1920, 1998: IV. 20, 21, 45...), *Don*. This name could be derived from **tan**, “to extend, spread, be diffused (as light) over, to be protracted”.

It is highly interesting that all Scythian rivers in Slavic (and other European languages) have a close onomastic relation. They are etymologically linked to **dhena**, m. “the ocean or river” and cognate stems. *Danube* (*Dunavitis/Dunav, Dunai, Donau...*) originates from **danv**, “to go, flow”, **dhuni**, mfn. “roaring, sounding... (rivers)”, **dhunī**, f. “river”; *Don*, from **dānu**, “fluid, drop, water...”, **dhan**, “to cause to run or move quickly” or **tan** (as explained above); *Donec*, < **dhuneti**, “having a roaring course”; *Dnepr* and *Dnestr* have the same root with different suffixes: **dānu** or **dhan**, (in the referred meaning) + **pī**, “to refresh; to grant abundantly, to fill; to fill (with the noise); to be full” and **stī/stī**, “to spread, expand, to be large...” All these meanings point to *mighty, big, broad, abundant, roaring...rivers*.

This interpretation is at variance with others, including that favored by Trubachev. Relying on Vasmer, he holds that those names are from Iranian languages. *Don* is from osset. *don*, “river, water”. *Dnepr* and *Dnestr* have Iranian root transformed on the Thraco-Dacian base.¹⁵ To support such an approach he has

¹² In Herodotus’ work some places bear the names of the rivers they are built by (e.g. Borysthenes, the big trading center), but this is not the case here.

¹³ According to Strabo the place was built by Greeks (obviously for trading) like “other cities on Bosporus” (Strabo, 1928: XI. 2.5), but the name itself is not Greek.

¹⁴ We could not exclude in advance yet another possibility: **pañkti/pañktikā**, “any row/set/series/number” of + **apas**, “active or running waters”. Rybakov thinks it is the river *Vorskla*, which empties in the Dnepr, with the older name of *Voroskol* (Rybakov, 1979: 39 – 43).

¹⁵ His ethymological sequence is: iran. (scyth.) **dānu* -> thrac.(dac.) **dūn-istros* (See *Dunav, Istros*), **dūn-ipros* (See *Ibar*)> **dūneastar*, **dūneapar* (with change *i* > *ea* before syllable with initial -a), then directly slav. **Dьněstrь*, **Dьněprь* (Trubachev, 1968:216–218).

to assume that *Δανναπρις* and *Danaster* in antique sources are corruptions of some transitory stages of Iranian forms. This, however, aggravates the problems of his etymology. For it is the established fact that Dacian language and culture were under Scythian influence. It is, actually, more probable that Slavs and other Europeans, had already their similar names or relied directly on Scythian language.

m) Τύρηζ, *Tyras* (Herodotus, 1920, 1998: IV. 11, 47, 51–52, 82). It “rises from a great lake separating Scythia from the land of the Neuri”. At the mouth of this river live Greeks “who are called Tyritae”. The name is connected with skt. **tura**, mfn. “quick, prompt; strong, powerful, excelling, rich, abundant”. All interpreters agree in identifying it with *Dnestr* (See **dhan** + **stṛ**, ie. moving, spreading quickly).

Here it is of interest for our theme to call reader’s attention to the earliest relations and communications of peoples north and south of Euxine (See more in Nikić, 2006) which could be demonstrated by similar names of two rivers in Scythia and those in Mesopotamia.

The name of *Tyras* is equivalent for **Tigris**. This name also could be derived from skt. **tura**, mfn. “quick, prompt; strong, powerful, excelling”, **tugrya**, “the waters” (Yaska, 2002) or to be linked to **tuj**, “to flow forth; to move quickly”+ **rī**, “flow, current...” Some interpreters identified the name with Old Persian **tigra**, “arrow” (= Skt. **tīra**). But the previous etymology is more convincing bearing in mind the Assyrian name of Tigris – *Idigna*, “river, flow, stream”.

The second river is Scythian *Porata* (Πορᾶτα) (Herodotus, 1920, 1998: IV. 48), Slavic *Prut*. Its match is Assyrian **Puratu**, Euphrates. It is interesting that Gamkrelidze and Ivanov, in their seminal work about Indo-Europeans, accepted Iranian provenance: “Scythian *Porata*, river Prut, Avest. *pərətu* – crossing, ford, bridge” (Gamkrelidze and Ivanov, 1995: 838). This is, however, unconvincing both semantically and morphologically (authors conjecture that it is “an East Iranian borrowing of an Ancient European word for a crossing over a body of water”). For the same reason as in previous case, we think that the name of this river is connected with **pr̥thu**, “broad, wide, large; great, abundant...” and **pṛ̥**, “to grant abundantly, to fill” > **pūra**, mfn. “filling, making full; the swelling or rising of a river or of the sea, a large quantity of water, flood, stream”. Interestingly enough, in the records of the famous king Gudea it is called *Buranun*, which might have correlation with Skt. **bhṛ** (> *bhūri*, mfn. “much, abundant, great, strong, mighty...”); “*bhūritā*, “muchness, multitude”), “to bring, grant; to rise, let grow...”. The name of Borysthenes is also derived from the same linguistic base.¹⁶

¹⁶ Though adhering to the “Iranian theory” of Scythian origin, Gamkrelidze and Ivanov (1995: in elaboration of “Ancient European – East Iranian lexical ties” in “the secondary homeland” near the Black Sea and Volga steppe”) accept the existence of “Aryan words, more archaic than the later Iranian forms” (*Sindoi, Kubhā, Dāsa-*, p. 811). It is obvious that they more successfully explained other ties (of IE and people in Caucasus) by Sanskrit than by Avestan and Old-Iranian (p. 813).

n) *Θυσσαγέται*, *Thyssagetae* (Herodotus, 1920, 1998: IV. 22, 123). Mentioning *Thyssagetae*, Herodotus underlies their abode beyond Budinians and after “a seven-day stretch of *empty land*”, “*completely uninhabited by human beings*”. In other words, they are living very far away, in a region beyond the desert, *on the border* of the Scythian world.

This ethnonym could be derived from **tūša**, “the border” + **jāti**.

Previously, the etymology from **tuccha**, mfn. “small, little”, was proposed. However, Herodotus treats *Tyssagetae* as “*populous tribe with its distinctive way of life*” living north-east of the Budinians. They live off “what they can catch by hunting”, like neighboring *Lyrcae* (Herodotus, 1998: IV. 21). In their country rise “four sizeable rivers (called the Lycus, Oarus, Tanais, and Syrgis)” flowing “trough the land of Maeetians until they issue into Lake Maeetis”.

o) *Euxine* and *Caspium*. Herodotus mentioned both those seas. He uses their names as firmly established in Greek onomastic tradition. He doesn’t explain their etymology and even now these names are not semantically decoded. Here we have to consider two correlated aspects.

Euxine (Εὔξεινος) (Herodotus, 1920, 1998: IV. 85–87 and in many other places – I. 6,72, 76, 110; II. 33, 34; III. 93; IV. 8;X, 24...) was at first accepted by popular etymology as **ΑΞΕΙΝΟΣ** (“inhospitable, unfriendly”). But lately, when Greeks built their settlements there, it was changed to **Εὔξεινος**, i.e. “hospitable”. The denomination **ΑΞΕΙΝΟΣ** is interpreted as the transfer of old-Iranian ***Axšaina**, „black, dark“ (Schmitt, 1996:219–224). Even today in different languages it is called „Black Sea“ (Slavic – Црно/Черно/Чёрное/ Чорне...море; Eng. *Black Sea*, Fr. *Mer Noire*, Ger. *Schwarzes Meer*...; also in Caucasian languages and in Turkish...).

If the original denomination was Scythian, then we could look for some IA root. We find the exact parallel to Greek **ΑΞΕΙΝΟΣ** in **asina/ašina**, n. “black, dark”. What is also indicative is the easy transformation of Skt. **sina** = **sita/śita**, n. “bright colored, white, brilliant”, to **a-sina/a-sita**, “black, dark”, or Vedic **asiknī**, “dark-colored, black”– quite similarly to the Greek case.

It is also interesting that in IE we find many pairs of lexical antonyms which could be interpreted as symbolical discriminations.¹⁷ The opposition *white* – *black* was largely present in characterization of mountains (Black and White mountains/hills etc.), waters (Black and White rivers/streams/ seas...), even gods (e.g. Slavic White and Black Gods: *Белобоѡ* and *Чернобоѡ*).

In this context we should expect Scythian (Saha/Saka/Śaka’s; Caspians’...) *White/Bright Sea*. This sea is, actually, the **Caspium**. Herodotus mentioned this Sea (**Κασπία θάλασσα**) and people (“Caspians”) – Herodotus, 1920, 1998: I. 202–203; IV.40; III. 92–93; VII. 67. In the time of Strabo, the region of **Κασπιανή** was

¹⁷ *Good – bad; high, top – low, bottom; wide – narrow; full – empty; large – small; thick – thin; long – short; heavy – light; new – old; black – white; right – left*... According to Gamkrelidze and Ivanov (1995: 682–683) they “symbolize the features of two cosmic creative principles”.

in Caucasian Albania and, according to the geographer, was named (as Sea itself) after “Caspians”, but “the tribe has now disappeared” (Strabo, 1928: 11. 4–5).

The etymology of the Caspian Sea and the tribe could be related to **kās/kās̄**, “to shine, be brilliant” + **pāya**, or *payas* (<ṗī) “water”.

* * *

With the awareness that we drew some basic lines in which direction we should look for the reconstruction of Scythian identity, and that solution we have offered is subject to further discussion, we think it is fairly clear that “Iranian dogma” could not be supported anymore.

Of course, the unveiling of the true Scythian language and mythology has importance beyond our primary task. It is of fundamental significance for the better understanding of relations among Scythians, Sauromatians, Sarmatians, Slavs... and other people around Black and Caspian Seas. But it is also of crucial importance for clarification of some “misty” parts of great migratory waves in prehistoric times. This, at the same time, could shed new light on the movement and even the origin of Indo-Europeans, their separation and ethnic configuration.

LITERATURE

Books:

- Aristotle (1925): Aristotle, *Nicomachean Ethyics*, Oxford University Press.
- Arrian (1976): Arrian in Two Volumes: *Anabasis Alexandri (AA)*. Cambridge, Mass., Loeb Classical Library
- Arrian (1983): *Indica* (In.) Cambridge, Mass., Loeb Classical Library.
- Anthony (1998): D. W. Anthony, “The Opening of the Eurasian Steppe at 2000 BCE” in *The Bronze Age and Early Iron Age Peoples of Eastern Central Asia*, ed. Victor H. Mair, Vol.1, Philadelphia
- Артамонов: (1961) М. И. Артамонов, *Ан тропоморфние божества в религии скифов*, Ленинград, кн. 2. АСГЭ.
- Apollodorus (1976): Apollodorus, *Gods and Heroes of Greeks: Library of Apollodorus*, Amherst
- Абаев (1949): В. И. Абаев, *Осетинский язык и фольклор*, I., Москва-Ленинград.
- Bailey (1979): H.W.Bailey, *Dictionary of Khotan Saka*, Cambridge.
- Bailey (1985): H. W. Bailey, *Indo-Scythian Studies being Khotanese Texts Volume VII*. Cambridge.
- Böhtlingk (1885): O. Böhtlingk und R. Roth, *Sanskrit-Wörterbuch*, I–VII (1855–1875), Indian edition Motilal Banarsidas Publishers, New Delhi, 1990 (reprint 2000).
- Burrow (1959): T. Burrow, *The Sanskrit Language*, London.
- Cameron (1936): G. G. Cameron, *History of Early Iran*, New York.

Colvin (1999): S. Colvin, *Dialect in Aristophanes and the Politics of Language in Ancient Greek Literature*, Oxford.

Dandamaev (1989): M. A. Dandamaev and V. G. Lukonin, *The Culture and Social Institutions of Ancient Iran*, Cambridge University Press.

Доватур (1982): А. И. Доватур, Д. П. Каллистов, И. А. Шишова, *Народы нашей страны в "Истории" Геродота*, Москва.

Elwell-Sutton (1952): L. Elwell-Sutton, *A Guide to Iranian Study*, Ann Arbor

Emmerick (1982): R. E. Emmerick and P.O. Skjaervo, *Studies in the Vocabulary of Khotanese*, Wien.

Encyclopedia Iranica, Ed. E. Yarshater, London, Boston, Melbourne, 1982.

Epictetus (1991): *Discourses*, III. 9. Electronically Enhanced Text, World Library Inc.

Finley (1986): M. I. Finley, *The Use and Abuse of History*, London.

Fontenrose (1974): J. Fontenrose, *Python, A Study of Delphic Myth and its Origin*, New York.

Gimbutas (1991): M. Gimbutas, *The Civilization of the Goddess: The World of Old Europe*, S. Francisco.

Gamkrelidze (1995): T. V. Gamkrelidze and V. V. Ivanov, *Indo-European an the Indo-Europeans*, Berlin-New York.

Girshman (1954): R. Girshman, *Iran from the earliest time to the Islamic conquest*, Harmondsworth.

Граков (1971): Б. Н. Граков, *Скифы*, Москва

Grousset (1951) : R. Grousset, *L'Empire des steppes*, Paris, 1951.

Herodotus (1920): *Herodotus*, with and Engl. translation by A. D. Godley, Cambridge, Harvard Univ. Press.

Herodotus (1998): Herodotus, *The Histories*, translated by Robin Waterfield, Oxford.

Hill (2003): *Hou Hanshu*, The *Xiyu juan*, "Chapter on the Western Regions" from *Hou Hanshu* 88, Second Edition (Extensively revised with additional notes and appendices) Tr. J. E. Hill.

How (1979): W. W. How and J. Wells, *A Commentary on Herodotus*, Oxford

Hrozny (1940): Bedřich Hrozny, *O najstar-ím stěhování národů a o problému civilisace proto-indické*, Praha

Ivanov (1968): V. V. Ivanov, V. N. Toporov, *Sanskrit*, Moscow

Kretschmer (1944): P. Kretschmer, *Inder am Kuban*, Wien

Kalyaranaman: S. Kalyanaraman, *Lexicon of Indian Languages Indo-European and Dravidian*

(<http://www.hindunet.org/saraswati/html/indexmain.htm>)

Mallory (1989): J. P. Mallory, *In Search of Indo-Europeans*, London.

Mallory (1997): J. P. Mallory and D. Q. Adams, *Encyclopedia of Indo-European Culture*, London–Chicago.

Миллер (1887): В. Миллер, *Осетинские этюды*, III. Москва.

- Macdonell (1897): A. A. Macdonell, *Vedic Mythology*, Strassburg.
- Macdonell (1910): A. A. Macdonell, *Vedic Grammar*, Strasburg.
- Mahabharata (1883): The Mahabharata of Krishna-Dwaipayana Vyasa translated by Kisari Mohan Ganguli (1883–1896), reed. by Munshiram Manoharlal Publishers, New Delhi, 1990.
- Monier-Williams (2001): Monier Monier-Williams, *A Sanskrit-English Dictionary*. New edition, enlarged and improved by E. Leumann and C. Cappeller, New Delhi.
- Needham (1961): J. Needham, *Science and Civilization in China*. Vol. I, Cambridge.
- Nikić (2004): М. Никић, *Језички корени Срба* (“Linguistic roots of Serbs”) Belgrade.
- Никић (2006): М. Никић, *Порекло Срба, Словена и Скиџа* (“Origin of Serbs, Slavs and Scythians”), Belgrade.
- Pausanias (1918): *Pausanias Description of Greece*, Cambridge, MA, 1918.
- Pintzman (1994): T. Pintzman, *The Rise of the Goddess in the Hindu Tradition*, NY.
- Plato (1978): *The Collected Dialogues of Plato*, Princeton, 1978.
- Pliny (1906): *Naturalis Historia. Latin text of Pliny*, Teubner ed. Lipsiae.
- Plutarch (1991): Plutarch, *Themistocles*, Electronically Enhanced Text, World library Inc.
- Polibius (1922): *The Histories of Polibius*, Loeb Classical Library, 1922–1927.
- Ptolemy (1991): Claudius Ptolemy, *The Geography*, reed. Dover edition, NY.
- Renfrew (1987): C. Renfrew, *Archaeology and Language*, Cambridge.
- Rig Veda (1999): *Rig Veda: Hymns of the R̥gveda*, Translated with Popular Commentary by Ralph T. H. Griffith, Munshiram Manoharlal Publishers, New Delhi (1896).
- Rig Veda (1994): *Rig Veda, A Metrically Restored Text with an Introduction and Notes*. Eds. Barend Van Nooten, Gary Holland. Harvard U. Press
- Рыбаков (1979): Б. А. Рыбаков, *Героическая Скифия*, Москва.
- Sicker (2000): M. Sicker, *The Pre-Islamic Middle East*, London.
- Sihler (1995): A. L. Sihler, *New comparative grammar of Greek and Latin*, Oxford UP.
- Смирнов (1964): Ф. Смирнов, *Савроматы*, Ранняя история и культура Сарматов, Москва.
- Steingass (1892): F. J. Steingass, *A Comprehensive Persian-English Dictionary, including the Arabic words and phrases to be met with in Persian literature*. London
- Strabo (1987): Strabo, *Geography*, Loeb Classical Library
- Thucydides (1991): Thucydides, *History of the Peloponnesian War*, Electronically Enhanced Text, World library Inc.

Трубачев (1968): О. Н. Трубачев, *Названия рек правобережной Украины*, Москва

Трубачев (1999): О. Н. Трубачев, *Indoarica в Северном Причерноморье*. Реконструкция реликтов языка. Этимологический словарь. Москва

Verma (1991): N. Verma, *The Etymologies In The Śatapatha Brāhmana*, N. Delhi

Whitney (1879): W. D. Whitney, *A Sanskrit Grammar*, Leipzig

Whitney (2002): W. D. Whitney, *The History of Sanskrit Grammar*, N. Delhi

Yaska (2002): Yaska, *The Nighaṅṭu and The Nirukta*, ed. L. Sarup, N. Delhi.

Articles:

Benveniste (1938): E. Benveniste, Traditions indo-iraniennes sur des classes sociales, in *Journal Asiatique*, 1938.

Benveniste (1966): Benveniste, *Relations lexicales entre la Perse et la Grèce ancienne*, in Atti del convegno sul tema: La Persia e il mondo grecoromano, 479–87 (Rome)

Diakonoff (1954): I. M. Diakonoff, “Elam” and “Media”, in *The Cambridge Ancient History*, vol. XI. Cambridge.

Diakonoff (1985): I. M. Diakonoff, “Media”, in *The Cambridge History of Iran*, vol. II.

Грантовски (1984): Э. А. Грантовский, Д. С. Раевский, “Об ираноязычном и «индоарийском» населении Северного Причерноморья в античную эпоху”, *Этногенез народов Балкана и Северного Причерноморья*, Лингвистика, история, археология, Москва.

Hansman (1985): J. Hansman, “Anshan in the Median and Achaemenian periods”, in *The Cambridge History of Iran*, vol. 2.

Harmata (1994): J. Harmatta, *Languages and scripts in Graeco-Bactria and the Saka kingdoms*, History of Civilizations of Central Asia, Vol. II, Unesco.

Иванов (1990): В. В. Иванов, *Реконструкция структуры символики и семантики индоевропейского погребального обряда*, in Исследования в области балто-славянской духовной культуры, Погребальный обряд, Москва

Morgenstierne (1974): G. Morgenstierne, “Early Iranic Influence upon Indo-Aryan”, *Acta Iranica 1*, Encyclopédie permanente des études iraniennes, Leiden.

Narain (1990): A. K. Narain, Indo-Europeans in Inner Asia, in *The Cambridge History of Early Inner Asia*, Cambridge.

Schmitt (1967): R. Schmitt, *Medisches und persisches Sprachgut bei Herodot*, ZD MG 117, 119–45

Schmitt (1996): R. Schmitt, „Considerations on the Name of the Black Sea“, in: *Hellas und der griechische Osten* (Saarbrücken)

Schwartz (1985): M. Schwartz, “The religion of Achaemenian Empire”, *The Cambridge History of Iran*, vol. 2.

Толстов (1962): С. П. Толстов, *Основные этапы этнической истории народов Средней Азии и Казахстана*, in *Народы Средней Азии и Казахстана*, I, red. С. П. Толстов et al., Москва.

West (1992): S. West “*Sesostris*” *stelae*, *Historia*, 41, 117–120.

Xinru (2001): Liu Xinru, Migration and Settlement of the Yuezhi-Kushan: Interaction and Interdependence of Nomadic and Sedentary Societies, *Journal of World History* – Vol. 12, N. 2.

Momir P. Nikić

SCYTHIANS: SCIENTIFIC GENOCIDE (4) OTHER SCYTHIAN RIDDLES

Резиме: У завршном делу рада анализирају се и на нов начин тумаче све остале скитске ономастичке “загонетке” – етноними, ороними и хидроними. Посебно се обрађују имена историјски и језички најзанимљивијих Скитима суседних племена (“једнооки” Аримаспи, Масагете, Тисагете, Иседони...). Са нарочитим освртом на досадашња погрешна тумачења дата је нова интерпретација назива најважнијих скитских река (Танаис, Тирас, Пантикапа... и др.). На крају је дата опсежна библиографија.

Кључне речи: скитске ономастичке загонетке, етноними, имена суседних народа, хидроними, Аримаспи, Егзампеус, Иседони, Масагете, Танаис, Пантикапес, Еуксин



Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет, Ужице

УДК: 811.163.41'367 ; 821.163.41.09-31
Ненадић Д.
ИД БРОЈ: 171622412

Оригинални научни рад
Примљен: 1. септембар 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ПОРЕДБЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ СА ЗНАЧЕЊЕМ ЈЕДНАКОСТИ У РОМАНИМА ДОБРИЛА НЕНАДИЋА

Айсіпракџи: У раду се разматра структурни модел и граматичко значење чисто поредбених реченица са значењем једнакости, на корпусу текстова који припадају књижевноуметничком функционалном стилу – романима савременог српског писца Добрила Ненадића. Циљ анализе јесте идентификовање синтаксичких јединица којима се граматикализује одређени тип семантике поређења по једнакости, као и испитивање њихових синтаксичких, семантичких и прагматичких карактеристика.

Кључне речи: чисто поредбене конструкције, поредбене реченице са значењем једнакости, пропорционалност, еквивалентност, уједначеност, романи Добрила Ненадића.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Како показују досадашња синтаксичка истраживања, систем поредбених конструкција са значењем једнакости обухвата више структурно-семантичких типова синтаксичких конструкција¹. Предмет нашег интересовања у овом раду – чисто поредбене реченице са значењем једнакости – представља један део овог система. Циљ анализе јесте да се опишу и објасне структурно-семантички типови чисто поредбених реченичних конструкција са значењем једнакости, који се јављају у историјским романима Добрила Ненадића².

¹ Преглед обраде поредбених конструкција у србистичкој литератури дат је у: Милка Николић, *Поредбене конструкције у историјским романима Добрила Ненадића* (магистарски рад у рукопису), Филозофски факултет, Источно Сарајево, 2009. Поредбене конструкције најдетаљније су обрађене у *Српској синтакси* (Симић – Јовановић 2002: књ I–II: 245–258, 843–863, 1138–1344, 1344–1349; књ. III–IV: 175–177, 1128–1132, 1561–1583).

² Поредбене конструкције истраживане су у следећим Ненадићевим романима: *Дорошеј* (1977), *Дивље звезде* (1985), *Роман о Обилићу* (1990), *Десиош и жртва* (1998), *Брајан* (2000), *Сабља грофа Вронској* (2002), *Победници* (2004), *Мрзовоља кнеза Бизмарка* (2005), *Хермелин* (2006). За ексерпцију је коришћено најновије издање Ненадићевих сабраних дела (Добрило Ненадић, *Сабрана дела*, I–XV, „Жиравац“, Пожега, 2007).

У досадашњим синтаксичким истраживањима поредбених конструкција, категорија *поредбења* увек је довођена у везу с категоријом *начина*, али је њихов однос у тој вези различито одређиван. Јављају се следећа решења: (1) поредбене и начинске конструкције сматрају се једним типом; (2) поредбене и начинске конструкције сматрају се двама засебним типовима; (3) поредбене конструкције узимају се као надређене и (4) начинске конструкције узимају се као надређене.

По мишљењу неких синтаксичара, поређење и начин нису категорије истог ранга: начин је онтолошка категорија (семантичко поље у дубинској структури језика) док је поређење категорија логичко-методолошког, а не онтолошког порекла (Миновић 1988: 143; Палић 2007: 33). Наше становиште јесте да се поређење може сматрати семантичком категоријом, будући да се могу издвојити одређени типови поредбене семантике – *поредбења по једнакости* (коме припадају семантички подтипови: *пропорционалности*, *еквивалентности* и *уједначености*) и *поредбења по неједнакости* – који се изражавају одређеним језичким јединицама.

Сматрамо да начин и поређење треба посматрати у међуодносу, при чему се на различитим нивоима језика могу издвојити три засебна структурно-семантичка типа конструкција: (1) чисто начинске, (2) чисто поредбене и (3) поредбено-начинске конструкције (Ковачевић 2003: 99–100). Као што је већ указано, предмет нашег интересовања у овом раду јесу чисто поредбене реченичне конструкције. *Чисто поредбену конструкцију* одређујемо као синтаксичку конструкцију којом се граматикализује одређени тип поредбеног значења, при чему се у семантичком садржају конструкције не јавља семантичка компонента начина.

Систем зависносложених реченица са значењем једнакости посматраћемо као једно од остварења корелативног синтаксичког система³, тј. општег синтаксичког система који је утемељен на субординацији и удвајању (упаривању) обележја (Вукојевић 1996: 132). У структури „корелативних зависносложених реченица јављају се корелативна везничка средства, за које је карактеристичан катафоричко-анафорички однос замењивачко-упућивачких речи (*иако*, *иакав*, *оволико*, *онолико* и сл.) и одговарајућих односних и/или упитних заменичких речи или везника (*како*, *какав*, *колико*, *шио* и сл.)“ (Прањковић 1999: 332).

У синтаксичкој анализи зависносложених реченица примењујемо опозиције *рашчлањеност/нерашчлањеност* и *рестриктивност/нерестриктивност*. Ослањамо се на резултате анализе зависносложених реченица са значењем

³ Корелативне сложене реченице структурно се могу одредити „као посебна врста зависносложених реченица у којима се претпоставља назочност суодносне саставнице синсемантичке нарави у устројству главне суреченице (клаузе), која упозарава на синтаксичку и семантичку незавршеност те суреченице“ (Прањковић 1999: 333). Л. Вукојевић детаљно описује и објашњава карактеристике поредбеног корелативног синтаксичког система (Вукојевић 1996: 132–133).

једнакости до којих је дошао М. Ковачевић (Ковачевић 2003). Систем зависнослужених реченица са значењем једнакости обухвата структурно-семантичке типове зависнослужених реченица са следећим значењима: (1) пропорционалност, (2) еквивалентност, (3) уједначеност.

1. РЕЧЕНИЦЕ СА ЗНАЧЕЊЕМ ПРОПОРЦИОНАЛНОСТИ

Пропорционалним зависнослуженим реченицама граматикализује се значење пропорционалности садржаја главне и садржаја зависне реченице, при чему измена степена особине изражене зависном клаузом подразумева исту измену степена особине изражене основном клаузом (Ковачевић 2003: 102). Дакле, пропорционалне конструкције спадају у чисто поредбене.

Постоје два типа пропорционалног значења: (1) директна пропорционалност, која подразумева исти степен измене особина исказаних компаративом прилога/придева у обе клаузе (Што је *више* учио, *више* је знао; Што је *мање* учио, *мање* је знао); (2) обрнута пропорционалност, која подразумева обрнут степен измене особина исказаних компаративом прилога/придева у обе клаузе (Што је *више* учио, *мање* је знао; Што је *мање* учио, *више* је знао).

Структурне карактеристике пропорционалних зависнослужених реченица јесу: (1) корелативни везници; (2) присуство компаративних облика придева или прилога и у главној и у зависној клаузи; (3) структурна дводелност зависнослужене реченице и паралелност садржаја подређене и надређене клаузе; (4) зависна клауза најчешће је у препозицији, ређе је постпонирана или интерполирана у структуру управне клаузе. Корелативни везници имају семантичку пропорционалну вредност искључиво у контексту с компаративним обликом придева/прилога присутним у обе клаузе. Уз пропорционални корелативни везник, суоднос компаративних форми лексема (придева, прилога) присутних у обе клаузе – нужно је граматичко обележје пропорционалности као *динамичке једнакости*, будући да динамичка једнакост подразумева да се у обе клаузе исказује једнакост измене ступња поредбене особине.

Како наглашава М. Ковачевић, у пропорционалним реченицама између корелатора не остварује се типичан катафоричко-анафорички однос. „Наиме, корелатори никад не стоје у контактном положају, тј. никад се не остварује структурна верзија сложене реченице у којој би везивни елеменат зависне клаузе долазио непосредно иза катафорског корелата у основној клаузи, него су елементи корелативног пропорционалног везника увијек у дистактном положају“ (Ковачевић 2003: 107). Најчешће, корелатори стоје на почетку клауза, зависне и главне, што је и правило када је зависна клауза у препозицији.

Уколико је зависна клауза у препозицији, у основној клаузи може бити редукована корелативна катафорска реч, што значи да је сложена реченица реализована с нултим корелатором у структури основне клаузе. Сложене

реченице с редукованим корелатором у основној клаузи, често у основној клаузи уместо редукованог корелата имају интензификаторску лексему *све*, „и то по правилу испред компаративне ријечи указујући на нарастање степена особине изражене компаративом придева или прилога“ (Ковачевић 2003: 108). Функцију интензификатора добија корелатор основне клаузе у свим случајевима када је зависна реченица у постпозицији или када је зависна реченица интерполирана у структуру основне. При том, корелатор основне клаузе обавезно је смештен испред компаратива, осим ако је раздвојен енклитиком (Ковачевић 2003: 109).

Катафорски део корелативног пропорционалног везника увек има интензификаторску улогу, посебно наглашену при постпозицији зависне клаузе и при њеној интерполацији у структуру главне. Како указује М. Ковачевић, „катафорски дио корелативног пропорционалног везника по правилу и при препозицији зависне клаузе може доћи испред компаративне ријечи у структури главне клаузе, тј. измјестити се из иницијалне позиције основне клаузе у позицију испред компаративне ријечи“ (Ковачевић 2003: 111). Пошто се у тој позицији, без обзира на распоред клауза у зависносложеној реченици, најчешће налази и интензификаторска лексема *све*, и пошто се лексема *све* у датим позицијама скоро увек може супституисати лексемама *ишо*, *ишме* или *уколико* као синонимима – у моделе пропорционалних реченица треба уврстити и „моделе с лексемом *све* као корелативним елементом пропорционалног везника“ (Ковачевић 2003: 111).

Ако се пропорционални везник узме као критеријум, издваја се бар 25 формалних модела пропорционалних реченица (Ковачевић 2003: 111):

(I) 13 модела с оба експлицирана корелата пропорционалног везника: *ишо – ишо, ишо іог – ишо, ишо – ишме, уколико – ушолико, уколико іог – ушолико, ишо – ушолико, како – ишако, ишо – ишако, уколико – ишако, колико – шолико, ишо – шолико, уколико – шолико, као ишо – ишако*;

(II) 6 модела с изостављеним корелатором у основној клаузи: *ишо – Ø, ишо іог – Ø, како – Ø, уколико – Ø, уколико іог – Ø, колико – Ø*;

(III) 6 модела с лексемом *све* као корелатом зависном везнику у основној клаузи: *ишо – све, ишо іог – све, како – све, уколико – све, уколико іог – све, колико – све*.

У нашем корпусу – романима Добрила Ненадића – јављају се само неки од наведених модела пропорционалних реченица. Најзаступљеније су реченице с корелативним везником *ишо – ишо* и реченице с корелативним везником *ишо – све*. Често се јављају и реченице с корелативним везником *ишо – Ø*. Модели пропорционалних реченица с другим корелативним везницима ретко су заступљени: *ишо іог – ишо, ишо іог – Ø, ишо іог – све* и *како – све*.

(1) Реченице с корелативним везником *ишо – ишо*:

Ишо се неко са већим бројем скалпова китио *ишо* је бољи и уледнији ратник (Хермелин, 220). – *Ишо ојаснији* противник *ишо* је већа твоја заслуга, и дабо-

ме удео (*Хермелин*, 219). – *Шћо* је Царска књига *сћарија* *ћо* је у њој гамади *све више* (*Роман о Обилићу*, 82).

(2) Реченице с корелативним везником *шћо* – *све*:

Исћићивао је међу чемерним избељцима своје нове смицалице и бурџије, а шћо се више међу њима мајао, све више је о њима сазнавао (*Роман о Обилићу*, 81). – *Шћо их је више ићукао све су та више волеле* (*Мрзовоља кнеза Бизмарка*, 194).

(3) Реченице с корелативним везником *шћо* – \emptyset :

Шћо је удео већи, већи је и комад илена који ће му ирићасћи код геобе (*Хермелин*, 219). – *Шћо сам више иледао, мање сам видео* (*Доройеј*, 289).

(4) Реченице с корелативним везником *шћо* *ћод* – *ћо*:

Шћо ћод будеће боље ирема њима иосћућали, ћо ће се они ироћив вас са мање воље ићући (*Победници*, 182). – *Шћо ћод је замисао о срећи била раскошница и иолећнија ћо је у све већем јаду и иовнима окончавала* (*Сабља ирофа Вронској*, 323).

(5) Реченице с корелативним везником *шћо* *ћод* – \emptyset :

Шћо ћод је било иадније наћољу, њему је изнућира било иријачћије (*Победници*, 51).

(6) Реченице с корелативним везником *шћо* *ћод* – *све*:

Шћо ћод је било више вестћи, о бици на Крвевћу знало се све мање (*Сабља ирофа Вронској*, 328).

(6) Реченице с корелативним везником *како* – *све*:

Како је време више одмицало, иосћајао је све раздражљивији (*Роман о Обилићу*, 90).

Пропорционалне зависноскожене реченице у Ненадићевим романима могу бити посебно стилски учинковите. Њихова стилогеност најчешће се заснива на неочекиваном, тј. онеобиченом садржају, а ретко на променама у форми (нпр. нетипична позиција, тј. постпозиција и интерполација, зависне клаузе у односу на главну). То се уочава и у неким од горе наведених примера који се по оштроумном и изненађујућем преокрету приближавају афоризму.

2. РЕЧЕНИЦЕ СА ЗНАЧЕЊЕМ ЕКВИВАЛЕНТНОСТИ

Реченице са значењем еквивалентности, структурно и семантички, сродне су пропорционалним, такође спадају у чисто поредбене, али се не одликују граматичким обележјима пропорционалности – зато их треба и терми-

нолошки одвојити. Постоје два типа значења еквивалентности: (1) квалитативна еквивалентност, која се заснива се на поређењу двају појмова по критеријуму квалитета; (2) квантитативна еквивалентност, која се заснива се на поређењу двају појмова по критеријуму квантитета. Који тип значења еквивалентности је у питању, распознаје се већ по врсти заменица и заменичких прилога који улазе у састав корелативних везника.

Структурне карактеристике зависносложених реченица са значењем еквивалентности су следеће: (1) корелативни дистактни везник (делови корелативног везника не могу бити доведени у контактни положај); (2) одсуство компаративних лексема у једној или у обе клаузе; (3) структурна дводелност. У реченицама са значењем еквивалентности није уобичајена, а често ни могућа, пермутација клауза (Ковачевић 2003: 123–124).

Семантичке карактеристике зависносложених реченица са значењем еквивалентности су следеће: (1) најчешће се исказује *статичко поређење*, кад ни једна од клауза не садржи компаратив (*Какав отац – њакав син*); (2) може се исказати и *динамичко поређење*, и то ако је у једној од клауза компаратив придева/прилога, а у другој глагол с еволутивном семантиком (*И како је време њекло, боравци су му бивали све дужи*). Компаративни облик придева/прилога с еволутивним глаголом успоставља семантички однос пропорције, међутим, тај однос пропорције није граматикализован.

(I) Према структурно-семантичким карактеристикама издвајају се следећи модели зависносложених реченица са значењем *квалитативне* еквивалентности (Ковачевић 2003: 124–127):

(1) Модел с корелативним везником *какав – њакав* (*Какав отац – њакав син*). У овим реченицама није могуће реструктурирати реченицу тако да зависна клауза буде експликатор катафорски употребљене заменице *њакав* (**Такав какав отац – и син*; **Такав какав си у животу и у рату си*). Такође, није могуће вршити пермутацију клауза у зависносложеној реченици (**Такав син – какав и отац*).

(2) Модел с корелативним везником *како – њако* (*Како се крсте, њако ће им и бити*). Ни у овим реченицама нису могуће структурне измене.

(3) Модел с корелативним везником *као и њо – (исџо) њако* (*Као и њо је Требишњица тајанствена вода, њако су исџо тајанствени овдашњи лутајући трговци*). Експлицирањем заменичког прилога *исџо* исказује се значење еквивалентности као *идентичности*. Зависна клауза по правилу је у препозицији у односу на управну. Зависна клауза може бити и у постпозицији, с тим што тада корелативни део везника (*исџо*) *њако* не може стајати на почетку управне клаузе, него непосредно испред лексеме која означава квалитет и која стоји у поредбеној вези с појмом из зависне клаузе (Није се нигда раздвајао од једног свог друга, *исџо њако* старог *као сам и њо* је).

(II) Према структурно-семантичким карактеристикама издвајају се следећи модели зависносложених реченица са значењем *квантитативне* еквивалентности (Ковачевић 2003: 129–131):

(1) Модел с корелативним везником *колико – њолико* (*Колико* друга двојца цимера ћуте, *њолико* он брбори). Значење еквивалентности као *идентичности* може бити наглашено и употребом заменичког прилога *истио* испред односно у саставу корелативног дела везника основне клаузе *њолико* (Заблуда *колико* лакомислена – *њолико истио* примамљива за академске умове).

(2) Модел с корелативним везником *колико јод – њолико* (*Колико јод* не верују својој памети, Каљани *њолико* верују туђој).

Реченице са значењем еквивалентности знатно су мање заступљене у нашем корпусу (Ненадићевим романима) него реченице са значењем пропорционалности. Најзаступљеније су реченице с корелативним везником *како – њако*. Остали типови еквивалентних реченица мало су заступљени: *као и њо* – *њако*, *колико – њолико*, *колико јод – њолико*, *какав – њакав*.

(1) Реченице с корелативним везником *како – њако*:

Одрезивао је дације одока, како види јо прађевинама и одећи, њако и одреже (Сабља грофа Вронској, 40). – Оних јара никада није ни имао, како су дошле њако су и ојишле (Мрзовоља кнеза Бизмарка, 183).

(2) Реченице с корелативним везником *као и њо – њако*:

Изненада, као и њо је дошао, њако је и ојишао (Мрзовоља кнеза Бизмарка, 116).

(3) Реченице с корелативним везником *колико – њолико*:

Прича колико јоучна, њолико јорка и мучна (Десјој и жрјива, 115).

(4) Реченице с корелативним везником *колико јод – њолико*:

Колико јод је хвалио њамошње, њолико је овдашње власји кудио (Роман о Обилићу, 32).

(5) Реченице с корелативним везником *какав – њакав*:

Какав десјој њакви и они око њеја (Десјој и жрјива, 189).

Стилска функција еквивалентних зависнословених реченица у Ненадићевим романима углавном је у ефектном поентирању и истицању упечатљивих детаља у вези с догађајима у наративном току и поступцима романескних ликова.

3. РЕЧЕНИЦЕ СА ЗНАЧЕЊЕМ УЈЕДНАЧЕНОСТИ

Осим значења пропорционалности и значења еквивалентности, постоји још један тип поређења по једнакости – значење уједначености. Ово је најубичајенији тип поређења по једнакости, а модели поредбених конструкција којима се изражава значење уједначености јесу најфреквентнији (Коваче-

вић 2003: 133). „У негативном дефинисању, уједначеност бисмо могли одредити као свако поређење по једнакости које није пропорционалност или еквивалентност“ (Ковачевић 2003: 133).

Поређење по једнакости са значењем уједначености може се остварити: (1) по критеријуму квалитета или (2) по критеријуму квантитета. На формалном плану ова разлика се испољава у саставу поредбеног везника у који улазе или квалитативне или квантитативне лексеме. Све реченице са значењем квантитативне уједначености увек су чисто поредбене, док међу реченицама са значењем квалитативне уједначености има и чисто поредбених и оних чије је основно значење поредбено-начинско.

Поредбене реченице са значењем уједначености разликују се од пропорционалних и еквивалентних поредбених реченица по структурном статусу сложене реченице. Наиме, зависносложена реченица са значењем уједначености јесте једноделна јер зависна поредбена клауза експлицира значење катафорски употребљеног квантитативног или квалитативног корелата из структуре надређене клаузе (Ковачевић 2003: 138). Затим, за разлику од пропорционалне и еквивалентне реченице где је поредбена клауза по правилу у препозицији у односу на управну клаузу, у поредбеним реченицама са значењем уједначености поредбена клауза је најчешће у постпозицији, „јер код ње поредбено значење најчешће укључује и значење ‘експликативности’“ (Ковачевић 2003: 138).

(1) Према структурно-семантичким карактеристикама издвајају се следећи модели зависносложених реченица са значењем *квалитативне* уједначености (Ковачевић 2003: 135–137):

(1) Модел с корелативним елементима *онакав (овакав / њакав) – какав* (*Какав* је човек, *онаквога* га природа собом и приказује). Овај тип реченица сматраћемо чисто поредбеним.

(2) Модел с корелативним везивним елементима *онакав – како*, дакле, с катафорским придевом и анафорским прилогом (Радња је тачно *онаква како* сам ја то желео). И овај тип реченица сматраћемо чисто поредбеним.

(3) Модел с корелативним елементима *онако (овако / њако) – како* (Гледам на свет *онако како* бих желео да се ствари одвијају). Карактеристика овог типа зависносложених реченица јесте да „катафорски корелатив служи као интензификатор и својеврсни ‘пилон’ зависној клаузи, тако да она првенствено експлицира значење тог катафорског пилона, а тек преко њега успоставља везу с предикатом основне клаузе“ (Ковачевић 2003: 136). Готово увек могуће је редуковати катафорски корелат. То показује да се поређењем одређује начин вршења радње у основној клаузи. Зато је основно значење ових клауза (и с експлицираним и с редукованим корелатом) поредбено-начинско.

(4) Поредбено-начинско значење уједначавања јесте основно значење сложених реченица с везницима *као иђио* и *као да*, који се најчешће реализују без суодносног катафорског корелатива. Ови везници разликују се једи-

но по критеријуму фактивност/хипотетичност (Напустила ме је као *што* је све напустила; Склапам очи као *да* спуштам звезду).

(II) Према структурно-семантичким карактеристикама издвајају се следећи модели зависнослужених реченица са значењем *квантитативне* уједначености (Ковачевић 2003: 133–134):

(1) Модел с корелативним елементима *онолики – колики* (Ако тражиш истину с љубављу, и ради љубави, она ће ти се показати у *оноликом* сјају лица свога, *колики* можеш поднети а да не изгориш).

(2) Модел с корелативним елементима *онолико/штолико – колико* (Људи су *онолико* битни *колико* су испуњени Богом).

Као што је већ указано, све реченице са значењем квантитативне уједначености увек су чисто поредбене. Клаузе са значењем квалитативне уједначености чије је основно значење поредбено-начинско (клаузе с везницима *како, као што, као да*), у одређеним условима имају чисто поредбено значење. То се догађа у сваком од следећа три случаја: (1) ако је зависна поредбена клауза у саставу именског предиката; (2) ако се зависна поредбена клауза реализује као рестриктивна, при чему се односи одређену (управну) реч која није глагол (може бити: придев, прилог, именица); (3) ако се зависна поредбена клауза реализује као нерестриктивна⁴.

(I) У нашем корпусу (Ненадићевим романима) заступљени је невелик број примера поредбених реченица са значењем квантитативне уједначености.

(1) Заступљене су клаузе с везником *колико*:

Без икаквој ценкања илашто је колико му је шражио (Десиош и жрива, 67). – Продаваће, вели, Луку онолико воска колико му је новца у шом шренушкы пошребно (Десиош и жрива, 69). – Чемеркића чаир је роба која сада вреди штолико колико је илашто, дакле шри троша и дванаесет марјаша (Мрзовоља кнеза Бизмарка, 184).

(2) У романима Добрила Ненадића јавља се модел у коме се остварује комбинација катафорског придева и анафорског прилога у везничком корелативном споју *онолики – колико*:

Зна, дакле, све што је с шим у вези и штошово зна да свака роба, ша и земља, има своју цену и да се за сваку робу најоследшкы нађе и кушац, а цена је онолика колико неко жели и може и хоће да илаши, и шу моралне и никакве друје шридика нису пошребне (Мрзовоља кнеза Бизмарка, 155).

(II) Чисто поредбене реченице са значењем квалитативне уједначености знатно су фреквентније у Ненадићевим романима. Најмање су фреквент-

⁴ Палић објашњава да нерестриктивне клаузе којима се изриче поређење по једнакости треба сматрати чисто поредбеним (Палић 2007: 165). Нерестриктивне поредбене клаузе типолошки су разноврсне, а неке од њих више уопште и нису поредбене, а на нивоу везаног текста функционишу као конектори. О нерестриктивним поредбеним клаузама које се јављају у функцији текстуалних конектора детаљно говори В. Петровић (Петровић 1986).

не клаузе с корелативним везивним елементима *онакав* (*овакав* / *шакав*) – *какав*. Остали типови чисто поредбених клауза знатно су фреквентнији.

(1) Реченице с корелативним везивним елементима *онакав* (*овакав* / *шакав*) – *какав*:

Понос је за великане а не за бедне црве какав је сам (Десјоћ и жрјива, 126). – Он је њпросио здрав и крејак, кожа му није ни њрејшесна ни њреширока нејо баш онаква каква ѡреба да буде (Десјоћ и жрјива, 87).

(2) Реченице с везником као *шијо*:

Јеврему се чинило како ѡтај уображава да овде има нарочитију, ѡлеменију мислију којој је сасвим ѡсвећен, истио онако фанатиично као шијо су ѡсвећени катјолички мисионари који уносе светило у мрачне душе ѡлавосеча из Амазоније или ѡудождера са некој забитиој осјирвља у Пацифику (Сабља ѡрофа Вронској, 175). – Код ѡтаквих као шијо је Пејѡрашин, нишија није немојуће (Десјоћ и жрјива, 37). – Оѡујели и ѡресѡрашени ѡслушали су ѡа без речи, као шијо би учинили да им је ма ко и ма шија наредио (Победници, 156).

(3) Реченице с везником као *да*:

Радио је усјаничено као да му је вајѡра за врајом или као да ће се сав ѡроклетни камен Брњака не ѡеја сручити ако не измакне (Дивље звезде, 304). – Лица су разливена као да их ѡледа кроз ѡанку ледену ѡлочу (Роман о Обилићу, 105). – Пејѡ дан Пејѡрашин је ѡоново сишао у рују, као да се нишија није десило (Десјоћ и жрјива, 25).

(4) Реченице с везником *како*:

Онај је није ни доѡакао, кунем се у све шијо видим и не видим, ѡтај је ѡрсјом није ѡакао, ни ѡоледао је није равно у очи, мушки и крволочно како жену ваља ѡледаши, нејо се усјезао и снебивао, смеран као младица ѡрво вече, миловао је кришом из даљине својим ѡишомим оком, занетѡ, занетѡ и занетѡ (Дорошеј, 231). – Нишија, додуше није онако како изѡледа да јесте (Брајан, 121). – Имам ѡрређену ѡечену ѡајрику са белим луком, сирђетом и зејѡином, ѡако рећи у маринади, како би се оѡмено швајски рекло (Сабља ѡрофа Вронској, 8).

Стилска функција поредбених клауза са значењем уједначености у Ненадићевим романима слична је стилској функцији поредбених реченица са значењем еквивалентности: исказивање поенте и истицање упечатљивог детаља.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У романима Добрила Ненадића учава се сложен систем чисто поредбених реченица са значењем једнакости, који обухвата велики број структурно-семантичких типова поредбених конструкција.

Структурно-семантички типови поредбених реченица са значењем једнакости издвајају се на основу следећих критеријума: (1) структурног критеријума којим је обухваћено: (а) везничко средство, (в) присуство/одсуство компаративног облика придева или прилога и у подређеној и у надређеној клаузи, (в) структурна једночланост/двочланост зависносложене реченице; (2) семантичког критеријума који подразумева издвајање појединих подтипова семантике једнакости: (а) пропорционалност, (б) еквивалентност, (в) уједначеност.

Реченице са значењем пропорционалности, реченице са значењем еквивалентности и поредбене реченице са значењем квантитативне уједначености – увек су чисто поредбене. Поредбене реченице са значењем квалитативне уједначености могу бити: (1) поредбено-начинске; (2) чисто поредбене.

Клаузе са значењем квалитативне уједначености чије је основно значење поредбено-начинско, у следећим случајевима имају чисто поредбено значење: (1) ако је зависна поредбена клауза у саставу именског предиката; (2) ако се зависна поредбена клауза реализује као рестриктивна, при чему се односи одређену неглаголску управну реч (придев, прилог, именицу); (3) ако се зависна поредбена клауза реализује као нерестриктивна.

ЛИТЕРАТУРА

Вукојевић (1996): Luka Vukojević, „Strukturno-semantički status poredbenih rečenica“, Zagreb: *Filologija*, br. 27, str. 123–151.

Ковачевић (2003): Милош Ковачевић, „Пропорционалне у систему поредбених конструкција са значењем једнакости“, у: *Грамаћичке и сјтили-сјичке теме*, Бања Лука: Књижевна задруга, стр. 97–140.

Миновић (1988): Milovoje Minović, „Načinske i količinske rečenice“, Sarajevo: *Književni jezik*, XVII/3, str. 141–157.

Палић (2007): Ismail Palić, *Sintaksa i semantika načina*, Sarajevo: Bookline.

Петровић (1986): Владислава Петровић, „Нетипичне поредбене и начинске реченице са везником као *што*“, *Научни састјанак славистица у Вукове дане*, бр. 15/1, МСЦ, Београд, стр. 115–122.

Прањковић (1999): Ivo Pranjković, „Suodnosna vezna sredstva u hrvatskome jeziku“, у: *Die grammatischen Korrelationen*, Hrsg. Branko Tošović, Graz: GraLiS, str. 331–336.

Симић, Јовановић (2002): Радоје Симић, Јелена Јовановић, *Српска синтакса*, књ. I–II, књ. III–IV, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Milka Nikolic
University of Kragujevac
Faculty of Teacher Education in Uzice

COMPARISON SENTENCES FOR EXPRESSING EQUALITY IN NOVELS BY DOBRILLO NENADIC

Summary: The paper studies the structure pattern and grammatical meaning of comparison sentences expressing equality, using the corpus of literary texts – novels written by Dobrilo Nenadic, a modern Serbian writer. Analysis aims to identify syntactic units that grammatise a specific type of equality comparison semantics and to examine the syntactic, semantic and pragmatic characteristics of these units.

Key words: comparison constructions, comparison sentences expressing equality, proportionality, equivalence, equalization, Dobrilo Nenadic's novels.

Дијана Љ. Вучковић

Универзитет Црне Горе

Филозофски факултет, Никшић

Студијски програм за образовање учитеља

УДК: 82.09-14 ; 371.3::821.163.41-14

ИД БРОЈ: 171629324

Оригинални научни рад

Примљен: 13. јун 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

О СТРУКТУРИ ЛИРСКЕ ПЈЕСМЕ ЗА ДЈЕЦУ

Айсџраќиј: У раду се разматрају неке карактеристике структуре лирске пјесме за дјецу. Теоријска анализа је усмјерена на утврђивање слојева лирске поезије и начина на који се они прожимају и чине динамичку структуру. Структуралистичко-феноменолошки приступ доминантан је у тумачењу лирске песме за децу. Проучавање има за циљ да укаже на одређене могућности утврђивања статуса лирске пјесме као *књижевне чињенице*, што представља полазиште за ваљану методичку интерпретацију одговарајућих садржаја.

Кључне ријечи: лирска пјесма за дјецу, динамичка и слојевита структура, звучање, значење, свијет поетског текста, схематизирани аспекти, слој идеја, рецепција

УВОД

Лирски пјеснички језик захтијева строгу организацију текста, такву да сваки знак има потпуно оправдање и ваљан разлог појављивања у поетском ткиву. Ријечи у пјесми живе и функционишу, не само семантичком одређеношћу, већ често и самом звучношћу. Језик је изломљен, израз конструисан, сапет и детерминисан строгим правилима. Свака опширност, склоност објашњавању и претјерана транспарентност идејног слоја, овдје су штетне појаве, скоро погибелне по естетске валере. Семантичка густоћа и језгровитост, посебна звонкост и сонорност чине да језик сâм буде предмет интересовања. Поред референцијалне функције, јавља се поетска или естетска, то јест, она чији је предмет и садржај – специфична љепотоносна боја саме поруке.

Поетски текст је остварен умјетоносном организацијом говорних јединица које нису структурисане по начелима свакидашње употребе. Напротив, поетско саозначавање се тежи што више удаљити и разликовати од уобичајеног говорног означавања. Тиме се неизбјежно скреће пажња на говор сâм, на његову љепоту и експресивност, на посебност израза, дакле, на звучање појединих семантема. Мјерило употребљивости ријечи више није домен њеног означавања, већ много више квалитет звучања. Тако у лирици долази до честих неуобичајених спојева ријечи који дјелују *зачудно*. Разумијевање лирске пје-

сме као поруке због тога захтијева посебан напор читаоца који, истргнут из говорне комуникације на коју је навикао, креће путевима нове спознаје.

Лирско сазнање је додатно отежано могућностима асоцијативног богађења основног смисла. При томе, асоцијативност није, нити може бити јединствена и једнозначна, већ она управља читалачку пажњу често и у супротним смјеровима. Неочекивани су узлети пјесникове маште, али и читалачка сањарења подстакнута лирском пјесмом. Скоро да је иреално очекивати да једна пјесма дјелује истозначно на два реципијента. Хоризонт очекивања читалаца је различит, те то неминовно детерминише и величину естетске дистанце коју им текст сугерише.

У настави књижевности морамо уважити све карактеристике лирске поезије, то јест, *сћаишус књижевне чињенице* је једна од полазних основа (друга је ученик са свим узрасним и индивидуалним особинама) на којима градимо методички приступ пјесми у настави. Овај рад се управо бави неким питањима из овог корпуса.

Понекад се у наставној теорији и пракси „заборавља“ да је лирска пјесма за дјецу, по својим суштинским одредницама, исто што и пјесма за одрасле. Као такву, теоријски је сагледавамо истим методолошким поступцима којима се то чини и приликом тумачења поезије уопште. Наравно, постоје и разлике у сфери тематике, језика, врсте стиха и строфе итд, али све те сегменте тумачимо полазећи од одговарајућег одређења књижевне чињенице.

1. СТРУКТУРА ЛИРСКЕ ПЈЕСМЕ

Лирску пјесму карактерише и издваја од осталих књижевноумјетничких облика строжа организација текста, при чему нарочито долазе до изражаја: текстура, мелодија и вриједности говорног језика са самосталним љепотоносним сјајем (Павлетић 1988: 7).

Под структуром подразумевамо цјелокупну организованост и распооређеност елемената лирске пјесме у укупну творевину – поетски артефакт. Структурализам је, као методолошки концепт, дао виђење да књижевноумјетничко дјело морамо посматрати као цјеловит и недјељив систем у којем се уочавају и тумаче поједини елементи и односи који се јављају како између дјелова, тако и између дјелова и цјелине којој припадају. Сваки дио, узет сâм за себе, нема исто значење и исту вриједност коју добија у интеракцији са осталима и у односу на укупну организацију (тзв. *оркестрацију* код лирске пјесме).

Бавећи се структуром лирске пјесме, интересујемо се за:

- елементе који чине структуру (гласове, ријечи, риме, тропе, предметности, поједине аспекте...);
- њихове међусобне односе (веза звучања и значења, избор схематизираних аспеката...);

- односе дјелова према цјелини (асонанце у контексту цијеле пјесме, римовање као фактор ритмичке организације и слично);
- усклађеност структуре и функције лирске пјесме.

Систем односа у структури лирске пјесме, Јуриј М. Лотман (1970: 267–268) одређује користећи сљедеће релације:

1. фонема према ријечи; међусобни однос фонема као јединица које су добиле одређену лексичку семантику;
2. морфолошки елементи према ријечи; међусобни однос граматичких категорија које су добиле лексичку семантику;
3. ријечи према стиху као јединству; међусобни однос ријечи у стиху;
4. стих према строфи као цјеловитом знаку одређеног садржаја; међусобни однос стихова;
5. строфа према композицијским дјеловима; корелација строфа;
6. композицијски дјелови према тексту у цјелини; њихова међусобна интеракција;
7. текст према извантекстовној структури;
8. текст према вишим умјетничким јединствима (нпр. однос према циклусу или стваралаштву писца...).

Структуру лирске пјесме чини јединство слојева – звучних и значењских. Свијет лирске пјесме постоји само у језику. Предметност тога свијета је означена ријечима пјесме. Стога можемо рећи да је свијет лирске пјесме *означено*, а сам језички материјал је *ознака*. Пјесма се на тај начин тумачи као језички знак, а њена структура формирана је јединством ознаке и означеног.

Приликом читања пјесме наша се пажња обично одмах усмјерава на њену предметност као најочљивији, „најопипљивији“ слој, то јест, бавимо се темом пјесме. Тема је, пак, у пјесми реализована кроз опредмећење најмањих јединица – мотива. Због тога је анализа мотивске структуре веома често добар пут ка упознавању система односа лирске пјесме.

У поезији је увијек присутан основни мотив који се развија посредовањем њему подређених, сличних или контрастних мотива. У *Речнику књижевних термина* (1992: 488) налазимо дефиницију: „Мотив означава најмању тематску целину која се даље не може разлагати и која може имати разне функције: да употпуњује слику (опис) личности или предмета (статички мотиви), да креће радњу напред (динамички мотиви), да изазива одређено расположење (асоцијативни мотиви) итд.“

Чињеница је да се избор мотива који ће чинити предметност пјесме мијења у временској димензији. Док су дјечји пјесници Змајеве епохе пјевали углавном о дједи, животињама, њиховим играма, учењу и одрастању, савремени писци као мотиве узимају: аутомобиле, трамваје, сапуне, живот у великим градовима итд. Потпуно је логично овакво помјерање избора мотива у садашње вријеме у коме је начин живота много промијењен. Дјечије искуство је данас везано за одреднице урбанизације и пјесник као мотиве користи савремене сегменте живота. То, наравно, не значи да су некадашњи приоритет-

ни мотиви изгубили своје мјесто у поезији за дјецу. И даље су у пјесмама присутни: баке, деке, породица, живот дјеце, животиње, школа и учење итд.

У свакој пјесми се јавља већи број мотива међу којима постоји хијерархијска уређеност, а укупној структури пјесме морамо додати и оне мотиве које читалачка уобразиља креира допуњавајући *мјеста неодређености*. На тај се начин предметност финално кристализује тек у читаочевој свијести у којој је извршено конструисање укупне мотивске структуре – и оне присутне и оне могуће и дјелимично назначене.

Структура пјесме се гради од главног мотива до оних мање битних. То гранање је чврсто и непоновљиво. Анализом структуре лирске пјесме ми се бавимо и мотивском грађом, предметним слојем, дакле, значењем. С друге стране, пођемо ли од анализе значења, интересоваћемо се за мотивску изграђеност пјесме, то јест, за њену структуру.

Умјетничко транспоновање мотива може се реализовати на следеће начине:

1. Пјесници потпуно уважавају наше чулно искуство, активирају га, али без претензије да га шире или коригују. Таква је, на примјер, пјесма „Децембар“ Душана Ђуришића;
2. Мотиви се конкретизују и развијају у жељеним смјеровима. Читаочево искуство се само парцијално уважава и то више оно имагинативног, него прототипског карактера. Као примјер можемо навести пјесму „Јесење вече“ Федерика Гарсије Лорке;
3. Мотиви су опонентни читачевом стварном искуству. Типичан примјер је „Зашто аждаја плаче“ Љубивоја Ршумовића, као и остале пјесме из збирке „Још нам само але фале“.

Мотивска грађа лирске пјесме је углавном структурисана у три дијела: уводни мотив је први дио; у другом дијелу се тај мотив развија даље преко сличних или контрастних мотива и у завршном мотиву је садржана поента (закључна мисао) пјесме.

Познат је феноменолошки концепт пољског теоретичара Романа Ингардена о слојевитој уређености књижевноумјетничког дјела (Лешић 1981: 157). По Ингардену, у сваком умјетничком тексту разликујемо четири слоја од којих се два тичу језика, а преостала два се односе на стварност текста. То су: слој звучања (гласова и гласовних творевина) и значења (смисла појединих синтагми, стихова, реченица), слој приказаних предметности (у интенционалним околностима створеним путем реченице) и слој схематизираних аспеката (у коме се испољавају разноврсни предмети приказани у тексту ради конструисања мјеста неодређености која ће допунити читалачка машта). Ингарден је био сагласан да је и слој идеја присутан у тексту, али се он њиме није посебно бавио (Павлетић 1988: 36).

Сваки слој има специфичности и особене вриједности. Кад се осјети полифонија квалитета, дјело се конституише у свијести као естетски предмет.

Размотримо шта доносе поједини слојеви и какве су њихове међусобне релације.

2. СЛОЈЕВИ У СТРУКТУРИ

2.1. Графоструктура

Лирска пјесма се од осталих врста текста разликује и својом графичком уређеношћу, а пошто је визуелни ефекат прво што уочавамо перципирајући пјесму, кренимо од графоструктуре.

Изглед пјесме или њена графоструктура од огромне је важности за цјелокупан дјелотворни потенцијал стихова. Прво, строфама и стиховима организован текстовни организам сâм скреће пажњу на своју разломљеност, уобличеност графички потпуно другачију од прозне. У разматрањима поезије за дјецу мало се пажње посвећује овом феномену. Један од разлога за то може бити и недовољан број илустративних примјера у читанкама.

Приликом првог сусрета са лирском пјесмом, ми уочавамо њену графичку уређеност, примјећујемо број и распоред строфа и стихова, као и дужину стиха. У односу на уочене визуелне факторе, формирамо и свој хоризонт очекивања.

Један веома добар примјер је пјесма Григора Витеза „Што хукће локомотива“ која и својом визуелном обликованомшћу јасно и недвосмислено указује на вијугаву путању коју воз преваљује:

Ух!
Ух!
Ух, ух!
Крећем
Крећем
Па све брже...

Мада је графичка обликованост у пјесмама за дјецу много извјеснија и очекиванија него у поезији за одрасле, ипак налазимо и одређен број успешних пјесама које и графичким уређењем упућују на садржај.

Рецимо, у ту групу спада сљедећа пјесма Ђура Дамјановића:

Воћка
Само
воћка зна
ишћа се у айрилу
дешава на свећу;
воћка треба да предаје цветињање
на Пољопривредном факултету.
Њена душа је ишако чистија;
од воћке треба учити како се листија.
А у лето, сваке се модре зоре,
Може од воћке научити како се плодови њворе.
Њој не би била мука
ДА
СЕ
ПРИ-
МИ
И у Академију наука.

Графичка уобличеност пјесме недвосмислено нас упућује у правцу садржаја. Пјесма визуелно подсјећа на воћку, у ствари, на стабло. Дужина стихова је изванредно одабрана тако да је читалац у могућности да види како се пред њим воћка приказује са гранатом крошњом и деблом. Ријечи у „стаблу“ су чак написане великим словима како би сугерисале снагу и дебљину.

Узмимо још један примјер. Пјесма Љубивоја Ршумовића „Хајде да растемо“ још више одговара на задатак јединства садржине и графичког изгледа пјесме. Сва „издужена“, ова пјесма сугерише раст дјетета и у визуелном смислу. Ако узмемо у обзир да се у садржају пјесме бриљантно указује и на емоционални (*го љубави...*) и интелектуални (*го мајуре, шелефона...*) развој дјетета, да пјесник сугерише чак и пролазак дјетета кроз различите фазе у развоју мишљења, од конкретно-опажајног, па до формално-логичког, онда смо заиста свјесни да пред собом имамо право мало ремек-дјело које садржи много експресивних валера какви се захтијевају од савремене поезије за дјецу.

2.2. Слој звучања или „рухо ријечи“ – фоноструктура

Морамо истаћи још један спецификум поетског текста, а то је његова мелодиозност и звучност. Ријечи у пјесми поред семантичког валера носе и посебне звучне вриједности. Фигуре звучања (асонанца, алитерација, онома-топеја) стога и јесу честа појава у поетским текстовима. Оне скрећу пажњу на себе и самостално, својом упечатљивом сонорношћу.

Мелодичност лирске пјесме је онај њен конституент који је повезује са музиком. Чврста ритмичка уређеност, риме, звучност гласова, ријечи и стихова чине да лирска пјесма звучи хармонично, да се у њој запажа мелодија и тежња за транспонованем у музички облик.

Свакодневна употреба језика подразумејева својеврсну економичност и једнозначност. То, заправо, значи да је на првом мјесту прецизна означавајућа употреба јер тежимо да ријечима што прецизније именујемо и објаснимо оно што је сама срж говорне поруке. У том контексту, веома ријетко се занимамо за звуковни слој говора, то јест, за звучање (гласови састав) ријечи које упућујемо саговорнику. Ипак, заинтересовани слушалац ће и у колоквијалном говору бити пријемчив за звучање, па ће цијенити „праву ријеч на правом мјесту“.

Сугестивност ријечи у звуковном смислу нарочито се манифестује у складности или контрастирању са осталим говорним јединицама.

Спољашњи слој лирике, сонорност и еуфоничност, најбоље долази до изражаја у језику којим је пјесма написана. Стога је поезију тешко преводити, а поготово се то може рећи за поезију за дјецу. Зато се и не говори о преводима, већ о *преијевима* лирских пјесама. Како превести Радовићеве „Смешне речи“ или Ршумовићев „бескрајон“? Дјечји говор располаже читавим спектром лексичких и морфофонемских неологизама које пјесници високо цијене и често користе. Нарочито присутност нонсенса у ријечи – *звечки* (чије значење

лексикони не биљеже) отежава или чак онемогућава интернационализацију поезије за дјецу и оставља је везаном за националне и језичке оквире.

У лирици су честе *самоникле ријечи*, оне које настају у заносу поетске игре, које некад имају значење, а понекад су и лишене референцијалности. Неке од ових ријечи настају „као“ случајно. У сусрету двије скоро неспојиве ријечи по било чему другом, осим по њиховом гласовном саставу „слон“ и „телефон“, јавља се трећа, необична и поетична „бескрајон“.

Сјетимо се разиграних Радовићевих стихова:

*„Деца воле смешне речи
као што су њајагаћи,
као што су сумарени,
као што су, као што су...“*

У овим стиховима ријечи су *ишрачке*. Као такве, не занимају нас искључиво са аспекта њихове семантичке непрепознатљивости (на први поглед¹), већ се наше интересовање окреће у правцу њиховог звучања. Препознајемо у овим стиховима стваралачку жељу дјетета за креирањем нових ознака, али и потребу за игром, за преиспитивањем постојећег говорног поретка и устројства. Дјеца дуго покушавају „открити“ суштинску везу између ријечи (ознаке) и предмета (означеног). У том „откривалачком“ периоду подједнако значајно мјесто у дјечијем виђењу означавања имају оба својства – и звучање и значење. Код дјеце су веома популарне пјесме (разбрајалице, брзалице...) које мелодиозно звуче (као играчке – звечке), а семантичко поље им је непрепознатљиво.

Дијете је у односу на одраслог читаоца поезије у једној повољнијој ситуацији у том смислу да је код њега још увијек неизграђен или, барем, непетрифициран систем језичког означавања. Оно је још увијек у позицији да трага за природним звуцима у именима ствари, да се „не мири“ са конвенционалношћу означавања, већ се још увијек пита која би ријеч била најбоља за дрво, птицу, ноћ, море, игру итд. У томе је смислу оно отвореније за звуке стиха. Чини се да и младом читаоцу из истог разлога одговара и *заумни језик* пјесништва. Зашто би ријеч морала нешто и значити? Понекад је можда довољно само да лијепо звучи, а асоцијативним мрежама увијек ју је могуће довести у везу и са неком ознаком.

Дјеца језик усвајају кроз два битна процеса, а то су: имитација (теорије бихејвиориста на основу учења о условљавању, класичном и оперантном) и стваралаштво (нативистичке теорије на бази генеративно-трансформационе граматике Чомског). Дијете, као језички стваралац који гради нове ријечи и њихове склопове, по природи ствари се одлично разумије са пјесником. Дјеца заиста воле смијешне и нове ријечи, што објашњава њихова животна и поетска интересовања.

¹ Ове ријечи имају семантику, али тежња пјесме није да дјеца трагају за значењима. Оне покрећу асоцијативне и имагинативне механизме.

Магични одједи спретно изабраних ријечи утискују се у поетско ткање и сонорно поигравају, преливају се и асоцирају. Звучна ријеч самим гласовним склопом у стању је покренути море асоцијативних токова, ланац мисли по акустичком утиску. Једна ријеч пријатног, необичног или неочекиваног гласовног састава у стању је да мултиплицира мисао и емоцију, а да читаоца тргне из стања *језичког аутомајизма* и упути га у правцу праисходишне ситуације човјека и природе када језик још није био средство којим су ствари означене и када се само покушавало наћи најбољи звук за одређени појам.

Ријечи у књижевности нису само лексеме одређеног гласовног састава (фоноструктуре) и јасног и јединог, основног значења (семантоструктуре). Оне јесу симболи, али су и сигнали који нас упућују да маштамо, сањаримо, рационално мислимо или ирационално асоцирамо. То су коцкице за слагање од којих се тка структура у којој су оне истовремено и потка, али и украсна шара.

У свакодневной језичкој комуникацији мало или нимало размишљамо о тијелу ријечи, о појединим гласовима и њиховим групама, о начину на који су изграђене одређене ријечи, синтагме, реченице. Гласовни састав већих језичких јединица није у сфери нашег интересовања. Као да гласови „не допиру до прага свијести“, док је у лирици ситуација потпуно другачија. Управо експресивне вриједности појединих гласова добијају овдје пуни значај. Неријетки су покушаји пјесника, па и књижевних теоретичара и критичара да говоре о самосталној, самодоволној вриједности гласова. Тако се неки гласови сматрају тамним, а неки свијетлим; једни су отворени, а други затворени; неки сугеришу усхит, срећу, а други, пак, упућују на тугу.

Чувен је Рембоов „патент“ о обојености самогласника. Без обзира на то да тај покушај препознавања боје у изговореном гласу нема потврђену научну вриједност, остаје и даље отворено питање тумачења самосталне експресивне вриједности појединих гласова.

Идеја о првостепеном гласовном симболизму је антисосировска теза о непроизвољности језичког знака. Да ли је гласовна форма ријечи мотивисана или је барем то била првостепено, питање је у вези са којим се изучаваоци и познаваоци фоностиликтике не слажу. У сваком случају, теза о примордијалној мотивисаности је основа за говорење о: тамним и свијетлим, агресивним и њежним... гласовима.

Другостепени гласовни симболизам подразумејева могућност да понављањем појединих гласова у сусједним ријечима (са сличним или приближним значењем) долази до пројектовања значења, па услијед те појаве, засебно поновљени гласови добијају могућност да код реципијента изазивају асоцијације које су у вези са ријечима у чијем су гласовном саставу инкорпорирани.

Ипак, не доимају се аргументованим тврђења у којима се изолованом гласу приписује било каква самостална и од смисла веће цјелине независна експресивност. Тек у оквиру виших јединица, на другим језичким нивоима, остварује се пуна вриједност појединог гласа. Појава гласа на само једној

позицији у стиху неће сугерисати много, без обзира о ком се гласу радило. Али, ако се тај глас јави у склопу неколико ријечи, упућени смо, његовом сугестивношћу и „наметљивошћу“, да се детаљније позабавимо експресивним чиниоцима. На примјер, прочитајмо неколико стихова народне пјесме „Мајка Јова у ружи родила“:

*Мајка Јова у ружи родила,
Б'јела вила у свилу ѿвила
Лас'јавица крилом ѿкривала
Пчелица ѿ медом задојила.*

Уочавамо нарочито присуство гласа „л“ који својом звучношћу и разиграношћу пружа утисак савршене мелодиозности. Стихови се редом завршавају: -ла, -ла, -ла, -ла, те управо добијамо неутрални слог за прецизно музичко тактирање ове народне „виловите“ пјесме...

Јово је, уз то, рођен у ружи. Глас „р“ садрже многе „ведре“ ријечи: радост, рођење... У пјесми се јавља својеврсна инкантација, то јест, стичемо утисак да народни пјесник вјерује да самим ријечима може призвати именована бића.

За лирику можемо рећи да је начин комуницирања који свим ријечима пружа „равноправност“, односно једнаке могућности за истицање и доказивање. Док у свакодневной говорној комуникацији највише простора и значења припада именицама, глаголима и придјевима, лирика је „предии“ у којем се испољавају могућности и осталих врста ријечи. Заправо, свака ријеч постаје потенцијално семантичко жариште, при чему је њено звучање често битан фактор који је истиче у предњи план.

У суштини, разликују се два основна сугестивна узрока изражајности ријечи. Тако ријечи могу бити *експресивне* по звучању (и значењу), то јест, самостално су упечатљиве (изражајне). Специфичност њихове структуре је таква да оне и независно од стиховне оркестрације имају „моћ“ да изазивају разноврсне сугестије. Те ријечи су *лијеје саме ѿ себи*. Оне су практично самоникле и самодоволне. Такође, у поезији се јављају и тзв. „заумне ријечи“, ријечи без означеног, оне које су испод прага свијести.

Такви су Радовићеви стихови намијењени најмлађим слушаоцима поезије у пјесми „Тарам, барам, беца“. Ове ријечи не упућују на неко стварносно означено изван њих самих. Оне су, ипак, ријечи и без обзира што не указују на предметност, о њиховом је значењу могуће говорити, посебно ако је у питању низ од неколико гласовно подударних ријечи, какав је: тарам, барам, беца. Прва ријеч, „тарам“, јавља се потпуно неочекивано и дјелује *зачудно*. Друга ријеч, „барам“, већ се гласовном подударношћу надовезује на прву и у великој је мјери објашњава. „Тарам – барам“ – то су ријечи играчке, дакле, упућују на игру, а трећа ријеч у низу – „беца“ изневјерава њихову ритмичку схему и гласовно се подудара са једном неприсутном, али потенцијално могућом асоцијацијом „деца“. Шта је „беца“ – ријеч која означава дијете – бебу (бецу) или, пак, асоцијативни мост између тарам-барам и ријечи „деца“?

С друге стране, *импресивност* се постиже употребом ријечи у стихованим, реченичким и другим структурама поезије. Посебне и упечатљиве спреге семантема омогућавају да ријечи сугестивно дјелују захваљујући управо оствареним везама. Утисак импресивности постиже се на различите начине, диферентним средствима.

Колико год ријеч семантички одговарала, све док се она и гласовно не уплете у „звук стиха“, неће имати вриједности у поетском исказу.

2. 3. Слој значења – семантоструктура

Семантичко поље ријечи (најзначајније за свакодневно разумијевање) није пресудно за поетски говор. Наравно, значење ријечи није овдје потпуно елиминисано као непотребан фактор, али се стиче утисак да пјесници управо настоје изнаћи оне семантичке потенцијале ријечи који потпуно пркосе устаљеној употреби. Тиме се неизбјежно пажња скреће на саму говорну форму, на оквир и плашт ријечи, њихов гласовни облик.

Значење књижевноумјетничког текста један је од првих слојева за које се читалац интересује. Сасвим је природно и логично ово занимање – у новоствареном виртуелном референцијалном систему трагамо за познатим упоришним тачкама – искуствено јасним значењима ријечи. Но, ријечи се у поетским остварењима користе у свом основном значењу, али чешће у пренесеном или фигуративном саозначавању што отежава семантичку анализу, али је истовремено чини и много интересантнијим задатком, оним који провозира сва наша чула и искуства, знања и размишљања и тјера нас да пронађемо одговарајући код, решетку или шифру којом ћемо се упутити ка разумијевању ауторове визије.

Неке ријечи у поетским текстовима служе као централна значењска изворишта, као жаришта, тзв. *семантичка језгра* и оне су, заправо, путокази који нашу пажњу усмјеравају и помажу нам у доживљавању и разумијевању. Око њих се роје мисли рецепијената, а од богатства читалачке фантазије често зависи у којој ћемо мјери допријети до суштине.

Ако кажемо да књижевноумјетнички текст конвергира једној ријечи, да из свих његових слојева невидљиве нити недвосмислено упућују у правцу тога појма, тада говоримо о семантичком језгру, о ријечи која чак не мора бити експлицитно присутна у пјесми, али на коју сви слојеви указују. Понекад се чини да се цио поетски текст може свести на заједнички именилац – значењско језгро. То је ријеч – *кључ*. Она обједињује значењем све остале из чијег звучања и означавања, ритмичке организације слутимо суштину – денотирану или конотирану средишњу ријеч. На примјер, семантичко језгро пјесме „Дјечак грли свијет“ Ивице Вање Рорића, јесте *љубав*, денотирана кроз одушевљење птицама, шумом, звијездом, а конотирана у заносу природом, космосом, свијетом и животом.

Вјешто употријебљене ријечи у одговарајућем изразу стварају могућност *полисемије* (вишезначности) поетског говора. Добри стихови управо нас

магнетски привлаче тиме што нам се не разоткривају једнозначно, што нису доречени и једносмислени. Они садрже и нуде различите значењске компоненте, дају могућности диферентног тумачења и разумијевања, а „...значење произилази из односа неке особе (читатеља, критичара, знанственика), или неког схваћања, или неке ситуације, или било чега што се може замислити, према интенционалном смислу“ (Павлетић 1988: 304).

Ријечи у стиху добијају нову моћ. Уплевши се у мрежу поетског ткања, оне крију своје право лице и упућују нас у неком другом, неочекиваном правцу што изазива ефекте зачудности. Тако, у поезији ријеч „храст“ упућује на човјека; „море“ је живот, али може бити и дјевојка или се, пак, јавља и нека друга конотација; „цвијет“ постаје дијете и тако даље.

Такође, чињеница је да ријечи у лирици имају много већу семантичку моћ него у осталим облицима језичке комуникације. „Ала“ у свакодневној употреби може да буде узвик задовољства (Ала си то лијепо урадила.), незадовољства (Ала ме боли глава.)..., али снага ове ријечи није ни приближно интензивна као у Змајевим стиховима „Ала је леп овај свет“. „Ала“ је отети узвик из груди пјесника, показатељ среће и задовољства, дивљења, обожавања природе и живота. Пјесник у екстатичком стању узвикује своју оду природи и животу, „овом свету“.

Преношење значења је један од основних пјесничких задатака, а семантички слој пјесме може се потпуно подударати са смислом који је пјесник у пјесму унио, али може се од њега прилично и разликовати.

Што се тиче изражајне вриједности ријечи, разликујемо појмове експресивног и импресивног (слично као и код гласовних јединица). Влатко Павлетић (1988: 116) их објашњава на сљедећи начин: „Ако су ријечи саме за себе љепотоносне и примјерене предмету, ако им је изражајност парадигматски дана, називамо их експресивнима, а ако је та изражајност остварена у тексту намјерно, и то у суодносу с другим ријечима и промишљеним вербалним спрегама, синтагматски, онда су посриједи импресивни вербални учинци.“

Ријечи, дакле, могу бити експресивне, изражајне саме по себи. Понекад њихова експресивност потиче од скоро очигледног „присуства“ означеног у означитељу. За неке се ријечи, наиме, скоро може оповргнути конвенционалност, а потврдити првобитна мотивисаност процеса означавања.

Значајан је учинак импресивног дјеловања спрегова ријечи. Зналачки изабране и пажљиво уткане у језичко ткиво, ријечи у одређеним конструкцијама добијају могућност да звуче љепше и значе више и другачије него што је то иначе случај. У таквој организацији стихова, у којој се жели постићи максималан ефекат звучања и значења, ријечи показују нове могућности означавања и саозначавања, повезивања и раздвајања.

Посебну загонетку за тумачење представљају оне ријечи које су употребељене у пренесеном значењу. Кад се у пјесму, умјесто једног, потпуно оправдано може супституисати неки други мотив (или, чак, више њих), то додатно отежава и успорава рецепцију.

Да ли неке ријечи имају више „пјесничког“ у себи од других? Може ли се, заиста, говорити о тзв. „алхемији ријечи“ (Павлетићев термин)? Употреба праве ријечи на одговарајућој позицији је нешто што се цијени и у свакодневном говору, а у поетском нарочито. У поезији нема чак ни неких уобичајених говорних категорија каква је синонимија. Тешко да двије ријечи упућују на потпуно идентично означено. Значењске нијансе су сасвим извјесне у употреби исте ријечи у различитим контекстима. Вриједности језика до најпотпунијег изражавају долазе у лирском пјесничком повезивању ријечи са другим семантемама. Направити такву спрегу ријечи да у њима назиремо нова и другачија значења, учогавамо богатство и пуноћу остварене емоције, те недореченост и неодређеност новоствореног „предјела ријечи“ виртуелног свијета, посебне су вриједности поетског говорења.

Имају ли неке ријечи посебну предност у употреби захваљујући свом „руху“ (гласовном обличју) или се, пак, њихова надмоћ огледа у чињеници да означавају појмове саме по себи инспиративне, какви су: небо, море, звијезде, поток, ријека и слично? У гласовној организацији ријечи „небо“, чини се, нема ничег посебно упечатљивог, осим, можда, чињенице да се билабијално „б“ нашло између два вокала – једног отвореног, а другог затвореног и да се сам глас „диге“ наврше док изговарамо ову ријеч. Само означено, мотив *неба*, има много већу семантичку вриједност јер указује на далеко, неухватљиво, жељено, савано, бескрајно, вјечно, а може, заправо, бити супституент за неке давнашње човјекове тежње, какве су: слобода, бесмртност, бесконачност... Исто тако, ријеч „поток“, на примјер, осим асонантности два „о“ која су као уклијештена између три безвучна сугласника и у тој позицији некако артикулационо измијењена (не изговарамо их потпуно јасно) и отворена према сугласницима који их окружују, не назиремо неке друге „специјалне ефекте“. Као мотив, овај појам се повезује са животом и његовом пролазношћу, са судбином и њеном неизбјежношћу, са сталним промјенама које нас прате, са ситуацијама које нас обликују, мрве, дробе, бацају, баш као што и набујали поток то чини камењу на дну. Но, исти мотив може бити индикатор велике среће, набујалог и узаврелог живота. Да ли ће бити означитељ једног или другог асоцијативног смјера, зависи од контекста, од осталих ријечи које су ту да нам олакшају (или отежају) рецепцију.

Смисао читаног текста не може бити проста адиција одредница појединих семантема. Суштина се гради на бази веома сложене интерференције слојева, дакле на основу њиховог прожимања и међудејства.

Право значење ријечи видљиво је само и искључиво у *йоејском контексту*. Тек у вези са другим семантемама, у укупној структури синтагми, стихова, строфа и цијеле пјесме, ријечима можемо препознати значења. Трагати за основним значењима често може бити узалудан посао, јер љепота поетске слике и јесте у вишезначности, у амбигвитетима, у полисемији или, пак, у метафоричком преношењу значења.

Понегдје се књижевно значење описује и дефинише као хипотетичко и развија се идеја да смисао пјесме није идентичан за аутора и читаоца. Наиме,

у пјесму је уткан смисао који аутор интенционално пројектује, али ствараочева визија обилује мјестима неодређености која читалац допуњује сагласно својој перцепцији и властитом сензибилитету за књижевност уопште и за дату пјесму конкретно. У том контексту, значење се формира у читаочевој свјести и не мора одговарати ономе што је аутор „имао намјеру рећи“, то јест, може одударати од смисла пјесме. Због тога је значење поезије и одређено као хипотетичко, као претпостављено читаочево мишљење о свијету пјесме, његовим преокупацијама, емоцијама и идејама.

2.3.1. Денотативно и конотативно значење

Денотативно значење је експлицитни дио пјесничке поруке. Оно је директно и сасвим је јасно из обавјештења која дају стихови. Но, док је свакидашњи говор у огромној мјери денотативан, пјеснички је језик много више конотативан, што значи да се многа значења не упућују директно и отворено, већ се остварују на недословном плану. Дакле, много више се имплицитног упућује читаоцу, него што му се експлицитно нуди.

Зачудност поетског исказа огледа се, прије свега, у специфичном синтагматском повезивању (комбиновању) појединих семантема. Док у свакодневном говору, изабравши ријеч са парадигматске осе, скоро одређујемо њено повезивање са другим ријечима унутар синтагми, пјесничка је слобода у том погледу огромна, па тако настају несвакидашњи спојеви ријечи, такви да изазивају ефекте зачудности и да нас тјерају на тражење конотативних значења.

У ситуацији у којој пјесник не би смио да руши свакодневна правила селектовања и комбиновања ријечи, ни пјесма не би имала умјетничко дејство. Управо се на плану синтагматски неубичајеног комбиновања стварају поезијоносни ефекти.

Понекад је избор са парадигматске осе условљен експресивношћу саме ријечи, њеном самосталном вриједношћу. Тај избор ће даље диктирати пројектовање на осу синтагме и на комбиновање са другим јединицама.

2.3.2. Контекст и контекстуално књижевно значење

Књижевно значење је увијек контекстуално. Основна семантика језгра ријечи често је непрепознатљива у новим и неочекиваним синтагматским комбинацијама. Значење у контексту се гради на два основна начина: постављањем необичних спрегова ријечи и, на бази тога (или чак независно), преношењу значења.

Ријечи у лирском тексту откривају своја нова семантичка одредишта. На тренутак престају бити нераскидиво повезане са оним што стандардно означавају. Богатство и пуноћа ријечи долазе најбоље до изражаја у стиху. Везе међу различитим семантемама се успостављају не по синтаксичким, већ по умјетноним и правилима *зачудности*.

Потпуно је неоправдано питати за значење ријечи ван контекста у коме су употријебљене. Оне у стиховима објашњавају једна другу и само из њихових односа можемо схватити појединачна значења која често не проистичу само из једне ријечи, већ прије из њихових веза у синтагмама. Контекстуално значење је непоновљиво. Лице које ријеч испољи у једном поетском контексту не мора показати никад више, ни у једној језичкој поруци. То је више него довољан разлог да у току интерпретације лирске пјесме инсистирамо на објашњавању непознатих ријечи и израза искључиво у контексту.

2.4. Слој свијета дјела – приказане предметности

Свијет лирске пјесме је, чини се, још даљи од реалних и стварносних постулата, него што је то случај са прозним. На ту појаву у великој, скоро пресудној мјери утиче управо другачија организација језичког материјала. Језик – конструкција, изломљено ритмизирано говорење у виртуелном пољу, далеко је од колоквијалног начина изражавања и његова је „намјера“ готово да нам свједочи да је лирска пјесма лишена сваке овоштрине реалности. Због тога лирика и није миметичка умјетност. Уколико је даља од свакодневног, реалног и реалистичног, утолико је ближа осталим умјетностима, оним које користе „неутрална“ изражајна средства за изазивање сугестија и провоцирање асоцијација.

Предметност лирског поетског текста чине сви стварносни елементи (људи, животиње, биљке, ствари, појаве, осјећања...) који су у тексту саозначени поетским кодом. Управо је ово слој којим се читаоцу сугерише реалност, али који баш из тог разлога често дјелује збуњујуће упућујући нас на стварносне корелате. Предмети у дјелу су произведени ријечима као интенционални корелативи њихових значења. Они су зависни од положаја у тексту, мјеста и аспекта са којих их посматрамо, а никако од статуса у стварности.

Свијет поетског текста јесте саздан од уломака објективног и реалног егзистирајућег, предметног и опипљивог материјала, али никако није еквивалентан димензијама реалистичких корелатива. Виртуелни свијет, посебно лирски поетски, има своје законе и властита мјерила. Његова конструисана слика изграђена је само од неопходних именована, оних који су довољни да би пјесник посредством њих могао узвикнути: Ја сам тужан, срећан, одушевљен итд. Који дио стварности и на који начин ће му послужити као асоцијативни мост до изрицања емоције, зависи у великој мјери од инспирације и тренутног надахнућа.

Виртуелни свијет створен пјесничким сликама није копија, нити одраз стварности, већ потпуно нова датост уређена по умјетничким законима.

Овај свијет је изграђен од статичких мотива као најмањих тематских јединица. Понегдје, у поезији за дјецу, наилазимо и на динамичке мотиве пошто већи број пјесама ове врсте има елемената наратива и изражава узрочно-последичне везе. Кроз ограничен број добро изабраних мотивских једини-

ца ствара се слика свијета лирске пјесме. Статички мотиви се у лирској поезији не повезују узрочно-последичним, него асоцијативним везама.

Који су мотиви најчешћи у поезији за дјецу и да ли су више унутрашње (психичке) или спољашње (физичке) природе? У поезији за дјецу се често јављају сљедећи мотиви: долазак прољећа и осталих годишњих доба, игра, различите животиње, падање снијега, вожња, природни феномени (сунце, облаци, мјесец, звијезде, киша...), далека путовања, породица... Чак и заумна ријеч може бити мотив. Каталог мотивских јединица је практично неисцрпан.

Лирска пјесма је потенцијално средство за мултипликацију свјетова. Модел свијета њоме саозначен и онај са којим га компарира читалац у својој свијести могу бити подударни, али не смију бити истовјетни уколико постоји естетски валер. *Есѿейска дисѿанца* је предуслов за могућу појаву мултипликације свјетова, тј. богатство значења које читалац разазнаје из семантичких језгара и међу њима поезијоносно конструисаних мјеста неодређености чијом разноврсном доградњом настају нови свјетови, виђења и одређења.

Новореципирани лирски текст се увијек разматра у неком ужем или ширем контексту. Дијапазон контекста зависан је о самом тексту, али много више, када је у питању поезија за дјецу, о предзнањима и претходним искуствима дјече – читалаца.

Контекст поједностављено можемо означити као систем дотадашњег животног и књижевног искуства субјекта перцепције. Код дјече је и један и други круг значајно редукован у односу на одрасле читаоце, али, док на једној страни квантитативна недостатност сужава видике, на другој, пак, можемо говорити о квалитативном преимућству заснованом на непосредности и неоптерећености дјече као читалаца. Допуна мјеста неодређености може, стога, бити знатно креативније, поливалентније, мултисемантичније пројектована од стране неискусног, али у емоцији пријемчивог читаоца, какав је дијете.

Чињеница је да сазнање на извјестан начин „оптерећује“ одраслог читаоца, детерминише његове могућности и ограничава домете саживљавања. Нека искуства просто петрифицирају мисао и емоцију, дају им постамент који је неадаптибилан за ново и поетски натукнуто, недоречено. С друге стране, стање „прије сазнања“, дјетиње знање, иако у погледу квантума чињеница сиромашно, доприноси порасту значења поетског текста. То важи чак и у ситуацији кад дијете не разумије пјесму у потпуности. Овдје смијемо тврдити да и степен осјећајности, емоционалног реаговања има право да буде свједочанство естетског учинка који је артефакт постигао. Можемо се дивити и ономе што не разумијемо у потпуности. Сâм напор који улажемо у поимање естетске вриједности понекад је извор естетског задовољства.

2.4.1. Вањезички знаци (заблуда референцијалности)

Сваки језички знак је спој ознаке (ријечи) и означеног (предмета). Читалац поезије увијек има претходна животна искуства са означеним свије-

том. Он посједује у свом уму читав сет референцијалних значења при сусрету са поетским знаком. Та његова искуства често су општељудска, нарочито када је ријеч о широком симболичком означавању и саозначавању. Рецимо, језички знак „небо“ искуствено препознајемо као симбологени путоказ за отјелотворење мотива даљине, висине, недостижности, бескраја, вјечности... На том хоризонту очекивања, читалац прима/реципира поетски знак – *небо*. Очекивања се дијелом остварују, али у нечему бивају и изневјерена, или се барем помјерају и мијењају. У сваком случају, нешто од искуствено познатог материјала можемо назрети у значењима језика стиха.

Идентификовање стварносних елемената у виртуелном свијету доводи и до *заблуде референцијалности*. Новостворени свијет повезујемо са реалним захваљујући препознатом предметном слоју. Та заблуда је дијелом и корисна јер нам помаже да се пројектујемо у виртуелност носећи своја осјећања, мисли, жеље, маштања, на основу чега потпуније реагујемо у остварењу (конкретизацији) књижевног умјетничког текста. Због тога, „тумачење дела подразумева, просто речено, указивање на међусобну зависност *како* и *шта*: свет књижевног дела јесте у некаквој вези са светом нашег искуства, али није његова, више или мање, успела копија“ (Јовановић 1984: 12).

Ипак, понекад нам референти могу бити и сметња у правилном разумијевању. Препознавши их, наиме, ми тежимо да их редукујемо на објективне датости и тако умањимо њихове могућности умјетничке трансформације и естетског удруживања у нове свјетове у којима су везе и мостови претежно денотативног и асоцијативног карактера. Искуствени материјал можемо користити као почетни ниво, стартну позицију са које се укључујемо у новостворену предметност.

Но, непрекидно морамо бити свјесни и огромне разлике између два референтна система – нашег (реалног) и књижевног (хипотетичког) свијета сазданог интенционалношћу ауторове воље. Ако покушамо редуковати виртуелни свијет на реалне обресе, изгубићемо много од његове осебујности и вишесмислености. Поређења искуственог материјала са свијетом лирског текста су неопходна за иницијална доживљавања и тумачења, али умјетнички свијет не смије бити сведен на оно што познајемо. Он је све то, али и много више. У питању је посебна реалност чији закони и мјерила не важе у нашем свијету, али који нам, исто тако, помаже и да разумијемо материјалну стварност са неке друге стајне тачке осим оне наше уобичајене.

Хоризонт читаачевог виђења умјетничког текста увијек је базиран на основи сазданог од: претходног искуства; разликовања тематике и форме и диференцирања књижевног и разговорног језика, о чему говори теорија рецепције (Куленовић 1981: 230). У току читања, хоризонт се мијења и коригује.

Искуства читалаца у вези са означеним свијетом, осим оних универзалних, заједничких људском роду, често имају и веома специфичне, индивидуалне предзнаке. Не приписују сви људи исту снагу и значење референтима. У зависности од властитог искуства, неким предметностима дајемо она-

кав почетни значај какав имају у нашем животном искуству. Како и колико ће се тај првостепени симболизам кориговати, зависи од текста и онога шта нам и како текст доноси, али и од нас самих, од наше спремности да доживљај мијењамо, варирамо, ширимо, а разумијевање адаптирамо у односу на нову стајну тачку и поетску атмосферу.

2.5. Слој схематизираних аспеката

Будући да је лирски текст кратак и језгровит, пјесник нема могућности да свијет пјесме да у свим појединостима, већ је принуђен да означи само суштинска и доминантна мјеста. Зависно од тога какав утисак на њега остављају материјални предмети, или какве пјесникове емоције се повезују са спољашњим свијетом, поета неће предметности детаљно приказивати, већ ће у пјесму унијети само оне аспекте виђења који су му омогућили најинтензивније демонстрирање емоције. Аспекти предметности су, углавном, само наговијештени, тако да је свијет означен само у битним особинама.

Захваљујући ограниченом броју обиљежја и непотпуној презентацији предметности, јављају се тзв. *мјеста неодређености* која читалац дорађује својом инвентивношћу. Сваки реципијент је у великој мјери слободан да сагласно претходном искуству допуни мјеста неодређености и изврши *конкретизацију* свијета дјела.

„Стварност“ или предметност књижевноумјетничког текста није у потпуности, јасно и једнозначно детерминисана, већ је „само“ назначена из одређеног угла и са изабраном оптиком. Дати су само неопходни *аспекти*, они који најрепрезентативније приказују жељена лица и наличја умјетнички остварених предметности. Ради се о тзв. *схематизираним аспектима*, како их је назвао Роман Ингарден. Упркос мноштву одређености приказане предметности, јавља је и значајан број мјеста неодређености. То су позиције на споју сусједних схематизираних аспеката мјеста која састваралачки дорађује машта читалаца.

Свијет лирске пјесме је изломљен кроз призму ствараоца. У видном пољу су само они елементи којима аутор може приписати симбологеност. У широкој и обухватној слици свијета расплинуо би се и можда изгубио централни емоционални набој. „Довршен“ свијет лирске пјесме суспендовао би могућност асоцијативног мишљења и сањалачког асоцирања.

Захваљујући овом слоју и начину његове дораде од стране реципијента, јављају се и диферентне конкретизације истог текста.

Симбологена моћ појединих аспеката је немјерљива, па су читаоци у ситуацији да на састваралачки начин конкретизују виртуелни свијет. Ипак, њихове су асоцијације суштаствено детерминисане умјетничком датомошћу која се у тренутку реципирања манифестује као отворена живототворна стварност.

Наговијештени аспекти бивају употпуњени, удружени са реципијентовом креативном интервенцијом у литерарној комуникацији. Но, ипак, чита-

очева улога није произвољно гомилање личних асоцијација, већ на основу *йомної читанња* – доживљавање пишчеве емоције и на њој базирано разумијевање основних смјерница на које се надовезује „дорада“ свијета текста, тј. његово потпуније одређење у свијести читалаца.

2.6. Слој идеја

Идејни свијет дјела је још један од слојева брижљиво уграђених у цјелокупну књижевну структуру. Наравно, посматрање идеје као пишчевог хтијења и интенције одавно је превазиђено. Концепт идеје као онога што је „писац хтио да каже“ замијењен је новим гледањем на свијет идеја као на посебан слој у сложеној књижевној структури.

Свођење лирског поетског текста на једну реченицу – поруку, потпуно је неприхватљиво и морамо га схватити као сиромашење и упрошћавање естетски валентних чинилаца. Идејни се слој посматра вишедимензионално, у склопу свих осталих елемената виртуелног лирског свијета. Свако вриједно дјело има уткан читав систем идеја и тада говоримо о њиховом плурализму, или „...идеја књижевног дела је исто што и оперативни мотив, али не и узрочник настајућег дела, она представља уметнички проблем, чије је јединствено решење сâмо дело“ (*Речник* 1992: 275). Но, питање је пријемчивости читаоца колико и како ће у овом смислу разоткрити одређену лирску пјесму.

Било би потпуно погрешно увјерење да су све идејне вриједности лирског текста експлицитно изражене, површински дате и само привидно инкорпориране у сплет осталих фактора. Много је више идејности, заправо, имплицитно садржано, пажљиво заташкано у ткиву слојева језика и свијета дјела.

У трагању за идејама и у њиховом тумачењу морамо бити веома стрпљиви и опрезни. Ово је можда слој чије тумачење подразумијева највећу спретност, рафинираност и способност дивергентног мишљења читаоца. Не смијемо изгубити из вида ни чињеницу да је идеја у књижевноумјетничком дјелу искључиво естетски феномен, дакле, конструисана и егзистирајућа у виртуелном свијету који није подударан реалности, па, према томе ни филозофији, социологији, историји итд.

Можемо ли до краја, потпуно и исцрпно, „издвојити“ идејни свијет дјела из његове укупне структуре? У случају да је такво нешто могуће, јавила би се ситуација потпуног превођења литерарног текста у скуп идеја. Срећом, унапријед је осуђен на неуспјех сваки покушај потпуног дешифровања идејности текста, јер је овај слој у мањој или већој мјери недодирљив. Колико год се трудили да ухватимо и схватимо уочене идеје, неке друге нам измичу и ми у њих не успијевамо проникнути. Неодређеност је правило које управља нашом спознајом. Док настојимо да упознамо једну идеју и откријемо начин њеног умјетничког остварења, друга нам се губи из видокруга и ми је не уочавамо.

Ово је један од оних слојева поетског текста који у великој мјери омогућавају дуговјечност дјела. Генерације читалаца разликују се по много чему.

Мање их или више прожима дух њихове епохе и на његовој основици се интересују за неке групе идеја, док друге препуштају наредним генерацијама.

Као што се кроз историју човјечанства мијења и еволуира језик и свијет који као предметност бива уткан у поетски текст, мијењају се и идеје које доминирају духом стваралаца и читалаца. Ипак, морамо примијетити да сва ова три кључна аспекта носе и извјестан степен дуготрајности и универзалности. Савремени читалац релативно лако помјера свој хоризонт очекивања у неко давно прошло вријеме и успијева разазнати идеје оновремених поетских текстова.

ЗАКЉУЧАК

Гледиште о слојевитој структури књижевног умјетничког текста је веома корисно у сврху аналитичности. Но, претјеривање у изналагању и идентификацији елемената појединих стратума може бити и деструктивног карактера. Инсистирање на раздвајању чинилаца који су градивни елементи појединих нивоа структуре може довести до вјештачког парцелисања уникатне и недјелјиве умјетничке датости. Сваки поступак који одваја и цјепка цјеловитост фикционалног свијета није прихватљив у тумачењу текста. Издвајање слоја звучања или значења из умрежене структуре може довести до парцијализације гледишта читалаца, а тиме и до непотпуног доживљавања и неадекватног разумијевања текста. Сви слојеви су међусобно повезани, срасли и налазе се у ткању које се кида у случају када покушавамо издвојити поједине сегменте. Елементи структуре су у интеракцији и међудејству – заједнички појачавају естетске учинке и прогресивно утичу једни на друге, тако да својом резултантом стварају укупни естетски штимунг.

Ипак, ради могућности дубље и свестраније анализе, морамо говорити о појединим слојевима и њиховим релативно независним чиниоцима. Слојеве издвајамо и анализирамо у циљу потпунијег и квалитетнијег сагледавања посебних експресивних вриједности. Између осталог, тако смо у прилици и да уочимо каква је њихова самостална вриједност и на који начин ступају у међусобне релације, те каква је њихова улога у пјесми као цјелини. Такође, можемо да утврдимо и евентуалну надмоћ појединих слојева, то јест, истицање звука као доминанте или значења које је, рецимо, потенцирано могућностима асоцијативног повезивања доста удаљених појмова. Усмјеравањем читалачке оптике на слој схематизираних аспеката понекад ћемо сазнати много више о ставу лирског субјекта према свијету дјела, односно према приказаним предметностима.

Веома је важно да читалац увијек чува свијест о цјеловитости дјела, о чињеници да је у питању жив, комплетан свијет који сиромашимо издвајањима и анализама појединости. Сваки аналитички процес мора бити праћен синтезом која има обједињујућу улогу. Чиниоце које издвајамо у анализи неоп-

ходно је посматрати у контексту цјелокупне текстовне организације, јер је само ту, у цјелини којој припадају и коју граде, видљива и очигледна неопходност њиховог постојања. Независна љепота слојева није могућа. Она је увијек детерминисана пјесмом као цјелином, као сложеном структуром која по поетским законима обухвата и интегрише звуке, значења, предмете и аспекте са којих посматрамо.

Свако књижевноумјетничко дјело, па тиме и лирску пјесму за дјецу, морамо посматрати као динамичку структуру. Лирска пјесма се мијења и не показује исто лице читаоцима исте генерације, а нарочито се разликује ако њено дјеловање и рецепцију посматрамо кроз дужи временски период. Вук Милатовић (2004: 130–131) ту појаву описује на сљедећи начин: „Књижевно дјело није статичка структура, што значи да његова значења, или његови структурни слојеви, или саставни елементи, нису дати једном заувјек, нису ‘фиксирани’ вољом писца и тако остали скамењени – статични, да сви читаоци у њему препознају исто, да све генерације препознају у њему једна те иста значења.“

Методичко промишљање наставе лирске поезије морало би уважити природу лирске поезије за дјецу много више него што је то у досадашњој пракси био случај. Прва етапа, основа методичког тумачења, односи се на утврђивање карактеристика књижевног дјела, а полазишта за то проналазимо у савременим књижевним теоријама. Структуралистичко-феноменолошки приступ је само једна од бројних могућности.

ЛИТЕРАТУРА

Јовановић (1984): Александар Јовановић (приредио), *Како предавати књижевност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Куленовић (1981): Твртко Куленовић, Читаочев „хоризонт очекивања“, у књизи групе аутора: *Модерна тумачења књижевности*, Сарајево: Свјетлост.

Лешић (1981): Зденко Лешић, У потрази за суштинама, у књизи групе аутора: *Модерна тумачења књижевности*, Сарајево: Свјетлост.

Лотман (1970): Јуриј М. Лотман, *Предавања из сјруктуралне поезије*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Милатовић (2004): Вук Милатовић, Бранко Савић, *Теорија књижевности са теоријом исмености*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павлетић (1988): Влатко Павлетић, *Како читати поезију*, Загреб: Школска књига.

Поповић (2007): Тања Поповић, *Речник књижевних термина*, Београд: Логос Арт.

РКТ (1992): *Речник књижевних термина*, Нолит: Београд.

Dijana Lj. Vučkovic
University of Montenegro
Faculty of Philosophy, Nikšić
Department of Class Teacher Education

STRUCTURE OF THE LYRIC POETRY FOR CHILDREN

Summary: Lyric poetry for children, apart from some specific features, caused by the subject of the reception, has a lot in common with the poetry for adults. But its main characteristics are rarely discussed within the system of its methodological interpretation. That is the main reason why the teaching of it is very often superficial, resulting in alienation of the children from the poetic expression. The paper studies lyric structure of poetry for children, more precisely, the nature of *literary fact*.

Key words: lyric poetry for children, dynamic and multi-level structure, sound, meaning, the world of the poetic texts, schematized texts, layer of the ideas, reception.



Саша Кнежевић
Универзитет у Источном Сарајеву
Филозофски факултет, Источно Сарајево

УДК: 821.163.41.09-93-32 Ћопић Б.
ИД БРОЈ: 171630092

Претходно саопштење
Примљен: 15. мај 2009.
Коригован: 19. октобар 2009.
Прихваћен: 22. октобар 2009.

ДЕКОНСТРУКЦИЈА ФОЛКЛОРНИХ МОТИВА У ЗБИРЦИ У ЦАРСТВУ ЛЕПТИРОВА И МЕДВЕДА БРАНКА ЋОПИЋА¹

Ајсџиракџи: У овом раду се на примјеру збирке приповиједака *У царству лептирова и медведа* покушава пронићи у тајне поетике Бранка Ћопића не би ли се дошло до одговора зашто га пола вијека одређујемо као омиљеног дјечијег писца. Тумачењем симболике два фаунална мотива из наслова збирке настоји се потврдити имплицитно присуство елемената српске митологије инкорпорирано у новије слојеве народног предања, које је кроз три жанра српске народне књижевности послужило Бранку Ћопићу за стварање сопствене земље чуда.

Кључне ријечи: мит, усмена књижевност, симболика, Бранко Ћопић, мотиви

Једно од ријетких сталних мјеста у српској науци о књижевности јесте тврдња да је Бранко Ћопић *наш омиљени дјечији писац*. Она је скоро аксиом сваке врсте историје српске књижевности и уџбеника који проучавају ову проблематику. Свакако да је првенствени циљ аутора и појединачног дјела да оствари позитиван контакт са читалачком публиком и да од ње добије позитиван суд, дакле да код ње постане омиљен, али то ни у ком смислу не може и не смије одређивати коначни суд о писцу и дјелу који треба да понуди наука о књижевности. Истраживању Ћопићевог дјела је управо та „неподијелјена наклоност“ знатно више шкодила, него помогла. Стиче се утисак да се све ово вријеме о његовом дјелу није имало много тога рећи, јер сви смо Ћопића читали и сви га волимо, али је та љубав и наклоност толико инфантилна да и нема нарочите потребе за једном потпуном анализом његовог књижевног опуса.

Дубља анализа стваралаштва за дјецу Бранка Ћопића показала би нам зашто и како је он постао *наш омиљени писац за дјецу*. Само тако ми можемо

¹ Саопштење на научном скупу Књижевност за децу у науци и настави, Јагодина 21, 22. децембар 2007.

добити одговор на тврдњу којом се многи служе, као поштапалицом која им омогућава да у дијахронијском прегледу историје наше националне књижевности безболно и без много труда пређу преко мора које је Бранко Ћопић за собом оставио, заправо ни не загазивши у добоко врело његове стваралачке имагинације.

Да би се ствари поставиле у ред неопходно је кренути од самих почетка Ћопићевог бављена књижевношћу за најмлађе. Збирка приповиједака *У царствију лејширова и медведа* појавила се 1939. године и представила је писца који је у српску књижевност за дјецу донио један осебујан свијет маште и играрије, проткан специфичним хумором и лиризмом. Ћопић је овом збирком поставио темеље свог будућег опуса, јер се ликови и мотиви из ове збирке појављују на различите начине у његовим потоњим дјелима. Ова збирка представља својеврстан пролог Ћопићевој *земљи чуда* за коју кључ имају само они који нису сазнали шта се заиста налази с друге стране огледала. Проблем на којем је заснован овај рад настаје када се зареже дубље у значењске слојеве на којима почива ово дјело.

Сам наслов упућује на бајковитост садржине са специфичном нотом Ћопићевске ироније¹. *Царствију лејширова и медведа* звучи као неки утопијски простор игре уз равноправност малих и великих, свијет неупрљан људским отчовјечењем од природе, свијет у коме су у српском народу настајале приче о животињама, басне и бајке. *Као и гејгејцу, свети се њримийивном човеку указао њрејун животиа – и њрм и њустиа шума и камен о који се сјошјакао – све је њо било живо, све је њо било њејредвидљиво и њејроменљиво*². Свијет је то много разумљивији и примјеренији дјечијем духу, јер је стваран у дјетињству човјека и људског друштва, у времену у којем настају и свој стварни живот живе и историјски митови.

У сваком слову Ћопићевог опуса можемо препознати тај специфични дах традиционалне народне приче и пјесме. Али Бранко Ћопић управо и јесте велики писац што је то усмено благо којим је задовољан у данима и још више вечерима и ноћима свог сеоског дјетињства транспоновао у сопствени књижевни код већ у својој раној младости. Сваки облик усмене књижевности ореол народни добије тек када преживи позитивну цензуру колектива. Збирка *У царствију лејширова и медведа* настала је када су приче запамћене у дјетињству доживјеле позитивну цензуру литературе коју је студент филозофије читао у својим београдским данима. Управо у том међуодносу настале су ове приповијетке и за њихово стварно разумијевање непоходно је и те како имати у виду да ово дјело настаје у великом граду као својеврсна елегична исповијест пишчева. Прва Ћопићев збирка приповиједака за дјецу

¹ Присуство ироније и њену улогу у овом дјелу препознаје Мурис Идризовић у својој књизи *Преглед књижевности за дјецу у Босни и Херцеговини*.

² М. Стефановић, *Фантасијка – увод у сан*, Дечја књижевност – шта је то, стр. 141.

истински је источник који са *Башићом сљезове боје*, на другој страни те големе неишчитане књиге, носи на себи терет његовог цјелокупног књижевног дјела.

Бранко Ћопић на најбољи начин потврђује како писати за дјецу ни у ком случају не значи писати наивно. Напротив, збирка *У царству леиширова и медведа* обилује имплицитним аутопоетичким и животним поукама, мада ни Ћопић попут Нушића није имао првенствену намјеру да својим дјелом моралише и поучава, што се дуго сматрало основном задаћом дјечије литературе. Већ нас наслов може, поред оног раније препознатог, одвести на један нови траг. Због тога ћемо се у овом раду задржати само на импликацијама које у цјелокупном односу са собом носе ове двије животиње, јер би анализа значења и метазначења која произлазе из српске митологије, а везана су за друге животиње ликове ове збирке, захтијевала много више простора.

Лептир и лептири у конотацији књижевности намијењеној дјечи буде асоцијације весела, прољећне идиле и необуздане љепоте природе. С друге стране, лептир је у српској митологији хтонична животиња (Петровић 2004 : 192) непосредно везана за свијет мртвих. Он је непосредно повезан с вјеровањима о постојању вампира којима, кад се прободу глоговим коцем у срце, из уста излази лептир којег треба убити јер се *иначе не йосишјеже жељени циљ – унишшење демона* (Кулишић и др. 1970: 193). Слично ствари стоје и са медвједом. И он је хтонична животиња: *Волос је, као бої йшаме (animal furvus) божансйво доњеї светиа, анйройоморфизирани медвед* (Петровић 2004: 193). У српском предању медвјед је постао од човјека који је *нојама хљеб мијесио* (Кулишић и др. 1970: 200).

Пратећи митске одлике двије животиње у чијем је царству смјештена радња ове збирке добијамо сасвим нову перспективу за посматрање овог дјела. *Царсйво леиширова и медведа* постаје *онај свијейї, друїи свијейї*, табуирано царство *йреко йранице*. За подробније тумачење неопходно је апострофирати још једну веома битну нит од које је саткано ово дјело. У српској култури древна је митологија сачувана тек као одбљесак у разним облицима народне књижевности. Народна усмена књижевност појављује се као својеврсна међуфаза између одумируће митологије и савременог друштва. Митске представе, а за нас су у овом случају првенствено интересантне оне фауналног поријекла, у народном предању доживљавају знатну трансформацију условљену новим животним искуствима и односом према животињама човјека сточарске и земљорадничке културе. Као продукт тих нових искустава и првенствено деритуализације и десакрализације настале су народне приче, највећим дијелом сврстане у три књижевна жанра – приче о животињама, басне и бајке.

Бранко Ћопић се у дјетињству духовно задајао овим причама, тако да су оне представљале коријен из којег су настале и његове представе о одређеним животињама. У алегоричној представи човјека који нуди басна медвјед представља тромост и халапљивост, али према њему људи нису осјећали ни

страх ни мржњу, него је присутна својеврсна рођачка симпатија, коју срећемо и у Ћопићевом представљању лица у његовој *Дружини јунака*, Звјерињој игри у пет лица: *Медвјед сџари шумски кнез и велики њприродојисац. Проучава живојћ ичела, расџење јајода и њадање крушака. У дану свећа 24 часа мисли на јело, а осџало врејеме њроводи чџијајући илусџироване лисџиове Крушака, Јајода, Шуџља буква с медом иџид. Иако увијек њнђа, иџак је сџара добричина и ја џи од срца желим да џа сусреџнеш око њоноћи. Чим џа видиш, сав џеш се њреџворџиџи у џабане и зачас њоџући свеџџски рекорд у џрчању* (Ћопић 1975: 238).

Из овог шаливоог приказа управо се препознаје тај однос планинских сељака пун страхопоштовања и симпатије која се указује људима чије се особине у лику медвједа алегорично приказују у баснама. Ћопић у лику медвједа Гунђала приказује намћорастог старца према којем дјеца, поготово са одређене временске перспективе показују саосјећање и симпатију. Прича „Медвед и крушка“ написана је у басноликој форми. Ипак, аутор нас у централну басновиту радњу уводи шаливим приказом паничног Гунђаловог бијега од сељака којем су се *џосле чџџава џри дана смејале све шумске живоџиџе* (Ћопић 1975: 31). Као да Ћопић тражи оправдање за потоњу медвједову медвједску халапљивост и непромишљеност. Читалац почиње истински саосјећати са Гунђалом прогнаником из свијета, иза којег су *брбљиве свраке* шириле легенду о његовом злом удесу. Гунђало заправо од накнадно створене фаме бјежи *далеко, чак на друџи крај Грмеч џланине* (Ћопић 1975: 32). То за дјечака из Подгрмечког села заправо симболизује простор с оне стране свијета, онострани несвијет у који попут каквог застрашујућег егзодуса Гунђало бјежи од људи и срамоте која га је снашла. Он је један од ликова усамљеника и изопштеника од друштва у овој књизи. Сличну судбину имају и Рис усамљеник, цврчак, Жућа, Оштрозуб и деда-Тришин мачак. Мада такви ликови представљају стално мјесто у цјелокупном Ћопићевом опусу, намеће се асоцијација о својеврсном пишчевом осјећању изгнанства из свог природног окружења, о његовом својеврсном *Ex Pontu* с друге стране Грмеч планине.

Читав потоњи удес несретне крушке, која постаје невина жртва *медвјеђе џлаги*, а који би за басну представљао централни мотив из којег би уследило наравоученије, у овој причи представља експозицију радње кроз коју ће несретни медвјед схватити сву несрећу свог удеса. Бјежећи од себе, он се на најтежи начин нашао лице у лице са самим собом. Као што је и почетни узрок његове несреће била његова алавост, која је проузроковала и зли усуд крушке и његов завршни проблем изазван је преједањем. Пошто у завршној слици, након тужних и за сваку литературу, осим оне намијењене дјечи, патетичних ријечи умируће крушке Гунђало *невесело* сједне испод осушеног стабла, ми се срећемо са човјekom протјераним од људи јер је ногама мијесио хљеб. Гунђало је грешник који бјежећи од сопственог гријеха, одлази од других, у овом случају шумских животиња које су га својом поругом изопштиле из заједнице, и на другој страни планине окајава своје гријехе покајничким сузама.

Српска митологија поштовање исказује и мечки, у народној култури постоји и Мечкин дан (Кулишић и др. 1970: 202), везан за првобитни божански култ медвједа, који је у српској митологији у најмању руку двојак (Петровић 2004 : 192–193). Из тог култа настала је и легенда о међедовићу, дјетету које се рађа из везе човјека и медвједа. Међедовића познајемо у лику медведића Буцка из приче „Медведичин син“. Њега, наиме, не препознаје нико од шумских створова у свијету у којем не постоји никаквих неспоразума у међусобном разумијевању између различитих животиња биљака и неживих ствари. Чувена бајка Тешана Подруговића подстиче на промишљање да је сличних легендарних причања и те како било у планинским крајевима Подгрмечја, што нам може још боље појаснити онај Ћопићев рођачки став према медвједу.

Додатно промишљање на нашу централну тему нуди нам друга животиња из наслова збирке. Лептири се појављују у завршној причи књиге, која функционише попут својеврсног епилога. Лептир се у дјечијој књижевности везује за идеализоване слике љепоте природе и симболише веселе и разиграност. У српској митологији лептири се сматрају једним од обличја вампира и вјештице (Кулишић и др. 1970: 50), а запажа се и етимолошка сличност са изразом *ламџир* којим се у Босни неријетко именује вампир (Петровић 2004: 192–192). Никако онда није случајно да главну препирку о смислу сопственог постојања на земљи лептири воде са гавраном, тим гласоношом лоших вијести који у српској народној пјесми директно са бојишта доноси зле гласе. Злокобне гласоноше долијећу *крвавијех ноју до кољена* и говоре кљуновима са којих још капа људска крв. Јасно је да су у таквој слици они заправо гласници с оног свијета, што се најбоље демонстрира у Вишњићевој пјесми „Бој на Мишару“ када на путу до Кулинове љубе прелијећу ријеку Дрину која у устаничкој епопеји слијепог Вуковог пјевача има улогу митске ријеке Стикс.

У Ћопићевој причи лептири су једина шумска створења свјесна своје смртности. Они скоро да смисао свога бивства виде у својој кратковјечности. Она представља њихово централно дистинктивно обиљежје. Чак и ако се на смрт посматра из зечије-дјечијег угла као на *земљу вечитој кујуса*, јасно је да Ћопићева земља чуда крије у себи иманентна значења вишег реда. Потпуно ново свјетло на функцију завршне приче отвара се кроз још једно веома битно симболичко значење лептира проистекло из митске перспективе. Наиме, *лејџир је џакође симбол ускрснућа, мејшаморфоза душе која љућује док је шело усјавано* (Поповић-Перишић 1989: 239). Посљедња прича збирке *У царству лејџирова и медведа* заправо је најаву једног новог почетка, лакше разумљивог у миту прилагођеном цикличном мјерењу времена.

Иначе је необично много смрти и приче о умирању у овој збирци, готово ако знамо да се она описује као својеврсна шаљива бајковита дјечија шареница. Умиру, наиме, и крушка коју у њеном подножју оплакује њен убица медвјед Гунђало, рис усамљеник, водени цвет и цврчак. Посебно је инте-

ресантно обратити пажњу на приче „Жива ватра и рис усамљеник“ и „Сунчев певач“, у којима се њихови јунаци боре за живот, да би потом у причама „Последњи потомак великог борца“ и „Цврчак тражи сунце“ те битке и дефинитивно изгубили. „Сунчев певач“ је настао као очигледна алузија на чувену Лафонтенову басну „Цврчак и мрав“. У Ћопићевој варијанти, која не посједује дидактичку компоненту, цврчак своју безбрижност заснива на увјерењу да се сунце увијек рађа послје кише. Побједа цврчкових животних начела потврђује се последњом реченицом: *На влашту њишенице, изнад самој цврчка њевача, задивљен је слушао један мрав заборавивши њренућно куд оно бјеше њошао* (Ћопић 1975).

У причи „Цврчак тражи сунце“ цврчак са сунчане планине *њо занимању њесник* у завршној реченици пјева своју последњу пјесму, свјестан своје смртности коју доноси мраз, поражен у својој потрази за изгубљеним сунцем. У овом призору откривамо начела животне филозофије једног двадесетпетогодишњег умјетника, али првенствено препознајемо елементе имплицитне аутопоетике који су у овој причи присутни више но у ма којој из ове збирке. Потпуно неразумијевање на које цврчкова размишљања наилазе код других становника шуме потврђују његово пјесничко занимање. Најбоља потврда за распознавање младог Бранка Ћопића у лику трагача за сунцем потврђује се реченицом: *Та кад су мишеви слушали мишеве!*

Све наведено потврђује колико је *У царству лејтирова и медведа* представљен један веома озбиљан књижевни артефакт и колико је неозбиљно у њему гледати тек збирку веселих причаца за дјецу или велику бајку за неупућене. Општи суд о досадашњим тумачењима ове књиге на фону је закључка који је о њој дао Слободан Ж. Марковић: *Наивношћ животоа у књизи сјаја дечију душу са сојственим свјетом реалношћ и машиће... Идила животоа из које кайкад избија кључ узбуђења, веселој или жалосној, сачувана је у књизи и њоред њовремених њошреса изазваних одјецима реалношћ* (Марковић 1981: 55). Откривајући тек једну од скривених компоненти овог Ћопићевог раног дјела, требало би се запитати која је улога те инфантилне наивности и површно гледано идиличне стварности коју писац њоме нуди, не би ли се, као резултат таквог просуђивања, дошло до одговора ко је у крајњој линији наиван.

То што је Бранко Ћопић своју причу поставио у границе разумијевања дјечијег ума никако не значи да они који могу разумјети више и не треба да се потруде да то и досегну. Дјечија књижевност има своје законитости и аутори се труде да их испоштују да би она била пријемчива тој читалачкој публици. Раде Пелевић тај феномен објашњава на сљедећи начин: *Детињштво се, дакле, њоказује као комплексан феномен у коме је оно детиње честио зајријано мнојим наслајама сјоља. У дечјој књижевностии осећа се њошребa за њетовим чувањем, а иншјеиришћейи шои детињеи скоро је немоућ у координатама реалној свјети. Збој шоиa се јавља њошребa за сјиварањем једној новој свјети који би био иза и изнад реалној и људској* (Прелевић 1977: 106).

Та, за српску књижевност, потпуно нова и оригинална Ћопићева *земља чуда* настала је онеобичавањем већ познатог свијета народних приповијетки. Бранко Ћопић се вратио корак иза времена у ком је настајала и живјеле усмена прича са фауналним мотивима у простор првобитног мита, дакле из времена људске адолесценције закорачио је у вријеме раног дјетињства човјека и у њему пронашао идеалне обрасце за стварање једне магичне стварности у којој се преплићу стара вјеровања, из њих проистекле усмене уметничке форме и један савремени ауторски проседе. Тумачењем значења два фаунална мотива из наслова збирке тек смо дјеломично привирили у тајне палимпсеста на коме је изникла ова свевремена књига за одрастање.

ЛИТЕРАТУРА

Кулишић – Петровић – Пантелић (1970): Ш. Кулишић – П. Ж. Петровић – Н. Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Полит.

Марковић (1981): Д. Марковић, *Жеље и стварност у Ћопићевим делима за децу, Криптичари о Бранку Ћопићу*, Сарајево: Свјетлост.

Петровић (2004): Сретен Петровић, *Српска митологија*, Београд: Народна књига.

Поповић-Перишић (1989): Нада Поповић-Перишић, Вештице, *Српска фантасика*, Београд: Српска академија наука и уметности; књ. 44. 235–243.

Прелевић (1977): Р. Прелевић, *Поетика дечје књижевности*, Мостар: Прва књижевна комуна.

Стефановић (1970): М. Стефановић, *Фантастика – увод у сан, Дечја књижевност – шта је то*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 139–148.

Ћопић (1975): Бранко Ћопић, *Приче испод змајевих крила*, Београд – Сарајево: Просвета – Свјетлост.

Sasa Knezevic

University of East Sarajevo

Faculty of Philosophy in East Sarajevo

DECONSTRUCTION OF FOLKLORE MOTIFS IN COLLECTED STORIES IN THE KINGDOM OF BUTTERFLIES AND BEARS BY BRANKO COPIC

Summary: The paper studies the collected stories titled *In the Kingdom of Butterflies and Bears* by Branko Copic in order to reveal the secret of Branko Copic's poetics responsible for his status as a popular writer of children's literature. Interpretation of symbolism of faunal motifs in the collection title should prove the implicit presence of Serbian mythological elements incorporated into the newer layers of folk tales which Branko Copic used to create his own miracle land.

Key words: myth, oral literature, symbolism, Branko Copic, motifs.



Весна Тодоров

Висока школа струковних студија
за васпитаче
Крушевац

УДК:821.163.41.09-34:398

ИД БРОЈ: 171630860

Претходно саопштење

Примљен: 12. мај 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

ТИПСКИ ЛИКОВИ У НАШИМ НАРОДНИМ БАЈКАМА

Айсїраќиї: У раду се приказују типски ликови у нашим народним бајкама. Експлицитно су наведени они типови јунака/ликова који егзистирају у „женским“ причама и дате су ситуације у којима се ти типови откривају. Рад нам представља ликове бајки као специфичну симбиозу митолошких елемената, херојске идеализације и уметничког уопштавања.

Кључне речи: бајка, типски ликови, карактеризација

ЈУНАЦИ У НАРОДНИМ БАЈКАМА

Уколико пођемо од оних критеријума које је Вук Караџић назначио још 1818. године, а понешто измењене поново навео у предговору *Српским народним ѓриповијејкама* 1853, остајемо доследни досадашњој класификацији усмене прозе на „женске“ и „мушке“ приче. Основни принцип овакве поделе јесте присуство фантастичних и реалистичних елемената, али не треба да заборавимо ни композицију (дужина текста) ни присуство хумора као битна обележја народних прича. Иако се није задржавао на прецизнијем одређењу облика, Вук је споменуо и категорију приповедака „на међи“, па се нама намеће и шира подела народне прозе уколико сагледамо целокупну нашу традицију.

Број и склоп епизода, хронотоп, мотиви и сижеи учествују у организацији прозног текста. Бајка је доста дужа у односу на друге прозне облике и за њену фабулу карактеристичне су разне епизоде и преплитање више мотива. Радња настаје на подлози реалног живота човека. Међутим, јунак бајке не може да оствари своје циљеве у оквирима реалног света, па је приморан да оде у свет фантастичног. Радња бајке као и деловање јунака почиње у породици, али убрзо излази из њеног оквира. Јунак бајке мора да реши стварне проблеме, али најпре мора да изврши низ фантастичних задатака, који обично немају везе са његовим стварним животом. Након што реализује све задатке у свету фантастике, јунак се враћа у реални свет као победник.

У оквиру оваквих типских наративних токова формирају се и одређени типови ликова. Њихово деловање је увек дато у тачно дефинисаном следу догађаја, па се подразумевају типизирана својства и ситуације. У бајкама се обично спомињу најмлађи брат, јунак који савладава све тешкоће захваљујући својој изузетној физичкој снази, пасторка, зла маћеха, неправедни цар, поп, кнез, ђаво, змај и сличне чудовишне силе. У бајкама се редовно појављују и разне животиње – птице, лисица, коњ, риба, вук, медвед, овце и друге. Оне помажу јунаку бајке да савлада на изглед непремостиве препреке. Сви ови ликови имају одређена типизирана својства и понашање које се подразумева. У бајкама ликови могу бити главни и споредни, активни и пасивни, позитивни и негативни, статични и динамични, али у основи нису индивидуализовани. Било да се јављају као носиоци радње или учесници у њој, јунаци у бајкама лако се сврставају у основне типове.

КАРАКТЕРИЗАЦИЈА ЈУНАКА У НАРОДНИМ БАЈКАМА

Јунаци/ликови у бајкама су својеврсна симбиоза митолошких елемената, херојске идеализације и уметничког уопштавања. У зависности од сижејног модела бајке, јављају се и различити типови карактеризације јунака. Јунак се може испољити радњом, говором или делом. Такође, о самом јунаку можемо сазнати нешто на основу описа и његових атрибута који могу бити дати од стране аутора или од стране других ликова у бајци. Уколико се карактеризација врши са позиције наратора, можемо говорити о спољашњој карактеризацији, за разлику од унутрашње која долази са позиције неког јунака унутар саме бајке. Са становишта, пак, начина на који се врши карактеризација може бити посредна или непосредна. Према томе, карактеризација јунака у бајкама врши се на следеће начине:

1. Покретом – јунак се представља радњом;
2. Говором – јунак се представља речју;
3. Описом – даје се портрет јунака;
4. Етиком – представљају се поступци јунака у односу на друге јунаке као и поступци других у односу на њега;
5. Критиком – пиščеве коментари и ставови као и ставови других јунака у односу на понашање и поступке главног јунака.

Сваки од ових типова карактеризације постоји у нашим народним бајкама које теже да њихов главни јунак буде поистовећен са ставом колектива. Колектив има своју представу идеалног јунака, па у складу с тим мора бити и јунак бајке. Јунак бајке се тако приближава архетипу, јунаку који је заправо идеални типски јунак једне усмене традиције. Он је укалупљен у прописе које је изградила усмена традиција, постављен је у типичне ситуације што води одређеној формулативности како у погледу изгледа, тако и у погледу његовог говорног и било ког другог вида испољавања.

Јунак бајке се налази у хоризонту очекивања колектива, па се јавља као типичан јунак, али да би се разликовао и био распознатљив у односу на друге јунаке, мора поседовати и нека дистинктивна обележја. На тај начин јунак добија своју посебну биографију која у себи задржава све елементе општег. У којој мери опште бива замењено/допуњено променљивим атрибутима зависи од елемената радње, али за нас је свакако битно да увидимо да је један од основних критеријума на основу којих се врши типологија јунака, а који је аналоган морфолошком методу који је Владимир Пропп увео у проучавање народних бајки, заправо тумачење сижејних функција. При томе функција треба бити схваћена као константна јединица сижеа или како је то Пропп навео као „поступак лика одређен с обзиром на његов значај за ток радње“ (Пропп 1982: 28).

Ликови у бајкама могу бити и *хероји* уколико се пође од епско-митолошког принципа, али и *вишезови* ако се за основ узме епско-феудални принцип. Хероји се граде употребом митолошке фантастике, док се за витезове користи поступак хиперболизације. Овим категоријама може се придружити и тип *владара* ако се за полазиште узме епско-историјски и епско-легендарни принцип.¹

На основу активности у бајци јунаци могу бити *главни* и *сијоредни*. Главни јунак у нашим бајкама потиче из народних дубина и то је редовно селски младић, обично најмлађи брат. Међедовић у истоименој бајци је сељачког порекла, у бајци „Немушти језик“ главни јунак је чобанин, а у бајци „Марко Краварић“ главни јунак такође потиче из редова сељаштва. Међутим, главни јунак може бити и царев син, и то по правилу, најмлађи, и он је редовно угрожен у породичном животу. Јунаци у бајкама према степену покретљивости могу бити *активни* и *пасивни*, а према мерилу припадности могу се класификовати на *своје* и *иђуђе*.

Ликови могу бити подељени и на основу семантичких обележја *зооморфизма*. Ликови се према овом критеријуму деле на *зооморфне* и *антропоморфне* јунаке. Овај тип поделе односи се на јунаке-противнике у бајкама, а ти јунаци-противници могу бити подељени и по критеријуму њиховог именовања, па се могу разликовати *индивидуализовани* (номинализовани) и *уопштени* (безимени) јунаци.

Типологија јунака у склопу бајки врши се на основу универзалних бинарних значењских опозиција фолклорне културе: индивидуално – колективно, антропоморфно – зооморфно, историјско – митолошко, реалистично – фантастично. Типови јунака које смо навели репрезентују одређене карактере, а ти карактери представљају саставни део епског сценарија и епске традиције колектива.

¹ Сличну типологију јунака али у епској поезији даје и немачки слависта М. Браун. Он разликује следеће типове јунака: *снажан јунак* или *делија* који је изразито физички јак; *мудар јунак* који је довитљив и препреден; *искусан јунак* који је мудар, *млад јунак* који је одважан мегданција.

ТИПОВИ ЈУНАКА

1. Лик владара – достојанствен, смирен, ауторитативан, одлучује о животу и смрти својих потчињених, сижејно је пасиван јер он одлучује а не делује. Владар је по дефиницији достојанствена фигура, окружена великашима високог ранга, свитом перјаника и дворјана, слуга и слушкиња. У бајкама се редовно појављују владари-цареви. Општепознато је како је: „Био једном један цар...“ Поред царева ту су и царевићи, а царевић као царевић: “није ти знао шта је мука ни невоља, него увијек живио у изобилу. То само реци царевић, па већ знаш!” (Самарција 2005: 82)

2. Лик хероја – има своју престоницу/град одакле креће у своје авантуре и где се враћа након извршеног подвига. Има вишак натприродне снаге и штите га натприродна бића. Карактеришу га змајевити атрибути, што ће рећи да поседује изразиту физичку снагу и да има везе са фантастичним бићима. Такав је јунак бајке „Чардак ни на небу ни на земљи“ који узјаше вранца па долети међу сватове „те свога брата, младожењу, удари мало буздованом у леђа да се одмах с коња праметнуо, па онда одлети опет натраг у чардак“. (Караџић 1969: 13)

3. Лик витеза – ослања се на властите унутрашње снаге, на своју реч и образ и етички је вреднији од хероја. Такав је јунак Стојша у бајци „Стојша и Младен“. Он успева да мудрошћу препозна сестре које су змајеви отели, а на мегдану са змајевима редовно је јачи. Ипак, као морални лик, он не убија змајеве већ им живот поклања, а са царем змајевским постаје и побратим.

4. Зооморфни лик – лик који се гради наслојавањем митолошких и историјских представа, при чему се обично добија биће деформисаних пропорција, човек помешан са животињским облицима. Такав лик сусрећемо у бајци „Змија младожења“: „Преко дан је змија, али како вече дође, он свуче са себе ону змијињу кошуљу те изиђе момак, лепота на свету. Кад би само и дању онакав био као што ноћу бива, али како зора забели, он се опет увуче у своју кошуљу и постане змија“ (Караџић 1969: 47). Зооморфни лик је и Међедовић у истоименој бајци. То је младић натприродне снаге, син жене и медведа. Његове пустоловине одвијају се и у реалном свету, на пољима, виноградима и рекама, али и у фантастичним пределима циновских размера, у оквиру неке врсте археолошких ископина. Десет дивова и тридесет коња спава у људској глави, обична бића живе упоредо са циновима и друже се са њима. Крупна и лепа девојка ручконоша треба да се уда за Брку у чијим брковима има 365 птичијих гнезда. Међедовић се у својој натприродној снази и величини смешта у ратареву торбу за семе, а потом и у његов шупаљ зуб. Постављена готово надреалистички ова бајка се завршава формулом „И на част вам лаж“. У нереалном мешању позиције

казивача бајке, са приступом уобичајеним за шаљиву причу, добијамо бајку са обележјима пародије. Својим мотивима о дивовима, бајка се везује и за предање о некад големим људима.

5. Лик демона – ликови из подземног света или диморфна бића обликована уз снажно учешће елемената митолошке фантастике који се могу појавити само у улози непријатеља. Ови ликови су моновалентни и сврха њиховог постојања јесте само у томе да се супротставе главном јунаку, а након тога да нестану са сцене и то заувек. Такав је лик аждаје, крилатог бића, обично са више глава које, одсечене, могу поново да израсту. Има могућност метаморфозе, чувар је вода и забрањених простора. Најчешће намеће данак, прождире девојке, наноси зло. Њена снага је вешто сакривена као што се показује у бајци „Аждаја и царев син“: „Моја снага је далеко, не можеш ти тамо отићи. Чак у другоме царству код царева града има једно језеро, у оном језеру има једна аждаја, а у аждаји вепар, а у вепру зец, а у зecu голуб, а у голубу врабац, у ономе је врапцу моја снага“ (Карацић 1969: 41,42). Ипак, главни јунак успева да сазна тајну аждајине снаге и тако је побеђује.

У лик демона спада и змај, који је по неким мишљењима тотемско, митско биће. Може се претворити у човека, а верује се да потиче од рибе, овна, смука. Често се идентификује са змијом – змијским царем. Змајеви отимају жене и преносе их у свет натприродног, као у бајци „Чардак ни на небу ни на земљи“: „Али тек што изиђе пред двор, у један мах долети из неба змај, шчепа девојку између браће и однесе је у облаке“ (Карацић 1969:12). Змајеви страдају захваљујући лукавости главног јунака, па у поменутој бајци сестру спасава најмлађи брат, пошто му она покаже где је змајев живот. И у бајци „Златна јабука и девет пауница“ змај на путу отима царицу и односи је, а цару ће бити потребно доста времена да је спасе јер треба да нађе брзог коња који може да лети у небеса. Да би то остварио мора да оде у планину код једне бабе и да три дана чува кобилу и ждребе. Наравно, то није тако лако, али цар ипак успева. Змајеви редовно губе битку са јунаком бајке и ни на који начин им се не могу одупрети.

6. Соларни ликови – бог или неки лик као еманација божанског. Овде се заправо ради о оним ликовима који јунаку помажу да изађе из тешке ситуације или, пак, долази до избављења без активног јуначког подвига. У *Новом завету* ослобађање апостола, по правилу, изводи се поредовањем анђела, извршиоца божанског провиђења, према томе, чудом. У бајци „Ко мање иште, више му се даје“ управо је анђеолова тај која одређује судбину јунака и све што се дешава, дешава се чудом: од воде настаје вино, од пустог поља настаје поље пуно оваца, а од сиромашне колибе царски дворови. Сиромашни муж и жена из колибе кад хоће да угосте просјака сведоци су низа чудесних догађаја:

Жиџа нису имали да месе прави хлеб, не њо су њукли кору од којекака дрвећа и од њоја хлеб месили. Такови хлеб умеси жена и сад за јосџа и мейне ја њод цреџњу да се њече. Пак сџану разѡварати јосџа. Кад њосле они о љедају је ли им ѡај хлеб ѡечен, а ѡ ѡ цреџњом прави хлеб, нарастиао, ниџија ѡи леџше, и дџао цреџњу над собом. Кад они ѡо виде, дџну руке Боју: „Хвала ѡи, Боже, ѡе можемо јосџа ујосџиџи!“ Поџио изнесу хлебац ѡред јосџа, донесу ѡику са водом, ѡа кад сџану ѡиџи, а ѡо у ѡикуви вино. Онда аџео ѡрекрати ѡиџаком колебу, и на ономе месџу сџворе се царски двори и у њима свеџа досџа. (Карацић 1969: 70)

У бајци „Коме бог помаже, нико му наудити не може“ главни јунак остаје жив у немогућим условима управо само зато што се богу молио: „Он се богу једнако молио и тако та ноћ прође и он остане жив и здрав“ (Карацић 1969: 54) или: „Онде је ону ноћ још већу страву претрпео него пређашње обе ноћи: ту је била страшна лупа, звука ланаца и страшни гласови. /.../ Вукли су с њега и хаљине, али се њега нису смели такнути, а он се једнако богу молио, и бог га сачува здрава и ону ноћ“ (Карацић 1969: 55). Уз божју помоћ и главни јунак бајке „Златорунни ован“ успева да убије овна, а уз помоћ девојке коју случајно на путу среће и да реши нерешиве задатке које му цар поставља. Уз божју помоћ спасава се и главни јунак бајке „Ђавоља маштанија и божја сила“ кад је видео да му нико не може помоћи да се спаси од мајке, пошто јој је ћерку узео: „Ондак царев син виђе да су ово џавоља маштанија, прекрсти се пут истока и кликну јакога бога у помоћ, док пуче муња из неба те сажеже џевојачку мајку, и под њом се земља просједе, те јој кости са отопи, и тако царев син с џевојком дома здраво одбјеже, џевојку покрсти и вјенча је себи за жену.“ (Карацић 1969: 80)

7. Лажни ликови – говори се о јунацима у народним бајкама које прикривају свој прави идентитет из разних разлога. На пример, у бајци „Коме бог помаже, нико му наудити не може“ главни јунак бајке се појављује у господским хаљинама, али га нико од укућана не препознаје, па се мора преобући у сиромаша, а онда поново долази да „са себе збаци сиромашке хаљине и остане у оним господским“ (Карацић 1969: 56). У бајци „Отац и његове ћери“ једна девојка „скине своје одијело, а обуче мушко, и оде у свијет“ јер се нешто била наљутила на свога оца.

8. Лик лепотице/лепотана – поседује спољашњу лепоту. Девојка у бајци „Девојка бржа од коња“ јесте девојка посебне лепоте: „Била је некака џевојка која није рођена од оца и мајке, него је начиниле од снијега извађена из јаме бездање према сунцу илијинскоме, вјетар је оживио, роса подојила, а гора лишћем обукла и ливада цвијећем накитила и наресила. Она је била бјеља од снијега, руменија од ружице, сјајнија од сунца, да се таке на свијету није рађало нити ће се рађати. (Карацић 1969: 87)

9. Лик андрогина – деца јунаци. У бајкама се редовно јављају деца као актери. У бајци „Биберче“ главни јунак је дечак, мали као биберово зрно. У бајци „Краварић Марко“ прати се животни пут дечака Марка од тренутка када је остао без мајке до тенутка његове женидбе. Бајка „Ко што чини све себи“ такође прати судбину детета Нађена.

ЗАКЉУЧАК

Навођењем основних типова јунака/ликова у нашим бајкама нисмо желели да бајке прикажемо као једнообразне и засноване на строго одређеним принципима. Без обзира на поновљивост ликова, а самим тим и поновљивост сижеа и мотива, бајке поседују своју специфичност. Нису сви типови ликова обавезно присутни у свим бајкама нити су обавезно трасирани путеви којим се крећу јунаци у појединачним бајкама. Овде посебно желимо да нагласимо да насупрот наведеним типовима ликова постоје и ликови који су њихова бинарна опозиција. То показује релативност наведене типологије. Разноликост ликова у бајкама свакако постоји и тешко је утврдити прецизне типове. Ипак, не може се превидети извесна типизираност, па смо у складу с тим и навели оне типове јунака који су видљиви у већини бајки.

ЛИТЕРАТУРА

Карацић (1969): Вук Стефановић Карацић, *Српске народне приповијестике*, Београд: Нолит.

Пешић, Милошевић-Ђорђевић (1984): Радмила Пешић и Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*, Београд: Вук Карацић.

Проп 1982: Владимир Проп, *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.

Самарција (2005): Снежана Самарција, *Анџиологија народних бајки*, Београд: Политика – Народна књига.

Самарција (1997): Снежана Самарција, *Поетика усмених њрозних облика*, Београд: Народна књига – Алфа.

Сувајдић (2005): Бошко Сувајдић, *Јунаци и маске: џумачења српске усмене еџике*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Урошевић (1980): Миливоје Урошевић, *Народна књижевност*, Горњи Милановац: Културни центар.

Vesna Todorov
College of Pre-School Teacher Education
Kruševac

TYPE-CHARACTERS IN OUR FOLK FAIRY-TALES

Summary: The type-characters of our fairy tales have been presented in the paper. We have presented explicitly the types of characters that exist in „female“ stories and situations in which these types are revealed. The paper introduces the characters of the fairy tales, as the specific symbiosis of mythological elements, heroic idealization and artistic generalization.

Key words: fairy tale, type-characters, characterization.

Марија Милошевић,
Милена Чомић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 82.09-1 ; 821.111(73).09
Емерсон Р.
ИД БРОЈ: 171631884
Претходно саопштење
Примљен: 21. август 2009.
Коригован: 13. октобар 2009.
Прихваћен: 22. октобар 2009.

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛНИ ИСКОРАК У ПОЕЗИЈУ

Айсџракић: Рад се бави испитивањем концепта трансцендентализма у поезији. Методологија рада базира се на феноменолошком и компаративном преиспитивању трансценденталне мисли Ралфа Валда Емерсона, „оца“ трансцендентализма, кроз појам „сведуще“, однос човек-природа и сагледавање положаја песника у трансценденталној хијерархији. Освртом на Емерсонову филозофију из угла Веселовског, Хајдегера и Миљковића, али и конфронтирањем са изразито нетрансценденталним песничким промишљањима Ф. Песое, проверава се одрживост полазних ставова и употпуњује концепт песника као оног који трансценденталном перцепцијом увиђа.

Кључне речи: трансцендентализам, поезија, човек – природа, Р. В. Емерсон, Ф. Песое

ПОЛАЗНЕ СМЕРНИЦЕ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛНОГ МИШЉЕЊА РАЛФА ВАЛДА ЕМЕРСОНА

Трансцендентална мисао Ралфа Валда Емерсона која је присутна у његовим стиховним творевинама чини се неодвојивом од исто тако поетичних разматрања која он излаже у својим есејима. Наиме, песме Ралфа Валда Емерсона само су продужена рука његових прозних увида. У неорганизованости и несистематичности његовог прозног стила, на којој су му многи критичари замерали, могуће је, пак, пронаћи потврду деридијанског поигравања текстом, јер конверзација је, како то Емерсон каже, игра кругова са мноштвом ненаданих скокова од средишта на обим круга. (Емерсон <http://prozaonline.com/index.php?s=pesnik>) Различити приступи материји које је Емерсон заузимао, спој хришћанског са источњачким учењима која прихвата у својим делима, покушаји да на романтичарски начин превазиђе расцепљеност човека од Бога, филозофски се описују као Прагматички Мистицизам, који је у дефиницији Фредерик Ајвз Карпентера, и идеалистички по томе што даје предност мистичком искуству, и дуалистички у сагледавању споја између душе и природе, и монистички, јер у том споју види једину реалност, али и прагматички по томе што све истине подвргава провери живота. (Емерсон 1980: 138)

Иако је Емерсон био свестан „палог“ човековог стања, називајући га богом у пропадању и патуљком себе самог (Емерсон 1980: 122-123), понирања у разматрање узрока људског зла, изопачености и девијација људске душе нису била његова тема. Хенри Џејмс, помало иронично, истиче да су постојале неке струне у Емерсону које уопште нису трепериле. (Brooks, Lewis, Warren 1973: 671) Да ли свесно или не, овакво „наивно“ занемаривање разлога људског „пада“ дало му је простора и усмерења ка откривању друге стране људске природе, оне на којој људи још увек битишу као једно и којима владају универзални, апсолутни закони, који се називају у моментима откривења или обелодањења душе.

Емерсонов концепт Сведуше (енгл. Oversoul) подразумева Јединство у коме је садржано биће сваког појединог човека и сједињено са сваким другим бићем. Иако он признаје да се живот парцијално одвија у смени делова, честица, кругова, истовремено у човеку постоји душа целине, мудра тишина, космичка лепота равноправно доступна свим људима. У песми “The Informing Spirit” (Објављујући дух) он каже:

There is no great and no small
To the Soul that maketh all:
And where it cometh, all things are;
And it cometh everywhere.

(Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/the-informing-spirit.html>)

(Нема великих и малих / за душу која ствара све: / одакле она долази све потичу ствари; / а свуда она стиже.)¹

Сведуша као вечито Једно, потка сваког бића и неосвојена неизмерност која не може бити поседована чини полазну тачку Емерсонове филозофије. Потврду постојања Сведуше Емерсон није тражио ни у науци ни у религији. Пут на који се он упутио био је пут понирања у себе без посредништва ауторитета институције.² У есеју „Сведуша“ он каже: „Сваког тренутка приморан сам да кажем како догађаји имају више порекло од воље коју зовем својом“ (Емерсон 1980: 8), а у песми „Парк“ (The Park) налазимо следеће стихове:

I cannot shake off the god;
On my neck he makes his seat;
I look at my face in the glass,—
My eyes his eyeballs meet.

(Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/the-park.html>)
(Не могу де се отргнем од бога, / за вратом ми се гнезди; / посматрам своје лице у огледалу, / моје очи његове срећу.)³

¹ мој превод

² Не треба заборавити да је он својевољно напустио свештенички позив.

³ мој превод

Оваквим Емерсоновим ставовима не може се приступити без једног научно необјашњивог елемента, а то је вера у човека. У титанској борби ероса и танатоса, код Емерсона тријумфује живот у свој својој божанској лепоти. Питање тумачења Емерсонових ставова није питање доброг и лошег, наивног и искусног, већ пре питање избора. Наиме, у подтексту његових есеја назире се свест о постојању дихотомија у људском бићу, али пред сваког свог читаоца Емерсон поставља избор, избор који можда није научно проверљив, али је поетски искусив. Тачније, суштина Емерсонове филозофије је да је он избор већ направио. Уместо да куца на врата раја, он бира да их отвори и уђе у њега. Трансцендентални искорак је корак који човек чини ка Богу. Овај корак није присила нити лицемерна молитва вишој сили, већ искрено и радосно усвајање закона моралног и менталног стицања, који се обзнањује смернима и честитима. Смерне и честите у овом случају не треба бркати са хришћанским учењима о врлини и греху, јер је једини грех који Емерсон признаје ограниченост. Смерност и честитост се у том смислу не задобија ограничавањем већ отварањем духа, то јест у искреном поверењу и свезајућем признавању јединства Бога и човека. Тек тада је трансцендентално успеће могуће, и тек тада песник може да се огласи стиховима:

I am owner of the sphere,
Of the seven stars and the solar year,
Of Caesar's hand, and Plato's brain,
Of Lord Christ's heart, and Shakspeare's strain.

(Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/the-informing-spirit.html>)

(Мени, сфера припада / седам звезда и соларна године / рука Цезара и ум Платона / срце Христа и струна Шекспира)⁴

У оваквим оквирима концепт Сведуше добија и друго преводно могуће значење Наддуше. Напредовање душе или бесконачно увећање срца, како Емерсон каже, не да се измерити степенима, нити праволинијски представити, већ се пре манифестује као уздизање стања или метаморфоза. Овакви „енергетски скокови“ јесу откровења или обелодањења душе, уплив Божанског духа у наш дух. На простору метафизичких поимања долази до рушења зидова времена и простора и укидања граница између ја и не-ја, односно човека и природе. Ако бисмо сада поставили питање да ли је оваква трансцендентална спознаја могућа, могли бисмо је врло лако, готово у једном потезу, оборити и одбацити као научно непроверљив наивни мистицизам или у најмању руку идеалистичку утопију. Међутим, поставимо ли питање не шта нам Емерсон, са свим својим биографским импликацијама које се тичу епохе у којој је живео, књижевним и филозофским утицајима које је присвојио поручује, већ шта нам његов језик говори и обзнањује, могли бисмо доћи до пот-

⁴ мој превод

пуно другачијих увида. Пођемо ли Хајдегеровим стопама, послужимо ли се тезама да човек не располаже језиком, већ да је језик кућа битка, то јест да језик говори, шта нам онда може рећи улазак у „Емерсонову језичку кућу“? Изгледа да његова филозофија тријумфује управо на језичком плану. Стилска расутоност наизглед неповезаних идеја и метафора, попут оваплоћења божанског духа кроз различите облике, ипак се на крају групише у јединствену идеју о постојању универзалног, апсолутног закона кретања енергије и парадигматске метаморфозе њених појавних облика. С друге стране, прокламаторски карактер и употреба језика позитивне акције који су присутни како у прозним реченицама типа: „Верујем у заједничку природу“ (Емерсон 1980: 14), „...стављам се у положај вечитог примаоца.“, „... ја сам у природи Бог; ја сам коров покрај пута“ (Емерсон 1980: 8) или у стиховима: “ I am owner of the sphere“ (Мени, сфера припада.) (Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/the-informing-spirit.html>), “Far or forgot to me is near“ (Далеко и заборављено мени је близу)⁵ („Брахма“) (Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/brahma.html>) поседују готово магијску моћ мантре и задобијају ритуални карактер поетске речи. На тај начин поставке које Емерсон установљава потврђују се управо у језичкој реалности.

Пошто смо одредили полазне смернице трансценденталног мишљења, предстоји нам питање где је положај песника и поезије, а самим тим и књижевности, које смо до сада намерно изоставили, у оваквом систему мишљења? Или, хајдегеровски речено, упитајмо се чему песници, ако је свепрожимајућа Сведуша или Наддуша, као вечни принцип заједништва и сједињавања са космичким божанством, присутна у сваком човеку? Запитајмо се и ово – ако је свеприсутна да ли је и све (сваком) доступна?

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛНИ ПОЛОЖАЈ И УЛОГА ПЕСНИКА / ПОЕЗИЈЕ

Преваљени пут од певача до песника је, како је то Веселовски (Веселовски 2005: 347) у духу позитивизма доказао, пут од наслеђене до личне песме. У еволуцији од песништва ка поезији, смрт дружинског певача као носиоца израза колективног духа жртва је рођењу песника као носиоца личног и индивидуалног поетског печата. Кључни моменат у овом преласку је тренутак када песничко стварање почиње да се схвата као резултат инспирације, надахнућа или заноса. По Емерсоновом схватању, песник је целовити човек који стоји као представник оделитих људи. У космичкој тријади која се, по њему, увек јавља у сваком систему мишљења под различитим именима (узрок-делање-последика, Јупитер-Плутон-Нептун, Отац-Дух-Син), песник није ни Познавалац, ни Извршилац, већ Гласноговорник љубави за лепотом (Емерсон

⁵ мој превод

<http://www.blackmask.com>)⁶. Он је више од Шелијевог непризнатог законодавца света, он је ослобађајући Бог који кумује свим речима и ствара језик. Послат на овај свет на крају израза, он доноси кључеве за ослобођење мисли.

To clothe the fiery thought
In simple words succeeds,
For still the craft of genius is
To mask a king in weeds.

(Емерсон <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/>)

(Да одене огњену мисао / у просте речи успева, / јер још је умеће генија / да краља у коров маскира.) („Песник“)⁷

Док човек осетљив на чулне утиске подешава мисли према стварима, песник, по Емерсоновим речима, прилагођава ствари својим мислима. Природа је у очима првог чврста и непомична, док филтрирана кроз песнички занос она постаје флуид на који се утискује његово биће. Свеколика уметност јесте, како то Емерсон каже, природа која је прошла кроз филтер човека (Емерсон 1980: 93). Не поричући поетску предиспозицију сваком човеку, Емерсон издваја песника зато што је он за корак ближи стварима. Он је тај чија перцепција у равнотежи са мишљу добија своју артикулацију. Зато су управо песници они који су створили прве речи, а језик фосилизована поезија. Прави песник, међутим, разликује се од стихотворца по томе што аргумент његове песме није у њеној метрици већ у његовој мисли. У таквим оквирима филозоф и песник су једно. Филозоф трагајући за истином долази до лепоте, а песник у лепоти проналази истину. Обојица имају исти циљ, лепоту која је истина, и истину која је лепота и исту моћ да удахну духовни живот природи и растворе мишљу чврсту громаду материје (Емерсон 1980: 113). Овакви Емерсонови ставови проналазе сазвучје у Хајдегеровом ставу да је поезија посведочење припадности бивствујућем и да „ипак песнички станује човек на овој земљи“ (Хајдегер 1982: 140).

Ако се сва природа у целини и у деловима јавља човеку у симболима, ако је човек и сам симбол, улога песника је да трансценденталном перцепцијом увиди не зависност, већ независност, мисли од симбола. Песничко поигравање речима дозвољава увек нов излазак бића из сакривености и назирање јединства у различитости. Сличног становишта је и песник и есејиста Бранко Миљковић који каже: „Треба створити себе и ствари око себе... А затим: треба изаћи из себе говором незадрживим, речима које ће нас рећи заувек, речима, после којих ћемо остати сами и покрадени као богови“ (Миљковић 1972: 256). Као и Емерсон, и Миљковић објашњава то тражење себе изван себе као вид пантеизма и „антропоморфног осветљавања природе која је персонифицирана свим атрибутима песникове бити и стремљења“ (Миљковић 1972: 260).

⁶ мој превод

⁷ мој превод

ПОЕЗИЈА КАО ТРАНСЦЕНДЕНТАЛНА СПОЗНАЈА

„Зашто не бисмо и ми уживали у непосредном односу према васељени?“ (Емерсон 1980: 81) – питање је које поставља Емерсон пре почетка свог првог дела и може се рећи пре почетка своје филозофије. Однос човека према васељени представља талас покретач његове трансценденталне мисли, а непосредност у овом односу њен главни ослонац. Ипак, прецизније је говорити о припадности човека васељени унутар које он остварује непосредни однос према Природи који Емерсон означава као однос између Ја и Не-ја.

Сагледавање сложеног односа човека и Природе (односа Ја и Не-ја) кроз призму Емерсонове трансценденталне мисли, изражене како кроз његову поезију тако и у теоријским есејима, добиће свој пун израз и јасну диференцијацију када се упореди са истим односом гледаним из позиције потпуног одсуства трансценденталности. Управо са овим циљем, осветљавања односа човека и природе, трансценденталној мисли Ралфа Валда Емерсона биће супротстављена поетска мисао Фернанда Песое⁸, португалског песника с почетка двадесетог века. Гледишта двојице и временски и просторно удаљених песника-филозофа дијаметрално су супротна, па ипак ове две поезије показују много више сличности него разлика.

У жижи њихових филозофија налази се човек кога Емерсон види као честицу „сведуше“, који је саздан од „истог песка као и свет“. Будући саздани од исте материје, јединство човека и природе представља једини пут ка хармонији и „свеспознаји“. Отргнут од природе човек губи снагу и невиност јер, цитирајући Емерсона, „Човек најбоље цвета међ лепотама природе“⁹ (Емерсон <http://onlinebooks.library.upenn.edu>). Готово идентичан став на овом ступњу односа човек-природа препознајемо у узвику португалског песника „Како је жалосно кад човек не уме да цвета!“ (Песоеа 1999: 54). Песоеа такође види човека као део природе и назива га братом дрвећа, цвећа и траве, животиња и камења, који је тековинама цивилизације отуђен, а чији би повратак природи захтевао ослобађање свеколиког наслеђа религије, морала, филозофије.

Моја мисао споро препливава реку
Јер је сапиње одело које су јој људи силом обукли.
Трудим се да скинем све што сам научио
Трудим се да заборавам начин памћења који су ми усадили
И да остружем фарбу којом су обојили моја чула. (Песоеа 1999: 64)

Чула која спомиње Песоеа неопходан су услов сједињења човека са природом, а настављајући традицију Џона Лока, који чула сматра јединим извором човековог сазнања, оба песника постављају чиста чула за осу ротације

⁸ Фернандо Песоеа је писао под различитим хетеронимима (преко седамдесет). Збирку песама „Чувар стада“ објављену у оквиру збирке *Вечити календар* написао је под псеудонимом Алберто Касјро.

⁹ мој превод

својих песничких светова. Но, иако су полазишта једнака, у поетској сфери португалског песника владају центрифугалне силе које одстрањују из себе све сем чулне спознаје света:

Мој поглед као небо плав
Миран је као вода на сунцу
Такав је, миран и плав,
Јер се не пита и не чуди...(Песоа 1999: 39)

Певајући својим погледом без посредништва мисли, идеја, имагинације, без потребе за тумачењем или вредновањем, Песоа као мото своје поезије понавља стих „Немам никакве филозофије, имам чула“ (Песоа 1999: 10).

Насупрот овом виђењу, сфером америчког песника доминира центрипетална сила уз помоћ које кроз чулни доживљај човек спознаје вечну лепоту као израз саме васељене: „Постајем прозачна очна јабучица. Ја сам ништа; ја видим све; струје свеопштег Бића круже кроз мене; део сам или честица Бога“ (Емерсон 1980: 85). Отварајући уз помоћ чула сва „врата свог бића“ човек пушта струје универзалног духа да круже кроз њега, и тако кроз природу постаје свестан сталног присуства узвишеног. Као што звезде буде извесно поштовање јер, иако „стално присутне, остају заувек недостижне“, тако и сви природни предмети делују на човека када је његов дух отворен њиховом утицају. Тада човек доживљава свет „простодушно“ као дете. Већина људи, каже Емерсон, не види сунце. „Сунце осветљава једино око човеково, али блиста у оку и срцу детета“ (Емерсон 1980: 84). То око, дечје и око песника, он назива најбољим од свих уметника. Песоа, такође, препознаје то око, тај поглед: „Мој поглед је блистав попут сунцокрета“ (Песоа 1999: 10), и он сам види природу оком детета:

А оно што видим сваког часа
То још никад раније нисам видео
И савршено сам тога свестан...
Умем да се препустим оном суштом усхићењу
Које би доживело дете ако би, при рођењу,
Приметило да се заиста родило. (Песоа 1999: 10)

Песоино „усхићење“ води ка љубави према Природи. „Волећи“ представља за њега највећу безазленост, јер човек не зна зашто воли нити шта је то љубав.

И код Емерсона усхићење, које он назива „дивљим усхићењем“ које се ковитла човеком у присуству природе, представља пут ка љубави. Природа задовољава човекову љубав за Лепотом. У схватању љубави, као неопходном чиниоцу поетских мисли обојице песника, открива се први значајнији раскорак двеју филозофија. Узвишена лепота природе, која усхићује човека и побуђује у њему љубав, увек је, према Емерсону, у спрези са људском вољом. „У сразмери са снагом своје мисли и воље, он (човек) упија свет у себе“

(Емерсон 1980: 91) и обрнуто, природа ће прихватити човека само ако су његове мисли исто толико узвишене. Емерсон иде још даље кад сматра да највиши ступањ спознаје божанског духа човек не може остварити само чулним усхићењем нити само љубављу, већ интелектуалним моћима којима се открива апсолутни поредак ствари како стоји у духу Бога/ Једног. Човек разумом схвата божанску лепоту природе, прати је и понавља. Лепота се преубличава у разуму ради новог стварања. Овакво стварање може остварити само онај који не остаје у чистом заносу већ жуди да оваплоти лепоту у новим облицима. Такво стварање лепоте Емерсон назива уметношћу. У интелектуалном процесу, као неопходном услову стварања, јавља се слика у човековом/песниковом уму готово истовремено са сваком новом мишљу. Стога говоримо о „сликопису“ који представља стапање доживљаја са тренутним усмерењем духа. Овај однос између духа и материје отворен је сазнању сваког човека, али само ће они најосетљивијег духа доћи до спознаје питајући се да ли су можда у осталим тренуцима „слепи и глуви“:

Могу ли такве ствари бити
И прекрити нас ко летњи облак
А да се нисмо много ни чудили? (Емерсон 1980: 99)

Наведени стихови, који као да су заробили у себи тренутак заноса који Лаза Костић смешта у простор „међу јавом и мед сном“, пример су, како га Миљковић назива, „аутоматског текста“ који једини ремети „патетично“ устројство света. „Модерни песник (каже Миљковић) у песми следи сам ток настајања песме и саопштава га“ (Миљковић 1972: 129). Следећи пут самоопевања Емерсонове песме, може се доћи до закључка да је синтагма „модерни песник“ применљива и на америчког песника. Са друге стране, оставши на чистом заносу/усхићењу природом, Песоа, узвикујући стихове „Шта је Природа, не знам: ја је опевам“ (Песоа 1999: 47), остварује исти поступак аутоматског писања и самоопевања песме и без посредства воље и интелекта које Емерсон уводи:

Пишем своје стихове нехотице,
Као да писање захтева покрете,
Као да је писање нешто што ми се просто десило
Попут сунца што споља до мене допире. (Песоа 1999: 64)

Ово „споља“ кључни је појам Песоине поетске мисли, јер схватање природе споља уједно је и једини начин њене спознаје. Природа нема „изнутра“, а њени саставни делови, које Песоа назива „стварним стварима“ не поседују никакво скривено значење ни трансцендентални смисао. Уместо значења он истиче постојање – „Богу хвала што је камење само камење.“ Па ипак, иако део природе, човек је направио искорак из самог постојања. Чак и песник који тежи потпуној хомогености с природом признаје:

Али мој начин изражавања није толико савршен
Јер ми недостаје божанска једноставност
Да цео ја будем само своја спољашњост. (Песоа 1999: 30)

Сакривено у овим стиховима, назире се Песоино признање да човек не може спознати природу, сјединити се са њом и стварати поезију негирајући своју „унутрашњост“ – своју вољу и интелект, из чега се директно може наслутити приближавање Емерсоновој мисли. Бранко Миљковић, промишљајући о чину поетског стварања, истиче да „у замке певања човек не може уловити саму суштственост материје, већ њену вишу природу која је прво својство човекове свести“ (Миљковић 1972: 124). У овом ставу и Емерсонова и Песоина мисао као да су нашле своје место. Обојица су, како би их Миљковић окарактерисао, песници *in rebus* који певају са стварима. Такав песник пева о своме Не-ја, идентификује се са њим и неометан сам собом пева о свему што његова чула, интуиција и мисао налазе у простору и времену. Стихови обојице песника као да дају одговор на Миљковићево питање – „Хоће ли песник постати дављеник у солипсистичком јазу, или онај у чијој песми жива и нежива природа, биље и камење, звери и птице препознају своју властиту законитост која се ослободила следе и немуште озбиљности и запевала слободно у правцу судбине?“ (Миљковић 1972: 147).

Дошавши под окриље исте идеје водиље, поетике двојице песника-филозофа као да се опиру сврставању у круте термилошке оквире. Основно питање ових поетика није да ли се карактеришу као трансценденталне или не, већ да ли су и у којој мери дошли до свеспознаје, до суштине Емерсонове „сведусе“ односно Песоиног „постојања“. Основни разлог од кога потиче почетна дихотомија и разилажење лежи у избору. Песоа који схвата да је Бог у постојању и поретку свих ствари одбија да ту спознају преиспитује, већ је својим стиховима потврђује, одбијајући при том калупе религија, филозофија и наука. Емерсон, разрађујући до детаља све сегменте Природе и Душе, односно поретка у васељени, закључује да суштина постојања свих ствари лежи у провејавању божанског духа кроз њих. Тај божански дух жели да буде спознан и бива спознан у песнику, што и потврђује Песоа својим стиховима говорећи о Богу:

Ако ми се указује у бићу и облицију
Дрвећа и брда и месечине и цвећа
То је зато што жели да га спознам
Као дрвеће и брда и цвеће и месечину.
И зато му се покоравам. (Песоа 1999: 16)

ЗАКЉУЧАК

Изгледа да једино поезија има привилегију да потврди и искуси феноменолошки захтев за поимањем суштине ствари, који херменеутика настоји

да објасни, деконструкција да сагледа у новим односима, а филозофија логички објасни. На који начин је то постигнуто? Оно што се назире у просторно и временски расутим ставовима о поезији и Емерсона и Хајдегера и Миљковића јесте то да поезија себе потврђује управо очувањем своје тајне. Наиме, Емерсонов поетски концепт трансценденталног искорака ка сједињењу са природом, Миљковићева песничка моћ да изађе из себе, као и Хајдегерово стварање поезије као премеравање Бога у сабраном опажању дају поезији легитимитет управо дајући јој елемент тајновитости и мистерије. Поезија као стварање може пружати идентитет бићу само док траје и њена тајна. Једино тада ће и песма као доказ живота и човеково посведочење припадности Земљи задржати своју првобитну магијску и лековиту моћ.

ЛИТЕРАТУРА

Веселовски (2005): Александар, Веселовски, *Историјска поезика*, Београд: Zepher Book World.

Емерсон (2000): Ралф Валдо, Емерсон, *Љубав*, Корчула – Загреб: Андријићи.

Емерсон (1980): Ралф Валдо, Емерсон, *Одеги*, Београд: Графос.

Emerson, Ralf Waldo, *Essays and Poems*, <http://onlinebooks.library.upenn.edu>

Emerson, Ralf Waldo, *Essays, second series*, <http://www.blackmask.com>

Emerson, Ralf Waldo, <http://www.infoplease.com/t/poetry/emerson-poems/>

Миљковић (1972): Бранко, Миљковић, *Сабрана дела Бранка Миљковића*, књига четврта, Ниш: Градина.

Песоа (1999): Фернандо, Песоа, *Вечити календар*, Београд: Паидеиа.

Хајдегер (1982): Мартин, Хајдегер, *Мишљење и њевање*, Београд: Нолит.

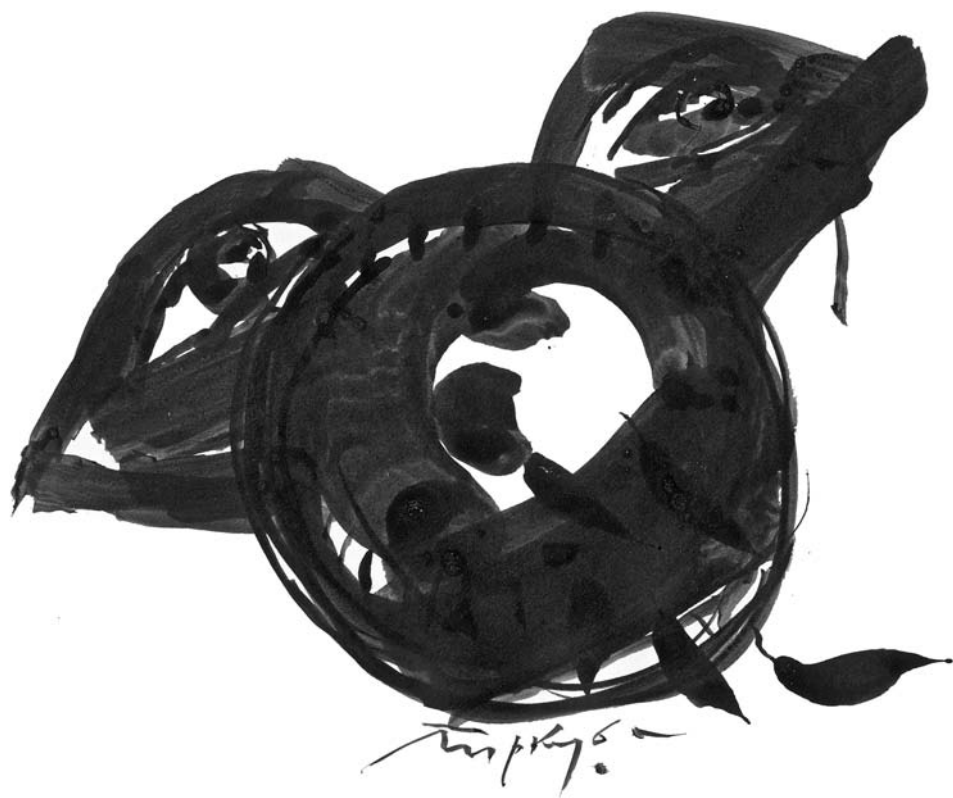
Brooks-Lewis-Warren (1973): Cleanth, Brooks, R.W.B., Lewis, Robert Penn, Warren, *American Literature, The makers and the Making*, Volume I, New York: St. Martin's Press.

Marija Milosevic, Milena Comic
University of Kragujevac
Faculty of Filology and Arts Kragujevac

TRANSCENDENTAL STEP TOWARDS POETRY

Summary: The paper deals with the concept of transcendentalism in poetry. Focused on rethinking about the transcendental thought of Ralph Waldo Emerson, the founder of the transcendentalism, and its further development as well as its application in poetry, the paper follows this previously mentioned concept through three phases. The first part is dedicated to the concept of “oversoul”, which makes the basis of Emerson’s transcendental insight. The question of the role and position of a poet, the one in whose mind, heart and voice this insight takes place, is the central question of the second part of this paper. By looking back at Emerson’s philosophy from the points of view of Veselovski, Heidegger and Miljkovic, the concept of a poet as the one who comprehends by transcendental perception, has been supplemented. In the third part of the paper, sustainability of the transcendental thought of R.W.Emerson has been questioned and checked, as well as its application to poetries of other poets. With this aim, Emerson’s transcendental comprehension of the world through poetry has been compared to the poetic world of Fernando Pessoa, Portuguese poet from the beginning of the 20th century, whose poetry strongly rejects the idea of transcendentalism. Judging by terminology they use these two poets do not have anything in common, but judging by their poetry they seem to have much more similarities than divergences. The general conclusion is that both of them are seen in this paper as secret-keepers of unapproachable and well protected poetry world.

Key words: transcendentalism, poetry, man – nature, R. W. Emerson, F. Pessoa.



Јелена Максимовић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет
Јагодина

УДК:77.044:070
ИД БРОЈ: 171632652
Претходно саопштење
Примљен: 25. август 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ФОТОГРАФИЈА КАО СРЕДСТВО ВИЗУЕЛНОГ КОДА У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

Айсџиракџи: Новинска вест је пренствено обликована језичким кодом, али и ванјезичка средства имају своју улогу у преношењу информације. У раду се анализира улога фотографије у новинској вести, посматра се усаглашеност фотографије са тематском страном вести, насловним блоком, али и осталим средствима визуелног кода.

Кључне речи: фотографија, новинска вест, јавно информисање, публицистички стил, ванјезички функционални појачивачи.

Стил изражавања новинара условљен је особеностима и законитостима различитих жанрова, као и специфичностима канала којима шаљу своју поруку до реципијената. Новинска вест не може бити обликована на исти начин као вест у другим медијима, нити би им одговарала у облику који има у штампи. „Како физичка својства канала одређују природу кода, новине могу бити канал само за поруке остварене писаним поткодом вербалног кода или визуелним кодом, реализованим у виду цртежа, илустрације или фотографије“ (Васић 1995: 27). Вест у штампи добија одређено место на страни, одређену страну, начин прелома, величину слова, фонт, графичка средства, антрофиле – све у зависности од њеног друштвеног значаја, док ће у другим медијима у ту сврху послужити друга средства. „Природа новинарског посла, а посебно израда дневних новина – брзина којом се ради и мисли, број наслова које треба формулисати, недостатак времена, кадра и сл., отежава испуњавање ових циљева, те се употребом нејезичких, графичких средстава (већа слова у односу на текст, другачији модел, боја и сл.) надопуњују вербална средства, а текст чини ‘видљивијим’ “ (Коњик 2006: 33).

Тошовић (2002: 245-246) као битне особине сваког публицистичког текста издваја актуелност, оперативност, скретање пажње на оно о чему се саопштава и сензационалистички метод пласирања информације. На овом месту су за нас посебно значајне последње две карактеристике које су међусобно повезане јер, како на истом месту каже Тошовић, – сензационалистички ме-

тод пласирања информације повећава тираж, привлачи пажњу, повећава популарност, провоцира и шокира. Фотографија је најзаступљеније средство визуелног кода којим се ови циљеви остварују у новинским вестима.

Корџус

Предмет нашег истраживања биће искључиво вести објављене у писаним српским медијима, при чему нас интересује и „озбиљна“ и „жута“ штампа. У овом раду анализираћемо корпус који чине 504 вести, објављиване од октобра 2007. до априла 2008. године, ексцерпирани из следећих дневних листова:

Блиц, 169 вести,
Press, 165 вести,
Ало, 47 вести,
Курир, 32 вести,
Полиџика, 31 вест,
Вечерње новосћи, 20 вести,
Правда, 20 вести,
Данас, 13 вести,
Газета, 7 вести.

Анализа трађе

Међу ванјезичким функционалним појачивачима¹ у публицистичком функционалном стилу, у које убраја пре свега фотографију, карикатуру, цртеж, виџету, оквир и графичку обраду слова, Тошовић (1991, 13) посебно издваја фотографију². Слика у публицистичком стилу има за циљ да привуче пажњу, конкретизује и допуни текстуалну информацију и разбије просторну монотонију (Тошовић 1991: 13).

Од 504 вести 171 вест у служби ванјезичких функционалних појачивача вербално изнете информације има средства визуелног кода, пре свега у виду фотографије (166 вести), а мањи број вести има допуну у виду различитих слика: амблеми (2 вести), цртежи (3 вести) и портрет (1 вест). Вести допуњене фотографијом могу се разврстати на неколико скупина, што ћемо представити следећим табеларним приказом:

¹ „У семиотици функционалних стилова посебно мјесто заузимају схеме, скице, цртежи, табеле, спискови, графички знаци, слике, карикатуре, звуци и др. Наиме, ма колико богат, развијен и усавршен, природно-језички код није у стању да сам преноси сву могућу информацију. Стога се у просторну раван природнојезичког кода понекад уносе нејезичка семиотичка средства чија се функција састоји у допуњавању, прецизирању и појачавању информације коју преноси језички систем знакова. Таква средства назваћемо ванјезичким функционалним појачивачима“ (Тошовић 1991: 13).

² „Слика у ПС има три основне функције: да привуче реципијентову пажњу, да конкретизује и допуни текстуалну информацију и да разбије просторну монотонију. У зависности од намене слика добија у композицији новинског простора своје мјесто, своје димензије, своју боју. Битно је истаћи да она увијек кореспондира са природно језичким кодом“ (Тошовић 1991: 13).

Табела 1.

модел	садржај фотографије	питање	бр. вести у којима се јавља
1.	личност	ко?	76
2.	догађање	шта?	53
3.	место дешавања	где?	14
4.	више актера који позирају	ко?	11
5.	предметни свет	чиме?	8

У табелу бр.1. нису ушла два модела фотографија заступљена врло малим бројем примера: 2 вести илустроване фотографијама животиња (модел б) и 2 вести илустроване детаљем са фотографије (модел 7).

Приметно је да су фотографије личности најфреквентније. При том фотографије модела а) и модела г) носе одговор на исто питање, те заједно чине најбројнију скупину, сачињену од 87 вести, што чини 52,4% вести нашега корпуса које су илустроване фотографијом, тј. нешто више од половине тих вести.

Анализа композиције и језика мора бити повезана са анализом садржаја (Милановић 2000: 632), међутим, и када посматрамо усаглашеност вести са ванјезичким елементима који је допуњују, морамо се осврнути на њихову условљеност садржином вести. Ако посматрамо модел а) из табеле бр.1, имајући у виду тему вести и личности чије фотографије прате текст, долазимо до следећег табеларног прегледа заступљености овог модела вести:

Табела 2.

модел	област	личности	бр. вести
1. а	политика	политичари	35
1. б	култура	музичари (15), глумци (3), писци (3)	21
1. в	спорт	спортисти (9), тренери (2)	11
1. г	криминал	починиоци (3), жртве (2)	5
1. д	црква	патријарх Павле (2), папа Бенедикт XVI (2)	4

Модел 1.а показује се најфреквентнијим, а најчешће се ради о вести базираној на изјави личности из света политике, државног врха, ауторитету на кога се новинар позива, обезбеђујући вести фактографичност и појачавајући тај ефекат ауторитативности фотографијом личности коју цитира или парафразира. При том се презиме личности најчешће појављује у наслову, ређе у поднаслову.

Неки од наслова вести модела 1.а у којима се презиме политичара:

- „Поповић: Биће довољно струје“ (*Press*, 19.12.2007, 8);
- „Коштуница: Преузимамо иницијативу око Космета“ (*Блиц*, 9.11.2007, 2);
- „Грубјешић: Избори решавају кризу“ (*Политика*, 8.3.2008, 05);
- „Динкић остаје у Влади, Илић не може да га избаци“ (*Правда*, 8–9.3.2008, 2, (фотографија В. Динкића));
- „Дулић расписује изборе 13. децембра“ (*Блиц*, 4.12.2007, 3);
- „Власт у Скопљу љута на Ђелића“ (*Ало!*, 7.12.2007, 2);
- „Микавица избачен из ДСС“ (*Блиц* (7.12.2007, 3);
- „Саслушање Давинића због афере 'сателит'“ (*Ало!*, 21.12.2007, 3).

Име и презиме политичара у вести коју прати његова фотографија може само представљати наднаслов, док наслов чини сажета парафраза његових речи или може бити уклопљено у неку језичку конструкцију (наднасловне подвукла Ј. М.; код вести у којима наслов представља паразу, наведен је и наслов зарад илустрације; пренети су и графостилистички поступци којима је презиме политичара истакнуто):

- „► **Вук Јеремић: Неопходан компромис**“ (*Курир*, 6.12.2007, 4);
- „► **Милорад Додик: Споразум у фебруару?**“ (*Курир*, 21.12.2007, 4);
- „**ВУК ЈЕРЕМИЋ ЗА PRESS Не дамо Косово!**“ (*Press*, 10.12.2007, насловна);
- „**АЛЕКСАНДРУ ВУЧИЋУ ПРЕТИ ОПТУЖБА ИЗ ХАГА**“ (*Вечерње новости*, 21.12.2007, 12);
- „**ИСТРАГА ПРОТИВ БИВШЕГ МИНИСТРА ПРВОСЛАВА ДАВИНИЋА**“ (*Вечерње новости*, 21.12.2007, 12);
- „**ДОДИК ОЧЕКУЈЕ ПУШТАЊЕ БИЉАНЕ ПЛАВШИЋ**“ (*Вечерње новости*, 21.12.2007, 6).

Модел 1.б чине вести из домена културе допуњене фотографијом личности о којој текст говори. Као и код модела 1.б, у највећем броју случајева име и/или презиме личности са слике појављује се у наслову, ређе у наднаслову.

У насловима вести модела 1.б имамо два примера у којима се презиме (секундарни антропоним) појављује као прва реч наслова, на иницијелној, стилски маркираној позицији: „Јоксимовић у Аустралији“ (*Блиц*, 13.11.2007, 27); „Хандке пише драму о партизанима“ (*Блиц*, 25.11.2007, 12); док се у примеру „Марка посвећена Синатри“ (*Ало!*, 7.12.2007, 15) презиме јавља на финалној позицији у наслову. Примарни антропоним (лично име) налазимо у само једном наслову у оквиру модела 1.б: „Бомбом на Северину“ (*Курир*, 15.12.2007, 12). Име и презиме се у једном примеру јавља као део шире језичке конструкције („Сервантес награда Аргентинцу Хуану Хелману“ (*Блиц*, 2.12.2007, 13)), а чешће се јавља на већ поменутој стилски маркираној позицији: „Карлос Сантана се разводи“ (*Блиц*, 3.11.2007, 20); „Хју Грант на сликама зарађује милионе евра“ (*Ало!*, 7.11.2007, 16); „Такеси Китано у Римској дворани“ (*Блиц*, 9.11.2007, 21); „Робија Вилијамса преварили пријатељи“ (*Блиц*, 3.11.2007, 21). Надимци се јављају ретко: „Кавали тврди да је Џеј Ло у

другом стању“ (Блиц, 3.11.2007, 13); „Чола у новогодишњем програму ХРТ“ (Блиц, 11.11.2007, 15). У оба примера реч је у вести коју потписује В. Ђ. Ђура, музичар и новинар, па не чуди што у насловима користи надимке познатих личности из света музике, својих колега, Здравка Чолића и Џенифер Лопез.

У *Блицу* налазимо примере у којима се име и презиме личности из света музике јавља у наднаслову као неконгруентни атрибут у генитиву, док наслов чини именичка синтагма којом се истиче оно због чега је та личност заступила да штампа пише о њој:

„**Перформанс Снежане Арнаутовић: Активно учешће посетилаца**“ (Блиц, 3.11.2007, 13), наднаслов је подвучен сивом линијом;

„**Концерт пијанисте Стивена Гутмана Музика за Гиниса**“ (Блиц, 7.12.2007, 21), подвукла Ј. М.; наднаслов је смештен у празан простор на фотографији, поред лика пијанисте;

„Сервантес награда Аргентинцу Хуану Хелману“ (Блиц, 2.12.2007, 13).

Само три примера међу вестима овог модела немају антропоним у насловном блоку, али је у две вести он исписан испод слике (у једној испод слике младог песника Фарука Шехића у вести „Песме ’Прегажене генерације’“ (Блиц, 25.1.2008, 20), а у другој испод слика пијанисте Пјотра Андержевског и пијанисткиње Наташе Вељковић, у вести „Циклус „Великани музичке сцене“ у Коларцу“ (Блиц, 3.11.2007, 13)), док се у трећем примеру не појављује ни ту, јер се ради о светски познатој поп-певачици Мадони, па би име испод слике било редундантно.

У наслову вести „Глумац Шија Лебеф ухапшен у Чикагу“ (Блиц, 3.11.2007, 27) уз антропоном стоји *nomina agentis*, а вест почиње реченицом: „Млади глумац Шија Лебеф, који се прославио улогом у филму „Transformers“, ухапшен је прејуче у апотеци у Чикагу...“. Будући да име младог глумца још није познато свим примаоцима поруке, тј. бројној и разуђеној публици дневне штампе, у наслову је употребљено уз назив његовог занимања. Именичку синтагму са *nomina agentis* налазимо и у наслову „Гитариста Куста освојио Пољску“ (Press, 10.12.2007, 24). У вести коју прати фотографија Емира Кустурице на сцени са електричном гитаром у рукама. У наслову је уз његов надимак употребљена именица „гитариста“, али из потпуно другачијих разлога него у претходном примеру. Текст извештава да је „Куста показао не само да је један од најбољих европских режисера, већ да није лош ни као гитариста“. Та информација смештена је на финалну, стилски маркирану позицију и заједно са насловом чини оквир вести, заокружујући информацију коју наслов наговештава.

Вести које припадају моделу 1.в приказују спортисте током игре, у покрету или тренере који гестикулирају док нешто објашњавају. Вести модела 1.г представљају обавештења за јавност која даје полиција и пропраћене су фотографијама осумњичених или жртава. Две вести из групе 1.д говоре о здравственом стању патријарха Павла („Патријарх у лошем стању“ (Блиц, 18.11.2007, 4); „Патријарх мало боље“ (Блиц, 2.12.2007, 9)). То су тзв. вести

у низу јер извештавају о развоју неке ситуације током одређеног временског периода. Пропраћене су фотографијама патријарха начињеним пре смештања на ВМА – прва током обрађања јавности, друга током службе. Друге две вести из ове групе представљају агенцијске вести о изјавама папе Бенедикта XVI поводом пошаст модерног доба: „Папа жали због ’потрошачког менталитета’“ (Press, 10.12.2007, 20); „Папа напао борце против глобалног загревања“ (Press, 14.12.2007, 20). При том, обе вести су идентичне у погледу графостилистичког поступка (светлоплава позадина, слика у боји изнад текста вести, исти фонтови), као и простора који заузимају, дужине вести и наслова смештеног у три реда, па илуструју стварање стереомоделне форме вести која штеди време приликом припреме новина за штампу.

Моделу 2 припадају вести допуњене фотографијом неког догађаја и они чине 31,93% укупног броја вести с фотографијом, тј. отприлике трећину тог корпуса. Највише је фотографија на којима се приказује хапшење, увиђај на месту саобраћајне нестреће или провале, пожар у затвору, трагање или извлачење тела из воде или обезбеђивање неког догађаја на ком је присуство полиције неопходно због могућих инцидента, као што је случај у вести „Плаваши чувају педере“³ (Курир, 16.12.2007, насловна); једна од особа на слици крије лице, подигнувши крагну јакне, а остали ликови су замагљени, док у тексту испод слике стоји: „Снаге реда и безбедности под пуном ратном опремом и са псима обезбеђивали геј журку у центру града. На партију биле многе личности из јавног и политичког живота“. Вести црне хронике доносе драматичне новости, а фотографија догађаја доприноси напетости и даје динамички карактер вести.

На другом месту по заступљености су вести које извештавају о договорима политичара, сусретима државника или дешавањима у скупштини, пропраћене фотографијама на којима се воде преговори или заседа, чија је сврха да дају веродостојност, потврде сусрет двојице државника и сл. Издвојимо вести о активностима политичара илустроване занимљивим фотографијама које привлаче пажњу и изненађују јер се разликују од осталих примера на којима политичари мирно седе и разговарају. Први пример је вест под насловом „Ћубре на којем се добро зарађује“ (Ало!, 7.12.2007, 12), која извештава о томе да је отворено „прво постројење за рециклажу електронске и електричне опреме на Балкану“. На фотографији су приказани потпредседник Владе Србије Божидар Ђелић и министар за заштиту животне средине Саша Драгин, који пред блицевима фоторепортера (један фотоапарат се види у горњем левом углу фотографије) пуштају у рад машину за рециклажу, позирајући нагнути један ка другом и притискајући истовремено два зелена дугмета кажипрстом потпуно испружене леве руке, тако да у први мах делује као да нешто показују. Други пример је вест под насловом „Срђан Миливојевић про-

³ „Недопустиво је колоквијално, погрдно и непрецизно називање одређене групе“, *Кодекс новинара Србије*, 2009, 16.

мовисао 'српски лаптоп'" (Ало!, 7.12.2007, 2), илустрована фотографијом у боји начињеном у Скупштини Србије на којој су у првом плану два млађа посланика која испред себе имају дечије рачуналке, док старији посланик поред њих има пред собом лаптоп. Фотографија ефектно делује својом неочекиваношћу: препознатљива атмосфера скупштинског заседања на коме старија господа у оделима гледају испред себе озбиљног лица и насупрот њој – шарене рачуналке. Испод слике стоји иронични наслов који најављује тзв. вест-изјаву, којом се преносе ироничне речи у наслову именованог политичара. Наслов је исписан белим словима на црвеној позадини, а цела вест уоквирана црвеним, чиме је завршен списак ванјезичких функционалних појачивача употребљених у овој вести, а којима се постиже сензационалистички ефекат, својствен дневном листу *Ало!*.

Две вести модела 2 издвајају се у графостилистичком погледу – фотографија која илуструје текст као и у осталим вестима из ове скупине приказује људе који нешто раде, али уместо уобичајеног правоугаоног облика и положаја изнад или поред текста (испод текста претежно када је вест на дну стране), видимо фотографију округлог облика смештену у средиште текста. У првом примеру реч је о фотографији на којој су насмејане девојке које играју на концерту („Карте за „Егзит“ у претпродаји од сутра“ (Блиц, 7.12.2007, 25)), а у другом два мушкарца која пеку ракију у казану („Казан за ракију први српски патент“ (Ало!, 7.12.2007, 5); вест почиње реченицом: „Први регистровани патент у Србији је stroj за печење ракије и заведен је 14. децембра 1909. године...“). Ово је очигледан пример на који начин се фотографијом и графичком обрадом разбија просторна монотонија и уопште сваки вид монотоније у графостилистичком обликовању вести.

Поред већ поменутих подтипова, вести модела 2. могу за тему имати и јавне протесте, те сходно теми бити праћене фотографијом групе штрајкача на улици, у Палати правде или фабричкој хали („'Желвоз' у Смедереву почео са штрајком“ (Блиц, 4.12.2007, S 2); „О штрајку би требало да мисли и Влада“ (Блиц, 13.11.2007, 16); „Тешко живе са 12.000 динара“ (Блиц, 1.12.2007, S 3). И овде видимо везу наслова и слике, два битна елемента вести који читаоцу омогућавају да, чак и када само прелиста новине, на основу њих добије основне информације.

У вести графостилистички обликоване по моделу 2 спадају и спортске вести илустроване фотографијом утакмице, којој динамичност обезбеђује кретање играча на терену или падање на колена, стежање песница и окупљање након поготка, а у нашем корпусу су заступљене са три вести.

Друге три вести по моделу 2 издвајају се тематском повезаношћу (позоришна дешавања) и идентичним илустровањем путем фотографије једне сцене из позоришне представе („Ревизија представа у Аранђеловцу“ (Блиц, 7.12.2007, S8); „Прокупачки аматери извели 'Професионалца“ (Блиц, 3.11.2007, 17); „'Успоменар' у Атељеу“ (Блиц, 1.12.2007, 16) . У сва три примера имамо црно-беле фотографије смештене изнад текста, формата 7,5x4

цм, а испод њих текст белим словима на црној подлози, испред ког је сиви правоугаоник.

Две вести које смо подвели под модел 2. разликују се јер на слици није догађај, нема фигура људи који нешто раде, па ипак на њима се одвија нека радња, а избор графостилистичких средстава је помало неуобичајен. Вест „Мобилни изазива рак у устима?“ (Press, 14.12.2007, 21) – текст који доноси непријатну и застрашујућу информацију смештен је на ружичасту подлогу и праћен фотографијом на којој је само лице девојке која се смеши док телефонира. Друга вест такође има упитну форму наслова: „Атентат на Путина 7. 1. 2008?“ (Press, 10.12.2007, 20), а на слици је црна чизма која гази изгужвану и однекуд исцепану Путинову фотографију. Текст испод слике гласи: „**ЦРНЕ СЛУТЊЕ...** Путин на мети?“.

Модел 3 потврђује већ примећену везу наслова вести и фотографије која прати текст вести. Од 14 вести овог типа 10 вести на слици има неки локалитет, објекат или простор, а његов назив се појављује у наслову вести (подвукла Ј. М.):

- „Новац за обнову за Јусовића куле“ (Блиц, 17.11.2007, 17);
- „Покраден бакарни лим за ваљевски храм“ (Политика, 6.11.2007, 19);
- „Притворен крадљивац са градилишта цркве“ (Блиц, 13.11.2007, S2);
- „Хотел „Плаза“ уместо зграде МУП-а“ (Ало!, 14.12.2007, 3);
- „Правни факултет почео да користи детекторе“ (Press, 6.11.2007, 10);
- „Запаљене просторије Савеза глувих“ (Press, 4.1.2008, 15);
- „Ухапшен бегунац из два затвора“ (Блиц, 24.11.2007, 17);
- „Печурке повредиле четворо људи“ (Ало!, 7.12.2007, 5);

Последњи пример је специфичан јер само на основу читања наслова није јасно да је реч о физичком објекту и да фотографија приказује место саобраћајне несреће. Када читалац пред собом има и фотографију, јасно је да је реч о металним печуркама на аутобуском стајалишту, а када прочита главу вести добиће одговоре на сва питања која су кључна за једну вест о саобраћајној несрећи (како?, када?, где?, ко?, где? има ли жртва?):

„Аутобус београдског Градског саобраћајног предузећа на линији 17, којим је управљао Миленко Нешковић (53), јуче око 10 сати оборио је на стајалишту у Улици омладинских бригада 2 четири металне печурке. Том приликом повређени су Миланка Нинковић (66), Миливоје (72) и Драгица Николић (66) и Глигорије Костић (70). Они се налазе ван животне опасности.“

Дакле, када је реч о вестима графостилистички обликованим по моделу 3, у већем броју случајева просторна локализација наглашена је двоструко, насловом и фотографијом. Дешавање везано за Јусовића кулу, ваљевски храм, хотел „Плаза“, Правни факултет, просторије Савеза глувих или два затвора, представља тему вести, а читалац је насловом и фотографијом заинтригиран да прочита шта је то што се на тим местима дешава. У нешто мањем

броју вести обликованих по овом моделу нема просторне локализације у наслову вести коју прати фотографија барикада на путу („Белгијанци пропихтали од кризе“ (Press, 16.12.2007, 12)), осветљеног градског трга („Крагујевчани широке руке“ (Курир, 15.12.2007, 15); тек поднаслов успоставља ближу везу са фотографијом: „За набавку новогодишњих украса издвојили тридесет пет хиљада евра“) или бензинске пумпе („Гориво скупље за око два динара“ (Блиц, 7.12.2007, 9) и „Гориво јефтиније за три динара“ (Блиц, 25.1.2008, 9)). Последње две вести објављене у дневном листу *Блиц*, осим заједничке тематике имају и идентичну синтаксичку структуру наслова, као и иста графостилистичка средства: исти фонтови, црно-бела фотографија бензинске пумпе, антрфиле у виду две идентичне табеле са ценама горива (стара и нова цена). Обе вести потписао је новинар Р.Ж.М.

Модел 4. одликује се статичнијим карактером фотографије, јер људи на њој позирају фотографу. Вест „Отварање Музеја АВВА у јуну 2009. године“ (Блиц, 7.12.2007, 24) прати фотографија четири члана славног шведског бенда који увијени само у станиол позирају са шведском заставом у позадини. Оваква фотографија свакако има за циљ да привуче пажњу читаоца. Вест „Шију и одећу за кућне љубимце“ (Блиц, 7.12.2007, S7) пропраћена је фотографијом пет ученица Техничке школе за машинство и саобраћај са плишаним псима обученим у њихове креације и њихове професорке, а наднаслов „Сајам Омладинског предузетништва у Крагујевцу“, подвучен црвеном линијом, употпуњује информације које реципијент привучен насловом и фотографијом стиже бацивши поглед на горњи десни угао ове новинске стране. Више информација о учесницима сајма и њиховим изумима добиће читањем текста вести. Међу вестима ове скупине су и „Мирјана Метлић нова мис Балкана“ (Press, 14.12.2007, 33) у којој је тело вести штампано у два ступца између којих су мис Балкана и две пратиље са лентама, поклонима и букетима цвећа; вест „Штрајкују од летос“ (Блиц, 25.1.2008, S2) изнад чијег текста је фотографија радника „Ниш филма“ умотаних у шалове на степеништу испред кабинета градоначелника, где група њих „свакодневно протествује од 10 до 11 часова“ и сл.

Модел 5 из табеле бр.1 на фотофразији има појмове предметног света о којима се у вести говори: пут са нотама („Пут који свира и упозорава“ (Блиц, 25.12.2007, 18)), боцу алкохола („Алкохол добар за старије?“ (Press, 4.1.2008, 33)), бочица пеницилина и шприц („Крај несташице пеницилина“ (Press, 16.12.2007, 9)), необичне сијалице („Уметничке сијалице уместо лустера“ (Блиц, 25.12.2007, 19)), мобилни телефон („Мали паметан телефон“ (Блиц, 7.12.2007, 23)), провокативна насловна страна књиге „Грабљивица“ („Грабљивица‘ обара све рекорде“ (Ало!, 14.12.2007, 4); наслов је подвучен црвеном линијом, а црвен је и наслов књиге на фотографији), хероин („Турчину 12 година за шверц хероина“ (Press, 4.1.2008, 12)), марихуана („Притворени због марихуане“ (Press, 10.12.2007, 14))⁴.

⁴ Подвукла Ј. М.

Везу наслова и фотографије видимо и у моделу 6 Вест „Чарапе од паукове свиле“ (Press, 16.12.2007, 15) има на фотографији дудовог свилца који плете, а вест „Животиње у ЗОО врту добиле поклоне!“ (Press, 31.12.2007-2.1.2008, 28) лава испред кога је поклон са машном.

Модел 7, иако заступљен малим бројем примера, чини се довољно занимљивим да се осврнемо на њега, посматрајући укупност семиотичких обележја једне од две вести у којима се јавља та врста фотографије. На фотографији је дршка штапа у рукама старе особе, детаљ са црно-беле фотографије. Семиотичка обележја вести под насловом „Силована старица“ (Правда, 8. и 9. 03. 2008, 13) поред фотографије чине и друга средства. У тамносиви оквир смештени су наднаслов испред кога стоји наранџасти круг, испод њега слика руку старије особе које држе дршку штапа. Слика заузима трећину простора вести. Испод слике се налази наслов, а испод њега је тело вести. Наслов и наднаслов су штампани болдираним белим словима на тамносивој позадини оквира, великим почетним словом. Текст вести је одштампан црним словима на белој подлози и смештен је испод наслова у виду једног ступца од 29 редова, подељеног на два пасуса. Први, мањи пасус, представља лид вести, а други, већи, тело вести.

Као што смо већ напоменули, мањи број вести има допуну у виду различитих слика. У две вести појављују се амблеми смештени између два ступца вести: знак Нафтне индустрије Србије у вести под насловом „Влада за дил са Русима“ (Ало!, 14.12.2007, 3), која извештава „о потреби остваривања сарадње Русије и Србије у области нафтне и гасне привреде“, и грб репрезентације Енглеске у вести „Испадање кошта 1,7 милијарди евра“ (Блиц, 16.11.2007, 33), која говори о испадању из Европског првенства у фудбалу, при чему средством визуелног кода читалац сазнаје о чијем испадању је реч.

Цртежи се јављају у три вести-занимљивости, тзв. „soft news“, од којих две налазимо у рубрици „Луда планета“ дневног листа *Блиц* (31.10.2007, 21) под насловом „Дечак научио десет језика“ (дечак седи на књигама и држи лаптоп у крилу) и „Пас упуцао ловца“ (ловац и пас), а трећу у рубрици „BIZARRE“ дневног листа *Press* (10.12.2007, 25), без наслова, са темом забране реп музике у Ирану и илустрацијом у виду заставе Јамајке у чијем средишњем делу, на белом простору између зеленог и црвеног, репује црнац обучен у жуто.

Портрет др Арчибалда Рајса сликара Драгомира Глишића допуњује тело вести „Слике Драгомира Глишића у Галерији ‘73“ (Блиц, 7.12.2007, 21).

ЗАКЉУЧАК

Повезаност фотографије као главног средства визуелног кода са насловом као посебном категоријом писане речи, показано на великом броју примера, прагматички је условљено чињеницом да велики број савремених читалаца услед недостатка времена понекад само прелиста новине, па му ови

визуелно истакнути елементи вести који се међусобно допуњују дају део информације. Фотографија носи допунску информацију уз насловни блок, који може бити истакнут на различите начине. Веза фотографије са наднасловом је ређа него веза са насловом.

Разврставајући вести илустроване фотографијом по тематици, наилазимо на вести сличне садржине које су идентичне у погледу графостилистичког поступка (позадина, слика, фонтови, оквир), као и простора који заузимају, дужине вести и наслова, па илуструју стварање стереотипне форме, оправдано услед брзине којом се новински текстови припремају за штампу, али и услед тога што се уједначеном формом вести рецепијент навикава на њу и лако проналази информације које га занимају већ приликом летимичног прегледа штампе.

ЛИТЕРАТУРА

Васић (1995): Вера Васић: *Новински рекламни оџлас*, Ветерник: ЛДИ.
Коњик (2006) Ивана Коњик: Перифрастички предикат у новинским насловима, *Наш језик XXXVII/1-4*, Београд: Институт за српски језик САНУ, 33-41.

Милановић (2000): Александар Милановић: Стереотипност и креативност у структури новинске вести при генези српског новинарског подстила, *Српски језик V/1-2*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 623-639.

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

Jelena Maksimović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

PHOTOGRAPHY AS A MEANS OF VISUAL CODE IN NEWSPAPER NEWS

Summary: The paper studies the news in daily newspaper as most frequent and basic journalistic genre. Analysis shows the importance of photography as a means of visual code in structure of news as the main genre of journalistic functional style and how it is connected with titles of the news and with other means of the visual code.

Key words: photography, newspaper news, public informing, journalistic style, non-linguistic function intensifiers.



Сретко Дивљан
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет
Јагодина

УДК: 37.036-057.874 ;
159.954-057.874
ИД БРОЈ: 171632908
Претходно саопштење
Примљен: 1. септембар 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ЛИКОВНА ТАЈНА

Апстракт: У овом раду се расправља о ликовној креативности која се учи и ликовној тајни. Ликовна некреативност може бити физички и ментални проблем. Стид и непријатност су основни кочничари ликовног напредовања код деце и ученика. Циљ рада је да се на теоријској основи предоче параметри ликовне креативност код деце а задатак да се подстакне ликовна креативност. У раду је примењена логичка метода. Закључено је да је емоционална интелигенција основни покретач ликовног стваралаштва код ученика.

Кључне речи: ликовна тајна, ликовна подсвест, ликовна креативност.

УВОД

Ликовна тајна је креативни емоционални свет у нама и знак емоционално-умне способности код човека. Ако се креативност учи, онда су тајне у нама и само их упорношћу и радом можемо открити и остварити. Човек у себи има више ликовних радости и сам их мора свакодневно откривати у додиру са свакидашњим светом. Ликовне тајне су емоционалне емпатије и њихово креативно стимулисање код ученика. Кроз аутосугестију ученик може постићи врхунска ликовна остварења. *Ја ћо моју ћосћићи. Ја ћо умем урадићи. Ја ћо желим ћосћићи.* Ученике морамо ослободити од ликовног страха. Емоционално-ликовна креативност је тајна сила у човеку и генијална моћ постигнућа.

ЛИКОВНА ТАЈНА

Ликовна тајна је човекова воља да снагом свога духа може изабрати ликовни пут свога живота и да може у себи мењати биолошку датост. Воља у човеку ствара енергију за мењањем ликовне околности и света око себе.

Без воље која је синоним слободе као и избора ликовног понашања, не бисмо могли створити ликовне тајне. Воља је психичка функција, особене ли-

ковне свести, свесног ликовног Ја. Суптилност вољних ликовних акција показује креативну суптилност и тајну механизма и структуре која подржава тајну ликовних функција. Нарушавањем механизма ликовне тајне, будности и пажње проузрокује се креативно снижење вољних ликовних димензија.

Фројд сматра да постоје три нивоа личности човека и то: „Id“ (оно) је биолошка датост, несвесно наслеђе, несвесно – као принцип задовољства (као нагон).

„Ego“ (Ја) као извршилац „Ida“ категорија је која води рачуна о реалности. „Superego“ (савест) је делом свесна а делом несвесна категорија која регулише понашање.

Фројдова теорија већ је одавно превазиђена.

Центроенцефални систем је носилац свести. Свест се налази у диенцефалној, мезенцефалној области у трећој комори као ретикуларној и основној структури у организацији свести.

Ликовни свет може живети у човековом телу и ван њега.

Ликовна креативност је тајна човекова.

Уз напоран рад и ликовну вољу човек може открити ликовну тајну и постати генијалац.

Ликовна креативност се учи! Она је емоционална тајна која живи у нама и око нас. Ликовна креативност у себи крије емоционалну и рационалну тајну.

Ученик може видети, чути, осетити, мирисати и креативно путовати независно од свога тела. Он може своју визију видети (ејдетске слике), чути без чула слуха. Најбољи пример музичара који је чуо музику а био је глув, јесте Лудвиг ван Бетовен. Пред крај свог живота, Едгар Дега као и Огист Реноар нису добро видели, али су зато насликали већину својих најбољих дела.

Уметност је човекова тајна! То је тајна леве и десне хемисфере мозга.

Уметност је тајна све док неко ликовно дело не заживи испред очију посматрача. Тајну увек тражимо и поново откривамо. Ликовна тајна је вечити мотив живота у уметности.

Ликовна интелигенција је бесконачна ликовна тајна и креативност коју поседује сваки човек.

Ако неки ликовни проблем не можемо да решимо, морамо се упитати да ли је то наш ментални, физички или емоционални проблем. Да ли је то ментални проблем или креативни стид или непријатност да ученик своја осећања јавно искаже? Морамо знати да су ликовне тајне увек индивидуалне и особене за једно ликовно дело. Тајну човек мора све време живота тражити. Ако желимо открити тајну, морамо бити упорни.

Ако се ученик плаши да створи своје ликовно дело, наставник му мора објаснити да је његово ликовно дело његова тајна којом мора задивити друге људе кроз више емоционалне стварности. Важно је да наставник зна да оно што ученик ствара или замишља – то и постоји.

Поједини философи сматрају „да су мисли ствари: оно што осећате, то и привлачите; оно што замишљате, то и постајете“.

Ако знамо да је мисао најснажнија сила универзума – јасно нам је да су емоције највећи покретач уметности и науке уопште. Емоционална интелигенција је космичка сила која све у човеку покреће и ствара оригиналност ума и разума. Ум без разума ништа не значи. Ако ум не разуме оно што ученик ствара, ту уметности нема. Емоционална интелигенција је велика духовна сила у нама. Уметност за ученика мора бити радост; радост стварања и креативности. Она је велика моћ сугестије у нама и ван нас.

Емоционална интелигенција је велика покретачка сила у нама. Она је велика моћ сугестије. Емоционална интелигенција не сме постати лаж у нама као ни непријатељ који у нама изазива анимозитет и заједљиве опаске.

Подсвест у ликовној креативној интелигенцији

Подсвест је психички и физички феномен у човеку и може се и физички и психички остварити.

Ликовна подсвест прихвата оно што се у њој отискује или у шта креативна подсвест верује.

Да би ученик ликовно успео, наставник мора код њега ослободити његову урођену креативност. Код свих ученика морамо уградити ликовну веру да су сви они предодређени да постану генијалци. Да би ученик успео, он мора да верује у успех. Да ученици могу да визуализују ликовни успех и остваре ликовно дело – рад. Ако ученик верује да је уметник – он уистину јесте уметник. Оно смо што верујемо да јесмо. И Моцарт је постао геније јер је непрекидно радио.

Код ученика морамо изазивати веру кроз констатацију: „знао сам да могу створити ликовно дело и да ћу ликовно успети“.

„Све је могуће ономе који верује“ (Марко, 9: 23).

Да би ученик имао веру у себе, морамо га научити да се радује и туђем успеху (то је важно због менталног здравља).

Научите ученика да визуализује ликовни успех кроз креативни став. Ликовне мисли могу бити стварне. Ликовне мисли шаљу магнетски сигнал који привлачи сличне визије. Ако неку ликовну визију ученик види као добру идеју, он је може визуализовати као ликовно дело.

Велика ликовна дела се постижу истрајношћу. Ликовна истрајност и оптимизам су основа за остваривање ликовног дела. Развијањем ликовне истрајности добићемо генијалца. Ликовна креативност и истрајност су добар пут до стварања генијалца. Највећи непријатељ уметности је страх од естетског неуспеха, тј. страх ученика да он није рођен да постане велики уметник и да не зна да слика.

Страх је неуспех емоција да се прилагоде новој ситуацији и створе нешто ново, оригинално. Страх настаје услед деструктивне критике родитеља или наставника. Код ученика је изразит страх од одбацивања, као и од неуспеха. Важно је да имају позитиван став према учењу. Ученика морамо научити

да се радује свом успеху и усмери своје ликовне мисли ка позитивном раду и смелости, ка радости.

Ликовна радост кретивности и стваралаштва су позитиван став и љубав према уметности. Ликовно оптимистичко мишљење је основа за креативну надградњу ликовне теме, циља и задатка.

Ликовни страх је негативан став ученика према емоционалној интелигенцији који се може победити решавањем ликовних проблема и стварањем нове визије и могућности самопоштовања.

Велика вредност једног наставника је да ученику врати самопоуздање и самопоштовање. Самопоштовање и самопоуздање су основа за превазилажење ликовних проблема као и страха од неуспеха. Ученик мора бити храбар да би успешно савладао ликовне препреке. Самопоштовање и самопоуздање су добар услов да ученик ликовно може доћи до новог ликовног остварења. Са учеником, наставник мора идентификовати ликовни страх. Они морају открити како је настао ликовни страх и како га могу отклонити. Кад савладају тај проблем, страх мора постати прошлост а ликовно самопоуздање ликовна будућност.

Како избећи ликовни страх?

Страх је део емоција и није материјализован. Ученике морамо научити да буду храбри и непоколебљиво сигурни у себе.

Да ли код ученика постоји страх од непознатог и од оног што не зна? Наравно да постоји. Ликовна кративност негира и одстрањује страх од непознатог и онога што ученик не зна. Наставник мора ученика научити да ликовно-оптимистички гледа на чин креативности. Ако се ученик плаши да уради ликовну тему, наставник му мора помоћи да стекне ликовно самопоуздање и ликовно самопоштовање јер су то основни покретачи ликовне креативности.

Ученик мора бити храбар да би превазишао ликовне проблеме. Кроз самопоштовање и покушаје да створи ново ликовно дело ученик постаје независна и храбра ликовна личност – уметник.

Важно је да наставник и ученик препознају ликовни страх и објективно га идентификују. Откривање ликовног страха је важан чин којим би ученик могао да савлада ликовни проблем. Савлађивањем ликовног страха ученик поновним покушајима долази до ликовног решења. Путем поновног покушаја, да савлада ликовни проблем и страх, ученик стиче ликовно самопоуздање.

Како избећи ликовни страх? Са учеником почињемо од ликовног ангажовања и храбрости да истраје у ликовном раду. Креативну храброст карактеришу ликовни ставови:

Ја то могу постићи!

Ја то умем урадити!

Ја то желим постићи!

Код ученика подстичемо ликовну веру у себе. Вера у себе је суштина живота и креативног постојања. Ученик треба да верује у свој креативни ликовни став и свет.

Ученику треба објаснити да је храброст почети нешто ново и оригинално. Тражити нешто ново није само храброст већ и животни став да је ученик рођен да буде личност која може и уме креативно да ствара.

Ликовно-унутрашња срећа је велики покретач снаге и успеха код ученика и развијање визио-просторне интелигенције. Страх од неуспеха може бити мотив да ученик истраје и оствари своје ликовно дело, као и своје снове.

За развој ликовне културе важна је истрајност.

Шта је истрајност? Семјуел Џонсон је рекао: „Мало је ствари које марљивост и знање не могу да постигну; велика дела се не постижу снагом, већ истрајношћу“.

Урадити сваког дана понешто. Од ученика тражити већу одговорност према ликовном раду. Велика дела се постижу истрајношћу. Кроз упорност, ученик сазнаје шта је то радост а кроз радост остварује своју креативност. Радост је остварен ликовни циљ.

Шта је ликовни циљ?

Ликовни циљ је када се машовитост кроз креативност стави у службу ликовне креативности. Ако ученик не оствари ликовни циљ, то је први знак да наставник није успео да покрене код ученика емоционалну интелигенцију. У том случају испитујемо ученика зашто није постигао ликовни циљ. Бележимо чега се све сећа. Важно је да се досети зашто није надоградио свој ликовни рад. Да ли је можда ликовна техника била узрок ликовном нераду и одустајању од ликовног циља? Да ли је ученик машовит? Да ли поседује ликовну вољу и истрајност? Кроз разговор са учеником тражимо узроке.

Да ли ученик може ликовни проблем да идентификује? Да ли је ученик себи поставио ликовни циљ? Шта је ученика спречило да ликовне проблеме реши? Ученик мора у сарадњи са наставником дефинисати ликовне проблеме. Кад дођу до основних проблема и узрока ликовног неуспеха ученика, онда је све лакше решити и истрајати до краја.

У ликовној креативности сумња и страх су највећи проблем за креативно ликовно стваралаштво. Да би се отклонио ликовни страх и сумње, најпре се морају искоренити ликовна предубеђења. Кад ученик отклони узроке ликовних проблема и предубеђења, он ће невероватном брзином почети да ликовно напредује. Важно је одредити ликовне мере за креативно напредовање. Кад се одреди ликовни пут напредовања, ученик сам наставља да решава ликовне проблеме.

Кад су питали једног човека како ће он то да поједе вола, он је одговорио: „залогај по залагај“. Тако ће и ученик решавати ликовни проблем; један по један. Важно је да уредно бележи свакодневни напредак јер на тај начин стиче ликовну вештину у решавању проблема. Ликовне проблеме ученик мора решавати кроз позитиван став – да ће успети.

У ликовној култури нико не успева сам. Да бисмо успели потребан нам је наставник. Током ликовног рада ученик мора одредити ликовне приоритете и разликовати релевантно од ирелевантног креативног поступка.

Шта су ликовни приоритети? Брзо решавање ликовних проблема и то без одлагања. Ученику морамо усадити потребу да ликовно размишља на дуге стазе. Да би ученик успео, он мора ликовно стварати на дуге ликовне стазе. Нек ученик лети са орловима и дружи се са змајевима. Ученика морамо научити да он може себе променити и ликовни став и постати „ВЛАДАР СВОЈЕ СУДБИНЕ“.

Наставник у школи мора постати расадник ликовне хармоније, љубави, лепоте креативног изобиља. Код ученика мора подстицати надахнуће, љубав према уметности, лепоти у уметности, срчаности и генијалности.

Ликовна култура је светлост у ученику и цртачко-колористичка креативна емоционална интелигенција. Код ученика путем ликовне културе можемо отклонити непријатељство према другима, осуду, зловољу, успоставити духовни мир и вољу према свему што ученика окружује. Важно је да ученик из себе избаци убеђења која ограничавају и да прихвати да је способна и креативна личност. Да бисмо нешто урадили и постигли, морамо научити ученика да мора бити истрајан. Истрајност и упорност су основе ликовне креативности (и не само ликовне креативности).

ЗАКЉУЧАК

Ликовна креативност од ученика захтева све већу употребу и активирање дендрита и неурона. Ликовне идеје су основа креативности и бесконачно богатство једног ученика. Кроз ликовне идеје ученик мора бити оријентисан према ликовним решењима.

Ликовне проблеме морамо решавати кроз ликовно систематичан приступ и интензивно размишљање. Да бисмо успели у ликовној култури, морамо боље организовати ликовну наставу и јасније дефинисати ликовне проблеме кроз дискусију и партнерски рад наставник – ученик. А, да би ученик ефикасно решавао ликовне проблеме он мора пронаћи узроке и могућа решења ликовног проблема.

ЛИТЕРАТУРА

Ђукић-Дејановић (1999): Славица Ђукић-Дејановић, *Миловановићев увод у клиничку психијатрију*, Крагујевац: Медицински факултет у Крагујевцу.

Дивљан (2009): Сретко Дивљан, *Методика наставе ликовне културе*, Бања Лука: НУБЛ.

Sretko Divljan
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

ARTISTIC SECRET

Summary: The paper studies artistic creativity, which is learnable, and artistic secret. Absence of artistic creativity can be the result of physical or mental problems. Students' advancement in artistic development is mainly hindered by a feeling of shame and embarrassment. The paper aims to theoretically define the artistic creativity parameters in children as conditions of encouraging creativity. The method used in the paper is logical method. It is concluded that emotional intelligence is the basic drive of students' creativity.

Key words: artistic secret, artistic subconsciousness, artistic creativity.



Ружица Петровић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 177.2
ИД БРОЈ: 171633420
Прегледни рад
Примљен: 25. јун 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ИНТРИГА – ИЗМЕЉУ СЛОВОЉУБЉА И ЗАВИСТИ (Осврт на мисао К. Атанасијевић)

Ајсџракиј: У раду се разматра феномен интриге као један од оних антрополошко-етичких феномена чија присутност у међусобним односима људи стоји у несразмери са његовом спознајом. Наиме, много је више оних који су актери интрига или предмет интригантских радњи, него оних којима је ова појава предмет мисаоног бављења.

К. Атанасијевић је једна од ретких личности која је о овом феномену написала веома озбиљне студије. Као жртва интригантског деловања и човек изузетне умне снаге и моралне осетљивости, она је успела да захвати ову људску слабост у њеном онтолошком корену и да изнесе на видело сву њену порочност.

Стога је циљ овог рада био да се реafirмишу основни ставови о овом феномену у делу К. Атанасијевић и да се укаже на њихову научну и етичку вредност данас.

Пажљив одабир њених мисли, њихово веродостојно тумачење и анализа, показали су да је категорије интригантских ликова непогрешиво уочила, да је психолошки веома дубоко ушла у њихову сложену природу и да је на основу тога развила широк теоретски оквир тумачења који до данас није изгубио на својој актуелности и поучности.

У раду је закључено да постоје три аспекта феномена интриге: лични, социјални и морални. У карактеру свих типова интриганата на својеврстан начин делују снажна тежња за владањем, осећање мање вредности и завидност, који се на социјалном плану испољавају кроз оговарање, подметање, ширење лажи, а све са циљем да се жртва морално, што више, унизи, како би интригант био сасвим сигуран да му неће засметати на путу остварења његових амбиција.

Кључне речи: итрига, славољубље, завист, пакост, амбиције

* * *

Постоји једна склоност пријемчива посебном соју људи, коју је Ксенија Атанасијевић ванредно успелом психолошком анализом теоријски сасвим уобличио. Реч је о интригантству том „гнусном чудовишту, које савршено располаже вештином прерушавања и преображавања, које уме да узме горостасну обимност, али и да се према потреби, претвори у једвадодирни дах.“ (Атанасијевић 1936: 3).

Ово одређење интриге могло би нам послужити као увод у рецепцију Ксенијиног веома дубоког залажења у њено дејство и исход, али не и у њене метафизичке дубине, јер је сматрала да то није потребно за једну тако ирационалну негативност каква је интрига. Наиме, чак и кад би њиме дошли до једног онтолошки прихватљивог дискурса, не би тиме ублажили или зауставили њено пустошно и разорно дејство. Уместо тога, Ксенија обавља једно психоаналитичко проматрање ове појаве узимајући за анализу ток и начин њеног ширења и последице деловања у домену искуственог оквира и то међу интелектуалним круговима.

На први поглед делује незамисливо да се ова појава може јавити међу људима који представљају „духовну елиту једног народа“, јер оно што би доликовало њеном имену и статусу јесте највиши степен разборитости и благодсти, а не било каква злоба и пакост. Али крећући се и сама међу људима из те средине, што су захтевали њено научно звање, наставничка делатност и духовно интересовање, имала је прилику не само да примети ширење овог феномена, већ и да сама осети погубне последице његовог деловања.

Наиме, међу интелектуалцима, поред оних који су снагом свог духовног ероса потпуно посвећени тражењу истине и остварењу добра, могу се наћи и они код којих се недостатак способности и моралне непречишћености, компензира појачаном тежњом ка освајању истакнутих положаја. На путу остварења амбиција које могу ићи до незајажљивих прохтева, они не бирају средства и начине супротстављања онима који им стоје на путу, стварно или у њиховој уобразиљи. Таквим људским створовима у лику интелектуалаца, песника, научника иду на руку све оне друштвене кризе кроз које се читује пад и деградација моралних и духовних вредности уз које иду компромитација личности и атак на слободу појединца. У њиховој таштини крије се и плоди себичност, егоцентричност, жудња за надмоћ, за ласкањем и подилажењем. Занесени сопственом памећу и уверењем да су неподложни било каквој слабости или заблуди, такви људи постају опасни, јер притајена, али зато веома активна жудња за истицањем и важењем најчешће заслепи све човекове погледе у сопствену унутрашњост, али зато постане будна за најмање недостатке и слабости других. Из ње се рађа снажна воља за моћ која производи завист, гнев и мржњу.

У осликавању социјалног оквира у коме је живела, К. Атанасијевић нам открива присуство управо тих елемената. „У наше дане“, пише она – „особито, пада у очи потпуно, очајно одсуство сваког смисла за осврте и равнања према духовним вредностима, чак један циничан став према њима. Све у садашњости усредсређено је на задовољавање материјалних прохтева, скоро злочиначки нараслих, и на зајажавање исцерено наднесеног, често лудачког потврђивања себе, свог славољубља, или својих ћуди, потврђивање које би да буде утопљено ма и по цену криминалних повреда других личности.“ (Атанасијевић 1936: 5).

У таквој духовној средини, К. Атанасијевић није могла остати поштеђена утицаја злонамерних измишљања која су неуморно нарастала, умножа-

вала се и ширила све до најгорих оцрњавања њене личности. Питајући се, ко су интриганти, она одговара да их има „читав легион“ и да се могу по много чему разликовати, али да су сви једнаки у једној намери: „... да што је могуће ниже, свуку онога кога су узели за центар својих нишана. А кад већ једном та красна дружина почне о неком на овај начин да се ‘стара’ онда никаквих изгледа нема да ће га скоро испустити из вида: онда један зао суд повлачи за собом густу поворку других, а прво бацање блатом читав низ следећих. И то се тако продужује, док се сва морална и интелектуална, чак и физичка личност клеветаног не обавије погрдним и срамним тврдњама, као гадним зарезотинама.“ (Атанасијевић 1937: 25). О оговарању као елементу итриге Ј. Лествичник каже: „То је танана а крупна болест, скривена и подмукла пијавица, која сише и слаби крв љубави. Оговарање је лицемерство љубави, узрочник оскрнављења и оптерећења савести, уништење чистоте... Строге и брижљиве судије грехова свог ближњег болују од наведене страсти зато што немају савршеног и трајног сећања и бриге о својим сопственим гресима“ (Лествица, стр. 89).

Шта је то, што интриганта чини тако жилавим и отпорним на сваки покушај спречавања његовог деловања? К. Атанасијевић налази да је општи разлог у већој подобности људи да неистине шире него да их исправљају. Користећи то својство људи интриганти проспу велику количину лажи о неком, знајући да, када се оне једном увуку у уво оних којима је намењена, никада се више неће поставити питање њихове веродостојности. Други разлог, односи се на тајност рада. Наиме, интриганти увек плету мрежу обмана, скривени од погледа јавности. Никада не говоре отворено о ономе ко је предмет њиховог „обрађивања“, али зато одлично знају на ком месту, у каквом друштву, ком човеку, када и на који начин о њему убацити своју жаоку, али тако да она сама обавезно поприми размере незауоставног ширења и калемљења нових садржаја. Јер, она не сме остати јалова, већ мора да изазове интерес како оних који својом моћи одлучују о судбини жртве и оних који ће је обогатити новим клеветама тако и саме жртве којој се не сме дозволити остајање у стању душевног мира. А свако њено реаговање на сва та блаћења, покушај да спречи даље ширење и оповргавање лажних исказа, само иде на руку интриганту служећи му као додатни материјал за нова монтирања. Зато је потребно поседовати будну увиђавност и присебност да би се обеснажило свако дејство интриганта. А, интригант који о нама, нашим намерама, мислима, жељама не зна ништа, не може ни имати моћ над нама. Јер његов штетан домашај допире само до граница његове утољене радозналости. Из опреза према онима који вребају и мотре на сваки наш отворен и спонтан изражај, да би га претворили у фаталну последицу по нас, К. Атанасијевић препоручује безличан став у коме је наше изражавање магловито, увијено и тешко протумачљиво. Због бола који може донети непосредан излив наших осећања неопходна је скривеност наше унутрашњости од људи и то толико да нам. „је свако ћутање мало, а свака обазривост недовољна.“

Из искуствене стварности, др Атанасијевић је, из серије типова способних за интриге, изабрала најрепрезентативније у свом роду, помоћу којих је могуће појмовно извести све остале, њима сродне. То су: *интриганти глумци, интриганти инквизиџор и интриганти уцењивач*.

Иако, склони томе да интелектуално ограничене људе сматрамо недораслим да нам науде, ипак, њихово поседовање једне особине чини их и те како опасним. Та особина је подлаштво које, повезано са болесном амбицијом за освајањем високог места у друштвеној хијерархији може постати право проклетство са несагледивом погубношћу. Ту способност глупих људи да веома вешто досежу властите циљеве К. Атанасијевић објашњава природном надокнадом: „Пошто мора бити неке равнотеже у свим деловима васељене, потребно је да безнадежни глупаци од саме природе добију какву надокнаду која им може послужити као инструмент за борбу. Та надокнада њима је, толико пута, пружена у виду подмукле мајсторије да подземним каналима склањају испред себе оне који им сметају.“ (Атанасијевић 1932: 121).

Одсуство мисаоног потенцијала код ове врсте интриганта не умањује, већ напротив, појачава прохтеве за постизање високих циљева. Због тога, они су спремни на употребу свих могућих средстава у супротстављању сваком ко стане на пут њиховог освајања успеха и постизања каријере. Начини њиховог деловања због сувише мрачних и прљавих ходника остају до краја недокучиви, али су последице свуда видне и далекосежне. У остваривању циља познати су по упорности и подобности за свакојака преображења. Њихову камелеонску природу К. Атанасијевић веома пластично описује: ²Каткад се унижава до понизног и љигавог црва, кога је сувише одвратно и згазити – каткад риче и заповеда као избезумљени тиранин, увек према потреби и ситуацији. И тако се та смена одиграва све док се не оствари највеће чудо: док црни глупак, обема својим шакама, не докопа чврсто позицију намењену најмудријим, и док са ње почне да сеје свуд око себе пропаст и разарање.“ (Атанасијевић 1937: 28). У основи интригант глупак носи природу тиранина у којој једнако пребивају и подаништво и насилништво, а који се смењују, зависно од прилика које се веома проницљиво оцењују да би се предузео непогрешан покрет.

Други тип, интриганта – инквизитора, К. Атанасијевић одредљује као несрећника у коме живи „неискорењива, садистичка потреба“, морбидност чије дејство, посувраћене фантазије може сејати такав очај и пустош који се једино могу довести у везу са судбинском нужношћу. Оно што потпуно затамњује лик овог типа интриганта јесте његова неутољива жеља да мучи, кињи, масакрира, не да би посредством тога остварио виши положај, постигао материјално богатство, или зајазлио осветољубивост, већ ради чистог уживања. Његова немоћ да свим постигнутим имањем и поседима истисне и поништи прохтев за безинтересним уживањем у мучењима других, К. Атанасијевић приписује кармичкој оптерећености и предодређености за једну такву језовиту судбину.

Међу „непризнатим, исмејаним и одбаченим књижевницима и уметницима, код којих је пољуљана вера у сопствену снагу“, К. Атанасијевић налази трећи тип интриганта уцењивача. У њему препознаје као најјачу, потребу да се за живота докаже и стекне добар глас па макар он дошао од ²гомиле простака“ неке примитивне средине. У том настојању не изостају ни обећања о награди свима онима који пристану на апологију његових безвредних дела. Наравно, присталице увек налази међу онима који су спремни на најцрњу службу само кад је по среди задовољење материјалних интереса. Људи без правог моралног оријентира, лакоми на новац и положај лако и брзо подлежу таквом утицају. У нашој друштвеној и политичкој стварности, веома активно је деловао управо такав сој послушника, који нажалост још увек није искорењен, а који је препознатљив у својој полтронској служби по такмичењу у додворавању политичким и финансијским моћницима.

Имајући у виду веома погубне последице интригантских делатника, К. Атанасијевић поставља питање: „шта учинити да бисмо се сачували од разорног дејства њиховог деловања?“ Онај ко чврсто стоји ногама на земљу, ко могућности свог успеха и потврду своје вредности тражи у свету, лако може постати плен сплеткароша и клеветника који на њему стичу заслуге за очекивано место у друштвеној хијерархији. Међутима, онај ко је спознао ефемерност овосветског успеха и уздигао свој дух до непролазних суштина може осујетити и надвладати интригантска заплитања. Такав човек је благородан, јер се „... не подухвата неблагородног посла да разбија туђе пакости, ни онда када му оне наметљиво загрозе живот, него се мирно креће од рада до утаначеног уживања.“ (Атанасијевић 1937: 3). Његова способност није само у одбијању и обеснаживању спољних насртаја, већ и у њиховом примању као изазова за лично уздизање. Корене таквог дејства рђавих радњи, када се уместо припремљене „моралне смрти, жртви отворе очи и изазову надахнућа што води право исцелитељском сазнању“, К. Атанасијевић налази у деловању вишег принципа моралности. Његовом целисходношћу она објашњава како се каткад злурате и пакосне намере интриганта одбију од противника и морално га ојачају. Она је најбољи пример дејства такве целисходности јер је успела да, из услова у којима је била прогањана и клеветана, изађе уздигнутог духа, неокаљаног образа и да створи дело трајне вредности.

ЛИТЕРАТУРА

Адлер, (1984): Алфред Адлер, *Познавање човека*, Нови Сад, Београд, Матица српска, Просвета

Атанасијевић, (1932): Ксенија Атанасијевић, *Филозофски фрагменти II*, Београд, Геца Кон,

Атанасијевић (1937): Ксенија Атанасијевић, *Интрига и њени представници у данашњем друштву*, Београд, Живот и рад, год. X, књ. XXV, стр. 24–31

Атанасијевић, (1936): Ксенија Атанасијевић, *Ойлемењивање личној и социјалној животи*, Живот и рад, Београд, год. IX, књ. XXIV, стр. 65–70

Атанасијевић (1937), *Ликови интриге*, Правда, Београд, стр.1–8

Лествичник,(1997), Јован Лествичник, *Лествица*, Београд, Манастир Хиландар

Секулић,(1936), Исидора Секулић, *О часнољубљу*, Београд, Српска књижевна задруга, стр.596–597

Ruzica Petrovic

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

INTRIGUE – BETWEEN AMBITION AND ENVY

(Reference to K. Atanasijevic's thought)

Summary: In the work the phenomenon of intrigue is considered as one of those anthropological ethical phenomena whose presence in mutual people's relations is in disharmony with their knowledge. Namely, there are much more of those who are intrigue actors or intrigue acting objects than those to whom this phenomenon is their thinking doing subject.

K. Atanasijevic one of rare persons who wrote very serious studies on this phenomenon. As on intrigue acting victims and a person of an extreme mind strength and moral sensibility, she managed to embrace this man's weakness in its ontological root and to show up all its vice. That's way this work target was to reaffirm basic attitudes on this phenomenon in K. Atanasijevic's work and to point out their scientific and ethical value today.

A thoughtful selection of her thoughts their true interpretation and analyze showed that she perfectly caught the categories of intrigue characters. She also penetrated psychologically deeply into their complex nature and on that base she developed a wide theoretical frame of interpreting them which no loss in its actuality and morality up to nowadays.

In the work concluded that there are three aspects of the intrigue phenomenon: the intriguer is characterized by a powerful urge to rule and by the feelings of inferiority and envy. All these features are socially reflected in gossiping and spreading lies in order to morally humiliate the victim as much as possible so that the intriguer can be sure the victim will not be an obstacle to his achieving his ambitions.

Key words: intrigue, fame, evil, ambition, vice

СТРУЧНИ РАДОВИ



Вера Савић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.12.011.3-051:811.111(497.11) ;
316.644:376(497.11)

ИД БРОЈ:171634956

Стручни рад

Примљен: 26. августа 2009.

Прихваћен: 8. октобра 2009.

НАСТАВНИК ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО ФАКТОР ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Апстракт: Рад разматра проблеме наставе енглеског језика у инклузивним одељењима редовног основног образовања у Србији. Употребом упитника и квалитативном и квантитативном анализом добијених података у раду се истражују аспекти инклузивне наставе у млађим разредима основне школе са циљем да се утврди припремљеност наставника енглеског језика да одговоре на нове изазове. Истраживање је показало да ставови, знање и искуство наставника одређују њихову наставну праксу и стварање услова како за лингвистички, тако и нелингвистички развој деце са посебним образовним потребама. Закључује се да су наставници енглеског језика значајан фактор инклузивне наставе у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: настава енглеског језика, инклузивна настава, компетенције наставника.

УВОД

Савремени тренд раног учења страног језика довео је школске 2003/2004. до реформе курикулума у млађим разредима основне школе у Србији. Тада је енглески језик постао један од обавезних предмета од првог разреда. Наставу из овог предмета изводе дипломирани професори енглеског језика и књижевности, или, у ретким случајевима, учитељи са Б2 нивоом знања енглеског језика.

Показало се да је предавати енглески језик ученицима млађих разреда основне школе веома захтеван задатак из више разлога, од којих је један постојање великих индивидуалних разлика код деце овог узраста. Поштовање деље индивидуалности у настави је један од захтева успешне савремене наставе на свим узрастима. Да би задовољио разноврсне индивидуалне потребе деце наставник енглеског језика мора да изгради инклузивну средину у којој ће се деца различитих нивоа способности, начина и темпа учења осећати сигурном, и где ће имати одговарајуће услове за напредак у образовању. У том настојању највећи изазов представљају деца са тешкоћама у учењу језика или посебним образовним потребама.

Шестогодишње искуство у настави енглеског језика на млађем узрасту у Србији може дати значајне податке како о искуствима наставника, тако и ученика. Шта смо научили у овом процесу? Како сада наставници и ученици сагледавају овај школски предмет? Са колико се ентузијазма и стручности наставници енглеског језика посвећују овом нимало лакој задатку? Какав је утицај увођење страног језика од првог разреда извршило на наставни програм у целини? Могу ли се остварити његови циљеви? Које препреке још увек нису отклоњене? Како се индивидуалне разлике третирају у настави енглеског језика? Да ли се задовољавају потребе деце са посебним образовним потребама и тешкоћама у учењу? Шта се чини да настава енглеског језика на млађем узрасту буде ефикасна и да представља чврсту основу за даљи развој језичких вештина у даљем школовању?

Да бисмо одговорили на нека од ових питања спровели смо истраживање које је усмерено на ставове наставника енглеског језика и њихова искуства у инклузивној настави. Наша основна претпоставка је да се ставови наставника формирају у њиховој припреми за рад са децом која имају тешкоће у учењу, као и у самој инклузивној настави. Друга претпоставка је да ставови наставника у великој мери одређују њихов избор приступа и метода у настави, чиме значајно утичу и на ефикасност наставе. Упитником који смо користили у истраживању желели смо да утврдимо колико су наставници припремљени за рад са децом различитих способности и како то утиче на њихову праксу у инклузивном окружењу.

Истраживање смо спровели у пролеће 2009. године са 56 наставника енглеског језика у три регионална центра у Србији (Београд – 25 наставника, Централна Србија – 21 наставник, Источна Србија – 10 наставника). Циљ истраживања био је да се утврди корелација припреме наставника за рад у инклузивним одељењима и њихових ставова, односно њихове праксе.

ЦИЉ И ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је имало за циљ да утврди ставове, знања, вештине и искуство наставника енглеског језика у инклузивној настави. Питања су се односила на следеће области:

1. Како наставници енглеског језика разумеју инклузивно образовање?
2. Какви су ставови наставника према инклузивној пракси, односно укључивању деце са посебним потребама у редовну наставу?
3. Колико су наставници упознати са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама и тешкоћама у учењу која похађају редовну наставу?
4. На који начин наставници одговарају на разноврсне потребе ученика?
5. Какву помоћ и подршку наставници очекују да би своју наставу учили инклузивнијом?

РАЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Основне идеје којима смо се руководили у нашој анализи резултата везане су за следеће дефиниције инклузије и посебних образовних потреба:

“Inclusion is seen as a process of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.”¹ (UNESCO, 2005: 13)

Дакле, инклузивно образовање подразумева примену стратегија које ће осигурати да сви ученици, без обзира на разлике у потенцијалима за учење или потребама постану пуноправни чланови наставне средине, како у одељењу, тако и у школи (Хенел, 2008: 1). Индивидуалне разлике се сматрају подстицајем који доприноси учењу и обogaћује наставну средину чији је циљ постизање квалитета и пружање једнаких услова за развој (УНЕСКО, 2005: 15–16) тако што ће се курикулум прилагодити посебним потребама детета у погледу наставних садржаја, приступа, и метода.

Резултати истраживања систематизовани су према истраживачким питањима и дају свеобухватну слику инклузивне наставе енглеског језика са становишта наставника, као што је представљено Табелама 1–6.

1. Схватање инклузивног образовања

Табела 1: Ставови наставника енглеског језика према инклузивном образовању: дефиниција инклузивног образовања

Ставови наставника енглеског језика према инклузивном образовању – дефиниција инклузивног образовања –		
	<i>f</i>	%
Инклузивна настава је рад у одељењима у којима је једно или двоје деце са посебним образовним потребама које су стручњаци дијагностификовали	40	71,4
Инклузивна настава је рад у одељењима у којима је изванредан број деце са посебним потребама или тешкоћама у учењу (језика), које су идентификовали стручњаци или сам наставник енглеског језика	16	28,6

¹ „Инклузија представља процес уважавања разноврсних потреба свих ученика повећавањем њиховог укључивања у процес учења, културни и друштвени живот, и смањивањем њиховог искључивања из образовања. Инклузија подразумева промене и прилагођавања у погледу наставног садржаја, приступа, структура и стратегија, тако да се сва деца одговарајућег узраста образују заједно у оквиру редовног образовног система.“

Већина испитаника (71,4%) има веома уско разумевање инклузивне наставе као рада у одељењима у којима је једно или двоје деце са посебним образовним потребама које су стричњаци дијагностификовали. Знатно мањи број наставника енглеског језика (28,6%) сматра да су инклузивна она одељења у којима је изванредан број деце са посебним потребама или тешкоћама у учењу (језика), које су идентификовали стручњаци или сам наставник енглеског језика. За ову другу групу наставника инклузија подразумева рад са децом чије су потребе веома разноврсне.

Може се закључити да је већини испитаника неопходно додатно информисање о инклузивном образовању како би стекли шире поимање овог појма, а што се може постићи њиховим професионалним усавршавањем које би организовале школе, а тренинг вршили стручњаци у овој области (Бут, 1999).

2. Однос према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу

Табела 2: Ставови наставника енглеског језика према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу

Ставови наставника енглеског језика према укључивању деце са посебним образовним потребама у редовну наставу		
	<i>f</i>	%
Сматрам да деца са посебним образовним потребама треба да похађају редовну наставу	28	50,0
Сматрам да деца са посебним образовним потребама не треба да похађају редовну наставу	28	50,0

Испитаници се деле у две готово једнаке групе у погледу својих ставова о инклузији: једна половина (50%) подржава овај тренд, друга половина (50%) га не одобрава. Ова друга група свој став образлаже факторима везаним за сопствено образовање и/или наставне околности: сматрају да наставници енглеског језика немају довољно знања и припреме (не располажу одговарајућим стратегијама) да изводе наставу у инклузивним одељењима и да одговоре на посебне потребе деце. При томе не показују да су свесни потенцијала и очуванних способности које ови ученици могу имати, већ наглашавају да је ученицима са посебним образовним потребама „неопходна посебна пажња“ јер „имају тешкоће да прате наставу, не остварују интеракцију са другим ученицима, и други ученици их не прихватају“, па зато „не могу много да постигну у редовној настави, која може бити извор великих фрустрација за њих“².

² Цитати одговора и коментара испитаника.

Наставници који одобравају укључивање деце са посебним образовним потребама у редовну наставу виде користи за сву децу у одељењу: „остали ученици ће у таквим околностима лакше прихватити децу са посебним образовним потребама и научиће да сарађују са њима“, „деца са посебним образовним потребама могу постићи бољи успех у таквој средини“ јер им она „може помоћи на много начина“ и „треба да имају иста права у нашем образовном систему“³. Ова група наставника разуме децу са посебним образовним потребама и те потребе ставља у центар своје бриге, уверена да се она развијају како лингвистички тако и емоционално и социјално у инклузивној средини.

Забрињавајућа је чињеница да само један наставник разуме инклузију као поштовање права детета са посебним образовним потребама. Може се закључити да наставници нису довољно упознати са одредбама *Конвенције о правима деце* (1989), односно са чланом 23 који предвиђа да деца ометена у развоју треба да имају „могућност да стичу образовање и право на здравствене услуге, рехабилитацију, рекреацију и стицање звања и могућности за запошљавање у циљу потпуне социјалне интеграције и личног развоја, како културног, тако и духовног“⁴, као ни са *Изјавом из Саламанке* (1994) и *Оквиром за акцију* који предвиђају да „школе треба прилагодити свој деци без обзира на њихово физичко, интелектуално, социјално и емоционално, језичко и друго стање“⁵.

Томе сада треба додати и одредбе новог *Закона о основама система образовања и васпитања Републике Србије*, усвојеног 31.08.2009, чијим се чланом 6. експлицитно прописује да “лица са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом“.

Може се закључити да наставници енглеског језика треба да буду боље упознати са законодавством у области образовања, односно са правом сваког детета на одговарајуће образовање, укључујући и право на учење страних језика. Обавеза наставника енглеског језика јесте да наставу енглеског језика учине доступном свој деци у редовној настави, чиме ће се обезбедити једнакост коју знање енглеског језика пружа како у напредовању у образовању,

³ Ibid.

⁴ “effective access to and receive education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child’s achieving the fullest possible social integration and individual development, including his or her cultural and spiritual development” (UNESCO, 2005: 12)

⁵ “... schools should accommodate all children regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions” (UNESCO, 2005: 14). “The fundamental principle of Inclusive Education is that all children should have the opportunity to learn together.” (UNESCO, 2005: 29).

тако и у могућностима за професионално напредовање (Валенте, 2009: 14). Статус енглеског језика као *lingua franca* још више наглашава етичку одговорност наставника енглеског језика да омогуће да деца са посебним образовним потребама уче енглески у редовној школи. Додатна помоћ и подршка деци да превладају тешкоће у учењу енглеског као страног језика може бити од пресудног значаја.

Наставници су кључни фактори остваривања инклузивног процеса. Њихови ставови о инклузији условљени су искуством које имају у настави енглеског језика у инклузивним одељењима и директно зависе од њиховог образовања, могућности да добију стручну помоћ у настави, и од оптерећења у настави; сходно томе, њихови негативни ставови и предрасуде представљају главну препреку инклузији (УНЕСКО, 2005: 22). Ставови одређују у којој мери ће се наставници ангажовати у настави и колико ће радити на њеној ефикасности. Наставнике који промишљају сопствену пракси треба подржати у развоју позитивних ставова према инклузивној пракси и омогућити им да своје позитивно искуство поделе са наставницима који раде у школама у којима се такви ставови не негују.

3. Познавање посебних образовних потреба

Табела 3: Упознатост наставника енглеског језика са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама

Упознатост наставника енглеског језика са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама		
	<i>f</i>	%
Довољно сам упознат са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама	13	23,2
Недовољно сам упознат са поремећајима и оштећењима деце са посебним образовним потребама	43	76,8

Колико су наставници енглеског језика у Србији упознати са типичним поремећајима и оштећењима који се могу јавити код ученика? Да ли могу препознати неке од симптома? Већина испитаника (76,8%) тврди да зна веома мало о поремећајима и оштећењима који ометају учење детета. И они који тврде да знају довољно (23,2%) наводе изворе информација који су неструктурирани и део су општег знања или потичу из медија (часописи, телевизија, интернет) и консултација са стручњацима (школски педагог или психолог, лекар), било у школи или у оквиру професионалног усавршавања (семинари). Само један наставник тврди да зна веома много о поремећајима и оштећењима, о чему су га обавестили родитељи детета са посебним образовним потребама.

Очигледно је да знања које наставници имају о овој области нису формално стечена нити структурирана јер ни један наставник не помиње наставни предмет или теоретско знање и праксу стечене на основним студијама. Ово је забрињавајућа ситуација јер значи да ниједан наставник енглеског језика у Србији нема формално образовање за наставу енглеског језика у инклузивним одељењима и за уочавање поремећаја и оштећења када се сретне са њима. Поред тога, њихова сарадња са стручњацима и родитељима је пре неорганизована него резултат планираног распореда сарадње са стручњацима.

4. Искуство у инклузивној настави

Табела 4: Искуство у раду са децом са посебним образовним потребама

Искуство у раду са децом са посебним образовним потребама		
	<i>f</i>	%
Искуство у раду са децом са оштећењима сензорних функција	36	64,3
Искуство у раду са децом са интелектуалним оштећењима	24	42,9
Искуство у раду са децом са социјалним и емоционалним поремећајима	41	73,2

Одговарајући на питања везана за сопствену праксу у инклузивној настави, наставници енглеског језика тврде да углавном имају искуства у раду са децом са оштећењима сензорних функција (физичка оштећења или оштећења вида или слуха) и социјалним и емоционалним поремећајима (као што је AD/HD, односно дефицит пажње/хиперактивни поремећај), а мање са децом са интелектуалним оштећењима (поремећаји когнитивних функција који утичу на читање, писање, говорне тешкоће).

Већина наставника наводи да се основне тешкоће у учењу језика јављају у усвајању вештина говора, читања, писања и комуникације на енглеском језику. Поред тога, сви испитаници тврде да се свакодневно сусрећу са проблемима слабе мотивације, споријег темпа учења, кратке пажње и тешкоћама у комуникацији у сваком одељењу којем предају; један испитаник тврди да од једне четвртине до једне трећине ученика у сваком одељењу има ове тешкоће у учењу енглеског језика, што даље доводи до тога да ученици нису у стању да прате наставу. Пошто поменути симптоми најчешће прате поремећаје и оштећења, и тиме још више отежавају ситуацију у којој се дете са посебним образовним потребама налази, морају се узети у обзир као фактори који ометају дететово напредовање у учењу страног језика. Значи да на учење страног језика утичу опште тешкоће које дете има у учењу и оне се морају третирати да би дете напредовало (Schwartz, 1997).

Табела 5: Искуство у припреми Индивидуалног образовног плана

Искуство у припреми Индивидуалног образовног плана		
	<i>f</i>	%
Припремам Индивидуални образовни план када радим са децом са посебним образовним потребама	6	10,7
Не припремам Индивидуални образовни план када радим са децом са посебним образовним потребама	50	89,3

На питање да ли своју наставу прилагођавају разноврсним дечјим потребама, испитаници тврде да мењају наставни програм и уводе педагошке и методичке измене у том циљу. Измене се тичу наставног садржаја, материјала, методичких и педагошких адаптација, језичког нивоа, оцењивања, и, најчешће, циљева и исхода наставе. Међутим, само 6 (10,7%) од 56 наставника припрема Индивидуални образовни план (ИОП) за ученике са посебним образовним потребама, у чему им углавном помаже стручно особље у школи. Већина испитаника каже да планове праве неформално, у зависности од тренутне ситуације, руководећи се општом идејом како да раде са дететом са посебним образовним потребама. Један испитаник тврди да то не чини увек, али да се труди да децу са посебним образовним потребама укључи у активности на часу и да похвали њихов труд, иако не очекује много резултата.

Може се закључити да наставници енглеског језика нису обучени да припремају ИОП за оне ученике за које је неопходно прилагодити наставни план и програм из енглеског језика. Постоје показатељи у истраживању који наводе на закључак да за неке наставнике прилагођавање наставног плана и програма значи снижавање очекивања и критеријума у настави, или чак и игнорисање деце са посебним образовним потребама, што потврђује следећи коментар једног наставника: “Teachers (not only of English) in our schools do need more guidance and skills for teaching inclusive classes, as we tend to ignore children with SEN, making up various excuses and leaving those children with nothing.”; “I sometimes just lower the goal”; “at least I try to give them appropriate tests in accordance with their abilities”⁶.

Методичке и педагошке измене које наставници енглеског језика уводе у своју праксу углавном се тичу диференцирања задатака и индивидуалне помоћи коју пружају деци са тешкоћама у учењу језика. Међутим, испи-

⁶ Цитати одговора и коментара испитаника: „Наставницима (не само енглеског језика) код нас заиста је потребно додатно знање и вештине за рад у инклузивним одељењима, јер ми обично игноришемо децу са посебним образовним потребама, при чему користимо различите изговоре и не пружамо им ништа.“; „ја често само смањим очекивања“; „потрудим се да им бар дам тест прилагођен њиховим могућностима“.

таница наглашавају да ове измене не примењују редовно јер углавном раде са великим одељењима и немају довољно времена које би посветили појединим ученицима, па то чине када могу, спорадично, неколико пута у току школске године. Већина наставника каже да додатно помажу ученицима са тешкоћама ван редовних часова, у оквиру допунске наставе једном недељно (што је редовна обавеза наставника у већини школа), док неки то чине само када постоји потреба, било да је они уоче или ученици сами затраже додатну помоћ, и то за време или непосредно после часова. Неки наставници и дају примере индивидуалне помоћи коју пружају ученицима са тешкоћама у учењу у виду додатних инструкција, објашњења, индивидуалних задатака или посебне помоћи у савладавању писања.

Добра пракса се не може остварити уколико се не задовоље посебни захтеви успешног учења страних језика, а један од ефикасних приступа је адаптација наставе страног језика у складу са принципима који су ефикасни у раду са децом са посебним образовним потребама. Швотс (Schwartz, 1997) предлаже увођење следећих измена: а) смањивање наставног програма; б) смањивање захтева везаних за вокабулар; ц) стално обнављање градива; и д) примена што више визуелних / тактилних / кинестетичких, односно мулти-сензорних стимулација и подршке. Тренутно, ове стратегије зависе од спремности наставника енглеског језика да буде флексибилан и креативан, као и од школе да на најбољи начин задовољи потребе детета.

Очекивање помоћи и подршке

Табела 6: Очекивање помоћи и подршке за рад у инклузивним одељењима

Очекивање помоћи и подршке за рад у инклузивним одељењима		
	<i>f</i>	%
Потребна ми је додатна помоћ и подршка за рад у инклузивним одељењима	53	94,6
Није ми потребна додатна помоћ и подршка за рад у инклузивним одељењима	3	5,4

Готово сви испитаници (94,6%) сматрају да им је потребно додатно усавршавање за успешан рад у инклузивним одељењима. Не слажу се увек у вези са тим ко треба да обезбеди ово усавршавање, али већина мисли да је то обавеза Министарства просвете Србије или школске управе. Мањи број наставника сматра да такву обуку могу пружити стручњаци као што су психолози, педагози, лекари, и други стручњаци који имају искуства у раду са инклузивним одељењима, или Удружење наставника енглеског језика Србије или друга професионална удружења.

Даље, наставници сматрају да се настава енглеског језика у инклузивним одељењима мора истраживати како би се повећала њена ефикасност, а таква истраживања могу бити предмет интересовања стручњака као што су психолози, лингвисти, дефектолози, падагози и наставници са искуством, или они који су на националном нивоу задужени за образовање.

За неке испитанике је недостатак компетенција да предају у инклузивним одељењима озбиљан проблем: „Не подржавам инклузивну праксу без одговарајуће претходне припреме наставника.“⁷ Ипак, један наставник својим ставом сумира основни предуслов ефикасне наставе и улогу емпатије у образовању: „Чак и без додатног професионалног усавршавања, наставници треба да послушају своје ученике и да разумеју њихова осећања“.⁸

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање нам је показало да наставници енглеског језика у школама у Србији сматрају да не поседују одговарајуће компетенције да на прави начин одговоре на потребе деце која имају тешкоће у учењу или посебне образовне потребе. Њихови ставови према укључивању деце са посебним образовним потребама показују да они нису у потпуности упознати са законодавством у овој области. Ипак, сви испитаници се слажу да је професионално усавршавање наставника енглеског језика неопходан предуслов да би настава енглеског језика задовољила потребе свих ученика. Из одговора испитаника може се закључити да још увек нема одговарајуће регулативе која би указала на методолошке и педагошке импликације у раду са децом са посебним образовним потребама у настави енглеског језика, на начине организовања сарадње између наставника, стручњака и родитеља у циљу обезбеђивања сигурне и подстицајне средине за све ученике.

Настава страних језика мора се сагледати као значајан предуслов пуног укључивања све деце у друштво. Квалитетна настава енглеског језика за све ученике, без обзира на разлике у њиховим образовним потребама, осигураће стварање инклузивне средине у редовним школама у Србији. Испитаници су у овом истраживању својим одговорима показали спремност и ентузијазам да омогуће да настава енглеског језика као саставни део курикулума буде доступна свој деци, без обзира на разноврсност њихових индивидуалних потенцијала.

⁷ Цитати одговора и коментара испитаника.

⁸ Ibid.

ЛИТЕРАТУРА

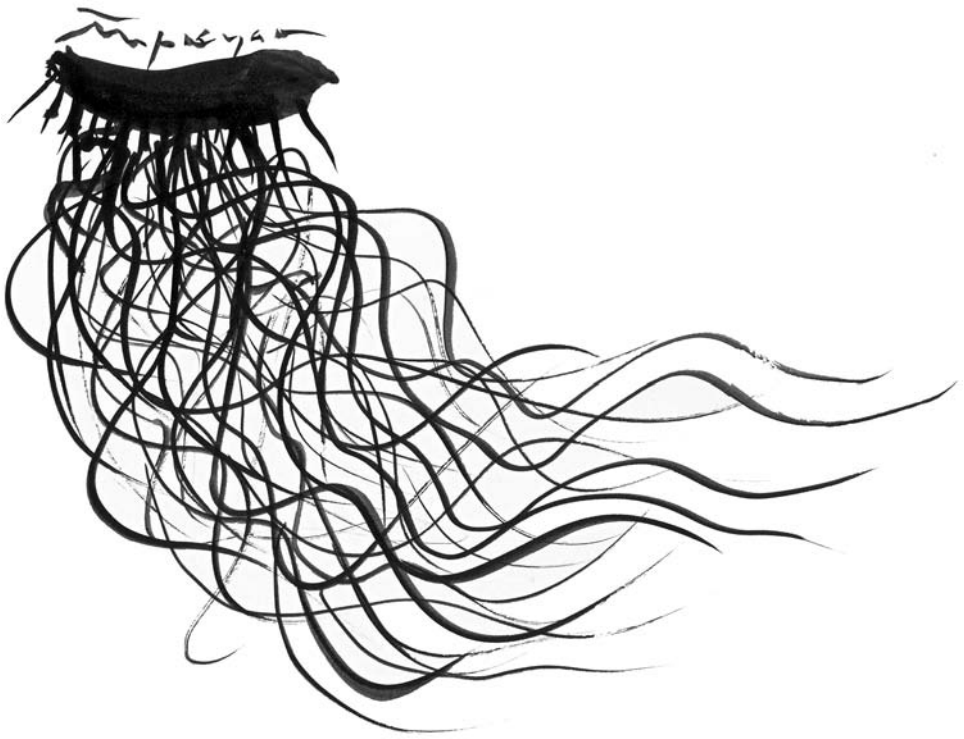
- Booth (1999): Tony Booth, National Policies on Inclusion in England: How well are we doing? Preuzeto juna 2009 na adresi http://www.eenet.org.uk/key_issues/policy/tbooth.shtml
- European Commission (2005): *Insights & Innovations. Teaching Languages to Learners with Special Needs*. Preuzeto novembra 2008 na adresi http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/special_en.pdf
- Hannell (2008): Glynis Hannell, *Success with Inclusion*. Abington: Routledge.
- Opp-Beckman et al. (2006). Opp-Beckman et al, *Shaping the Way We Teach English*. Washington: Office of English Language Programs USA.
- Schwarz (1997): Robin Schwarz, Learning Disabilities and Foreign Language Learning. Preuzeto januara 2009 na adresi http://www.ldonline.org/article/Learning_Disabilities_and_Foreign_Language_Learning
- Valente (2009): David Valente, (ed). *Equal Opportunity and Diversity: The Handbook for Teachers of English*. British Council. Preuzeto marta 2009 na adresi <http://www.britishcouncil.org/home-diversity.htm>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. Preuzeto januara 2009 na adresi <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије (2009). Преузет на адреси www.mps.gov. септембра 2009.

Vera Savić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

ENGLISH LANGUAGE TEACHER AS A FACTOR OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary: The paper studies challenges related to teaching English as a foreign language in inclusive primary grades in Serbia. A qualitative research has been conducted by using a questionnaire in order to find out if teachers of English possess necessary competences to facilitate both linguistic and non-linguistic development of children with special educational needs (SEN). The paper stresses the necessity of providing English language teachers with adequate training (both pre-service and in-service) in teaching inclusive classes so that they can respond properly to the needs of children with SEN and thus secure their right to EFL learning.

Key words: teaching English as a foreign language, inclusive education, teacher competences.



Јелена М. Пантелић-Младеновић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3::811.161.1

ИД БРОЈ: 171635212

Стручни рад

Примљен: 29. август 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

ГРАМАТИКА И ГРАЂЕЊЕ РЕЧИ У ЊОЈ У ПОЧЕТНОМ УЧЕЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Айсџиракџи: Учење страног језика је сложена активност која подразумева овладавање тим језиком у свим сегментима његовог језичког бића. У овом раду се фокусирамо на важност грађења речи у овладавању руским језиком, на стицање одређених теоријских знања у тој области и на могућност њихове ефикасније примене. Најзаступљеније методе, коришћене у раду су анализа и дедукција, а резултати до којих се дошло показују како се успешно улази у област грађења речи на почетном нивоу учења руског језика. Из овога следи да и граматике за почетни ниво учења руског језика морају садржати одељак „Грађење речи“ са основним, најпростијим правилима.

Кључне речи: граматика, грађење речи, морфеме, афикси, корен, значење (конкретно, категоријално, инваријантно).

Нема сумње да творба (грађење) речи као научна дисциплина у изучавању сваког језика, даје свој велики допринос како у области лингвистике, тако и на прагматском нивоу, у бољем и ефикаснијем овладавању језичким фондусом. Са реализацијом њених циљева у овом другом домену треба почети на самом почетку учења сваког страног језика.

Сматра се да теоријска граматика руског језика за странце, мора имати два дела. Први, заједно са двојезичним или руско-руским речником, треба да послужи као лингвистичка основа за рецептивне радње на руском језику, конкретно, за читање и слушање. Други део, уз двојезични или идеографски речник руског језика, чиниће лингвистичку основу за продуктивне активности на том језику, тј. за писање и говор. Све четири наведене радње су нарочито важне за неке области граматике (фонетика, графика, ортографија, стилистика), међутим, за грађење речи оне немају такав значај. А зашто? Зато што грађење речи, по природи ствари, никада није било, нити ће бити први корак у овладавању овим језиком. Али јесте веома важно за будуће радње на том плану.

И заиста, у првом делу наведене граматике, под насловом „Словообразование“ („Грађење речи“), између осталог, мора се наћи потпун списак афиксалних морфема, а по могућству и списак коренских морфема које су са њима у вези, са тумачењем творбених морфема у смислу њиховог значења (категоријалног, конкретног или инваријантног).

Упростивши ствар до краја, можемо претпоставити да ће странац који учи руски језик на рецептивном нивоу, знајући значења неких корена и афикса, умети да их сложи и да добије речи са конкретним значењем које му до тада нису биле познате, на пример: стол + умањење = столик; отпочињање + плакати = заплакати; гордый + предметност = гордость.

Но потешкоће у домену грађења речи, на које наилази онај који жели да овлада овим језиком су одмах вишеструке и зато се систематски морају решавати. На пример:

1. Корисник актуелне граматике не зна све речи руског језика или, боље је рећи зна врло ограничен број речи, и пошто није у стању да их рашчлањава на морфеме, он не може ни да одреди када је у саставу речи морфема, а када хомониман морфема, асемантички исечак (**-ик** са значењем умањености: домик, столик, стулик и **-ик** у речима логик, медик, бублик, суслик, персик; **за-** са значењем отпочињања: заплакати, запети, засмејати и **за-** у речима забор, забота, зависети, зависть). Дакле, на сваком нивоу учења овог страног језика, неопходно је у доступном облику, експлицитно истаћи ту творбено-семантичку различитост афикса и хомонимног исечка без значења, или још конкретније, неопходно је полако и опрезно освајати сегмент по сегмент теоријских знања из области грађења речи.

2. Осим тога, многе морфеме су вишезначне и мада су та значења углавном описана, корисник наведене граматике често није у могућности да одреди која је од морфема – хомонима употребљена у овој или оној речи: да ли она што означава **умањеност (-ик)**: столик, арбузик, гвоздик, или **лице (-ик)**: сатирик, академик, старик, или је то **-ик** можда **стилски модификатор**: дождик, ножик, часик и томе слично. И овде ће као помоћ у превазилажењу ситуације и стицању квалитетнијих знања у учењу овог језика добро доћи напомене из области научне дисциплине која се у руском језику назива „Словообразование“. У том делу граматике који треба да подржи рецептивне радње мора се налазити:

- а) списак афиксалних морфема са значењем или значењима сваке од њих,
- б) списак речи са хомонимним асемантичким елементима одговарајућој морфеми,
- в) списак значења која немају формалан израз у речи са одговарајућом морфемом,
- г) правила избора потребног значења вишезначне морфеме у сваком конкретном случају,
- д) правила избора у сваком конкретном случају формално неизраженог значења.

Принципијелно и технички, све ове услове је могуће испунити, мада су веома сложени и обимни, али се отвара питање, колико ефикасно може бити њихово коришћење? Илуструјмо то неколицином примера.

Префикс **по-** само код глагола има пет значења: „безначајна интензивност“, „учесталост“, „временска ограниченост“, „почетак“, „резултативност“,

а осим тога, велики је број глагола који садрже асемантички елемент **по** (победити, повадити се, поити, полемизирати, ползати, полирати, полнети, полоскати, полоти, добити, пољихати, користити се, помнити, помоћи, поменути, поштити, поштити, посетити ...). Формално неизражених значења код речи са префиксом **по-** нема, осим можда код глагола помешати се (у свести) и понети. Зато су главне потешкоће у вези са префиксом **по-** присуство асемантичких **по-** и велики број значења самог префикса **по-**. Правила разликовања **по-** са значењима од оних **по-** без значења могу бити побројана, а правила избора потребног значења **по-**, која се ослањају на семантику других, по правилу, вишезначних елемената „унутрашњег“ и „спољашњег“ контекста су преобимна и неће бити корисно на почетном нивоу учења уводити их.

Суфикс **-ец** има у крајњем случају четири значења: „лице“, „предмет“, „умањеност“ и „стилска модификација“. Постоје и именице које имају асемантички елемент **-ец**: колодец, марганец, ранец, танец, венец, свинец, перец, конец, огурец, ситец... Без формалног су значења **-ец** у речима са значењем „лица“, јер се указује на припадање организацији (динамовец, автозаводец), групи људи (комсомолец), земљи-граду (американец, белградец, африканец); „предмета“ (биљке – саженец, сеянец, хране – варенец, холодец, боје – румянец, багранец и др.). Дакле, главне потешкоће у вези са суфиксом **-ец** се налазе у присуству великог броја асемантичког **-ец**, у вишезначности самог суфикса **-ец**, а такође и у великом броју формално неизражених значења. Због тога су и правила за избор одговарајућег значења врло ограничена и могу се само донекле јасно формулисати и побројати за значења „лице“ и „предмет“.

Суфикс **-ение (-ание)** има значење „предмета“ у категоријалном смислу. Број именица са асемантичким **-ение (-ание)** са синхроног аспекта није велики: звање, образовање, знање, поколење, рвање, заведение, учређење, здание и др. Мало је већи број именица без формално израженог значења: растение (биолошки организам који расте, али је непокретан), прављење (круг лица која нечим руководе), сочинение (дело које је неко написао). Уз то, по правилу, у језику се појављују у функцији хомонима речи са формално неизраженим значењем и без таквог значења: введение, взыскание, вооружение, царствование, управление, заимствование и многе друге. Значи, потешкоће у вези са суфиксом **-ение (-ание)** крију се у присуству једног броја асемантичког суфикса и у његовом формално неизраженом значењу.

Префикс **анти-** има јединствено значење и нема никакво формално неизражено значење. Од 27 речи у речнику Ожегова, које почињу са **анти-**, 17 га имају у функцији префикса. Очигледно је да сви овакви случајеви морају наћи своје место у граматици, а коришћење таквих информација (сазнања) о могућности грађења речи, омогућиће ономе ко учи руски језик као страни, да разуме један број речи, које би иначе требало да памти из речника. Из свега до сада изнетог може се закључити да рашчлањивост речи на морфеме и те како утиче на вредност творбене информисаности и у директној је пропорционал-

ности са њом, па, ако је број рашчлањивих речи мали, а нерашчлањивих значајан, потреба да се запамти велики број нерашчлањивих чини информацију мање вредном, што се дакако, апликује и на мали број рашчлањивих речи.

У сложенијим случајевима, када су у питању две или више морфема, као на пример **по-** и **-ец**, треба се држати простијих правила везаних за значења, јер свако усложњавање правила отежава и успорава процес грађења речи, па је онда лакше прибећи речнику. Уз то се може додати примедба да лингвисти и нису потпуно дефинисали та правила, као и да се нека од њих односе на појединачне случајеве. У сваком случају, добро је ако ова сазнања не остану само у оквиру теоријских радова, већ ако нађу практичну примену у учењу руског језика као страног, било преко граматика или тумачења у речницима.

И можемо закључити у вези са првим делом граматике руског језика за странце, који је орјентисан на рецептивне радње, да сваки афикс у њој мора бити анализиран са три аспекта:

- 1.) сопственог значења,
- 2.) хомонимних асемантичких елемената и
- 3.) формално неизражених значења у речима са овим афиксом.

Уколико дата информација омогућава да се формулише једноставно правило за избор једног потребног значења међу многима, то правило треба учинити доступним. Сложена, вишечлана правила на почетном нивоу учења не треба нудити и тумачење таквих речи треба потражити у речнику.

Други део граматике за странце, у одељку „Грађење речи“ мора садржати потпун списак свих значења: категоријалних, конкретних и инваријантних, која се могу изражавати афиксалним средствима. Заправо, ради се о идеографском речнику морфема и материјал би требало да буде презентован по врстама речи, а објекат су не само изведене речи, већ све оне од којих се оне граде, дакле производне (како изведене, тако и неизведене) речи. Текстуални део у том одељку би морао да одговори на питање, када замишљени садржај може бити остварен помоћу морфемских средстава? (Можемо се послужити примерима из претходног дела!). Наравно и ту има потешкоћа на које се мора обратити пажња.

Као прво, одређено значење обично носи неколико синонимних морфема, од којих само једна, по правилу, може да испуни задату улогу у односу на производну реч. На пример, значење „женски пол“ може бити изражено помоћу суфикса **-их (а)**, **-ш(а)**, **-ин(я)**, **-есс(а)**, **-(а)**, **-к(а)**, **-иц(а)**, и др., али лице женског пола које је студент, може се изразити само суфиксом **-к(а)**: студентка, или пак, ако похађа школу, или се бави певањем, може бити употребљен само суфикс **-иц(а)**: ученица, певица, а ако пише поезију имаћемо именицу са суфиксом **-есс(а)**: поэтесса, итд., и то треба нагласити.

Као друго, многе производне речи немају деривате, чију појаву је логично очекивати, имајући у виду значење производне речи и значење афикса. Тако би примери за деривацију били: **перестать любить** (престати волети) – раз-

любить, перестать нравиться (престати да се свиђаш) – разонравиться, перестать хотеть(престати хтети) – расхотеть, перестать дружить (престати да се дружиш) - раздружить, али перестать желать и перестать мочь нема деривата.

Као треће, не даје увек исто категоријално и семантичко значење спој производних основа са афиксима, јер лице које трчи је бегун (лицо которое бегает), лице које скаче је пригун (лицо которое пригает), али лице које јаше коња у трку није скакун (од глагола скакать), већ се та изведеница односи на коња који трчи. Због свега овога, овај део граматике која ће демонстрирати продуктивне радње, мора садржати списак значења која носе афикси и списак производних основа које се могу спајати са конкретном морфемом у простом обједињавању њихових значења. Може се узети и други приступ и дати списак оних производних основа које овај захтев не могу испунити. Теоријски, прва варијанта би била представљена на следећи начин: значење; афикс са датим значењем; круг основа спојивих са датим афиксом у датом значењу, по принципу простог спајања, или према другом критеријуму: круг основа које нису спојиве са датим афиксом у датом значењу по принципу простог спајања. Јасно је да се оваквим приступом предност даје самом афиксу и његовом значењу. Како би се ово избегло може се држати друге варијанте : одређена врста речи по азбучном реду и по семантичким пољима; значење; афикс са датим значењем; посебне напомене у вези са спајањем (да ли је могуће или није) . Међутим, ни у првој, ни у другој варијанти није могуће извести граматичка уопштавања, па ће сав тај материјал бити речничког типа, али, без њега је теже, а са њим се улази у суштинско упознавање језика.

Закључак: Узевши у обзир све горе речено, сматрамо да Граматика руског језика за странце , почетнике у учењу тог језика, из области грађења речи мора да садржи само идеографски организован списак морфема, а такође и оперативна, проста правила која дефинишу спојивост морфема (на пример, „женски пол“ који се изражава суфиксом –ниц(а), спаја се са називима лица, који се завршавају на –тель: учитель – учительница). Осим тога она мора дати конкретна сазнања из области грађења речи, а то су:

- да постоје јединице мање од речи које носе своја значења;
- да те јединице функционишу прилично нерегуларно и недоследно и да је за њихову употребу неретко потребна и језичка интуиција, коју поседују корисници језика којима је он матерњи;
- да постоје, нажалост, малобројна правила , ограничена у употреби, која одсликавају моменте у функционисању таквих јединица као што су морфеме. Ова правила се морају знати било да је језик матерњи или страни.

Дакле, Граматика руског језика за странце мора презентовати знања и из области грађења речи, али она неће бити потпуна, па други извори за њихово употпуњавање морају бити двојезични и идеографски речници. Томе могу допринети и друге области науке о језику (фонетика, морфологија и синтакса), али то је већ ново аспектовање ове проблематике.

ЛИТЕРАТУРА

Щерба 1974: Лев В.Щерба, Очередные проблемы языковедения, у књи-зи: Языковая система и речевая деятельность, Москва, 125-178.

Бондарко 1983: Андрей В.Бондарко, Принципы функциональной грам-матики и вопросы аспектологии, Ленинград, 29–107.

Рожкова 2003: Галина И.Рожкова, Очерки практической грамматики русского языка, Москва.

Елена М, Пантелич-Младенович,
Университет в Крагуеваце,
Педагогический факультет в Ягодине.

ГРАММАТИКА И СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В НЕЙ В ОБУЧЕНИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Резюме: Здесь обсуждается проблематика изучения русского языка как иностранного и аспектирование в ней самого словообразования, на первом этапе этого обучения. Грамматика русского языка для иностранцев перво-курсников должна передать им важнейшие сведения из области морфемной структуры слова и правила и принципы сложения морфем. Главные из них мы старались раскрыть и утвердить.

Резиме: Овде се анализира проблематика учења руског језика као стра-ног и аспектовање у свему томе грађења речи у почетној фази учења. Грама-тика руског језика за странце-почетнике мора да им пренесе најважнија зна-ња из области морфемске структуре речи и основна правила и принципе сла-гања морфема. Најважнија међу њима, трудили смо се да разоткријемо и по-тврдимо.

Ключевые слова: грамматика, словообразование, морфемы, аффиксы, корень, значение (конкретное, категориальное, инвариантное).

Ивана Ћирковић-Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 37.012 ; 303.442:[371.3::811.111
ИД БРОЈ: 171636748

Стручни рад
Примљен: 27. август 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ВАЛИДНОСТ ЧОВЕКА КАО ИНСТРУМЕНТА У ПРОЦЕСУ КВАЛИТАТИВНОГ ИСТРАЖИВАЊА НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Ајсџиракџи: Квалитативна истраживања посебно наглашавају хуманистички приступ у коме је веома битна веза истраживача са човеком који је предмет интересовања, а мање са науком и њеним постулатима. Отвореност квалитативног истраживача према предмету истраживања подразумева да и он сам поседује и развија сензибилитет за неочекиване и споредне ефекте, јер ако се укаже потреба за променом нацрта истраживања то нужно доводи до реконструкције иницијалне теорије. Управо је у том процесу праћења и спровођења истраживања и велика улога човека као инструмента истраживања. Наиме, сврха овог рада и јесте да објаснимо валидност човека као инструмента истраживања.

Кључне речи: квалитативно истраживање, истраживач, настава, инструмент истраживања.

УВОД

Критике које се најчешће упућују квалитативним истраживањима из правца позитивистичке и постпозитивистичке методологије, односе се на одсуство генерализација и објективних критеријума за верификацију научних теорија (Шевкушић, 2006). Према овим схватањима пројекти истраживања које практикују квалитативни истраживачи прожети су субјективизмом и метатеоријама па их зато често називају пилот истраживањима, критикују их као сасвим лична или истраживања пуна предрасуда (Шевкушић, 2006). Управо овај рад има за циљ да објасни валидност човека као инструмента у процесу квалитативног истраживања, као и то да се ова врста истраживања заснива на релевантним подацима и чињеницама које истраживач сакупи, а не на субјективизму и личним уверењима о предмету истраживања.

ВАЛИДНОСТ КАО МЕТРИЈСКА КАРАКТЕРИСТИКА ИНСТРУМЕНАТА У КВАЛИТАТИВНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Истраживачки инструменти представљају изузетно значајан “алат” у сваком истраживању јер од њих зависи какве ће се чињенице сакупити и на каквим ће се чињеницама једно истраживање заснивати. Потребно је да инструменти истраживања омогуће прикупљање што прецизнијих података о појави која се истражује (Макеј и Гас, 2005). Из ове тежње за тачношћу често произлази и настојање да се инструментима у што већој мери реализује и функција мерења (Јовановић и Флорић, 2007). Да би неки инструмент био мерни инструмент, потребно је да удовољи одговарајућим захтевима, пре свега, да поседује следеће метријске карактеристике: валидност, поузданост, дискриминативност, релијабилност, објективност, практичност и економичност (Банђур и Поткоњак, 1999).

Валидност инструмента увек се процењује у односу на конкретно истраживање и у односу на циљеве и задатке који се применом датог инструмента желе остварити. У разматрању валидности инструмента и онога што он мери, не треба изгубити из вида разлику између квантитативних и квалитативних мерења. У првом случају валидност квантитативне методе зависи од правилног конструисања инструмента истраживања који би требало да мери баш то што смо предвидели, а у другом случају валидност спровођења квалитативне методе зависи само од истраживача, од његове вештине, његових способности и тренутних прилика у његовом приватном животу (Патон, 2002). У даљем разматрању фокус рада биће управо на валидности човека као инструмента истраживања.

ПЛАНИРАЊЕ ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА И ЊИХОВО БЕЛЕЖЕЊЕ ОД СТРАНЕ ИСТРАЖИВАЧА КАО ИНСТРУМЕНТА ИСТРАЖИВАЊА

Треба узети у обзир чињеницу да је квалитативно истраживање специфично по томе што се неке појединости не могу унапред испланирати, али да ипак постоје елементи о којима треба унапред промислити, а то су: одређивање циља истраживања, одређивање теоријских поставки, одређивање теоријских поставки које би подржале истраживање, одређивање где и од кога ће се подаци прикупити, одређивање наредних фаза истраживања, одређивање инструмента и техника истраживања, планирање прикупљања података и њихово бележење, планирање анализе података, планирање логистике као и одређивање поузданости добијених резултата (Линколн и Губа, 1985). У процесу планирања неког истраживања истраживач има значајну улогу. Он сам треба да предвиди и организује своје сопствено учешће у просецу истраживања као једног од инструмента истраживања.

Човек као инструмент се креће на непознатом терену истраживања јер и сам не зна шта ће открити, па се због тога ослања на неке од техника истраживања: интервју, посматрање, анализу садржаја као и на неке невербалне елементе. Најчешће се започиње интервјуом јер нема довољно података како би се испланирало посматрање или идентификовали други извори. Бележење података треба да буде веродостојно а највише веродостојности пружају аудио и видео запис. Мање веродостојности пружају белешке. Ипак, Линколн и Губа (ибид.), наводе неке предности вођења белешака над другим средствима прикупљања података и тиме оправдавају то што предност дају белешкама а не аудио или видео запису. Прво, белешке нису застрашујуће за испитаника као видео запис. Друго, бележење приморава истраживача да буде концентрисан и на опрезу током испитивања. Треће, белешке не могу да подлегну проблемима које могу да имају техничке ствари, тј. не могу да се покваре или да нестане аудио или видео траке. Четврто, белешке омогућавају да се испитивач врати на неки претходно изречени моменат који жели да искористи или да подсети испитаника да је то рекао. Коначно, белешке омогућавају да и сам испитивач забележи нека своја запажања или мисли у вези са проблемом истраживања до којих је дошао у току интервјуисања неког испитаника.

Дакле, фокус квалитативног истраживања треба увек да се прилагођава ситуацијама које се изнова јављају и да у складу с тим процес истраживања задобије атрибуте прегледавања, поновне употребе и промене података. Све то указује на један континуиран и променљив процес који има свој смисао само ако је човек као инструмент истраживања присутан и прати дате промене. У противном, евидентирање значајних момената за разумевање проблема истраживања би изостало.

УЛОГА ИСТРАЖИВАЧА У КВАЛИТАТИВНОМ ИСТРАЖИВАЊУ

Аутори Линколн и Губа (1985) сматрају да истраживач, посебно истраживач који нема искуства у области истраживања, треба да буде добро припремљен од самог почетка планирања до анализе коначних резултата. Као посебну предност квалитативних истраживања истичу да је управо човек као главни инструмент истраживања инструмент који директно доприноси квалитету и значају оваквих истраживања. Даље, ови аутори наводе следеће аргументе којима показују валидност човека као инструмента истраживања: 1) за квалитативног истраживача теорија проистиче из истраживања, а у складу са тим и методе и технике истраживања; 2) човек има ту способност да чак и када се унапред одреди проблем/феномен истраживања, он може касније да промени свој фокус истраживања услед новонасталих чињеница.

С друге стране, могло би се истаћи да методе и технике квалитативног истраживача нису „објективне“ него „субјективне“, јер је главни инструмент

људско биће које спроводи истраживање, а које поседује своја сопствена осећања, ставове и предрасуде. Међутим, управо су људски квалитети као што су сарадња са околином и испитаницима, способност посматрања, увиђања и доношења закључака, главне врлине истраживача који индуктивним путем долази до нових истина о предмету истраживања (Линколн и Губа, 1985). На тај начин истраживач даје велики допринос у решавању практичних проблема због којих је и започео истраживање.

Пошто је главни инструмент квалитативног истраживања човек препоручљиво је да се организује тим који ће спровести истраживање. То би онда допринело да се смањи субјективност а повећа објективност самог истраживања (Линколн и Губа, 1985). Према овим ауторима организовање тима људи који ће учествовати у истраживању има више предности: један тим може да обухвати више улога како у процесу истраживања тако и у процесу анализе података; људи у тиму могу да поседују знања из више области (образовање, психологија, социологија); тим може да има више особа које би поделиле улоге у истраживању у односу на то шта коме више одговара (неко ће спроводити интервјуе, неко посматрање а неко анализу садржаја докумената); а веома важно је и то да људи који припадају тиму који спроводи истраживање могу да подржавају једни друге у току процеса истраживања. Да би тим добро функционисао потребно је да се добро и свакодневно координира између чланова тима како би се избегао могући конфликт у току рада. Подједнако важно је и то да се предвиди обука чланова тима за извршавање задатака истраживања. Још једна погодност је у томе што чланови тима могу да прегледају белешке једни другима уз присуство вође тима који би тим чином координирао. Дакле, међуљудска сарадња у процесу квалитативног истраживања такође доприноси валидности човека као инструмента истраживања.

Губа и Линколн (1985:239) су чврстог уверења да се „човек као инструмент може унапредити као и било који други инструмент“, а то је особина која појачава валидност овог инструмента као и било ког другог. Патон (2002:566) подржава став Линколн и Губе (1985) да је човек валидан инструмент истраживања, али додаје да је ипак потребно да крајњи извештај неког истраживања садржи детаљне податке о истраживачу који је спровео истраживање и да се при том наведу подаци о образовању истраживача у датој области, његовом искуству у области квалитативних истраживања, његова (не)повезаност са испитаницима, пол, године, раса итд. Ови детаљни подаци о истраживачу би допринели да се добије бољи увид у ток истраживања као и то колико је сама личност истраживача могла да утиче на интерпретацију добијених података.

Наиме, Патон (2002) и Ајзнер (1998: 45) се слажу у констатацији да персонализовање процеса истраживања умањује његову објективност, али обојица истичу и позитивну страну персонализације истраживања од стране истраживача. Ајзнер (1998:21) сматра да је искуство као људска особина за-

право највреднија особина коју истраживач може искористити у процесу истраживања јер је то особина која и јесте својствена само људима. С тим у вези, искуство у квалитативним истраживањима битно раздваја искусне истраживаче од оних који су нови на овом пољу. Мање искусни истраживачи описују све што виде, на пример у учионици, док искуснији истраживачи знају шта да занемаре и имају осећај шта је значајно за њихов предмет истраживања (ибид, 34).

Патон (2002: 569-570) цитира Дензина (1989) који каже да сваки истраживач, колико год био искусан, интерпретира податаке у складу са својим схватањима и предрасудама, те на тај начин придодaje једну личну црту истраживању које би требало да буде објективно. Дензин (1989) према Патону (2002: 569) тврди да „не постоји квалитативно истраживање које је потпуно објективно“ јер је главни инструмент таквог истраживања човек. Међутим, Патон (ибид.) даје одговор на овакву Дензинову констатацију истичући да је баш за квалитативно истраживање веома значајно присуство истраживача на терену који на тај начин успоставља приснији однос и бољу сарадњу са испитаницима. Испитаници због тога својевољно и свесрдно приступају сарадњи, дају потпуније и искреније одговоре, временом све више верују истраживачу који на тај начин добија поуздане, објективне и валидне податке (Глесне (1999) према Патону 2002:567). С друге стране, Патон указује и на то да временски дуга сарадња истраживача са испитаницима може да доведе и до тога да истраживач задобије толико поверења од стране испитаника да његово мишљење почне директно да утиче на мишљења испитаника (ибид.). Ајзнер (1998:34) се слаже са Патоном у овој констатацији и додаје да сваки истраживач ипак оставља свој лични „потпис“ на интерпретацију података ма колико се и он сам трудио да дискусија података буде што објективнија и веродостојнија.

Ипак, овде треба рећи и то да човек није једини инструмент у процесу квалитативног истраживања. Триангулацијом истраживач обезбеђује потребне елементе и доказе који би заједно чинили што већу поузданост прикупљених података, а затим и добијених закључака, па се тиме умањује субјективност а повећава објективност процеса истраживања (Линколн и Губа, 1985). Дакле, присуство истраживача у току истраживања не мора да представља претњу самој објективности истраживања. Напротив, интелектуална и истраживачка способност човека знатно доприноси да се прикупе што веродостојнији подаци, да испитивач појасни испитаницима питања на које они треба да одговоре (када испитаници одговарају на питања дата у упитнику немају ту могућност да траже од истраживача појашњења), да се замоле испитаници да појасне своје исказе истраживачу ако је то потребно (посебна погодност су интервјуи када истраживач има прилику да постави и додатна питања и тако добије потпуније одговоре) итд. Присуство истраживача на терену је значајно и због тога што је истраживач у могућности да реши проблеме који искрсну у току истраживања, да их објасни у извештају и да се сам упо-

зна са узроком истих (Патон, 2002). Због свега тога можемо истаћи да човек као инструмент у процесу квалитативног истраживања једини поседује способност разумевања на више нивоа, способност да увиђа узрочно-последичне везе, способност да интерпретира добијене податке и да им прави смисао (Линколн и Губа, 1985).

ЗАКЉУЧАК

Ајзнер (1998:36) као предност квалитативних истраживања управо наводи чињеницу да човеково присуство самом току истраживања даје посебну ноту коначном извештају и интерпретацији података па самим тим и ствара осећај емпатије код оног ко чита такав извештај. Зашто бисмо одузели душу и емоционалност истраживањима којима смо и хтели да допремо до „душе“ и сржи одређеног проблема (ибид, 37). Важно је и то да се “у извештају осети да је човек обрадио податке а не машина“ (ибид, 36). Ајзнер затим истиче позитивну улогу човека у квалитативном истраживању и каже да ако желимо да испитамо неке васпитно-образовне поступке у школи или да се ближе упознамо са емоцијама деце не можемо да спроведемо екперименте над ученицима и децом. За то нам је потребна истраживачка способност човека који ће посматрањем као валидном техником испитати такве појаве.

Дакле, из свега претходно реченог можемо закључити да је човек као инструмент у области квалитативних истраживања преко потребан и веома значајан.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В. и Поткоњак Н. 1999. *Методологија педагогије*, Савез педагошких друштава Југославије, Београд
- Јовановић, Б. и Кнежевић-Флорић, О. 2007. *Основи методологије педагошких истраживања са статистичким*, Педагошки факултет, Јагодина
- Linkoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985) *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Mackey, A. and Gass, S.M. (2005) *Second language research, Methodology and Design*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London
- Paton, M.Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Шевкушић, С. 2006. *Основне методолошке категорије квалитативних истраживања*, Зборник Института за педагошка истраживања, Година 38, број 2, 299-316, Београд

Ivana Cirkovic Miladinovic
University of Kragujevac
Faculty of Teacher Education in Jagodina

THE VALIDITY OF A HUMAN INSTRUMENT IN THE PROCESS OF QUALITATIVE RESEARCH IN ELT

Summary: The purpose of „qualitative“ or „naturalistic“ research varies according to the research paradigm, methods, and assumptions. Generally speaking, qualitative researchers attempt to describe and interpret some human phenomenon, often in the words of selected individuals (the informants). These researchers try to be clear about their biases, presuppositions, and interpretations so that others (the readers) can decide what they think about it all. The purpose of this paper is to show that a researcher (usually the teacher) is a valid instrument in the process of qualitative research in the English language teaching process.

Key words: qualitative research, researcher, English language teaching, research instrument.



Бранка Ј. Миленковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 159.953.5-057.875

ИД БРОЈ: 171637516

Стручни рад

Примљен: 2. септембар 2009.

Коригован: 19. октобра 2009.

Прихваћен: 22. октобар 2009.

(НЕ)СТАБИЛНОСТ СТИЛОВА УЧЕЊА ЈЕЗИКА КОД СТУДЕНАТА НА ОСНОВНИМ АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА

Айсџиракџи: Пут од теорије до праксе представља дуготрајан и сложен процес, колико ангажовање професора, толико и активно суделовање ученика и њихову спознају одговарајућег стила учења који ће их довести до успешног овладавања материјом. Интелектуални развој ученика током година пролази кроз многобројне фазе и изложен је бројним факторима који обликују начин на који они усвајају знање. Овим радом анализирамо тај развојни пут код студената на почетку и крају академских студија, као и њихову способност и тежњу ка аутономији и осамостаљивању у сопственом процесу учења страног језика.

Кључне речи: когнитивни стилови, простором (не)условљена перцепција, чулне преференце, Колбов инвентар стилова учења

УВОД

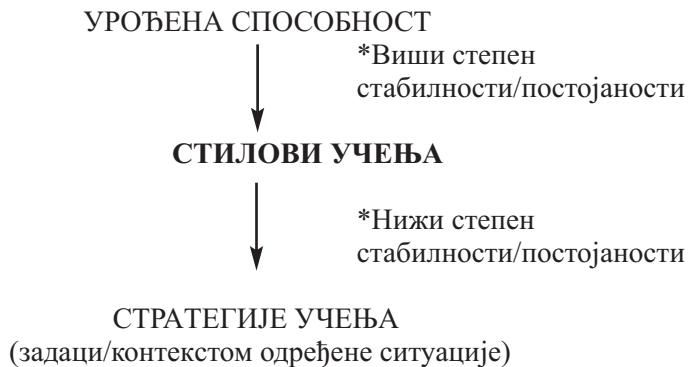
„Преференца“, као кључна реч, представља окосницу у дефинисању стилова учења, област у коју нас Золтан Дорни (Дорни 2005: 121) уводи Ермановом (1996: 49) дефиницијом која каже да су стилови учења „свеобухватне преференце којима се служимо приликом учења“. Према усвојеној, стандардној дефиницији, то је „профил индивидуалног приступа сваке особе учењу, уобичајени начин на који особа прима, процесуира и задржава нове информације“ (Дорни 2005: 121). Нуан (1991: 168) указује на факторе који сачињавају стилове учења, а који се односе на карактерне чиниоце, обухватајући психолошко-когнитивни профил, друштвено-културно порекло, као и образовно искуство. Када је процес учења у питању, на основу одабраних стилова учења не можемо окарактерисати особе као талентоване/неталентоване индивидуе. Чињеница је да се ове преференце простиру од једног екстремног становишта до другог, али не можемо са валидношћу тврдити да је један вид супериорнији у односу на други. Познавање стилова учења поспешује аутономију ученика у сопственом процесу учења, а како Оксфордска

истиче, „омогућује му и да одабере стратегије учења које најприближније одговарају његовом стилу (стиловима) учења, премда је употреба и усвајање других такође корисна“ (Картер и Нунан 2001: 167) Одатле и потреба да се јасно дефинишу и распознају стилови и стратегије учења.

СТИЛОВИ И СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Основну разлику између стилова и стратегија учења налазимо у ширини и постојаности термина стилови учења, јер стил се може односити на сам начин на који обављамо разне задатке. Разлика између стилова и стратегија је и у томе што стилове учења више карактерише делимично одсуство свести (нпр. конкретно/апстрактно размишљање). Насупрот томе стратегије се свode на свестан одабир алтернатива приликом учења (нпр. само-евалуација, извлачење кључних речи, превод). Према Дорнију (Дорни 2005: 122), Стенберг и Григоренко тврде да се „стратегија примењује код задатака и у контекстом одређеним ситуацијама, док стилови указују на виши степен постојаности и налазе се између способности и стратегије“ (Дорни 2005: 122).

Ово можемо приказати на следећи начин:



Како бисмо сагледали и ближе дефинисали стилове учења, неопходно је довести их у везу и са карактерним особинама индивидуа и њиховим личним склоностима и способностима.

СТИЛОВИ УЧЕЊА И КАРАКТЕРНЕ ОСОБИНЕ ИНДИВИДУА

Проблем односа стилова учења код појединих особа и њиховог карактерног профила јесте у великој мери проблем преклапања. Често се стилови учења називају и карактерним димензијама јер неминовно осликавају карак-

терне особине личности које се опредељују за њих. У том погледу можемо поједине стилове доводити у везу са екстровертним-интровертним особама, што је очигледно када анализирамо *Мајерс-Бриџ показатељ* (Дорни 2005: 123), модел који индивидуе класификује у екстровертне/интровертне особе, особе које се ослањају на размишљање, на осећај и слично. Ове категорије јасно могу да се пресликају и на процес учења што је евидентно код Колбовог модела (Дорни 2005: 132) у стиливима учења и код инструмената којима се њихове преференце мере. Тиме потврђујемо средишњу позицију стилова учења коју оне заузимају између урођених способности и стратегија за које се они опредељују приликом учења. Дорни (2005: 124) наводи Рејнеров профил приступа индивидуе процесу учења који сачињавају два фундаментална нивоа:

1) *когнитивни ниво* – интерни ниво, начин на који особа размишља, процесуира информације и који је уједно стабилнији у односу на *ниво саме активности учења*; и на

2) *ниво саме активности учења* – екстерни ниво, учениково континуирано и трајно прилагођавање окружењу, а који је истовремено мање стабилан и подложен променама.

Према Брауну (Дорни 2005: 124), када се когнитивни ниво угради у образовни контекст, са свим афективним, психолошким факторима, као и факторима делања, добијамо стилове учења. Стога је неопходно првенствено сагледати *когнитивне стилове*, са циљем да што прецизније одредимо *стилове учења*.

КОГНИТИВНИ СТИЛОВИ

Когнитивни процес, који посматрамо изван контекста учења, претставља два релевантна појма. То су *когнитивни стил* и *когнитивна способност*. *Когнитивни стил* Марија Тјак дефинише речима Самјуела Мезика као „стабилно понашање, преференце или уобичајене стратегије које одређују типичне начине на које индивидуа посматра, размишља или решава проблем“ (Рејд 1998: 34). Дефиниција указује подједнако и на карактеристике индивидуе, али и на стабилност преференци. Основна разлика између појма *когнитивни стил* и *когнитивна способност* јесте у томе што је *когнитивни стил* начин когнитивног делања (нпр. процесуирање информације визуелним путем или путем слушања предавања), док *когнитивна способност* представља садржај и ниво делања. Ова два домена се разликују и по томе што је *когнитивни стил* подразумева два супротна пола који не предодређују боље/лошије резултате на основу позиције коју заузимају. Поларност, међутим, код *когнитивних способности* спознаје мању/већу способност делања која јасно указује на пожељну позицију јер већа способност генерише боље резултате. На основу различитих когнитивних стилова и способности које карактеришу ин-

дивидуу, она ће на различит начин деловати у лингвистичком контексту и самим тим одабрати одређене стилове и стратегије учења.

Аналізу ћемо у раду усмерити на истраживања која датирају још од 1950-тих година, а тичу се когнитивних стилова *проспатором (не)условљене ѱерцейције*¹, у овом случају постављених у лингвистички контекст усвајања другог језика. Потом ћемо сагледати и новија истраживања, спроведена 1990-тих у погледу *чулних ѱреференци*², такође битних код учења страног језика.

ПРОСТОРОМ УСЛОВЉЕНА/НЕУСЛОВЉЕНА ПЕРЦЕПЦИЈА

Давних 1950-тих година Херман Виткин, амерички психолог који нас уводи у теорију когнитивних стилова, са колегама је спознао да одређени људи имају бољу визуелну перцепцију детаља, одакле је произашло психолошко истраживање *field-dependence/independence*. Реч је о когнитивном стилу који је у лингвистичком контексту попримио шире размере и указао на истанчане појединости код одређених категорија ученика.

Проспатором неусловљена ѱерцейција јесте „способност перцепције конкретног, релевантног елемента у оквиру целине која обилује другим елементима који опструишу ту перцепцију“ (Браун 1987: 85). Код процеса учења овде говоримо о евидентној сконцентрисаности на задатак и способности за поимање индивидуалних језичких елемената. Ове особе су често социјално осамљене и карактерише их одсуство интересовања за појединости које су другима од значаја.

Проспатором неусловљену ѱерцейцију Браун (1987:85) описује као „склоност ка сагледавању целине, тако да делови целине бивају мање уочљиви“.

Поређењем ова два домена можемо закључити да они нису међусобно искључиви јер је способност анализе, рашчлањавања подједнако значајан приступ као и поседовање интерактивне и друштвене свести. Иако Стенберг и Григоренко према Дорнију (2005: 137) гледају на *проспатором неусловљену ѱерцейцију* као на готово увек пожељнији стил коме тежимо током процеса сазревања, *проспатором условљена ѱерцейција* са собом носи ту друштвену сензибилност која може бити предност код комуникативног аспекта језика. „Јасно је да су донекле подједнако неопходне и карактеристике *проспатором неусловљене ѱерцейције* и *проспатором условљене ѱерцейције* у когнитивном дељању“ (Браун 1987: 85).

¹ Преводни еквивалент за појам *field-dependence/independence* који аутор Браун (1987: 85) користи за поделу индивидуа на оне који имају могућност спознаје конкретних елемената целине, односно само целине (изузимајући могућност перцепције њених елемената и интерактивних односа међу њима).

² Преводни еквивалент за појам *sensory preferences* којим Дорни (2005: 140) дефинише *визуелне, аудитивне, кинестетичке* и *шакћилне* начине усвајања информације.

Као и остали стилови, и овај је био подређен критици. Поједини критичари указују на његову припадност домену интелигенције и на непостојање адекватних тестова за мерење. Међутим, потребно је схватити да велики део оваквих замерки произилази из потешкоћа у дефинисању когнитивних стилова и стилова учења опште.

ЧУЛНЕ ПРЕФЕРЕНЦЕ

Чулне преференце представљају још један домен стилова учења, истраживан од друге половине 1990тих година. То је категоризација на *визуелне, аудитивне, кинестетичке* и *тактичне* типове који представљају начине на које ученици „каналашу“ информацију (Дорни 2005: 139).

Код „визуелних“ људи примећена је потреба за пратећим визуелним материјалом приликом усвајања градива, као и потреба за подвлачењем и бележењем одређених делова текста. „Аудитивне“ особе најбоље уче путем предавања или преслушавањем снимљеног материјала, а од користи је и инпут који добијају у оквиру групног рада и дискусије који уводе у израду активности. „Кинестички“ тип најуспешније учи приликом физичког ангажовања и динамике у смени задатака. На послетку, „тактилни“ тип преферира ангажовање чула додиром који подразумева манипулацију објеката и конкретан доживљај.

ИНСТРУМЕНТИ ЗА МЕРЕЊЕ СТИЛОВА УЧЕЊА

Без обзира на теоретску основу, неопходно је тестирати класификацију стилова како би се установила њихова фреквентност и преиспитао план и програм у настави. Практична примена представљала је примарни циљ испитивања стилова учења и, сходно томе, инструменти за мерење великом мером били су упитници који анкетирају ученике и подижу њихову свест о значају индивидуалних стилова у процесу учења. Данас су присутни бројни инструменти који мање или више успешно одређују стилове учења другог језика:

- 1) модел Џона Рејда – *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (1995)
- 2) модел Ребеке Оксфорд – *Style Analysis Survey & Learning Style Survey* (1999d, reprint)
- 3) модел Коена, Оксфордске и Чија – *Learning Style Survey* (2001)
- 4) модел Ерманове и Ливерове – *The Ehrman & Leaver Construct* (2003) Дорни (2005: 141-154).

Премда критичари заступају став да инструменти за мерење нису јасно и прецизно подешени како би били психолошки ригорозније одређени и као такви прихваћени у истраживању, они садрже веома сличне елементе и очигледна је тежња научника ка усавршању упитника.

ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА СТИЛОВА УЧЕЊА

Добрим делом истраживање језичких стилова има научну, али и практичну сврху. Неопходно нам је њихово разумевање које нас и уводи у примену ових сазнања у учионици, у настави. Битно је размотрити узрочнике који обструишу процес учења. Фактор који је најфреквентнија препрека у процесу учења јесте појам *непоударности* код стилова учења. „Неподударности код стилова учења јесу коренски проблем у процесу учења“ (Дорни 2005: 154) и стога издвајамо шест конфликтних ситуација:

- 1) неподударност између стила учења ученика и стила предавања наставника
- 2) неподударност између стила учења ученика и наставног плана и програма
- 3) неподударност између стила учења ученика и језичких активности
- 4) неподударност између реалног стила учења ученика који им одговара и њихових предубеђења о процесу учења
- 5) неподударност између стила учења ученика и стратегија учења које се примењују
- 6) неподударност између стила учења ученика и њихових урођених способности.

Пикок истиче да наставници морају „тежити ка избалансираном стилу предавања које не фаворизује ни један стил учења – односно, прилагођен је већем броју стилова учења“ (Дорни 2005: 155). Када ученици јасно издвоје свој стил учења и умеју да га примене, неопходно им је указати на њихов значај и помоћи им у „померању граница стилова“ (Дорни 2005: 156).

За успешнији приступ наставника учењу и предавању потребно је сагледати утицај разних карактеристика стилова учења појединачно на процес усвајања градива како би било могуће превазићи ове неподударности и обезбедити ефектан процес учења.

ЦИЉ, ЗАДАЦИ И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Узорак за истраживање је обухватио 40 студената прве године основних академских студија Филолошко-уметничког факултету, на Одсеку за англистику, а потом и 40 студената четврте године студија са циљем да се анализира корелација између њиховог начина усвајања другог језика на почетку и на крају студија. За разлику од студената четврте године који су са више разумевања спознали значај теме након похађања предмета Методика наставе енглеског језика, било је интересантно уочити разлике и подударности у резултатима истраживања са студентима прве године чија се свест о значају стила усвајања другог језика тек буди.

Истраживање је спроведено путем упитника сачињеног од 4 питања од којих прво испитује преференце студената на основу Колбовог модела (Kolb's Learning Style Inventory), јер он јасно представља четири категорије унутар којих студенти процес учења могу доживети као *лични доживљај* – путем осећања; као *ојсервацију* – путем посматрања; као *ајсџиракџну концепџуализацију* – активирањем механизма за размишљање и као *ексџериментџ* – путем активног делања (Дорни 2005: 132–3).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализом података код првог питања јасно се издвојила већинска категорија код обе групе испитаника код којих преовладава *учење џуштем доживљаја*, док је следећа најбројнија група студената усмерена на усвајање градива *ајсџиракџном концепџуализацијом* и *џуштем ексџериментџа, делања*. Код испитаника прве гоидне студија подједнако су заступљене категорије *учење џуштем ексџериментџа* и *учење џуштем џосмаџрања*, док је код четврте године евидентна тенденција да студенти усвајају градиво више експерименталним путем, а знатно мање пуким посматрањем. Резултат указује на померање у настави од теорије ка пракси, где студенти све више постају независни у процесу учења и имплементирању на практичну примену.

Најмањи број студената се определио за *учење џуштем џосмаџрања*.

Табела 1. Колбов инвентар стилова учења

Преференце стила учења	Студенти прве год.	Студенти четврте год.
Учење путем доживљаја	35%	47,5%
Учење путем опсервације	20%	10%
Учење путем апстрактне концептуализације	7,5%	22,5%
Учење путем експеримента	37,5%	20%

СЕКУНДАРНЕ ПРЕФЕРЕНЦЕ

Анализа података је обухватила и свест студената обе групе испитаника о потреби и постојању *секундарних џреференци* што указује на чињеницу да поједини студенти комбинују стилове учења са циљем постизања најбољих резултата. Студенти прве године показали су изразиту склоност ка комбиновању (52,5% од укупног броја анкетираних) и најзаступљенији секундарни стил јесте *учење џуштем доживљаја*. Преостала три стила су скоро подједнако заступљена као пратећи вид усвајања другог језика. Евидентно је да ученици на

овом нивоу још увек трагају за најадекватнијим приступима у процесу учења, али и да им је практична примена усвојеног знања изузетно битан фактор.

Код секундарних преференци четврте године уочено је само 25% оних који се опредељују за додатни метод усвајања материје што јасно показује већу стабилност и свест да они сами владају процесом сопственог учења. Најзаступљенији секундарни стилови су *учење љућем доживљаја*, али и *љућем експериментиа, делања*. Интересантно је да се ова два стила учења јављају било у позицији примарних, било секундарних стилова чак код 8 од укупно 9 испитаника који су навели да уче применом више стилова.

Можемо закључити да код студената четврте године преовладава тенденција активног суделовања студената у сопственом процесу учења, а као пратећи стил учења јавља се *ајсџиракџина концепџуализација* и *јосмајрање*. Евидентна је жеља студената за аутономијом у овом процесу, а наставници им представљају само пратећи инструмент путем кога они усвајају знања.

Питање које представља други начин мерења когнитивних стилова и стилова учења је репрезентативније у погледу анализе конкретних задатака које студенти обављају. Оно се односи на модел стила учења који, према преференцама, студенте дели на оне који у већој или мањој мери преферирају поимање активности као целине (*јросџором условљена јерцејџија*) и на оне који целину рашчлане и поимају језичке сегменте понаособ, без анализе њихових интерперсоналних односа (*јросџором неусловљена јерцејџија*). Студентима је понуђено да се определе за активности које тестирају језичке секвенце (ван ширег контекста) и за израду есеја (који је потребно сагледати као целину приликом писменог изражавања).

Студенти и на почетку и на крају студија подједнако остају доследни својим преференцама у погледу ових активности, а истраживање показује да већи број студената (1. год. – 72,5%; 4. год. – 80%) приликом израде тестова лакше приступа решавању питања језичких категорија где су сконцентрисани на појединачне реченичне конструкције и језичке елементе, а да знатно мањи број (1. год. – 27,5%; 4. год. – 20%) налази писање састава као једноставнији облик активности.

Можемо закључити да већини одговарају задаци који истичу формалне, а не комуникативне аспекте језика. Јасно је да не можемо закључити да су они искључиви и да један доминира, јер су за усвајање страног језика оба подједнако значајна.

Из ове констатације не произлази, међутим, и закључак да њихове преференце можемо изједначити и са успешним усвајањем језика. Осим Рејда (1987) јако мало истраживања је спровдено када је у питању релација између одабраних стилова учења и успешног усвајања страног језика. Не смемо обесхрабрити ученике приликом употребе једног или другог стила учења, као валидног или погрешног. Оксфордова указује на то да је „потребно охрабрити их да користе сва расположива средства приликом усвајања другог језика“ (Лајтбаун & Спејда 1993:41).

У трећем питању се тестирају „чулне преференце“ и како студенти путем чула усвајају градиво. Подела ученика на категорије *визуелних, аудијтивних, кинесџејичких* и *шакџилних* типова јесте позната класификација, а интересантно је да су резултати указали на чињеницу да су студенти, како прве, тако и четврте године у великој мери *визуелни* типови који приликом учења подвлаче кључне делове, извлаче кључне речи и ефектније усвајају материју пратећим наставним средствима као што су хендаути³, за разлику од вербалне презентације градива. Сазнања спроведеног истраживања поклапају се са резултатима Ребеке Оксфорд која истиче да током свог двадесетогодишњег рада и искуства просечно 50% до 80% људи првенствено визуелно учи (Дорни 2005:140).

Студенти прве године, претпостављамо под утицајем још увек присутног традиционалног приступа изразито фронталне наставе у средњим школама, сматрају да успешније усвајају градиво путем слушања и *аудијтивној методици*. Овај метод објашњава њихову нестабилност и несугурност у субјективном доживљају процеса учења. Насупрот овим резултатима, само 5% студената четврте године се определило за аудитивни инпут, што указује на њихов интелектуални ниво и развијену аналитичку свест, као и на њихову спремност за осамостаљивање. Закључујемо да фронтална настава којом доминира вербално излагање нема довољно утицаја на њих и не помаже им у великој мери приликом учења. Резултати показују да 12,5% анкетираних студената на почетку студија спада у *шакџилну групу*, што потврђују и резултати истраживања објављени 1987. Године. Ово истраживање је спровела Џој Рејд на групи студената који су учили енглески језик у замљи где је он матерњи. Већина ових студената је показала велику склоност ка тактилном начину усвајања језика, али након дужег боравка у Америци њихове преференце у погледу учења су се помериле од *шакџилних* ка *аудијтивним* (Рејд 1998: 18).

Чињеница да на основу истраживања ни један студент четврте године не спада у *шакџилну категорију* и да овај вид учења, који ангажује њихову креативну свест у изради постера, колажа, макета, није њихов примарни вид учења, показује њихов ниво досегнутог знања и овладавање енглеским језиком као страном. На овом ступњу процеса учења они су оспособљени да користе изворе, наставни материјал и да самостално спознају и одвоје битну од небитне информације. Познавање језика им омогућује да развијају аналитичке и критичке вештине, као и вештину инферирања. На четвртој години они самостално руководе сопственим процесом учења.

Кинесџејички вид учења је присутнији код студената четврте године (10%) него код студената прве године (2,5%) и стога можемо рећи да овај резултат не доминира као један од битних код анализе чулних преференци у процесу учења, иако истраживање Рејдове (1998:18) указује на знатно већу

³ материјал који наставник припреми за студенте у облику копије, са систематски конципираном градивом.

тенденцију овог стила код ученика који усвајају енглески као други језик. Резултати у овом погледу могу упућивати пре свега на индивидуалне преференце, али не и статистички значајно откриће.

Дорни наводи Кинзелов утисак да „како одрастају, они који примењују више модела учења имају оптимално веће шансе успеха од оних који примењују само један модел, зато што могу процесуирати информације без обзира на начин на који су презетноване“ (Дорни 2005:141). Стога разноврсност и варијабилност у одређеној мери представљају пожељан метод учења.

* * *

Захваљујући хетерогености ученика, па и њиховим карактерно различитим профилима, неопходно им је указати на све постојеће стилове и начине усвајања и репродуковања информација, како би они сами могли одабрати стил учења који највише одговара њиховом психолошком профилу, а самим тим и стратегије учења у конкретним задацима. Проблем може настати не толико у сопственом одабиру стила, колико у наметнутом стилу учења. Такође, тестирање би требало подједнако да укључи активности које одговарају поменутиим категоријама ученика како би евалуација била валидна, права слика њиховог знања и вештина.

Потребно је идентификовати примарне стилове учења из којих потом произилазе секундарни стилови и тиме избећи преклапање и несугласице различитих теорија. И поред многобројних истраживача и теорија примена је циљна дестинација која мора јасно осликавати категорије како би задаци били прецизно одређени планом и програмом. Како Пикок предлаже, од непроцењиве вредности у креирању наставног плана и програма био би допринос самих ученика и пружање могућности да они сами имају контролу над сопственим процесом учења. Ерманова и Ливерова указују на организовање консултативних сесија које би ученицима омогућиле да препознају свој стил учења и успешно га примене приликом усвајања градива (Дорни 2005:159).

Стилови учења су суштински проблем у примењеној лингвистици који се простире на процес учења у ширем смислу, јер претпоставља окосницу усвајања и процесуирања информација. Уколико досегнемо и спознамо јасне категорије стилова учења и омогућимо њихову адекватну примену, наша улога истраживача и наставника као водича кроз процес учења постаће смисаона и сврсисходна.

ЛИТЕРАТУРА

Oxford (2001): Rebecca Oxford, Language learning strategies, in Ronald Carter & David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP, 166-172

Lightbown & Spada (1995): Patsy Lightbown & Nina Spada, *How Languages are Learned*, Oxford: OUP

Brown (1987): Douglas Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Dörnyei (2005): Zoltán Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nunan (1995): David Nunan, *Language Teaching Methodology*, Hertfordshire: Phoenix ELT

Reid (1998): Joy Reid, editor, *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Wyoming: Prentice Hall Regents

Branka L. Milenković
University of Kragujevac
Faculty of Filology and Arts Kragujevac

(IN)STABILITY IN LANGUAGE LEARNING STYLE PREFERENCES AMONG THE *GRADUATE STUDENTS*

Summary: Bridging the gap between theory and practical application of knowledge is a lengthy and complex process of learning a second language. The process realizes both teacher and student engagement, with the students' active role in implementing adequate learning styles that will enable them to successfully acquire the content. Numerous are the factors that mould the manner in which they acquire knowledge and this paper aims at illuminating the phases and various methods realized by this process, alongside with the students' urge to become independent in their choice of learning style preferences.

Key words: cognitive styles, field-dependence/independence, sensory preferences, Kolb Learning Style Inventory



Маја П. Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 159.953.5-057.874 ; 371.3::811
ИД БРОЈ: 171638028

Стручни рад
Примљен: 23. август 2009.
Коригован: 18. октобар 2009.
Прихваћен: 22. октобар 2009.

СТРАТЕГИЈЕ И МОТИВАЦИЈА У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Айсџракић: Циљ овог рада је да дефинише стратегије усвајања језика, да наведе поделе стратегија које постоје у литератури и да покаже зашто је битно познавање стратегија за процес учења. Рад такође има за циљ да наброји факторе који утичу на мотивацију ученика, али исто тако и да прикаже најзаступљеније стратегије и врсту мотивације приликом усвајања страног језика код ученика основне школе. Истраживање се састојало из пет делова, од којих су четири дела испитивала ефикасност стратегија, а пети део мотивацију.

У овом истраживању испитивано је мишљење ученика осмог разреда основне школе о стратегијама и мотивацији при усвајању страног језика. Учествовало је 30 ученика. Подаци су прикупљани уз помоћ упитника. Упитником се испитивало мишљење ученика о ефикасности стратегија учења, али и о факторима који утичу на мотивацију ученика. Очекивани резултати су били да ће ученици најповољније оценити комуникативне стратегије и инструментално оријентисану мотивацију, што је рад и показао. Овај рад представља само део ширег истраживања које ће бити спроведено на већем корпусу касније.

Из добијених резултата закључујемо да ученици сматрају да разноврсне стратегије везане за њихова интересовања, а највише њихово често варирање, доводе до бољих резултата, из чега закључујемо да школу треба прилагодити деци а не обратно.

Кључне речи: Стратегије, мотивација, учење, ученици, наставници

УВОД

A more practiced eye,
A more receptive ear,
A more fluent tongue,
A more involved heart,
A more responsible mind. (Oxford 1990: ix)

Ово су особине које желимо да стимулишемо код ученика у циљу постизања што боље ефикасности у учењу страног језика. Стратегије усвајања језика су кључ за већу аутономију и учење са разумевањем (*eng. meaningful*)

learning) (Oxford 1990: 9). Познавање стратегија је јако битно јер, што већу свест ученици имају о томе шта раде и који процеси стоје иза учења, учење ће бити ефикасније (Nunan 1999: 171). Иако су ученици ти који користе стратегије учења језика, наставници имају пресудну улогу у подстицању и развијању стратегија код ученика на што ефикаснији начин.

Стратегије за учење језика су ментални и комуникативни процеси које ученици користе да би учили и користили језик (Nunan 1999: 171). То су специфичне радње које ученици користе да би учење било лакше, брже, усмереније, ефикасније и применљивије на што већи број ситуација (Oxford 1990:8).

У табели испод су кључне особине стратегија (Oxford 1990: 9):

Табела 1. Стратегије учења језика

1. Доприносе главном циљу односно комуникативној компетенцији
2. Омогућавају ученицима да буду окренути себи
3. Проширују улогу наставника
4. Концентришу се на проблеме
5. Представљају специфичне радње ученика
6. Укључују многе особине ученика а не само когнитивне особине
7. Поддржавају и директно и индиректно учење
8. Нису увек могуће за посматрање
9. Често су свесне
10. Могу бити научене
11. Флексибилне су
12. Могу трпети утицај различитих фактора

ПОДЕЛА СТРАТЕГИЈА

Постоји више подела стратегија учења које се наводе у литератури. Једна од њих је подела на стратегије усвајања језика (*eng. language learning strategies*) и стратегије употребе језика (*eng. language use strategies*). Стратегије усвајања језика се односе на оно што је свесно или полусвесно као и на понашања ученика, са јасним циљем побољшања њиховог знања. Стратегије употребе језика се односе на употребу оног што је научено, и овде разликујемо четири поткатегорије (Arnold 2002: 178):

1) Стратегије које подстичу ученике да сами дођу до решења неког задатка на пример, да пронађу значење речи из контекста када је чују или прочитају (*eng. retrieval strategies*)

2) Стратегије којима се вежба одређена ситуација у којима постоје јасно дефинисане језичке структуре, нпр. када питате за одређена упутства (*eng. rehearsal strategies*).

3) Стратегије којима се преноси порука која има јасно дефинисано значење и која је разумљива за слушаоца или читаоца нпр. када хоћемо да обја-

сними техничку информацију за коју немамо конкретан вокабулар (*eng. communication strategies*).

4) Стратегије које прикривају недостатке, стварајући наизглед кохерентну целину, и које не дозвољавају да се комуникација у учионици прекида (*eng. cover strategies*).

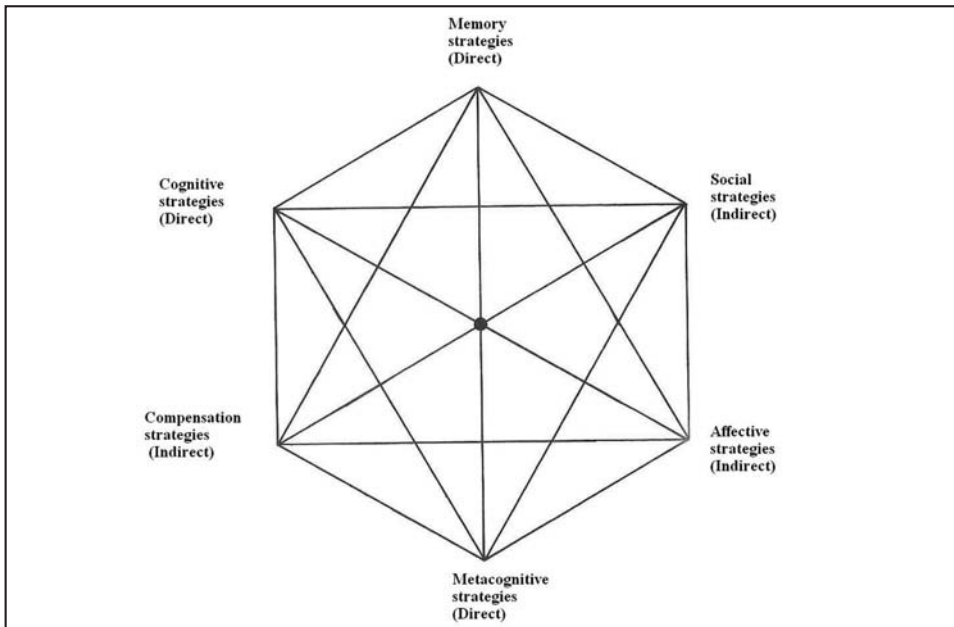
Највише пажње у проучавању привукле су комуникативне стратегије. Комуникативне стратегије су у почетку биле посматране као нешто што нам помаже у решавању проблема у комуникацији. Главна особина ових стратегија је да омогући ученицима да наставе са комуникацијом и онда када се јаве потешкоће. Такође, један од циљева коришћења комуникативних стратегија је да помогне ученицима да изађу из оквира и граница матерњег језика и да им помогне у јачању самопоуздања када користе страни језик.

Поред поделе стратегија која се базира на усвајању и употреби језика, код Арнолда постоје још две битне поделе. Једна од њих стратегије сврстава у когнитивне, метакогнитивне, афективне и социјалне, а друга их дели по вештинама на стратегије слушања, писања, читања, комуникације, вокабулара и превођења (Arnold 2002: 182–184). Когнитивне стратегије покривају велики део менталних процеса кроз које ученик пролази и приликом учења и коришћења језика (идентификација, груписање, задржавање и складиштење језичког материјала као и проналажење одговарајуће речи, фразе и структуре при конверзацији). Метакогнитивне стратегије су они процеси које ученик несвесно користи у циљу оперисања и контролисања сопственог усвајања језика. На овај начин ученик контролише сопствену когницију тиме што планира шта ће када учити, проверава напредак током учења и проверава крајњи резултат. Афективне стратегије служе за регулисање емоција, мотивације и ставова као на пример стратегије за регулисање анксиозности и за само охрабривање. Социјалне стратегије подразумевају активности које ученик предузима да дође до интеракције са другим ученицима и са изворним говорницима.

Постоји другачија подела која обухвата когнитивне, интерперсоналне, лингвистичке, афективне и креативне стратегије (Nunan 1999: 183–184). За когнитивне стратегије се наводи класификовање сличних речи у групе, предвиђање на основу слике или наслова, хватање бележака, учовање образаца, прављење дијаграма и инференција. Интерперсоналне обухватају кооперацију као што је рад у пару или групи где ученици размењују своје идеје и заједно долазе до решења, и где ученици глуме одређену ситуацију и вежбају одговарајући вокабулар и граматику (*eng. role-play*). Лингвистичке стратегије обухватају конверзационе обрасце где ученици користе одређене изразе да започну разговор и да га одрже, употреба контекста је стратегија када ученици сами закључују значење речи или фразе, код брзог читања само „прелете“ текст и закључе да ли је текст писмо, новински чланак, оглас или књижевни текст и код сумирања селекутују и презентују кључне информације из текста. Афективне стратегије обухватају персонализацију где ученици размењују

своја мишљења и идеје о теми, рефлектовање подразумева размишљање о начинима и стратегијама са којима се учи најбоље и самоевалуација приликом које ученици сами оцењују свој напредак. Као креативна стратегија наводи се прављење концепта (*eng. brainstorming*) који захтева од ученика да смисле што више нових речи и идеја на задату тему (Nunan 1999: 183-184).

Стратегије се још могу поделити и на две велике групе, на директне и индиректне стратегије (Oxford 1990: 14). У директне стратегије спадају когнитивне стратегије, стратегије меморије и стратегије компензације. У индиректне стратегије спадају метакогнитивне, афективне и социјалне стратегије. Свих шест група стратегија су повезане и подржавају једна другу, што се може представити фигуром:



Везе између шест група директних и индиректних стратегија
(Oxford 1990: 15)

Директне стратегије се баве самим језиком у различитим задацима и ситуацијама. То су стратегије меморије, когнитивне стратегије за разумевање и продукцију језика и стратегије компензације за употребу језика упркос празнинама у знању. Индиректне стратегије обављају бројне функције као што су фокусирање, организовање, проверавање, исправљање, охрабривање, али и подстицање на сарадњу са другим стратегијама. Метакогнитивне стратегије координирају процесом учења, афективне контролишу емоције, а социјалне учење са другим људима. Како ученик преузима већу одговорност за своје учење, стратегије постају све више део њега самог.

Да би испитаници, ученици 8. разреда, боље разумели упитник и да би резултати били валидни, користили смо адаптирану Арнолдову поделу стратегија по вештинама на стратегије слушања, читања, писања, вокабулара и на стратегије конверзације.

ЗАДАЦИ И ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Као што смо рекли, стратегија за учење има већи број, а истраживање које смо спровели на ученицима осмог разреда основне школе, требало је да испита мишљење ових ученика о стратегијама учења страног језика и да пружи целовиту и објективну слику о ставу тих ученика о њима.

Да би испитаници боље разумели упитник и да би резултати били валидни, аутор је за своје истраживање користио адаптирану Арнолдову поделу стратегија по вештинама на стратегије слушања, читања, писања, вокабулара и на стратегије конверзације.

Укључени су испитаници оба пола и различитих нивоа постигнућа¹. Подаци су прикупљани уз помоћ упитника. Упитник је подељен на пет целина од којих су питања у четири целине у виду нумеричке скале од 1 до 5 уз могућност давања коментара, а пета група питања захтева искључиво коментаре ученика на тему мотивације. Упитником се испитује мишљење ученика о томе које стратегије учења су по њиховом мишљењу најефикасније за усвајање енглеског језика, који су то фактори који утичу на учење и мотивацију и њихову активност на часу.

Прве четири групе питања представљају стратегије за усвајање језичких вештина слушања, читања, писања, комуникације и вокабулара у виду тврдњи које су ученици оцењивали оценама од 1 до 5 (при чему је оцена 1 за најмање ефикасне, а оцена 5 за најефикасније стратегије). Пета група питања се односи на мотивацију што ће касније бити поменуто.

Питања прве групе, којима су провераване стратегије слушања, јесу:

СЛУШАЊЕ ТЕКСТА

1. Слушање текста на касетофону
2. Гледање филма на енглеском језику
3. Слушање целог часа на енглеском језику
4. Тражење сличности међу речима у енглеском и српском
5. Имитирање Енглеца и њиховог акцента
6. Обраћање пажње на акценат и изговор одређених гласова
7. Слушање текста први пут да би се стекла основна слика о тексту, други пут да би се чуло више детаља, трећи пут да би се проверила решења

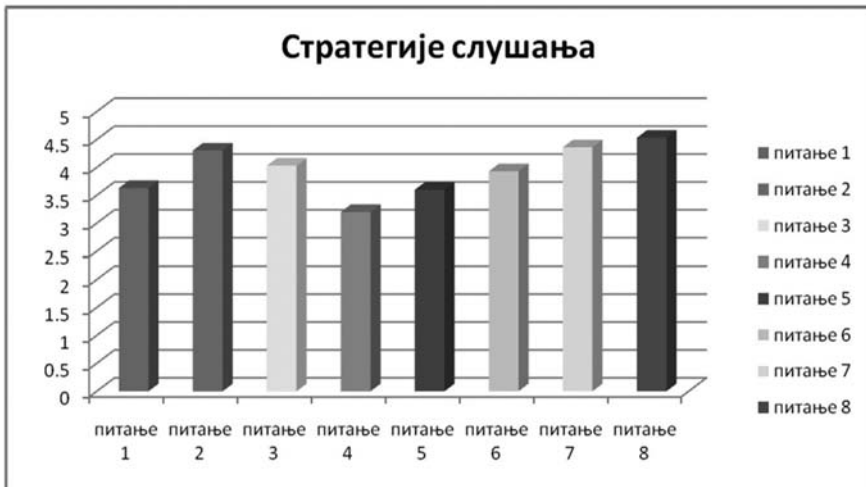
¹ Учествовало је 30 ученика осмог разреда основне школе „Светозар Марковић“ у Лапову.

8. Закључивање значења речи из контекста уколико је то потребно, уместо тражења помоћи од наставника

Пошто су ученици нумерички од 1 до 5 оцењивали ефикасност стратегија, резултати се могу представити графички, у виду просечних оцена .

Ученици су најповољније оценили закључивање значења из контекста без тражења објашњења (средња оцена 4,53) и слушање текста више пута (средња оцена 4,36). Тражење сличности међу речима у енглеском и српском има најмању средњу оцену (3,20).

Питањима друге групе проверавана је ефикасност стратегија читања текста:

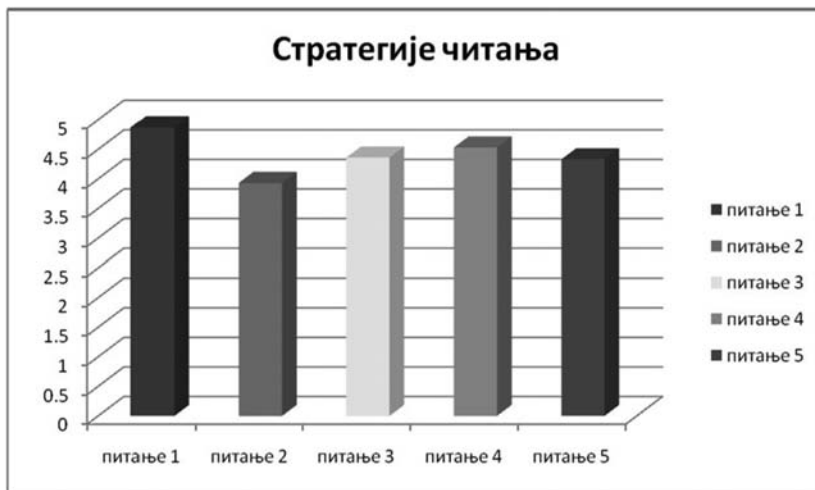


ЧИТАЊЕ ТЕКСТА

1. Читање текстова који су занимљиви за ваше године
2. Предлагање текстова са Интернета
3. Предвиђања о тексту на основу слике или наслова
4. Читање текста први пут да би се стекла основна слика о тексту а други пут да би се запамтило више детаља
5. Закључивање значења речи из контекста уколико је то потребно, уместо тражења помоћи наставника

Резултати су следећи:

Највишу оцену је добило читање текстова занимљивих за њихове године (средња оцена 4,87), што само иде у прилог тврдњи да градиво треба прилагодити деци јер се тако повећава и њихова мотивација за учењем.

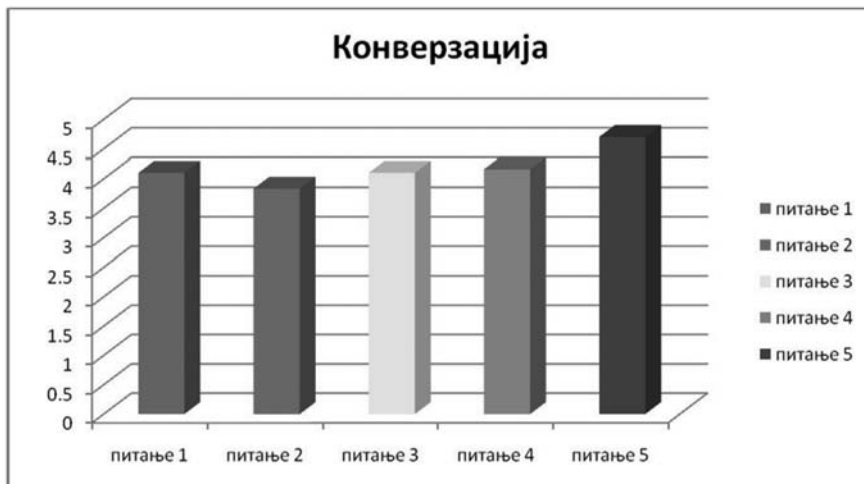


Питањима треће групе је проверавана ефикасност стратегија конверзације:

КОНВЕРЗАЦИЈА

1. Вежбање конверзацију после сваке лекције, разговор о тексту
2. Вежбање граматичких структура у различитим ситуацијама
3. Вежбање конверзације у пару
4. Вежбање конверзације у групама
5. Вежбање парафразирања, препривавања или употребе синонима

Резултате видимо на графику испод:

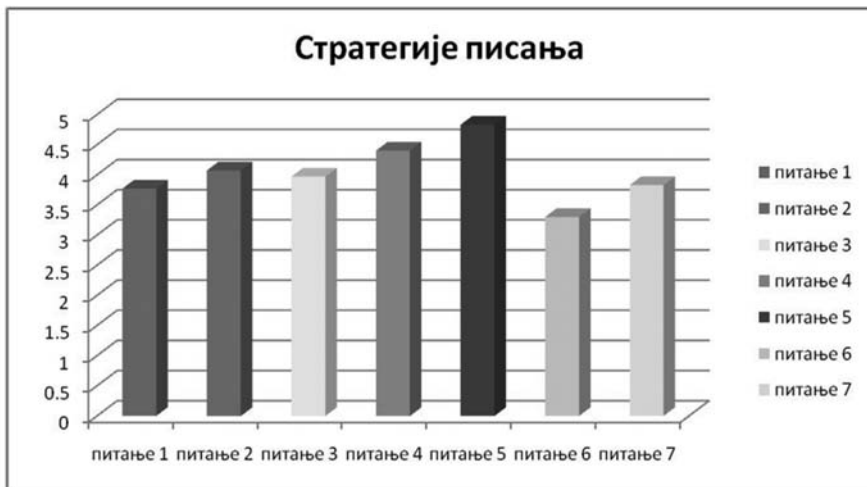


Највећу средњу оцену (4,70) има последња тврдња, што нам говори да су ученици свесни да је најбоље не прекидати комуникацију осим ако је баш неопходно. Вежбање граматичких структура у различитим ситуацијама има најнижу средњу оцену (3,83), што је јако висока оцена и говори о ученичкој свести да без познавања граматике нема ни конверзације.

ПИСАЊЕ

1. Писање теза, основних идеја па онда њихово проширивање
2. Писање различитих врста текстова
3. Размена мишљења ученика о писаним текстовима
4. Нумеричка оцена наставника за писани рад
5. Коментар наставника (описна оцена) о добрим и лошим странама писаног рада
6. Писање на српском па превођење на енглески језик
7. Писање директно на енглеском језику

Резултати питања четврте групе везана за стратегије писања, видимо на графику испод:

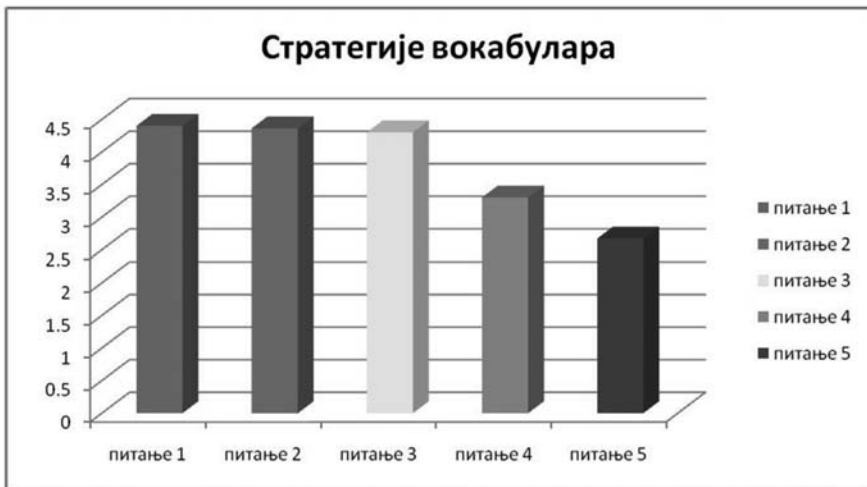


Средња оцена (4,83) за тврдњу 5 иде у прилог ранијим истраживањима аутора да је потребно променити систем оцењивања и индивидуализовати га комбиновањем описних оцена са нумеричким чиме би сваки ученик добио подједнаку пажњу, као и инструкције.

ВОКАБУЛАР

1. Редовно преслишавање нових речи
2. Периодично преслишавање кроз конверзацију и реченице
3. Активности са новим речима, повезивање или укрштенице
4. Самостално припремање речи код куће, унапред
5. Меморисање целих реченице у којима је нова реч употребљена

Резултати су следећи:

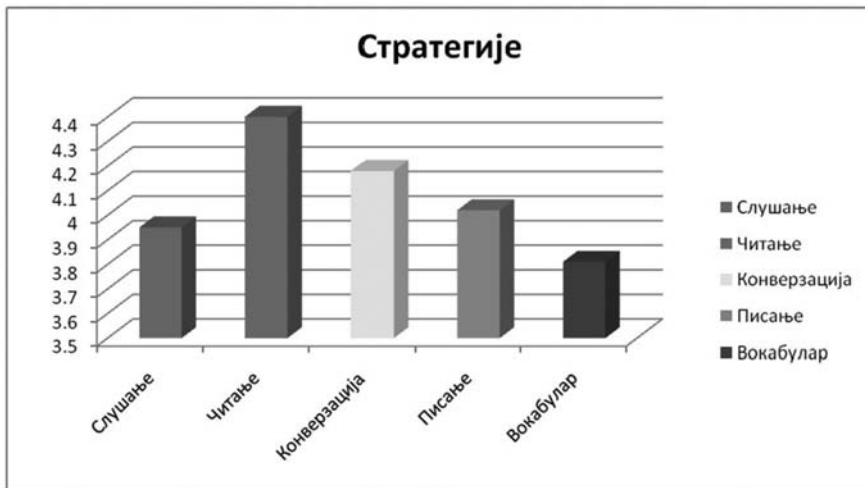


Највише средње оцене за прве две тврдње (3,40 и 3,36) иду у прилог томе да је за усвајање вокабулара, по мишљењу ученика, најбитније често понављање. Активности са новим речима, повезивање или укрштенице су тек на трећем месту (4,30), а самостално вађење речи из речника код куће унапред и памћење целе реченице где је дата реч употребљена (средње оцене 3,29 и 2,67) имају најнижу средњу оцену из чега видимо да ученици не сматрају ове стратегије корисним.

Високе вредности средњих оцена на графиконима указују на то да су ученици свесни важности и применљивости стратегија.

Из сумираних резултата за све групе стратегија видимо да ученици посебно издвајају стратегије читања, а затим стратегије конверзације. Ово можемо објаснити њиховом свешћу да је управо конверзација на страном језику оно што ће им користити у животу приликом употребе рачунара, путовања, школовања у иностранству, као и у послу.

Познавање стратегија доводи до веће аутономије ученика у сопственом процесу учења, јер што већу свест ученици имају о томе шта раде и који процеси стоје иза учења, учење ће бити ефикасније.



Поред стратегија учења језика, још један од кључних фактора за ефикасно усвајање језика јесте мотивација. На мотивацију ученика се може утицати, тако да сваки наставник у свом методолошком репертоару мора поседовати вештине за генерисање мотивације код ученика.

МОТИВАЦИЈА

Сви ћемо се сложити да се без мотивације мало тога дешава приликом учења страног језика. Као наставници страног језика, у предности смо јер се мотивација за учење страног језика разликује од мотивације за учење било ког предмета у школи, јер усвајањем страног језика ученици усвајају и део друге културе. Важно је поменути да је социокултурни аспект јако битна компонента јер, ако ученици имају позитиван став према народу чији језик уче, имаће позитиван став и према језику (Arnold 2002: 172). Овоме иде у прилог што већина ученика има идоле из света музике, филма и спорта са енглеског говорног подручја.

Арнолд каже да је мотивација динамички процес и да обухвата најмање три фазе које назива мотивацијом избора (*eng. choice motivation*), извршном мотивацијом (*eng. executive motivation*) и ретроспективном мотивацијом (*eng. motivational retrospection*). Мотивација избора се генерише и води до избора циља који ће ученик следити. Она затим мора бити одржана и заштићена док одређени процес траје, што је јако битна фаза с обзиром на то да има пуно ствари које одвлаче пажњу у учионици (бука, трема због теста, физички фактори итд.) Трећа фаза подразумева ретроспективну евалуацију напредовања ученика. Како ученици процене свој напредак у овој фази, одређиће мотивацију за даљи рад.

Што се тиче мотивације избора, најважније компоненте су ставови и вредности које ученици везују за енглески језик и говорнике енглеског језика, као и учење језика уопште (Arnold 2002: 172). Наводи се подела на интегративну оријентацију (*eng. integrative orientation* – позитиван став према L2 групи и жеља да се поистовети са њом), инструменталну оријентацију (*eng. instrumental orientation* – учење језика се поистовећује са добијањем бољег посла и веће плате), интегративни мотив (*eng. integrative motive* – жеља за учењем језика због допадљивости самог језика, курса или наставника) и лингвистичко самозадовољство и очекивање успеха (*eng. linguistic self-confidence and expectancy of success* – ученик је самоуверен јер може да обави задатке на страном језику како у школи, тако и ван ње).

Пета група питања имала је за циљ да испита мотивацију избора ученика за учење страног језика. Питања су била следећа:

1. Да ли мислиш да је важно знати неки страни језик?
2. Да ли је теби лично важно да учиш енглески језик и зашто?
3. Да ли учиш енглески језик да би био прихваћен од стране својих другова који га знају и да би се уклопио?
4. Да ли учиш енглески језик да би ти помогао приликом запослења и веће плате?
5. Да ли се осећаш задовољно када разумеш филм или песму на енглеском?
6. Да ли учиш енглески јер ти се свиђа као језик или можда јер ти се допада уџбеник или предметни наставник?
7. Да ли учиш енглески језик ради споразумевања у иностранству?
8. Да ли учиш енглески језик због себе или зато што мораш?

Питањима број 1 и 2 се проверава само-мотивација и свест ученика о неопходности страног језика, у овом случају енглеског. Питањима 3,4,5,6 и 7 се проверава врста мотивације која подстиче ученике на учење страног језика а питањем 8 колико ученика је заправо мотивисано а колико немотивисано.

Резултати петог дела анкете су показали, на основу одговора 1 и 2, да 86,67% ученика мисли да је важно учити страни језик, док 80% ученика мисли да је за њих лично важно познавање енглеског језика. Одговори на питања 3,4,5,6, и 7 сведоче о врсти мотивације за учење енглеског језика где 10% ученика учи да би било прихваћено од стране својих другова и да би се уклопили у групу, 83,33% учи због могућности за боље запослење и већу плату, 66,67% јер осећа задовољство када разуме филм или песму на енглеском језику што је најбољи доказ о напредовању, 63,33% учи јер воли енглески, 86,67% учи ради споразумевања у иностранству а 36,67% га учи само зато што је то обавеза у школи, што је проверавало питање број 8.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад је имао за циљ да дефинише стратегије, да покаже зашто је битно познавање стратегија и које су то стратегије најзаступљеније у процесу учења језика.

Анализом података су добијени резултати да ученици најповољније оцењују следеће стратегије: закључивање значења из контекста без тражења додатног објашњења, читање текстова занимљивих за њихове године, парафразирање и употреба синонима и што чешће понављање научног градива. Фаворизовањем стратегија читања и конверзације, ученици су потврдили своју зрелост и свест о важности страног језика, чему такође иде у прилог и проценат од 83,33% ученика, који уче страни језик због бољег запослења.

Из добијених резултата такође закључујемо да ученици сматрају да разноврсне стратегије везане за њихова интересовања, а највише њихово често варирање, доводе до бољих резултата, што потврђује тврдњу да школу треба прилагодити деци а не обратно и да је наш једини циљ као наставника да их усмеримо и помогнемо да развију што ефикасније стратегије у циљу што бољег усвајања страног језика.

ЛИТЕРАТУРА

Arnold (2002): Hodder, Arnold, *An introduction to applied linguistics*, New York: Oxford university press Inc.

Carter and Nunan (2001): Ronald, Carter and David, Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: Cambridge University Press

Nunan (1999): David, Nunan, *Second language teaching and learning*, Boston: Heinle and Heinle publishers

Oxford (1990): Rebeca, Oxford, *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle publishers

Jovanović P. Maja
University of Kragujevac
Faculty of Filology and Arts Kragujevac

STRATEGIES AND MOTIVATION IN LANGUAGE LEARNING

Summary: The purpose of this study is to define language learning strategies, to list different types of the strategies found in the literature and to present the importance of those strategies in the process of learning. The study also had an

aim to list all the factors influencing the students' motivation, but also to present the most commonly used strategies and the types of motivation elementary school students have in language learning acquisition. The research consisted of five parts, four of which were aimed to determine the efficiency of the strategies, while the fifth part was supposed to deal with motivation.

This research examined the views and opinions of the eighth grade students regarding the strategies and motivation during the foreign language acquisition. 30 students participated in the research. All the data was collected with the help of the questionnaires which were used to explore students' opinions regarding the efficiency of the strategies, but also all the factors influencing students' motivation. The results were expected to show that students would give their vote to communicative strategies and instrument-oriented motivation, which this study did manage to prove. This study is actually only a piece of a greater research which will be later realized on the much bigger corpus.

With all the results from this study, we can conclude that students believe different strategies attached to their fields of interest, most often their constant variation, bring better results, which only proves that it is the school, not the children, that needs to be adjusted.

Key words: strategy, motivation, students, teachers



Ивана М. Милић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 159.947.5-053.5 ; 371.3::78
ИД БРОЈ: 171638540

Стручни рад
Примљен: 23. април 2009.
Коригован: 15. октобар 2009.
Прихваћен: 22. октобар 2009.

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА КАО ПРЕДИСПОЗИЦИЈА УСПЕШНЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Айспиракџи: Основни циљ успешне наставе музичке културе је да код ученика развије љубав према музичкој уметности, смисао за узвишено и лепо, потпомогне њихов музички развој и свестрано формирање личности.

Концепција наставе музичке културе у основној школи, нема прецизиран број часова за области рада, већ оквирно постављене захтеве, који дају слободу учитељима у креативности и реализацији наставе, али захтевају велику одговорност од њих.

Садржаји наставе музичке културе нису лако дељиви на наставне теме и јединице, због испреплетаности у различитим активностима. У глобалном плану нису груписани, међусобно повезани и уређени по редоследу остваривања у настави. Методе, облике рада, дидактичке системе и формулације тока часа са постављеним задацима, усклађене са музичким животом средине, нуди оперативни план.

Добро организован час музичке културе садржи више, правилно одабраних садржаја и различитих активности обједињених истим задацима.

Помоћу очигледних средстава, планираним и организованим часовима, учитељи ће мотивисати и увести ученике у радну атмосферу и кроз активности: певање, свирање, извођење музичких игара, слушање музике и дељење музичко стваралаштво, начинити од деце активне учеснике образовног процеса.

Кључне речи: мотивисање ученика, планирање, музичка култура.

Успешност наставе музичке културе може се обезбедити, првенствено, испуњавањем њеног основног циља. То подразумева да се код ученика развије љубав према музичкој уметности, смисао за узвишено и лепо као и да она потпомогне музички развој и свестрано формирање личности ученика. У службеном гласнику Републике Србије наведени су циљеви, задаци и оперативни задаци, које кроз предвиђене садржаје програма, треба остварити у оквиру наставе музичке културе.

Примарни *циљ* наставе музичке културе је:

– да код ученика развија интересовање за музику, музичку осетљивост и креативност,

- да оспособи ученике да разумеју музику и да се музички изразе,
- да развију осећај за музичке вредности кроз упознавање уметничке традиције свога и других народа.

Zadaci које треба реализовати у настави музичке културе су:

- да се код ученика негује способност извођења музике певањем и свирањем,
- да ученици стичу навике за активно слушање музике, њено доживљавање и разумевање,
- да се ученици стваралачки ангажују кроз активности извођења и слушања музике, да истражују и стварају музику,
- да се упознају са традиционалном и уметничком музиком свог и других народа,
- да се оспособе да искажу свој став о музици, тј. да развијају критичко мишљење,
- да се упознају са музичком писменошћу и изражајним средствима музичке уметности.

За млађе разреде основних школа предвиђени су следећи *оперативни zadaci* по којима ученици треба да:

- певају песме различитих садржаја по слуху и по нотном тексту,
- слушају вредна дела народне и уметничке музике,
- изводе децје, уметничке и народне музичке игре,
- свирају на Орфовом инструментарију (на ритмичким и мелодијским инструментима),
- усвајају основе музичке писмености,
- импровизују мелодије на задани текст,
- упознају звуке разних инструмената.

На основу ових предлога учитељи састављају глобални и оперативни план рада по коме се одвија настава музичке културе у млађим разредима основних школа. У обзир се морају узети технички (опремљеност школе) и просторни (музички кабинет или учионица) услови за рад у школи, значајна музичка дешавања у школи и њеној средини, предзнања и способности ученика.

У глобалном плану су наведени садржаји рада, број часова обраде, утврђивања и укупан број предвиђених часова годишње за дате садржаје. Њих је могуће дистрибуирати по наставним темама, ради лакшег састављања оперативног плана, у којем ће бити обележени само редни бројеви под којим се налазе одређени садржаји.

С обзиром, да у њему садржаји нису груписани, нити се наводи повезаност са другим садржајима и активностима као ни редослед садржаја у наставном процесу, учитељи морају бити креативни и зналачки осмислити и повезати различите активности у оквиру једног часа.

Настава музичке културе у основној школи, концепцијски нема прецизиран број часова за поједине садржаје рада, већ оквирно постављене захте-

ве, који дају слободу учитељима у маштовитости при реализацији наставе музичке културе, што од њих захтева велику одговорност. Стога да би остварили циљ наставе музичке културе учитељи морају упознати садржаје, направити добар избор и логично их повезати.

Садржаји наставе музичке културе нису лако дељиви на наставне теме и јединице, јер су испреплетани у различитим активностима. Због специфичности садржаја ове наставе неизоставна је примена више активности на једном часу, а изводе се у различитим деловима часа. Да би разумели на који се начин активности комбинују и преплићу у настави музичке културе, навешћемо неке могућности реализације часова. Артикулација или ток часа музичке културе дата је у тексту који следи:

- у уводном делу часа учитељ са ученицима обнавља, на претходним часовима научене бројалице, у главном делу часа обрађује нову песму, методским поступком обраде песме по слуху, а у завршном делу часа ученици слушају музику или
- у уводном делу часа ученици гледају представу тематски повезану са наставном јединицом и изводе вежбе дисања, потом у главном делу часа обрађују текст и мелодију музичке игре методским поступком обраде песме по нотном тексту, а у завршном делу часа изводе кораке те музичке игре или
- у уводном делу часа учитељ обнавља са ученицима музичку писменост кроз ритмичку вежбу, у главном делу часа обрађује нову песму методским поступком обраде песме по слуху, а у завршном делу ученици усвојену песму свирају на ритмичким инструментима.

Примећујемо да је у овако осмишљеним часовима заступљено више активности: у првом примеру певање и слушање музике, у другом певање и извођење музичких игара, а у трећем примеру певање и свирање на Орфовом инструментарију, што је у настави музичке културе неизоставно.

Добро организован час музичке културе *мора* садржати више, правилно одабраних садржаја и различитих активности обједињених истим задацима.

У складу са музичким животом средине у којој школа ради, годишњим добима и јубилејима, у оперативном плану су по наставним темама (односно садржајима рада), наведени: наставна јединица, тип часа, методе рада, облици рада, наставна и помоћна средства, место реализације часа и евалуација рада. Сваки учитељ при планирању свога рада мора поштовати дидактичке захтеве и норме и примењивати постојеће дидактичке системе, ако их је могуће уклопити.

Методе које се најчешће користе у настави музичке културе су: дијалогска, монолошка, метода рада са текстом, метода слушања музике, комбинована, илустративна, демонстративна метода. Облици рада који се примењују у настави музичке културе су: фронтални, групни, рад у пару и индивидуални (мада се ређе користи и то када је у питању дечје стваралаштво или појединачно изражавање доживљаја слушане композиције). Постојеће дидак-

тичке системе је веома тешко уклопити и користити у настави музичке културе, али ради успешније организације и реализације наставе, навешћемо неке предлоге могућности њихове примене. Приликом слушања музике, рада на музичком стваралаштву ученика или приликом усвајања музичке писмености и теорије, могуће је применити *хеурисџички разјовор*, јер се тада ученици мисаоно активирају, а учитељ их наводи на самостално проналажење одговора на постављена питања и извођење закључака. Коришћењем *проблемских ситуација* ученици ће се суочити и лакше решити бројне проблеме који се у току школовања постављају пред њих. Теже је применити проблемску наставу у млађим разредима основне школе, јер је неопходно да ученици већ поседују одређена музичка искуства и знања, па ју је стога могуће применити у IV разреду у оквиру музичког стваралаштва (при раду на ритмичкој или мелодијског допуњалци, у главном делу часа). *Индивидуализована настава*, у основи предвиђа рад са једним учеником, али потребно ју је разграничити од индивидуалне, која се у образовању професионалног музичког кадра обавезно користи (у музичким школама, на пример, инструментална настава се изводи са једним учеником). У оквиру садржаја наставе музичке културе, индивидуализована настава примењива је у раду на дејем музичком стваралаштву, обради бројалица, песама и музичких игара и при свирању на дејим музичким инструментима. *Програмирана настава* подразумева осмишљен програм са постављеним циљевима и детаљно разрађеним наставним садржајима и начинима њихове реализације. Она може бити пут усавршавања наставе музичке културе, али је за такав вид наставе потребно израдити посебне програмиране уџбенике и приручнике као и користити компјутере у настави, што је у оквиру данашњих услова извођења наставе музичке културе у млађим разредима, теже остварити.

Формулације тока часа са јасно постављеним задацима и методичким приступом, наводе се у припреми за реализацију часа. Писање припреме је последња фаза у организацији часа и у њој морају бити наведени сви општи и методички подаци, оперативни задаци, артикулација, кратак приказ тока часа и прилози који представљају апликације, шеме, дефиниције, нотни и литерарни текст, који се користе на часу приликом обраде новог градива.

Часови се морају одвијати у ведрој атмосфери у којој ће учитељи показати разумевање и љубав према деци и уметности као и своје стваралачке способности кроз ангажованост и разноврсност у раду.

Планирањем часа постижу се бољи резултати, а процес наставног рада је ефикаснији.

Савремена настава музичке културе неће бити успешна ако и сами ученици немају унутрашњу мотивацију, тј. жељу, намеру и вољу за учењем и стицањем нових знања.

Повољни средински фактори утицаће на развој унутрашње мотивације код ученика која је важна и неопходна за даље успехе. Истраживања су показала да из предмета којег воле, ученици добијају боље оцене, квалитет на-

ученог градива је бољи, а тако стечена знања су трајнија и примењивија у стварном животу. Учитељ мора бити свестан да у ученицима који првенствено само репродукују научене чињенице, путем заједничког трагања, мора пронаћи и пробудити стваралачке способности које ће се манифестовати кроз активност ученика на часу. Дакле мотивацију би могли дефинисати као процес покретања ученика на активност, ради остваривања одређених циљева, а тиме и обезбеђивања успешности наставе, у овом случају, музичке културе.

Који су то унутрашњи чиниоци који дају покретачку снагу и на тај начин изазивају различиту дечју активност и данас је доминантно питање у психологији, на које многи научници траже одговор. У школском учењу, основни циљ је да све што ученици науче треба да знају и примене касније, значи обезбедити трајност и примењивост стечених знања. Наравно, свест ученика о одговорности, значају задатака који се уче и стално постављање нових задатака од стране учитеља, као и самопоуздање и вера у сопствено памћење и способност учења, допринеће успешном учењу.

Колики је значај мотивације у наставном процесу показали су многи истраживачи у својим теоријама учења. Џон Вотсон (J.B. Watson) и присталице *бихејвиористичке теорије учења* наглашавају важност *пошкрељења* и *понављања*, што је могуће пренети и у наставни процес при чему ће спољашње стимулације довести до очекиваних позитивних реакција ученика. Учвршћивање и одржавање наученог од значаја је за целокупни развој и успех ученика, а омогућиће га *позитивно пошкрељење* учитеља у виду похвале, награде или подршке. Са друге стране, *непозитивно пошкрељење* огледа се у изостанку позитивних поткрепљења, што ученици доживљавају као кажњавање. Торндајк (E.L. Thorndike) сматра да је спремност ученика за учење од примарног значаја и да пријатно осећање због тог процеса и резултата њиме остварених, већ довољна награда ученику за уложени рад. Ипак, Гатри (E.R. Gatri) скреће пажњу да учитељи морају пажљиво организовати на који ће начин утицати на ученике да би код њих изазвали пожељне реакције. Један од његових предлога је не постављати пред ученике задатке за које се претпоставља да неће бити остварени. Поред свега, планирање и стварање погодне климе за рад, неопходно је да би се код ученика побудило интересовање за предвиђену наставну јединицу.

Толман (E.C. Tolman), присталица *необихејвиористичке теорије* о мотивацији у настави, истиче да награде мотивишу ученике само да интерпретирају већ научено, а не подстичу га на учење. Стога је за ученике важно да знају шта могу да очекују од постизања циља и да том циљу теже. Да би постигао циљ, мотивисан ученик је увек спреман на самоодрицање.

У наставном процесу је веома важна *повраћна информација* коју учитељ даје ученику, јер му служи као подршка или охрабривање да уложи више труда ради побољшања резултата.

Скинер (B.F. Skinner) сматра да је обавеза учитеља да прате ученике у току рада и да их вербално обавештавају да су на добром путу. Важно је да

исправни одговори увек буду награђени. Од великог је значаја да учитељи тачне одговоре одмах поткрепе похвалом, одобравањем, информацијом, осмехом и сл.

Ако је први сусрет ученика са учитељем и материјом коју треба савладати успешан, ако постоји добра комуникација и сарадња, успешно ће бити изграђен позитиван став ученика према школи, наставној грађи и самом предмету музичке културе.

Присталице *когнитивне теорије учења* истичу важност унутрашњих процеса (мотивације), над спољашњим. У зависности од нивоа интелектуалне развијености ученика, по Пијажеу (J.Piaget), разликују се и интересовања ученика. Овај податак је посебно значајан у изради наставног плана рада, где је потребно интересовања ученика ускладити са њиховим узрастом. При изради плана, учитељ треба да обрати пажњу који то садржаји ученике више интересују, шта то они воле, који су лични интереси и потребе појединца, јер ће онда и тежи захтеви бити лакше остварени.

Рад ученика треба ценити и подстицати, да би напредовали и били још успешнији. Брунер (J.S.Bruner) истиче да се казнама и наградама као спољашњим стимулацијама, ипак не сме придавати важност у наставном процесу, јер је унутрашња мотивација (успех или неуспех) много значајнија. Ангажовање и повећање мисаоне способности и интересовања, а потом и осећање задовољства због савладаних задатака и оствареног циља, показатељи су унутрашње мотивације ученика.

Унутрашња потреба ученика да обогате, креативно развију и самоостваре своју личност, основне су тежње присталица *хуманистичке теорије учења*. Из ових ставова морамо извући закључак да је неопходно да учитељи сарађују и комуницирају са ученицима, да подстичу *позитивна осећања* код њих, говорећи им да су способни, радни и вредни, да им не дозволе да створе негативну слику о себи, јер ће им успех бити најснажнији мотив за даља напредовања.

Учитељ мора да буде водич и сарадник, да саветује и помаже, да научи ученике како да уче, да сами откривају и да то раде из задовољства. Он мора да осети када су ученици уморни, да ли су несигурни у себе или неприхваћени од стране вршњака, да примети примарне потребе ученика и на крају да га *мотивира* да тежи самоиспуњењу и самопотврђивању.

У млађим разредима основне школе мотивација је првенствено спољашња, док се унутрашња мотивација јавља касније. Кроз активности, које се користе као средство да би се дошло до постављеног циља, ученици остварују задатке предмета музичка култура, ради оцене или награде, а не из личног задовољства. Унутрашња мотивација је зато значајна, јер ученици савладавају градиво својевољно, без присиле, потискују своје примарне нагоне и схватају смисао и лични значај учења. Извори унутрашње (интринзичне) мотивације су психолошке потребе за активношћу, комуникацијом, откривањем, променама, упознавањем околине, овладавање собом. Она се формира под

утицајем породичног васпитања. Рецимо, код деце која потичу из радничких или сељачких породица, због васпитања и утицаја средине, мотивација за школским успесима је мања. Због тога је индивидуални прилаз учитеља сваком ученику, веома значајан, јер се само на тај начин учитељи могу упознати са интересовањима, потребама и породичном ситуацијом појединца. Учитељи који и сами учествују у активностима, цене успехе и могућности ученика, охрабрују их у раду, личним примером утичу на формирање самоуверености ученика и развој њихове унутрашње мотивације.

Спољашња (екстринзична) мотивација је производ осећања обавезе, тежња за наградама, добрим оценама и избегавање казни и подсмеха, тежња да се буде запажен и сл. Она може послужити повећању унутрашње мотивације код ученика.

Мотивација је психолошки услов за успешно учење и предиспозиција успешне наставе, па тако и наставе музичке културе. Намера да се нешто научи, начин како да се то постигне, константно понављање и задовољење радозналости ученика, обезбедиће успех и трајност у учењу.

Такође, од мотивационе улоге учитеља зависиће интересовање ученика за стицање нових знања. Зато је ангажовање учитеља од пресудног значаја, јер од његове мотивације, пропраћене очигледним средствима, његовог труда и енергије коју пренесе на ученике, наравно и од стручности, зависи успешност наставе музичке културе.

Морамо посебно да истакнемо да је важно да учитељ утврди музичка предзнања и искуства као и ниво музичких способности ученика, како би успео да на њих надовеже ново градиво, које мора презентовати на деци разумљив и подстицајан начин. Константним постављањем конкретних задатака, задавањем проблема, његовог увиђања и решавања од стране ученика, потом коришћењем апликација и других средстава у настави, давањем повратне информације ученицима на основу које они могу да увиде своје грешке и упамте шта се од њих тражи у неким наредним, сличним ситуацијама, биће обезбеђена успешна настава.

Динамику часова музичке културе, учитељ ће повећати већим укључивањем ученика у рад на часу и на тај начин ће обезбедити практичну компетенцију ученика за сналажење у будућим животним ситуацијама.

Учитељ директно и индиректно, својим понашањем, поступцима, начином комуникације, сарадњом и избором садржаја и методичких решења, утиче на мотивацију ученика. Проблем немотивисаности ученика може бити условљен променама спољашњих утицаја, што се посебно примећује у млађим разредима основне школе. Совјетска истраживања показују да се веће разлике у мотивацији идентификују између одељења истог узраста, јер су били подвргнути различитим мотивационим и методичким решењима, него између одељења различитих узраста. Веома је важно пружити ученицима шансу да учествују у креирању часа. Потребно је дати им дозволу да изнесу своје мишљење о планирању и припремању садржаја, начина и средстава за рад

и да се изјасне какве часове воле. С обзиром да у наставном процесу то није увек лако изводљиво, неопходно је да учитељи помогну ученицима да схвате смисао и значај онога што треба да уче.

Часови музичке културе ће бити успешни, а учење и памћење лакше ако учитељ успе да задовољи дечју знатижељу, потребу за активношћу, за променама и изазовима и ако он сам, у предвиђеним садржајима, пронађе интересантне примере, анегдоте, занимљиве податке и приче којима ће позвати децу на сарадњу и рад.

Традиционална настава од ученика захтева да меморишу и потом ре-продукују чињенице, а у складу са напретком и иновацијама у настави музичке културе и све већим захтевима, тежња савремене наставе је да оспособи ученике да уче и стечена знања даље примене, у свом и музичком животу средине.

Уз помоћ очигледних средстава, добро планираним и организованим часовима, учитељи треба да мотивишу ученике, да их уведу у радну атмосферу на часу, да на интересантан начин кроз активности: певање, свирање, извођење музичких игара, слушање музике и дечје музичко стваралаштво, начине од деце активне учеснике образовног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

Арсић (2000): М. Арсић, *Како унапређивати наставу*, Крушевац: Виша школа за образовање васпитача

Братић, Филиповић (2001): Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина и Приштина: Универзитет у Крагујевцу – Учитељски факултет у Јагодина и Универзитет у Приштини – Факултет уметности у Приштини

Ђорђевић (1997): Јован Ђорђевић, *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет

Ивановић (1981): Мирјана Ивановић, *Методика наставе музичкој васпитања*, Књажевац: Нота

Лекић (1991): Ђорђе Лекић, *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета,

Маслов (1982): Абрахам Х. Маслов, *Мотивација и личности*, Београд: Нолит

Нешић (1991): Благоје Нешић, *Развојна психологија*, Јагодина: Педагошка академија у Јагодина

Ракић (1970): Бранко Ракић, *Мотивација и школско учење*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника

Стевановић (1990): Б. Стевановић, *Педагошка психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Шефер (2005): Јасмина Шефер, *Креативне активности у темељској*

настава, Београд: Институт за педагошка истраживања

Требјешанин (1987): Биљана Требјешанин, *О односу сјољне и уну-
шарње мотивације*, Психологија, XX/ 1–2, 86–92

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дигактика 2*, Београд: На-
учна књига и Учитељски факултет

Вучић (2007): Л. Бучић, *Педагошка психологија – учење*, Београд: Цен-
тар за примењену психологију

Milić M. Ivana

University in Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

MOTIVATION AS A PRECONDITION FOR SUCCESSFUL TEACHING OF MUSIC IN LOWER PRIMARY GRADES

Summary: The primary objective of successful teaching of Music is to develop in children love for music and sense of beauty, to encourage their musical development and interest in music.

Teaching of Musical in primary school does not involve allocation of a precise number of lessons to specific teaching areas. It only gives a framework of requirements that enables teachers to utilize their creativity in realization of their lesson plans, but also places a great responsibility on them.

Music syllabus cannot be easily divided into teaching topics and units because they are interwoven in different activities. Generally, items are not grouped, mutually connected and arranged in the order of achievement in teaching. Methods, forms of work, learning systems and the flow of the lesson tasks, coordinated with the musical life of the environment, provides the operating plan.

Well-organized class of Music must have more properly selected content and the different activities, consolidated the same lesson tasks.

Using visual aids and planning lessons carefully, teachers can motivate pupils and create a pleasant working atmosphere, while application of activities like singing, playing musical games, listening to music and children's musical creativity, can turn pupils into active participants in the teaching process.

Key words: motivating students, lesson planning, teaching music.



Мишко Р. Јовановић
Министарство просвете Републике Србије
Допунска настава на српском језику
Швајцарска, Цирих

УДК: 069.12 ; 371.3.:3/5
ИД БРОЈ: 171639052

Стручни рад
Примљен: 13. август 2009.
Коригован: 15. октобар 2009.
Прихваћен: 22. октобар 2009.

УЛОГА МУЗЕЈА У ПРОЦЕСУ УПОЗНАВАЊА УЧЕНИКА СА ПРОШЛОШЋУ

Айсџракиј: Проучавање тема које се односе на прошлост у нижим разредима основне школе из предмета Природа и друштво и Познавање друштва пружа разне методичке могућности, које су по доступним сазнањима недовољно искоришћене. Због свега наведеног проучавана је улога музеја у процесу упознавања ученика са прошлосту у циљу пружања научног доприноса и обогаћивања методичких могућности и ефикасности наставе. Предмет истраживања су ефекти укључивања музеја у процес упознавања ученика са прошлосту и однос ученика и наставника према њиховом укључивању у наставу. Циљ истраживања је био испитати могућности и ефекте укључивања музеја у наставу из предмета Природа и друштво у трећем и четвртном разреду. Током истраживања коришћене су дескриптивна метода како би се испитао, описао и критички проценио проблем истраживања и експериментална метода приликом презентовања наставних тема.

Резултати истраживања су показали да су ученици који су садржаје изучавали у музеју и директно учествовали у осмишљеним и организованим радионицама (пројекат „Дете и традиција“ у Етнографском музеју и радионице у музејском комплексу „Први српски устанак“), постигли бољи успех и њихово знање је било трајније од ученика који су исте садржаје изучавали у учионици, класичном предавачком наставом.

Кључне речи : музеј, прошлост, дидактичко-методички приступ, сарадња школа-музеј

1. УВОД

Музеји су кроз историју најчешће били места на којима су се чувала дела и предмети од изузетне културне, историјске и научне вредности. Њихова улога се временом мењала и обогаћивала, а од посебног значаја за овај рад је њихова дидактичко-методичка улога. Теоријски део је замишљен као преглед општих ставова и приступа учења у музеју. Дат је преглед развоја музеја кроз историју, са посебним нагласком на њиховој не само изложбеној, већ и образовно-дидактичко-методичкој улози. Како је овакав преглед веома захтеван и пружа мноштво различитих извора и приступа, узете су у обзир само оне опште смернице које су од посебног значаја за тему коју проучавамо. У том ци-

љу је дата класификација музеја, њихова делатност, процес прикупљања музејске грађе, обрада и конзервација грађе, као и излагање и публиковање. Током XX века традиционална концепција музеја доживела је промене. Многи чиниоци су утицали на један нов начин поимања улоге музеја и другачијег односа према културној баштини. Пред музеје се поставио захтев да буду спремни да одговоре на актуелна питања и проблеме друштва. Музеј више није окренут искључиво предмету, његовом чувању, обради и презентацији, већ постаје место реализације креативних идеја. Сарадња школе и музеја при непосредном стицању знања из тема које се односе на прошлост има вишеструки значај. За нас је посебно значајан дидактичко-методички приступ који се односи на саму наставу. У пракси најчешће преовлађују вербално-текстуалне методе које доводе сам процес наставе на ивицу вербализма, једностраности и једноличности. Због тога би осмишљено, креативно и корелацијско вођење наставе природе и друштва и познавања друштва у сарадњи са музејима, освежило и оживело ову наставу и то пре свега применом демонстративне методе, очигледношћу, разноврсношћу, подстицањем ученика на самостално интересовање, истраживање и слично. Други значај је шири, друштвени и васпитни, а односи се на музеј или споменике као локалне објекте једног места и краја. Однос друштвене средине је важан фактор у развијању и неговању позитивних ставова ученика и младих уопште према прошлости нашег народа и краја и културно-историјским споменицима. Због тога музеј има посебну улогу и у развијању свести појединца о његовој посебној вредности и значају, потреби чувања, одржавања и коришћења. Ужа повезаност и креативнија сарадња између школе и музеја, односно наставе предмета Природа и друштво и Познавање друштва и музеја, доприноси формирању позитивне климе и ставова ученика према културно-историјским споменицима и културним вредностима народне баштине уопште. Проучавањем улоге музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу долази се до битних смерница и идеја водилја које могу отворити нов приступ настави предмета Природа и друштво и Познавање друштва, обогатити наставу новим сазнањима, учинити је квалитетнијом, интересантнијом, динамичнијом, а изнад свега активном за ученике. Такође, ова проблематика може бити подстицај за будућа истраживања која ће се спроводити у овој области и која ће довести до нових резултата. Употреба музеја, као алтернативног облика образовања, значи померање тежишта рада музеја: од интерног ка екстерном деловању, од информативности ка комуникативности и партиципативности, од рецептивности ка активном ставу.

2. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су ефекти укључивања музеја у процес упознавања ученика са прошлошћу и однос ученика и наставника према њиховом укључивању у наставу. Испитивани су: методичка ефикасност и трајност зна-

ња о прошлости стечених у музеју при реализацији наставних садржаја из предмета Природа и друштво и Познавање друштва, ставови ученика о појму прошлости и стицању сазнања учењем у музеју и мишљења наставника о сарадњи са музејем. Методичку ефикасност извођења наставе природе и друштва и познавања друштва анализираћемо кроз успех ученика (постигнут провером знања из наставних тема „Србија и завичај у прошлости“ и „Срби под турском влашћу и ослобођење“) у сарадњи са музејима, као и кроз трајност тако усвојених знања. До појма методичка ефикасност дошли смо на основу тумачења појма ефикасност наставе која се одређује као количина знања коју су ученици усвојили у одређеном временском периоду. Сматра се да је ефикасност стваралачка делатност, продуктивност дидактичког рада која подразумева примену наставних метода и средстава, а поготово количину знања коју су ученици усвојили из предвиђеног наставног програма у одређеној временској јединици (*Педагошка енциклопедија 1*, Београд, 1989, 167). Пошто се овде говори о ефикасности наставе уопште, овај појам би се могао одредити и као дидактичка ефикасност. Пошто је у овом раду реч о примени одређених наставних средстава (радионице у музеју) и пошто очекујемо да ће њихова примена довести до промене у усвојеној количини знања (у односу на класичну, предавачку наставу и наставна средства која се том приликом примењују), као и да се овај рад односи на наставне предмете Природа и друштво и Познавање друштва, а самим тим и на методiku наставе природе и друштва, сматрамо да је оправдано говорити о методичкој ефикасности и њеној анализи. Методичку ефикасност стицања знања ученика о прошлости у музеју ћемо проценити на основу успеха који су ученици постигли на одређеним испитивањима (тестовима). Успех ученика ћемо анализирати кроз знање постигнуто на тим испитивањима, с тим што ћемо посебну пажњу обратити на квалитет и трајност усвојених знања. У наставној пракси уобичајено је да се наставни садржаји презентују вербално, при чему ученици примају готове чињенице и генерализације, а да се ретко или никада не остварује сарадња са осталим културним и друштвеним институцијама које су од великог значаја за саму област коју обухвата и настава предмета Природа и друштво и Познавање друштва. То су: музеји, галерије, архиви, заводи и друге институције. Посета овим установама се одвија углавном при реализовању излета, екскурзија, а врло ретко се успоставља корелациона сарадња са кустосима, музејским педагозима и водичима при реализовању тема које се односе на прошлост и које су предвиђене Наставним планом и програмом за предмете Природа и друштво и Познавање друштва. Одлука о посети музеју углавном зависи од афинитета наставника и његове заинтересованости да ученицима на што квалитетнији и креативнији начин пренесе одређене садржаје, али исто тако и да код ученика пробуди знатижељу и интересовање за ове области и наставне теме. Крајем XX века, музеј и његова улога добијају веома значајно место у доменима сазнања ученика и стварању целовитије слике о неким давним, прошлим временима, али и садашњим и будућим достигнућима.

ма, догађајима и личностима. Музеји су установе чији стручни интерес обухвата све домене човекове делатности и природних процеса, свега онога што нас одређује у прошлости, садашњости и будућности, намећу се као идеално место које нам, васпитавајући нас и образујући, помаже у тражењу смисла. Помажући нам да упознамо себе и своју околину, музеј нас оспособљава да можемо разумети и друге. Он је једина установа која поседује, а путем презентације и омогућује, контакт са оригиналним материјалним доказима човекове делатности и природних процеса, има привилегију и дужност, у исто време, да комуницирајући са посетиоцем упосли све четири функције људске свести – сензацију, мисао, осећај и интуицију. Сарадња музеја и школе је неопходна. Она ће помоћи да се теме које се односе на прошлост из предмета Природа и друштво и Познавање друштва (посебно у трећем и четвртном разреду) презентују на што квалитетнији, подстицајнији и интересантнији начин. Због свега истакнутог, предмет овог рада је да се утврде могућности и ефекти укључивања музеја у наставни процес чији је циљ упознавање ученика са прошлошћу и развијање одговарајућег односа према њој.

3.ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитати да ли, и у којој мери, музеј има значајну улогу при упознавању ученика са прошлошћу у оквиру тематских области предвиђених у настави из предмета Природа и друштво у трећем и Познавање друштва у четвртном разреду. Потребно је испитати колико посета и сарадња са музејем доприносе да се ученици што боље и успешније упознају са најбитнијим обележјима прошлих времена (теме „Србија и завичај у прошлости“ – област „Сведоци прошлости у Србији и завичају“ у III разреду и „Срби под турском влашћу и ослобођење“ – област „Први српски устанак“ у IV разреду у оквиру предмета Познавање друштва).

4.ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Из претходно дефинисаног циља произлазе и следећи задаци истраживања:

- Утврдити заступљеност садржаја наставних предмета Природа и друштво у III разреду и Познавање друштва у IV разреду основне школе који се односе на упознавање ученика са прошлошћу наших народа, места и краја;
- Утврдити ставове ученика према проучавању прошлости и музејима
- Установити мишљење ученика о посети музејима, као и колико им музеји помажу при упознавању појмова, догађаја и ликова из прошлости;

- Утврдити учесталост сарадње наставника и стручних лица запослених у Музеју града (кустоса-педагога) и ставове наставника о коришћењу музејских фондова;

- Утврдити разлику, путем експеримента са паралелним групама (контролна група – савлађивање наставног градива из природе и друштва и познавања друштва на класичан начин, вербалном методом, у учионици, уз помоћ уџбеника и експериментална група – савлађивање наставног градива из природе и друштва и познавања друштва у сарадњи са музејем).

5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу циља истраживања поставља се следећа полазна хипотеза: Коришћење музејских фондова и експоната, као и радионица посебно припремљених у сарадњи са музејем, позитивно утичу на успех ученика при стицању знања о прошлости, а таква знања су трајнија. Полазећи од задатка истраживања у оквиру опште хипотезе постављају се и следеће помоћне хипотезе :

- Очекује се већи степен усвојености наставних садржаја и бољи успех ученика при реализацији наставе у сарадњи са музејем, у односу на ученике који су учили на традиционалан начин, кроз „историјско уживљавање“, визуелни доживљај, импресије, проучавање експоната, развој интересовања и свести о националној припадности и својим коренима, развој самосталних активности и опште културе којој музеј сигурно доприноси.
- Очекује се основни степен информисаности ученика о прошлости места и краја, ограничен на употребу уџбеника и излагање наставника (вербална комуникација – дијалог, монолог) без визуелног доживљаја аутентичних предмета, експоната, слика, филмова и стручне интерпретације музејских педагога-кустоса, који ученицима могу задовољити знатижељу и испунити њихова очекивања и интересовања.
- Очекује се да ученици покажу више интересовања за учење садржаја који се односе на прошлост при посети музеју или при реализацији часова у сарадњи са музејем.
- Очекује се да наставници имају подељена мишљења о учењу у сарадњи са музејима (отежавајуће околности – организација, материјални трошкови, недостатак времена и друге).

6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Током истраживања коришћене су дескриптивна метода како би се испитао, описао и критички проценио проблем истраживања *Улога музеја при*

ујознавању ученика са *прошлошћу* и експериментална метода приликом презентовања наставних тема из области природе и друштва у III разреду („Србија и завичај у прошлости“ – област „Сведоци прошлости у Србији и завичају“) и познавања друштва у IV разреду („Срби под турском влашћу и ослобођење“ – област „Први српски устанак“), формирањем контролне и експерименталне групе. У току истраживања коришћене су следеће технике:

- **анализа садржаја** (при испитивању могућности и обима остваривања сарадње између школе и Музеја града – анализе уџбеника и глобалних и оперативних планова рада за предмете Познавање природе и друштва и Познавање друштва) ;
- **анкетирање** (примењено приликом изјашњавања ученика о посетама музеју и њиховом значају за боља постигнућа у учењу и наставника при анкети о сарадњи са кустосима музеја и учесталости реализацији наставе која се односи на проучавање прошлости у музеју);
- **интервјусање** (прикупљање чињеница и података из области педагогије и музејске делатности – кустос-педагог);
- **тестирање знања** (којим се упоређују постигнућа ученика из контролне и експерименталне групе).

У истраживању су коришћени следећи инструменти: анкетни упитник за наставнике и ученике, чек листа ставова ученика, иницијални и финални тест знања и есеј тест. Током истраживања коришћена је анкета, или упитник за ученике, којом су испитивани ставови ученика о прошлости, мишљење о институцијама у којима се чувају трагови прошлости (музеји), као и колико им они помажу при разумевању садржаја који се односе на прошлост. Такође су испитани и ставови ученика о проучавању тема које се односе на прошлост места у сарадњи са музејем. Анкетирани су и наставници који су изнели своје ставове о коришћењу музејских фондова и испитана је њихова сарадња са музејима. Иницијални тест знања намењен ученицима из експерименталне и контролне групе је био примењен у почетној фази истраживања како би се утврдила предзнања ученика која се односе на прошлост у трећем разреду из предмета Природа и друштво и четвртог разреду из предмета Познавање друштва. Финални тест је примењен после реализације експеримента. Сви ученици трећег разреда (III/1-контролна и III/2-експериментална група) су попуњавали тест знања, стечених на два начина: у учионици – класична предавачка настава и у Етнографском музеју – експериментална активна настава. Ученици четвртог разреда су након завршене тематске области „Срби под турском влашћу“ радили финални тест знања стечених на два начина: у учионици – класична предавачка настава и у Марићевића јарузи и музеју комплекса „Први српски устанак“ у Орашцу – експериментална активна настава. На тај начин смо утврдили степен постигнутог знања (успех ученика) у експерименталној и контролној групи, као и остварили увид о променама које настају под утицајем експерименталног начина рада. Есеј тестом је испитана трајност знања ученика након одређеног времена (на крају школске

године) стеченог при обради наставних тема које се односе на прошлост, за ученике трећег разреда на тему „Србија и завичај у прошлости“, а за ученике четвртог разреда на тему „Срби под турском влашћу и Први српски устанак“. Узевши у обзир све параметаре, утврђена је улога музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу.

7. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак овог истраживања сачињава укупно 100 ученика III и IV разреда ОШ „Свети Сава“ у Аранђеловцу (III/1 – 25 ученика, III/2 – 25 ученика, IV/1 – 25 ученика и IV/2 – 25 ученика) и наставници и професори разредне наставе – 12. Узорак сматрамо репрезентативним, јер су групе уједначене по полу, узрасту, успеху, оценама из предмета Познавање природе и друштва и Познавање друштва, глобалним и оперативним плановима рада, условима рада, опремљености наставним средствима стручности и радном искуству наставника.

8. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Сматрамо да смо овим радом приказали један од могућих начина који ће помоћи ученицима да на ефикаснији, креативнији и занимљивији начин јасније упознају појмове који се односе на прошлост и боље их разумеју. Путем експерименталног истраживања проверили смо колико коришћење музејских фондова (реализација садржаја који се односе на прошлост у сарадњи са музејем) у настави природе и друштва и познавања друштва утиче на успех ученика и трајност њиховог знања. Анализирањем резултата истраживања могу се издвојити битне смернице у процесу сарадње музеја и школе и планског извођења наставе у оквиру предмета Природа и друштво и Познавање друштва у музеју. Те смернице ћемо истаћи у даљем тексту овог рада. Утврђена је заступљеност садржаја који се односе на упознавање ученика са прошлошћу наших народа, места и краја у оквиру наставних предмета Природа и друштво у III разреду (наставна тема „Србија и завичај у прошлости“ за коју је предвиђено 10 наставних часова) и Познавање друштва у IV разреду основне школе (наставна тема „Живот српског народа у прошлости“, са подтемама „Срби у средњем веку“ – 14 часова, „Срби под турском влашћу и ослобођење“ – 14 часова, „Југословенски народи у светским ратовима“ – 14 часова). Испитивани су ставови ученика о прошлости (графикон 1).



Графикон 1. Ставови ученика о прошлости

Из графикана се види да су ученици веома заинтересовани како за проучавање прошлости, тако и за самостално истраживање (80%). Ученицима су посебно занимљиви: начин живота људи у прошлости (како се живело, како су изгледале куће, предмети које су људи користили, оружје, ратови, војсковође и њихов живот). Због многобројних занимљивости и мистичности које прошлост са собом носи, ученици су веома заинтересовани за даље усмерено или самостално истраживање, па сматрамо да је веома корисно да им се то и омогући кроз различите активности (сарадња са кустосима Музеја града, прикупљање старих предмета, проналажење занимљивости, стварање етно кутка у школи и друго). Ученике веома занимају и посебне анегдоте и занимљивости које се односе на знамените војсковође и личности из прошлости (70%). Ученици су углавном мотивисани да проналазе занимљивости и анегдоте из енциклопедија, старих списа и књига и друге литературе, али у новије време и преко интернета и средстава јавног информисања, преко прича старијих чланова породице и на друге начине. Само правилним усмеравањем ученика, подстицањем и укључивањем у саме активности можемо мотивисати ученике и упутити их како да на најбољи могући начин проналазе занимљивости и анегдоте које се односе на прошлост. Солидна је и упућеност ученика на изворе где могу више прочитати и упознати се са прошлошћу наших народа (60%). Извори преко којих ученици могу сазнати нешто више о прошлости су разноврсни и богати, па је потребно упутити ученике и правилно их усмерити ка њима. Ученици овог узраста (трећи и четврти разред) још увек нису у великој мери самостални у проналажењу адекватних извора информација, па им је у том погледу потребна помоћ стручних лица: професора, библиотекара, историчара, кустоса, кустоса-педагога, водича. Анкетирано је укупно 100 ученика III и IV разреда (III/1 – 25 ученика, III/2 – 25 ученика, IV/1 – 25 ученика и IV/2 – 25 ученика) ОШ „Свети Сава“ из Аранђеловца.

Ученици су, према изнетим ставовима, веома заинтересовани за проучавање прошлости (како даље тако и ближе) наших народа, а самим тим и тема које се односе на прошлост у оквиру предмета Природа и друштво и Познавање друштва. Веома су заинтересовани да више сазнају и открију о

Табела 1. Ставови ученика о посети музејима и њиховој улози при упознавању са прошлошћу

Број питања	Одговори	III / 1 (број ученика)	III / 2 (број ученика)	IV / 1 (број ученика)	IV / 2 (број ученика)	Укупно ученика	
1. Да ли знаш да у граду постоји музеј?	Да Не	25 /	25 /	25 /	25 /	100 /	00
2. До сада си посетио/ла музеј?	а) ниједном б) једном в) више пута	3 15 7	/ 3 22	/ 5 20	2 6 17	5 29 66	9 6
3. У Музеј града први пут си дошао/ла	а) сам/а б) са учитељем в) са родитељима	/ 22 /	/ 20 5	2 18 5	/ 22 3	2 62 13	2 3
4. Колико пута сте имали часове природе и друштва у Музеју града?	а) ниједном б) једном в) више пута	25 / /	/ 21 4	/ 25 /	25 25 /	50 71 4	0 1
5. Шта ти се највише допало у музеју?							
6. Да ли ти је предавање кустоса-водича помогло да боље схватиш теме које се односе на прошлост места и краја, а о којима си учио у школи на часовима природе и друштва/ познавања друштва?	Да Не	25 /	25 /	25 /	25 /	100 /	00
7. Да ли си приликом посете Музеју града сазнао/ла нешто ново о прошлости свога народа, града, краја (ако јеси, наведи шта)?	Да Не	22 3	25 /	25 /	23 2	95 5	5
8. По твом мишљењу, када учиш о прошлости, највише се сазна и најинтересантније је када се учи:	а) у учионици, уз помоћ наставника б) у музеју в) на интернету г) на неки други начин	11 12 2 /	9 13 3 /	9 12 2 2	10 7 5 3	39 44 12 5	9 4 2
9. Да ли си посетио/ла још неки музеј ван твог места (ако јеси, напиши који)?	Да Не	25 /	25 /	25 /	25 /	100 /	00
10. Да ли ћеш и у будуће посећивати музеје?	Да Не	25 /	25 /	25 /	25 /	100 /	00

начину живота њихових предака, предметима који су се некада користили, предањима и легендама, ратовима, начину њиховог вођења, познатим личностима. Сазнања о прошлости и њено проучавање најбоље се остварују очигледном наставом, када су они у могућности и да виде неке од сведока прошлости, експонате у музејима, старе фотографије, записе, предмете, књиге и друго. Веома су корисна и предавања наставника у школи, интернет и разноврсна литература о темама из прошлости, док, по мишљењу ученика, уџбеници природе и друштва и познавања друштва не пружају довољно могућности за потпуније проучавање прошлости. Највећи број ученика је сагласан да су музеји установе које нам на најбољи начин указују на прошлост и помажу нам да је боље и потпуније упознамо. Ученици показују велико интересовање за посете музејима, као и за експонате у њима, и сматрају да им они у великој мери помажу да боље упознају прошлост најпре свог места и краја, а затим и да сазнају нешто више о прошлости Србије и њеног народа. Према ставовима ученика може се закључити да би сарадња музеја и школе допринела да они успешније спознају теме које се односе на прошлост из предмета Природа и друштво и Познавање друштва.

То се може уочити при изношењу ставова о музеју као културној институцији, о његовој улози при упознавању са прошлошћу и ставу да су им предавања (активна настава–учење) и инструкције остварене уз помоћ и креативног тима наставник–кустос–педагог, занимљивија, прихватљивија, динамичнија и да доприносе употпуњавању претходно стечених сазнања и помажу бољем схватању и разумевању изнетих чињеница.

На основу резултата истраживања приказаним у табели може се уочити да су ученици упознати са постојањем и радом Музеја града, као и других музеја ван места становања које су бар једном посетили (100% ученика), као и значајем и радом музеја уопште (оних које су имали прилику да посете ван места боравка). Ученици су се једногласно изјаснили и о позитивној улози музеја при упознавању са прошлошћу (100%), што нам може бити важна смерница у нашем истраживању и будућим истраживањима са овом проблематиком, а у музеју им се највише допада материјал који представља период ратова (I и II српски устанак, I и II светски рат), слике, рукописи, предмети, ношња, оружје – танцаре, сабље, кубуре, фишеци, мачеви и друго), што смо закључили на основу анализе њихових одговора и издвајањем онога што је њима у музеју најупечатљивије и најинтересантније. Пажњу ученика привлаче и предмети везани за одређене обичаје (огњиште, кудеље, црепуља, земљано посуђе и слично). Оваква интересовања ученика се на најбољи могући начин могу употпунити у сарадњи са Етнографским музејем у Београду. Посебно треба истаћи да су ученици сагласни да им је предавање кустоса–водича помогло да боље схвате теме које се односе на прошлост места и краја, а о којима су учили на часовима природе и друштва и познавања друштва, као и да су приликом посета музејима увек нешто ново открили и сазнали о прошлости свога народа и краја (100% анкетираних ученика је изјавило да им

је предавање кустоса помогло да боље схвате и упознају прошлост места и краја). Већина ученика је први пут дошла у музеј са учитељима, у организацији школе (чак 62%), што нам указује на актуелност теме овог рада. Ако се томе придода и чињеница да је 50% ученика изјавило да никада није имало часове у музеју, 70% само једном (у оквиру екскурзије), а свега 4% ученика више пута, могу се уочити битне смернице за даља истраживања. Оно што се може запазити је да ученици имају веома позитиван став према музеју као културно-образовној институцији која им помаже у откривању појединости из минулих времена, обogaђује њихово сазнање о прошлости и развија општу културу (95% ученика се изјаснило да је приликом посете музеју сазнало нешто ново о прошлости свога народа, града, краја). Томе доприноси и податак да ученици желе и ван школе и часова који се реализују у сарадњи са музејима да посећују овакве и сличне културне институције, што нам указује да је и сам процес упознавања ученика са прошлошћу на овакав начин много ефектнији, прихватљивији и приближнији ученицима (100% ученика се изјаснило да би желело да и убудуће посећује музеје).

Поред ученика, анкетирани су и наставници и професори разредне наставе у циљу утврђивања њиховог мишљења и степена сарадње са музејима и културним институцијама, тј. стручним лицима која тамо раде. Овим смо желели да сазнамо колико су наставници заинтересовани да сарађују са културним институцијама, какво је њихово мишљење о таквој сарадњи, као и да ли сматрају да се таквом сарадњом може унапредити сам процес наставе при упознавању ученика са прошлошћу. Наставници су се попуњавајући анкетни упитник изјашњавали и о томе колико често посећују најпре музеј свог града, а затим и музеје који се налазе ван места боравка, а да то није само у оквиру излета или екскурзија, већ да је саставни део наставе, корелације са наставним предметима Природа и друштво и Познавање друштва. Такође, нас је интересовала и обавештеност наставника о сталним поставкама у Музеју града, колико су наставници упознати са тим, ко их и када обавештава о томе и да ли имају било какву сарадњу са кустосима Музеја града. Занимало нас је и мишљење наставника о квалитету наставе која се изводи у сарадњи са музејем, да ли су изложбене поставке прилагођене овом узрасту ученика, као и то да ли се стручна лица која раде у музеју – кустоси труде и у којој мери да поставке у музеју приближе узрасту и сазнајним структурама ученика. Анкетирани су наставници и професори разредне наставе ОШ „Свети Сава“ из Аранђеловца (укупно 12 наставника).

На основу резултата истраживања (*табела бр. 2*) може се видети да наставници разредне наставе посећују Музеј града и остале музеје, као и да је њихово мишљење о међусобној сарадњи и реализацији наставе уз помоћ стручних лица – кустоса, кустоса-педагога, веома позитивно. Међутим, уочава се да су посете музејима углавном реализоване у оквиру планираних излета и на екскурзијама (50% наставника посећује музеј само у оквиру излета или екскурзије) а врло ретко при реализовању одређених наставних тема у

Табела 2. Мишљење наставника о посети музејима и међусобној сарадњи

Питања	Одговори	Број наставника	Укупно %
1. Колико често и у којим приликама посећујете Музеј града са ученицима?	а) не посећујем Музеј града, јер не прати План и програм рада	2	16, 7
	б) једном годишње (излет, екскурзија)	6	50
	в) више пута у току школске године, у зависности од актуелних поставки	4	33, 3
	г) увек када су теме и наставне јединице погодне за обраду у музеју	/	/
2. Да ли користите сталну поставку Музеја града за извођење наставе из предмета Природа и друштво (ако је Ваш одговор да, за које наставне теме и јединице)?	Да	5	41, 7
	Не	7	58, 3
3. Да ли сте редовно и на време обавештени о културним догађајима у Музеју?	Да	3	25
	Не	9	75
4. Ко Вас о томе обавештава ?	а) средства јавног информисања (ТВ, новине...)	5	41, 7
	б) школски педагог	/	/
	в) музејски педагог-кустос	2	16, 7
	г) нико	5	41, 7
5. По Вашем мишљењу, да ли ученици показују већи степен интересовања ако се наставни садржаји обрађују или утврђују у Музеју града ?	Да	8	66, 7
	Не	4	33, 3
6. Које би изложбе/поставке, по вашем мишљењу, Музеј града требало да организује, како би тиме остварио успешнију сарадњу са школом и ускладио их са планом и програмом ?			
7. Да ли су поставке музеја и њихов начин презентације (кустоса-педагога) адекватно прилагођене узрасту ученика и њиховим интересовањима ?	Да	12	100
	Не	/	/

Наставак табеле 2. Мишљење наставника о посети музејима и међусобној сарадњи

Питања	Одговори	Број наставника	Укупно %
8. Најбољи начин организовања посете музеју је:	а) посета по групама од 10–15 ученика	4	33, 3
	б) посета целог одељења	6	50
	в) посета истих разреда	2	16, 7
	г) посета целе школе	/	/
9. У којим приликама најчешће користите музејску документацију и литературу?	а) приликом припремања за наставу	2	16, 7
	б) стручног и личног усавршавања и информисања	4	33, 3
	в) приликом планирања посете музеју	6	50
10. Да ли сматрате да сарадња са Музејем града доприноси бољем усвајању програмских садржаја код ученика из предмета Природа и друштво и Познавање друштва?	Да	12	100
	Не	/	/

оквиру предмета Природа и друштво и Познавање друштва ученици имају часове у музеју (33% анкетираних наставника). Учили смо да постоји више разлога за то, али један од њих који је веома важан је како недовољна информисаност просветних радника, тако и недовољна активност стручњака из музеја при презентовању поставки музеја (75% наставника није обавештено о културним догађањима у музеју, а о томе сазнају углавном преко средстава јавног информисања (41,7%). Може се уочити да су, по мишљењу наставника, поставке музеја и њихов начин презентације (кустоса-педагога) адекватно прилагођене узрасту ученика и њиховим интересовањима, као и да музеји доприносе бољем усвајању програмских садржаја код ученика из предмета Природа и друштво и Познавање друштва који се односе на изучавање прошлости места и краја (100% анкетираних наставника сматра да кустоси успешно прилагођавају изложбене поставке узрасту ученика и правилно их усмеравају, а 66,7% сматра да ученици показују већи степен интересовања ако се наставни садржаји обрађују или утврђују у сарадњи са музејима). Наставници се слажу да је оваква настава аутентичнија, динамичнија, живописнија, очигледнија и изнад свега приступачнија и занимљивија ученицима (100% наставника сматра да сарадња са музејима, пре свега Музејем града, доприноси бољем усвајању програмских садржаја код ученика, а да је најбољи начин организовања посете музеју – посета целог одељења и за овакав начин се изјаснило 50% наставника), али недовољну сарадњу са музејима образлажу и тиме да им често објективни услови не дозвољавају да часове реализују у музеју (време, планови и програми рада који су најчешће такви да

се наставне јединице брзо прелазе, не остављајући простора за детаљнију анализу и повратну информацију од ученика, материјални фактори, неинформисаност и слаба корелација између програма музеја и школе).

Упоредивање усџеха ученика и трајности знања испитали смо експерименталним истраживањем. Истраживањем су били обухваћени ученици трећег и четвртог разреда (по једно одељење сваког разреда је представљало контролну, а по једно експерименталну групу). Након иницијалног и финалног теста, извршена је анализа резултата и постигнућа ученика. После статистичке обраде података, може се закључити да је разлика између две аритметичке средине (t) случајна – статистички није значајна, за 48 степени слободе и за нивое значајности 0,05 и 0,01.

Иницијални тест смо конструисали у сарадњи са учитељима одељења која су била обухваћена експерименталним истраживањем, педагогом школе и кустосом-педагогом. У нашем случају, као и код већине тестова знања, примењена је тзв. логичка валидација теста, односно, утврђивање да ли се тест слаже са захтевима наставног програма и садржаја на које се тест односи. На основу резултата ученика на иницијалном тесту знања, проверена је поузданост иницијалног теста знања. Израчунат је Пирсонов коефицијент који износи 0,98, а тест се сматра довољно поузданим ако му поузданост износи најмање 0,80. Дискриминативност смо испитивали преко утврђивања расподеле учесталости скорова теста знања с обзиром на то да ли та расподела значајно одступа од нормалне расподеле. На основу статистичке анализе (што се може видети из претходних табела), закључили смо да емпиријска расподела учесталости скорова не одступа статистички значајно од нормалне расподеле. Према томе, овај тест знања даје такву расподелу учесталости скорова која има задовољавајућу дискриминативност.

На основу анализе статистички обрађених података (Пирсонов коефицијент корелације, коваријанса, F -тест и значајност разлика средина), сматрамо да је овај тест конструисан тако да се можемо поуздати у резултате добијене његовом применом, односно да нам он може послужити као један од кључних параметара за уједначавање група. Из обрађених статистичких података се може уочити да је $s < s_{\max}$ ($0,580320852 < 0,816496581$), што значи да је слагање између појава слабо. Може се закључити да постоје статистички значајне разлике између аритметичких средина контролне и експерименталне групе. Слагање између појава је слабо, јер су ученици експерименталне групе (који су знања из ове области стицали у сарадњи са Етнографским музејем) постигли боље резултате на финалном тесту знања у односу на ученике контролне групе (који су знања из ове области стекли предавачком наставом у учионици), што значи да се постизање бољих резултата ученика из експерименталне групе може приписати деловању независне варијабле (примена радионица – рад по групама на припремљеном материјалу у Етнографском музеју). Када је реч о трајности стечених знања, показало се да су ученици експерименталне групе показали много већи степен знања и да је то

знање трајније од знања ученика контролне групе, што је закључено анализом есеј тестова које су ученици попуњавали на крају школске године, четири месеца након израде финалног теста. Упоређивањем резултата које су постигли ученици експерименталне (одељење III/2) и контролне групе (одељење III/1), могу се запазити уочљиве разлике у трајности знања. Пошто је испитивање оваквог типа, када је ученицима пружена могућност да напишу све што знају о одређеној теми, веома тешко проценити, одлучили смо се да сваку тврдњу, појам који је ученик дефинисао тачно, бодујемо са по једним поеном. На тај начин смо могли да имамо увид колико су ученици оспособљени да репродукују оно што су запамтили из ове наставне области, четири месеца након обрађеног градива, као и њихову способност разумевања одређених садржаја, хронолошко ређање и излагање. На овакав начин смо испитали и трајност знања ученика. Дескриптивном анализом података се уочава да су ученици експерименталне групе неколико месеци после обраде садржаја теме „Србија и завичај у прошлости“ у сарадњи са музејем, показали знатно боље резултате (аритметичка средина у контролној групи износи 10,64, а у експерименталној 15,27). Разлика аритметичких средина је 4,63; стандардна девијација у контролној групи износи 1,84, док у експерименталној износи 3,40, што подразумева: навођење конкретних појмова из градива, њихово разумевање и објашњење, конкретне чињенице и податке који су дати по хронолошки одређеном и тачном реду, навођење појединости, анегдота и занимљивости везаних за прошлост. Зато можемо закључити да су знања ученика експерименталне групе трајнија од знања ученика контролне групе и да је томе допринело увођење експерименталног фактора (радионица реализованих у музеју и стицање знања о прошлости на овај начин). Ученици контролне групе су податке везане за ову област износили по сећању, најчешће хронолошки несређено и неосмишљено, често мешајући појмове и њихово значење, а запажа се и висок степен неразумевања садржаја и појмова који их прате. Можемо закључити да су информације које су ученици поменули најчешће усвајане напамет, механички, веома често без повезивања, са много нејасних и неразјашњених појмова, а велики број ученика није запамтио ни основне информације, јер је процес заборављања учинио своје, а знање које је стечено у периоду када се о томе интензивно говорило није било квалитативно, већ квантитативно, само тренутно и „усиљено“, усмерено ка механичком памћењу и усвајању, без претходног разумевања и повезивања чињеница.

Из наведених података се може закључити да је t веће, ња је разлика значајна за ниво 0,01. Овом статистичком анализом могуће је утврдити да ли су статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе. Узорци су зависни, јер посматрамо разлике након експерименталне процедуре које постоје између ученика који су на иницијалном тесту имали слично постигнуће. Резултати су очекивани и показују да постоји значајна разлика у постигнућу ученика експерименталне и ученика контролне групе. Другим речима, ефекат експерименталне процедуре је значајан.

Ученици експерименталне групе (који су знања из ове области стицали у сарадњи са музејским комплексом „Први српски устанак“ у Марићевића јарузи у Орашцу) постигли су боље резултате на финалном тесту знања у односу на ученике контролне групе (који су знања из ове области стицали предавачком наставом у учионици). Да бисмо испитали трајност стечених знања, ученицима четвртог разреда смо на крају школске године, у јуну месецу, дали есеј тест.

Када је реч о трајности стечених знања, показало се да је знање ученика из експерименталне групе трајније од знања ученика из контролне групе (на основу израчунавања разлике између аритметичких средина која износи 6,16 (контролна група 9,92, а експериментална група 16,08) и стандардне девијације (контролна 2,20, а експериментална 3,10), па се може закључити да је експериментални програм ефективнији и доприноси трајности знања ученика.

Табела 3. Резултати теста за сваку од група

		Аритметичка средина		Стандардна девијација	Стандардна грешка
Пар 1	Иницијални тест контролна група III разред	18,96	5	3,713	0,743
	Иницијални тест експериментална група III разред	18,76	5	4,323	0,865
Пар 2	Иницијални тест контролна група IV разред	15,44	5	3,652	0,730
	Иницијални тест експериментална група IV разред	15,72	5	4,088	0,818
Пар 3	Финални тест контролна група III разред	31,24	5	12,807	2,561
	Финални тест експериментална група III разред	40,36	5	9,385	1,877
Пар 4	Финални тест контролна група IV разред	13,72	5	6,804	1,361
	Финални тест експериментална група IV разред	18,92	5	5,499	1,100

$$t=1,095/-10,765, df=24, p=0,284-0,148$$

			Корелација	Sig. (Значајност)
Пар 1	Иницијални тест контролна група III разред и иницијални тест експериментална група III разред	5	0,986	,000
Пар 2	Иницијални тест контролна група IV разред и иницијални тест експериментална група IV разред	5	0,977	,000
Пар 3	Финални тест контролна група III разред и финални тест експериментална група III разред	5	0,974	,000
Пар 4	Финални тест контролна група IV разред и финални тест експериментална група IV разред	5	0,966	,000

Овом статистичком анализом могуће је утврдити да ли су статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе. Узорци су зависни јер посматрамо разлике након експерименталне процедуре које постоје између ученика који су на иницијалном тесту имали слично постигнуће. Резултати су очекивани и показују да постоји значајна разлика у постигнућу ученика експерименталне и ученика контролне групе. Другим речима, ефекат експерименталне процедуре је значајан (t је веће, па је разлика значајна за ниво 0,01). Из табеларног прегледа се може закључити да су ученици експерименталне групе (који су знања из ове области стицали у сарадњи са музејским комплексом „Први српски устанак“ у Марићевића јарузи у Орашцу) четвртог разреда и ученици експерименталне групе (који су знања из ове области стицали у Етнографском музеју) трећег разреда, постигли боље резултате на финалном тесту знања у односу на ученике контролне групе (који су знања из ове области стекли предавачком наставом у учионици). Када је реч о трајности стечених знања, показало се да је знање ученика из експерименталних група трајније од знања ученика из контролних група, па се на основу претходно извршене анализе резултата и статистичке обраде података може закључити да музеј има значајну улогу у процесу упознавања ученика са прошлостју и да је настава осмишљена и реализована на овакав начин ефективнија, квалитетнија и потпунија, а знања ученика трајнија и применљивија.

9. ЗАКЉУЧАК

Музеј има вишеструку улогу и значај у настави, а посебно дидактичко-методички који се односи и на саму наставу природе и друштва и позна-

вања друштва. Ова настава ће достићи много виши ниво ако се реализује у сарадњи са музејем и стручњацима, кустосима који у њима раде, уз примену музејских експоната и музејске документације. Наше истраживање је управо показало да су ученици који су садржаје изучавали у музеју и директно учествовали у осмишљеним и организованим радионицама (пројекат „Дете и традиција“ у Етнографском музеју и радионице у музејском комплексу „Први српски устанак“) постигли бољи успех и да је њихово знање било трајније од ученика који су исте садржаје изучавали у учионици, класичном предавачком наставом. Радионице организоване у музеју су се показале као ефикасна стратегија учења, која је дала веома повољне резултате. Поред овог веома важног фактора, не треба занемарити ни чињеницу да су ученици експерименталних група, после оваквог начина рада, били додатно мотивисани за даљу сарадњу са Музејем града показавши самим тим и веће интересовање за даље и опширније проучавање садржаја који се односе на прошлост и њихово потпуније сагледавање. Сарадњом са музејским установама настава постаје занимљивија, разумљивија, очигледнија, разноврснија, а посебно треба истаћи да она и подстиче ученике на даље истраживање, буди различита интересовања и доприноси унапређењу самог квалитета наставе. То може бити и одличан подстицај на самостални рад ученика. Ученик се уводи у самосталан рад на прикупљању занимљивих предмета, упознајући њихову вредност, карактер и улогу, буди се његово интересовање за ово сакупљање, за посете и другим музејима и, уопште, развија се његова самосталност и креативност. Проучавањем улоге музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу долази се до битних смерница и идеја водилца које могу отворити нов приступ настави предмета Природа и друштво и Познавање друштва, обогатити наставу новим сазнањима, учинити је квалитетнијом, интересантнијом, динамичнијом, а изнад свега активном за ученике. Школа у нашем систему образовања представља једно од основних места васпитно-образовног деловања. Таква улога не одговара савременим тенденцијама образовања, а посебно ако се она повезује са учионицом и класичном предавачком наставом, где је наставник главни актер, а ученици само примаоци информација. Настава природе и друштва има своје специфичности и због тога се све више јавља потреба за излагањем из оквира школских зидова и ослањањем и на друге многобројне изворе знања. У тој потреби се може сагледати и улога музеја као специфичних установа које поседују велики васпитно-образовни потенцијал и које треба да нам помогну да се суочимо са захтевима савременог света. Резултати до којих смо дошли указују нам да музеј има значајну улогу у процесу упознавања ученика са прошлошћу. Значају добијених резултата доприноси и чињеница да је ово истраживање једно од ретких које је проучавало ову проблематику и у области образовања и етнологије уопште. Међутим, постоје и отежавајући фактори који се не могу занемарити при планирању реализације часова у сарадњи са музејима. То су најчешће: време, удаљеност музеја, материјални тро-

шкови, недовољна сарадња и интересовање стручних лица која раде у музеју за овакве активности, а и самих учитеља, слаба корелација и други фактори. Ипак, ако сагледамо позитивне стране овако организоване наставе, отежавајући фактори се стављају у други план, а приоритет је у квалитету наставе. Употреба музеја, као алтернативног облика образовања, значи померање тежишта рада музеја: од интерног ка екстерном деловању, од информативности ка комуникативности и партиципативности, од рецептивности ка активном ставу. Због свега наведеног, сагледавање *улоге музеја у процесу упознавања ученика са прошлошћу* је проблематика која може бити подстицај за будућа истраживања која ће се спроводити у овој области и дати нове смернице у потрази за ефикаснијим стратегијама учења.

ЛИТЕРАТУРА

Банђур – Лазаревић (2001): Вељко Банђур, Живољуб Лазаревић, *Методика наставе природе и друштва*, Београд, Учитељски факултет у Јагодини и Београду.

Вилотијевић (1999): Младен Вилотијевић, *Дигатика 1, 2 и 3*, Учитељски факултет Београд, Научна књига.

Грифин – Симингтон (1997): J. Griffin, D. Symington, Moving from Task-Oriented to Learning-Oriented Strategies on School Excursions to Museums, *Science Education*, No. 81 (6), 763–779.

Закон о основној школи (2002): План и програм образовно-васпитног рада од I до IV разреда основне школе, Београд, Нова школа.

Жнидар (1972): Владимир Жнидар, Задаци и облици сарадње музеја и школе, *Музеологија*, 15, Загреб, 1–135.

Коцић (1981): Љубомир Коцић, *Педагошки експерименти, карактеристике и могућности*, Београд, Просвета.

Кнежевић (1995): Љиљана Кнежевић, *Теоријске основе методике наставе природе и друштва*, Београд, Учитељски факултет.

Кошчевић (1977): Живко Кошчевић, Музеј у прошлости и садашњости, *Музеологија*, бр. 2, 1–74.

Милутиновић (2003): Јована Милутиновић, *Хуманистички приступи васпитно-образовној улози музеја*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине – Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача – Вршац.

Хан (1952): Варена Хан, Рад музеја са дјецом, *Музеји*, Загреб, бр.7, 26–29.

Шкиљан (1980): Маја Шкиљан, *Музеји и школе – комплементарне дјелатности, Одјојна и образовна дјелатност музеја*, Загреб, Хрватски школски музеј, стр. 32–35.

Miško R. Jovanović

Ministry of Education of Republic of Serbia

Supplementary Teaching in Serbian – Switzerland, Zurich

ROLE OF MUSEUM IN STUDENTS' LEARNING ABOUT THE PAST

Summary: Teaching social sciences in lower primary grades through topics related to the past has been underused. Cooperation between museums and schools is rather traditional, sporadic, often not linked to thematic fields in the curriculum. The paper has studied the role of museum in primary students' learning about the past. The aim of the research has been to study the possibilities and effects of introducing visits to museums into the social sciences teaching. It has been concluded that students who studied the content of social science subjects in the museums achieved better learning results and longer retention of subject matter than students who studied in the classroom in traditional lessons.

Key words: museum, the past, didactical-methodological approach, cooperation between museum and school.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Јелена Максимовић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 811.163.41*367(049.32)
ИД БРОЈ: 171639820

Приказ
Примљен: 29. август 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

ОГЛЕДИ ИЗ СРПСКЕ СИНТАКСЕ

Милош Ковачевић, *Огледи из српске синтаксе*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2009, 210 стр.

Књига „Огледи из српске синтаксе“ обухвата дванаест радова написаних током 2007. и 2008. године и настала је у оквиру пројекта *Српски језик и друштво*. Радови су тематски обједињени – сви се баве синтаксичким темама и то темама из трију области синтаксе: синтаксе падежа, синтаксе реченице и синтаксе глаголских облика. Радови су груписани у три групе, управо према овим областима. У књизи налазимо проблематизовање већ прихваћених решења у српској синтакси, али и продубљене анализе досад површно разматраних или неразматраних синтаксичких тема.

Првој скупини која носи заједнички наслов „Из синтаксе падежа“ припадају четири рада: „Експресивне синтагме са суперлативним значењем“, „Степеновање у оквиру суперлатива“, „О декомпоновању показних замјеница“ и „Могу ли приједлози *од* и *до* бити синоними“. Први од ова четири рада бави се синтагмама са суперлативним значењем које садрже редуплицирану именичку или придевску лексему у облику позитива и увек су стилски маркиране. Под суперлативним значењем Ковачевић подразумева „свако исказивање неке особине у највишем могућем степену“ (стр. 11), а оно се може изразити морфолошким и синтаксичким формама. Аутор се не бави формама које подразумевају присуство компаративног или суперлативног облика придева или прилога, већ за предмет анализе узима три типа синтагми велике експресивне вредности, које илуструје примерима типа: а) Он је *мајстор над мајсторима* у градњи кућа и склоништа; б) То је *ишшање свих ишшања*; в) Био сам *сам самцији* у згради (стр. 12).

Реч је дакле о једном (под)типу супстантивне инструменталне синтагме с предлогом *над* (а), једном (под)типу генитивне супстантивне синтагме беспредлошке синтагме (б) и једном (под)типу адјективне синтагме. Оно што је у морфолошком погледу заједничко овим (под)типовима синтагми је редупликација као творбени процес. У супстантивним синтагмама редуплицирана је иста лексема, а у адјективној имамо редупликацију истокоренске при-

девске лексеме. Супстантивне синтагме имају полиптонско структурално устројство и имају реализацију у форми инструментала са предлогом *над* и генитива без предлога: *мајстѐр над мајстѐрима, услов свих услова*. Инструментална синтагма је творбено продуктивнија јер у њен састав улазе и апстрактне и конкретне именице. Адјективни тип разматраних експресивних синтагми је творбено врло непродуктиван – може се градити од петнаестак придева.

Други рад из прве скупине и даље остаје у оквирима проучавања суперлатива у српском језику, али се у њему пажња усмерава на конструкције којима се изражава градијација у оквиру суперлатива. Аутор проучава форме релативне и апсолутне компарације и дели ове синтаксичке форме суперлатива на реченичне и синтагматске, што илуструје примерима „Она спада *међу најбоље шенисерке* и Она је *једна од најбољих шенисерки*“. У зависности од тога да ли између поређенице и поредбенице постоји однос еквивалентности или се најмање један члан издваја из скупа, аутор издваја инклузивни и ексклузивни тип суперлативних конструкција. Инклузивни тип илустрован је примерима као што су „Он је био *међу најбољим ученицима школе*; Тој држави припада *шест од десет највећих шахиста свијета*“ (стр. 37). Ексклузивни тип илуструју примери „Она је *далеко најбоља ученица*; Ово је *најчистија књига после Библије*; Она је *боља од најбоље*; Она је *најбоља међу најбољима*“ (стр. 38). Ексклузивни суперлатив подразумева градијацију, издвајање једног елемента скупа по степену изражености суперлативне особине.

Трећи рад бави се декомпоновањем заменица и на примерима ексцерпираним из публицистичког функционалног стила показује како се лексеме *ово* и *што* могу декомпоновати као индиректни објекти уз глаголе комуникације, када као конгруентни атрибут у функцији обавезног детерминатора стоје уз именицу *шема*. Најчешћи случај овог декомпоновања заменица је акузативна форма са предлогом *на*: „*Разјоварали смо о овоме* → *Разјоварали смо на ову шему* // *о овој шем*“ (стр. 47).

Последњи рад везан за синтаксу падежа бави се предлозима *од* и *до*, који су у свом основном значењу антоними, али се њихова синонимија реализује „на подлози њиховог антонимског значења“ (стр. 49), тј. заснована је на ненегирању основног, антонимског значења. И овај рад за корпус има грађу из публицистичког функционалног стила, на којој се показује да предлози *од* и *до* могу бити замењиви у одређеним синтаксичко-семантичким условима. Реч је о примерима у којима се овим предлозима указује на одмеравање удаљености од циља.

Други део књиге, насловљен „Из синтаксе сложене реченице“, чине два рада. Први носи наслов „Сложене реченице с везницима на почетку и зависне и главне клаузе“ и указује на привидност корелације везника зависне и независне клаузе. Искрпном анализом аутор показује да се тај однос негира, истичући да су једине могуће зависносложене реченице са зависним везницима на почетку обеју клауза.

Други рад који се бави зависнословеним реченицама носи наслов „Значај интензификатора за концесивну интерпретацију зависних реченица“. У раду се анализира улога партикула комбинаторних са зависним (не)концесивним везницима, с обзиром на то да ли су значајне за синтаксу, семантику или прагматику концесивне реченичне релације. У обликотворне партикуле аутор сврстава оне које су значајне за синтаксу реченице, односно само оне које са везником граде сложени концесивни везник, при чему се изостављањем партикуле губи концесивни карактер зависне реченице. Нижи степен учешћа у концесивној интерпретацији зависних реченица имају верификативне партикуле које функционишу на семантичком плану, као верификатори примарности концесивног значења. На крају, плеонастичке партикуле су семантички редундантне у реченици, а њихова улога се исцрпљује у прагматичком наглашавању концесивног садржаја.

У трећем делу књиге дају се потпуно нови одговори на питања из области синтаксе глаголских облика, при чему се у обзир превасходно узима међуоднос различитих глаголских облика, њихова конкурентност и проблем конверзије глаголских алолекси у модалне речи. Прва три текста овог поглавља повезује анализа употребе футура другог у реченици и његова (делимична) синонимност са другим глаголским облицима (футуром првим, перфективним презентом). Рад „Употреба футура II у простој реченици“ доноси анализу два модела просте реченице са футуром другим: тип упитно-одричних *да*-реченица којима се изражава модална прошла нежељена радња и реченични тип са модалним прилогом *можда*. У досадашњој литератури је овај модел одређен као тип просте реченице, а овом раду се показује да он заправо представља редуковане зависнословене допусне реченице (са испуштеним глаголом страха или бојазни – *verba timendi* – у управној клаузи). Сразмерно малу фреквенцију датог модела аутор објашњава његовом синонимношћу са несамосталним упитно-одричним клаузама. Као једини модел простих реченица са футуром другим аутор издваја реченице са (обавезно употребљеним) модалним прилогом *можда* (нпр.: *Можда и он суиџра буде дошао на уџакмицу*), будући да прилог *можда* потиче од реченице *може биџи да*.

Наредна два текста „Конкурентност двају футура и перфективног презента“ и „Међуоднос футура I и футура II имперфективних глагола“ посвећена су анализи могућности синонимне употребе наведених глаголских облика, с обзиром на то што је досадашња литература негирала сваку могућност синонимске употребе футура I и футура II. Ковачевић закључује да је употреба перфективног презента у вредности футура I у простој реченици (или некој клаузи независнословене реченице) могућа само уз модални прилог *можда*, а да су футур I и футур II имперфективних глагола конкурентни под условом да се у реченици јави лексема *можда*, често праћена партикулом (н)и. Уз ове типове, издваја се и неколико типова зависнословених реченица у којима ова могућност постоји (нпр. у адноминалним релативним рестриктивним и нерестриктивним клаузама: „Сви разговори који се буду водили [→

који ће се водити] наредних дана и недеља могли би да буду недоречени...; „...посао око састављања владе, које можда неће ни бити [→ које можда и не буде (било)]“ (стр. 143).

Завршна три текста посвећена су проблему конверзије глаголских алолекси у модалне речи, при чему последњи текст представља суму свих реализација глаголских облика које у одређеним контекстима функционишу као изрази модалног карактера. У првом раду, „О деиктичкој употреби имперфекта“, наглашава се да је већ примећено да се имперфекти глагола *звати се* и *бити* одвајају од готово свих осталих по могућности да означе садашњост. Тако се наводи запажање М. Стевановића да се у реченицама *Одакле бесите* и *Како се звасте* не би могао употребити презент без промене значења јер би презент ту био употребљен у апсолутно временском значењу, односно имплицирао би претходно незнање онога ко пита. С друге стране, употреба имперфекта указује на то да је онај који поставља питање „некад знао одакле је био питани, односно како се звао питани“ (стр. 150). Компонента евокације прошлог знања може се експлицирати и појачати изразима типа: „заборавих“, „не могу да се сетим“, „не сећам се“, те партикулом хомоформном с дисталном демонстративном заменицом *оно* („Кад су нас оно нас седморо децембра педесете или јануара педесет прве спроводили за Крагујевац...“ (стр. 152)). Ређи су, мада у корпусу присутни, и примери с двоструким имперфектом, какав би нпр. био пример *Како се оно беше зваше?* и примери са другим глаголима, нпр. *Шта ти оно беше сјудираш?*

Издвојена је за анализу у засебном раду („Мора ли облик *мора* увијек бити глагол“) и глаголска алолекса *мора*, која је према општеусвојеним ставовима несамостална синтаксичка јединица, увек у саставу сложеног глаголског предиката. Међутим, Ковачевић показује да није увек тако одвајајући (имперсоналну) употребу овога глагола у значењу исказивања вероватноће (епистемичке модалности, нпр.: *Мора да узима лек чим већ оздравља*) и у значењу исказивања деонтичке модалности (принуде: *Мора да узима лек јер му је лекар тако рекао* или потребе: *Мора да узима лек да би оздравио*).

Показује се да се епистемичко *мора*, за разлику од деонтичког, не јавља у другим глаголским облицима, не допуњује неким другим глаголом, тј. не гради сложени глаголски предикат. Ове одлике наводе на закључак да је епистемичко модално *мора* или глагол потпуног значења или уопште није употребљено као глагол.

Ковачевић показује да епистемичко *мора* има функцију модалне партикуле и да је оваква употреба *мора* вероватно настала преко предиката „мора бити“, али да се од њега временом синтаксички „дистанцирала“.

Последњи од дванаест радова осветљава проблем конверзије глаголских алолекси у модалне речи. Аутор издваја презентске алолексе *разум(и)је се* (аналогна епистемичкој модалној партикули „наравно“), *излега*, *чини се* (алолекса са значењем средње извесности), *мора*, *јесте* (са значењем недистанцираности од истинитости пропозиције), *стијоји*, као и алолексе са значе-

њем закључивања: *значи, бива, излази, њпроизлази, њроисџиче, исџага, следи*. Издвојене су и императивне алолексе: *реџимо, узмимо* (партикуле метајезичке модалности) и једна футурска алолекса (*биће*). Све анализиране алолексе задовољавају услове морфолошке, синтаксичке и семантичке конверзије, па Ковачевић наглашава да их на основу тога треба посматрати као модалне партикуле, а не као глаголе.

Иако писана разумљивим језиком, неоптерећена сложеним стилем и презасићеношћу терминима, књига представља изузетно сложено и изазовно научно штиво и тражи од читаоца заинтересованог за синтаксичке проблеме српског језика да се удуби у лингвистичке анализе и пажљиво прати нит ауторове научне мисли. Проблематизује већ уврежене ставове у српској синтакси и нуди потпуно нова и неочекивана решења, па представља литературу која ће заинтересовати све оне који се на било који начин баве српским језиком, а посебно оне које током научног рада или студија заокупљају синтаксичке теме.



Тиодор Росић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3.:811.163.41'282.3(049.3)

ИД БРОЈ: 171640588

Приказ

Примљен: 19. август 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА НА ДИЈАЛЕКАТСКОМ ПОДРУЧЈУ

Стана Смиљковић – Радмила Жугић – Славка Стојановић, *Настава српског језика на дијалекатском подручју*, Учитељски факултет у Врању, Врање, 2009.

Монографија *Настава српског језика на дијалекатском подручју* Стане Смиљковић, Радмиле Жугић и Славке Стојановић, чији је издавач Учитељски факултет у Врању, посвећена је проблемима наставе српског језика на подручју јужне Србије, где је доминантан призренско-тимочки дијалекат.

Архаичност овог староштокавског дијалекта једно је од његових основних обележја. Призренско-тимочки говори захватају источни и југоисточни део Србије: јужније од Зајечара према Босилеграду, Кривој Паланци, Куманову и Тетову до Призрена и Ђаковице, одатле преко Косова на Сталаћ, од Сталаћа преко Ртња на Тимок. Ово говорно подручје има три говорне зоне: тимочко-лужничку, сврљишко-заплањску, призренско-јужноморавску. Ова последња зона у жижи је монографске обраде и обухвата подручје јужне Србије: од Слемена ка Нишу и Власотинцу, па иза Црне Траве на Криву Феју ка Куманову до Призрена и Ђаковице, одатле према Прокупљу и Ђунису на Сталаћ, од Сталаћа преко Ртња на Слеме.

Призренско-јужноморавски говори имају *ћ* и *ђ*, различите рефлексе за вокалско *л*, у радном глаголском придеву мушког рода наставак *-ја*. Заједничке особине призренско-тимочног дијалекта су: чување полугласника, вокалног *л*, специфични рефлекси јата, одсуство јотовања лабијала, редукција вокала, диференцијалне црте консонантског система, губљење квалитативно-квантитативних разлика у акцентуацији, свођење именске промене на номинатив и акузатив, употреба предлога за исказивање осталих падежних односа, описна компарација, губљење инфинитива итд.

Призренско-тимочки дијалекат на фонетском, морфолошком, творбеном и синтаксичком нивоу има знатна одступања, што значајно отежава овладавање стандарднојезичким идиомом. Тај проблем је у монографији разматран теоријски, методички и функционално. Књига је подељена у три поглавља. Има увод, закључак и упућује на релевантну литературу.

Прво поглавље „Из диференцијалне граматике призренско-тимочког дијалекта и стандардног српског језика“ написала је Радмила Жугић. У њему су дата теоријско-методичка полазишта о значају призренско-тимочких говора, а ради потпунијег савладавања стандардног српског језика на подручју јужне Србије. Разматране су такође и неке диференцијалне фонетско-фонолошке црте призренско-тимочког дијалекта и стандардног српског језика. То представља зачетак неке будуће свеобухватне диференцијалне граматике призренско-тимочког говора и стандардног српског језика. Она треба да обухвати и морфолошке, творбене и синтаксичке језичке особине.

Методичким аспектима наставе на подручју призренско-јужноморавског дијалекта позабавила се Стана Смиљковић у поглављу „Методички приступ“. Уз општи поглед на наставу српског језика у дијалекатској средини, ауторка истиче да се у наставној пракси увек мора полазити од локалних говорних црта и њиховог повезивања са стандарднојезичким цртама. Следи, потом, поглед на наставу матерњег језика и књижевности у школама новог миленијума. Дијалог, као врста говора чије је главно обележје непосредно обраћање говорника саговорнику, за Стану Смиљковић примарни је вид комуникације у настави српског језика и књижевности. Она се залаже за примену методе разговора, где се кроз питања и одговоре разрешавају постављени проблеми, што води ка оспособљавању ученика за самостални рад и учење. У том погледу, веома је важна улога информативних текстова. Примарна улога припада речницима. Они у настави омогућују ученику и наставнику да откривају богатство, како стандардног књижевног језика, тако и дијалеката, али и да правилно тумаче значења научених речи.

Завршно поглавље „Наставне интерпретације“, чији су аутори Стана Смиљковић и Славка Стојановић, посвећено је наставној пракси. Понуђен је рад на часу кроз примену контрастивне анализе стандарднојезичког идиома и дијалекта. Примери су узети из свакодневне говорне праксе и књижевних текстова. То поглавље посвећено је савременом организовању наставе српског језика и његовом унапређивању на дијалекатском подручју. Полази се од захтева за активним положајем ученика у настави. Говори се о припреми наставника за час српског језика на дијалекатском подручју, о врстама наставе и наставним средствима, методама и структури часа. Експлицира се да настава језика, књижевности и говорне културе на дијалекатском подручју мора да буде креативна, а да би то била мора се прибегавати мотивисању ученика преко повезивања са локалним говором, кроз причање, читање приповедних народних и уметничких текстова и ученичке задатке. Посебна пажња посвећена је раду на унапређењу говорне културе ученика на дијалекатском подручју и креативној, стваралачкој настави која омогућује различит приступ језичкој материји на дијалекатском подручју. Драгоцен допринос настави језика и књижевности на дијалекатском подручју дат је наставним интерпретацијама наставних јединица из српског језика за ученике млађег основношколског узраста, као и раду на развијању говора у предшколским установама.

Монографија *Настава српског језика на дијалекатском погручју* Стане Смиљковић, Радмиле Жугић и Славке Стојановић методолошки је утемељена. У њој је јасно одређен предмет истраживања и постављени циљеви и задаци који воде ка унапређењу и ефикасности наставе српског језика на дијалекатском подручју. Та амбиција није, међутим, везана само за основношколску наставу, што се види и из првог поглавља, након увода и навођења предмета истраживања. Ово поглавље намењено је превасходно студентима, будућим наставницима српског језика, од којих се у наставној пракси очекује успешност у преношењу стечених знања из стандардног српског језика.

Монографије и речници послужили су као главни извори за компаративно представљање фонетског система призренско-тимочког дијалекта и стандардног српског језика. На проблеме који произлазе из недовољног познавања дијалеката и путеве њиховог решавања указали су, између осталог у својим дијалектолошким радовима Бошњаковић, Дешић, Николић и Танасић. Главна теоријско-методичка и практична вредност монографије је гледиште, присутно код све три ауторке, да познавање дијалекта треба да буде искоришћено ради лакшег, бржег и потпунијег овладавања стандардним српским језичким идиомом. Компаративно представљање дијалекатских и стандарднојезичких црта води ка томе циљу.

У маркирању диференцијалних језичких црта коришћене су дескриптивна и компаративна метода. Полазиште је увек у дијалекту, као нечем познатом, па се од тог познатог иде ка стандарднојезичком идиому као непознатом или мање познатом. Чињено је то из методичких разлога.

На значај дијалеката у проблемској настави указано је и поглављу „Методички приступ“. Посебно су преко очигледних и адекватних поступака и метода рада сагледане препреке у савладавању и усвајању стандарднојезичког идиома, а треба похвалити и разматрање улоге наставника у савременој настави граматике, правописа и говорне културе.

Главна је врлина не само трећег поглавља већ и целе монографије што је она посвећена практичном побољшавању наставе српског језика на дијалекатском подручју. Понуђена теоријска гледишта, уз приложене практичне примере, усмерена су на унапређење наставе српског језика. Поштовани су принципи поступности (од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем) и систематичности. Ученику је приступљено као субјекту наставе и истакнута је његова активна улога. Уважени су принципи неговања завичајног говорења, што је спроведено преко контрастирања и компарације садржаја локалних говора са језиком који се учи. Све то унапређује наставу српског језика, води ка упознавању нормативне граматике и развијању говорне културе на дијалекатском подручју.

Несумњив је и далекосежан значај монографије *Настава српског језика на дијалекатском погручју*.



Бранко Илић

Универзитет у Крагујевцу

Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 821.163.41.09 Исаковић А.(049.32)

ИД БРОЈ: 171640844

Приказ

Примљен: 15. август 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

ПОЕТИКА ПРИПОВЕДАЊА АНТОНИЈА ИСАКОВИЋА

Виолета П. Јовановић, *Тренови и раскрића – ѿеѿика ѿриѿоведања Анѿионија Исаковића*, Просвета – Алтера, Београд, 2009.

Нова књига Виолете Јовановић најпре скреће пажњу на себе избором теме. Одлука да се студиозно и посвећено бави анахроном „партизанском“ литературом и писцем кога тумачи и историчари књижевности више или мање упорно избегавају и заобилазе, указује на личну храброст и извесну научну дрскост. Повратак, данас већ помало заборављеном Исаковићу, представља изазов по себи и треба га разумети и као својеврсну реакцију на савремену српску књижевну публицистику. Тиме књига остварује двоструку функцију: актуелизује проблем заборављене традиције (нажалост, тако чест у српској култури) и најављује да је дошло време за нови круг читања некада популарних писаца.

О Исаковићу је писано доста, нарочито током седамдесетих и осамдесетих, али, упозорава ауторка књиге, врло често „рутински и пригодно“, а готово никада брижљиво и студиозно. Изненађује чињеница да о овом значајном аутору није написана ни једна целовита монографија и рад Виолете Јовановић ту зачуђујућу и нелогичну празнину успешно попуњава. Међутим, књигу треба разумети и као позив и почетни корак на обимнијем послу књижевноисторијског превредновања дела најпознатијих аутора српске послератне прозе.

Подељена на поглавља од којих је свако посвећено по једној приповедачкој збирци, почев од *Велике геѿе* до *Несѿајања*, замишљена као целовит увид у Исаковићево приповедање, књига прати рад познатог писца у временском континуитету и успева да заокружи целину његове наративне поетике. Равномерним и сигурним аналитичким ходом ауторка пролази кроз приповедачке збирке задржавајући се посебно на првим књигама прича, користећи их као наративнотехнички модел и поетички амблем читавог потоњег Исаковићевог стваралаштва. Доследно користећи методолошку апаратуру открива у свакој наредној етапи Исаковићевог писања моделе и технике приповедања који указују на кохеретност његовог наративног поступка. Одбацивши професорску крутост, као и потребу да непосредно

полемише са претходним тумачењима, ауторка лако води читаоца кроз познате странице Исаковићеве прозе, али непрестано указујући на референтне тачке једног веома сложеног казивања и откривајући у њему нове и неочекиване светове.

Посебно треба истаћи ауторкино залагање за пажљивије читање мање запажених, у неким случајевима и потпуно занемарених Исаковићевих прича. Подробном анализом ових текстова она налашава заокруженост и жанровску уређеност приповедних збирки истичући кључни положај ових прича („као врсте *шифрарника*“) за разумевање поетике познатог писца.

Дискретна и префињена симболика, до непрепознавања вешто уткана у сложено ткиво приповедања, открива нам се у овом раду као основно обележје Исаковићеве прозе. Ауторка стрпљиво и пажљиво раслојава густу текстуру нарације указујући при том на свуда присутне али ненаметљиве семантичке наговештаје. Управо су најбољи делови ове књиге, и свакако најиновативнији њен сегмент, посвећени поступном и убедљивом откривању те запретене и на различитим плановима остварене симболике. Читалац изненада открива скривени смисао у именима ликова, пред њим се указује сложена симболика боја, биља, бројева. Отвара се нова перспектива сагледавања простора.

Поступак разоткривања дубинског слоја текста који својом симболиком указује на митске и архетипске обрасце и значења, зналачки употребљен и образложен у овом раду, истовремено превазилази партикуларност једне анализе и могуће га је искористити као модел тумачења текста уопште.

Рецепција ослобођена идеолошких представа о малим и великим питањима, као и достојним и презреним темама, отворила би читав један непознати свет, невидљив успаваном читалачком оку. У случају Антонија Исаковића, како убедљиво показује ауторка *Тренова и раскрића*, тај свет је више окренут човековом усамљеничком ходу по мукама и унутрашњем (само)распећу него што говори о реалистички оствареним судбинама, рату или револуцији. Он је пре свега изграђен на елементима митологије и српске народне религије и без откривања његовог темеља у епској народној (како хришћанској тако и паганској) култури немогуће га је ни приближно разумети. Усмена вуковска традиција много је присутнија у делу Антонија Исаковића него оновремени приповедачки трендови са истока и запада који су заплускивали послератну српску књижевност. Та традиција пресудно је утицала и на формирање ауторове поетике.

Прочитана до краја, књига Виолете Јовановић покреће две потпуно опречне реакције: једна је пријатно изненађење везано за значењско богатство текста који свако од нас унапред сматра „ишчитаним“, довољно испитаним и, признаћемо, помало истрошеним; а друга је меланхолична помисао на *ипреграсуде* које, хтели ми то или не, увек постављамо између себе и књижевности. Не можемо а да се не запитамо колико још сличних тамних мрља остаје у нашем читалачком оку.

Антоније Исаковић је читавог живота ишчекивао тумача и критичара који ће имати право око за његове текстове и приметити оно што други упорно превиђају. Истовремено је веровао „да се уметност тешко прави, али онда када се направи, она не пропада“. *Треновима и раскрићима* Виолета Јовановић показује да је велики писац био у праву, али и да је дело, на крају, пронашло свог правога тумача. Када се коначно развеју магле идеолошких и других предрасуда наше рецепције, показује књига професорке Јовановић, отвара се јасан поглед на несумњиве и блиставе врхове српске приповедачке прозе.

ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ



Славко О. Каравидић

Висока школа за пословну економију и
предузетништво, Београд

Марија С. Чукановић-Каравидић

Факултет за културу и медије

Мегатренд универзитета, Београд

УДК: 37.014.3(497.11) ;

005.5:37(497.11)

ИД БРОЈ: 171641356

Информативни прилог

Примљен: 3. септембар 2009.

Прихваћен: 8. октобар 2009.

РЕГИОНАЛИЗАЦИЈА И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Тренутно стање и могуће смернице

*Лако је живети и зајворених очију –
поједино и умачећи све што видиш*
БИТЛСИ

Айсџракиј: Преношењем компетенција одлучивања и одговорности за образовање на локалну управу образовни систем се трансформише у скуп децентрализованих, флексибилно изграђених образовних јединица које у узајамним односима условљавања, граде цео систем образовања који има атрибуте више адаптивности конкретним економским и социјалним околностима. Основни аргумент који говори у прилог регионализацији и децентрализацији образовања везује се за побољшање алокације ресурса, а тиме и на економску ефикасност и побољшање резултата образовања. Оно што се поставља као дилема за спровођење регионализације и децентрализације у овом тренутку је питање квалитета и степена одговорности локалних власти да преузму одговорност за образовање.

Кључне речи: регионализација, децентрализација, образовни систем

УВОД

Овај простор нам дозвољава да се само једним делом закорачи у тематски комплекс у коме је много отворених и недовољно истражених и на прави начин проучених питања, тако да ће изван одговарајућег домаћаја у овом тренутку остати више питања која због свог значаја заслужују посебну пажњу и много више тематског простора, као на пример:

- Како успоставити привредни развој – једнакост базирану на уравнио-теженом привредном развоју, расту и стабилности;
- Како успоставити високо конкурентску тржишну економију;
- Како унапредити квалитет живота за све у Србији као основни сми-сао промена итд.

Огромни трошкови нечињења у дугом року дају за последицу многе данашње трендове: државу која је скупа, буџет који је лоше структуриран, неконзистентност секторских политика, социјалну политику која не решава проблем сиромаштва и друштвеног занемаривања и све то кроз највиши степен централизације.

Све то такође говори да имамо нефлексибилну, ригидну и гломазну државну машинерију, која себе ставља изнад привреде, друштва... и која није јефтин и ефикасан сервис свих њених грађана. Зар та љубав према централистичком начину управљања, према стварању једног центра моћи (Београд), не произлази из данас прекомерне државне потрошње и јаке бирократије, која је опхрвала не само државу већ и све њене институције?

Та превелика бирократија помутила је ментални ниво и начин размисљања људи код нас, стварајући погодан амбијент за ревитализацију политичког интервенционализма.

Како за нашу децу и наше потомке желимо перспективнију и праведнију Србију, регионализација и децентрализација немају алтернативу. Неопходно је скинути маске и отклонити различите мистификације које се везују за појам регионализације и децентрализације, ради стварања бољег друштва – друштва једнаких шанси, ослобођеног политичке, имовинске и економске диктатуре.

Уколикој мери смо упали у замку организационих инструмената и лажног комфора, да је њихово превазилажење задатак огромних размера.

Поред тога, подигли смо генерације „великих пословних менаџера“ који су изгубили осећај за глобални аспект пословања, економску и социјалну одговорност. Томе треба додати и мноштво различитих посебних социјалних слојева који се артикулишу пре свега политички, а пошто је према свецу и тропар, то је економска реалност слична политичкој. Ако се има све ово у виду, онда је суморна слика наше стварности сасвим јасна – понеки трачак светлости, али све у свему невоља. Ово тим пре јер је криза у Србији одраз једног самовољног државног апарата који се наметнуо друштву и кроз разне облике експропријације и централизације ограничио економско деловање ван центра (Београд) унаказивши тако економски систем и др.

Цена је неприхватљиво велика, првенствено зато што услед институционализованог монопола политичке, економске и идеолошке моћи, те стога и недостатка иновативно-трансформацијских способности наше друштво није у стању да успешно решава ни цивилизацијска, ни демократска, ни национална, ни општедруштвена питања, нити проблем преласка у земљу демократије, тржишне економије итд.

ОБРАЗОВАЊЕ ДАНАС

Образовање представља чврст темељ и мерило прогреса сваке добро уређене државе. Да се о томе мислило и у Карађорђевој Србији сведочи сле-

деће – да је 11. јануара 1811. године установљено прво Попечитељство просвештенија народа, а за првог попечитеља именован Доситеј Обрадовић.

Затим Уставом Кнежевине Србије од 1835. године (*Срепшењски Устав*), установљен је Државни совјет и шест министарстава, а међу њима и просвештенија. А за привременог попечитеља именован је Димитрије Давидовић. Законом о уређењу Министарства просвете и црквених послова 1880. год. извршене су дубље и у суштини целисходне промене у унутрашњој организацији ове највише просветне власти у Србији.

Ово сазнање је неопходно јер су управо Попечитељство просвештенија и Министарство просвете дали непроцењив допринос у поступном грађењу и општем развоју Србије, старајући се да школе и образовање буду увек у функцији непосредног и непрекидног унутрашњег успона српског народа, и снажан чинилац у његовом духовном ослобађању.

Какво ће друштво бити сутра зависи од тога каква су нам деца данас. Суштина је у улагању садашњих расположивих ресурса сходно будућим очекивањима.

У складу с тим, поставља се питање како се поставити према питању образовања данас, како га артикулисати у времену равнодушне свакодневице, социјалне неизвесности и економске непредвидивости. образовање у Србији је у високом степену деформисано и скренуто на друштвено непродуктивне алтернативе, иако глобализација намеће озбиљан притисак образовним системима широм света.

Наиме, нове тржишне реалности захтевају другачије образовање и већу шансу за политику ослањања на сопствене снаге. Може се слободно констатовати да је нација у опасности. Ево и зашто:

Становништво Србије према школској спреми



Извор: Завод за статистику РС.

Да ли је постојећи образовни ниво транзициони и реформски адут Србије? Наравно да није.

Реформа и редефинисање образовања у Србији је тешко, зато што је образовни систем дубоко укореењен у друштвене институције са компликованим интересима и интересним групама. Све ове године концепција образовања је више апстракција, жеља, тежња... Истина, тешко је схватити димензију величине образовног система с веома израженим рефлексом самоодржања којим штити своју бит.

Поред тога, никада више споријих људи, људи без идеје, страх индукован незнањем – осећањем на корак удаљеним од параноје, необавештеност, одлуке на нивоу страначких димних сигнала и там-там бубњева, сујете и др.

Корак напред или корак назад једнако је удаљено. Ко не напредује тај назадује, ко назадује тај нестаје. Шта ваља чинити?

Прво, морамо пре свега мењати свест и саме себе, а то је јако тешко у земљи Србији. На сваком кораку чућете чувено: „не замарајте ме чињеницама, ја сам већ одлучио“. Без могућности интеракције.

Да ли је дошло време за промену повампирене идеје да политика може и треба да решава све па чак и када је образовање у питању? Наравно да јесте. Али наша стварност је другачија. Где је излаз?

Стратешки циљ у решавању кризе је у јединству образовних путева – формалног, неформалног и самообразовања у интегрисаном образовном систему (од предшколског до високог образовања) на регионалном нивоу у складу са друштвеним социоекономским и другим потребама региона и друштва у целини.

Процес реформи и развоја кроз процес регионализације и децентрализације иницира и интензивира деловање низа фактора организационе културе, а то су: људи, циљеви, стратегија, технологија, традиција, величина, власништво, окружење итд., односно низа хетерогених фактора различитог интензитета.

Нови задаци.

Транзиција ка економији заснованој на знању, поставила је нове задатке: стратегија учења током читавог живота и стратегија мобилности су кључне друштвене тенденције.

Највећи проблем је то што наша земља још увек не показује способност исказивања стратегије развоја и потреба у области образовања.

Регионализацијом би систем образовања могао остварити основне циљеве кроз:

- шире и хуманије схватање образовања (*доспјуност* образовању и *квалитет* образовања) и
- усвајање нових вредности образовања.

Такође, морамо сачувати вредности једнаких шанси за стицање образовања.

Ово пре свега јер је регионална неравномерност у степену развијености у Србији највиша у Европи и из године у годину се повећава.

Сиромаштво у Србији је и даље претежно рурални феномен.

Регионализација би требало да значи промену развијеног зависничког менталитета, менталитета путника другог разреда у возу за будућност.

Јер је: “рука која прима увек испод руке која даје”, како каже афричка пословица.

Тако, уместо реалних фактора који доприносе општем напретку друштва, политичка и економска зависност учинили су да образовање поприми карактеристике времена у коме живимо. Иако је то било очекивано, постојала је извесна нада да ће интелектуална свест и образовање сачувати образовне институције од свакодневног дневно-политичког примитивизма који прети да постане цивилизацијска одредница овог друштва.

Епоха иза нас обележена је декаденцијом интелектуалаца. Време је пролазило, мењала се власт, а проблем српског интелектуалца већи је него икада.

Суштина свега лежи у сујети. С друге стране, само схватање појма „интелект“ и „интелигенција“ код нас је до те мере изопачено да је њихово право значење постало чисто субјективна ствар. У томе треба тражити одговор како је образован и лепо васпитан српски господин с почетка века, успео да на крају века еволуира у невоспитаног и сујетног српског интелектуалца.

Због свега наведеног образовању се мора у процесу регионализације и децентрализације дати шанса у потрази за новим идентитетом или ће се наставити са урушавањем система образовања.

Наравно, остаје и питање како превазићи старе бољке образовања, а то су пре свега постојање различитих интересних група и незаобилазни политички утицај.

Регионализација и децентрализација система образовања у Србији је једно од кључних питања реформе система образовања.

Основни циљеви образовања у Србији су:

- (1) *Доступност образовању – демократизација процеса образовања*
- (2) *Квалитетно образовање*
- (3) *Ослобађање економске иницијативе локалних власни*

Регионализација и децентрализација система образовања мора се бавити развојним, а не рестриктивним концепцијом ојимализације образовног система у Србији.

У следећих неколико година, биће могуће реализовати значајне економске и финансијске уштеде кроз:

- **Вертикално повезивање сектора** (предшколско образовање, основно, средње и високо образовање, образовање деце са посебним потребама и образовање одраслих, што би довело до уштеда у простору људским ресурсима итд);
- **Територијално повезивање** (међуопштинско повезивање, регионално организовање) допринело би бољем коришћењу простора, уштеди у трошковима превоза наставника и ученика, ефикаснијем коришћењу људских ресурса;
- **Међусекторска интеграција** (превасходно по питањима простора, особља и програма).

Постоје добри разлози да се верује да је већина локалних власти релативно добро оспособљене да управља школама. Локалне власти ће морати генерално да подигну квалитет својих школа, под притиском родитеља, пореских обвезника, кроз већи удео својих општинских прихода у образовању на својој територији.

Економски разлози су:

- Алокативна функција намеће потребу да се регионалним и локалним нивоима власти дозволи да воде такву политику јавних расхода и јавних прихода која ће најбоље одговарати интересима и потребама њихових резидената;
- Децентрализована власт је у стању да буде боље и потпуније информисана о потребама и захтевима појединаца, што може да допринесе бољем квалитету задовољења јавних потреба.

Сем тога, обезбеђивање услуга на регионалном и локалном нивоу је мање скупо.

Директори морају добити слободу али и одговорност одлучивања како да троше делегиране буџете. Са слободом располагања буџета школе јавља се значајан мотив – активно прикупљање средстава из других извора – од заједнице, од родитеља и др., а све у циљу побољшања услова рада и резултата образовања.

Школску имовину чији је власник држава треба пренети у власништво јединицама локалне самоуправе на чијој је територији лоцирана чиме се појачава њихова одговорност за исту.

Недостатак стварних слобода и резултата је недостатак одговорности.

Верујемо да је главни утицај на побољшање система образовања у побољшању општег школског управљања, а не специфична реформа школског финансијског управљања. Србија се суочава са једним крупним проблемом: реформа образовања, развој политика, планова и инвестиционих програма треба да се убрза, а исто тако може да налети на контрадикције између њених циљева, планова и средстава, што је битно за њен смер и темпо извођења.

ЗАШТО РЕГИОНАЛИЗАЦИЈА И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЈА ОБРАЗОВАЊА

Регионализација и децентрализација образовања подразумева: ефикасније финансирање, одлучивање, управљање и руковођење и стварање позитивног социјалног притиска – климе и културе, као основе менталног става и понашања. У практичном и институционалном смислу то је дуг процес (процес, а не чин), јако отежан, успорен и пренапрегнут са неизвесним ефектима.

Први корак је:

Идентификација фактора из екстерног и интерног окружења, њихова систематизација на шансе и претње, односно снаге и слабости, чиме се олакшава процес регионализације и децентрализације (планирање и управљање).

Значи, неопходно је идентификовати факторе или тенденције који су бар делимично под контролом локалне власти и који утичу на економске перформансе општине и региона, али и на развој образовања и процес реформи: развијеност општине и региона и стање привреде, демографска структура, образовна и квалификациона структура, стање на тржишту рада, развијеност привредног сектора, конкурентност и др.

Критичан фактор су људи, па се мора наћи одговор на разне аспекте људске реакције на промене. Значајно је одредити се за редослед потеза, разјаснити и проверити сопствени начин размишљања и идентификовати кључне одлуке.

Промене траже тежак и тимски рад, економски реализам и научну фундираност, јер су ови процеси, не само дугорочни и сложени, него и веома болни за већи део друштва.

НЕКИ ОПШТИ ЗАКЉУЧЦИ О РЕГИОНАЛИЗАЦИЈИ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА

1) Нека брза решења кроз темељну реконструкцију постојеће мреже школа могу да предстаљају лош избор са чисто социоекономског аспекта.

2) У Србији постоје основни предуслови да се обезбеди образовна једнакост, и у процесу регионализације и децентрализације образовања то постигнуће не сме бити компромитовано.

3) Развој концепта локалне школе као центра развоја локалне заједнице (школа као локални културни центар, школа као фактор социјалног интеграције свих генерација и свих социјалних, етничких и културних група, школа као центар развоја села).

4) Партиципативни приступ (укључивање што више заинтересованих релевантних чинилаца за рад образовних институција).

5) Мора се наћи одговор на потребе друштва (на државном, регионалном и локалном нивоу) :

- Дефинисати национални интерес и интерес локалне заједнице за образовање;
- Дефинисати доста прецизну шему (скоро алгоритам) за доношење оптималних одлука које се тичу регионализације и децентрализације образовања у Србији;
- Мора се водити рачуна како о економској, тако и о образовној ефикасности, као и о доприносу школа развоју њихове локалне заједнице.

ЗАКЉУЧАК

Велике промене, а регионализација и децентрализација то јесу, захтевају прераспodelу економског богатства и политичке моћи, а то је уједно и велики искорак у смеру непознатог, непредвидивог и изразито неизвесног с хиљаду лица и наличја.

Процес регионализације и децентрализације се може успорити али не и зауставити.

У сваком случају, недоследност између ризичне стратегије и недостатка довољних средстава за успех треба јасно схватити.

Мора се, дакле, озбиљно мислити на образовање генерација будућности.

Познато је да режим који запустити образовање губи сопствену будућност, а друштво које деградира образовање, губи и будућност и садашњост.

ЛИТЕРАТУРА

Славко Каравидић, *Менаџмент образовња – социоекономски аспекти развоја и модели финансирања образовња*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд, 2006 (преведена на енглески језик – Савет Европе).

Славко Каравидић, *Децентрализација и менаџмент у функцији развоја образовња* (на српском и енглеском језику), Институт за економију и финансије Београд, Београд, 2007.

Славко Каравидић, Марија Чукановић – Каравидић, *Економика и финансијски менаџмент у образовњу*, Факултет организационих наука у Београду, Београд, 2008.

Slavko O. Karavidic

College of Business Economy and Entrepreneurship
Beograd

Marija S. Cukanović-Karavidic

Fakulty of Culture and Media, Megatrend University
Belgrade

REGIONALISM AND DECENTRALISATION OF EDUCATION IN SERBIA PRESENT STATE AND POSSIBLE DIRECTIONS

Summary: Transfer of decision-making and responsibility for education to local government transforms the educational system into a set of decentralised, flexibly constructed educational units, which, in correlation, constitute an educational system with attributes of higher adaptability to particular economic and social circumstances. The basic argument for regionalism and decentralisation of education is related to the improvement of allocating resources, and consequently, to cost-effectiveness and improvement of educational results. The dilemma about regionalism and decentralisation process at this particular moment is whether the current level of quality and responsibility of local government allows overtaking of responsibility for education.

Key words: regionalism, decentralisation, educational system.



Маријан Јелић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

УДК: 81'276.6:37
ИД БРОЈ: 171641612
Информативни прилог
Примљен: 15. септембар 2009.
Прихваћен: 8. октобар 2009.

НЕКОЛИКО ЈЕЗИЧКИХ НАПОМЕНА О ЗАКОНУ О ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Ајсџиракџи: У раду аутор износи став да су неке речи и конструкције у *Закону о високом образовању* погрешно употребљене, те да их је потребно кориговати. Тако се уместо речи *школарина* предлаже реч *уџиснина*, уместо речи *школски* (*школска година*) предлаже реч *стџудијски* (*стџудијска година*) или *академски* (*академска година*); а уместо конструкције ЕСПБ бодови – само *бодови*.

Кључне речи: реч / лексема, школски, школарина, бодови, ЕСПБ

У новом *Закону о високом образовању* (усвојен у августу 2005. године) употребљено је неколико речи и конструкција за које мислимо да нису добар избор.

Реч (лексема) *школарина* употребљена је 15 пута (један члан *Закона* посвећен је теми која је именована овом речју) у значењу „трошкови студија за једну школску годину“. И лексема *школарина* (према Речнику Матице српске: „новчани износ који се уплаћује за школовање у неким школама“) и лексема *школски* („који се односи на школу, који припада школи, који је у вези са школом и наставом у њој и сл.“) односе се на школу, а не на студије и универзитетско образовање. У значењу које се хтело исказати боље је употребити реч *уџиснина* („новчани износ који се плаћа при уписивању“).

Већ смо у претходном разматрању поменули другу спорну реч – *школски*. Ова реч у *Закону* редовно се јавља у синтагми *школска година* (29 пута) и њоме се означава једна радна година (као одређена целина) на факултету одн. универзитету. Уместо речи *школски* боље би било употребити реч *стџудијски* („који се односи на студије“) или *академски* („универзитетски, високошколски, студентски“), односно уместо синтагме *школска година* боља је синтагма *стџудијска година* или *академска година*. Оба предложена назива нису ни нова ни необична и појединци и неке институције већ их користе (до ове информација дошли смо прегледањем одговарајућих страница на интернету).

Трећи пример јесте конструкција *ЕСПБ бодови*, која се у *Закону* јавља такође 29 пута. Прво јављање ове конструкције је у члану 28, у набрајању под тачком 7:

„бодовна вредност сваког предмета исказана у складу са Европским системом преноса бодова (у даљем тексту: ЕСПБ бодови)“.

И ту се заправо налази, по нашем мишљењу, грешка: уместо назива *Евројски систем преноса бодова* каже се да ће се даље у тексту употребљавати скраћеница за тај назив – *ЕСПБ* и реч *бодови* – која је већ садржана у називу односно обухваћена је скраћеницом. Боље би било да је у спорном делу, наведеном у загради, речено да ће се даље у тексту употребљавати само реч *бодови* (слаба страна конструкције *ЕСПБ бодови* јесте и то што је незгодна за изговарање).

У *Закону* се помиње још један појам сличног значења – *џоен*. Срећом, *Закон* лепо прави значењску разлику између *бодова* и *џоена*, те нема никакве потребе да се појам *бодови* додатно одређује. Када се говори о *бодовима*, мисли се на ЕСПБ (Европски систем преноса бодова); а када се говори о *џоенима*, мисли се на јединицу којом се мери „успешност студента у савлађивању појединог предмета“.

Поменуте речи и конструкције употребљене су даље у одговарајућим подзаконским актима (статути универзитета и факултета), који су израђени на основу *Закона о високом образовању*.

На крају, мислимо да би у наредној измени *Закона о високом образовању* (као и одговарајућих подзаконских аката) требало међу изменама да се нађу и овде изнесени предлози, или неки бољи од њих.

Marijan Jelic

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

SOME LINGUISTIC NOTES ON LAW ON HIGHER EDUCATION

Summary: The paper stresses that some words and phrases used in the *Law on Higher Education* are inappropriately used and need correcting. Instead of using the word *školarina* (Engl. *school fee*), the author suggests using the word *upisnina* (Engl. *registration fee*), instead of *školski* (*školska godina*; Engl. *academic year*), the term *studijски* (*studijска година*; Engl. *study year*) or *akademски* (*akademска година*; Engl. *academic year*) should be used, while the phrase *ESPB bodovi* (Engl. *ESPB credits*) should be replaced with *bodovi* (Engl. *credits*).

Key words: word / lexeme, school, school fee, credits, ESPB.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене, методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) ауџора. Пожељно је да се наведу и средња слова ауџора. Презимена и имена домаћих ауџора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште усџанове у којој је ауџор запослен, а евентуално и назив усџанове у којој је ауџор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена ауџора. Функција и звање ауџора се не наводе.

Конџакџ иаџаци

Адреса или е-адреса ауџора даје се у напмени при дну прве странице чланка. Ако је ауџора више, даје се само адреса једног, обично првог ауџора.

Айсџрактџ (сажесџак) и резиме

Апстракт је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност.

Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак.

Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена ауџора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетака, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стилстички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне заједнице
Краља Милана 19, Београд
и на
Педагошком Факултету у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,
књижевност, уметност и педагошке науке /
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Учитељски факултет
у Јагодини, 2003 – (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

