

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, јун 2013, год. X, бр. 1

ISSN 1451-673X

UDC 81  
82  
7.01  
37.01

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност  
и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, јун, 2013, год. X, бр. 1

## *Издавач*

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

## *За издавача*

Проф. мр Сретко Дивљан, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

## *Главни и одговорни уредник*

Проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

## *Уредништво*

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

## *Ојерайивни уредник*

Доц. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

## *Адреса уредништва*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Милана Мијалковића 14, 35 000, Јагодина  
е-адреса: uzdanica.pefja@gmail.com  
Телефон: +381 35 223805

## *Издавачки савет*

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Р. Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Д. Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штегић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

## *Рецензенти*

Проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Живорад М. Марковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Здравко Милнковић, Универзитет у Београду, Факултет ликовних уметности; проф. др Тиодор Р. Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. мр Драгана Сарајлић, Универзитет у Приштини – Факултет уметности са седиштем у Косовској Митровици; доц. др Илијана Р. Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке

## *Технички уредник*

Радомир Ивановић

## *Лектура и коректура*

Доц. др Илијана Р. Чутура, мр Бранко А. Илић, МА Маја М. Димитријевић, МА Марија В. Ђорђевић, Нина Марковић

## *Превод резимеа*

МА Ивана Ћирковић-Миладиновић

## *Штампа*

Citypress, Јагодина

## *Тираж*

500

## *Графике*

Сузана Вучковић

## САДРЖАЈ

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Радоје Д. Симић, Јелена Р. Јовановић Симић, Предикатоидни експликатив / 7–26
- Veran J. Stanojević, Neki aspekti izražavanja budućnosti u francuskom i u srpskom jeziku / 27–40
- Илијана Р. Чутура, О једном периферном фрагменту узрочног семантичког поља / 41–60
- Миланка Ј. Бабић, Стилистички изазови у лингвистици / 61–66
- Тијана В. Ашић, О књижи Милоша Ковачевића *Lingvostilistika književnog teksta* / 67–72
- Александар Милановић, Моћ и домети интегралног лингвостилистичког приступа / 73–77
- Драган Бошковић, Књижевност је лице језика / 79–82
- Михаило Шћепановић, Под плавим небом савести српске интелектуалне мисли / 83–86
- Тиодор Р. Росић, Србистичка изучавања Милоша Ковачевића / 87–96
- Milana L. Dodig, Značenjska društvena funkcija jezičkih poruka na Fejsbuku / 97–108
- Јелена Љ. Спасић, Језичка средства за исказивање одређене имперцептивности у новинској вести / 109–127
- Маја М. Димитријевић, Читалачке компетенције у разумевању жанра басне / 129–139
- Радмила Миловановић, Емпатичке компетенције будућих васпитача / 141–153
- Живорад М. Марковић, Горан В. Шекељић, Драгољуб Б. Вишњић, Илијан Илчев, Ставови адолесцената према физичком васпитању – разлике по полу / 155–166

## СТРУЧНИ РАДОВИ

Vera M. Savić, Using stories in theme – based instruction / 169–186

Гордана П. Будимир-Нинковић, Биљана Ј. Стојановић, Активности ученика млађег школског узраста у слободном времену / 187–197

Ирена Б. Голубовић-Илић, Оливера Д. Цекић-Јовановић, Андријана Ж. Јаковљевић, Специфичности, структура и квалитет комуникације на часовима Света око нас/Природе и друштва / 199–215

Биљана М. Павловић, Јелена Милићевић Тракиловић, Неговање и значај традиционалних народних игра са певањем у настави музичке културе / 217–232

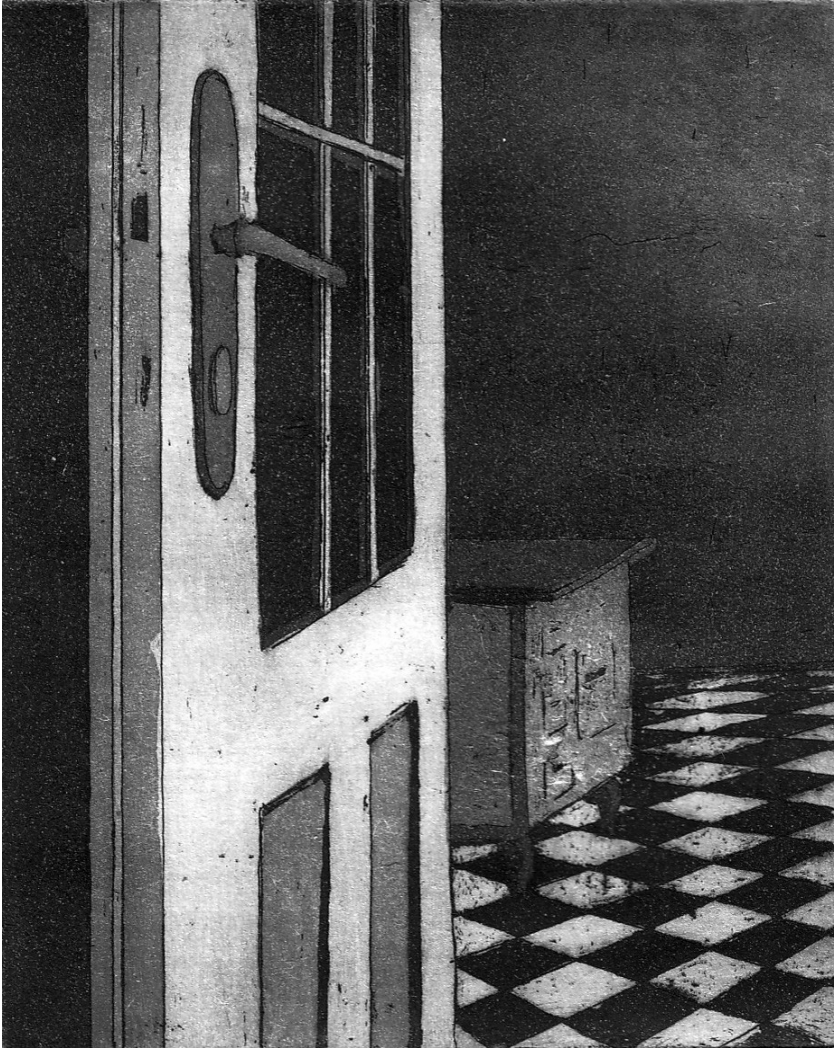
Миа М. Луковац, Примена нових медија у настави ликовне културе: предности и искушења / 233–246

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

Драгана Ратковић, Савремени поглед на стил / 249–255

*УПУТСТВО АУТОРИМА* / 257–260

# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



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

УДК: 811.163.41'367  
ИД БРОЈ: 199400972  
Оригинални научни рад  
Примљен: 15. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## ПРЕДИКАТОИДНИ ЕКСПЛИКАТИВ

*Айсиџракиј*: Аутори у раду<sup>1</sup> расправљају о синтаксичкој природи предикатоидног експликатива, и утврђују да он припада категорији тзв. слободних реченичних детерминатора, те и да га одликује двосмерна детерминацијска веза и изразита линеарна покретљивост.

*Кључне речи*: атрибутско-прилошка одредба, предикатоид, актуелни детерминатор, реченица, субјекат, предикат, објекат

### 1. УВОД

1. У *Српској синџакси* (Симић–Јовановић 2002: I–II, 240) расправљали смо о синтаксичким јединицама које М. Стевановић (1991: II, 56) назива 'атрибутско-прилошким одредбама', и назвали их предикатоидним експликативима. Разлог за овакав поступак именовања нашли смо у томе што експликатив у крајњој консеквенци пре ваља сматрати слободним реченичним детерминатором него везаним за именску реч и предикат у реченици (Симић–Јовановић 2002: III–IV, 1004). Но ваља нам са закључцима сачекати док не обавимо анализу грађе.

2. Функција ове јединице, по Стевановићу (1991: II, 56), јесте „да, пре свега, каже особину појма означеног именом уз који стоји за време док се врши радња у предикату“: – *Он се ведар враћа без бора на челу*. – Аутор у том синтаксичком положају идентификује искључиво придевске речи, и то по њиховој начелној (не увек и практичној) заменљивости прилогом: *Он се*

---

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

*ведро враћа*. Зачудо их Стевановић пореди искључиво са апозитивом приписујући им да одређују „већ одређени појам“. У анализи грађе проверићемо тачност ове тврдње. Није, даље, приметио да постоји у његовом примеру још једна форма слична по функцији: одн. да и конструкција предл. + именица у падежу (или свакако и само им. у падежу) *без бора на челу* одговара дефиницији, пошто исто као ведар/ведро 'каже особину појма означеног именом уз које стоји за време док се врши радња предиката'. Ова одредба, према томе, није искључиво у надлежности придевских речи, већ је као и остале – у функционалном пољу и падежних облика.

3. Ако је, на другој страни, 'привременост' атрибуције, тј. њена уоквиреност глаголском радњом из предиката реченице, одлучујућа специфичност атрибутско-прилошке одредбе, а не заправо двосмеран одредбени однос према именици уз коју стоји и према глаголу, – онда је реч о 'привременом атрибуту', а не увек и о атрибутско-прилошкој одредби. Стевановић је у својим интерпретацијама доста нејасан, али је видљиво његово схватање, које је у више наврата поновио. Тако он нпр. говори о 'привремености' инструменталне по њему 'допуне' у примерима (1991: II, 454–455): – *Осуле се овце с јагањцима* или *Зар се у ово вријеме долази с кравама кући?* – У првом „је писац хтео рећи: расуте су овце с којима су у то време били јагањци“, а у другом се „говори или да чувари крава заједно с њима долазе кући 'у ово време' или да ти који су с кравама тада долазе кући“. Али Стевановић ипак увиђа да се овде „тек из контекста, одн. из целе језичке ситуације, схвата у којој је нијанси дотична синтагма употребљена“. Ту без сумње спада и питање 'привремености', која се такође препознаје из опште ситуације, као у првом примеру, или из контекста ('у ово време'), у другом.

4. Постоји, међутим, читава једна категорија инструментала – тзв. 'инструментал опреме' – који своју 'привременост' добија од структурне констелације у којој се налази, јер је постављен и стварно између субјекта и предиката реченице. Њега Стевановић обрађује на истом месту и утврђује да „у примерима типа: *У близини сеђаше Јанко с књигом у руци* појам пратилац није равноправан с главним појмом, којему се у овом случају приписује оно што значи глагол у реченици; отворена књига, дакако, у време док је Јанко седео, у односу према њему, била у његовим рукама...; њу је Јанко... имао при себи док је седео“.

5. Наравно, није најзначајније 'приписивање' садржаја именице у инструменталу (тј. с књигом) оној у положају субјекта (Јанко) за време док траје предикатова радња (сеђаше); већ је најзначајније што из синтагме 'с књигом (у руци)', сазнајемо и о начину како је Јанко седео. Инструментал свој садржај 'приписује' исто тако и предикату колико и субјекту: квалификатор је и једнога и другог истовремено. Да је то обична служба



инструментала, показују Стевановићеве примери, од којих неке наводимо: – *Оде дечко с ѿврдим земичкама*; – *Велика ујаде с лучем у руци*; – *За њим увек иде ѿандур с ѿшишољем и јашајаном*; – *Момче іраби с іробіјеним бу-бњем*; – *Изиђе /он/ с бременом из зіраде* итд.

## 2. СТРУКТУРНА СВОЈСТВА ПРЕДИКАТОИДА

1. Мораћемо се дакле замислити над типом 'атрибутско-прилошке одредбе'. Најпре је важно утврдити да ли је она стварно упоредива са апозитивом, како из Стевановићеве дефиниције проистиче, или напротив – и са атрибутом (на једној, и адвербативом, на другој страни), на што упућују и горе наведени примери. Јер, наиме, *Јанко с књиом* сасвим одговара нашем адлоцираном атрибуту (Симић–Јовановић 2002: I–II, 203). Наш задатак, према томе, уоквирен је Стевановићевим интерпретацијама: ваља, прво, одредити класификацијску слику предикатоидног експликатива на скали са осталима; и ваља, затим, одредити његову позицију у конструкцији са именицом и глаголом. Пошто видимо да између атрибутско-прилошке одредбе и атрибута влада пуни паралелизам што се тиче лексичког и обличког инвентара (инструментал сасвим јасно показује и тип регираног адлокатива!), тиме се нећемо посебно бавити у расправи о природи експликатива, а ради једноставности наводићемо без напомене и једне и друге јединице у тој функцији.

1) Следи прва група примера<sup>2</sup>:

– ...јер они познају своју зиму и *не дочекују је несіремни* ИА ТХ 130;  
– ...он *се неоіажен увлачио* у ханске штале ИА ТХ 197; – *Дуго је /тј. Симка/ лежала неоіомична* уживајући у себи ДЋ Кор 98; – *Први пут је овакав дошао* кући ДЋ Кор 104; – *Ђорђе мамуран седи* на кревету ДЋ Кор 149.

а) У првом примеру инсистира се на 'спремности' оних који дочекују зиму, у предњем плану; а у задњем и на томе да се зима 'спремно' дочекује. Прво је стварно квалификација субјекта која важи за време вршења предикатове радње; а друго је квалификација саме те радње. И у другом наведеном примеру младић о којем иде реч био је неопажен док је обављао недопуштени посао, али је и тај посао – исказан предикатом – био неопажен. У трећем случају, Симка је била непомична кад је лежала, али је то био и начин лежања.

---

<sup>2</sup> Примери су преузети из *Српске синіаксе* (Симић–Јовановић 2002).

б) Посматран у служби именичког квалификатора, експликатив је у нашим примерима идентичан са атрибутом, за што не треба посебних доказа.

в) И начелна заменљивост придева хомологним прилогом овде је већином стварна, па у том случају први пример би гласио: *они њознају своју зиму и не дочекују је несиремно*; или други: *он се неопажено увлачио*; трећи: *Симка је лежала нејомично*. Трансформацијом је ипак дошло до једне суптилне измене у конструкцији: измењен је смисао односа, па не само да је 'приписивање' садржаја одредбе усмерено сада првенствено на глаголску реч, него је оно друго усмерење готово избледело. Обличке прилике у конструкцији, видимо, од битног су значаја за схватање смисла. Но остаје факат двосмерног карактера 'приписивања' садржаја као функционалног начела код експликатива.

г) Наводимо и примере у којима је употребљен прилог на месту где је могућ придевски експликатив:

– *Изјубљено се гледају* сељаци ДЂ Кор 115; – *Никола клонуло седе* у снег не пуштајући колац ДЂ Кор 124; – *Нађа га је њосмајрала зачуђено* МЦ Лонд 2/21.

У првом примеру замена придевом није сасвим очигледна, јер захтева измене у реду речи, како би придев доспео у положај који му одговара на основу 'природног' реда речи: – *Сељаци се гледају изјубљени*. У другом и трећем примеру тих сметњи нема: – *Никола клонуо седе*; – *Нађа га је посматрала зачуђена*.

Као што смо напоменули горе, прилог ипак једносмерно инклинира предикату, док придев својим конгруенцијским показатељима смера првенствено на именицу уз коју стоји. И још нешто: прилошка реч која кореспондира са експликативом не показује знаке 'привремености', без обзира што би се то очекивало пошто је квалификатор предиката. Привременост у комбинацији прилога и глаголске речи остаје глаголска особеност.

2) Сличне су као у првој групи примера и прилике у следећој скупини форми:

– *Још млад се /Абдулах-паша/ њрославио и обојаишо* ИА ТХ 37; – *Нећеш задуго /ти/ тако ићи вишак* ИА ТХ 148; – *Такав какав си/ ти/ не можеш овде остиаиши* ИА ТХ 148; – *Чистиа и свежа оишићи ће /тј. Симка/ у манастир* ДЂ Кор 98.

Разлика је само у томе што придев, да ли из конструктивних разлога синтагме у којој је (исп. *још млад, иако вишак, иакав какав си*), или од које је сачињен (нпр. *чистиа и свежа*), да ли и из опште синтаксичких, није заменљив прилошком речју – не знамо тачно.

(а) Конструктивни разлози нису сасвим убедљиви (Јер зашто нпр. можемо рећи *чистио и свеже изгледа*, поред *чистиа и свежа изгледа*, а не

можемо *чисто и свеже ошћићи ће?*). Остају према томе семантички и општи синтаксички услови.

(б) У првом примеру Абдулах-паша био је још млад у време кад се прославио и обогатио. На кога се мисли, у другом примеру, витак је док хода. Симка ће, у последњем примеру, бити чиста и свежа кад буде кренула у манастир. И тако даље. Глаголска реч у предикату није детерминисана придевском, већ она сама стоји уз ту реч одређујући време за које вреди њено приписивање особине именској речи, овде оној у положају субјекта. С правом су стари граматичари ову јединицу назвали 'привременим атрибутом', а млађи 'актуалним квалификатором'. Како смо актуалност у *Српској синтакси* узели као особину предикативности, тога нам се ваља држати и овде, па ћемо придевску реч у тој функцији назвати заправо 'предикатоидом'.

(в) Предикатоид, како видимо, има сасвим специфичан статус у реченици. Он се дефинише као одредба субјекта или садржаја којег другог именичког члана реченице, и у служби је 'актуелног квалификатора', а истовремено и предикатског; али је по 'привремености' и сâм одређен предикатом (његова квалификацијска снага временски је ограничена трајањем предикатове радње).

3) Прилошка трансформација није допуштена ни у примерима:

- Одјекује у њој *исцражњеној и великој* као манастир ДТ Кор 96;
- Нудила је себе свесно *невину* са оштрим, јасним жељама ДТ Кор 98;
- Ђорђе ме је тукао *ни криву ни дужну* ДТ Кор 102; – Нека је цело село гледа, њу *јолу, врелу, широку* као њива ДТ Кор 154;

Овде је обличка блокада мотивисана конструктивним разлозима: конгруенцијским показатељима експликатив је 'заштићен' од усмерења према субјекту, а једнозначно прикључен другој именској речи: у првом примеру заменици у лок. с предлогом *у њој*, у служби глаголске одредбе; у другом заменици *себе* у акузативу без предлога, сада у служби ближег објекта; у трећем заменици *мене*, опет у истом падежу и функцији као код претходног примера. И овде се ради о предикатоиду.

4) На реду су примери по нечему друкчијег типа од свих претходних:

- Тако је стајао, *ћрикован*, између светлости и свеће ИА ТХ 56; – Али ту се њезина мисао, *ућлашена и немоћна*, заустављала ИА ТХ 295;
- Писар онда, *сав црвен*, виче МЦ Лонд 142; – Рјепнин онда ћути, тренут-два, *заморен* МЦ Лонд 143; – Силази затим, јер се уморио, *ћладан, и жедан*, у подземну станицу МЦ Лонд 145.
- ...нестаје некуд /чиновник/, иза ормана, откуда се враћа, *срдито*, тек после десет минута МЦ Лонд 142; – Рјепнин му, *ћонизно*, каже, да он разуме МЦ Лонд 143.

а) Два првонаведена случаја на први поглед се не разликују од претходних: нпр., мисао је на једној страни *уилашена и немоћна*, а на другој је таква била кад се заустављала. Али једна битна ствар издваја овај од досада наведених примера, а то је положај придева у општој синтагматској целини: он је 'накнадно додат', тј. апониран – у ствари дислоциран. Уместо атрибутско-прилошке, пред нама је 'апозитивно-прилошка' одредба. Исто је и у трећем примеру: писар је описан као сав црвен; али он је такав док виче. Но 'црвенило' писарево је именовано као аутономна чињеница, накнадно придружена једном и другом вањском садржају, никако интегрисана.

б) Други скуп примера разликује се од претходног само по томе што поред придева у њему имамо и неконгруентне апозитиве у облику падежа с предлозима: са фењером у руци или руку опуштених (од умора), са штапом (преко леве руке).

в) У последњем скупу примера наведени су прилози у одговарајућој позицији, који показују да конверзија придева у прилоге следи правилима као и код наведених атрибута. Но она ипак није увек без сметњи, већ зависи од различитих суптилних момената. Нека нам о томе посведоче још два следећа пара примера, у сваком чланови сличног значења, са по две узастопне странице истог текста:

– По неки пролазник, на тротоару, погледа га, за тренут, *зачуђен* МЦ Лонд 2/30; – Кад је сунчан дан, – а ти су ретки, – силази у подрум, жељан сунца, *иужно* МЦ Лонд 2/37;

– Лекар га је, међутим, тешио, *набусишо* МЦ Лонд 2/48; – Лекар је пред њим стајао, *йоишишиен* МЦ Лонд 2/49.

У првом пару замена облика је слободна: *йоїледа іа зачуђено – силази иужан*. Али у другом пару постоји нека сметња, јер није обично *иеши іа набусиш*, као што је необичније *сијајао је йоишишиено* од облика у тексту. На делу је, вероватно, лексичка компатибилност: 'набуситост' је ближа 'тешењу', него његовом покретачу, као што је 'потиштеност' заиста карактеристичнија за личност него за њено понашање.

2. (а) Крајњи је закључак о 'атрибутско-прилошким' одредбама да су оне разноврсне по синтаксичким особинама, и да су по томе паралелне осталим адлокативима, одн. дислокативима – атрибутима и апозитивима<sup>3</sup>

(б) Ваља нам се подсетити да смо још у вези са апозитивом и апозицијом увели и термин 'предикатоид'.

---

<sup>3</sup> Хрватски лингвисти описују атрибутско-прилошку одредбу искључиво као тип предикатива, нпр.: Пети (1975) и Катичић (1986: 452).

### 3. ЛИНЕАРНА ОРГАНИЗАЦИЈА КОНСТРУКЦИЈА СА ЕКСПЛИКАТИВОМ

1. Навешћемо грађу са таквим јединицама, и објаснити њихово понашање у линеарној структури реченице. Ево прве групе примера:

– Деца (*чак и јеврејска*) н а п у ш т а ј у игру и престају са виком, а старији међу њима свечано и бојажљиво прилазе огромној и тешкој ђединој руци ИА Ћупр 144; – А Грмеч, *шежак, збијен, шућљив(,)* о д в а ј а од своје масе споре брадате громаде и шаље их мени БЋ КДН 30; – Кровови, *обрасли маховином*, једва с е р а с п о з н а ј у, према мјесечини, од зелених шљивика, кроз које стрше ПК Ј 14–15; – Експедиција, *сама њо себи*, н е м а оног значаја који се у маштама често придаје експедицијама, да би вредело описивати је у свима њеним појединостима МП Пол 3;

– ...ми, дјечурлија, не бојећи се стрине, толико се загоспода-  
рисмо у стричевој спаваћој соби, да смо по два-три пута дневно претресали његов војнички кофер... БЋ КДН 60; – Професори, не могући сачекати министров предлог, и з н е н а д и л и с у владу и скупштину својим предлогом СЈ Обр 238;

– Остали, без крви у лицу и мисли у глави, п р и х в а т и ш е тај закључак као што би прихватили сваки други, јер сами нису били у стању да ма шта закључе ИА Ћупр 151; – Ми с м о, од времена на време, у п о т р е б љ а в а л и медвеђе месо за храну, једно с тога што га, вероватно, више у свом животу нећемо имати, а друго и због потребне промене, јер се од конзервиране хране, и од хладноће којој смо били изложени, добија опасна поларна болест скорбут МП Пол 34; – Овај је, почетком 19-ог века, а кроз дуги низ година, у близини Гренланда л о в и о китове и са својим бродом често долазио до саме његове источне обале МП Пол 43–44; – Један је од њих, баш у непосредној близини места на коме смо се искрцали, у тај мах у л о в и о једну фоку, и ми смо радознано посматрали МП Пол 44; – Драга, за то време, л е ж а л а је у постељи као обамрла и није говорила ни речи СЈ Обр 219; – Држава је, у *недосјайку својих чувара*, о с т а в љ а л а шуме на чување општинама, и на име награде признавала им право уживања СЈ Обр 242; – Иса, у *једном шренушку*, д и ж е целу митровачку и новопазарску нахију, заузима митровачки телеграф, и непосредно од султана тражи да се неки намети укину СЈ Обр 260.

1) У прву групу издвојили смо конструкције са примарно лексичким придевским атрибутом. Већ овлашни преглед показује да су, поред изговорне антиципације, ове конструкције доживеле и синтаксичку – да су то заправо предикатоиди.

(а) (1) У првој наведеној конструкцији: – *Деца (чак и јеврејска)* н а п у ш т а ј у игру и престају са виком – садржај заграде чини придевски

атрибут 'јеврејска' са својим пратиоцем. Но пратилац 'чак' наглашава атрибут и издваја га из контекста, а изговорна пауза чини га сасвим удаљеним од управне именице – као неку засебну изјаву, односно констатацију, по смислу уопштеноу, а синтаксички невезану за контекст. У таквом статусу она је интерпунгирана по начелу парентезе, иако је задржала линеарну позицију коју би могла заузети и као обични атрибут. Осамостаљена констатација, дакле актуализована сигнификација, по нашим објашњењима из прве свеске *Синџаксе*, јесте предикатоид.

(2) Предикатоидни атрибут, наравно, остаје атрибут, само има карактер актуализацијске јединице. Тај се актуализацијски карактер не огледа само у комуникативној посебности испољеној у ономе што код предиката називамо информативношћу, дакле у функцији сличној предикату – него и у томе што ову функцију обавља не само упућујући на управну именицу, већ и на неке друге тематске елементе из свог контекста. Овде 'чак и јеврејска' 'јеврејску' децу донекле супротставља садржају предиката, која ометају његову реализацију, али се она, реализација, и поред тога дешава. Тиме је предикатоидни атрибут успоставио заправо везу са предикатом, овде као нека врста допусне конструкције, слична по нечему допусној реченици.

(3) Слобода у линеарном кретању нашег предикатоидног атрибута, у односу на атрибут, огледа се нпр. у томе што он може заузети поствербални, и чак постклаузални положај, па у одређеним условима и постсентенцијални: – Деца (*чак и јеврејска*) н а п у ш т а ј у игру и престају са виком → – Деца н а п у ш т а ј у (*чак и јеврејска*) игру и престају са виком // – Деца н а п у ш т а ј у игру (*чак и јеврејска*) и престају са виком // – Деца н а п у ш т а ј у игру и престају са виком (*чак и јеврејска*). – У нашој последњој транспонованој варијанти јесте положај који назвасмо условно постсентенцијалним: предикатоид је дошао на крај 'репродуктивног циклуса форми', или конструкције у којој чланови један други условљавају на начин како смо то раније објаснили.

(4) Зачудо, као и допусне реченице, наш предикатоид – наравно, и по логици линеарне дистрибуције лексичког предиката, али и по логици распореда допусне реченице – врло добро 'пасује' у предсубјекатску позицију. Тада му није потребна ни заграда јер се сматра уклопљеним у природни амбијент: – *Чак и јеврејска* деца н а п у ш т а ј у игру и престају са виком.

(5) Али потпуним уклапањем у своју природну средину, предикатоид наједном губи својства предикатоида и постаје обичан атрибут.

(6) Крајњи је закључак као што смо и утврдили: атрибут издвојен из свог природног амбијента може попримити особине предикатоида и линеарно слободне јединице.

(б) (1) У другом примеру: – *А Грмеч, шежак, збијен, шуџљив(,)* о д - в а ј а од своје масе споре брадате громаде – троструки придевски предикатоид 'тежак, збијен, шутљив', има синтаксичке и линеарне

карактеристике сличне претходно описаном: – А *Грмеч, шежак, збијен, шућљив*(,)о д в а ј а *од своје масе спорѣ брадаше громаде* → – А Грмеч о д в а ј а , *шежак, збијен, шућљив*(,) од своје масе спорѣ брадате громаде // – А Грмеч о д в а ј а од своје масе спорѣ брадате громаде, *шежак, збијен, шућљив*. (2) Услед деловања сепаративних функција низа у набрајању, и у предсубјекатској позицији мислимо да није сасвим сувишан онај зарез који смо сами успоставили јер нам се чини да после крајњег члана ипак постоји пауза: – А *шежак, збијен, шућљив*(,) Грмеч, о д в а ј а од своје масе спорѣ брадате громаде. – Наравно, зарез је изостављив, и тада атрибутски низ губи предикатоидна својства: – А *шежак, збијен, шућљив* Грмеч, о д в а ј а од своје масе спорѣ брадате громаде. – Но зато није довољно избрисати зарез, већ превести и придеве у њихов уобичајени облички систем када директно атрибуирају властито име – у облик одређеног вида: – А *шешки, збијени, шућљиви* Грмеч, о д в а ј а од своје масе спорѣ брадате громаде. – Сада нам долази на ум и посебна обличка сличност предикатоида са предикат(ив)ом: увек је у облику неодређеног вида.

(в) Последњи пример ове групе искористићемо да укажемо на оне услове који се предикатоиду постављају његовом слободном линеарном кретању у оквиру целокупне исказне форме. Пратићемо простор у којем је она преносива с места на место: – *Експедиција, сама њо себи*, н е м а оној значаја који се у маштама често придаје експедицијама, да би вредело описивати је у свима њеним појединоствима → – *Сама њо себи*, експедиција н е м а оног значаја који се у маштама често придаје експедицијама, да би вредело описивати је у свима њеним појединоствима → – *Експедиција н е м а*, *сама њо себи*, оног значаја који се у маштама често придаје експедицијама, да би вредело описивати је у свима њеним појединоствима → – *Експедиција н е м а* оног значаја, *сама њо себи*, који се у маштама често придаје експедицијама, да би вредело описивати је у свима њеним појединоствима // – *Експедиција н е м а* оног значаја који се у маштама често придаје експедицијама, *сама њо себи*, да би вредело описивати је у свима њеним појединоствима. (1) Она је, као што знамо, преносива у предноминални положај, природно место атрибута, али из којег су најчешће искључене вишечлане атрибутске конструкције, а прихватљиве само у служби предикатоида. (2) Предикатоид је, са своје стране, допуштен у постноминалном положају, као у забележеном примеру. (3) Даље, поставили смо га у поствербалну, одн. постпредикатску позицију, а видимо да и тамо добро функционише. (4) Затим, нашао се после предиката и његовог пратиоца у виду генитивног комплетива с пратиоцем ('нема оног значаја'). (5) Преместили смо га и иза прилексикалне зависне односне реченице 'који се у маштама често придаје експедицијама' – и ту се осећа на месту. (6) Али покушај даљег превлачења

према крају исказне форме не даје позитивне резултате. Верујемо да је то стога што после односне долази приклаузална зависна клауза, без тако блискога синтаксичког односа са главнином конструкције какав смо у том оквиру имали прилике да посматрамо. (7) Утврђујемо да је слобода линеарног кретања предикатоида ипак релативна, и зависи од структурне хомогености исказне форме, или уже конструкције у којој функционише као предикатоид.

2) Друге две групе чине конструкције са партиципским и падежним предикатоидом.

(а) Тиме смо утврдили да партиципски облик може бити у служби предикатоида. Анализираћемо само први пример. Ево могућих трансформација у овом исказу: – ...*ми*, дјечурлија, *не бојећи се сѝрине*, толико се *загосподари* смо у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер → – ...*не бојећи се сѝрине*, *ми*, дјечурлија толико се *загосподари* смо у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо, *не бојећи се сѝрине*, у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо, *не бојећи се сѝрине*, у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо, *не бојећи се сѝрине*, у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо, *не бојећи се сѝрине*, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо у стричевој спаваћој соби, *не бојећи се сѝрине*, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер // – ...*ми*, дјечурлија, толико се *загосподари* смо у стричевој спаваћој соби, да смо по два–три пута дневно претресали његов војнички кофер, *не бојећи се сѝрине*. – Зависна прилексиална реченица (поредбена уз 'толико') прихвата и овде предикатоид у своје структурно поље. Када је у оквиру зависне реченице, међутим, предикатоид добија извесне особености њеног детерминатора – или боље: детерминатора њених чланова. То је, међутим, особеност сваког 'лутајућег детерминатора', у што смо се уверили још у првој свесци наших истраживања говорећи о колокативима.

(б) У примерима треће групе наведене су конструкције са падежним адвербативом, за који тврдимо да је у функцији предикатоида. И овде у разматрање узимамо само први пример: – *Остали*, *без крви у лицу и мисли у глави*, *прихвати* тај закључак као што би прихватили сваки други, јер сами нису били у стању да ма шта закључују – падежна секвенца са



пратиоцима 'без крви у лицу и мисли у глави' стоји у постноминалној позицији и несумњиво је у првом реду њен атрибутски детерминатор, слика њихов изглед и духовно стање. Наравно, те особине 'остали' показују за време 'прихватања', дакле остварења глаголског садржаја, па је јасно да секвенца није искључиво номинални детерминатив, већ је у вези и са глаголом у предикату.

2. Интересантна су по сродности само још три специфична случаја из ове групације:

– Колибица, *огмах уз обалу Гомионице*, и један палучак зиратне земље, – то му је све ПК Ј 37;

– Вук, као какво страшило, кад видје да се радници све ближе примичу, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом ПК Ј 91; – Радикали, *као сѝранка већине*, н и с у с е ни пре закона од 1901 о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво, које је и у устав од 1888 унето преко њихове воље СЈ Обр 226.

(а) Први се разликује од оних из претходно анализираних многобројне групе утолико што поред предикатоида у међупољу стоји још један номинални елемент са пратиоцима 'и један палучак земље', у функцији паралелног субјекта, као и скупна апозиција обају субјеката 'то'. Но сви ти нови моменти не ометају кретање предикатоида: – *Колибица, огмах уз обалу Гомионице*, и један палучак зиратне земље, – то му је све → – *Огмах уз обалу Гомионице*, колибица, и један палучак зиратне земље, – то му је све // – *Колибица*, и један палучак зиратне земље, *огмах уз обалу Гомионице*, – то му је све // – *Колибица*, и један палучак зиратне земље, – то му је све, *огмах уз обалу Гомионице*. – С једне стране синтаксички 'јаче' јединице попут лексичког атрибута, а с друге сразмерно широк опсег предикатоида – одређују избор позиција које ће запремати. Што даље од забележеног, и оптималног положаја нашег елемента, верзије су све неприхватљивије.

(б) Други и трећи су из репертоара компарацијских комплетива, који су функционално врло разноврсни и покретљиви (исп.: Симић–Јовановић 2002: св. I). То је случај и са њиховим линеарним кретањем. Показаћемо то експериментом на другом примеру, а први је сасвим сличан њему: – *Радикали, као сѝранка већине*, н и с у с е ни пре закона од 1901. о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво, које је и у устав од 1888. унето преко њихове воље → – *Као сѝранка већине*, радикали с е н и с у ни пре закона од 1901. о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво, које је и у устав од 1888. унето преко њихове воље // – *Радикали с е н и с у*, *као сѝранка већине*, ни пре закона од 1901. о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво... // – *Радикали с е н и с у* ни

пре закона од 1901., као *сѝранка већине*, о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво... // – Радикали с е н и с у н и пре закона од 1901 о д у ш е в љ а в а л и, као *сѝранка већине*, за сразмерно представништво... // – Радикали с е н и с у н и пре закона од 1901 о д у ш е в љ а в а л и за сразмерно представништво, као *сѝранка већине*...

3. Супротност предикатоиду чине многи други детерминативи и комплетиви, за које смо констатовали да се ретко и доста тешко покрећу из своје домицилне позиције. Очекивали бисмо – као што смо више пута и помињали, – да је хијерархија синтаксичке хомогености конструкције у обрнутој сразмери са покретљивошћу елемената, те да ће нпр. екслокативи свих врста, не само предикатоид, бити слободни у избору позиције. Ствар, међутим, стоји друкчије. Тако нпр. апозиција има релативно утврђен позициони размештај чланова. Већ смо уочили несклоност чланова ка замени места. Сада ћемо размотрити друге аспекте линеарне дистрибуције апонираних јединица, наравно у оквиру реченичног међупоља. Најпре наводимо расположиве примере:

– Хусари са црвеним шапкама и жутиим гајтанима на грудима, *све румени и ѝрејланули младићи уфийиљених брчића*, и з г л е д а л и с у свежи и испавани као да су сад из касарне ИА Ђупр 149; – Ми, *дјечурлија*, радознано начетани на вратима, никад више у животу нисмо видјели тако узбудљив и свечан призор БЂ КДН 17; – Јаблан, *сѝари, лукави, мејданџија*, п о с р н у као ђоја на десно кољено предње ноге, па подухвати Рудоњу испод врата ПК Ј 15; – Остатак зајма – у *сѝвари њејових 5/6* – банке с у п р и м а л е с правом опције СЈ Обр 249; – Они, *сѝранка народна*, п р и с т а л и с у на један устав који је круна даровала, и којим се народној скупштини постављао за татора сенат СЈ Обр 215.

(а) У првом примеру апониране су доста простране и компликоване конструкције. Оне не остављају места за сумњу у то да се између две централне јединице могу уметати њихови пратиоци свих врста: – *Хусари* са црвеним шапкама и жутиим гајтанима на грудима, *све румени и ѝрејланули младићи уфийиљених брчића*... – Тиме је доказана начелна дисконтинуативност конструкције. Пермутабилност је доказива на лицу места, заменом позиција двеју наших јединица у низу: – *Све румени и ѝрејланули младићи уфийиљених брчића*, хусари са црвеним шапкама и жутиим гајтанима на грудима... – Питање је само који је од елемената у новом редоследу управни члан конструкције, а који зависни. Али то је други проблем.

(б) Узећемо затим четврти наведени пример да бисмо показали какве се све јединице могу наћи у међупољу апозиција: – *Осѝаѝак* зајма – у *сѝвари њејових 5/6*... – Обрт 'у ствари' већ смо сусрели у инвентару

колоцираних елемената, тј. чланова вањског међупоља биномне реченице. Очито се те јединице дају импостирати и међу апониране јединице.

4. Остали су нам примери са зависним реченицама у вањском међупољу. О њиховој покретљивости и домицилности на томе месту могуће је говорити из различитих аспеката. Прво ћемо их навести разврстане у две групе – прву чине прилексијалне, а другу приклаузалне зависне реченице које су се нашле у позицији коју испитујемо:

– Алихоџа, који се није удаљавао од своја гућана, али коме су људи казивали све што се говори и дешава пред Каменијим ханом, само је тужно и сажално о д м а х и в а о руком ИА Ћупр 134; – Мулазим, која ништа није могао избацити из његовој мира, о т и ш а о је даље за својим пословима ИА Ћупр 151; – Турци из чаршије, који раде са новим свећом, п о з д р а в љ а ј у Шемсибега кад пролази кроз чаршију са неким поштовањем ИА Ћупр 157–158; – Окрајци косе, што су вирили испод фесића, ж у т ј е л и с у с е као восак ПК Ј 32; – Нека од тих брда, на којима се, збој њихових стирних стирана, не задржава ни снеј, ни лед, и м а ј у издалека облик рушевина каквог старог, запуштеног замка МП Пол 40–41; – Миловановић, који је смајран за њојшњика коцкарнице, и м а о је тежак задатак да под пристојним условима дође до зајма СЈ Обр 249;

– Ковач, као да се одједном њосијдео своје слабости и неодлучности, п о т р ж е однекуд чекић којим је до малочас заглављивао топове ИА Ћупр 136; – Станко, кад уледа стиранске људе, п о д м е т н у бравду и некако се тешко подиже да их дочека ПК Ј 85; – Вук, као какво страшило, кад видје да се радници све ближе њрмичу, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напредну се и прозбори немоћним и уздрхталним гласом ПК Ј 91.

1) (а) Одмах се можемо сетити већ утврђене чињенице да су приклаузалне зависне реченице у начелу покретљиве, а прилексијалне имају фиксну позицију после управне речи. Показаћемо то на расположивим примерима са зависном реченицом у нашем вањском међупољу. Обе те чињенице потврђене су примерима овде наведеним.

(аа) Узмимо први пример: – *Алихоџа*, који се није удаљавао од своја гућана, али коме су људи казивали све што се говори и дешава пред Каменијим ханом, само је тужно и сажално о д м а х и в а о руком. – (1) Зависне клаузе, иако паузама сепарирание и од субјекта, који атрибуирају, и од предиката и његових пратилаца, – ипак у линеарном следу остају потпуно непокретне: нити је иједна преносива у предсубјекатски, ни у постглаголски положај. У оваквом распореду субјекта и предиката оне су увек везане за међупоље. (2) Једино ако би субјекат променио положај и прешао у постпредикатску позицију, за њим би аутоматски прешла и зависна реченица: – *Само је тужно и сажално о*

*д м а х и в а о* руком Алихоца, који се није удаљавао од свога дућана, али коме су људи казивали све што се говори и дешава пред Каменитим ханом.

(аб) Исто је и у другом примеру по реду: – *Мулазим*, која нишџа није мојло избацџи из њејовој мира, о т и ш а о је даље за својим пословима → – О т и ш а о је даље за својим пословима *Мулазим*, која нишџа није мојло избацџи из њејовој мира.

(ав) И у трећем: – *Турци* из чаршије, који раде са новим светиом, п о з д р а в љ а ј у Шемсибега кад пролази кроз чаршију са немим поштовањем // – П о з д р а в љ а ј у Шемсибега кад пролази кроз чаршију са немим поштовањем *Турци* из чаршије, који раде са новим светиом. – (1) Зависна прилексикална клауза, према томе, пермутабилна је са управном речи. (2) Но управо анализирани пример показује како ствар стоји са дисконтинуативношћу: пратиоци управне речи који по правилу заузимају позицију после ње, не мењају га аутоматски већ остају где су: – *Турци* из чаршије, који... – Слично је и у: – *Окрајци* косе, шџо су вирили...; – *Нека* од тих брда, на којима се... – итд.

(б) Друкчије ствар стоји у примерима друге групе.

(ба) У: – *Ковач*, као да се одједном џосџидео своје слабосџи и неодлучносџи, п о т р ж е однекуд чекић којим је до малочас заглављивао топове – зависна реченица преместива је и у предсубјекатски и у постпредикатски простор: – *Као да се одједном џосџидео своје слабосџи и неодлучносџи*, ковач п о т р ж е однекуд чекић којим је до малочас заглављивао топове // – *Ковач* п о т р ж е однекуд чекић којим је до малочас заглављивао топове, као да се одједном џосџидео своје слабосџи и неодлучносџи.

(бб) Такође у: – *Сџанко*, кад ујледа сџирањске људе, п о д м е т н у бравду и некако се тешко подиже да их дочека → – *Кад ујледа сџирањске људе*, *Сџанко* п о д м е т н у бравду и некако се тешко подиже да их дочека // – *Сџанко* п о д м е т н у бравду кад ујледа сџирањске људе, и некако се тешко подиже да их дочека. – Преместивост се у нашем примеру не ограничава на ова два положаја, већ обухвата и следећу координирану реченицу, вероватно зато што нема промене перспективе исказивања, па се целокупан тематски садржај осећа приказаним у јединству, те му је и временска одредба јединствена: – *Сџанко* п о д м е т н у бравду и некако се тешко подиже, кад ујледа сџирањске људе, да их дочека // – *Сџанко* п о д м е т н у бравду и некако се тешко подиже да их дочека, кад ујледа сџирањске људе.

(бв) Слично је и у: – *Вук*, као какво страшило, кад видје да се радници све ближе џримичу, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом → – *Вук*, као какво страшило, р а ш и р и руке кад видје да се радници све ближе џримичу, као да ће бранити

гај, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом // – Вук, као какво страшило, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, *кад видје да се радници све ближе њримичу*, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом // – Вук, као какво страшило, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напрегну се, *кад видје да се радници све ближе њримичу*, и прозбори немоћним и уздрхталим гласом // – Вук, као какво страшило, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом, *кад видје да се радници све ближе њримичу*. – Поново је пред нама пример са постноминалним пратиоцима, додуше у виду предикатоида који – рекли смо – лако мења позицију, па је преносив у главни део управне реченице: – Вук, *кад видје да се радници све ближе њримичу*, као какво страшило, р а ш и р и руке као да ће бранити гај, напрегну се и прозбори немоћним и уздрхталим гласом.

2) Реченична преносивост није, примећујемо, од исте врсте као код предикатоида, иако бисмо очекивали да ће предикатна структура бити у линеарном кретању још слободнија од предикатоидне. Сем 'домицилне' реченице, у чији оквир може бити укључена, зависна реченица обично се у односу на друге клаузе понаша као недисконтинуативна, тј. херметична структура која с њима може мењати место, али не може с њима структурно интерферирати – мешати чланове.

5. На овоме месту изложићемо грађу која иначе нигде не припада, а теоријски није од мале важности, посебно не за проблем линеарне дистрибуције речи.

5.1. Најпре ће нас занимати удвојени субјекат. Удвајање може бити условљено различито, и имати различит карактер.

5.1.1. Удвојен је субјекат, пре свега, састављен од више аутономних лексема повезаних у координативну паратагму.

(I) Ова може имати чисти вид, као у примерима:

– *Цар и краљ* н и ј е м о г а о више гледати како насиље и немири владају у близини његових покрајина ИА Ћупр 138; – *Цар и краљ* н а р е ђ у је да сви синови ове земље уживају иста права по закону ИА Ћупр 138;

– *Трубачи и хусари* п р о ј а х а ш е поред свештеника и мулазима, зауставише се на пијаци и постројише са стране ИА Ћупр 149; – *Стириц и куја* с т и з а л и с у са свог ноћног стражарења побједнички свечани као да су васкрсли из погубне таме БЂ КДН 119; – *Александар и Драја* о б и ш л и с у један део западне Србије и задржали се у оним местима за која су Драгу везивале личне и породичне успомене СЈ Обр 222; – *Влада и скујиштина* п о г о д л е с у с е, најзад, да се у Београду и у Нишу председник општине бира, али да се његов избор подноси краљу на потврду СЈ Обр 235; – *Сарафов и Радев* в р б у ј у присталице за своје идеје и међу нама Србима СЈ Обр 254;

– *Он и њој Никола* б и с е п о г л е д а л и с в р е м е н а н а в р е м е к а о д а с е о ч и м а с п о р а з у м е в а ј у ИА Ћупр 147; – *Мулазим и њој Никола* с е с н а ђ о ш е п р в и ИА Ћупр 151; – *Мула Ибрахим и њој Никола* с у и ш л и з а ј е д н о с в е д о п о д н о ж ј а М е ј д а н а ИА Ћупр 152.

(а) У примерима прве групе чланови конструкције нису повезани само синтаксички, већ и тематски, јер сигнификују исто лице – аустријског цара, који је истовремено био и угарски краљ. Структура је непробојна, тј. не може се међу њене чланове укључити нпр. предикат. Није уобичајена ни замена места, вероватно зато што се осећа и термилошка функција. Друга је ствар што је субјекатска конструкција преместива у интрапредикатску и постпредикатску сферу: – Н и ј е м о г а о *цар и краљ* више гледати // – Н и ј е м о г а о више гледати *цар и краљ*.

(б) У другој групи су конструкције у којих је веза међу члановима остварена на синтаксичком нивоу, док су тематски аутономне.

(ба) По већ познатом начелу понашања напоредних структура, чланови и овде слободно замењују места: – *Трубачи и хусари* п р о ј а х а ш е → *Хусари и њубачи* п р о ј а х а ш е; – *Сџириц и куја* с т и з а л и с у → – *Куја и сџириц* с т и з а л и с у; – *Александар и Драја* о б и ш л и с у → *Драја и Александар* о б и ш л и с у; – *Влада и скупштина* п о г о д и л е с у с е → – *Скупштина и влада* п о г о д и л е с у с е – итд.

(бб) Даље, конструкција је дисконтинуативна, јер сваки део је слободно преместив у поствербалну позицију: – *Трубачи и хусари* п р о ј а х а ш е → – *Трубачи* п р о ј а х а ш е и *хусари* → – *Хусари* п р о ј а х а ш е и *њубачи*. Преместиви су, наравно, и заједно, што је ствар линеарне дистрибуције субјекта и предиката као таквих: – П р о ј а х а ш е *њубачи и хусари*.

(в) Примери последње групе разликују се од осталих само по томе што показују да појединачни субјекат може имати такође биноминалну или полиноминалну структуру, но о томе ћемо подробније говорити у следећим тачкама.

(г) Интересантно је како се држи енклитика. Иако не видимо зашто не би заузела апсолутну постиницијалну позицију, тј. зашто не би дошла у положај после првог члана субјекатске групе – она то ипак редовно избегава. (1) У неким случајевима остаје у својој позицији у оквиру предикатског изговорног такта: – *Сџириц и куја* с т и з а л и с у; – *Александар и Драја* о б и ш л и с у; – *Влада и скупштина* п о г о д и л е с у с е. – (2) У другима реагује на присуство субјекта испред глаголског облика у предикату, али тако што долази у постсубјекатску позицију, третирајући његову структуру као непробојну целину: – *Он и њој Никола* б и с е п о г л е д а л и; – *Мулазим и њој Никола* с е с н а ђ о ш е п р в и. – (3) Вероватно је то један од симптома херметичности координиране

конструкције, о чему смо каткада извештавали у току анализе грађе различитог састава и функција.

(II) Субјекатска паратагма јавља се и у виду вишечланог низа у којем учествују и пратиоци именичких речи у њеном саставу:

– *Подјуркивање и њрикривено њодмиивање и смијех пратили су још дуго стрица Ницу БЂ КДН 17*; – *Влада и њене њрисѡалице уверавали су да ће касациони суд вршити тај посао непристрасније него што би то чинила два дома СЈ Обр 212*; – *Коцка и разне забаве као коло, панорама, циркус, забрањене су СЈ Обр 244*.

Лексички атрибут свуда стоји на свом законитом месту испред именице, растављајући на тај начин субјекатске лексеме једну од друге. У последњем наведеном примеру употребљен је и компарацијски комплетив 'као...', који се нашао у постсубјекатској позицији, растављајући сада овај од предикатске групе.

(III) Постсубјекатски простор може бити запремљен и иначе уобичајеним елементима, сада у реченичном међупољу:

– *Измене и допуне у казеном законуку од 1902. замениле су смртну казну казном робије за она дела која су до устава од 1901. кажњавана смртном казном СЈ Обр 240*; – *Радикали и напредњаци удружени у Вујићевој влади нису се слагали у свима питањима унутрашње политике СЈ Обр 251*;

– *Коњаник и пешак на ѡмом ѡуѡу, ѡосмаѡрани одозѡ с мосѡа, и зглед ају као да иду по уском брвну између воде и крша ИА Ћупр 118*; – *Поп Никола стари, а мудерис и рабин, зрели људи, ѡразлично одевени и брижни за себе и сваки за своје, седили су на капији ИА Ћупр 142*; – *Лукавство и варање, када узме ѡако велике размере и ѡосѡане ѡако кобно за динасѡију и државу, приближује се велеиздаји СЈ Обр 221*.

(а) У примерима прве групе постноминално су позиционирани атрибутски пратиоци који заједнички детерминирају елементе субјекта као целину.

(б) У другој групи постсубјекатске конструкције су различите по саставу.

(ба) У првој од ових форми за субјектима опет следи заједнички секвентни падежни атрибут 'на том путу', а за њим предикатоид 'посматрани одозго с мосѡа'.

(бб) У другом су такође комбиновани атрибути, распоређени парно, и предикатоиди, сада заједнички за све чланове субјекатске паратагме – чине са овим сложену четворочлану структуру.

(бв) У последњем детерминатор је зависна реченица приклаузалног типа, дакле слична по функцији и линеарној дистрибуцији предикатоиду.

5.1.2. Најмногобројније су, а функционално и структурно најчудније конструкције које већ назвасмо биноминалним или полиноминалним, а монопозиционим субјекатским формама:

– *Брбљивац ѿѿок* п о ч е о је да шапуће и гргољи запричан сам са собом БЋ КДН 11; – *Министар наредбодавац* који се огрешио о буџет, м о г а о је, и без одобрења народне скупштине, бити узет на одговор СЈ Обр 248;

– *Авдаја Османѿић* ни и је више с и л а з и о у касабу ИА Ћупр 125; – *Мула Ибрахим* б и га пажљиво и саучесно с а с л у ш а о, затим би он њему казао неколико добрих речи ИА Ћупр 145; – *Мула Ибрахим* је и м а о једну ману ИА Ћупр 144; – *Мула Ибрахим* је к о л у т а о очима и мицао уснама ИА Ћупр 152; – *Мола Зека* б и о је српски душманин СЈ Обр 260;

– *Пој Никола* је г о в о р и о кратко и завршио нагло ИА Ћупр 150; – *Дјег Раге*, богами, ни и је ни сјутрадан б и о лијен, устао је прије зоре БЋ КДН 64; – *Сѿриц Ницо* с е само м р ш т и о и отпухивао БЋ КДН 65; – *Кум Перо* п р и с к о ч и и не даде му да дође до ријечи БЋ КДН 71; – *Сѿриц Ницо* је обично ћ у т а о БЋ КДН 100; – *Сѿриц Ницо* с е о б е з н а н и у мјесту, изгуби ријеч БЋ КДН 109; – *Сѿриц Ницо* н а ш а о с е пред шталом БЋ КДН 125; – *Сѿриц Ницо*, онако незлобив и добродушан, б и о је душу д а о за то БЋ КДН 135; – *Сѿриц Ницо* с е у трену с ј е т и да је двапут био жењен БЋ КДН 138; – *Насеље Анѿмајсалик* б р о ј и око 200 становника МП Пол 46; – *Краљ Александар* и з б е г а в а о је да изречним начином прими парламентаризам СЈ Обр 213; – *Радикал Миловановић* и м а о је за образац устав из 1888., а *народњак Маринковић* уставни нацрт Пироћанац–Новоковићев СЈ Обр 214; – Краљ Александар в о д и о је одбрамбену политику СЈ Обр 214; – *Министар Појовић* б и о је већ п о т п и с а о претходни уговор и узео од поверилачке групе кауцију СЈ Обр 248; – *Краљ Александар* б и о је уверен, да је кнез Никола њему уз инат оженио сина ћерком Константиновићевом СЈ Обр 256; – *Краљ Александар* л љ у т и о с е што Аустрија даје уточишта противницима његове женидбе СЈ Обр 257.

1) Примере смо разврстали у три групе према природи именских речи у саставу субјекатске синтагме: у првој групи она је састављена од апелативних именица, у другој од властитих имена, а у трећој је мешовита по саставу.

(а) Апелативи се понашају као управна реч и атрибутив. Синтагма је – тако сугерира позиција енклитике – затворена у себе и издвојена од предиката. Енклитика, наиме, у забележеним случајевима не реагује на присуство субјекатске синтагме у претпољу глагола, већ задржава своју позицију иза глагола: – *Брбљивац ѿѿок* п о ч е о је да шапуће; –



*Министар наредбодавац* који се огрешио о буџет, м о г а о *ј е*, и без одобрења народне скупштине, бити узет на одговор. – У другом примеру то је и разумљиво с обзиром на обим субјекатске синтагме са припадајућим пратиоцима. У првом би се могло очекивати и друкчије: – *Брбљивац пошок* *ј е* п о ч е о да шапуће.

(б) У другој групи примера, рекосмо, субјекатску конструкцију чине властита имена. Својим тематским садржајем она делује као прост сигнификатор. Очекивали бисмо да она и синтаксички делује као компактна целина, те да то потврђује и понашање енклитике.

(ба) Наше очекивање остварује се у два од три случаја са енклитиком, и са могућношћу да она својим положајем регулише и обележава однос предиката према субјекту: – *Мула Ибрахим* *ј е* и м а о ј едну ману; – *Мула Ибрахим* *ј е* к о л у т а о очима. – Енклитика непосредно уз други члан секвенце сведочи о њиховој непробојности, континуативности, као прво, и као друго – о њиховој уклопљености у конструкцију са предикатом, дакле синтаксичком адаптираношћу на јединствену субјекатску функцију у тој реченици.

(бб) У једном примеру, међутим, енклитика се држи одбојно према таквој конструкцији: – *Мола Зека* б и о *ј е* српски душманин.

(бв) Не ради се ни о разлици у односима између субјекта и предиката, ни о разлици у обиму конструкције – већ о факултативности понашања енклитике. Мислимо да нема разлике у томе између конструкција са апелативима и властитим именима.

(в) У трећој, врло бројној групи примера субјекатску синтагму, рекосмо, чине апелатив и властито име. Понашање енклитике сведочи о начелном идентитету односа у оваквим и претходно анализираним конструкцијама.

(ва) У: – *Пој Никола* *ј е* г о в о р и о кратко; – *Сјриц Ницо* *ј е* обично ћ у т а о; – *Сјриц Ницо* с е само м р ш т и о; – *Сјриц Ницо* с е у трену с ј е т и; – *Краљ Александар* *ј е* у сенату н а м е њ и в а о... – енклитика је у међупростору између субјекта и предиката.

(вб) У: – *Сјриц Ницо* н а ш а о с е пред шталом; – *Краљ Александар* и з б е г а в а о *ј е* да изречним начином прими парламентаризам; – *Радикал Миловановић* и м а о *ј е* за образац устав из 1888.; – *Министар Појовић* б и о *ј е* већ п о т п и с а о претходни уговор; – *Краљ Александар* л њ у т и о с е... – енклитика је у постглаголском положају.

(вв) Статистика је, прво и најважније, на страни аутономног структурног третмана субјекатске синтагме. И друго, исто тако вредно пажње: аутори се очито неједнако односе према овом питању, па једни дају предност инклузији субјекта у јединствену структуру, а други његовом

одвајању. Ово друго има донекле књишки, а и карактер високог стила, а прво припада разговорном, колоквијалном изразу.

#### 4. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Расправљајући о синтаксичкој природи јединица које смо назвали 'предикатоидним експликативима', и њиховом статусу у линеарној структури реченице – закључили смо следеће.

1) Предикатоидни експликатив у крајњој инстанци прибројив је категорији тзв. слободних реченичних детерминатора.

2) Предикатоидни експликатив не само да се одликује двосмерношћу детерминацијских веза, него је и на линеарном плану врло покретљив.

#### ЛИТЕРАТУРА

Катичић (1986): Radoslav Katičić: *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb: JAZU – Globus.

Петри (1975): Mirko Peti, *Predikatoidni proširak*, Zagreb: Školska knjiga.

Симић–Јовановић (2002): Радоје Симић и Јелена Јовановић, *Српска синтакса I–IV*, Београд: Јасен.

Стевановић (1991): Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик II*, Београд: Научна књига.

Radoje D. Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of the Serbian Language and South-Slavic languages

Jelena R. Jovanović Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of the Serbian Language and South-Slavic languages

#### PREDICATIVE AND EXPLICATIVE

*Summary:* The authors discuss the syntactically nature of predicative explicative, and they have determined that it belongs to the category of free sentence determinants and that it is defined by the two-way determination connection and the distinctive linear mobility.

*Key words:* attributive and adverbial clause, predicative, current determinant, sentence, subject, predicate, object

Veran J. Stanojević  
Univerzitet u Beogradu  
Filološki fakultet  
Katedra za romanistiku

UDK: 811.163.41'366.584 ;  
811.133.1'366.584 ;  
811.163.41:811.133.1  
ID BROJ: 199402252  
Originalni naučni rad  
Primljen: 10. februar 2013.  
Prihvaćen: 15. mart 2013.

## NEKI ASPEKTI IZRAŽAVANJA BUDUĆNOSTI U FRANCUSKOM I U SRPSKOM JEZIKU

*Apstrakt:* U radu<sup>1</sup> poredimo temporalne upotrebe budućih vremena u srpskom i u francuskom jeziku. Polazeći od semantičkih definicija dvaju futura u srpskom i odgovarajućih francuskih budućih vremena, ukazujemo na sličnosti i na razlike u njihovim temporalnim upotrebama, kao i na faktore koji su u osnovi mogućih konkurentskih odnosa prostog futura i anteriornog futura u francuskom u poređenju sa srpskim budućim vremenima.

*Ključne reči:* buduća vremena, futur I, futur II, prost futur, anteriorni futur, srpski jezik, francuski jezik, semantika

### 1. UVODNE NAPOMENE

U svom radu o relativnoj sinonimnosti dva futura i perfektivnog prezenta u srpskom, Miloš Kovačević (Kovačević 2008) pokazuje da se ovi oblici pod određenim uslovima mogu upotrebiti kao ekvivalentni i to kako u prostoju, tako i u nekim vrstama zavisnih rečenica. Iako je u serbokroatistici do skora vladalo mišljenje da se u prostoju rečenici futur II ne može upotrebiti kao vreme ekvivalentno futuru I, te da se futur II sa vremenskim značenjem upotrebljava isključivo u nekim tipovima zavisnih rečenica (Silić, Pranković 2005: 194), što je smatrano čak njegovom sistemskom odlikom (Milošević 1982: 4), Kovačević je pokazao da i u prostim rečenicama postoji konkurentnost (tj. relativna sinonimnost)

---

<sup>1</sup> Ovaj rad je nastao u okviru projekta br. 178014, *Dinamika struktura savremenog srpskog jezika*, koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Čast mi je da ovaj članak posvetim profesoru Milošu Kovačeviću, povodom njegovog šezdesetog rođendana, profesoru koji je i kao naučnik i kao Čovek moj veliki uzor.

futura I, futura II i perfektivnog prezenta. Neophodan kontekst u kojem ovi oblici mogu alternirati u prostim i nezavisnosloženim rečenicama jeste prisustvo modalnog priloga *možda*, kao u sledećem primeru:

1) Možda ćete uspjeti (možda uspete/možda budete uspeli). (Kovačević 2008: 203)

U istom radu Kovačević opovrgava i stav K. Milošević da futur I i futur II nikada nisu semantički ekvivalentni (Milošević 1982:5)<sup>2</sup>, pa ni u onim tipovima zavisnosloženih rečenica u kojima se oba buduća vremena mogu upotrebiti<sup>3</sup>. Naime, profesor Kovačević ubedljivom argumentacijom, potkrepljenom primerima iz korpusa, dokazuje da se u takozvanim neutralizujućim kontekstima, koji subjektovu uverenost u izvršenje buduće radnje prevode u neizvesnost, tj. nesigurnost u pogledu njenog izvršenja, futur I i futur II mogu upotrebiti kao konkurentna, tj. relativno sinonimna vremena (Kovačević 2008: 201).<sup>4</sup>

Sama činjenica da u srpskom postoje konteksti u kojima buduća vremena mogu alternirati lingvistički je interesantna kako iz srbističke, tako i iz kontrastivne perspektive. Iz kontrastivnog ugla posmatrano, pomenuta konkurentnost pokreće pitanje o načinima izražavanja budućnosti u drugim jezicima u poređenju sa srpskim, kao i pitanje o eventualnom konkurentskom odnosu futuralnih formi u jezicima koji, kao srpski, imaju dva ili više glagolskih vremena za izražavanje budućnosti. U ovom ćemo radu, u tom pogledu, ispitati situaciju u francuskom, jeziku koji pored prostog futura (future simple) poseduje i tzv. anteriorni futur (futur antérieur) – složeno buduće vreme kao pandan srpskom futuru II – kao i perifrastični futur, tj. blisko-buduće vreme (futur proche<sup>5</sup>).

Paralelizam između srpskih i francuskih budućih vremena uočljiv je ako se uporedi primer sa vremenskom rečenicom uvedenom veznikom *quand* (vidi primer 2) i njegov prevodni ekvivalent u srpskom (primer 3):

2) Quand j'aurai terminé mon travail, je sortirai.

3) Kad budem završio rad, izaći ću.

---

<sup>2</sup> To je posledica stava da se futur I orijentiše prema S, a futur II prema nekom drugom momentu (Milošević 1970: 164).

<sup>3</sup> To su, pre svega, temporalne, kondicionalne, adnominalne i adverbijalne relativne restriktivne rečenice po K. Milošević (Milošević 1982: 5).

<sup>4</sup> Jedan od izraza koji omogućavaju pomenutu neutralizaciju subjektove uverenosti u izvršenje buduće radnje, a samim tim i zamenjivost futura II futurom I, jeste dopusni priloški izraz *bez obzira na to*, kao u primeru: Bez obzira na to ko se bude odlučio (ko će se odlučiti) da u narednih četvrt veka naplaćuje putarinu na ovoj deonici, moraće prethodno da izgradi levu traku autoputa od Horgoša do Novog Sada. (Kovačević, 2008: 201)

<sup>5</sup> U pitanju je vreme koje se gradi od prezentskih oblika polupomoćnog glagola *aller* i infinitiva leksičkog glagola. (npr. *Je vais le faire.* – Uradiću to.)

Francuski anteriorni futur u vremenskim rečenicama sa veznikom *quand*<sup>6</sup> označava anteriornost radnje zavisne u odnosu na radnju glavne rečenice u prostom futuru, kao i srpski futur II sa perfektivnim glagolom u vremenskim rečenicama s veznikom *kad* (up. Milošević 1982:4). Ova podudarnost, međutim, ne znači i da je paralelizam između srpskih i odgovarajućih francuskih budućih vremena potpun. Cilj ovog rada je da ukaže, s jedne strane, na sličnosti i na razlike između srpskih i francuskih budućih vremena i, s druge strane, da odgovori na pitanje da li se i u francuskom može govoriti o konkurentnosti budućih vremena u određenim kontekstima. U radu ćemo podrobnije ispitati samo vremenske upotrebe prostog i anteriornog futura u francuskom u poređenju sa futorom I i futorom II u srpskom, odnosno upotrebe u kojima se predikatom označena situacija projektuje u budućnost u odnosu na relevantan momenat perspektive (momenat govora ili neki drugi kontekstualno dat ili impliciran momenat). To, međutim, ne znači da se nećemo, kad god to bude potrebno, dotaći nekih modalnih aspekata semantike budućih vremena u oba jezika, a u cilju preciznijeg razgraničenja njihovih upotreba.

## 2. ODNOS FRANCUSKOG PROSTOG FUTURA I SRPSKOG FUTURA I

U savremenoj lingvističkoj i romanističkoj literaturi (Verkuyl et al. 2004, Vet 1994, Ašić, Stanojević 2009, pored ostalih) francuski prost futur definiše se putem rajhenbahovskih temporalnih koordinata (S, E i R)<sup>7</sup>, na sledeći način:

### 4) Prost futur: S-E, R

Prema ovoj definiciji referencijalni momenat (R) i momenat događanja (E) koincidiraju i oba su posteriorna u odnosu na S. Posteriornost R u odnosu na S objašnjava nemogućnost da se u francuskom označe buduće radnje o čijoj realizaciji zaključujemo na osnovu nekih indicija prisutnih u momentu govora. Za takve radnje mora se upotrebiti perifrastični futur, tj. blisko buduće vreme (futur proche), kao u sledećim primerima:

### 5) On dirait qu'il va pleuvoir. (\*... qu'il pleuvra)<sup>8</sup> Reklo bi se da će pasti kiša.

<sup>6</sup> Kao i sinonimnim veznikom *lorsque*, ali i drugim veznicima koji sa anteriornim futorom označavaju hronološku anteriornost radnje zavisne u odnosu na radnju glavne rečenice, kao što su: *dès que*, *aussitôt que* (čim), *après que* (nakon što), *à peine ... que* (tek što).

<sup>7</sup> U rajhenbahovski koncipiranim temporalnim sistemima, S po konvenciji označava momenat govora, E momenat događanja (tj. vremenski interval koji zauzima radnja), a R referencijalni momenat, tj. tačku koja određuje perspektivu iz koje se posmatra glagolska situacija (Stanojević, Ašić 2008).

6) Je vois qu'il va abattre l'arbre (\*...qu'il abattra l'arbre). Vidim da će poseći drvo.

U srpskom se futur I upotrebljava i za buduće radnje o kojima se može zaključiti na osnovu nekih indicija koje su na snazi u S, o čemu svedoči prevod gornjih primera na srpski. Naime, futur I ima širi opseg upotreba od francuskog prostog futura, budući on pokriva i upotrebe francuskog bliskog budućeg vremena (futur proche). Za srpski prost futur mogla bi se, stoga, razmotriti definicija koja uzima u obzir slučajeve S-R i S=R:

7) Srpski futur I: S-E (S-R ili S=R)

Međutim, ova definicija ne predviđa one upotrebe futura I koje podrazumevaju (kontekstualno) izmeštanje vremenske perspektive u prošlost<sup>9</sup> (npr. *Rekao je da će doći*). Francuski futur je u tom pogledu rigidniji, jer se sa njim samo pod određenim uslovima buduća radnja može projektovati iz prošlosti ka budućnosti. Naime, dok se ne može izreći rečenica pod 8), iskaz pod 9) je sasvim prihvatljiv, budući da upotreba deiktičkog adverbja *demain* signalizuje da je lokutorova perspektiva u momentu govora, pa se futurom označena radnja projektuje u budućnost u odnosu na momenat govora, a lokalizuje putem pomenutog adverbja.<sup>10</sup>

8) \*Il a dit qu'il viendra hier. (Rekao je da će doći juče.<sup>11</sup>)

9) Il a dit qu'il viendra demain. (Rekao je da će doći sutra.)

Stoga bi trebalo modifikovati predloženi semantizam za futur I. Mi ćemo, naime, rajehenbahovski momenat R, po uzoru na Kampa i Rajla (Kamp, Reyle 1993: 594–595), udvojiti, tako što ćemo pored R uvesti i moment perspektive P. Mi ne eliminišemo iz sistema moment R, nego njegovu funkciju samo svodimo, s jedne strane, na kodiranje aspektualnih značenja, tj. perfektivne i imperfektivne vizije glagolskog procesa i, s druge strane, na izražavanje vremenske progresije kao kod Kampa i Rorera (Kamp, Rohrer 1983). Mi, naime, perfektivnost tretiramo kao inkluziju momenta događanja u referencijalni moment (tj.  $E \subseteq R$ ), a imperfektivnost kao obrnutu relaciju, tj.  $R \subseteq E$  (up. Molendijk 2005). S druge strane, uvodimo moment P koji će nam omogućiti da kodiramo vremensku perspektivu, tj. moment u odnosu na koji se glagolska situacija (E) situira u vreme

---

<sup>8</sup> Tj. nemoguće je ovde upotrebiti prost futur.

<sup>9</sup> Pri tome futur I ima kao značenjsku konstantu obeležje 'posteriornost u odnosu na momenat perspektive'.

<sup>10</sup> U primeru 8), adverb *hier* zadržao bi buduću radnju u prošlosti, a to je u francuskom jeziku moguće isključivo upotrebom kondicionala (ili perifraze sa glagolom *aller* u imperfektu i infinitivom), a na osnovu pravila slaganja vremena: *Il a dit qu'il viendrait / qu'il allait venir hier*.

<sup>11</sup> Za razliku od srpskog u kojem će se ovde, tj. pri promeni vremenske perspektive, upotrebiti futur I, u francuskom je upotreba prostog futura u ovom tipu konteksta isključena.

(tj. predstavlja kao simultana, posteriorna ili anteriorna u odnosu na P). Sada srpski futur možemo definisati kao u 10):<sup>12</sup>

10) P-E (bez obzira na poziciju P u odnosu na S)<sup>13</sup>

Vremenske upotrebe futura I u srpskom označavaju, dakle, relaciju posteriornosti događaja u odnosu na momenat perspektive (P) iz koje događaj posmatra, što je u skladu sa savremenim analizama srpskog futura (up. Milošević 1982: 3).

S druge strane, francuski prost futur rigidniji je od srpskog futura I budući da francuski futur podrazumeva fiksiranje vremenske perspektive u momentu govora, tako da se događaj označen predikatom lokalizuje posteriorno u odnosu na ovaj momenat (bilo da je u pitanju apsolutna ili apsolutno-relativna temporalnost<sup>14</sup>).<sup>15</sup> Stoga ćemo francuski prost futur definisati kao u 11), tj. uz uslov P = S, koji nismo pretpostavili za srpski futur.

11) P = S: P-E

Samim tim biva jasno zašto je prost futur manje sklon modalnim upotrebama<sup>16</sup> od srpskog futura I. Činjenica da je perspektiva kod prostog futura u momentu govora favorizuje temporalne upotrebe ovog vremena. S druge strane, u nekim tipovima zavisnih rečenica u kojima se francuski prost futur upotrebljava da locira događaj u budućnost, srpski futur I naglasak stavlja na „sadašnje znanje o budućoj radnji“ (Milošević 1982: 6). U sledećem primeru se, naime, prost futur iz zavisne rečenice ne može prevesti na srpski futurom prvim (kao u 13), nego se mora upotrebiti futur II, ili perfektivni prezent (kao u 14):

12) Quand il viendra, il nous appellera.

13) \*Kad će doći, nazvaće nas.<sup>17</sup>

14) Kada bude došao/kad dođe nazvaće nas.

---

<sup>12</sup> Sa P označavamo vremensku perspektivu.

<sup>13</sup> Tj., P=S ili P-S ili S-P.

<sup>14</sup> Naime u primeru: *Il a dit qu'il viendra demain* na snazi je apsolutno-relativna temporalnost (tj. relevantan je ne samo prošli momenat uveden predikatom glavne rečenice *a dit*, nego i momenat govora). O apsolutnoj, relativnoj i apsolutno-relativnoj temporalnosti pogledati u: Veters 1996.

<sup>15</sup> Izuzetak je istorijski futur, u kojem se na svojevrsan način fingira posteriornost u odnosu na naratorov momenat govora, posledica čega je to da je događaj fiktivno budući, iako on objektivno pripada prošlosti.

<sup>16</sup> O modalnim upotrebama francuskog prostog futura iscrpno govori Co Vet, kritikujući stav francuskih gramatičara po kojem modalnim oni smatraju i neke upotrebe koje to zapravo nisu (Vet 2003).

<sup>17</sup> Ovu rečenicu beležimo sa zvezdicom da bismo ukazali na to da ona nije moguć prevod rečenice pod 12). Ova rečenica biće prevedena ili futurom II ili perfektivnim prezentom (vidi 14).

Modalna epistemička značenjska komponenta („s obzirom da znam da će se dati događaj odigrati“), koja filtrira kombinacije tipa „kad + futur I“ u srpskom, odsutna je u analognim francuskim nizovima „quand + futur simple“, što objašnjava neophodnost da se rečenica *Kad će doći, nazvaće nas*, prevedu upotrebom kauzalnog veznika *puisque*, koji je za razliku od *quand* kompatibilan sa pomenutom epistemičkom komponentom.

15) Kad će doći, nazvaće nas. (= pošto će doći...)

16) Puisqu'il viendra, il nous appellera.

Francuski hipotetički veznik *si* sintaksički je inkompatibilan sa prostim futurom, tako da se rečenica pod br. 17) ne može prevesti na francuski upotrebom prostog futura da bi se izrazio realan uslov za realizaciju radnje iz glavne klauze. Naime, primer 18) je agramatičan.<sup>18</sup>

17) Ako ćeš tamo ići kupi mi tu knjigu.

18) \*Si tu y iras, achète-moi ce livre.

Realna hipoteza u francuskom izražava se upotrebom prezenta u protazi (*Si tu y vas, achète-moi ce livre.*).

U francuskom će se sadašnje znanje o vršenju neke buduće radnje u relativnoj rečenici najprirodnije izraziti bliskim budućim vremenom ili, u određenim slučajevima, prezentom:

19) Studenti koji će sutra polagati ispit mogu da izađu. (Les étudiants, qui vont se présenter/se présentent à l'examen demain, peuvent sortir.)

20) Moja sestra, koja će vas sutra posetiti, doneće vam pismo.<sup>19</sup> (Ma sœur, qui va vous rendre visite demain, vous apportera une lettre.)

Kao srpski futur I, francuski prost futur upotrebljava se kako u složenim, tako i u prostim rečenicama. Ono o čemu treba voditi računa pri upotrebi francuskog prostog futura jeste to da se u prisustvu nekih indicija u momentu govora, koje nas mogu navesti na zaključak o nekom budućem stanju stvari, to stanje stvari ne može izraziti prostim, nego perifrastičnim futurom (tj. futur proche). Distribucija srpskog futura šira je i u zavisnim klauzama, budući da u nekim slučajevima prost futur u francuskom nije moguće upotrebiti iz sintaksičkih razloga, kao što je upotreba nekih veznika (npr. iza hipotetičkog veznika *si*, koji se ne može kombinovati ni sa futurom ni sa kondicionalom, ili iza veznika koji zahtevaju upotrebu subjunktiva u francuskom (npr. *avant que, bien que, quoique* itd.)

---

<sup>18</sup> Po konvenciji agramatične rečenice označavamo zvezdicom.

<sup>19</sup> Milošević 1982: 7.



### 3. FRANCUSKI ANTERIORNI FUTUR I SRPSKI FUTUR II

Francuski anteriorni futur označava anteriornost događaja u odnosu na vremensku perspektivu smeštenu u budućnost. Za razliku od prostog futura, sa anteriornim futurom akcentat po pravilu nije na događaju, nego na rezultativnom stanju koje događaj generiše. U to se lako možemo uveriti ako uporedimo sledeće dve rečenice:

21) Quand il rentrera, elle partira. (Kad se on vrati/bude vratio, ona će otići)

22) Quand il sera rentré, elle sera partie. (Kad on, po povratku, bude tu, ona će biti odsutna).

Drugim rečima, hronološko nizanje događaja ne može se izraziti nizovima predikata u anteriornom futuru. Da bi se izrazilo hronološko nizanje budućih radnji, neophodno je, naime, upotrebiti ili niz glagola u prostom futuru, ili niz ‘anteriorni futur + prost futur’:

23) Quand il sera rentré, elle partira.

Ovaj poslednji slučaj (tj. konfiguracija ‘quand + anteriorni futur + prost futur’), obavezan je uz tzv. durativne glagole (predikate), tj. uz glagole koji označavaju trajanje, a u situacijama u kojima bi eventualna simultana interpretacija dve radnje (glavne i zavisne) bila pragmatički neprihvatljiva:

24) ??Quand il mangera, il sortira.

Primer 24) neprihvatljiv je iz pragmatičkih razloga, budući da sam veznik *quand* nije u stanju da izrazi vremensku posteriornost glavne radnje (*sortira*) u odnosu na radnju zavisne vremenske rečenice (*mangera*), što je jedina pragmatički prihvatljiva interpretacija primera 24). Naime, budući da su oba predikata u prostom futuru, a veznik *quand* označava aproksimativnu simultanost (Stanojević 2011a), rečenicom se opisuje objektivno nemoguća situacija a to je da će u momentu kad bude izašao subjekat i dalje jesti.<sup>20</sup> Da bi se izrazila sukcesivnost budućih radnji, a samim tim izbegla pragmatički neodrživa interpretacija na koju smo upravo ukazali, neophodno je u zavisnoj rečenici upotrebiti anteriorni futur:<sup>21</sup>

25) Quand il aura mangé, il sortira. (Kad bude završio s jelom izaći će.)

---

<sup>20</sup> Rečenica bi se eventualno mogla prihvatiti ako bi opisivala buduću situaciju u kojoj subjekat jede sendvič, budući da se u tom slučaju radnja *jesti* može preklapati sa radnjom *izaći*.

<sup>21</sup> Isti razlog, semantičko-pragmatičke prirode, zahtevao bi upotrebu anteriornog perfekta ili gerundivne konstrukcije u konfiguracijama u kojima bi dva aorista mogla označiti pragmatički neprihvatljivu simultanost. Uporediti u tom smislu primere: *Quand il eut mangé il sortit. /Après avoir mangé il sortit / \*Quand il mangea il sortit.*

Kad god je radnja označena zavisnom rečenicom punktualna, mogu se upotrebiti dva prosta futura u konfiguracijama sa veznikom *quand* (npr. *Quand il rentrera, elle partira.*)

Anteriorni futur se razlikuje od ostalih složenih vremena u francuskom po tome što, u konfiguracijama u kojima je sa drugim (složenim) vremenima pored rezultativne moguća i događajna interpretacija, on nije u stanju da izrazi događajnost. Naime, u primeru 26) sa dva anteriorna futura jedina moguća interpretacija jeste simultanost dva rezultativna stanja:<sup>22</sup>

26) *Quand il sera parti, elle sera rentrée.*<sup>23</sup> (Kad on bude odsutan, ona će biti tu.)

Kod francuskog anteriornog futura vremenska perspektiva (P) posteriorna je u odnosu na momenat govora, a E je anteriorno u odnosu na P. Pri tome rezultativnost podrazumeva da je stanje koje događaj proizvodi aktuelno u P. Tipične konfiguracije u kojima se upotrebljava anteriorni futur u francuskom jesu vremenske rečenice uvedene nekim od perfektivno-punktuelnih veznika, kao što su: *quand, lorsque, dès que, après que, aussitôt que.*<sup>24</sup> Momenat perspektive najčešće se uvodi prostim futurumom, perifrastičnim futurumom ili imperativom u glavnoj rečenici (up. Stanojević, Ašić 2008: 146):

27) *Quand j'aurai compris son comportement je lui pardonnerai.*

28) *Quand j'aurai terminé cela, je vais pouvoir m'occuper d'autres choses.*

29) *Revenez me voir quand vous aurez étudié la question.*

30) *Dès que j'aurai terminé je t'enverrai un message.*

31) *Je m'occuperai de cette affaire après qu'on aura réglé l'autre.*

U nezavisnim rečenicama anteriorni futur se najčešće upotrebljava uz neki adverbijalni izraz ili prilog, koji signalizuje relativno kratak vremenski interval (Stanojević i Ašić 2008: 147)

32) *J'aurai fini dans un quart d'heure/en dix minutes/bientôt.*

33) *Ils m'auront vite/bientôt oublié.*

Rezultativno stanje je na snazi po isteku intervala označenog adverbijalnim izrazom. Finalna tačka tog intervala ovde bi funkcionisala kao momenat perspektive. Stoga bi se semantizam francuskog anteriornog futura mogao predstaviti kao

---

<sup>22</sup> Za razliku od dva anteriorna futura, dva perfekta ili dva pluskvamperfekta (trenutnih glagola) mogu označiti bilo neposredno nizanje dva događaja, bilo simultanost dva iz tih događaja generisanih rezultativnih stanja: *Quand il est parti, elle est rentrée.* (a) Kad je on otišao, ona se vratila. ; b) Kad je on odsutan, ona je tu.) ; Isti tip dvosmislenosti nalazimo i sa dva pluskvamperfekta (*Quand il était parti, elle était rentrée.*).

<sup>23</sup> *Sera parti* = sera absent, *sera rentrée* = être là.

<sup>24</sup> O vremenskim veznicima u francuskom pogledati u: Petrović 1991.

konjunkcija dva uslova: S-P i E-P.<sup>25</sup> Pošto je sa anteriornim futurom praktično uvek na snazi rezultativnost, to ćemo u definiciji ovog vremena za događaj vezati i rezultativno stanje koje sam događaj generiše i označiti takvu situaciju simbolom  $E^{REZ}$ . Prema tome, anteriorni futur definišaćemo na sledeći način:

34) Francuski anteriorni futur: S-P:  $E^{REZ}P$ ,  $P \subseteq REZ$

Uslov  $E^{REZ}P$  znači da između E i P postoji vremenski interval ispunjen rezultativnim stanjem (REZ), koje je na snazi i u P (tj.  $P \subseteq REZ$ ):

35) Quand je serai parti ( $E^{REZ}$ ), elle viendra (P). (E = partir, REZ = être absent, P = venir,  $P \subseteq REZ$ )

Srpski futur II, javlja se u dve aspekatske verzije, zavisno od glagolskog vida radnog glagolskog prideva. To su futur II perfektivnih glagola (u daljem tekstu perfektivni futur II) i futur II imperfektivnih glagola (imperfektivni futur II). Samo je sa perfektivnim futurom moguće rezultativno stanje, dok je sa imperfektivnim futurom naglasak na radnji, tj. na njenom odvijanju:

36) Kad se budem vratio, nazvaću te. (= Kad budem tu/kod kuće, nazvaću te).

37) Kad se budem vraćao, nazvaću te. (= Kad budem na putu ka kući, nazvaću te).

Sada možemo predložiti definicije za dve vidske verzije futura II:

38) Perfektivni futur II: S-P ili P-S,  $E^{REZ}P$ ;  $E \subseteq R$ <sup>26</sup>

39) Imperfektivni futur II: S-P ili P-S, R-P,  $R \subseteq E$

Uslov u pogledu odnosa vremenske perspective P i momenta govora S labaviji je za futur II (bez obzira na vidski lik glagola), nego za francuski anteriorni futur (vidi 34). Naime, srpskim futurom II buduće radnje se mogu lokalizovati ne samo u odnosu na neki moment posterioran momentu govora, nego i u odnosu na neki moment koji prethodi momentu govora (npr. *Rekao je da će nas posećiti ako bude došao*).<sup>27</sup> Uslov  $R \subseteq E$  koji pretpostavljamo za imperfektivni futur

<sup>25</sup> Time izbegavamo slabost rajhenbahovske definicije S-E-R, koja događaj u anteriornom futuru obavezno locira posle momenata govora. Međutim, to nije nužno slučaj, budući da E, u odgovarajućem kontekstu, može i prethoditi momentu govora (npr. *Demain, il sera parti depuis deux jours.*).

<sup>26</sup> Poslednji uslov ( $E \subseteq R$ ) kodira perfektivnost, bez koje sa futurom II nema rezultativnosti. Interesantno je primetiti da rezultativnost nije isključena sa imperfektivnim perfektom: *Igrao se u blatu. Prljav je.* (up. Katičić 1982: 6; Stanojević 2011b).

<sup>27</sup> U oba slučaja lokalizacija je posredna, tj. ne ostvaruje se direktno ni u odnosu na moment govora, ni u odnosu na dati prošli moment.

II omogućava da E bude na snazi u momentu perspektive P (tj.  $P \subseteq E$ )<sup>28</sup>, što je tipično za imperfektivni futur II:

39a) Dok se deca budu igrala (E), popićemo kafu (P). ( $P \subseteq E$ )

Pri upotrebama perfektivnog futura II rezultativnost ne mora nužno biti na snazi u momentu P. Na to ukazuje sledeći primer:

40) Kad budeš tamo otišao ( $E^{REZ}$ ), ispričaćeš mi (P) kako je bilo.<sup>29</sup>

Drugim rečima, pragmatički činioci, tj. kontekst i naša vanjezička znanja odlučuju o tome da li će sa futurom II biti na snazi rezultativna intepretacija ili ne.

Analognu situaciju imamo sa futurom II imperfektivnih glagola, samo što je ovde umesto rezultativnog stanja, glagolska radnja ta koja može (kao u 41), ali ne mora (kao u 42) biti na snazi u P:

41) Kad budeš tamo išao, javiću ti šta da mu kažeš. (= Dok budeš na putu ka datom odredištu javiću ti šta da mu kažeš.)

42) Kad budeš tamo išao, ispričaćeš mi kako je bilo. (= Kad se vratiš s puta, ispričaćeš mi kako je bilo).

Poznato je da neki veznici specifičnog značenja (kao *pre nego što*, *dok ne*) mogu obrnuti vremensku relaciju između događaja u futuru II i relevantnog momenta u budućnosti (orijentacionog vremena po terminologiji K. Milošević, 1982: 4), tako da umesto anteriornosti  $E^{REZ}$  u odnosu na P, dobijamo posteriornost, kao u primeru 43):

43) Javiću ti (P) šta da mu kažeš pre nego što tamo budeš otišao ( $E^{REZ}$ ).<sup>30</sup>

Veznik *pre nego što* signalizuje da u momentu P još nije na snazi radnja koju opisuje njime uvdena zavisna klauza sa futurom II. Radnja označena futurom II posmatra se iz (budućeg) momenta P kao moguća, tj. ništa ne garantuje njeno izvršenje. U ovom tipu upotreba futur II označava posteriornost u odnosu na buduću perspektivu. Analogno značenje u francuskom izražava se upotrebom veznika *avant que*<sup>31</sup> koji zahteva upotrebu subjunktiva, kao zasebnog glagolskog načina. Ako je u S na snazi uverenost govornikova u realizaciju radnje označene zavisnom rečenicom, tada se umesto futura II može upotrebiti futur I (Javiću ti

---

<sup>28</sup> Naime E kod imperfektivnih glagola nije ograničeno s desne strane, što znači da može „dopreti“ do P.

<sup>29</sup> U P nije nužno na snazi REZ, tj. stanje „ti biti tamo“

<sup>30</sup> Ovo je jedan od konteksta u zavisnosloženim rečenicama u kojima su oba futura i perfektivni prezent konkurentni u srpskom (Kovačević 2008: 206).

<sup>31</sup> Značenjski ekvivalentnog srpskom *pre nego što*.

šta da mu kažeš pre nego što ćeš tamo doći).<sup>32</sup> S druge strane, glagolska situacija (E) opisana zavisnom rečenicom ne odmerava se direktno od S, nego od nekog drugog budućeg momenta koji funkcioniše kao P, čime se donekle objašnjava mogućnost upotrebe perfektivnog prezenta (koji, budući atemporalan, ne specifikuje relaciju između E i S): Javiću ti šta da mu kažeš pre nego što tamo dođeš.

Čiste modalne upotrebe futura II nalazimo u prostim rečenicama sa antepiniranim prilogom možda, u kojima je, kao što je Kovačević pokazao (Kovačević op. cit: 202), moguća njegova zamena futurom I i perfektivnim prezentom:

44) Možda budem došao/dođem/ću doći.

U ovom tipu upotreba radnja se ne koncipuje kao izvesna, nego kao moguća, a to se može dovesti u vezu sa činjenicom da perspektiva iz koje se projektuju radnje označene srpskim budućim vremenima nije fiksirana. Naše definicije srpskog futura I (kao pod 10) i futura II (kao pod 38 i 39), upravo predviđaju ovu mogućnost. Virtuelnost radnje (tj. njena moguća realizacija) projektuje se *by default* u budućnost, tj. radnja se ne koncipuje kao realno buduća.

#### 4. NAPOMENE O KONKURENTNOSTI BUDUĆIH VREMENA U FRANCUSKOM

Francuski prost futur (futur simple) i anteriorni futur (futur antérieur) međusobno su zamenjivi u kontekstima u kojima se može neutralisati efekat rezultativnosti anteriornog futura, tj. u kontekstima u kojima se komunikativni akcent sa rezultata radnje prebacuje na sam budući događaj (bez obzira što je sa anteriornim futurom rezultat radnje uvek „vidljiv“). To su, kako neke zavisne, tako i proste rečenice. Kad su zavisne rečenice u pitanju, izbor konteksta u kojima se konkurentnost dva futura posmatra sužen je praktično samo na vremenske klauze i to one uvedene perfektivno-punktuelnim veznicima *quand* i *lorsque*. Da bi pomenuta konkurentnost bila moguća, uslov koji ove rečenice treba da ispune jeste da u njima figurira neki vendlerovski trenutno-svršen glagol (up. Stanojević, Ašić 2008: 26), kao u primeru 45):

45) Quand il rentrera (= sera rentré), nous partirons.

Ovde se upotrebom trenutno-svršenog glagola (*rentrer*) u zavisnoj klauzi sa veznikom *quand* akcentat (u slučaju anteriornog futura) stavlja događaj, a ne na rezultat koji bi iz njega proizišao, utoliko pre što je u glavnoj klauzi upotrebljen takođe trenutno-svršeni glagol (*partir*), tako da je u ovom primeru komuni-

---

<sup>32</sup> Up. Milošević 1982: 6.

kativni akcenat na neposrednom vremenskom nizanju dva uvedena događaja.<sup>33</sup> U oba slučaja, na snazi je, naime, vremenska progresija.

Ako vremenska rečenica sa prostim futurom uvodi perspektivu u kojoj je na snazi rezultat neke druge buduće radnje izražene anteriornim futurom, ovaj poslednji se ne može zameniti prostim futurom, kao u primeru:

46) Quand j'arriverai, Pierre sera malheureusement parti. (Kad budem stigao Pjer će na žalost biti odsutan.)

Ovde bi upotreba prostog umesto anteriornog futura (tj. *Quand j'arriverai, Pierre partira, malheureusement*) dovela do promene u značenju, budući da bi tada radnja glavne rečenice bila ili simultana, ili neposredno posteriorna zavisnoj radnji.

U nezavisnim rečenicama anteriorni i prost futur mogu alternirati u kontekstima u kojima je upotrebljena neka vremenska odredba koja označava relativno kratak vremenski interval. Ipak, sa anteriornim futurom u ovom tipu konteksta akcenat je i na rezultativnom stanju, što donekle relativizuje pretpostavljenu ekvivalentnost ova dva buduća vremena:

47) J'aurai vite terminé ce travail. / Je terminerai vite ce travail.

Za razliku od srpskog jezika u kojem je konkurentnost futura I i futura II na snazi ako se kontekstualno neutralizuje subjektova uverenost da će se buduća radnja odigrati – kao, na primer, u pogodbenim ili koncesivnim adverbijalnim rečenicama (Milošević 1982) – za konkurentnost francuskih budućih vremena neophodan uslov je neutralizacija rezultativnosti kao značenjske komponente anteriornog futura. Naime, kad god se iz komunikativnih razloga može zanemariti rezultat neke buduće radnje, u načelu je moguća upotreba prostog umesto anteriornog futura. Nasuport tome, u kontekstima u kojima je rezultativnost komunikativno neophodna, kao u već navedenom primeru 46), ili u primeru 48), prost futur nije dobar izbor.<sup>34</sup>

48) On aura tout vu ! (Šta sve čovek neće videti!)

---

<sup>33</sup> Sa veznikom *quand* po pravilu se izražava aproksimativna simultanost dve radnje (Stanojević 2011a), što ne isključuje neposrednu sukcesivnost ako su radnje uvedene trenutno-svršenim glagolima, kao u gornjem primeru.

<sup>34</sup> U primeru 48) akcenat je na stanju koje proizlazi iz događaja kojem je lokutor neposredno prisustvovao (otuda upotreba glagola *voir*), a koji je kod njega izazvao određenu emotivnu reakciju.

## 5. UMEMSTO ZAKLJUČKA

U radu smo pokazali da razlike u temporalnim upotrebama između srpskih i francuskih budućih vremena proizilaze dobrim delom iz razlika u njihovim semantizmima. Naime, vremenska perspektiva je u francuskom sistemu budućih vremena striktnije vezana za momenat govora, što objašnjava intuiciju da se buduće radnje i sa prostim i sa anteriornim futurom osećaju kao podjednako realne, a jedina relevantna razlika je u tome što je sa anteriornim futurom akcenat na rezultativnom stanju koje generišu buduće radnje uvedene ovim vremenom. Za razliku od francuskog, u srpskom jeziku je konkurentnost futura I i futura II u prostim rečenicama moguća samo u prisustvu anteponiranog modalnog priloga *možda*, dok se u zavisnim rečenicama konkurentnost ovih oblika vezuje za mogućnost neutralizacije uverenosti govornog lica u pogledu vršenja buduće radnje (Kovačević 2008). U slučajevima u kojima je alternacija francuskih budućih vremena moguća, sinonimija nikada nije potpuna, jer, iako se rezultativnost kao semantička konstanta anteriornog futura eventualno može staviti u drugi plan, ona se nikada ne može u potpunosti eliminisati pri interpretaciji rečenice.

## LITERATURA

Ašić, Stanojević (2009): T. Ašić, V. Stanojević, *Le futur, l'ordre temporel et les inférences contextuelles, Entre sens et signification. Constitution du sens: points de vue sur l'articulation sémantique-pragmatique*, L'Harmattan, Paris, 27–41.

Kamp, Rohrer (1983): H. Kamp, C. Rohrer, *Tense in Texts*, in Bäuerle et al. (eds.), *Meaning, Use, and Interpretation of Language*, Berlin, De Gruyter, p. 250–269.

Kamp, Reyle (1993): H. Kamp, U. Reyle, *From Discourse to Logic*, Kluwer, Dordrecht.

Katičić (1982): R. Katičić, *Kategorija gotovosti u vremenskom značenju glagolskih oblika*, *Jezik* 29, str. 3–13.

Kovačević (2008): M. Kovačević, *Konkurentnost dvaju futura i perfektivnog prezenta u savremenom srpskom jeziku*, *Zbornik Matice srpske za slavistiku* 73, Novi Sad.

Milošević (1970): K. Milošević, *Futura II i sinonimski oblici u savremenom srpskohrvatskom književnom jeziku*, Sarajevo ANUBiH, Djela, Knjiga XXXIX, Odeljenje društvenih nauka, knjiga 24.

Milošević (1982): K. Milošević, *Obilježavanje budućnosti u srpskohrvatskom jeziku*, *Književni jezik* XI/1, Sarajevo, 1–12.

Molendijk (2005): A. Molendijk, *The Imparfait of French and the Past Progressive of English*, in: Bart Hollebrandse, Angeliek van Hout and Co Vet (eds.), *Crosslinguistic Perspectives on Tense, Aspect and Modality*, Amsterdam, Rodopi, 119–129.

Petrović (1991): N. Petrović, *Osnovni francuski vremenski veznici*, Naučna knjiga, Beograd.

Silić, Pranković (2005): J. Silić, I. Pranković, *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Zagreb: Školska knjiga.

Stanojević, Ašić (2008): V. Stanojević, T. Ašić, *Semantika i pragmatika glagolskih vremena u francuskom jeziku*, Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu.

Stanojević (2011a): V. Stanojević, La conjonction *quand* et les relations temporelles en français, *Nasleđe* 19, FILUM Kragujevac, 265–279.

Stanojević (2011b): V. Stanojević, O rezultativnosti u francuskom i u srpskom, u: Kovačević Miloš, *Srpski jezik, književnost, umentost*, FILUM Kragujevac, 159–170.

Verkuyl et al. (2004): H. Verkuyl et al., Tense and Aspect in sentences, in: F. Corblin and H. de Swart (eds.) *Handbook of French Semantics*, Stanford: CSL I Publications, 233–270.

Vet (1994): Co Vet, Future tense and discourse representation, in: *Tense and Aspect in Discourse, Trends in Linguistics, Studies and Monographs* 75, ed by Co Vet, Carl Vetters, Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

Vet (2003): Co Vet, Attitude, vérité et grammaticalisation: le cas du futur simple, *Aspects de la Modalité*, ed. M. Birkelund, G. Boysen et P. S. Kjaersgaard, M. Niemezer, Verlag Tübingen.

Vetters (1996): C. Vetters, *Temps, Aspect et narration*, Rodopi, Amsterdam-Atlanta, GA.

Veran J. Stanojević

Université de Belgrade

Faculté de Philologie

Département d'études romanes

## CERTAINS ASPECTS DE L'EXPRESSION DU FUTUR EN FRANÇAIS ET EN SERBE

*Résumé:* Partant de la synonymie relative entre le futur I et le futur II dans certains contextes, notée pour le serbe par Miloš Kovačević, nous nous demandons ce qui rapproche et ce qui différencie les temps du futur en serbe de ceux en français. Nous proposons les définitions sémantiques des temps du futur dans les deux langues, pour faire des prédictions quant à leurs emplois. Nous arguons que le trait sémantique crucial devant être pris en compte pour leur comparaison est le rapport du point de la perspective temporelle (P) au moment de la parole (S), ce rapport étant plus rigide en français qu'en serbe. La concurrence des deux futurs serbes tiendrait à un manque de rigidité entre P et S dans cette langue, ce qui expliquerait que des contextes modaux jouent un rôle plus important dans l'explication de la dite concurrence en serbe. En français, par contre, la concurrence du futur simple et du futur antérieur semblerait dépendre plutôt de la possibilité d'affaiblir, dans certains cas, le trait résultatif inhérent au futur antérieur, afin de mettre en relief le côté événementiel de son sémantisme présumé.

*Mots clés:* temps du futur, futur I, futur II, futur simple, futur antérieur, langue serbe, langue française, sémantique



Илијана Р. Чутура  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за филолошке науке

УДК: 811.163.41'37  
ИД БРОЈ: 199402508  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## О ЈЕДНОМ ПЕРИФЕРНОМ ФРАГМЕНТУ УЗРОЧНОГ СЕМАНТИЧКОГ ПОЉА

*Ай̄с̄ирак̄ӣ*: Предмет рада<sup>1</sup> је анализа једног типа јединица за исказивање узрока у српском језику, прилошких израза са предлошко-заменичком или синтагматском структуром. Полази се од разматрања сложености категорије каузалности да би се приказао само мали део језичких јединица са значењем узрока које су уз то лексички готово блокиране и скоро неподложне обличком варирању.

*Кључне речи*: узрок, узрочно семантичко поље, прилошки израз, центар семантичког поља, периферија, интерференција

*У раду се, на теоријско-методолошким основама које је у својој докторској дисертацији поставио професор Милош Ковачевић, анализира један тип јединица са значењем узрока у српском језику. Књига Милоша Ковачевића Узрочно семантичко поље, објављена први пут 1988, доживела је поновно издање 2012. године на задовољство исписаника који се баве српским језиком, ја и моје. Још ми је веће задовољство да овај рад посветим професору Ковачевићу, свом ментору, безгранично стирљивом и илеменишом учитељу.*

---

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

## 1. О СЛОЖЕНОСТИ И ПРОБЛЕМАТИЦИ КАТЕГОРИЈЕ УЗРОЧНОСТИ

Категорија каузалности једна је од најсложенијих категорија у језику, „за чију је иоле потпунију анализу неопходно учешће већег броја наука“ (Ковачевић 1988: 5). Прва анализа каузалности као филозофске категорије потиче од Аристотела који издваја четири типа узрока (*causa materialis*, *causa formalis*, *causa finalis*, *causa efficiens*), али само последњи од њих одговара ономе што данас сматрамо узроком (Ковачевић 1988: 16–17, Meyer 2000:12). Пратећи даљи развој филозофске мисли о категорији узрока, Meyer (2000: 9–34) се посебно осврће на још две фазе: филозофску традицију постренесансне Европе – која истиче неопходност и законитост као поткатегорије узрочности – и епоху коју отвара Берtrand Расел, карактеристичну по одвајању дефинисања узрочности као филозофско-научног концепта од узрочности као елемента свакодневних интуитивних структура мишљења. Пребацујући читав концепт у поље математичких функција, Расел почетком XX века<sup>2</sup> пресудно доприноси разликовању лингвистичког и математичког разумевања узрока. Оно што је релевантно за језички израз није, наиме, „чист“ узрок по себи. Иако се за разне догађаје узрок може прецизно пронаћи и дефинисати (на пример, пад човека низ степенице догађа се због објашњивих физичких закона кретања и других параметара – клизава подлога, гравитација, можда психолошко стање човека и сл.), они могу у језичком исказу бити доживљени као непредвидиви (Meyer 2000: 9–34). Језик, дакле, излази из сфере „објективног“ узрока и – сходно позицији субјекта, реципијента или говорника – догађања може локализовати и изван „нормалног“, предвидивог следа догађаја. Зато су и дефинисања поткатегорија узрока различита у различитим областима,<sup>3</sup> што нужно доводи до различитих класификација. Неке од рубних поткатегорија, које се не укључују у многе од класификација, представљају *prima facie* узрок (заправо узрочна тенденција чије се исказивање у језику додатно компликује епистемичком модалношћу, „ублажавањем“ из пристojности или неком другом компонентом)<sup>4</sup> и *нејатајивни узрок* (Suppes 1970: 14).<sup>5</sup> Поред

---

<sup>2</sup> Пре свега у чланку *On the notion of Cause* из 1921.

<sup>3</sup> Међутим, колико год да се у логици и теорији вероватноће тежи прецизном одређењу узрока, сама дефиниција узрочности остаје полудовршен комплексни задатак у свим научним областима Zadeh (2002: 12).

<sup>4</sup> „Many readers probably would be more comfortable if in the initial definition of *prima facie* causes ‘is’ were replaced by ‘may be’, or, as another solution, ‘cause’ were replaced by ‘causal tendency’. Still another alternative is to replace ‘*prima facie* cause’ by ‘potential *prima facie* cause’. However, the search for an exact match to ordinary usage can be difficult to terminate. For

тога, разлика између „довољног“ узрока (оног који нужно доводи до последице) и „недовољног“ (који то чини у одређеном проценту, предвидиво или не, или помогнут неким додатним узроком) само донекле одговара инвентару језичких средстава за изражавање узрочних значења. У том смислу, поред тзв. *синџуларне* и *јенералне* (генеричке) каузације, у језику се издваја и читаво поље „скривене узрочности“ (Swanson 2012: 190), које оставља простора за питање да ли узрок може бити директна акција.<sup>6</sup> Све ово указује на само мали део разлога из којих се семантичка типологија узрока дата „кроз језички израз узрока“ (Ковачевић 1988: 52) „не може поистовијетити с било којом другом типологијом, нпр. филозофском (мада с њом мора имати додирних тачака)“ (Исто: 49).

Један од показатеља сложености узрочних релација свакако је и време њиховог усвајања у говорном развоју појединца. Испитујући начин на који деца исказују своја веровања о томе које су акције у каузалној вези, Блум и Капатидес долазе до закључка да се дечје исказивање узрочних релација одликује великом дозом субјективности (егоцентризмом) и синтаксичком неповезаношћу (Bloom, Capatides 1987) која је вероватно директни резултат јукстапонираног сагледавања узрока и последице. Изграђујући својеврсну интуитивну теорију каузалности, дете заправо још пре усвајања апстрактних релација каузалности поседује одређени „индуктивни механизам“ (Goodman, Ullman, Tenenbaum 2011). Познати налази о развоју говора појединца у складу су са претпоставкама о развоју језичке категорије каузалности у развоју језика: „лако је закључити да каузалности као сложене категорије (...) није могло бити у почетним етапама мишљења“ (Ковачевић 1988: 31). Она се развила из једноставнијих и конкретнијих категорија простора и времена (Исто: 31–43), што се уочава у данашњем језику. На пример, Д. Кликовац напомиње да у етимологији „конектора *σύν* стоји пред-

---

example, in much ordinary usage existence of the events, or at least of the potential cause, seems implied even when the subjunctive is used. A wife says to her husband, 'Eating too many clams may be the cause of your stomachache'. We immediately infer that indeed the event of eating clams has occurred, and the *may be* refers to uncertainty, or at least politeness, in making a causal claim.“ (Suppes 1970: 14)

<sup>5</sup> „In the literature of causality there has been a fair amount of discussion of negative causes. It should be clear how *prima facie* and genuine negative causes can be defined in purely probabilistic terms. The intuitive idea of a negative cause is that it tends to prevent an event from happening, and this concept can be expressed by little more than the reversal of inequalities in the earlier definitions.“ (Suppes 1970: 14)

<sup>6</sup> Према Лејкофу, *Floyd melted the glass* заправо значи *Floyd caused the glass to melt*, односно ове две реченице имају исту дубинску структуру. Међутим, према Фодоровом становишту оне не могу значити исто јер „one can cause an event by doing something at a time which is distinct from the time of the event. But if you melt something, then you melt it when it melts.“ (Swanson 2012: 190).

лог месног значења“, „при чему препознатљиво месно значење предлога *с* јасно говори да је *узрочност* – *одвајање последице од узрока*“ (Кликовац 2008: 189).

## 2. КАУЗАЛНОСТ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Каузалност је релациона категорија „која на језичком плану није граматизована, па се испољава различитим језичким средствима“ (Арсенијевић 2003: 230) али ни на семантичком плану ово значењско поље „није јасно издиференцирано, те у зависности од контекста интерферира са циљно-наменским значењем, са значењем намене, основе и услова“ (Исто: 230).

Можда је управо из ових разлога исказивање узрока у српском језику проучавано најчешће у вези са одређеним падежима или значењима предлога. Генитивне конструкције са значењем узрока систематизује К. Фелешко (1995: 136–153), а локативну региструје Т. Батистић (1972: 173–174). У вези са предлошко-падежним конструкцијама, семантику узрочних релација разматра М. Стевановић, најшире у контексту односа предлога *по* и *са* у типу узрока уз глаголе *славан*, *познај*, *чувен* и сл., где појам у генитиву јесте узрок, али је „ипак више нешто на основу чега, према чему, по чему се субјекат квалификује дотичним предикатом“ (Стевановић 1991: 253). Квалификујући *са*+ген. као „песничку“ конструкцију у савременом језику, Стевановић ће закључити да се предлози *са* и *из* не употребљавају више напоредо, јер *из* „претпоставља везаност за какву унутрашњост“ (Стевановић 1991: 255) те се употребљава уз именице које означавају појам „особине човекове душе, тј. његова унутарњег живота“ (Исто: 255). Семантичку структуру узрочног значења рашчлањује и систематизује М. Ивић, употребљавајући као основни критеријум разликовање активног и пасивног узрока, у сферу активног узрока убраја непосредно деловање (*чинилац* и *изазивач*) и посредно деловање (*унутрашња побуда*, *подстирекач* и *независни омоћивач*), док као пасивни одређује „прву и далеку карикату на коју су се, сплетом околности, надовезале друге од којих је последња – дато стање, односно радња“ (Ивић 2005: 85). Касније М. Радовановић области активног узрока додаје *стимулајтор* (унутрашњи подстрекач) и *ефектор* (непосредни изазивач) (Радовановић 1977: 142). У јединој целовитој студији узрока у српском језику, монографији *Узрочно семантичко поље*, М. Ковачевић даје следећу семантичку типологију узрока: ефектор, мотив, критериј, разлог и повод (Ковачевић 1988: 93–193) са интерферирајућим, периферним типовима.

Ковачевић истиче да се предлози и везници као репрезентанти каузалне везе разликују по томе што су предлози чешће контекстуално условљени, а везници „по правилу контекстуално неусловљени каузални релациони елементи“ (Ковачевић 1988: 23). Бавећи се значењем предлога, Д.

Кликовац утврђује разлике у контекстуалној условљености узрочног значења предлога: за разлику од предлога *из*, *од* и *за*, употреба предлога у не зависи од значења глагола и именице, већ од тога да ли се „однос међу њима може разумети као узрочно-последични. Тај контекстуални захтев је блажи и, у исто време, општији и неодређенији него у случају поменутих трију предлога. Тако предлози изражавају узрочно значење на два опречна начина: код предлога *због* и *услед*, узрочно значење је згуснуто у самом предлогу; код предлога као што је *у*, узрочно значење је распршено на читав контекст“ (Кликовац 1997: 32). Из свих наведених анализа следи да је узрочно семантичко поље специфично, између осталог, како по различитим условима у којима конструкција постаје узрочна, тако и по језичкој јединици која је у таквим условима претежни носилац узрочног значења.<sup>7</sup>

Због свих дилема у вези са узрочним значењима, а и због тога што узрок није граматичка категорија, могло би се одустати од дефинисања центра овог семантичког поља. Ковачевић, међутим, јасно издваја основни критеријални основ: „центар узрочног поља чини онај тип узрока `што је увијек узрок“ (Ковачевић 1988: 28), односно тип „што га сви остали типови подразумевају, док он остале не подразумевају“ (Исто: 28).

Поредећи српск(охрватск)и, руски и пољски језик, П. Пипер примећује да су подсистеми заменичких прилога у сва три језика слабије развијени од подсистема просторних и временских прилога. Та слабија развијеност огледа се како у броју прилошких лексема, тако и у броју „семантичких критеријума“ (Пипер 1988: 70–71) и последица је тога што „језички основ узрочног семантичког поља чине узрочне падежне синтагме и узрочне зависне синтагме“ (Ковачевић 1988: 242), док „узрочни прилози првенствено припадају периферији узрочног семантичког поља, отварајући разна узрочна субпоља према субпољу начина“ (Исто: 242).<sup>8</sup> Поред лексичких прилога српски језик поседује не много шири али у сваком случају нешто разгранатији систем прилошких израза са узрочним значењем, које Ковачевић разматра са аспекта значења и функције (Ковачевић 1986, Ковачевић 1988, Ковачевић 2007).<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Анализу таквог лексичко-синтаксичког „узрочног ланца“ на материјалу енглеског језика дају Dancsygier и Sweetser (2000: 111–142).

<sup>8</sup> Та отвореност према интерферирајућим пољима условљава и различите класификације узрочних прилога. П. Мразовић, на пример, у каузалне прилоге сврстава „каузалне прилоге у ужем значењу“ (*безразложно, стоја, зашто, зато*), кондиционалне прилоге, инструменталне прилоге и финални прилог *зато* (Мразовић 2009: 457).

<sup>9</sup> Инвентар заменичких прилога знатно је мањи у односу на њима конкурентне прилошке изразе и у немачком језику, иако је број заменичких прилога у немачком далеко већи него у српском (Недељковић 2012: 234).

### 3. ПРИЛОШКИ ИЗРАЗИ СА УЗРОЧНИМ ЗНАЧЕЊЕМ

Прилошки изрази са узрочним значењем представљају подсистем вишелексемских јединица са прилошком функцијом чија је лексичка структура прилошких израза углавном блокирана, што значи да или не дозвољава импостацију додатних лексема, или су те лексеме малобројне (нпр. *збої ѿоїа – збої свеїа ѿоїа*). У сфери узрочних значења, прилошки изрази су или (а) еквивалентни прилозима или (б) попуњавају „празна места“ у систему лексичких прилога, или (в) избором предлога или именичке лексеме конкретније од прилога изражавају неки од узрочних значењских типова. Основни критеријум анализе јесте структурни, те ћемо издвојити предлошко-заменичке и синтагматске изразе.<sup>10</sup>

3.1. Предлошко-заменички прилошки изрази јављају се као конкурентни заменичким прилозима само у узрочној и временској категорији (нпр. *їре ѿоїа, їосле ѿоїа, їри ѿом*). Уз то, заменички прилошки изрази са узрочним значењем веома су фреквентни, а образују се најчешће са заме-

<sup>10</sup> Грађа је ексцерпирана из извора који припадају публицистичком, научном и књижевноуметничком функционалном стилу.

Публицистичке изворе грађе чине недељне или дневне новине *Базар*, *Vreme*, *Gloria*, *НИН*, *Полишика*, *Полишкин забавник* и *Standard*, информативна емисија *Дневник РТС* и интернет сајтови [www.vesti.rs](http://www.vesti.rs), [www.revija92.rs](http://www.revija92.rs), [www.republika.co.yu](http://www.republika.co.yu) и [www.blic.rs](http://www.blic.rs). Научни функционални стил репрезентују часописи, зборници и монографије: *Узданица* (Јагодина), *Књижевна историја* (Београд), *Комуникативне компетенције наставника и ученика*, зборник радова, Педагошки факултет у Јагодини 2006. (у тексту означаван као *Зборник Комуникације*), *Методички аспекти наставе математике 1*, зборник радова, Педагошки факултет у Јагодини 2009. (*Зборник Математика*), те монографије: Милка Ивић, *Значења српскохрватској инструментала и њихов развој*, Београдска књига – Српска академија наука и уметности (Ивић 2005) и Милош Ковачевић, *Опреди из српске синтаксе*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд (Ковачевић 2009). Књижевноуметничком стилу припадају: Матија Бећковић, *О међувремену и још њонечему*, Октоих, Подгорица 2002; Мирјана Бобић-Мојсиловић, *Твој сам*, Чигоја штампа, Београд 2006; Dragan Velikić, *Ruski prozor*, Stubovi kulture, Beograd 2009; Антоније Исаковић, *Трен 1, Казивања Чејерку*, Просвета–Глобус, Београд–Загреб 1983; Марија Јовановић, *Као да се ништа није догодило*, Caligraph, Београд 2008; Момо Капор, *Елдогадо*, Новости – Књига комерц, Београд 2005; Вида Огњеновић, *Прелубници*, Стубови културе, Београд 2007; Милорад Павић, *Предео сликан чајем*, Просвета, Београд 1996; Милорад Павић, *Последња љубав у Цариграду*, Дерета, Београд 1994; Орхан Памук, *Девдеш-беј и његови синови*, Геопетика, Београд 2008; Горан Петровић, *Осага цркве Свејој Сјаса*, Народна књига, Београд, 2004; Владимир Пиштало, *Тесла, ѿоршрей међу маскама*, Агора, Београд 2008; Бранко Ћопић, *Приче ѿоїод змајевих крила*, Сабрана дјела Бранка Ћопића, Свјетлост – Веселин Маслеша, Сарајево 1985; Добрица Ћосић, *Грешник*, БИГЗ, Београд, 1985; Добрица Ћосић, *Ошпажник*, БИГЗ, Београд, 1986. Овај део извора означен је у тексту само презименом аутора, с тим што су Ћосићева дела означена уз презиме и бројевима 1 (*Грешник*) и 2 (*Отпадник*), Исаковићева са 1 (*Трен 1*) и 2 (*Трен 3*), и Павићева са 1 (*Предео сликан чајем*) и 2 (*Последња љубав у Цариграду*).

ницом *шо*, у форми генитива с предлогом *збој*. Осим ове форме, јављају се и изрази *услед шоја*, *зарад шоја* и други, знатно ређи од израза *збој шоја* и њему по форми истоветних израза са неком другом заменичком лексемом (*збој нечеја*, *збој чеја*, *збој овоја* и сл.). Прилошки изрази овога типа у великој су мери блокирани, односно између предлога и заменице није могуће уметнути детерминатор или је могуће додати веома ограничен број лексема. Тако за узрочне предлошко-заменичке изразе са факултативном лексемом у грађи имамо потврде само за тип *збој свеја шоја*.

Израз *збој шоја* (веома ретко се јавља израз *збој овоја*) увек је заменив прилозима *зашо* и *сшоја*,<sup>11</sup> што показују следећи примери:

*Збој овоја* сам долазио а сад сневај како ти је воља. (Петровић, 17);  
*Збој шоја* [→*Зашо*] стану преговори, па ни макац. (Исаковић 1, 76);  
 Због тога је он ту и због тога је довео Министра за неговање и чување српске културне баштине у свету, да то рашчисте. (Капор, 135); *Збој шоја* [→ *Зашо*], вероватно, последњих пет година и нису добијали плате, већ их је издржавао Комадина... (Капор, 112); *Збој шоја* [→ *Зашо*] ће се свом снагом свог талента пребацити на много важнију тему; описивање љубавног живота нашег главног јунака... (М. Капор, Елдорадо, 35); *Збој шоја* [→ *Зашо*] је Хинденбург, по Уставу најмоћнији човек државе, примио Хитлера у кабинету. (НИН 2986, 20.3.2008, 100); *Збој шоја* [→ *Сшоја/Зашо*] је Громов од надређених у Москви добио налог да ме посети. (НИН 2959, 13.9.2007, 29); Она (креативност) ствара мотивацију да урадимо више и, *збој шоја* [→ *сшоја/зашо*], трајемо дуже. (НИН 2956, 23.8.2007, 33); *Збој шоја* [→ *сшоја/зашо*] је као први Немац добио 1926. Нобелову награду за мир. (НИН 2986, 20.3.2008, 101); Сви мисле да имам много пара и да *збој шоја* [→ *сшоја/зашо*] немам никаквих проблема. (Gloria 261, 4.6.2008, 57); *Збој шоја* [→ *сшоја/зашо*] нико не може – за оно што се десило на подручју ове општине – пребацити одговорност на Републику Српску и њене политичке институције. (Политика 33516, 27.2.2007, 4); Што да нисте ви *збој шоја* [→ *сшоја/зашо*] дошли да тражимо њега, наљутила се. (Огњеновић, 157); *Збој шоја* [→ *Сшоја/Зашо*] је био веома зле воље... (Ћопић, 133);

Одговорио је *сшоја* [→ *збој шоја*] господину Комадини да Статут Комитета (...) својим правилима предвиђа да се ово високо признање мора уручивати у месту деловања добитника и да се том приликом мора организовати и вече посвећено њему... (Елдорадо, 87); *Сшоја* [→ *Збој шоја*], преподобни се умири покушавајући да бар нешто разазна. (Петровић, 36).

<sup>11</sup> И прилог *ошуда* може имати узрочно значење, као нпр.: „Отуда ни то не чуди што се у неким срединама сматра да су „очи демона... често црвене“ (Ивић 2002: 36).

У једном забележеном примеру прилошки израз и прилог јављају се у истом исказу, где је њихова употреба мотивисана избегавањем понављања исте лексеме:

*Збої шoиa али и зaшo што није ефективно учествовала у доношењу одлука, сматра Кривокапић, Црна Гора треба да буде изузета из тужби БиХ и Хрватске. (НИН 2930, 22.2.2007, 17).*

Како смо већ напоменули, израз је блокиран, а једина његова варијанта укључује лексему *све*, која одређује обим текста на који израз упућује. Како су заменички прилози настали „`улексемљењем` приједлога и падежног облика демонстративне (с+тога, за+то) односно упитне замјенице (за+што)“ а такву структуру, „али `неулексемљену` имају и узрочни прилошки изрази“, из овог паралелизма следи још један: „односи између елемената прилошког израза готово су блокирани попут односа морфема унутар прилога...“ (Ковачевић 1986: 265):

*Зато сам био забринут збої свеїa шoиa баш са личног становишта. (НИН 2930, 22.2.2007, 23); Збої свеїa шoиa шансе да наставите са физичким кажњавањем ... врло су озбиљне и забрињавајуће. (Gloria 269, 30.7.2008, 130).*

Израз *збої нечеїa* има значење непознатости, неодређености узрока, што га чини несупституентним било којим узрочним заменичким прилогом. За разлику од прилошких израза *збої шoиa* (и ретко *збої овоїa*), израз *збої нечеїa* не употребљава се анафорски (*Није шo добро урадила. Збої шoїa је шужна*) ни катафорски (*Тужна је збої шoиa шшo шo није добро урадила*). Имајући у виду да је форичка употреба заменичких прилошких израза једно од њихових основних обележја, као и то да било каква идентификација код израза *збої нечеїa* изостаје, можемо рећи да се значењем неодређености овај израз сврстава у посебну групу прилошких израза каквих има и у другим категоријама (*на неком месшy, у неком момешy, на неки начин, неко време, на једном месшy, једної гана* и сл.):

*Збої нечеїa* терам, у брзој причи откривам: Ранђел понекад упреда... (Исаковић 3, 34); Прво треба преко некога некако да *збої нечеїa* отпевате нешто на телевизији. (Бећковић, 115); На мене, као и на свакога, утисак остављају они који су *збої нечеїa* посебни, а такви људи обично немају никакве везе са светом славних. (Standard 111, 4.7.2008, 80); Упркос тоталном поразу принципијелности и фер-плеја, од бирача се *збої нечеїa* очекује да се придруже протестима... (Vreme 909, 5.6.2008, 14); Мноштво качкета и марама се *збої нечеїa* искупило на палуби. (Пиштало, 105); Он јој опет пришао и замолио да се врати у кабину, јер му *збої нечеїa* смета њено присуство. (Ћосић 1, 431); Нисмо нас двоје једини на свету који су



негде кренули, па *збої нечеї* не стигли. (Тосић 1, 444); Кренем *збої нечеїа* што у следећем тренутку заборавим. (Великић, 9).

Заменичко-упитно значење има израз *збої чеїа*, семантички еквивалентан прилогу *зашто*, а функционално у улози основног конститутивног елемента „неинтегрисане упитно-узрочне реченице (нпр.: Зашто/Због чега ниси дошао?) или зависне објекатске узрочно-упитне реченице (нпр.: Каж ми зашто/што ниси дошао.)“ (Ковачевић 1986: 271). Ни узрочно-упитни изрази „не могу се подвести ни под чисто анафорично ни под чисто катафорично, мада имају елемената и једног и другог. Говорник зна за постојање ‘узрока’ (што те прилоге приближава анафорским), али не зна који су то; а пошто се ти узроци износе у следећој реченици саговорника као у одговору... ови прилози и прилошки изрази ипак су више катафорског него анафорског типа“ (Исто: 272).

Још се не зна ко је и *збої чеїа* покушао да убије новинара „Времена“ Дејана Анастасијевића. (НИН 2938, 19.4.2007, 25); Наредног дана замолио је поверљиво у „Зори“ старог Симкета (...) да му помогне у једном деликатном послићу *збої чеїа* ће, када за то дође време (...) бити богато награђен. (Капор, 124); То се онда почело појављивати и током дана, *збої чеїа* је почео да одбија да излази из куће. (Gloria 269, 30.7.2008, 130).

Израз *збої нечеїа*, за разлику од изрази *збої чеїа*, не укључује такву компоненту катафорског упућивања; њиме се само означава постојање узрока и говорничково претпостављање постојања узрока, без знања о самом узроку или очекивања да је он познат саговорнику. Ово се показује и у изразу *збої нечеї груїої*, еквивалентном синтагматском прилошком изразу *из некої груїої разлоїа*:

Да ли *збої шїоїа* или *збої нечеї груїої*, нисам мислио на Милана Ст. Протића. (НИН 2955, 16.8.2007, 46).

Осим форме *збої*+генитив, репрезентоване најфреквентнијим изразом *збої шїоїа*, узрочни предлошко-заменички прилошки изрази могу се остварити и као предлошко-заменичке конструкције *услед шїоїа*, *зарад шїоїа*, *захваљујући шїоме*, *на основу шїоїа* (ређе: *на основу овоїа*), с тим што је свака могућа са додатном лексемом *све*, и *шїим њре*, без могућности интерполације факултативне лексеме:

*Тим њре* Срби су поново маркирани као препрека срећној балканској будућности. (НИН 2986, 20.3.2008, 13); Овде ћемо разгледати грађу по реду, па онда *на основу шїоїа* донети коначне закључке. (Узданица IV/1, 11); *На основу чеїа* то закључујеш? (Тосић 2, 24); *На основу свеїа овоїа* можемо закључити да је корелација статистички значајна... (Зборник Комуникације, 248); *Захваљујући шїоме*, васпитно-образовни процес представља неисцрпан извор могућности за откривање све адекватнијих

метода активног учења... (Зборник Комуникације, 317); Опозиција треба да буде свесна да је грађани нису бирали *зарад њоја* да причају о свему и свачему... (Дневник РТС, 28.7.2008); *Зарад њоја* неопходно је прибавити општи консензус не политичких актера већ грађана... (republika.co.yu); Шта је потребно за успешан брак и да ли сте *зарад њоја* морали да пристанете на неке компромисе? (www.revija92.rs, бр. 638); Према речима станара, они су случај пријавили још пре шест месеци али је комунална инспекција немоћна *услед њоја шњо* у стан не може да уђе. (blic.rs/beograd); Француз стар 71 годину преживео је пад у понор од тридесетак метара на француским Алпима *захваљујући њоме*, како је рекао, што је у младости играо рагби... (www.vesti.rs).

Управо број модела предлошко-заменичких израза са узрочним значењем, упоређен с бројем заменичких узрочних прилога (*зањо*, *сњоја* и *зањњо*) показује да су ови прилошки изрази „бројнији и семантички разнообразнији од узрочних заменичких прилога“ (Ковачевић 1986: 265). Значење прилошких израза (и сличних конструкција) са узрочним значењем описано је у студији *Узрочно семантичко њоље* проф. М. Ковачевића, где се показује да се прилошким изразима може изразити знатно семантичко диференцирање типа узрока, односно изразити одређени (под)тип узрочног значења. Тако је израз *услед њоја* обележен семантичком нијансом наглашавања супсумтивности последице под ситуациони узрок, *с обзиром на њо* нијансом означава пропратнооколности узрок, *захваљујући њоме* „позитивност“ узрока, израз *на основу њоја* означава узрок типа „критеријум“, а *њим њр(и)је* додатни узрок<sup>12</sup> (Ковачевић 1988: 229–230). Изрази *зарад њоја* и *њоради њоја* су стилски обележени. Због стилске или семантичке обележености свих заменичких прилошких израза (осим израза *збој њоја* који има најопштије узрочно значење и стилски је неутралан), заменичивост ових израза прилозима начелно је могућа, али они нису потпуно еквивалентни.

3.2. Синтагматски прилошки изрази са узрочним значењем остварују се са именицом *разлој* као носиоцем категоријалног значења. Како је разлог најопшти подтип узрочног значења,<sup>13</sup> и прилошки изрази са овом име-

<sup>12</sup> „Нарочито је специфична семантика реченица с везницима *из једносјавној/присјој разлоја шњо* и *њим њрије шњо*. Оне увијек подразумевају да постоји више разлога аргумената, од којих се употребом *из једносјавној разлоја шњо* наводи основни разлог (представља се готово као општепознати разлог), а употребом *њим њрије шњо* наводи се и додатни разлог (уз познате што се као подразумевајући не експлицирају).“ (Ковачевић 1988: 153)

<sup>13</sup> „А разлог је уз ефектор најфреквентнији тип узрока у језику. Разлог је онај тип узрока што означава околности, стања, ситуације што потпомажу јављању узрока ефектора или узрока мотива. Под разлог дакле спадају сви успутни, пропратни моменти који као реализовани услови готово у потпуности предодређују тип последице (преко ефектора чију `клицу' у себи садрже). Као такви, разлози предодређују појаву и спонтаних и вољних ефе-

ницом везани су за најшири тип узрока. Најфреквентнија предлошко-падежна форма у којој се ови изрази оставрују јесте *из X разлоја*, али се (далеко ређе, готово спорадично забележене у нашој грађи) јављају и генитивне форме с предлозима *са* и *збој*. Као најфреквентнији обавезни детерминатор јавља се демонстративна заменица *ѿај* (и ређе *овај*), са улогом анафорског упућивања на претходно идентификовани разлог. Без обзира да ли је израз остварен у сингуларној форми или у плуралској варијанти, овај тип узрочних прилошких изрази алтернира са узрочним заменичким прилогом и са еквивалентним заменичким изразом *збој ѿоја*:

*Из ѿој разлоја*, следећи захтев постављен пред софтвер јесте омогућавање различитих начина предочавања веза и утврђивања таблице множења. (Зборник Математика, 98); *Из овиј разлоја* неопходно је спровести опсежна истраживања о ставовима које учитељи имају према сопственим комуникативним компетенцијама. (Зборник Комуникације, 312); *Из ѿих разлоја* полиптонска структура увијек је и врло стилематична... (Ковачевић 2009: 12); *Из ѿих разлоја* у реченицама с генитивном конструкцијом с приједлогом *од* та конструкција зависи и од префигураног глагола... (Ковачевић 2009: 55); *Из ѿих разлоја* јавља се осећање инфериорности. (НИН 2958, 6.9.2007, 48).

Уместо заменице *ѿај* са истом се, анафорском улогом, јавља и лексема *наведени*:

*Из наведених разлоја* у зависносложеним временским реченицама са сложеним изразима у форми везника на почетку обију клауза основна је ипак прва клауза... (Ковачевић 2009: 80)

Због свих ових, наведених и ненаведених разлога и чињеница, није никакво чудо што сам и пожелео да будем медиокритет своје врсте (М. Бећковић, О међувремену и још понечем, 75).

Прилошки изрази у којима као неиспустиви детерминатор функционишу демонстративне заменице у синтагми *овај или онај* имају значење наглашавања постојања већег броја разлога који се не идентификују:

Јер најбоље је, заиста, имати своју децу. Само што то некима, *из ових или оних разлоја* стварно – није могуће. (Gloria 263, 18.6.2008, 162).

---

ктора. Разлогом, дакле, одређујемо све моменте што предодређују посредно (никад непосредно) последицу. То су пасивни узроци, којима се образлаже, аргументује последица или под које је она готово супсумирана. Разлог је како мисаоно тако и језички најшири тип. Зато је за његово изражавање језик предодредио најопштија узрочна средства користећи их у различитим контекстима. Основно значење најфреквентнијег узрочног приједлога – приједлога *збој* – јесте значење разлога...“ (Ковачевић 1988: 57)

У изразу *из једној разлоја* детерминатор је употребљен са бројевним значењем, и у нашем примеру катафорски упућује на наведени разлог (који у тексту следи):

Ове протесте покрајински естаблишмент није озбиљно схватио вероватно *из једној разлоја* – у Србији не ради Уставни суд. (НИН 2948, 28.6.2007, 25).

Упитно-узрочни прилошки изрази *из кој разлоја* (и у плуралској варијанти *из којих разлоја*) супститубилни су прилогом *зашто*:

Иначе, пожелео сам да пливам с ајкулама, али ме Ненад није пустио до последњег дана, не знам *из кој разлоја* [→ *зашто*] – смеје се Бора. (Gloria 317, 1.7.2009, 37); Стога Венецијанској комисији није јасно *из којих разлоја* [→ *зашто*] се законом заштићена употреба латиничног писма ... више не спомиње изричито у Уставу. (НИН 2966, 1.11.2007, 18).

Ови изрази могу укључити и необавезни детерминатор, кад нису заменљиви прилогом:

*Из којих је објективних разлоја* у Србији функција министра полиције тако важна? *Из којих субјективних разлоја* није добро препустити га чак ни партнеру из (засад) принципијелне коалиције? (НИН 2934, 22.3.2007, 15).

Значење које се не може изразити заменичким прилозима имају прилошки изрази са општим заменицама *ма који*, *било који* у функцији неиспустивог детерминатора:

Кад Цветковић *из ма кој разлоја* не буде у стању да у четвртак у један по подне означи почетак редовне седнице, то ће уместо њега моћи да учини Ивица Дачић. (Standard 111, 4.7.2008, 16); Пошто је капитал прикупљен на почетку од различитих појединаца, нема разлога да се тај поступак не понови кад год друштву недостаје капитал ради проширења пословања *из било кој разлоја*. (Политикин забавник 2992, 12.6.2009, 24).

Веома су бројни у нашој грађи изрази са неодређеном заменицом *неки* у функцији обавезног детерминатора, како у сингуларној тако и у плуралској форми. Ови изрази имају значење неодређености, неидентификованости узрока (чије је постојање евидентно) и конкурентни су заменичком изразу *збој нечеја* или прилогу *однекуд*.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> У вези са значењем прилога *однекуд*, у раду „Из проблематике модалних реченичних значења“ (у Ивић 2002: 68–73), М. Ивић укратко наводи разматрање Вјежбицке о значењској категорији непознатости говорног лица са оним о коме / са оним о чему својим исказом саопштава. Ова је категорија код Вјежбицке названа *инорайшвом*. Напомињући да треба испитати и могућност адвербијалног сигнализовања оваквог значења, М. Ивић говори

Карла дел Понте, *из некој разлоја*, налази за сходно да напомене како је (неименовани) представник Сједињених Држава бележио све што је Вујовић рекао... (НИН 2986, 20.3.2008, 23); Лежао би поред ње и грлио је у сну, али *из некој разлоја* није више на онај начин показивао интересовање... (Бобић Мојсиловић, 28); Једино што је мало кварило ту морску срећу јесте била проклета чињеница да *из некој разлоја* ни са једном дамицом нисам могао два пута. (Бобић Мојсиловић, 47); Само сам *из некој разлоја* била ужасно љута, мада не могу тачно да објасним природу тога гнева који ме држи и дан данас. (Огњеновић, 106); А кад *из некој разлоја* не може она тамо, многи од њих, који су први пут сели на њену зубарску столицу као деца, стижу овде код ње... (Огњеновић, 145); Нисам ништа могла да зауставим, ни да поправим, мада мој полубрат све што се десило приписује, *из некој разлоја*, директно мени у кривицу. (Огњеновић, 135); *Из некој разлоја* сматрао је да не треба правити фотокопије... (Огњеновић, 133); За разлику од жена које своју везу *из некој разлоја* углавном сматрају доживотном, па била она брачна, или отворена... (Огњеновић, 41); Наклоном и, *из некој разлоја* обузет неким неодређеним страхом, Мухтар-бег овога пута поздравља неког другог. (Памук, 493).

Један врло уважени српски историчар тврди да је међу хетеристима који су организовали Карађорђево повратак у Србију био и извесни Николаос Галатис који је *из неких разлоја* напустио читав овај подухват. (НИН 2959, 13.9.2007, 24); Касније су га саборци *из неких разлоја* стрељали. (НИН 2959, 13.9.2007, 24).

Ни означавање већег броја разлога нема еквивалентних ознака у сфери узрочних прилога. Осим прилога у плуралској форми са демонстративним заменицама (*из њих/ових разлоја*), ово значење могу имати изрази са количинским прилозима (или бројевним лексемама у функцији прилога, нпр.: *Урадила је њо из милион (= мнојо) разлоја* (разг.)), и изрази типа *из бројних/ мнојобројних разлоја*. Како примери показују, ови изрази функционишу или као самосталне синтаксичко-семантичке јединице или имају

---

о узрочном значењу прилога *однекуд*, али и о могућности да се податак о непознавању узрока исказе лексемом *нешто* („Мене нешто глава боли“). У нашој грађи забележили смо и израз *из нејоизнајој разлоја* (и у плуралској форми) који је конкурентан изразима и прилозима са значењем непознатости узрока (карактеристичан за публицистички стил). Ово се значење исказује и устаљеном клаузалном формом *ко зна из каквих разлоја*. (Има и мешања мотива тако да је „Дубровник“ Пеђе Милосављевића смештен у српској соби, а портрет Николе Тесле Славомира Анђелића, *однекуд*, у словеначкој. (НИН 2957, 30.8.2007, 32); До несреће је дошло када је комби марке „мерцедес“ (...) *из нејоизнајој разлоја* при великој брзини слетео с пута и ударио у дрво. (Политика 33458, 28.12.2006, 1); Књаз Милош му је на самрти доделио пензију, али њу, *ко зна из каквих разлоја*, никада није добио. (Књижевна историја 137, 2009); Истина је да си се, и поред тога што су за Душана били ангажовани најбољи лекари, *из ко зна којих разлоја*, упутила код Милеве, свима нама иза леђа... (Јовановић, 272))

катафорску улогу, будући да иза њих често следи набрајање разлога, те се у тим случајевима израз *из неколико разлоја*, функционално посматрано, може заменити изразом *из следећих разлоја*:

Запад не жели да заоштрава односе са Русијом зато што му је она потребна *из мноо разлоја*. (НИН 2947, 21.6.2007, 59); Ту су долазиле *из мноо разлоја*: неке су у рату пале у ропство, друге нису хтеле да се удају за сиромаше... (Политикин забавник 2992, 12.6.2009, 11); Сви смо свесни да је у ових 15 година највише страдао потенцијал војске *из мноо разлоја*. (НИН 2959, 13.9.2007, 14); Целулит се данас доживљава првенствено као естетски проблем, мада он није само то, већ и озбиљан здравствени проблем који се јавља *услед мнообројних разлоја*. (реклама за Хемофармов гел против целулита); Онај ко не одлази у њих, очигледно, то чини *из неколико разлоја* [→ *из следећих разлоја*]: или је асоцијални усамљеник, мада је кафана спасоносно место и за усамљенике, или има нечисту савест и плаши се јавног мњења. (Капор, 31).<sup>15</sup>

Синтагматски прилошки изрази са значењем идентичности, сличности или разлике узрока (разлога) остварују се са придевским детерминаторима са значењем подударности/неподударности (*исџи*, *сличан*, *различџи*, *груји* и сл.). Ови изрази немају свог прилошког еквивалента, као ни остали узрочни синтагматски прилошки изрази са незаменичким детерминатором:

Уосталом, логично је да је он *из исџих разлоја* упамтио моје име из којих сам ја заборавио његово... (Павић 1, 125); *Из исџих разлоја*, она презире своју браћу и њихове вршњаке. (Павић 2, 140);

*Из сличних разлоја* вучем огромне торбе. (Gloria 261, 4.6.2008, 111);

Јесте прељуба смешна реч, и мени дође да се насмејем, али *из грујо разлоја*. (Огњеновић, 184); Она је даје и краљици и каже да је носи *из грујо разлоја*, у знак кајања. (Политикин забавник 2992, 12.6.2009, 41); Зато, или *из грујих разлоја*, Папила је око себе изазивао, свуда где би се појавио, невероватне и често страшне приче. (Павић 2, 66);

Такође, *из различџих разлоја*, многе земље у ЕУ нису баш вољне да се више ангажују ... (НИН 3050, 11.6.2009, 27).

---

<sup>15</sup> Посебним конструкцијама, које се не могу сврстати у прилошке изразе, примат се може дати једном разлогу као основном, на пример: „*Збој џоја*, а и *збој грујих џраќџичних разлоја*, предлажем да се за све људе којима некролози излазе у новинама усвоји један јединствен образац“ (Бећковић, 100). Квалификација разлога, али и постојање примарних у скупу свих могућих разлога за вршење одређене радње, може се означити изразом *из начелних разлоја* (Као човек који је био у ОЕБС-у, ја нисам имао баш никакву намеру да учиним или предузнем кораке који би водили ка независном Косову, пре свега *из начелних разлоја*. (НИН 2930, 22.2.2007, 23); Кад је он био ухапшен и суђен, Вукашин Катић *из начелних разлоја* и свог републиканског достојанства ни једног свог политичког пријатеља није молио да му спаси сина. (Посић 2, 32)).

Познатост или непознатост разлога означава се различитим адјективним детерминаторима (*разумљив, њознаи, недокучив, њејознаи* и сл.), без идентификовања разлога, као на пример:

Ја ћу међутим, *из разумљивих разлоја*, проговорити само о понечем... (Ивић 2005: 18); Зато сад *из разумљивих разлоја* не могу да вам дам детаљнију информацију о томе... (НИН 2930, 22.2.2007, 59); Помоћ од очева нису тражиле *из разумљивих* разлога. (Политикин забавник 2992, 12.6.2009, 12); Снимљена је пилот-епизода, ТВ мрежа била је одушевљена, а тада је *из недокучивих разлоја* све запело. (Gloria 273, 27.8.2008, 121).

Само постојање или непостојање разлога за вршење глаголске радње обележавају предлошко-именички изрази инструменталне форме (*с разлојом*) или у форми генитива с предлогом *без* (*без разлоја*). Израз *без разлоја* конкурентан је прилогу *безразложно*,<sup>16</sup> док израз *с разлојом* није заменљив прилогом. Оба израза могу укључити и додатни, необавезни детерминатор, и само са додатним детерминатором могу бити остварени и у плуралској варијанти:

...видела си их и била си љута, *с разлојом*, ја сам болесни, посесивни јадник који те не заслужује... (Бобић Мојсиловић, 78); *С разлојом* је, вероватно, драстично измењена још само словеначка сала... (НИН 2957, 30.8.2007, 31); Уколико сте на сва 44 питања одговорили са да, ви више од свих волите своју отабину, и то с разлогом. (Бећковић, 91);

У ова времена, са дебелим разлогом, веома је популарна литература о тој теми. (Gloria 301, 11.3.2009, 114);

Када се, не тако давно, нашао на политичкој бини, иза Војислава Коштунице а поред Велимира Илића, медији и политички ривали су са свим добрим разлозима критиковали Коштуницу... (НИН 2986, 20.3.2008, 11); Губитником се, с много ваљаних разлога, може прогласити и изузетно добар ... италијански филм „У сећању на мене“... (НИН 2930, 22.2.2007, 53); Са већим правом и јачим разлозима још арогантније седа за сто Новог Господина. (Бећковић, 78);

Бринуо је за Јерисену *без некој видној разлоја*, осећао је под креветом укус прашине, под ханом трулеж. (Павић 2, 155).<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Те јесени је израчунао да је већ три године потпуно *безразложно* [→ *без разлоја*] веран својој жени која не спава с њим готово исто толико. (Павић 2, 26)

<sup>17</sup> Изрази који укључују придевске лексеме које квалификују узрок с обзиром на сферу потицања или деловања узрока, или с обзиром на оцену разлога (нпр. *лицемеран, алируиситички*), иако су релативно устаљени, представљају слободне синтагматске комбинације лексема и не укључују се у систем прилошких значења, па се не могу сматрати прилошким изразима. Исто се односи и на конструкције са бројевним лексемама у њиховом основном значењу (*из два разлоја* и сл.). То су, на пример, следеће конструкције:

Осим са именицом *разлој*, узрочни прилошки изрази могу се формирати и са именицом *повод*, као ознаком узрока ужег, специфичног типа.<sup>18</sup> Форма у којој се остварују ови изрази јесте *X поводом*, уз предлошко-именички израз *без повода*. Изрази типа *X поводом* у неким су случајевима заменљиви заменичким прилогом, али се при тој замени нужно губи семантичка спецификованост типа узрока:

а) са заменичким детерминаторима

Госпођа Нађа не може да зна (...) којим поводом [→ *зашто*] долази у његов мали стан у пет поподне. (Бобић Мојсиловић, 119); Умела је и раније да ми полети суза *чим поводом* [→ да ми *зашто* полети суза], али више као потврда неке личне побуне и активног отпора. (Огњеновић, 130); У Београду је ову годишњицу обележила једино Нова комунистичка партија, чији је председник, професор Бранко Китановић, *чим поводом* [→ ?*зашто*] организовао пригодни скуп. (НИН 2986, 20.3.2008, 46); Социолог Слободан Антонић *чим поводом* примећује да... (НИН 2948, 28.6.2007, 25); Зоран Христић поздравља идеју о именовању одбора и *чим поводом* каже:... (НИН 2930, 22.2.2007, 51);

---

Директор овог музеја, пуковник Мирослав Кнежевић, каже да је крило Другог светског рата затворено и *збој безбедносних разлоја*, јер га је оноликог тешко сачувати. (НИН 2966, 1.11.2007, 33); И онда је одлучено да се већина тога да а да један део остане под заштитом *из безбедносних разлоја*. (НИН 2932, 8.3.2007, 21); Критичари тврде, пак, да је и на том пољу био недоследан, па да је *из идеолошких разлоја* неким владама, међу којима је и садашња у Ираку, одобравао позајмице. (Политика 33563, 17.4.2007, 5); Миша Обрадовић се пре пет година *из њоридичних разлоја* вратио из Париза у Београд. (Базар, 26.6.2009, 21); И тако *из канонских разлоја* ни после укидања забране икона и идиоритмије, особеножићу се нису могли вратити стари, једном већ у општежиће преобраћени манастири. (Павић 1, 54);

А одлазили су *из два разлоја*: да би оставили ред који тренутно није у преимућству, или да би у новом реду могли да се баве послом који њиховом реду не припада. (Павић 2, 66);

А тражени позитивни извештај Карле дел Понте за ЕУ је у том тренутку важан, *из сасвим лицемерној разлоја*, да не би било очевидно да се прокламовани свети циљ заштите људских права и правда за жртве крши ... (НИН 2986, 20.3.2008, 23); *Из мнојо добрих разлоја*, које схватам, није веровао Булатовићу... (НИН 2986, 20.3.2008, 24); Познати биолог Ј. Б. С. Халдејн, звани Цек, запитан да ли би живот дао за спас живота свога брата, ... провокативно [је] одговорио да би *из њој алтруистичкој разлоја* добровољно умро само кад би у питању био спас најмање два брата или осам блиских рођака. (НИН 2986, 20.3.2008, 41).

<sup>18</sup> „Као подврста разлога *повод* се у српскохрватском језику остварује као посебан тип узрока, јер је за његово изражавање, уз низ контекстуално условљених, формиран и контекстуално неусловљени елемент каузалне семантичке релације повод–последница: приједлошки израз *поводом*, одн. у *поводу*... Повод је увијек само једна карика у ланцу узрока што доводе до наведене последнице. Сам по себи *повод* је неједлујући узрок. Он је то `додајно дејство` које потпомаже да, због већ присутних узрока, у датом моменту дође до реализације последнице, која би се (будући припремљена другим узроцима) и без њега, повода, десила, али не у том тренутку“ (Ковачевић 1988:58)



б) са другим детерминаторима

Наравно, ја у јавности изричем своје мишљење *разним поводима* и свестан сам тога да је то једна врста утицаја. (Базар, 26.6.2009, 11); А то што је председник наше државе Борис Тадић у, *другим поводом* врло запаженом, интервјуу хрватској телевизији подвукао... (НИН 2948, 28.6.2007, 26).

3.3. Из проведене анализе можемо закључити да су прилошки изрази семантички спецификованији и разубјенији од лексичких узрочних прилога. Томе доприноси (иако невелика) могућност варирања лексичке структуре. Предлошко-заменички изрази образују се најчешће у форми *збој/услед/зарад (свеја) шјоја/овоја/оноја* или са заменичким лексемама *нешјо* и *ишја*. Синтагматски прилошки изрази са узрочним значењем најчешће су форме *из шјој/овој разлоја*, са могућношћу (веома ретком) измене предлога као експонента релационе семе (*са* и *збој*). Показује се, дакле, да и подсистем прилошких израза са узрочним значењем – као и узрочни лексички прилози – заузима периферну позицију у систему језичких јединица за исказивање узрочног значења.

#### 4. О СЛОЖЕНОСТИ КАУЗАЛНОСТИ: ИМПЛИЦИТНИ УЗРОК

Како се показује, микросистем који смо у раду анализирали по сложености – ни структурној ни семантичкој – никако није аналоган изузетно комплексној категорији у коју по значењу спада. То постаје још јасније уколико се слици узрочне категорије прикључе и посве маргинални, „скривени“ индикатори каузалности у језику. Та каузалност је имплицитна, односно није језички исказана, али може бити показатељ интерференције логичких и језичких категорија која, у случају узрока, усложњава већ сложена питања.

Овај посебан тип каузалности одсликава начин на који глаголи типа *забављашти* (некога), *огушевљавашти* (некога), *досађивашти* (некоме), *дивити се* (некоме) и сл. реализују „афективно каузално“ значење. Искази који садрже овакве глаголе имају одређене узрочне импликације: неко узрокује одређено осећање својом акцијом или низом акција о којима се не мора реферисати (Zuczkowski, Riccioni 2008: 33). Имплицитна каузалност одликује и глаголе са значењем радње коју агенс врши као *реакцију* на стање или понашање парнера у интеракцији. Другим речима, ови глаголи (на пример, *одговорити*, *кришковиати*, *похвалити*) садрже импликацију да субјекат обавља радњу коју је изазвао објекат (Rudolph 2008, Long, De Ley 2000: 545–570).

Поред свега тога, примећено је да субјективност одређеног типа има велику улогу у карактеристичном узрочном значењу које се одликује степеном релативности (Stukker 2005: 20–23). Тако каузални однос може бити успостављен између два тврђења о предметној реалности: *Комшије су оишћушовале у Париз. Зајшо нису код куће*, али га је могуће успоставити између једног тврђења о (чулно проверљивој и очигледној) ситуацији у предметној реалности и другог тврђења које није очигледна чињеница већ је конструисана у говорниковом уму ([*Закључујем га...*] *Нису код куће зајшо ишћо је свећило у њиховој кући ујашено*). Реална ситуација (чињеница) функционише као аргумент за говорников закључак, што овај тип узрочне повезаности одређује као субјективни (Исто: 24). Субјективни приступи каузалности у најширем смислу спадају у сферу *еишћемичке каузалности* која се додатно усложњава психолошким факторима (на пример, степеном у ком људи очекују да се неко понаша у складу са чиниоцима који конституишу његов идентитет, в. Corrigan 2001: 288).

## 5. ЗАКЉУЧАК

Узрочно семантичко поље није, дакле, сложено само са филозофског гледишта. Оно је подједнако сложено и у лингвистичком смислу јер подразумева веома мали број лексичких или устаљених вишелексемских јединица за исказивање читаве лепезе подтипова – чисто узрочних или интерферирајућих. На његовим рубним пољима су и глаголи одређене семантике, што само потврђује да се логика, филозофија и језички израз комбинују у тежњи да се изразе све нијансе узрока које су често и логички неухватљиве јер се најчешће комбинују са другим категоријама. То што једно тако сложено семантичко поље не обилује једноставним језичким средствима као што су прилози и прилошки изрази, језик надокнађује сложеним средствима – конструкцијама и зависним реченицама – па се комплексност узрочног значења у српском језику сагледава двоаспектно, и као семантичка и као структурна.

## ЛИТЕРАТУРА

Арсенијевић (2003): Нада Арсенијевић, Акузатив с предлогом у савременом српскохрватском језику I, *Зборник Мајице српске за филологију и лингвистику*, 46, бр. 1, Нови Сад: Матица српска, 107–263.

Батистић (1972): Tatjana Batistić, *Lokativ u savremenom srpskohrvatskom književnom jeziku*, Beograd: Institut za srpskohrvatski jezik.

Bloom, Capatides (1987): Lois Bloom, Joanne Bitetti Capatides, Sources of meaning in the acquisition of complex syntax: The sample case of causality, *Journal of Experimental Child Psychology*, Volume 43, Issue 1, 112–128.

Goodman, Ullman, Tenenbaum (2011): Noah D. Goodman, Tomer D. Ullman, Joshua B. Tenenbaum, Learning a theory of causality, *Psychological Review*, Vol 118(1), Jan 2011, 110–119.

Dancygier & Sweetser (2000): Barbara Dancygier, Eve Sweetser, Constructions with *if*, *since* and *because*, *Cause, Condition, Concession, Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*. Berlin – Hague: Mouton de Gruyter, 111–142.

Zadeh (2002): Lotfi Zadeh, Toward a theory of hierarchical definability – Causality is undefinable, *Rough Sets and Current Trends in Computing*, Berlin – Heidelberg – New York: Springer, 10–13.

Zuczkowski, Riccioni (2008): Andrzej Zuczkowski, Ilaria Riccioni, “You make me feel...”: Affective Causality in Language Communication, *Proceedings of the AISB 2008 Symposium on Affective Language in Human and Machine*, Vol. 2, Aberdeen: Society for the Study of Artificial Intelligence and Simulation of Behaviour, 33–36.

Ивић (2005): Милка Ивић, *Значења српскохрватској инструментала и њихов развој*, Београд: Београдска књига – Српска академија наука и уметности.

Ивић (2002): Милка Ивић, *Рег речи*, Београд: Библиотека XX век.

Кликовац (1997): Душка Кликовац, О узрочном значењу конструкције у+ локатив, *Наш језик XXX II*, 1–2, Београд: Институт за српски језик САНУ, 26–37.

Кликовац (2008): Душка Кликовац, О семантици текстуалних конектора у српском језику који се састоје од предлога месних значења и поименичене заменице *иај* (*иоред њоја, уз њо, насупрот њоме, њоврх њоја, њри њоме, њрема њоме, иза њоја, на њо*). Зборник Матице српске за славистику, бр. 73, Нови Сад: Матица српска, 177–193.

Ковачевић (2007): Милош Ковачевић, *Србистичке њеме*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Ковачевић (1988): Miloš Kovačević, *Uzročno semantičko polje*, Sarajevo: Svjetlost.

Ковачевић (1986): Miloš Kovačević, *Uzročni zamjenički prilози i prilоški izrazi*, *Književni jezik XV 3–4*, Sarajevo, 265–274.

Long, De Ley (2000): Debra Long, Logan de Ley, Implicit Causality and Discourse Focus: The Interaction of Text and Reader Characteristics in Pronoun Resolution, *Journal of Memory and Language 42*, 545–570.

Meyer (2000): Paul Gregor Meyer, The Relevance of Causality, *Cause, Condition, Concession, Contrast: Cognitive and Discourse Perspectives*, Berlin – Hague: Mouton de Gruyter, 9–34.

Мразовић (2009): Pavica Mrazović, *Gramatika srpskog jezika za strance*, Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Недељковић (2012): Даница Недељковић, Међуоднос заменичких прилога и конкурентних прилошких израза каузалног и каузално-финалног значења у немачком и српском језику, *Зборник Матице српске за филолозију и лингвистику LV/2*, Нови Сад: Матица српска, 221–237.

Пипер (1988): Предраг Пипер, *Заменички њрилози у српскохрватском, руском и њољском језику (семантичка студија)*, Београд: Институт за српскохрватски језик.

Радовановић (1977): Милорад Радовановић, Именица у функцији кондензатора, *Зборник за филологију и лингвистику* XX/1 и XX/2, Матица српска: Нови Сад, 63–144 и 81–160.

Rudolph (2008): Udo Rudolph, Covariation, Causality, and Language. Developing a Causal Structure of the Social World, *Social Psychology*, 39(3), 174–181.

Стевановић (1991): Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма)* II – Синтакса, Београд: Научна књига.

Stukker (2005): Ninne Maria Stukker, Causality marking across levels of language structure: a cognitive semantic analysis of causal verbs and causal connectives in Dutch. PhD Thesis Universiteit Utrecht <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2006-0428-200107/index.htm> (посећено 9. 2. 2013)

Suppes (1970): Patrick Suppes, *A Probabilistic Theory of Causality*, Amsterdam: North Holland Publishing Comp. – Helsinki: Societas Philosophica Fennica.

Swanson (2012): Eric Swanson, The Language of Causation, *The Routledge Companion to the Philosophy of Language*, London: Routledge, 716–728.

Фелешко (1995): Казимјеж Фелешко, Значења и синтакса српскохрватског генитива, Нови Сад – Београд: Матица српска – Вукова задужбина – Орфелин.

Corrigan (2001): Roberta Corrigan, Implicit Causality in Language: Event Participants and their Interactions, *Journal of Language and Social Psychology* 20: 285–320.

Pijana R. Čutura  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina

#### ON ONE PERIPHERAL FRAGMENT OF THE SEMANTIC FIELD OF CAUSALITY

*Summary:* The paper analyses adverbial expressions which denote causal relations in the Serbian language. Such adverbial expressions can be classified into two types: 1. prepositional-pronoun adverbial expressions; 2. phrasal structure adverbial expressions. The paper aims to contrast the extreme complexity of causality as philosophy and language category with the means available in Serbian for expressing the variety of causal subtypes. The paper concludes that as peripheral means for expressing causal relations, adverbial expressions are few in number and are lexically and structurally almost blocked.

*Key words:* cause, semantic field of causality, adverbial expression, semantic field center, periphery, interference

Миланка Ј. Бабић  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет  
Катедра за српски језик и књижевност

УДК:811.163.41'38 ;  
821.163.41.08  
ИД БРОЈ: 199403532  
Научна критика  
Примљен: 28. јануар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## СТИЛИСТИЧКИ ИЗАЗОВИ У ЛИНГВИСТИЦИ

Књигу Милоша Ковачевића *Линџвосџиллсџика књижевноџ џексџа*<sup>1</sup> глобално представљају три карактеристике које је сврставају у ранг висококвалитетних књига. То су, као прво, престижно издање у колу Српске књижевне задруге, штампано о 120-годишњици њеног постојања, добро опремљено, што посебно показују регистри на крају књиге, предметни (регистар термилошких појмова – на 16 страна) и именски (регистар имена цитираних аутора – на 5 страна); као друго – детаљан (може се рећи сјајан) предговор Бранка Стојановића, критеријално утемељен у ситуирању Ковачевићевих текстова у ширестилистичком – лингвостилистичком, структурнолингвистичком, односно општелингвистичком контексту, и као треће, а у ствари као најбитније – четрнаест Ковачевићевих методлошко-теоријски софистицираних анализа књижевних текстова познатих српских пјесника и прозних писаца. Те њене предности истовремено су и врло инспиративне за представљање, и врло збуњујуће, јер отварају много питања која би требало приказати, а међу којима је тешко успоставити хијерархију, отварају, наиме, дилему шта је у тој књизи за представљање најбитније издвојити. Ту дилему продубљује и предговор Бранка Стојановића (насловљен као *Књижевно-научна симфонија*) који показује да је о Ковачевићевој књизи *Линџвосџиллсџика књижевноџ џексџа* врло тешко говорити без претходно датог – опширнијег увода. Зато Бранко Стојановић у предговору и полази од суштине Ковачевићевог схватања стилистике као лингвистички засноване дисциплине, при чему се у низу Ковачевићевих двадесетак књига не може заобићи једна од најцитиранијих и најплодотворнијих (по

---

<sup>1</sup> Милош Ковачевић, *Линџвосџиллсџика књижевноџ џексџа*, Српска књижевна задруга, Београд, 2012 – штампано о стогодишњици Српске књижевне задруге – коло CIV, књига 698.

броју научних радова млађих лингвиста који су на основу ње написани), а то је допуњено треће издање *Стилистике и драматике стилских фигура* (Кантакузин, Крагујевац, 2000). Та књига му је потребна за методолошки и теоријски оквир у коме се плете нит Ковачевићеве лингвостилистичке анализе, за издвајање стилема, као минималне јединице стилистике, у његовој биполарности на којој Ковачевић увијек инсистира, а која се огледа на плану стилематичности (онеобичајености језичке форме стилема или стилски маркиране језичке јединице) и плану стилогености (њене стилске вриједности). Потребна му је да одреди битне појмове метајезика којим се Ковачевић служи, а као карактеристику његовог методолошког поступка у анализи књижевног текста истакне издвајање језичко-стилских доминанти, естетски најрелевантнијих за стил анализираног дјела, као и да текстове из ове књиге прикаже и у односу на врло широка Ковачевићева и интересовања у лингвистици и знања о лингвистици.

Ковачевићева књига *Лингвостилистика књижевної шексти* обухвата четрнаест текстова о књижевним дјелима српских писаца, разврстаних у два поглавља по седам радова, седам из поезије, а седам из прозе, а у сваком од њих аутор анализи књижевног текста прилази изнутра, из текста самог, методологијом која је примјер примјене лингвостилистичких, књижевнотеоријских и књижевноисторијских знања на конкретан књижевни текст. О њеној стилистичкој вриједности можда најбоље говори подаци из *Рејсџира појмова*, односно онај његов дио који се односи на попис стилских фигура које су у анализу укључене, у којима се и оваплоћује и принцип стилематичности и принцип стилогености експресивног израза, које се у анализи освјетљавају као доминантни модели поетског ткања анализираних текстова, а њих – стилских фигура – у *Рејсџиру* је 69! У анализама Ковачевић увијек објашњава и њихову формалну, структурну неуобичајеност израза, показујући по чему се разликују од стилски немаркираних, неутралних форми језика, разјашњава и њихову стилску вриједност – експресивни садржај који у текст уносе, а који комуникативно подударне неутралне језичке јединице не садрже. Та два плана стилски маркираних језичких јединица – стилогеност и стилематичност – основни су аксиом Ковачевићевог теоријског приступа лингвостилистици, а њихово разоткривање аксиом је његовог методолошког поступка, па се уопштено може говорити о логичко-естетској концепцији његових радова из стилистике.

Ова књига је и тематски вишезначна и вишедимензионална. Наиме, бавећи се језичко-стилском анализом поетских текстова Лазе Костића, Рајка Нога, Слободана Ракитића, Вука Крњевића, Зорана Костића, Момира Војводића и Милице Бакрач, прозе Петра Пајића, Видосава Стевановића, Тиодора Росића, Владимира Кеџмановића, Тихомира Левајца, Петра Сариха, Меше Селимовића и Скендера Куленовића, Ковачевић се увијек бави и

областима науке о језику које њега – у широком дијапазону његових научних интересовања – одавно или онедавно интересују. Ту посебно издвајам његово интересовање за историју језика, односно за историју књижевног језика, подручје којим се он још од деведесетих година прошлог вијека са преданошћу и из нужде бави, због свијести о угрожености националне културе, културе српског народа и српског језика. Оно се рефлектује не само у избору писаца и њихових текстова него и експлицира у анализама у скоро сваком раду, а посебно у радовима *О њоеџизмима Лазе Косџића* (5–34), *Сџилско-језичке особеносџи* Језикрвља *Зорана Косџића* (132–152), *Поеџска одбрана језика срџскоџа (из њера Момира Војводића и Милице Бакрач)* (153–170), *Језичка слика раџа у роману Топ је био врео Владимира Кеџмановића* (274–296) и *Сџилисџишка онимских назива у роману Јопет суданија Тихомира Леваџа* (297–309). Новоотворено подручје у његовим научним интересовањима дубоко је у наратологији, јер се Ковачевић у посљедње вријеме радо и систематично бави типовима говора, нараторског и говора ликова у прозним текстовима, откривајући мноштво до сада неуочених изражајних могућности у формама уведеног и неуведеног управног, неправог управног, слободног неуправног, недословног говора итд., издвојивши и појаснивши у анализираним текстовима преко педесет термина који се тичу типова говора. Тој проблематици посвећени су радови *О џиџовима џуџеџе џовора у роману Сара Пеџира Сарића* (310–329) и *Синџаксичко-сџилисџишке особине слободноџ неуправноџ џовора у романима Меше Селимовића и Скенџера Куленовића* (330–350), а заступљена је и у већини других радова – тип говора је једна од окосница стилског поступка Владимира Кеџмановића, Петра Паџића, Видосава Стевановића, поетски врло експресиван и у поезији Раџка Нога, као и Вука Крњевића.

Сви радови у књизи представљају лингвостилистику као србостилистику, па није случајно што је рад *Анализа Шанџићеве џјесме Вече на шкољу и развојни џуџеви линџвосџилисџишке код Срба* (5–34) први. Њиме се књига отвара у лингвостилистичком контексту србистике као научно и критеријално засноване дисциплине проучавања стилских могућности српског језика. Тај први, отварачки рад књиге значајан је по томе што преко интерпретација бројних анализа познате Шанџићеве пјесме аутор расвјетљава развојни пут стилистике код Срба. А српска језичко-стилистичка анализа књижевног текста прешла је пут од проскриптивно нормативне стилистике (коју су након Тома Маретића заступали у својим радовима и Александар Белић, Ј. Вуковић, Миливој Павловић – и током друге половине 20. вијека) до научно утемељене модерне лингвостилистике, засноване на учењу Шарла Баџија, који у општејезичкој категорији афективности проналази основе за стилски маркиран израз. На ту основу – баџијевску дескриптивну стилистику општег израза – лингвостилистика код Срба доградила је

и експресивност индивидуалног израза једног писца, помиливши дескриптивну стилистику општег језика са генетичком стилистиком или стилистиком појединца. Њен развојни пут показује Ковачевић у критичком приказу анализа Шантићеве пјесме, сачињених од стране разних аутора (као што су Драгиша Живковић, Јевто Миловић, Јован Вуковић, Жарко Ружић, Зденко Лешић, Иво Тартаља, Станиша Величковић, Радоје Симић и Никола Грдинић). Ковачевићева интерпретација цитираних текстова теоријског је карактера, јер не приказује само научне ставове аутора чије текстове компарира него појашњава методологију лингвостилистичких истраживања на разним нивоима језичке анализе – почев од фоно- и графостилистичког, у анализи наведених аутора најзаступљенијег, до морфостилистичког, синтаксо- и текстостилистичког, будући да је позната Шантићева пјесма и на тим нивоима била предмет стилистичке анализе. То показује и цитирана релевантна литература из стилистике и лингвостилистике од 34 библиографске јединице. Значај овог Ковачевићевог рада посебно је у томе што преко анализе једне пјесме показује како су се успостављали и надограђивали критеријуми и методе српске лингвостилистике.

Развој стилистике као дисциплине која се не бави језичком правилношћу, него језичком изражајношћу, омогућио је да се ревидирају ставови ранијих критичких радова о поезији Лазе Костића, која је због мноштва индивидуално-пјесничких твореница проглашавана за „спрдање са језиком“. А Ковачевићев рад *О њоеџизмима Лазе Костића* (35–60) значајан је по томе што аутор лингвостилистичким критеријумима – издвајањем Лазиног неологизма као поетизма чији је потенцијал у стваралачкој, творбеној моћи српског језика, у обрасцима који су овјерени кроз дијакронију – рехабилитује вриједност стила и језика овог писца. Детаљном анализом творбених поступака, типова стилематичног онеобичавања општеупотребне лексике у новокованици која је стилска доминанта поезије Лазе Костића, Ковачевић показује њихову стилогену функцију у метричкој структури пјесме, у којој се на мјесту неологизма не би могао употријебити неутрални, општеупотребни облик дате лексеме јер би се нарушила ритмичност стиха, јампски стил или рима. И не само у метричкој, њихова употреба условљена је и композиционо-семантичком структуром цијеле пјесме, емоционално нијансираним контекстима који траже одређени тип експресивности. Костић свјесно и брижљиво гради своје неологизме тежећи онеобичавању израза, па тако његови неологизми добијају статус поетизма, а поетизам је стилематична (формално-језички неуобичајена) и стилогена (семантичко-стилистички неуобичајена) јединица, карактеристична за језик појединог писца. Неологизми Лазе Костића прате „моделе творбе поетски обилежене лексике у Вуковом Рјечнику“ – закључује Ковачевић (стр. 55), овјеравају изражајну моћ вуковског језика. Универзалност стваралач-



ког поступка неологизма као поетизма показаће се и сто педесет година касније у поезији – које ли коинциденције – још једног Костића, чију збирку пјесама са неологизмом у наслову *Језикрвље*, Милош Ковачевић такође анализира у овој књизи. У збирци пјесама Зорана Костића садржано је око 50 неологизама, различитог творбеног типа, насталих из потребе поетске изражајности пјесника, као његове индивидуалне творевине, да обиљеже усуд српскога језика, *језикрвљем разбраће* која њим говоре обиљежен, политизацијом његовог имена и распарчавањем његовог интегритета. Можда је у његовој поезији најтипичнији неологизам који није творбом нове ријечи настао, него семантички, развијањем новог значења, а то је лексема *језичак*, која у неутралном стандардном језику има само деминутивно значење, док у Костићевој пјесми *Молишва* она има пејоративно значење такозваног, неутемељеног језика, јер Костић каже *Из језичности заједничке / разли се језик на језичке*. Тај семантички неологизам, којим се иронично обиљежава политички пут имена српског језика интертекстуално кореспондира са поезијом другог пјесника, о којој Ковачевић пише у раду *Поетска одбрана језика српскога* (153–170), односно са збирком пјесама *Самодржа језика српскога* Момира Војводића. Уочавајући то, наводећи Војводићеве стихове „*Од српскога језика језичке / домишљају долишнички жреци*“, Ковачевић каже: „Једна од највећих и најочигледнијих невоља српскога језика свакако је негирање његове етнолингвистичке суштине негирањем његовог имена. Војводић посебно и вишепутно наглашава да то није само црногорски изум: да су актуелна политичка преименовања српскога језика добила готово 'епидемијски' карактер, да од српског језика 'домишљањем политичких жреца' као печурке послуже кише ничу именом не-српски 'језичци'“ (159–160). Символ *цркве Самодрже* није случајно везан за српски језик у Црној Гори. Образлажући семантику и стилистику тог мотива који прожима цијелу збирку, Ковачевић каже да се веза са Косовом успоставља „најприје зато што је Косово највећи историјски и савремени усуд српскога народа, и друго што је косовски завјет начин превладавања усуда, пут избављења. Самодржа црква је уз то црква у којој је цар Лазар причестио своју војску пред косовски бој. У *Самодржи језика српскога* такође би сви што према српскоме језику згријешише 'причест' за опроштај гријехова могли узети. У цркви Самодржи је причест узет пред одлучну битку, а као да управо таквом пјесник сматра и битку за о(п)станак српскога језика у Црној Гори. Црква Самодржа је, што је можда и најзначајније, позната и као црква из народне пјесме 'Урош и Мрњавчевићи', у којој Марко у одлуци 'на коме је царство' не просуђује 'ни по бабу ни по стрицевима / већ по правди Бога истинога'. Зато она штити истину и само истину. А истина о језику у Црној Гори је само једна и она је на страни српскога језика, као да поручује Војводићева *Самодржа језика српскога*“ (157) –

„Самодржа тако на неки начин уједињује три српска завјета, три српска стуба што чине националну и духовну српску вертикалу: *српску цркву, српски језик и српско Косово*“ (158). У истом раду Ковачевић анализира још једну збирку пјесама у одбрану језика српскога у Црној Гори написану, тематско-мотивски врло блиску овој Војводићевој, али сасвим друкчију по изразу, у њој је љубав према српском језику и његовим вриједностима исказана алузивно-асоцијативним везама које пјесникиња Милица Бакрач у својим пјесмама у збирци *Азбучник* тка. А можда најбоље и најпоетичније о етнолингвистичком карактеру језика, о његовој снази и вриједности, говоре њени стихови које Ковачевић анализира, а који гласе:

*Кућу саздаше ѿреци! У кући како се збори? / У дому чији су свеци? И свећа чија нам ѿри? / Моја се усѣа креѣ језиком савскоѣ вина, / Очи још нису слеѣе док ѿесму ѿишем за сина! / Ево ја ѿјевам и ѿевам! Појем из ризнице речи! / Сав ѿредео којим се девам – српским језиком млечи* (168).

Универзална вриједност поезије супсумира у сазначности ових стихова, чини нам се, и однос Милоша Ковачевића према српском језику и култури српскога језика. Овјерава универзалност и стваралачку енергију језика преточеног у поетске кодове нитима стилистичких трансформација, чијим се структурно-експресивним декодирањем Ковачевић у сваком од четрнаест текстова бави, примјењујући методолошке поступке савремене лингвостилистике.

Tijana V. Ašić  
Univerzitet u Kragujevcu  
Filološko-umetnički fakultet

UDK: 821.163.41.08  
ID BROJ: 199404044  
Naučna kritika  
Primljen: 1. februar 2013.  
Prihvaćen: 15. mart 2013.

## O KNJIZI MILOŠA KOVAČEVIĆA *LINGVOSTILISTIKA* *KNJIŽEVNOG TEKSTA*

### 1. UVOD

*Lingvostilistika književnog teksta* je zbirka četrnaest naučnih članaka prof. dr Miloša Kovačevića, radova u kojima on na originalan i upečatljiv način proučava i tumači različite strukturne i značenjske slojeve književnih formi.

Autor u njima nastoji da, sledeći strmi put strogih i preciznih jezičkih analiza, objasni različite fonetske, morfološke, sintaksičke i semantičke fenomene u delima srpskih književnika a sve u cilju objašnjenja njihove stilematičnosti<sup>1</sup> i stilogenosti<sup>2</sup>.

U ovom kratkom osvrtu na jednu od najboljih stilističkih studija koje su se pojavile na ovim prostorima, neću se baviti svim radovima profesora Kovačevića, koga iz više razloga mogu nazvati uzorom i učiteljem, već dvema temama koje su na mene ostavile poseban naučni, ali i duševni utisak<sup>3</sup>: 1) tanane i suptilne analize koje se odnose na dva meni posebno draga pesnika Aleksu Šantića i Lazu Kostića; 2) proučavanja i opisi različitih tipova tzv. *slobodnog neupravnog govora* u romanima srpskih pisaca.

### 2. ANALIZE POEZIJE

U svojim metafizičkim spisima francuski filozof Simona Vajl govoreći o razumevanju i doživljavanju poezije, na jednom mestu kaže: „U jednoj pesmi,

---

<sup>1</sup>Stilematičnost je strukturno tkanje jezičkih jedinica (Kovačević 2012: 61)

<sup>2</sup>Stilogenost je efekat tog tkanja (idem).

<sup>3</sup>Naučni, jer sam i sama lingvista. Duševni, jer sam pisac i pesnik.

ako se zapitamo zašto je baš ta reč na tom mestu i ako postoji odgovor na naše pitanje, ili pesma nije istinski dobra ili čitalac ništa nije razumeo“.

Kovačevićeva blistava analiza Šantićeve pesme *Veče na školju* pokazuje da poetske forme, iako po svojoj suštini jesu nedokučiva tajna lepote i mudrosti, ipak mogu biti analizirane na svim jezičkim nivoima a njihova umetnička vrednost, ako ne sasvim odgonetnuta, onda bar donekle rastumačena odstupanjima od lingvističkih principa i pravila.

Autor za *Veče na školju* kaže da je svečani Šantićev *rekvijem pun prigušenog bola* i objašnjava da su: „Noseći mehanizmi pomoću kojih je izgrađen ritam i zvuk ove posmrtno koračnice svojevrstan metar i čudesna rima. Takođe karakteristična je i sintaksa, ona je visoko usklađena sa metričkom strukturom i versifikacijom (...). Akustički utisak, posmatramo li ga u konfrontaciji sa našom analizom, drugačiji je i neočekivan u poređenju sa njom, jer u našem sluhu odzvanjaju niski tonovi. Mislimo da je centralna poruka pesme, izražena kontrastom „pognute, mršave glave“ i „raspeti Bog“, koji umesto odgovora na molitve samo čuti“ (Kovačević 2012: 28).

Ovaj članak se odlikuje velikom erudicijom i sistematičnošću; prvi njegov deo je iscrpan pregled svega što je do sada napisano o Šantićevoj minijaturi (što ukazuje na monumentalnost Kovačevićevog poznavanja ove oblasti i što ukazuje na važnost poznavanja *etat de l'art*-a u oblasti kojom se bavimo, a što često nedostaje u „modernim“ radovima), a potom autor prelazi na sopstvene originalne analize i zaključke. Pa ipak, stil ovog rada nije naučnički suv i monoton; on, kao što pokazuje sledeći citat, sam po sebi jeste umetnost i poigravanje jezikom, kao živom materijom: „Niska zvučna tonalnost, pravilan ritam u kojem je majstorski istaknuta svaka pojedinost u skladu sa hijerarhijom semantičkih odnosa, čine da pesma zaječi zvonjavom crkvenih zvona, zabruji tonovima orgulja, zabubnja ritmom koračnice i zahuči mučeničkim vapajima. Velika je umetnost pokrenuti ovako male mase 'zvukova i značenja' da sa tolikom unutrašnjom snagom uzburkaju maštu i zatalasaju emocije čitaoca sa razvijenim smislom za poetsku reč“ (idem 29).

U članku „O poetizmima Laze Kostića“ profesor Kovačević bavi se neologizmima ovog srpskog pesnika – čarobnjaka. Poznato je da neologizmi predstavljaju stilsko-jezičku dominantu Kostićevog poetskog jezika. A njihovi se vrednost, lepota i značaj mogu prepoznati tek kada se, kako nas uči autor, kruta normativna stilistika zameni slobodnom lingvističkom stilistikom<sup>4</sup>.

Kovačević razvrstava neologizme Laze Kostića prema dva kriterijuma: a) stepenu strukturne podudarnosti s etimologijskim figurama, b) kriterijumu fonolo-

---

<sup>4</sup> Ova promena pristupa u stilistici može se porediti sa revolucijom koju je u lingvistici napravio Čomski kada je, u svojim prvim radovima, poručio da lingvistika ne treba da propisuje jezička pravila već da objasni ljudsku jezičku sposobnost (vidi Ašić 2011).

loškog oneobičajenja. „Nepostojanje lekseme u književnom jeziku za izražavanje određenog značenja gotovo da je Lazu upućivalo na put tvorbe neološkog poetizma. (...) Kostićevi poetizmi su novouspostavljene veze formalno i značenjski poznatih afiksa s takođe poznatom tvorbenom osnovom, da bi se formiralo značenje za koje ne postoji leksičko riješenje na nivou opšte upotrebe leksike: *pogledak, grizutak, željukati, nadprkositi*. Laza Kostić tvori i složeničke poetizme: gonivek, kosotres, pletisanka“ (idem 52).

Autor navodi da su prema strukturnom kriterijumu Kostićeve novotvorene neologizmi, a prema funkcionalnom kriterijumu – poetizmi. On dalje objašnjava da status neologizma uključuje kategoriju stilematičnosti i odnosi se na specifično jezičko tkanje lekseme, a status poetizma – kategoriju stilogenosti jezičke jedinice i vezuje se za funkcionalnu vrednost date lekseme.

Recimo na kraju ovog odeljka da oba rada potvrđuju ono što Miloš Kovačević eksplicitno imenuje kao pravilo, a svi mi koji uživamo u poeziji osećamo: „Bez savršenih formi nema jezički utemeljenog poetskog značenja, a bez ambigvalnih formi nema ni velike poezije“ (idem 116).

### 3. ANALIZE SLOBODNOG NEUPRAVNOG GOVORA U ROMANIMA SRPSKIH PISACA

Slobodni indirektni govor je specifična hibridna forma u narativnom postupku. Hibridna, jer u sebi sadrži elemente i direktnog i indirektnog govora – jasna granica među njima se gubi u tananim prelivima naracije. On ne poseduje nijedan osobeni lingvistički marker (oblik karakterističan samo za njega), po kojem bi se sa sigurnošću mogao prepoznati. Stoga definicija slobodnog neupravnog govora mora biti po prirodi negativna i dvostruka. Naime, njega određuju upravo ona svojstva upravnog, odnosno neupravnog govora, koja su u njemu odsutna (vidi: Kovačević 2012; Ašić 2011; Ašić 2012).

Kao što smo već naglasili, u ovom tipu izraza nema eksplicitnih granica između autorskog govora i govora junaka. Prožimanje ta dva tipa govora je potpuno, jer u slobodnom neupravnom govoru „s apstraktno-gramatičke tačke gledišta – govori autor, dok s tačke gledišta stvarnog smisla celog konteksta – govori junak“ (Bahtin 1980: 164). Naime, pripovedač se uživljava u lik junaka zadržavajući svoju gramatičku poziciju, (što je posebno uočljivo po upotrebi ličnih glagolskih formi i zamenice trećeg lica), ne odvajajući se od centralnog toka pripovedanja.

Među našim stilistima i teoretičarima književnosti gotovo da i nema onih koji su se bavili ovom formom i njenom umetničkom vrednošću kod srpskih pisaca. Miloš Kovačević je u tom smislu pionir u otkrivanju vrsta u funkcija slo-

bodnog neupravnog govora u romanima napisanim na srpskom (ili kako se ranije govorilo, srpsko-hrvatskom) jeziku.

U prvom od pet radova koji se bave ovom temom („Jezik i stil Petra Pajića“) autor navodi da je slobodni nepravni govor u pripovetkama ovog pisca i publiciste redak, ali su njegovi primeri vrlo stilogeni. Saznajemo da se, što je svojevrsan kuriozitet, javlja čak i u esejima.

Posebno su zanimljiva Kovačevićeva zapažanja o odlikama slobodnog neupravnog govora u bajkama Tiodora Rosića („Stilsko-jezičke karakteristike bajki *Dolina Jorgovana*“). Autor uočava da slobodni indirektni govor ovde karakteriše prisustvo uvodnog glagola (*verba dicendi*), što nije čest slučaj u umetničkoj prozi. On potom daje i objašnjenje ovog stilskog postupka: „Eksplcitna forma glagola govorenja jasno upućuje na onog kome taj govor pripada, a to je u bajci, gde je govor karika u toku događaja, vrlo bitno“ (Kovačević 2012: 271).

Ipak, postoji u Rosićevim bajkama i slobodni indirektni govor koji se sintaksički modeluje bez uvodnog glagola, a to je onaj koji oslikava unutrašnji govor i tok svesti junaka. Nasuprot tome, govor koji se sintaksički modeluje kao izrečeni govor Rosić uvek realizuje u formi sa ekspliciranim uvodnim glagolom<sup>5</sup>.

U radu koji se bavi Kecmanovićevim romanom *Top je bio vreo* („Jezička slika rata u romanu *Top je bio vreo* Vladimira Kecmanovića“) Miloš Kovačević na poseban način tretira ovaj stilski i naratološki fenomen. Naime, autor objašnjava da, budući da je dečak-narator nemi posmatrač onoga što se njemu i oko njega događa, pojava slobodnog neupravnog govora u ovom romanu predstavlja svojevrsno iznenađenje. Međutim, Kovačević objašnjava da se on javlja samo u prvom delu romana, dok je dečak još u roditeljskom domu, dok nije zanemio i dok se u njegovoj svesti prelamaju glasovi starijih.

Članak „O tipovima tuđeg govora u romanu *Sara* Petra Sarića“ predstavlja pravi mali priručnik (za studente i istraživače) posvećen ovom fenomenu. To je zato što Kovačević u ovom radu prezicno definiše i ilustruje šest tipova oblikovanja govora: *autorski govor*, *indirektni govor*, *direktni dijaloški govor*, *direktni monološki govor*, *nedoslovni direktni govor*, *slobodni nepravni govor*. Sve ove tipove Kovačević ilustruje primerima.

Najzad, u radu „Sintaksično-stilističke osobine slobodnog neupravnog govora u romanima Meše Selimovića i Skendera Kulenovića“ Kovačevićeva lingvističko-književno-filozofska teorija o slobodnom indirektnom govoru dostiže svoj vrhunac. Pokušaću da objasnim ovo moje tvrđenje: autor objašnjava da su

---

<sup>5</sup> Zanimljivo je da se istim postupkom služi i francuski nobelovac A. Kami. I kod njega (vidi Ašić 2012) možemo razlikovati dva tipa slobodnog indirektnog govora. Onaj koji predstavlja izrečeni govor (Kami ga često koristi u *Strancu*) i onaj koji predstavlja unutrašnji govor tj. razmišljanja junaka (on je čest u romanu *Kuga*).

oba romana napisana u prvom licu, što omogućava da se slobodni neupravni govor realizuje u svim sintaksičkim formama neupravnog govora.

Takođe, Kovačević pišući o modelima slobodnog indirektnog govora, objašnjava da je najsloženiji onaj koji uključuje naratora kao govornika ili sagovornika govornog događaja koji se izražava odnosno evocira. Naime, tu narator ima dve uloge: ulogu pripovedača i ulogu lika. U okviru toga mogu se izdvojiti tri podmodela: u prvom **ti** iz upravnog govora transformiše se u **ja** u slobodnom neupravnom govoru. U drugom se slobodni indirektni govor ostvaruje u okviru upravnog govora te dolazi do promene govorničkog **ja** u sagovorničko **ti**. U trećem podmodelu prepliću se treće i prvo lice. On se odnosi na slučajeve prepričavanja govornog događaja u kome je narator bio čas govornik, čas sagovornik (Kovačević 2012: 332–333).

Možda je najveći doprinos ovog dragocenog članka u tome što profesor Kovačević u njemu otkriva do sada u literaturi nepominjanu *ti*-formu slobodnog indirektnog govora. On dakle ide korak dalje od autora (poput Banfield 1995) koji su pokazali da slobodni indirektni govor ne mora biti vezan samo za naraciju u trećem licu, već se javlja i u naraciji u prvom licu. *Ti-forma* podrazumeva do sada u literaturi neregistrovani, vrlo specifičan **solilokvijumski govor** (govor koji nije monolog, već je unutrašnji dijalog).

#### 4. ZAKLJUČAK

U ovom malom eseju pokušala sam samo da na trenutak osvetlim blago koje sam otkrila u radovima sakupljenim u knjizi *Lingvostilistika književnog teksta*. A pošto esej pišem povodom jednog jubileja (šezdesetog rođendana prof. dr Miloša Kovačevića), osećam potrebu da nešto kažem ne samo o delu, već i o čoveku.

Retko se u ljudima susretnu istovremeno i snaga i pamet i dobrota i specifična mekota duše, koja je, doduše, poznata samo onima koji profesora bolje i dublje poznaju. Kad se sve te osobine nađu u jednom čoveku koji je pritom rođen u Hercegovini, onda nije nikakvo čudo što iz njegovog pera, dok piše ozbiljne i složene naučne radove, izleti rečenica poput ove: „Nije nam namjera govoriti o bajci uopšte, prije svega zato što bi takva priča ličila na one što im pristaje odlika da počinju od Kulina bana“ (Kovačević 2012: 255).

I mi tada vidimo kako strogi i glasni predavač pred kojim, kad uzme reč na skupovima i sednicama, malo ko ne zadrhti, postaje dobronamerni kazivač.

Profesore Kovačeviću, želim Vam od srca da još mnogo, mnogo godina budete takvi, da nas iznenađujete idejama i oplemenjujete dobrim delima.

## LITERATURA

Ašić (2011): T. Ašić, Slobodni indirektni govor i njegovi stilski efekti u prozi A. Kamija i V. Stevanovića, u: M. Kovačević (ur.), *Književni (standardni) jezik i jezik književnosti*, Zbornik radova sa V međunarodnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu, Kragujevac: FILUM.

Ašić (2012): T. Ašić, *Nauka o jeziku*, Beograd – Kragujevac: Beobook, FILUM.

Ašić (2012a): T. Ašić, Le discours indirect libre chez Albert Camus: formes et fonctions, *Les etudes francaises aujour d'hui*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

Bahtin (1991): M. Bahtin, *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.

Banfield (1995): A. Banfield, *Phrases sans paroles*, Paris: Seuil.

Kovačević (2012): M. Kovačević, *Lingvostilistika književnog teksta*, Beograd: SKZ.



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

УДК: 811.163.41'38  
ИД БРОЈ: 199405836  
Научна критика  
Примљен: 15. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## МОЋ И ДОМЕТИ ИНТЕГРАЛНОГ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКОГ ПРИСТУПА Поводом књиге *Линџвосџилисџика књижевној џексџа* Милоша Ковачевића

Сосировски структурализам наметао је лингвистици у 20. веку доминацију проучавања језика над проучавањем говора, односно доминацију проучавања општег над индивидуалним, што је посебног трага оставило и у србистици. Језик књижевника и књижевних дела почео се осећати као мање значајан, а што је био индивидуалнији и оригиналнији – схватан је све више као мање погодан за научно истраживање. Изузетке у старијој генерацији србиста чинили су и истакнути граматичари и лингвостилистичари, нпр. Миливој Павловић, Ирена Грицкат, Живојин Станојчић, Јован Вуковић, Ново Вуковић, Радоје Симић, а у млађој Милош Ковачевић, Бранко Тошовић, Милосав Чаркић и, најмлађа међу њима, Јелена Јовановић.

У складу са највишим лингвостилистичким стандардима које је већ поставио, строго се држећи чврсте критеријалности у бројним претходним књигама, Милош Ковачевић је испунио научна очекивања и новим насловом, *Линџвосџилисџика књижевној џексџа*, објављеним у Српској књижевној задрузи 2011. године. Информативан, научно утемељен и обиман предговор Бранка Стојановића, већ од наслова (*Књижевно-научна симфонија*) препун суперлатива о лингвостилистичком методу анализе Милоша Ковачевића, даје обиље података и за стручни и за новински приказ књиге, па би из тог угла било бесмислено понављати већ написано.

Покушали смо стога да књизи приђемо на другачији начин, у жељи да учимо и оно што у преговору није поменуто. Кренућемо стога од централне научне поставке у књизи, а она би се могла парафразирати на сле-

дећи начин: вредновање (аксиологија) књижевног дела мора кренути од језика у њему, али се не сме само на језику зауставити. Ковачевић зато строго омеђује простор лингвостилистике, и тражи најбољи приступ томе простору. Ваљани лингвостилистички приступ књижевном делу, показиваће Ковачевић кроз целу књигу, почива на прихватању и примењивању чврстих *кријеријума* на основу којих се дело анализира, па се тако *ишћање кријеријалности у (линово)стилистичкици* може сматрати и круцијалним питањем читаве књиге.

Несумњиво је сасвим необично да се у похвалу вредности и функционалности једног научног дела крене од хвале његових *рејисџара*, који се налазе на крају књиге и који, нажалост, као део научног апарата многи и не читају. Али управо *Рејисџар појмова* и *Рејисџар имена* показују да се пред нама налази не само зборник четрнаест већ објављених лингвостилистичких радова који су писани као засебне студије и огледи у периоду 2009–2011. године, већ је готово – захваљујући тематском, дисциплинарном и термилошко-методолошком јединству њиховом – у питању штиво које се може истовремено посматрати и као, језиком модерних реклама речено, „три у један“: својеврстан *уџбеник*, *термилошки речник* и *историја* лингвостилистике у Срба.

Прво, могући уџбенички карактер књиге произлази и из Ковачевићевог богатог универзитетског искуства. Уколико не кренемо од радова као изолованих целина него од појмова датих у регистру, добићемо велики број лингвостилистичких „лекција“ на курсу лингвостилистике, илустованих обиљем познатих примера из савремене српске књижевне продукције.

И о другом, тј. о практично енциклопедијском приступу теоријско-методолошким и термилошким проблемима најмодерније лингвостилистике не само код Срба но и код Словена уопште (и само донекле несловенске науке), сведочи веома детаљан и исцрпан регистар појмова, у оквиру којег имамо и хијерархијско устројство. Однос *хијеронима* (надређених појмова) и *хијонима* (подређених појмова) у регистру, наиме, омогућава и лаицима или студентима лакше сналажење у понекад веома компликованим поставкама граматике, лексикологије или семантике, са једне стране, као и (лингво)стилистике са друге. Ако, рецимо, изаберемо област синтаксостилистике, аутору несумњиво најдраже, о хијерархизацији и разгранатости појмовних и термилошких система и у синтакси и у лингвостилистички сведочи нпр. Ковачевићева регистарска обрада појмова *реченица*, *паралелизам* или *парцелација*, као и многих других.

Овако детаљан и прецизан регистар, додајмо, управо омогућава да се кроз књигу крећемо и као кроз енциклопедијски термилошки речник, будући да можемо анализирати функционалну примену одређеног термина

(појма) у анализама спроведеним на копрусу различитих песничких, прозних и есејистичких текстова различитих аутора.

О другом аспекту Ковачевићеве књиге, тј. о њеној прегледној природи када је развој лингвостилистике код Срба у питању, сведоче не само прва два рада у којима се развој стилистичке мисли прати кроз развој рецепције Шантићеве песме „Вече на Шкољу“ и Костићевих поетизама, него и преглед имена које Ковачевић наводи у *Реџистру имена*. И кроз прву расправу у књизи, која и према позицији у контексту и према тематици као да има функцију *историјаша ишћања* у некој научној монографији, као и кроз регистар имена, може се пратити развој модерне (лингво)стилистичке мисли код Срба од Богдана Поповића и Јована Скерлића до актуелних лингвостилистичара, као и јасан Ковачевићев став о научним дOMETИМА претходника и савременика. Ковачевић у раду о поетизмима Лазе Костића након детаљене анализе постојећих судова о стваралаштву једног од најзначајнијих представника српског романтизма закључује да модерна лингвистика код Срба креће од промене односа према језику Лазе Костића и његовим песничким кованицама.

Управо зато се на овом месту и може говорити о ауторовом односу према лингвостилистичкој традицији, коју Ковачевић поштује, али јој не робује чак ни када су у питању највећи светски ауторитети, попут Баија, Шпицера, Гироа, Јакобсона, Виноградова, Лотмана или Кожине. Сви поменути стилистички приступи су, мање или више, уклопљени у Ковачевићев, јер он на основу традиције гради сопствени теоријско-методолошки оквир лингвостилистичког приступа књижевном тексту. У њега су видљиво инкорпорирани и поједини теоријски постулати његових учитеља, попут Јована Вуковића или Радоја Симића, али и колега, међу којима, чини нам се, посебно место заузимају Новица Петковић (о којем је и написао два значајна текста који су остали ван ове књиге), затим Крунослав Прањић и Зденко Лешић. Домете лингвостилистичког приступа књижевном тексту, рецимо на почетку, Ковачевић овом књигом, као и многим претходнима, само још једном потврђује.

Наравно, за развијање новог оквира нужна су два предуслова: а) ауторово добро *језичко осећање*; б) ауторово суверено кретање кроз више дисциплина, од којих ћемо издвојити: лингвистику, класичну реторику, историју књижевности и књижевну критику, али у појединим радовима из ове књиге и социолингвистику.

Управо испуњавање наведених критеријума омогућило је Ковачевићу да изгради свој приступ *интегралне стилистике*, који почива на егзистенцији појма *стилеме* и примени два основна начела – *стилоености* и *стилематичности*. Ове кључне појмове Ковачевић не пропушта да прокоментарише готово у сваком раду, сагледавајући их из различитих углова и

дајући конкретне потврде за њихову функционалну примену на текстовима различитих савремених српских песника и прозаиста.

Из нових поставки произишло је и Ковачевићево преиспитивање већ традиционалних стилистичких појмова, попут *доминанције*. Иако дуго утемељен пре свега у Јакобсоновим радовима, али и радовима Леа Шпицера (на којег се Ковачевић ређе позива и којем, очито, замера на недовољној научној критеријалности), појам *доминанције* код Ковачевића добија ново значење, што представља значајан теоријски допринос савременој лингвостилистици. Тако на стр. 215 читамо како „доминантом сматрамо минималну – а фреквентну – језичку јединицу чије се начело структурисања оваплоћује у осталим стилско-језичким најрелевантнијим јединицама које карактеришу стил и језик датога писца“, а то је одређење које представља значајну иновацију у односу на Јакобсоново схватање доминанте као средњих компоненте која усмерава, одређује и преображава остале у књижевном тексту и обезбеђује целовитост његове структуре.

Ковачевић у својим анализама неретко креће од детаља који би многим књижевним критичарима, а и лингвостилистичарима, неретко сасвим изостао из фокуса истраживања, нпр. на проблему употребе малог и великог слова у Ноговој поезији. Вођен сувереним језичким осећањем, он управо у таквом детаљу препознаје доминанту, па од графостилистичке чињенице која би највероватније у другим радовима била само поменута Ковачевић креће у интегралну анализу поетског текста, посматрајући површинску ортографску аномалију на свим дубинским нивоима и тражећи *узроке* за специфично одступање од норме.

Са друге стране, Ковачевић нам показује и како општепознатим научним чињеницама, попут Костићев(ск)ог поступка ковања неологизама, модерни лингвостилистичар има много тога да дода, нарочито на пољу *критеријалности* у оцењивању вредности новостворених лексема, али и на плану голе дериватолошке анализе. И рад о Костићевим поетизмима (под којима се подразумевају првенствено индивидуални неологизми тј. кованице), речено је већ, представља својеврсну микроисторију српске лингвостилистике, која је прешла дуг пут од нормативне, утемељене на ставовима Томе Маретића и примењене код филолога у епохи „београдског стила“ (Александар Белић, Богдан Поповић, Јован Скерлић, Слободан Јовановић и др.), до савремене. А управо се у новије доба однос према кованицама, непотврђеним у Вуковим речницима али твореним према моделима потврђене фолклорне поетске лексике, променио до мере када се више не осуђују него славе као високостилематични и високостилогени *поетизми*.

У случају Крњевићеве поезије Ковачевић демонстрира како је поступке интегралне лингвостилистичке анализе могуће применити и на самој једној песми, и да се преко њих уђе у заиста све поетске и стилистичке по-

ступке онеобичења песничког језика, у све узроке таквих поступака, као и у све стилске ефекте који су постигнути.

Битно је истаћи да сам аутор централним радом своје књиге сматра текст о језику Петра Пајића, који у свом књижевном стваралаштву показује исте стилске поступке у поезији, прози и есејистици, што га на нивоу поступака приближава Милошу Црњанском.

Овом књигом у пуној мери прави путоказе ка утемељеном приступу језику књижевног дела, будући да су се последњих деценија често на странпутицама налазили истовремено и њижевни критичари који не познају лингвистику и лингвостилистику и лингвисти који не разумеју структуру и фунције књижевног текста. На срећу, и међу представницима науке о књижевности у србистици оформио се првенствено око Новице Петковића круг сјајних стилистичара посвећених тумачењу савремене српске поезије и прозе, међу којима ваља издвојити Јована Делића, Александра Јовановића и Радивоја Микића.

Истовремено, Ковачевић је сваким својим радом у овој књизи и младим научницима показао на делу како изгледа стварање чврстих теоријско-методолошких оквира за научно истраживање. Без обзира на тему рада, а по правилу она подразумева језичко-стилску анализу песничких, прозних и есејистичких текстова, Ковачевић на почетку врло експлицитно наводи *циљ рада*, којем усклађује и лингвостилистичке методе, засноване на прецизним научним *кришеријумима*.

Ауторова *субјективност* и у књизи као целини и у радовима као њеним деловима огледа се зато само у једном: у селекцији српских писаца из друге половине 20. в. (са изузетком Шантића и Костића) чији стил анализира, а која је очито извршена према личном читалачком афинитету. У свим осталим сегментима ове књиге лингвостилистика се показује као наука базирана на јасним критеријумима, а Милош Ковачевић – поред Новице Петковића и Радоја Симића – као један од њених врхова на српском језичком простору.



Драган Бошковић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет

УДК: 811.163.41'38  
ИД БРОЈ: 199406348  
Научна критика  
Примљен: 1. март 2013.  
Прихваћен: 25. март 2013.

## КЊИЖЕВНОСТ ЈЕ ЛИЦЕ ЈЕЗИКА: О лингвостилистичкој херменеутици Милоша Ковачевића

Ретки су поводи да можемо озбиљно и одговорно проговорити о лингвостилистичком разумевању литературе, заправо о лингвостилистичком разумевању језика, као и о српској лингвостилистици, можда више о српској лингвистици која своје лице налази у српској књижевности. Ретки су и мислиоци који идентитет језика поимају у његовом, рекао би Бахтин, литерарном догађању, у самој литератури. Још рећи су они који имају слуха за књижевност, за литерарност и поетички идентитет, и који га сагледавају из језичке оптике. Као да онај давно постављени завет великих стилистичара, руских формалиста и француских структуралиста, никога данас не обавезује. А, онда, када наиђемо на студије објављене у периоду од годину дана, насловљене *Лингвостилистичка књижевност текста*<sup>1</sup> и *Стилска значења и зрачења*<sup>2</sup>, наједном изнова спознамо да овако велика област, овако деликатна херменеутика, и једновековно прегнуће науке о језику није изгубљено. И добро је да је тако. Захваљујући, пре свих или искључиво, целовитом и интегралном лингвистичком погледу Милоша Ковачевића.

Поменуте студије Милоша Ковачевића поседују једну себи својствену иманентну логику и једно прстенасто уоквирење, унутар кога се исписује историја српске литературе, историја тумачења српске литературе, историја српске лингвистике и српске лингвостилистике. На почетку *Лингвостилистичке књижевности текста* артикулисана је заснивајућа идеја стилистичке анализе Богдана Поповића и његове теорије реда-по-ред, а на крају књиге *Стилска значења и зрачења* налазе се два огледа о Новици Петкови-

<sup>1</sup> Милош Ковачевић, *Лингвостилистичка књижевност текста*, Српска књижевна задруга, Београд, 2012 – штампано о стогодишњици Српске књижевне задруге – коло CIV.

<sup>2</sup> Милош Ковачевић, *Стилска значења и зрачења*, Филозофски факултет, Ниш 2011.

ћу, којима се мисао о српској лингвостилистици заокружује. Књижевни теоретичари, занимљиво је, чине овај велики лук лингвостилистичких истраживања у нас, они их утемељују и они су њихова парадигма. У том контексту посматрано, дело Милоша Ковачевића је битно као оно које академски и теоријски препознаје исходиште лингвостилоистике, описује и њене најсветлије тренутке (Драгиша Живковић и Новица Петковић) и из овога дедукује оно најбоље лингвистичко, које ставља у један историјски и теоријски ход од Поповића до њега самога, Милоша Ковачевића. Затворена кружна линија Поповић–Петковић помера се корак даље, и мирне душе можемо тврдити да би тај једновековни лингвостилистички круг данас био обележен овим тангентима: Поповић–Ковачевић. Ако Милош Ковачевић одговорно тврди да је Новица Петковић највећи српски књижевни стилистичар, не можемо погрешити ако утврдимо оно што је већ утврђено, да је Ковачевић највећи српски лингвостилистичар.

Описујући историјско исходиште српске лингвостилистике, Ковачевић нас подсећа да Богдан Поповић први креће ка лингвистичком, тачније естетсколингвистичком разумевању знака, далекосежно тврдећи да се идеја лингвистичких истраживања овога типа прво формира у нашој култури па тек онда на Западу. Коју годину касније појављује се Сосиров *Курс ојшше лингвистике*, *Ускрснуће речи* Виктора Шкловског, формалистичко преиспитивање језика као грађе књижевног дела и Хајдегерово испитивање језика као хоризонта фундаменталне онтологије. Биће станује у језику, и песнички станује човек, велика је мисао немачког филозофа, али да књижевност станује као језик – велика је мисао формализма и стилистике. Тада се у жижу истраживања поставља језик, знак, знаковност, и то језик и као материјал књижевног дела, а самим тим и језик као место поетичког идентитета књижевности и као место њеног теоријског разумевања, да би се кроз двадесети век епистемолошки одлазило све даље и даље, ка стилистици, семиотици, семиологији, структурализму, граматологији, све више се удаљавајући од знака ка тексту, дискурсу, од стилистичке анализе ка анализи дискурса, али увек у и као књижевном универзуму.

Описујући и систематизујући ово деликатно поље разумевања и једну историју мишљења као историју културне и друштвене егзистенције, Ковачевић истовремено отвара деликатну причу о тумачењу, идентичности и неидентичности знакова, пре свега у лингвостилистичком смислу. Посредством стилема, стилематичности, стилогености, једне заправо нарастајуће свести од фоностилистике и гласовности до текстостилистике и текстостилистике, Ковачевић ће обухватити књижевност, и то најопсежније и најдрастичније у самом срцу знака, гласа, текста. Само једна мала промена у знаку и већ смо на пољу литературе; само један литерарни знак и већ смо у бескрајном космосу лингвистичких истраживања. Бавећи се песнич-



ким и прозним текстовима, поетизмима и, назвао бих их – прозаизмима (проземама, наративизмима), различитим доминантама у књижевним делима, стилистички одступањима и преступима, онеобичавањима и „аномалијама“ у ткиву и на телу знакова, Ковачевић на низу текстова, међу којима су, између осталих и Крњевић, и Лаза Костић, и Шантић, и Меша Селимовић, и Владимир Кецмановић, и Јован Дучић, и Милисав Савић, и Слободан Ракитић (итд.), супериорно демонстрира свој метод. Поштујући академско читање и тумачење, научну реторику и херменеутику, веран академизму и науци, он као да неће ништа више осим да покаже оно тако једноставно, очигледно и транспарентно, што је обично најтеже учинити. Пошто нам је разоткрио само једну стилогену промену, ми смо затечени чињеницом да је никада нисмо изговорили, а да смо је већ одавно запазили. Као прави мајстор заната, Ковачевић нас доводи у само срце открића, знања, егзактности и могућег, али се не залеће у немогуће, тако у нама стварајући необичан осећај да нас жедне преводи преко воде у којој нас је већ удавио.

Милош Ковачевић, наиме, тако једноставно, увиди за нас невидљиви, а за њега и после његове анализе тако очигледан проблем, стилогени „дефект“, издвоји га, и онда се обрушава на њега, разигравајући његове функције, његову структуру и његове ефекте, након чега се не задржава на свом открићу него одлази све даље, водећи нас непоимљивим стилистичким подручјима језичког-књижевног дела, поетици, поетичкој структури, идеолошким хоризонтима и онтолошким пејзажима литературе. Ковачевићев метод је сувише прецизан да се у њему може „полудети“, измишљати, уписивати онога чега у језику/тексту нема; он нас задржава у јасно издвојеним и оцртаним просторима научне анализе. И кад нас, на моменат, измести негде даље, већ следећег момента нас враћа назад, подсећајући нас да наука јесте баш то – наука, и да нема разлога лутати него се само усредсређивати на оно што је ту, што нам се само језиком објављује. Научно разграђујући језик књижевног дела, Ковачевић нам, наиме, само указује на расцепе, прелазе, дисоцијацију и асоцијацију семантике, не би ли се сама литерарност у елементарном, језичком, а тако и у поетичком смислу објавила.

На овом великом послу хуманитета и културе, знаковности и смисла, Ковачевић чини велики корак. У његовим лингвостилистичким открићима константно шуми оно друго, чудо језика, литературе, идеја и идеологија, историја човека, историја српске књижевности као историја стилистичких ефеката српског језика. Обављајући велики посао за српску литературу, описујући њен синтаксички, стилистички и опште гледано лингвистички идентитет, Ковачевић указује на језик као лице књижевности, али и на проучавање књижевности као привилеговано место проучавања језика. У ове две његове студије, синтакса српске књижевности постаје наша синтакса, а историјско тело њеног језика њено литерарно историјско тело. Књи-

жевност, српска, постаје тек са овим лингвистичким студијама и наша; књижевност постаје наш, српски језик, и обрнуто: српски језик постаје наш тек уколико је српска књижевност.

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

УДК: 82.0(049.32);  
821.163.41.09(049.32);  
811.163.41'38(049.32)  
ИД БРОЈ: 199407116  
Научна критика  
Примљен: 2. фебруар 2013.  
Прихваћен: 14. март 2013.

## ПОД ПЛАВИМ НЕБОМ САВЕСТИ СРПСКЕ ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ МИСЛИ Поводом књиге *Линџвосџилисџика књижевној џексџа* Милоша Ковачевића

Књига *Линџвосџилисџика књижевној џексџа* Милоша Ковачевића представља значајан белег у српској лингвистици, и то као немерљив принос лингвостилистичким истраживањима на примерима из српске књижевности. Ако је Пешикан међио време у српској лингвистичкој науци од Белића до Ивића, онда се поменути стожерима српске науке о језику данас овде<sup>1</sup>, под плавим небом савести српске интелектуалне мисли, у библиотеци Српске књижевне задруге, придружује још једно значајно лингвистичко име – Милош Ковачевић, и то својом 21. књигом – у јубиларном, 104. колу, о 120. годишњици СКЗ. Тако је Задруга од ове године са тројством филолошких значајника *Белићем – Ивићем – Ковачевићем*.

У опруженом временском луку Ковачевићева књига на неки начин симболизује и надне интенције Стојана Новаковића да се Задруга не одрекне филологије, а с друге стране мири и Скерлићеву изричитост да ова кућа (СКЗ) треба, пре свега, да буде окренута лепој књижевности. А ова књига Милоша Ковачевића је измиритељна, и то у потпуности. Међник с два лица.

Тако је, дакле, после Белића и Ивића, од ове године, српска лингвистика добила још једног аутора у плавој Задругиној повезачи, што је једнако добро и за српску науку о језику, и за Задругу и њеног новајлију.

Као да је Новаковићева *Срџска књџа* из 1900. године, све ове деценије чекала Ковачевићеву књигу *Линџвосџилисџика књижевној џексџа*. А

---

<sup>1</sup> Реч на промоцији у Српској књижевној задрузи 8.11. 2012. године

овој књизи претходила је бисерна ниска из Ковачевићеве лингвистичке ковачнице: *Узрочно семантичко поље*, Сарајево 1988; Београд 2012; *Грамаићка и сџилисџика сџилских фиџура*, Сарајево 1991, Подгорица, 1995, Крагујевац 2000; *Кроз синџајме и реченице*. Сарајево 1992; *У Одбрану језика срџскоја (– и даље)*, Београд 1997, 1999; *Синџакса сложене реченице у срџском језику*, Београд – Србиње 1998; *Сџилске фиџуре и књижевни џексџ* Београд 1998, *Предавања проф. др Милоша Ковачевића одржана у Лондону 2000. и 2001 џ. џоводом славе Фонда Лаза Косџић*, Лондон – Бирмингем 2001. Затим слиједе књиге: *Синџаксичка неџација у срџском језику*, Ниш 2002, *Срџски језик и срџски језици*, Београд 2003; *Грамаићке и сџилисџичке џеме*, Бања Лука 2003; *Срџски џисци о срџском језику (хресџомаџија)*, Београд 2003; *Оџеди о синџаксичкој неџацији*, Српско Сарајево 2004; *Проџив неџџина о срџском језику*, Источно Сарајево, 2005; *Сџиси о сџиљу и језику*, Бања Лука 2006; *Срџсџичке џеме* Крагујевац 2007; *Оџеди из срџске синџаксе*, Београд 2009; *Срџски језик у врџлоју џолиџике* (коаутор М. Ш.), Никшић 2011; *Сџилска значења и зрачења*, Ниш 2011. и *Грамаићка џиџања срџскоја језика*, Београд 2011.

Мислим да је ово била и ваљана препорука да Задруга отвори своје двери Ковачевићу, а колико јој се он одужио видимо из садржаја књиге *Лџвосџилисџика књижевној џексџа*. А оно што ову књигу с једне стране спаја са претходницама, а с друге стране их и надвисује, јесте препознатљиви ковачевићевски научноистраживачки замах, који не подређује конзистентност сопствених методолошких поставки самој тематској замисли као премету проучавања. Без обзира на склопљеност неких анализа чак и до херметизма, овај аутор се не скрива иза, само на први поглед, недокучиве термилошке апаратуре. Полазећи од основних појмова модерне лингвостилистике *сџилем*, *сџилемаџичносџ*, *сџилоеносџ* аутор у својим аналитичким замасима зналачки улази у контекстуалну функционалност појединих стилема, указујући на стилогеност као умјетничко дејство израза у књижевном тексту датога дјела.

Тако Ковачевић самосвојно реafirмише теорију *рега-џо-рег* Богдана Поповића, јасно указујући на арматурни склоп књижевног остварења. На тај начин он успева да покаже да оно што је за лџвостилистичку анализу издвојио као доминанту – јесте и естетски релевантно у делу писца које анализира. Ковачевић то ради са ретко виђеним интерпретативним жаром, коме сам и сџм деценијски свједок, јер сам многе од његових радова прво добијао у усменој форми, препричане (обично у кафани). Остајао сам нем када сам радове касније читао, дивећи се непоновљивој стваралачкој енергији и ретко виђеној оданости научним чињеницама.

Сама слика језичко-стилских нивоа у анализама датим у књизи о којој је реч, јасно је препознатљива из наслова датих радова. Од укупно четр-

наест текстова у овој књизи првих седам је посвећено поезији; осми текст, „О језику и стилу Петра Пајића“ – како добро аналитички размеђује Бранко Стојановић – тровалентан је: односи се и на поезију и на прозу и на есејистику, и он, у композиционој структури студије, делећи је на две безмало равне части (7+1+6), чини мост који нас од света лирике уводи у Ковачевићеве лингвостилистичке огледе о свету прозе... и то тематолошки и проблемски оштро фокусирано.

У првом делу књиге закључно с осмим текстом („О језику и стилу Петра Пајића“) радови су посвећени песничкој речи овим редом: Шантићевој песми *Вече на шкољу*, поетизмима Лазе Костића, графостилематичности поезије Рајка Петрова Нога, пролептичкој фигуративности у поезији Слободана Ракитића, анализи Крњевићеве песме *Пјесан о жалној судбини*, песничкој књизи *Језикрвље* Зорана Костића, затим следи рад о поетској одбрани језика српскога из пера Момира Војводића и Милице Бакрач – и на крају прелазни, за овај део књиге, оглед „О језику Петра Пајића“ – који нас непосредно уводи у Ковачевићеве безмало студије о лингвостилистичким особинама српских прозаиста, и то овако насловљене: „Стилске доминанте у збиркама приповедака Видосава Стевановића“, „Стилско-језичке особине бајки *Долина јорјована* Тиодора Росића“, „Језичка слика рата у роману *Тој је био врео* Владимира Кеџмановића“, „Стилистика онимских назива *Јојеић суданија* Тихомира Левајца“, „О типовима туђег говора у роману *Сара* Петра Сариха“, „Синтаксичко-стилистичке особине слободног неуправног говора у романима Меше Селимовића и Скендера Куленовића“.

За ову пригоду тешко је синтетизовати Ковачевићеве аналитичке до-машаје па ћемо илустративно само показати шта и колико може лингвостилистичка анализа, још кад се врши на доброј *йодлози*. Наиме анализирајући пролептичку фигуративност у поезији Слободана Ракитића, Ковачевић нас непосредно обавештава да пролептичке фигуре подразумевају претварање граматичког субјекта зависне у објекат основне клаузе у строго одређеним лексичко-синтаксичким условима, да би после опсежне анализе своје истраживање заокружио закључком: Ракитић готово све типове стилистичке пролепсе користи да би стихове превео у формално и семантички амбигвалне. Тај амбигвитет најбоља је подлога и потврда стилогености (умјетничке вриједности) пролептичких конструкција у Ракитићевој поезији. Хармонизација стилогености и стилематичности на најбољи начин оповргава мишљење о примарно артистичким циљевима Ракитићевог савршенства форми. *Јер без савршених форми нема језички уишемељеној йоеићској значења, а без амбијвалној йоеићској значења нема ни велике йоезије.* Пролептичке структуре су само један, али више него јасан, показатељ да Ракитићева поезија ту оцјену и потврђује и заслужује.

На овај начин лингвостилиста даје јасне доказе о валидности изреченог суда о Ракитићевој песничкој речи да је велики песник онај ко служи, пре свега своме језику па тек онда своме народу и култури.

Закључни суд за песника од сада се односи и на лингвостилисту Ковачевића, који је на непоновљив начин, управо овом књигом, показао како треба служити језику српскоме!

Тиодор Р. Росић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 811.163.41'27 ;  
811.163.41:929 Ковачевић М.  
ИД БРОЈ: 199408396  
Прегледни рад  
Примљен: 14. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## СРБИСТИЧКА ИЗУЧАВАЊА МИЛОША КОВАЧЕВИЋА

*Айсиџракиј:* У раду се<sup>1</sup>, применом аналитичке методе, приступа србистичким радовима Милоша Ковачевића. Циљ рада је да се укаже на изузетан допринос овога лингвисте у обнови националне филологије, јер је одсуство србистике као научне дисциплине по Србе имало трагичне последице. Задатак је да се идентификују фактори који су условили одступање од научне истине о српском народу и његовом језику.

*Кључне речи:* српски језик, србистика, сербокroatистика, идентитет српског језика, варијанте српског језика

### 1.

1.1. Статус србистике као националне филолошке дисциплине и научна истина о српском језику, његовој структури и пореклу, у средишту су лингвистичких истраживања Милоша Ковачевића. То је она предметно-истраживачка компонента која се провлачи у већини научних чланака и у књигама овога лингвисте посвећеног отвореним актуелним питањима србистике и језичке политике<sup>2</sup>. Ковачевићева србистичка истраживања иницијално су усмерена на питања статуса, генетике и структуре српског језика, али и на одсуство србистике као научне филолошке дисциплине, што је

---

<sup>1</sup> Рад је урађен у оквиру пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

<sup>2</sup> У средишту пажње су Ковачевићеве књиге: *У одбрану језика српскога (и даље)*, I издање, Београд, 1997; II допуњено издање, Београд, 1999; *Српски језик и српски језици*, Београд, 2003; *Проштив неистина о српском језику*, Источно Сарајево, 2005; *Српски језик у вршлоју йолишике* (у сауторству с Михаилом Шћепановићем), Подгорица 2011.

имало трагичне последице у губитку свести о националном идентитету и деструкцији националног бића<sup>3</sup>.

1.2. Србистика је – као наука о српском језику и његовој историји, језичким споменицима и фолклору српског народа, дијалектима, књижевном језику и његовим функционалним стиливима, звуковним, граматичким, лексичким, синтаксичким, укључујући остале језичке нивое – блиско повезана са многим другим научним областима, од историје српског народа до етнографије. Многострукост тих односа (пред)одређује и разноликост србистичких студија, методе и начине представљања резултата. Један део Ковачевићевих радова посвећен је формално-граматичким, стилистичким и лингвостилистичким истраживањима, где је овај изузетни филолог бриљантно применио и развио лингвостилистичке аналитичке и дескриптивне методе и технике језичке анализе. Тај део његовог истраживачког опуса<sup>4</sup>, укључујући лингвостилистичка, реторичко-стилистичка и синтаксичка истраживања<sup>5</sup>, није предмет овога рада.

<sup>3</sup> Истину о српском језику и његовом народу износи *Слово о српском језику* (Фонд истине о Србима, Београд, 1998), објављено на иницијативу Светског сабора Срба и потписано од петнаест српских лингвиста и књижевника, чији је Ковачевић један од састављача и потписника. Уз потписнике, за идеје о обнови србистике доследно се залажу Петар Милосављевић и Радмило Маројевић, такође потписници и једни од аутора *Слова*. Милосављевић је иницијатор Покрета за обнову србистике. Објавио је више књига посвећених повратку српској филолошкој традицији прекинутој у периоду сербокроатистике: *Систем српске књижевности* (1996, 2001), *Срби и њихов језик* (1997, 2001), *Српски филолошки иројам* (2000), *Увод у србистику* (2002, 2003), *Српска њисма* (2006, 2009), *Идеје јујословенства и српска мисао* (2007), *Српско њишање и србистика* (2007). Репрезентативни зборник радова из србистике Радмила Маројевића објављен је у књизи *Српски језик данас* (2000, Београд: ЗИПС, Српска радикална странка). Он обухвата научне чланке и расправе и садржи само синхрона истраживања и студије општег карактера, не и полемике и чланке посвећене актуелним језичким питањима, а ни дијахрона истраживања српског језика објављена у другим публикацијама. Посебно место припада, наравно, и Лазу М. Костићу и његовој књизи *Крађа српској језика* (Баден, 1964), објављеној у емиграцији, у којој се Костић бави „крађом српског језика“ и питањем како је дошло до тога да се српски језик прогласи за хрватски.

<sup>4</sup> Уз капиталну књигу лингвостилистичких анализа *Лингвостилистичка књижевности* (Београд, 2012), објављену у јубиларном колу Српске књижевне задруге, то су радови у књигама: *Стилстичка и грамајичка стилских фигура*, I издање, Сарајево, 1991; II допуњено издање, Подгорица, 1995; III допуњено и изменијено издање, Крагујевац, 2000; *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд, Србиње, 1998; *Синтаксичка нејација у српском језику*, Ниш, 2002; *Грамајичке и стилстичке теме*, Бања Лука, 2003; *Стили о стилу и језику*, Бања Лука, 2006; *Србистичке теме*, Крагујевац, 2007; *Стилска значења и зрачења*, Ниш, 2011; *Грамајичка њишања српској језика*, Београд, 2011.

<sup>5</sup> О неким аспектима Ковачевићевих лингвостилистичких истраживања читалац се може упознати и у тексту: Тиодор Росић, Допринос савременим лингвостилистичким истраживањима, *Узданица*, Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке; Нова серија, јун 2012, год. IX, бр. 1, стр. 321–324.



1.3. У својим србистичким студијама Ковачевић се доминантно бави питањима статуса српског језика, његовим идентитетом, полазећи од структурног и генетског критеријума у одређењу српског језика, налазећи снажан ослонац у радовима врхунских европских слависта XIX века, у историјској граматици српског језика, заснованој на методама историјског изучавања језика, где спадају: метод унутрашње реконструкције, структурне анализе, упоредно-историјски, као и упоредно-типолошки метод.

1.4. У раду се најпре у светлу најзначајнијих србистичких текстова овога лингвисте разматра статус српског језика, а затим се приступа питањима одступања од Вуковог националног језичког програма кроз напуштање темељних принципа србистике и приклањање себрокроатистици. Надаље се разматра статус и идентитет српског језика, насиље над српским језиком, проблеми актуелних странпутица српске језичке политике, као и питања писама српског језика.

## 2.

2.1. Српски језик је делио судбину српског народа и српске државе – комадан је, преименован, отуђиван. Са њим се десило – како запажа Милош Ковачевић, у књизи огле-да, расправа и полемика, *У одбрану језика српскога – и даље* (Ковачевић 1999) – што се досада није десило ни са једним језиком на свету: дошло је до његове праве распродаје, а то је проузроковано одступањем од Вукове језичке политике и прихватањем хрватског филолошког програма као српског. Захваљујући таквој језичкој политици „Хрвати су“, како горко опомиње Ковачевић, „за вијек и по од Вуковог српског језика стигли до хрватског, а Срби од српског до српскохрватског језика“ (Ковачевић 1999: 85).

Већина текстова ове књиге, што је карактеристично и за књигу *Српски језик и српски језици* (Ковачевић 2003), посвећена је актуелним питањима српскога језика, проблемима језичке политике. Ковачевићеви судови утемељени су на научној истини о језичко-историјском статусу српског језика, али и српске књижевности. Његова гледишта посвећена су питањима наставе српског језика, проблемима програма, уџбеника, правописним и питањима нормирања, односно граматичке и стилистичке норме. Овај лингвиста, између осталог, најновији и несистематични Правопис Матице српске одбацује као несрпски и покреће праву лавину отворених питања (Ковачевић 1999: 204–211), укључујући и она везана за расрбљавање не само српског језика већ и књижевности, али скреће пажњу и на отворена питања стандардизације српског језика, пружајући на понуђене изазове и научно релевантне одговоре.

2.2. Стратешка декларација *Слово о српском језику* (1998) нека је врста научне ауре која уоквирује основна стратешка научна језичка питања која закупљају овога лингвисту у његовим србистичким радовима, пре свега у књизи *Српски језик и српски језици*, а нарочито у шестом поглављу књиге *У одбрану језика српскога – и даље* (Ковачевић 1999: 359–398). То показује сву исправност Ковачевићевих језичких погледа, али и важност овог националног филолошког програма, заснованог на изворном Вуковом филолошком програму. Ово поглавље показује и сав полемички жар, али и научну рационалност Милоша Ковачевића у одбрани *Слова*, тј. изворних принципа српског филолошког програма и прећутане истине о српском језику и српском писму, о статусу српске културе и српског народа уопште.

2.3. Одступање од Вуковог националног језичког програма, експлицитано у његовом раду *Срби сви и свуда*<sup>6</sup>, имало је катастрофалне последице. Напуштање Вукове националне језичке политике и његових начела убрзало је процес расрбљавања. Српски народ се преко вере и језика селио у друге народе, који су настајали на његовим националним развалинама. Од Вукових Срба трију верских закона, а једног језика, формирана су три народа, а равноправност екавског и ијекавског изговора претворена у диференцијалну разлику и средство за формирање хрватског и бошњачког језика, а уз настојање стварања и црногорског. Тај процес је, изузев у последњем случају, мање-више завршен на штету Срба.

Напуштање темељних научних начела србистике и њено утапање током друге половине XIX у сербокroatистику, имало је далекосежне и кобне последице по српски народ. Ковачевић у датој тврдњи није усамљен. О томе се прецизно, непобитно, аргументовано, веома обавештено и непристрасно говори и у књигама Петра Милосављевића *Срби и њихов језик* (1997, 2001), *Српски филолошки програм* (2000), *Увод у србистику* (2002, 2003).

2.4. Ковачевић ослонац налази у реконституисању србистике и њеног места у систему филолошких дисциплина других народа. Он полази од научних гледишта Добровског, Копитара, Доситеја, Вука, или Шафарика, корифеја славистике и србистике и дефинише етнички идентитет Срба са позиција српског штокавског језика и у том језику остварене српске књижевности.

Срби су, то показују и Ковачевићева истраживања, упркос спорадичним отпорима, попут оног Лазе Костића, лакомислено и лаковерно прихватили, испрва језичко и књижевно а, потом, и државно заједништво с Хрватима. У јужнословенску заједницу они су уградили свој српски штокавски.

---

<sup>6</sup> Текст је објављен 1849. у Бечу, као део књиге *Ковчежић за историју, језик и обичаје Срба сва три закона*

Хрвати су пак у далекосежно програмираној кроатизацији, одступили од свог примарног националног чакавског и секундарног кајкавског и створили простор за своје државно-национално устројство. Стратешки интерес Хрвата од Павла Ритера Витезовића, преко Гаја, Јагића, Анте Старчевића и бискупа Штросмајера, уз помоћ и неких Срба попут, рецимо, Ђура Даничића, а након његовог преласка у Загреб, био је да се језик та два народа најпре помеша. Пошло се од тезе да Хрвати и Срби говоре једним језиком који има три наречја: кајкавско, чакавско и штокавско. Штокавски је проглашен за заједнички књижевни језик, да би се у перспективи тај језик раздвојио по националној основи, али тако да свако из тог језичког корпуса узме шта му је воља.

2.5. Дефинишући српски језик као полицентрични, Ковачевић се у одређењу природе српског језика, његове структуре и граница, залаже за строго научну аргументацију. Он улази у историјат разматраних проблема и опомиње да данас и у будућности не поновимо заблуде и грешке прошлости. Он трага за најбољим начином којим би се превазишло постојеће стање. Не замера Хрватима што су се борили за властите интересе, већ зашто су Срби хрватске интересе проглашавали за српске, а српске нису препознавали (Ковачевић 1999: 47 и даље, 2003: 14 и даље). Хрватски је филолошки програм потиснуо српски, а хрватски наметнут за југословенски. Прихватајући југословенски филолошки програм, Срби су се борили за хрватски филолошки програм, који је био старчевићевски.

Истините су и болне Ковачевићеве констатације да су Хрвати за век и по од Вуковог српског језика стигли до хрватског, а Срби од српског до српскохрватског, са и без цртице (Ковачевић 1999: 85). Распад друге Југославије враћа име српском језику. Парадоксално или не, одласком из Југославије Хрвати Србима враћају име српског језика. А Срби имају име, али и старе антисрпске навике. Наставили су са антисрпском језичком политиком – у *йокушају* стандардизације српског књижевног језика опробано је нарушавање равноправности варијантних обележја два изговора: ијекавског и екавског, што би и даље дробило српско национално биће. Ковачевић се залаже за њихову равноправност, као и за повратак вуковским правописним филолошким начелима, уз превазилажење поларизованих правописних решења за домаћу и страну лексику (Ковачевић 2003: 139 и даље).

2.6. Ковачевић се у низу чланака залаже за равноправност екавице и ијекавице и даје драгоцен допринос у разобличавању покушаја унификације српског језика на темељу екавског изговора, што је могло да има трагичне националне последице, а за шта су се здушно залагали поједини етаблирани српски лингвисти, чланови тзв. Одбора за стандардизацију српског језика, чија делатност под патронатом Одељења језика и књижевности САНУ – које је донело одлуку да *Речник српскохрватској књижевној и*

*народној језика* и даље излази под тим именом – води даљем расрбљавњу српског језика. САНУ и даље спроводи хрватски филолошки програм. *Слово о српском језику* је супротност томе програму. Ковачевић осветљава научну истину о статусу српског језика, он сведочи о странпутицама српске филолошке па и књижевне политике и упућује на магистралне правце српског језичког и уопште духовног препорода.

### 3.

3.1. Одступање од српског филолошког програма имало је катастрофалне последице по српске националне интересе. *Слово о српском језику* (1998) донето је да би се зауставио антисрпски филолошки програм, а зарад прекидања „са праксом провођења несрпских филолошких програма као српских“ (Ковачевић 2003: 12). Говорећи о *Слову*, чији је један од састављача и потписника, Ковачевић истиче да оно доноси „само неспорне чињенице из историје српске филологије од Вука Караџића до данас и на њима темељи основне поставке српског филолошког програма“ (Ковачевић 2003: 12).

3.2. Ковачевићева програмска начела о српском језику и његовом народу изречена су у четири тачке, у књизи *Српски језик и српски језици*, а саставни су део и *Слова*.

Основно начело, из кога се изводе преостала три, јесте: *Српска култура, књижевност и језик су недељиви – обухватају сав српски народ* (*Слово* 1998: 7).

Заснива се на гледишту о јединствености и недељивости српске културе и језика, а обухвата споменике материјалне и духовне културе у земљи и расејању.

Друго начело се односи на књижевни језик: *Српских књижевних језика нема нејо један, којим је говорио а и сад говори сав народ српски. Данашњи српски књижевни (стандардни) језик има своје две варијанте: заребачку и сарајевску варијанту српској књижевној језика*.

Српски књижевни (стандардни) језик, како га је дефинисао његов творац Вук Стефановић Караџић, јесте штокавски. Верска „припадност ни данас се као ни у Вуково доба не подудара са језичком припадношћу, јер су српским језиком говорили а и данас говоре етнички Срби све три вјероисповјести: и православне, и римокатоличке, и исламске“ (Ковачевић 2003: 14).

Треће начело *Слова о српском књижевном језику* гласи: *Српски књижевни језик има два равноправна књижевна изговора према рефлексима прасловенској вокала „јай“ – екавски и ијекавски*.

Српски језик, без обзира на историјат овога питања, као равноправне стандарднојезичке изговоре има ијекавски и екавски. Оба су изговора под-

једнако српска, па употреба екавског или ијекавског изговора није и не може бити диференцијална црта према католичкој и муслиманској варијанти српскога језика, чије би негирање „довело до несагледивих негативних последица по српске не само филолошке него и шире националне интересе“ (Ковачевић 2003: 17).

Четврто начело односи се на употребу писма:

*Српски књижевни језик има два писма – ћирилицу и латиницу.*

Ћирилица је „стожерна вертикала српског духовног, културног и историјског идентитета“ (Слово 1998). Она је српско национално писмо, а латиница је са њом равноправна јер се Срби одавно служе и латиницом, на којој су написали велики број дела која представљају трајно добро српске књижевности и културе.

Та четири начела су у нераскидивом јединству и она су основа српског филолошког програма.

#### 4.

4.1. На основу језичког критеријума као суштаственог елемента националне идентификације било ког народа, србистика се укључује у системско изучавање српског језика.

Ковачевић у многим својим научним чланцима анализира лингвистички статус данашњег српског књижевног језика и недвосмислено износи тврдњу да тај језик припада полицентричним језицима. Осим Срба, употребљавају га још Хрвати, Муслимани (Бошњаци) и Црногорци, па се може говорити о варијантама српског језика: хрватској, бошњачкој и црногорској, који су, истовремено и политички језици. Аутор доказује да је српскохрватски језик био само преименовани Вуков српски књижевни језик.

4.2. На основу лингвистичких критеријума српски језик припада полицентричним језицима, будући да се употребљава код више народа и у више држава. Генетски и структурно је исти, а варијантски је раслојен на хрватску, бошњачку, и црногорску варијанту (Ковачевић 2003: 8). Те варијанте се неосновано називају: хрватски књижевни језик, босански језик и црногорски језик (Ковачевић, Шћепановић 2011: 52).

Ковачевић показује да се напуштањем лингвистичких критеријума прибегло политичким критеријумима да би се обезбедио статус књижевног језика за хрватски, босански и црногорски језик. То су ванлингвистички, критеријуми самопроцене говорника датога језика, права народа да свој језик назове властитим именом, критеријум имена језика, говорни нелингвистички критеријум, државно-територијални критеријум и национално-идентитетски критеријум (Ковачевић, Шћепановић 2011: 53).

5.

Као истраживач, Ковачевић се усмерио и на бројна друга актуелна и отворена језичко-политичка питања. Тако, рецимо у чланку „Српски као већински и мањински језик у Србији“ (Ковачевић 2006) доказује да, мимо научних критеријума, у Србији данас српски књижевни језик има статус и већинског и мањинског језика, с тим да се као већински именује српским именом, а као мањински хрватским или босанским именом.

Ковачевић показује како је од српског књижевног језика именом најпре постао српскохрватски, а онда, применом нелингвистичких критеријума хрватски и босански. То је српски језик довело у апсурдан положај – да се исти језик у истој држави може јавити и као већински и као мањински. Како је показано, никада и нигде „ниједан језик – сем српског – у своме народу није сматран мањинским“ (Ковачевић, Шћепановић 2011: 69). Никада „ниједно писмо – сем српске ћирилице – није ниподаштавано од властитога народа“ (Ковачевић, Шћепановић 2011: 69). Ћирилица је примарно и најважније српско писмо. Поделило је судбину разградње националног језика, па се Ковачевић залаже да то писмо, у односу на латиницу као српско помоћно писмо, добије равноправнији положај.

Отворен према изазовима времена, Ковачевић се бави и питањима језичке (не)културе, посебно у језику мас-медија, језику младих и политичара. Апострофира језичку (не)културу, неукост, помодност и небригу како би се језик бранио и одбранио од даљег пропадања (Ковачевић 2005).

6.

Чланци, осврти и разговори Милоша Ковачевића публиковани у књигама *Против неистине о српском језику*, *Српски језик и српски језици*, *Српски језик у врџлоу њолићике* (у сауторству с Михаилом Шћепановићем), вредан су допринос науци о српској филологији. Изнесене научне чињенице имају снажан ослонац у *Слову о српском језику*, чији је Ковачевић један од састављача и потписника, а које представља обнову српског филолошког програма. Истраживачким предметним подручјима усмерени су на ширење научне истине о српском народу и његовом језику. У њима се развејава магла псеудонаучног кривотворења етнолингвистички утемељеног имена језика српскога и његове сеобе у друге језике.

Даничићево преименовање Вуковог српског књижевног језика у *хрватски или српски*, као и српско прихватање, између осталог и хрватске књижевне политике као српске, имало је далекосежне кобне последице.

Горко и отрежњујуће звуче Ковачевићеве констатације да је у једном тренутку српски језик престао да буде српски. У српском тумачењу он је постао и хрватски, а у хрватском он је постао и српски. У прах и пепео претворено је Вуково начело: Један народ, један језик, једна књижевност.

Непостојање српског филолошког програма и србистике као науке о српској филологији и прихватање хрватског филолошког програма као српског, проузроковало је дробљење српског језика. Од Вукових Срба три вере а једног, штокавског језика створена су четири народа и три језика, с тенденцијом да се, на темељу научних фалсификата, након хрватског и бошњачког, конституише и четврти – тзв. црногорски језик.

У средишту Ковачевићевих истраживања три су суштинска питања србистике: разградња српског језика, потирање ћирилице и језичка (не)култура. Ововремена разградња српског језика заснована је на стратегији прихватања српског језика, али не и његовог имена, јер се, квазинаучно, преименованом језику даје статус посебног језика. Лош положај ћирилице друга је важна Ковачевићева тема (Ковачевић 2005). Ћирилица је примарно и најважније српско писмо. Оно дели судбину разградње националног језика, па се Ковачевић залаже за њен раноправнији положај у односу на латиницу као помоћно писмо.

Ковачевићева србистичка истраживања су делотворна. Она усмеравају и на будућа интердисциплинарна србистичка истраживања. Одбрана су научне истине и интегритета српског језика и књижевности. Прокламују напуштање заблуда интегралног југословенства. Србистика треба да допринесе ревитализацији националних институција и ширињу истине о српском народу, његовој књижевности и језику.

## ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Ковачевић (1999): Милош Ковачевић, *У одбрану језика српскога – и даље*, са „Словом о српском језику“, друго, допуњено издање, Београд: Требник.

Ковачевић (2003): Милош Ковачевић, *Српски језик и српски језици*, Београд: БИГЗ – СКЗ.

Ковачевић (2005): Милош Ковачевић, *Прошв неистина о српском језику*, Источно Сарајево: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета“.

Ковачевић (2006): Милош Ковачевић, *Српски као већински и мањински језик у Србији*, Узданица, III/1–2, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 9–15.

Ковачевић, Шћепановић (2011): Милош Ковачевић, Михаило Шћепановић, *Српски језик у врлолоу полииике*, Подгорица: Издавачки центар Матице српске Друштва чланова у Црној Гори.

Маројевић (2008): *Српски језик данас*, друго, допуњено издање, Београд: Бард-фин – Бања Лука: Романов.

Милосављевић (2003): Петар Милосављевић, *Српски филолошки програма*, Београд: Требник.

Милосављевић (2003): Петар Милосављевић, *Увод у србистику*, Београд: Требник.

*Слово* (1998): *Слово о српском језику. Declaration About the Serbian Language. Декларација србском језику. Déclaration sur la langue serbe. Słwo o języku serbskim. Declaration über die serbische Sprache.* Београд: Фонд истине о Србима.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## SERBIAN STUDYIES OF MILOS KOVACEVIC

*Summary:* In the paper we research the Serbian studies of Milos Kovacevic by using the analytic method. The purpose of the paper was to point out to the extraordinary contribution of this linguist in his aim to renew the Serbian national philology whose absence as the scientific discipline had tragic consequences for Serbs. The task was to identify certain factors that caused retreatment from the scientific truth about the Serbian people and their language. The status of the Serbian language is also analysed on the basis of the genetic, structural and communicative criteria.

*Key words:* Serbian language, Serbian study, Serbo-Croatian study, identity of the Serbian language, Serbian language variants



Milana L. Dodig  
Univerzitet u Kragujevcu  
Filološko-umetnički fakultet

UDK: 811.131.1 ;  
316.774:004.738.5  
ID BROJ: 199409164  
Originalni naučni rad  
Primljen: 1. februar 2013.  
Prihvaćen: 15. mart 2013.

## ZNAČENJSKA DRUŠTVENA FUNKCIJA JEZIČKIH PORUKA NA FEJSBUKU

*Apstrakt:* U radu se ispituju i objašnjavaju fenomeni preključivanja i mešanja kodova srpskog, francuskog, engleskog i drugih jezika, koji se javljaju u komunikaciji na društvenoj mreži Fejsbuk među studentima i nastavnicima francuskog jezika. Takođe, ispitujuemo faktore koji učesnike u komunikaciji na Fejsbuku navode da koriste strane reči, odnosno da sa srpskog prelaze na strane jezike i *vice versa*. Najzad, želimo da utvrdimo i kakva je pragmatička funkcija i sociolingvistička vrednost ova dva fenomena.

*Cljučne reči:* fenomen preključivanja kodova, fenomen mešanja kodova, jezičke igre

### 1. UVOD

#### 1.1. CILJEVI RADA

U ovom radu ispitujuemo fenomene preključivanja (engl. *code switching*) i mešanja kodova (engl. *code mixing*) srpskog, francuskog, engleskog i drugih jezika, koji se javljaju u komunikaciji na društvenoj mreži Fejsbuk. Ciljna populacija bili su studenti i nastavnici francuskog jezika, i to mlađe generacije, sa Filoloških fakulteta u Beogradu, Kragujevcu i Novom Sadu.

Sakupljen korpus čine poruke-statusi na Zidu, odnosno poruke vidljive svim prijateljima na društvenoj mreži Fejsbuk, kao i `zatvorene` poruke u vidu *čatovanja* (časkanja) među učesnicima u komunikaciji na Fejsbuku.

Analizom mnogobrojnih primera težimo da utvrdimo motive i faktore koji navode učesnike u komunikaciji na Fejsbuku da sa maternjeg jezika prelaze na strane jezike i *vice versa* prilikom čatovanja ili objavljivanja statusa na Zidu.

Odnosno, cilj nam je da odredimo funkciju fenomena preključivanja i mešanja kodova, koji se javljaju u komunikaciji na društvenoj mreži Fejsbuk.

Ovi fenomeni, pored semantičkih i pragmatičkih funkcija, imaju i važnu sociolingvističku funkciju, što želimo prikazati u ovom radu. Učesnici u komunikaciji na Fejsbuku prelazeći na strane jezike nastoje da učvrste sopstveni društveni status, kao i poziciju u konverzaciji (Roulet 1999: 135).

## 1.2. FENOMEN PREKLJUČIVANJA KODOVA

Fenomen preključivanja kodova ili *code switching* najčešće se vezuje za bilingvalne ili multilingvalne sredine u kojima postoji naporedna upotreba dva ili više jezika u jednoj društvenoj zajednici (Bugarski 1995: 58). Dvojezičnima se ne smatraju samo oni pojedinci koji su od malih nogu paralelno usvojili dva jezika i njima ovladali u podjednako meri, tako da se za njih može reći da imaju dva maternja jezika, već i oni koji su i kasnije naučili neki drugi jezik ili druge jezike (Bugarski 1995: 58). Jedan od tih jezika može dvojezičnoj osobi da bude bliži kao sredstvo svakodnevne komunikacije u razgovoru ili ličnoj korespondenciji, dok se drugim spretnije služi u profesionalne svrhe i na njemu radije čita stručnu literaturu (Bugarski 1995: 60).

Među mnogim podelama i vrstama bilingvizma koje navodi Bugarski, u ovom kontekstu mogla bi se pomenuti podela na prirodni, školski i kulturni bilingvizam. U prvom slučaju reč je o deci iz dvojezičnih porodica ili sredina za koje je bilingvizam vitalna potreba i svojevrsna socijalna prinuda. Nasuprot tome, u drugom i trećem slučaju (deca koja uče strane jezike u školi, odnosno odrasli koji ih uče za poslovne i slične potrebe) usvajanje drugih jezika u principu je stvar dobrovoljnog ličnog izbora i doživljava se kao nešto poželjno (Bugarski 1997: 119).

Dakle, fenomen preključivanja kodova možemo definisati kao smenjivanje dva ili više jezika u istom diskursu, često bez promene teme razgovora, prilikom komunikacije bilingvalnih ili monolingvalnih govornika. Odnosno, to je alternacija dva jezika u okviru istog diskursa, rečenice ili rečeničnog konstituenta (Poplack 1980: 583).

S obzirom na intenzivno učenje stranih jezika, u širem kontekstu, savremeno društvo može se smatrati višejezičnim. U okviru svake jezičke zajednice danas važnu ulogu, pored maternjeg jezika,<sup>1</sup> ima i strani jezik<sup>2</sup>, koji u mnogim

---

<sup>1</sup> Pojam maternjeg jezika zapravo se može razložiti u nekoliko komponenti i definisati po poretku, odnosno redosledu usvajanja (prvi naučeni jezik), stepenu znanja (jezik koji se najbolje zna), funkciji (jezik koji se najčešće koristi) ili identifikaciji (jezik koji neko sam prihvata kao svoj maternji, ili mu ga drugi u tom svojstvu pripisuju) (Bugarski 1997: 116).

segmentima društva funkcionise kao drugi jezik. I sama društvena mreža Fejsbuk predstavlja neku vrstu višejezične zajednice; predstavlja plodno polje za jezičke igre, pokazivanje jezičke i komunikativne kompetencije na maternjem, ali i stranim jezicima. Fenomeni preključivanja, a i mešanja kodova, izrazito su zastupljeni i frekventni u komunikaciji na društvenoj mreži Fejsbuk o čemu će biti reči u sledećim odeljcima rada.

Naglasiceemo još da se fenomeni preključivanja i mešanja kodova više nikako ne odnose na klasično bilingvalne osobe, već na sve one koji pored mater-njeg vladaju u izvesnoj meri i drugim jezicima.

### 1.3. FENOMEN MEŠANJA KODOVA

Fenomen mešanja kodova ili *code mixing* jeste upotreba reči i izraza (katkada i gramatičkih oblika) poteklih iz jednog jezika u drugom. Uobičajena je pojava u društvima u kojima se koriste dva ili više jezika. Studije o mešanju kodova poboljšavaju naše razumevanje prirode jezika, procesa i njegovih ograničenja, kao i veze između upotrebe jezika i individualnih vrednosti, komunikativnih strategija, jezičkih stavova i funkcija u okviru određenih društveno-kulturnih konteksta (Auer 1998: 115). Neki lingvisti termine *mešanje* i *preključivanje* kodova koriste manje-više kao sinonime, posebno u formalnim studijama sintakse, morfologije, itd. Odnosno, oba termina se koriste da označe iskaze koji sadrže elemente iz dva ili više gramatičkih sistema. Međutim, dok termin *preključivanje kodova* naglašava kretanje višejezičnog govornika iz jednog gramatičkog sistema ka drugom, termin *mešanje kodova* ukazuje na hibridnu formu, oslanjajući se na različite gramatičke sisteme. Drugim rečima, mešanje kodova ističe formalne aspekte jezičke strukture ili jezičke kompetencije, dok preključivanje kodova ističe govornu delatnost.

Auer (Auer 1998:122) razlikuje preključivanje ili mešanje koda i alternaciju ili ubacivanje (insertaciju). On insertaciju vidi kao jednosmeran proces u kome se elementi jednog jezika ubacuju u drugi jezik, dok je alternacija dvosmerna i elementi oba jezika se pojavljuju jedan u drugom, a svrha mešanja nije predvidiva. Kao razliku između preključivanja i mešanja koda Auer dalje navodi da je preključivanje kodova fenomen koji je uslovljen situacijom ili namerom govornika, kao što je na primer promena teme ili toka razgovora. Ovakva promena može da se odnosi na jednu reč ili veće jezičke jedinice.

---

<sup>2</sup> Prema Kristalu (Kristal 1995: 345) strani jezik je nematrenji jezik koji se uči u školi i nema status uobičajenog medijuma komunikacije u datoj zemlji, dok je drugi jezik nematrenji jezik koji se široko upotrebljava u komunikativne svrhe obično kao medijum obrazovanja, državnih poslova ili trgovine.

## 2. PRIMERI SA FENOMENOM MEŠANJA KODOVA

### 2.1. UVOD

U slučaju fenomena mešanja kodova strani jezik se rede koristi zato što govornik ne ume da izrazi nešto na jednom jeziku, pa pozajmljuje reč iz drugog jezika, kao što je npr. slučaj u diskursu gastarbajtera (Ašić, Stanojević 2006: 36), a češće da bi se postigli određeni pragmatički efekti kod sagovornika, odnosno u ovom slučaju – prijatelja sa Fejsbuka. Autori ovakvih iskaza žele da nasmeju ili impresioniraju sagovornike. Onda kad mešanje kodova nije deo jezičke igre i inventivnosti, ono je sociolingvistički motivisano. Izrazi s ovim fenomenom postaju, poput žargonizama i pozajmljenica uopšte, markeri pripadnosti određenoj društvenoj grupaciji, odnosno supkulturi.

Analizom sledećih primera detaljnije ćemo objasniti prethodne konstatacije.

### 2.2. MEŠANJE KODOVA SRPSKOG I FRANCUSKOG JEZIKA

U sledećim primerima studenti koriste neke francuske reči i izraze (podvučene u tekstu) prilikom dopisivanja ili pišući poruke-statuse na Fejsbuku. Upotreba francuskih reči i izraza označava da se komunikacija vodi među francofoncima koji dele zajednički kognitivni kontekst i vole jezičke igre.

U primerima 1 i 3 radi se o porukama-statusima frankofonih studenata, koje su upućene drugim frankofonim studentima, jer jedino oni mogu shvatiti sadržaj tih poruka u celini.

U primeru 5, u pitanju je profesor francuskog jezika, koji se takođe obraća svojim studentima i kolegama u vidu poruke-statusa na Zidu. Činjenica da se nalazi u Parizu može biti dodatni motiv za upotrebu francuskih izraza. Primeri 2 i 4 predstavljaju odlomke *čatovanja* očigledno među francofoncima, jer, posebno u drugom primeru u kome je zastupljeno više francuskih reči i izraza, konverzacija ne bi bila uspešna ako drugi sagovornik ne poznaje francuski jezik.

Ipak, semantička vrednost fenomena mešanja kodova, odnosno upotreba stranog jezika, nije na prvom mestu, već je naglašena njegova društvena funkcija. Učesnici u komunikaciji razmenom poruka sa stranim izrazima podižu svoj ugled, poboljšavaju međusobne odnose, markiraju sebe kao neku vrstu elite.

1. Divno vece ce soir sa kolegama, laku noc, narode...
2. Mico, sine, bioskop ce soir ? Dodjes chez moi, popijemo po visnju, pa cinemaaa, m ?
3. Dacooooooooooooo, ma cherieeeee, neka ti je ovaj dan poseban, parce que danas je tvoj rođendan!!!

U primeru 3 moramo primetiti upotrebu francuskog veznika *parce que*, što predstavlja redak slučaj u mešanju kodova. Obično se iz stranog jezika pozajmljuju imenice, glagoli, pridevi, dakle konceptualni, a ne proceduralni izrazi.

4. Ehhh... merciiii... veceras menjam kisu za stihove... ;) :\* , C est comme ca!

5. bonjour de Paris. uskoro ce biti promocija mog romana ovde! A plus!

Primeri 4 i 5 završavaju se pozdravnim izrazima *c'est comme ca*, *a plus*. Fraze pozdrava, zahvaljivanja, itd, često se koriste iz stranog jezika, kojima se uspostavlja kontaktna jezička funkcija, dok se pravi sadržaj iskaza daje na maternjem, odnosno srpskom jeziku.

### 2.3. MEŠANJE KODOVA SRPSKOG I ENGLESKOG JEZIKA

Studenti francuskog jezika koriste često i engleski jezik u komunikaciji na društvenoj mreži Fejsbuk, što možemo zaključiti na osnovu sledećih primera:

1. ...joj, I know that feeling :(((ali mora se back to reality u nekom trenu-tku. Gotta deal with it...kuckam ti kasnije opsirnije, sad moram na working

2. glas mi je otisao u out i singing mi seS svodi na minimum... eventualno uskocim kad Stefanu zatreba neki female glas u pesmi i that's it...

3. ...creative activity mi se poslednjih godina svodi na prevodjenje nekih meni dragih pesama sa engleskog na francuski pa se nadam kad mi voice opet dozvoli da cu to iskazati i kroz melody...

U navedenim primerima podvučene engleske reči i izrazi su već opšte poznati svakoj populaciji, posebno mlađoj generaciji, i sveprisutni su i u medijama (*back to reality*, *Gotta deal with it*, *creative activity*, *that's it*). Takođe, mogu se čuti vrlo često i često se i koriste poput izraza *otići u out*, *ovo je in*.

4. Hvala puno **najbolja sister in the world**, greatest love of all to ya ! Ne znam odakle je citat, ali je magical! Sad dodjoh s posla. Love ya.

Primer 4 potvrđuje koliki je uticaj engleskog jezika, i to ne samo na društvenoj mreži Fejsbuk, jer konstrukcija *najbolja sister in the world* upravo potiče iz engleskog jezika po ugledu na konstrukcije poput *best movie ever*.

5. Marija: Vidimo se sutra? Hug

Aleksandar: Moze, moze, idemo na neko fino **place-stašce** ?

U primeru 5 vrlo je zanimljiva konstrukcija *place-stašce*, koja se sastoji iz engleske reči *place* (značenje *mesto*) i nastavka – *ašce* iz srpskog jezika za označavanje deminutiva. Predstavlja slučaj mešovite tvorbe slivanjem i vrlo zanimljiv primer jezičke igre.

U primerima 4, 5, a i u sledećim (6, 7, 8), možemo primetiti da se engleske reči i izrazi često koriste na kraju iskaza (*Love ya*, *Hug*, *U rule*, *God save my*

ears, Hear you soon) i to obično za davanje komentara, izražavanja stava ili emocionalne reakcije. Stiče se utisak da učesnici u komunikaciji na Fejsbuku engleski jezik smatraju ekspresivnijim! Takođe, česta upotreba engleskog jezika objašnjava se i njegovom prestižnom funkcijom koju poseduje danas.

6. Samo napred zenska, puno uspeha na skupu! U rule!

7. Sta je napredovanje ka Evropi? U busu na relaciji Bg-Kg ide turbo folk, a u busu za Bec njegova moderno-zapadnjačka varijanta techno-turbo folk.  
God save my ears

O primeru 7 reći ćemo još i da podvučeni izraz predstavlja idiom u engleskom jeziku, što govori o njegovom uticaju i prodiranju u srpski jezik na svim lingvističkim nivoima.

8. Ajde, palim, zurim se! Hear you soon!

Primer 8 završava se frazom pozdrava *Hear you soon* što se prevodi na srpski jezik kao *Čujemo se*. Međutim, navedeni engleski izraz ne postoji u engleskom jeziku. Trebalo je upotrebiti fraze poput *Talk to you soon*. Radi se dakle o kalku, odnosno, izraz *Hear you soon* predstavlja kalk sa srpskog *Čujemo se*.

#### 2.4. MEŠANJE KODOVA SA VIŠE JEZIKA I SA DRUGIM STRANIMA JEZICIMA

Fenomen mešanja kodova javlja se i sa više jezika u isto vreme, kao što je slučaj sa primerima 1 i 2, u kojima se koriste srpski, francuski, engleski i čak španski jezik. U ovim primerima učesnici u komunikaciji na Fejsbuku ispoljavaju svoju sklonost ka jezičkim igrama, kao i svoje znanje, edukaciju.

1. Je veux un homme like you :) Beautiful u svakom pogledu :) \*\*:\*

2. Darling, joyeux compleanos i tout najveselije, ljub de ovde jusqu'au neba \*\*:\*

Fenomen mešanja kodova javlja se i sa drugim stranim jezicima kao znak obrazovanja i u funkciji prestiža. U cilju da ostvari što jači utisak govornik koristi što „neobičnije“ jezike.

U primerima 1 i 2 javlja se fenomen mešanja kodova srpskog i španskog jezika. U primeru 3 upotrebljene su italijanske reči i fraza pozdrava. U primeru 4 upotrebljena je fraza za čestitke na grčkom jeziku. Primeri 5 i 6 su „najneobičniji“, u kojima su upotrebljeni arapski jezik (5) i svahili (6). U ovim primerima učesnici u komunikaciji na Fejsbuku su najviše ispoljili svoje jezičke sposobnosti, obrazovanost i maštovitost. Oni ističu da su velike poliglote i na taj način podižu svoj društveni status.

1. Ociju mi, povuci cu se u selo na godinu dana, no puedo mas<sup>3</sup>
2. Cao, sta se radi, que pasa<sup>4</sup> u BGu?:\*
3. Hehehe, hvala, zenska ! Javljam se kad stignem ! Baci, sogni d'oro !<sup>5</sup>
4. χρωνα πολλα!<sup>6</sup> Sve najbolje ti želim!
5. Hej Mala, Shou ha el doneye balak?<sup>7</sup> Nedostaješ mi...
6. Mwalimu habari? Mimi, nikotu...<sup>8</sup> sedim kod kuće i pisem.

### 3. PRIMERI SA FENOMENOM PREKLJUČIVANJA KODOVA

#### 3.1. UVOD

U slučaju fenomena preključivanja kodova, motiv za prelazak na drugi jezik u slučaju *čatovanja* (ćaskanja), najčešće je emotivne prirode: flert, ispovest, zavodjenje, iskazivanje empatije.

U slučaju prelaska na strani jezik na Zidu (gde je poruka vidljiva svim prijateljima) fenomen preključivanja kodova može biti znak društvenog prestiža ili signal da je data poruka namenjena samo onima koji taj strani jezik razumeju i koji se njime aktivno bave. Radi se, dakle, o sociolingvističkoj funkciji. Ona je i ovde jača od semantičke vrednosti, tj. ljudi govore ne da bi preneli sadržaj već da bi delovali na sagovornike i potvrdili svoje mesto u društvu.

#### 3.2. PREKLJUČIVANJE KODOVA SA SRPSKOG NA FRANCUSKI JEZIK

Analizirajući sledeće primere govorićemo o okidačima, odnosno motivima za prelazak s jednog jezika na drugi u određenim situacijama:

1. Vladimir: Bicu tvoj gest :P e ali ja sam u knjizevnom odeljku :) pogadjas ta sam spremio;) La Brijera, amour et amitie;  
Milica: inattendu super!

U ovom primeru konverzacija između prijatelja sa Fejbuka, Vladimira i Milice, počela je na srpskom jeziku. Međutim, Vladimir u jednom trenutku upotrebljava francuski jezik (podvučeno u primeru), što predstavlja fenomen mešanja kodova, i potom Milica u svom odgovoru potpuno prelazi na francuski jezik.

---

<sup>3</sup> *Ne mogu više*

<sup>4</sup> *Šta se dešava*

<sup>5</sup> *Ljubim te, slatke snove želim!*

<sup>6</sup> *Srećan rođendan!*

<sup>7</sup> *Šta je ovaj svet bez tebe?*

<sup>8</sup> *Učitelju, šta ima novo? Ja ne mrdam...*

Motiv za prelazak na francuski jezik jeste podatak u konverzaciji o francuskom piscu La Brijeru. Zaključujemo da učesnici u komunikaciji dele zajednički kognitivni kontekst i znanje francuskog jezika i književnosti.

2. Jelena: Off to Paris!

Vladica: Bon voyage, ma chérie! J espere que tu y passeras un séjour magnifique!

U primeru 2 student francuskog jezika, Jelena, konstruiše status-poruku na svom Zidu na engleskom jeziku. Njen prijatelj sa Fejsbuka, Vladica, takođe student francuskog jezika, svoj odgovor konstruiše prelazeći na francuski jezik. Motiv za prelazak na francuski jezik jeste činjenica da Jelena odlazi u Pariz.

3. Milos: A tek reci!

Natasa: Ah, les paroles, touchent profondément...

Milos: oui, c'est vraiment touchant

U primeru 3 prijatelji sa Fejsbuka razmenjuju utiske o omiljenoj pesmi. Miloš je započeo komentar na srpskom jeziku. Međutim, Nataša koristi francuski jezik i upućuje nam signal da se radi o njihovoj omiljenoj francuskoj pesmi. Potom i Miloš prelazi na francuski jezik. Učesnici u komunikaciji na Fejsbuku smatraju da je francuski podesniji za iskazivanje emocija i komentara o pesmi i zbog toga sa maternjeg jezika prelaze na strani.

Često se izreke i sentence ili stihovi daju direktno na francuskom jeziku i u tim slučajevima učesnici u komunikaciji na Fejsbuku izražavaju svoj društveni prestiž i ukazuju na obrazovanje.

1. Jovan: Ne zna više čovek šta bi reko!

Milan: Nos vertus ne sont, le plus souvent, que des vices déguisés!

U ovom primeru drugi učesnik u konverzaciji naglašava stepen svog obrazovanja, poznavanja francuskog jezika i opšte kulture zahvaljujući fenomenu preključivanja kodova. On svoj odgovor konstruiše na francuskom jeziku i to pozajmljujući reči čuvenog francuskog pisca maksima iz 17.veka, La Rošovkoa. Mogao je citat prevesti i dati svoj odgovor na srpskom jeziku : « *Naše vrline su najčešće samo prurušene mane* », ali ne bi postigao željeni efekat.

2. Sandra: Kakvo jutro!

Dragana: *Vienne la nuit sonne l'heure, Les jours s'en vont je demeure!*

U primeru 2 druga učesnica u komunikaciji direktno se obraća sagovornici prelazeći na francuski jezik, odnosno citirajući stihove francuskog pesnika 20.veka Gijoma Apolinera. U ovom slučaju fenomen preključivanja kodova može biti znak društvenog prestiža, kao što je u primeru 1, ali je više u funkciji slanja poruke, koja je namenjena samo onima koji dati strani jezik razumeju i koji se njime aktivno bave. To zaključujemo ako razmotrimo vezu između poruka



datih učesnika konverzacije, jer mi i pored znanja francuskog jezika ne možemo uvideti asocijaciju među njima, odnosno poruku razumeju samo učesnici u komunikaciji.

### 3.3. PREKLJUČIVANJE KODOVA SA SRPSKOG NA ENGLISKI JEZIK

Studenti i nastavnici francuskog jezika u komunikaciji na Fejsbuku prelaze često i na engleski jezik, a i na neke druge strane jezike, o čemu će biti reči u ovom odeljku s primerima:

1. Milica: Hej ti, sta radis?

Dušan: Thinking of you all the time, love you so much...

Milica: oh my darling, my sweet boyfriend! Miss u a lot!!!!

U ovom primeru zastupljen je fenomen preključivanja kodova u emocionalnoj funkciji, odnosno iskazivanju emocija. Učesnicima navedene konverzacije lakše je da govore o svojim osećanjima na engleskom jeziku, nego na maternjem. Iako je konverzacija započeta na srpskom jeziku, oni potpuno prelaze na strani jezik.

2. Sandra: I have a strange feeling about tomorrow and tomorrow's exam ... I suppose that it will be soooooo fluffy that I'm gonna wish to DIEEEEE-EE!!!! SOOOO FLUFFY!!

Dragana: Good luck! Break a leg!

Primer 2 je izuzetno zanimljiv. Naime, radi se o studentkinji francuskog jezika, koja uoči ispita iz savremenog francuskog jezika konstruiše svoju status-poruku na engleskom jeziku. Direktan prelazak na strani jezik je ovde emotivne prirode u smislu da je studentkinji lakše da svoj strah od ispita izrazi na engleskom jeziku, ne na maternjem niti francuskom što bismo najviše očekivali s obzirom da je u pitanju studentkinja francuskog jezika. Takođe, ovde postoji i sociolingvistička funkcija fenomena preključivanja kodova, u smislu da se studentkinja plaši potencijalne greške pišući status-poruku na francuskom jeziku na Zidu, vidljivu ostalim studentima, a i profesorima francuskog jezika, što bi govorilo u negativnom kontekstu o njenom poznavanju francuskog jezika, nedovoljnoj jezičkoj kompetenciji, odnosno društvenom statusu i obrazovanju.

Druga učesnica u komunikaciji nastavlja s upotrebom engleskog jezika i svoj odgovor konstruiše u vidu tipičnih engleskih izraza i idioma za izražavanje lepih želja.

### 3.4. PREKLJUČIVANJE KODOVA SA SRPSKOG NA GRČKI JEZIK

U zaista bogatom korpusu koji smo sakupili na društvenoj mreži Fejsbuku od strane studenata i nastavnika francuskog jezika, pronašli smo i izuzetno retke primere fenomena preključivanja kodova, sa srpskog na grčki jezik:

1. Marija: Professore, srecan Uskrs!

Андреј: Χριστός ἀνέστη ἐκ νεκρῶν, θανάτῳ θάνατον πατήσας, καὶ τοῖς ἐν τοῖς μνήμασι, ζῶν χαρισάμενος!

U ovom primeru učesnici navedene konverzacije su student i profesor francuskog jezika, koji vidimo, poznaje grčki jezik. Motiv za prelazak na ovaj strani jezik jeste aktuelnost velikog hrišćanskog praznika. Profesor francuskog jezika upotrebom grčkog ističe svoj pravoslavni identitet i tradicionalizam, jer primećujemo, pored upotrebe grčkog jezika, i upotrebu ćirilicnog pisma.

### 3.5. POSEBNI SLUČAJEVI JEZIČKE IGRE

Studenti francuskog jezika stvaraju iskaze koji liče na „tarzanski“ srpski kakav govore Francuzi kada ga uče (s tipičnim greškama):

1. Ja bolesna! Ja hochu Rakija zato sto to je zdrav!

Ili prijatelji studenata francuskog obraćaju im se na izmišljenom jeziku koji podseća na francuski ili na pofrancuženom srpskom:

1. Miki, sta radis, parlatises na franseu jos uvek?

2. O pepe le tvor, volIM teBE mon amur bonžur kižur!

### 3.6. VICE VERSA

Razmotrićemo sada slučajeve u kojima učesnici u komunikaciji na Fejsbuku prelaze sa stranih jezika na srpski jezik. Analizirajući sledeće primere videćemo koji su motivi stranaca da prelaze sa svojih maternjih jezika na jezik svojih prijatelja sa Fejsbuka, koji govore naš maternji jezik.

1. Pol Tamari: Dobar dan. Bon anniversaire Miss SERBIE :-). Bisous d'amour

U ovom primeru učesnici u konverzaciji su Francuz Pol i studentkinja francuskog jezika, Tamara, kojoj je srpski jezik maternji. U pitanju je fenomen mešanja kodova francuskog, srpskog i engleskog jezika. U ovom slučaju motiv za upotrebu stranih reči, odnosno srpskog jezika, jeste postizanje određenog cilja, želja za impresioniranjem sagovornika.

2. Milana: Joyeux anniversaire! Tout le meilleur! :)

Andreane: Хвала! Надам се да си добро и срећно!!! Est-ce que c'est bien traduit? haha :)

U primeru 2 konverzacija se odvija između studentkinje francuskog jezika, Milane, i Francuskinje Andrean. Prva učesnica u komunikaciji direktno prelazi na francuski jezik. U pitanju je fenomen preključivanja kodova sa srpskog na francuski jezik. Motiv za prelazak na strani jezik jeste prenošenje poruke koju će sagovornik razumeti, a i isticanje jezičke kompetencije. Druga učesnica u komunikaciji konstruiše svoj odgovor na srpskom jeziku. U pitanju je fenomen preključivanja kodova sa francuskog na srpski jezik. Njen motiv za prelazak na strani jezik je sociolingvističke prirode.

#### 4. ZAKLJUČAK

Fejsbuk predstavlja plodno polje za jezičke igre, pokazivanje jezičke i komunikativne kompetencije na maternjem, ali i stranim jezicima. Ova društvena mreža je neka vrsta tribine ili debatnog kluba gde se status i pozicija učesnika u konverzaciji (Roulet 1999:142) neprekidno potvrđuju, preispituju i menjaju.

Slučajevi mešanja i preključivanja kodova predstavljaju specifične sociolingvističke fenomene. Postali su u modernom društvu uobičajena pojava u komunikaciji, koja je izazvana željom za isticanjem i prestižem, a ne lingvističkom situacijom i kontekstom kao u slučaju višejezičkih zajednica i emigracije. Funkcija ovih fenomena je pre svega društveni prestiž i privlačenje pažnje, baš kao i identifikacija sa multikulturnim modernim društvom gde se govori raznim jezicima, a pre svega engleskim.

I studenti i profesori francuskog jezika mnogo češće koriste engleski jezik, kako u slučaju mešanja tako i u slučaju preključivanja kodova. Anonimna anketa koju smo sprovedi pokazuje da je razlog za to, to što im nedostaje sigurnost u komunikaciji na francuskom jeziku, kao i zato što se plaše da kolege ne otkriju njihove greške ili nedovoljnu jezičku kompetenciju.

Služiti se jezikom koji studiraju ili čak predaju za njih je često veliki napor, kao što potvrđuje i ova opaska:

1. Somi tebra srećan rodjendan sve najbolje. ps. u guzvi sam pa me mrzi da smišljam nešto na franse:))))))))))))))))))

Činjenica da studenti francuskog dosta retko koriste ovaj jezik u komunikaciji na Fejsbuku, ukazuje na ozbiljan problem kako u razvijanju komunikativne kompetencije kod njih na fakultetu, tako i na stavove koji imaju prema jeziku koji studiraju (i koji bi trebalo da vole!).

Takođe, engleski jezik na kome komuniciraju mladi na Fesjsbuku zapravo je jedan metajezik, koji nije ničiji maternji, leksički i sintaksički redukovani (sa-

bir, pidžin), koji ne pripada nijednoj jezički homogenoj etničkoj zajednici, tako da se niko ne oseća pogođenim kad se prave greške.

To što se mnogo lakše („bez blama“) govori i piše na engleskom nego na francuskom predstavlja i jednu kulturološku činjenicu: za razliku od zvanične Francuske koja u školama jezika insistira na standardnom (nultom) registru disursa, američka kulturna politika toleriše i čak ohrabruje bilo-kakav-engleski u svom već ostvarenom naumu da engleski postane globalna *lingua franca*.

## LITERATURA

Auer (1998): P. Auer, Code-Switching in Conversation, *Language, Interaction and Identity*. London: Rutledge.

Ašić (2003): T. Ašić, Ninakuwambia, my friend is going to come – Situational code switching among intellectuals in Nairobi, *8th International Pragmatics Conference*, 10–14 juillet. Canada, Toronto.

Ašić, Stanojević (2006): T. Ašić, V. Stanojević, Le français des gasterbeiters serbes et la théorie de l’Optimalité, *The Romance Balkans Conference*. 3–5 Novembre, Belgrade.

Bugarski (1995): R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bugarski (1997): R. Bugarski, *Jezici*, Beograd: Čigoja štampa.

Kristal (1995): D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.

Poplack (1980): S. Poplack, Sometimes I’ll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: Toward a Typology of Code-Switching. *Linguistics* 18, 581–618.

Roulet (1999): E. Roulet, *La description de l’organisation du discours*, Paris: Didier.

Milana L. Dodig

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

## THE SEMANTIC AND SOCIAL FUNCTION OF LINGUISTIC MESSAGES ON FACEBOOK

*Summary:* In this paper we investigate and explain the phenomena of code switching and code mixing in Serbian, French, English and other languages, which occur in the communication on the social network Facebook among students and teachers of French. Moreover, we examine the factors that induce the participants in the communication on Facebook to use the foreign words, that is why they cross from Serbian on the other language and *vice versa*. Finally, we investigate the pragmatic and sociolinguistic value of these two phenomena.

*Key words:* code switching, code mixing, wordplay

Јелена Љ. Спасић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за филолошке науке

УДК: 070(497.11):81'27  
ИД БРОЈ: 199409676  
Оригинални научни рад  
Примљен: 7. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## ЈЕЗИЧКА СРЕДСТВА ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

*Айси́раки́:* Исказивање говорниковог (новинаревог) става да он није извор изнете информације означава се лингвистичким термином имперцептивна модалност (имперцептивност). Овај тип субјективне модалности реализује се у новинским вестима у оба своја подтипа (одређена и неодређена имперцептивност). Употребом дескриптивне научне методе анализирамо језичка средства за исказивање одређене имперцептивности у новинским вестима објављеним у српској дневној штампи. Први сегмент анализе јесте описивање различитих синтаксичких модела за исказивање овог типа модалности. Други сегмент обухвата анализу лексичких средстава употребљених у оквиру именовања извора. Циљ рада је да покаже чиме је условљен избор језичких средстава за исказивање одређене имперцептивности у тексту новинске вести.

*Кључне речи:* стилистика, модалност, имперцептивност, публицистички функционални стил, извештај

1. У процесу информисања јавности путем информативних публицистичких жанрова новинар често цитира или парафразира изјаве политичара, званичника, јавних личности или податке прикупљене из званичних саопштења, правних докумената, из других медија, научних студија или различитих база података. У раду<sup>1</sup> се бавимо језичким средствима којима се у тексту новинске вести исказује информација да новинар није извор информација, већ да вест преноси информације добијене од неког другог

---

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројекта 178014 *Динамика стирукџура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

говорног лица, при чему се говорно лице именује. Лингвистички термин којим се то означава јесте одређена имперцептивна модалност.

1.1. Модалност се дефинише на различите начине у лингвистици, где је дефинисана као морфосинтаксичка категорија, семантици, где се дефинише нешто шире, као семантичка информација о говорниковом ставу или мишљењу о садржају пропозиције и логици, где се дефинише преко појмова нужности и могућности, који се називају модалитетима. Занима нас лингвистички приступ појму модалности, према коме се она дефинише као „квалификација коју говорно лице даје о свом исказу и/или о ситуацији која је њиме означена“ (Пипер и др. 2005: 636). Литература о модалности је обимна и у њој налазимо различите класификације врста модалности и различиту терминологију. Следећи класификацију модалних значења према којој деонтичка и оптативна модалност представљају врсте реалне/иреалне модалности, а епистемичка, имперцептивна, метајезичка, аксиолошка и експресивна модалност врсте субјективне модалности (Пипер и др. 2005: 637–648), бавићемо се језичким средствима за изражавање одређене имперцептивне модалности у новинској вест.

Имперцептивна модалност (имперцептивност) представља „вид модалности у оквиру којег се садржај исказа квалификује у светлу чињенице да говорно лице није извор информације која се износи“ (Пипер и др. 2005: 645). Најближа је епистемичкој модалности и реализује се у два типа: одређена и неодређена имперцептивност (Пипер и др. 2005: 646).

1.2. Задаци проучавања грађе прикупљене из дневне штампе као и општи критеријуми формулисани су на основу литературе, а даље су формиран на основу грађе. Класификациони критеријуми одабрани су на основу корпуса. У раду користимо дескриптивну научну методу. Комбиновањем лингвостилистичких и функционалистичких критеријума анализа показује која је сврха употребе језичких средстава за изражавање одређене имперцептивности у новинским вестима објављеним у српској дневној штампи.

1.3. Анализа је проведена на конкретном језичком материјалу ексцерпираним из српских дневних новина. Корпус чини преко пет стотина вести, објављиваних током последњих пет година, које су ексцерпирани из следећих дневних листова: *Блиц*, *Прес*, *Ало!*, *Курир*, *Полиџика*, *Вечерње новости*, *Правда*, *Данас* и *Газета*.

## 2. ОДРЕЂЕНА ИМПЕРЦЕПТИВНОСТ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

Било вест износи информације које новинару даје појединац, институција или база података, извор информација је „друштвена категорија којој је друштво дало не само право него и обавезу да информацију даје, да служи новинару ради информисања јавности, да му у томе помаже, да му то омогућава“ (Рајнвајн 1988: 25). Када користи информације добијене након обављеног интервјуа или саслушаног говора новинар има професионалну обавезу да у тексту вести назначи извор тих информација. Циљ нам је да покажемо којим језичким средствима новинар читаоцу ставља до знања да он није извор изнете информације, при чему именује извор. Анализа језичких средстава за исказивање одређене имперцептивности обухвата анализу синтаксичких и лексичких средстава употребљених са овом сврхом у тексту новинске вести.

### 2.1. СИНТАКСИЧКА СРЕДСТВА ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

За исказивање одређене имперцептивности у тексту новинских вести новинари користе различита синтаксичка средства: предлошко-падежне конструкције, независне и зависне клаузе.

2.1.1. Предлошко-падежне конструкције једно су од заступљенијих синтаксичких средстава за исказивање одређене имперцептивности у новинској вести. У нашем корпусу најзаступљеније су предлошко-падежне конструкције са предлогом *према*, и то конструкције „ПРЕМА + синтагма<sub>ND<sub>Dev</sub></sub>“ и „ПРЕМА + синтагма<sub>реч</sub>“, а јављају се још конструкције „У + синтагма<sub>НД<sub>ев</sub></sub>“, „НА + N<sub>Lok</sub>“, „У + N<sub>Lok</sub>“ и „ИЗ + N<sub>Gen</sub>“.

2.1.1.1. Предлошко-падежна конструкција „ПРЕМА + синтагма<sub>ND<sub>Dev</sub></sub>“ једно је од најчешћих синтаксичких средстава за исказивање имперцептивне модалности у тексту новинске вести. Њену употребу илуструју примери:

Поузвано се зна да непознати силоватељ и разбојник има између 25 и 30 година, а *према тврђњи мештана* већ је виђен у овом крају и околним селима, сервирајући исту причу. (Правда, 8–9.3.2008, 13); *Према наводима медија*, они су се сукобили око земљишта крај стадиона Војводине и Спенса, где би требало да се изгради „Delta city“ Мирослава Мишковића. (Блиц, 7.12.2007, 3); *Према Динкићевом нацрту закона* грађани би бесплатно добили по 15 одсто акција у Нафтној индустрији Србије, „Јат ервејзу“, Електропривреди Србије, „Телекому“, Аеродрому „Никола Тесла“ и фабрици лекова „Галеника“. (Блиц, 17.11.2007, 10); Цела манифестација коштаће, *према информацијама из трагске ујраве*, око 100.000

динара. (Курир, 15.12.2007, 15); *Према оцени проф. др Ивана Стефановића из КБЦ Београд*, који је на неки начин надгледао и усмеравао овај пионирски подухват тројице нишких офталмолога, реч је о најкомпликованијем захвату на оку и ко то савлада може да оперише све у офталмологији. (Правда, 8–9.3.2008, 41).

Ређе се ова конструкција јавља са синтагмом у чијем се центру налази именица која није девербативна, на пример, именица *йодаџак*:

Истовремено, *према йодацима Одељења за принудну наилају*, девет од око 20 фирми чији је власник у потпуној су блокади. (Прес, 31.12–2.1.2008, 10); *Коришћење дрога у Словачкој у последњих тринаест година расте а, према йодацима Националног центра*, марихуану је прошле године пушило 21 одсто више тинејџера него 1995. (Данас, 15–16. март 2008, 9).

Предлошко-падежна конструкција „ПРЕМА + синтагма<sub>ND<sup>Dev</sup></sub>“ у свом саставу има кондензовану синтагму чији је центар девербативна именица са детерминатором у виду конгруентог или неконгруентног атрибута. Исти синтаксички модел јавља се и са именицом *йодаџак*. Сврха употребе оваквих конструкција у тексту новинске вести је номинализација и кондензација исказа, те његово обезличавање.

2.1.1.2. Предлошко-падежна конструкција „ПРЕМА + синтагма<sub>реч</sub>“ једно је од заступљенијих синтаксичких средстава за исказивање одређене модалности у новинској вести. Одвојена је зарезима, као што показују примери:

*Према речима искусних риболоваца*, Зоранов капиталац је највећи уловљени шаран на овом делу Дунава у последњих неколико деценија. (Политика, 6. 11. 2007, 36); *Према њеним речима*, шест разбоја биће подељено женама чланицама тог удружења, које су летос прошле обуку за ткање пиротских ћилима. (Прес, 6.11.2007, 17); *Према речима Срећка Вејина*, општинског јавног тужиоца у Апатину, у касним поподневним сатима домаћин славе је, у више наврата, у свом дворишту пуцао у ваздух из пиштоља који је држао за појасом. (Вечерње новости, 21.12.2007, 12); *Према њиховим речима*, покушао је да избегне цистерну, али је изгубио контролу и аутобус је слетео с пута у њиву. (Блиц, 7.12.2007, 17).

Предлошко-падежна конструкција „ПО + синтагма<sub>реч</sub>“ јавља се ређе него конструкција „ПРЕМА + синтагма<sub>реч</sub>“. Будући да обе конструкције на исти начин исказују одређену модалност, сврстали смо их у исти подтип. Употребу предлошко-падежне конструкције „ПО + синтагма<sub>реч</sub>“ у новинској вести илустроваћемо примером:

*По речима окружног тужиоца Анице Вукадин* до несреће је дошло када је путничко возило марке „фолксваген бора“, крећући се из правца



Вишеграда, на излазу из тунела Ључево прво ударило у бетонски зид, одбило се и прешло на леву страну коловоза, након чега се са обале сурвало у горње Дринско језеро, низ литицу дубоку око педесет метара. (Политика, 8.3.2008, насловна страна).

Обе конструкције омогућавају номинализацију исказа. Предлошко-падежна конструкција „ПРЕМА + синтагма *реч*“ постала је једно од клишеизираних језичких средстава информативног новинарства, јер доприноси језичкој аутоматизацији.

2.1.1.3. Предлошко-падежна конструкција „У + синтагма *НДев*“ јавља се у оквиру клаузе с партиципским пасивом као често средство исказивања одређене модалности:

*У саопштењу МУП-а* наведено је да је у њиховој хотелској соби нађено 57 лажних енглеских, платних картица, 43.000 евра, које су неовлашћено подигли и већа количина тек купљене гардеробе. (Блиц, 7.12.2007, 14); Постоје необориви научни докази, каже *се у нацији докуменџа о њонашању земаља њосле исџека сџоразума из Кџоша*, да ће развијене нације морати до 2020. да смање емисије штетних гасова од 25 до 40 одсто испод нивоа из 1990. да би се избегли најтежи климатски поремећаји. (Прес, 10.12.2007, 21); За „*дрогу богатих*“, како због више цене Чеси и Словаци зову кокаин, специјализују се као за „*породични бизнис*“ углавном организоване криминалне групе Албанаца, наведено је у *џолицџским анализама*, известиле су Хосподаржске новине. (Данас, 15–16. март 2008, 9); *У захџеву за џокреџање исџраџе џише* да је Симовић 3. децембра у насељу Беран Село код Берана Недовићу продао 10 грама марихуане за 10 евра. (Прес, 10.12.2007, 14).

У наведеним примерима именовање говорног лица није потребно, јер је реч о званичним подацима преузетих из писаних докумената.

2.1.1.4. Предлошко-падежне конструкције „НА + NLoc“, „У + NLoc“, и „ИЗ + NGen“ сврстали смо у исти подтип, јер се свим наведеним конструкцијама с именицом *nomina loci* маркира одређена имперцептивност истог степена, као што показују примери ексцерпирани из новинских вести:

*На хирурџији крушевачкоџ Здравсџивеноџ центџра* саопштено је да повреде нису опасне по живот. (Прес, 6.11.2007, 12); *У већим аџошекама у џџем центџру Беџрада реџорџеру Pressa* је речено да пеницилина нема месецима, а у државним није ни пракса да га држе јер се углавном добија у болницама и домовима здравља. (Прес, 17.12.2007, 7); Коштуница је у разговору са министром спољних послова Ирске Дермотом Ахерном нагласио да је то значајан корак Србије у правцу налажења компромисног, одрживог и функционалног решења сагласног с Повeљом УН, Резолуцијом 1244 и Уставом Србије“, саопштено је *из Владе Србије*. (Блиц, 9.11.2007, 2).

У наведеним примерима извор информација строго гледано није именован, али предлошко-падежном конструкцијом с именицом просторног значења назначено је одакле потиче информација. Пошто све именице означавају неку здравствену или службену институцију, име и презиме говорног лица представљају редувантну информацију за читаоца. Извор информација је овде познат, те је реч о одређеној имперцептивности.

### 2.1.2. НЕЗАВИСНЕ КЛАУЗЕ ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

У новинским вестима често се као маркер одређене имперцептивне модалности користе независне реченице, чији глагол може бити у активној или пасивној форми.

2.1.2.1. Независне клаузе с глаголом у форми актива представљају често синтаксичко средство за исказивање одређене имперцептивности у новинској вести. Субјекатско-предикатска конструкција с глаголом у активу која маркира одређену имперцептивност а налази се иза цитираних или парафразираних речи одвојена је од туђих речи цртом или зарезом, као што показују примери:

Зар то није системски проблем америчког права? Крајем 18. века такав преседан у историји САД се већ десио. Ми вас не приморавамо да мењате ваше законодавство, то је суверено право само америчког народа и законодаваца, и зашто ви предпостављате да имате право да се мешате у наше послове? – *уишиао је Пушин*, додајући да је „у томе главни проблем“ у односима Вашингтона и Москве. (Прес, 20.12.2007, 20); Малолетни Т. М. тешко је рањен док се са вршњаком играо пиштољем, *саоишишила је јуче Полицијска ујрава у Нишу*. (Ало!, 14.12.2007, 5); Потом га је прислонио уз слепоочницу и упуцао се, *саоишишила је њолицја*. (Прес, 6.11.2007, 12).

Независна клауза са глаголом комуникације често стоји на почетку, допуњена изричном клаузом којом се изриче пропозитивни садржај смештен у имперцептивни модални оквир, тј. информација која потиче од извора именованог у независној клаузи:

*Полиција је саоишишила* да је М. Р. „угрожавао животе људи и доводио у питање имовину грађана“ тако што је са „С“ солитера у улици Марије Маге Магазиновић на пролазнике бацао флаше, цигле, тегле и сл. из свог стана на осмом спрату у различита доба дана. (Прес, 6.11.2007, 13); *Новосадски медији шага су јавили* да је Микавица вршио притисак на Јаковљевића да поднесе оставку на место директора Спенса. [...] *Микавица је медијима шага рекао* да је поступак странке „неморалан и неутемељен“. (Блиц, 7.12.2007, 3).

2.1.2.2. Независна клауза с глаголом у пасиву подједнако је често средство за исказивање одређене имперцептивности у новинској весту као и клаузе с глаголом у активу, а њену употребу илуструју примери:

Коштуница је у разговору са министром спољних послова Ирске Дермотом Ахерном нагласио да је то значајан корак Србије у правцу налажења компромисног, одрживог и функционалног решења сагласног с Повељом УН, Резолуцијом 1244 и Уставом Србије“, *саопишћено је из Владе Србије*. (Блиц, 9.11.2007, 2); „НИС је одлучио да уочи новогодишњих и божићних празника смањи цене у знак захвалности потрошачима на поверењу које су указали националној нафтној компанији у протеклој години“, *наведено је у саопишћењу*. (Курир, 21.12.2007, 6); БРИСЕЛ – Вршилац дужности премијера Белгије Ги Верхофштат формираће прелазну коалициону владу, чиме ће се наћи привремено решење за политичку кризу у тој земљи више од шест месеци после избора, *најављено је јуче у Бриселу*. (Прес, 20.12.2007, 20).

У наведеним примерима употребе независне клаузе с пасивном формулацијом, за разлику од клауза с глаголом у активу, никад директно не именује говорно лице које је извор информација, већ се одређена имперцептивност исказује посредним путем, употребом предлошко-падежних конструкција, о чему је било речи.

2.1.2.3. Безличном формулацијом са глаголима говорења у новинским вестима исказује се извор информација помоћу предлошко-падежне конструкције „у + локатив“:

*У саопишћењу полицаје се наводи да се несрећа догодила јуче, када су се Т. М. (14) и П. Ц. (14) играли пиштољем чији је власник отац малолетног П. Ц. (Ало!, 14.12.2007, 5); У саопишћењу се наводи да нико од побуњеника није учествовао у преговорима, те постоји могућност да споразум неће бити поштован. (Данас, 15–16. март 2008, 10).*

О бирократизованости јавног језика већ је писано (Кликовац 2008, Шкиљан 1998). Обезличене реченице доприносе бирократском тону исказа у новинској весту, а наведени примери показују да се и користе управо онда када новинар преноси информације из званичних саопштења.

### 2.1.3. ЗАВИСНЕ КЛАУЗЕ ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

Упоредо са независним клаузама у новинским вестима и зависне клаузе служе као маркер одређене имперцептивне модалности. За исказивање овог типа модалности најчешће се користе зависне клаузе с глаголом говорења, као у примерима:

Шта ће све бити набављено, није познато, али се зна да ће са додатних тридесет пет хиљада евра, *како кажу у Информативној служби рада*, бити допуњена већ постојећа новогодишња расвета купљена претходних година. (Курир, 15.12.2007, 15); *Како је саопштио Верхофштајнов портпарол*, „премијер је деблокирао ситуацију“ и најавио да ће формирати коалициону владу, коју ће чинити пет странака. (Прес, 20.12.2007, 20).

У синтаксичкој позицији предиката зависне клаузе употребљене за маркирање одређене имперцептивности ређе се користе други глаголи. Глаголе *наводити* и *писати* налазимо у овој позицији онда када се зависном клаузом исказује информација да је извор информација други медиј или је исти дневни лист раније писао о тој теми:

Родитељи 16–годишње девојке из околине Дубровника пријавили су дубровачкој полицији нестанак малолетне кћери, која се још у среду, *како наводе медији у Хрватској*, није појавила кући. (Правда, 8–9.3.2008, 16); *Како је „Блиц“ писао*, монструозно недело је откривено након што се девојчица пожалила једном рођаку. (Блиц, 7.12.2007, 17).

У првом примеру новинар овим језичким средством сигнализира да преноси информације чији су извор медији у Хрватској. У другом примеру износи се информација већ објављена у истом дневном листу, а одређена модалност се исказује зависном реченицом, која уводи бекграунд вести.

## 2.2. ЛЕКСИЧКА СРЕДСТВА ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

За исказивање одређене имперцептивности у новинским вестима користе се и лексичка средства, како глаголска тако и именска.

### 2.2.1. ГЛАГОЛИ ЗА ИСКАЗИВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

Најнеутралнији а уједно и најчешћи глаголи говорења употребљени за исказивање одређене имперцептивности у новинској вести јесу глаголи *рећи* и *казати*. Навешћемо неке од примера ексцерпираних из нашег корпуса:

а) глагол *рећи*: *Микавица је медијима тада рекао да је поступак странке „неморалан и неутемељен“*. (Блиц, 7.12.2007, 3); *Лајчак је рекао да поштује ауторитет и мандат председника Владе Србије Војислава Коштунице, али да исто тако очекује од њега да поштује ауторитет и мандат високог представника за БиХ*. (Блиц, 3.11.2007, 14);

б) глагол *казати*: *Она је казала да постоје неки, међу које је сврстала министра Илића, који мисле да ће Косово и Метохију одбранили тако што ће Србију изоловати од Европе*. (Политика, 8.3.2008. 5); Он је казао

да кандидат Томислав Николић на изборима очекује подршку свих слободарских снага и људи који желе другачију власт у Србији. (Вечерње новости, 21.12.2007, 4).

Ови глаголи омогућавају поштовање принципа *објективности ири-ликом именованга извора*, те спадају у препоручене глаголске форме у новинској висти, жанру чије су темељне одлике објективност и неутрални избор лексике. Ређе се са овом сврхом јавља глагол *иричаиши*: „У трену, штап се нагло повио према води и одмах сам знао да је у питању велика риба. Двадесетак минута раније, на истом месту сам уловио и шарана од 8,2 килограма“, *ирича* Дубајић. (Политика, 6. 11. 2007, 36). Иако неутралан, овај глагол не погодује информативним новинским текстовима, док је његова употреба као маркера имперцептивности сасвим разумљива у висти која преноси риболовачку причу. У вестима са дневном политичком тематиком углавном нема места причи и причању.

Релативно је честа и употреба других глагола говорења, као што су *саоишиишии*, *изјавиши*, *навесиши*, као и глагола *додатиши* употребљеног у значењу вербалног изношења додатних информација:

а) глагол *саоишиишии*: Влада РС *саоишишила* је синоћ да Лајчак треба да преузме део одговорности за излазак из новонастале кризе у БиХ. (Блиц, 3.11.2007, 14); Нафтна индустрија Србије је од јуче смањила цене горива за два динара, *саоишишио* је НИС. (Курир, 21.12.2007, 6)

б) глагол *изјавиши*: *Високи међународни прегставник у Босни и Херцеговини Мирослав Лајчак изјавио је да неће дозволити да ја босански Срби уцењују оствавкама и истовремено оишужио премијера Србије Војислава Кошћуницу да обманује јавност*. (Блиц, 3.11.2007, 14); Министар пољопривреде и шумарства Слободан Милосављевић *изјавио је* јуче у Нишу да „проблема у функционисању владе има“, али да не може са сигурношћу рећи у којој мери ће они бити превазиђени. (Политика, 8.3.2008. 5)

в) глагол *навесиши*: Као члан тадашњег Управног одбора РТС-а и потпредседник владе Николић је био дужан да у складу са владином ратном наредбом, заједно са директором те куће Драгољубом Милановићем, спроведе евакуацију зграде РТС-а, *навели су* родитељи и рођаци страдалих радника на конференцији за новинаре. (Блиц, 25. 1.2008, 3);

г) глагол *додатиши*: – Зар то није системски проблем америчког права? Крајем 18. века такав преседан у историји САД се већ десио. Ми вас не приморавамо да мењате ваше законодавство, то је суверено право само америчког народа и законодаваца, и зашто ви претпостављате да имате право да се мешате у наше послове – упитао је Путин, *додатуши* да је „у томе главни проблем“ у односима Вашингтона и Москве. (Прес, 20.12.2007, 20).

Наведени глаголи не нарушавају принцип *објективности* *иприликом именованја извора* и користе се да означе говорну ситуацију давања неког званичног саопштења или изјаве. У свим примерима у којима побројани глаголи чине модални имперцептивни оквир, осим у случају глагола *ипричајти*, извор информација је висока државна институција или њен представник, на пример председник државе, а нешто ређе и друга лица која се јавности обраћају на конференцији за новинаре или сличним путем.

Глаголи *јавити*, *јисајти* и *извесити* користе се у оквиру имперцептивног модалног оквира када је извор информација други медиј, док се глагол *јоказивати* користи када су подаци преузети из научне студије:

а) глагол *јавити*: Новосадски медији тада *су јавили* да је Микавица вршио притисак на Јаковљевића да поднесе оставку на место директора Спенса. (Блиц, 7.12.2007, 3);

б) глагол *јисајти*: Ако се задржите 46 минута, управа ресторана од саобраћајне полиције тражи ваше податке и добијате казну на кућну адресу, *јише* „Гардијан“. (Прес, 13.12.2007, 21)

в) глагол *извесити*: За „дрогу богатих“, *како збој више цене Чеси и Словаци зову кокаин*, специјализују се као за „породични бизнис“ углавном организоване криминалне групе Албанаца, наведено је у полицијским анализама, известиле су Хосподаржске новине. (Данас, 15–16. март 2008, 9);

г) глагол *јоказивати*: Често коришћење мобилних током пет година може за 50 одсто да повећа ризик од развоја рака уста, показује израелска студија. (Прес, 6.11.2007, 12); Косовско–албанска мафија, позната у средњој Европи као „хероинска царица“, царује у последње време у Словачкој и у шверцу кокаина, *јоказују* најновији подаци словачке полиције. (Данас, 15–16. март 2008, 9).

Чест је и глагол *најавити*, нарочито у тексту такозваних вестинајава, као што показују примери:

Мандатар за састав нове хрватске владе Иво Санадер *најавио је* да ће задњи коалициони споразуми бити потписани у уторак 8. јануара, после завршне рунде преговора заказане за понедељак 7. јануара. (Курир б. и 7.1.2008, 5); БРИСЕЛ – Вршилац дужности премијера Белгије Ги Верхофштат формираће прелазну коалициону владу, чиме ће се наћи привремено решење за политичку кризу у тој земљи више од шест месеци после избора, најављено је јуче у Бриселу. (Прес, 20.12.2007, 20); Он сматра да су могућности улагања у Србији велике и *најављује* да ће „Фенерали“ грађанима понудити нове производе у области осигурања. (Прес, 10.12.2007, 11).

Поред номинације акта говорења глаголи *јоипврдити*, *јоручити*, *јпрецизирајти* и *објаснити* носе и додатне конотације. Иако нису неутралне глаголске форме које се препоручују као средство исказивања одређене

имперцептивности, новинари их користе да уједно пруже информацију о илокуторном чину *йойврђивања*, *йоручивања*, *објашњавања*, *йрецизирања*, као што показују примери:

а) глагол *йойврдиџи*: Друштво за заштиту дивљих птица *йойврдило* је да је он осим сокола држао и 25 заштићених птица певачица и бастарда, добијеног недозвољеним укрштањем штигилица и канаринца. (Прес, 6.11.2007, 12); б) глагол *йоручиџи*: У смиреном тону, без узаврелих емоција, Томић и Петрић *су йоручили* играчима да што пре заборавае пораз од Звезде. (Политика, 8.3.2008, 25);

в) глагол *йрецизираџи*: Прелазна влада могла би да положи заклетву у петак, а договор о њеном формирању постигнут је пошто је валонска странка пристала да се прикључи блоку који је премијер покушавао да оформи, *йрецизирао је йорџиарол*. (Прес, 20.12.2007, 20);

г) глагол *објасниџи*: Своје захтеве да разговарају упутили су председнику државе, председнику Скупштине и министру Динкићу, а новинарима *су објаснили* да се нису договарали о начину на који ће штрајковати, али ће држати тензију до уписа акција. (Блиц, 17.11.2007, 10); Он *је објаснио* да закон о подели акција није био разматран на комисији за реструктурирање јавних предузећа, нити су други чланови Владе упознати с њим. (Блиц, 17.11.2007, 10).

У глаголе чијом употребом се у мањој или већој мери нарушава начело *објективности* *йриликом именованја извора* када чине део модалног оквира одређене имперцептивности спадају глаголи *истиаћи*, *најласиџи*, *йврдиџи*, *оцениџи* и *йозваџи*. Они су релативно честа средства за исказивање овог типа модалности у нашем корпусу, а њихову употребу илустроваћемо неколиким примерима:

а) глагол *истиаћи*: *Чланови бенда су ѿакође истиакли* да се од јуче у продаји налази ДВД издање њиховог концерта у „Београдској арени“, а они су пре одласка у Минхен потписали 4.000 дискова који су послати на адресе њихових верних фанова. (Блиц, 7.11.2007, 26); У краткој беседи после литургије, Амфилохије *је истиакао* значај празника и личност епископа Јакова, оснивача Јерусалимске цркве. (Политика, 6.11.2007, 8);

б) глагол *најласиџи*: Он *је најласио* значење литургије Светог апостола Јакова за православну веру, јер је она део традиције древне хришћанске цркве. (Политика, 6.11.2007, 8);

в) глагол *йврдиџи*: Реч је о П. М. из места Сребрено, покрај Дубровника, а *исти извор йврди* да се 16–годишњакиња наводно телефонски јавила забринутим родитељима, рекавши им тек кратко: „Отета сам“. (Правда, 8–9.3.2008, 16);

г) глагол *оцениџи*: Председништво Босне и Херцеговине јуче *је* у Сарајеву *оценило* да је потребно обавити консултације са председником Савета министара Николом Шпирићем, пре него што буде разматрана оставка коју је јуче поднео на ту функцију. (Блиц, 3.11.2007, 14); Пот-

председник српске владе Божидар Ђелић *оценио је* да Влада треба да уважи и аргументе радника јавних предузећа и поручио им да претњама ништа неће постићи. (Блиц, 17.11.2007, 10).

д) глагол *позвао*: *Пуџин је позвао* да се уважава право нација на сопствене одлуке у сопственој земљи и поменуо прве председничке изборе Џорџа Буша 2000. године, када се „судбина председника решавала на суду“ и када је „гласао мањи број бирача“. (Прес, 20.12.2007, 20).

Употреба глагола *смајрао* и *веровао*, који нису глаголи говорења али се користе као маркери одређене имперцептивности у новинској висти, представљају пример за имперцептивну модалност која је блиска епистемичкој модалности. Осим што упућује на чињеницу да он сам није извор информације новинар смешта пропозитивни садржај у епистемички модални оквир, јер он не мора нужно бити тачан, већ је то само веровање или мишљење говорног лица:

а) глагол *смајрао*: Г17 плус *смајра* да је само на ванредним изборима могуће решити актуелну политичку кризу, изјавила је данас подпредседница Г17 плус Сузана Грубјешкић. (Политика, 8.3.2008, 5);

б) глагол *веровао*: Г17 плус *верује* да је само економски јака Србија, интегрисана у ЕУ, има шанси да сачува свој суверенитет и територијални интегритет. (Политика, 8.3.2008, 5).

Глаголи *узвикнуо* и *довикнуо* користе се у оквиру шаблона директног говора да уведу директни цитат узвичне реченице у новинској висти. Примери ексцерпирани из нашег корпуса илуструју маркирање одређене имперцептивне модалности али и експресивне модалности употребом ових глагола:

а) глагол *узвикнуо*: Након сат времена кашњења, Северина се појавила видно узбуђења, али при првим тактовима своје песме разгалила је уплашену публику и *узвикнула*: – Нема бомбе, бомба сам ја! – чиме је започела наступ. (Курир, 15.12.2007, ?)

б) глагол *довикнуо*: Косачов, који је све то време ћутећи погледом пратио Кушнера и Холбрука, рекао је: „Само да поручим господи Кушнеру и Холбруку, пре него што дефинитивно не напусте салу, да су по питању Косова у потпуности у криву“. На то се окренуо Кушнер и с врата *довикнуо*, смејући се: „Е, то ће историја тек оценити!“ (Газета, 16.3.2008, 2).

Будући да новинари у новинским вестима објективно преносе чињенице и теже неутралном преношењу информација добијених од извора, ова глаголска средства нису бројна. Јављају се у текстовима новинских вести објављеним у таблоидима и део су сензационалистичког приступа информативном новинарству.



Најнеутралнији глаголи говорења (*рећи*, *казати*) су најчешћи глаголи употребљени као маркери одређене имперцептивности. Релативно је честа и употреба других глагола говорења са овом сврхом (*саопшти*, *изјави*, *навеси*), као и глагола *додај*. Када је извор информација други медиј новинари користе глаголе *јави*, *ицај* и *извести*, а глагол *показивај* користе као део имперцептивног модалног оквира када су подаци преузети из научне студије.

Поред номинације акта говорења глаголи *појсврди*, *појручи*, *појрецизирај* и *појјасни* носе и додатне конотације, те нису препоручеи у журналистичкој литератури, али се у новинским вестима релативно често користе као маркери одређене имперцептивности.

Начело *објективности* приликом именовања извора нарушава се употребом глагола *исказај*, *најласи*, *појсврди*, *оцени* и *појзваци* за исказивање одређене имперцептивности, а глаголи *смајрај* и *веровај* употребљени у овој позицији приближавају имперцептивну модалност епистемичкој модалности, јер релативизују тачност изнете информације. Ретко се као маркери одређене имперцептивности користе глаголи као што су *узвикну* и *довикну*, који уједно исказују и експресивну модалност, а јављају се искључиво у таблоидима.

### 2.2.2. ИМЕНСКЕ ЈЕДИНИЦЕ ЗА ИСКАЗИВАЊЕ НЕОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ У НОВИНСКОЈ ВЕСТИ

О именовању особе у информативним новинским жанровима већ је писано, уз посебан осврт на именовање особа женског пола (Худечек, Михаљевић 2009: 160–162; Ђорић 2011: 185–189). Оно што је већ истакнуто у радовима о именовању особа у информативним жанровима потврђује и анализа именовања извора у новинским вестима. Извор се именује пуном антропонимијском формулом и/или функцијом на почетку текста, а потом се користи нека од елиптичних реализација ове формуле, као у лиду вести „Микавица избачен из ДСС-а“:

*Бивши функционери ДСС Дејан Микавица и Милоје Јаковљевић, директор новосадског „Сјенса“ нису више чланови Демократске странке Србије, изјавио је јуче председник одбора ДСС у Новом Саду Владимир Галић.* (Блиц, 7.12.2007, 3);

Презиме је најчешћа елиптична реализација пуне антропонимијске формуле, којом се именује извор информација у телу вести. Најчешће је реч о политичарима или јавним личностима чије изјаве прожимају цео текст вести, па је потребно варирати антропонимијску идентификацију извора приликом његово вишеструког именовања у истом тексту. У примерима ексцерпи-

раним из тела вести ознаком унутар угластих заграда обележили смо пуно именоване извора које је дато у на самом почетку лида вести:

*Лајчак* [→ *Високи међународни представник у Босни и Херцеговини Мирослав Лајчак*] је рекао да поштује ауторитет и мандат председника Владе Србије Војислава Коштунице, али да исто тако очекује од њега да поштује ауторитет и мандат високог представника за БиХ. (Блиц, 3.11.2007, 14); – Вредност награде је 27.000 евра. За то су са 40 одсто заслужне године и године мукотрпног рада, а 60 одсто је заслужна Марија и њена и наша победа на „Евровизији“ – каже *Мирковић* [→ *Саша Мирковић, менаџер Марије Шерифовић*] (Блиц, 1.12.2007, 25).

Именовања извора наведена у угластим заградама пружају читаоцу све потребне информације о говорном лицу, али су превише дуга да би их новинар понављао при сваком цитирању или парафразирану. Јављају се на крају или на почетку реченице с имперцептивним модалним оквиром, најчешће у зависности од тога да ли новинар користи шаблон директног или индиректног говора за преношење туђих речи.

Име се ретко користи као антропонимијски идентификатор извора информација у новинској вести. Реч је о познатим личностима, а претходно се у лиду даје пуна антропонимијска формула, да би се у телу вести комбиновала са именом као својом елиптичном реализацијом, као што показује пример:

*Здравко* је у емисији испричао да је концерт у Загребу, који је наш певач планирао за септембар, пропао због пропуста у организацији. – Знам да имам много обожавалица у Загребу и волео бих да им што пре приуштим концерт. Надам се да ће се мој наступ ипак реализовати у догледно време, на пролеће – рекао је на снимању веома расположени *Здравко Чолић*, који је уз пратњу тамбурашког оркестра извео нумеру „Свадбарским сокаком“. (Блиц, 17.11.2007, 15).

Пуна антропонимијска формула често је допуњена функцијом коју говорно лице обавља, научном титулом и сличним информацијама. Каткад се и самом титулом или функцијом може именовати извор и то је увек елиптична реализација претходно датог именоване. Тиме ћемо се детаљније бавити у оквиру ширег истраживања, а овде наводимо један неспецифични вид именоване извора:

**Нови Сад** – *Илић мр Велимир* је јавно изнео тенденциозну неистину да је Лига социјалдемократа Војводине сепаратистичка странка и због тога ћемо против њега поднети кривичну пријаву због клевете, највио је јуче председник ЛСВ Ненад Чанак. Уколико Илић не буде кажњен за овако тенденциозно клеветање проевропских снага у Србији, каже Чанак, онда ће се показати да правосуђе у Србији „служи искључиво као

преторијанска гарда самоволе Коштунице др Војислава и Илић мр Велимира“ (Данас, 15–16.3.2008, 5).

Заменом места скраћенице за научну титулу и личног имена створена је конструкција којом се осим именовања извора информације исказује и иронијски отклон посредника у процесу комуникације (Ненада Чанка) према политичком супарнику, чији су степен образовања и магистарска титула под знаком питања, као што је читаоцу овог новинског текста познато.

Неспецифично именовање извора информације употребом надимка врло је ретко у нашем корпусу. Јавља се на последњим странама таблоида, у вестима о естрадним певачицама, као у примеру: „Зато остајем оваква каква сам, па коме се свиди – супер, а коме не – ту не могу ништа – рекла нам је Рада.“ (Курир, 18.12.2007, 12).

Вест из које је ексцерпиран пример већ у наслову упућују на непоштовање правила новинарске професије употребом вулгаризма и узвичника (*Ha dam sice!*), тако да не изненађује фамилијарни тон при именовању извора, што је још једно огрешење о новинарски кодекс (Ћириловић 1998: 21, Рус-Мол 2005: 152). Жута штампа чак и личности из света политике чије изјаве преноси у вести понекад именује надимком, али и тада је вест смештена на неку од последњих страна и не говори о озбиљним темама, као у примеру:

Пошто се после прошлогодишњег конгреса СПС Анђелковић сасвим повукао из политике, будућа телевизија, како *Баки* тврди за Курир, биће „описана од политичких вести“. [...] – Емитоваћемо се преко кабловских ТВ мрежа, тако да нећемо морати да се дописујемо с Радиодифузног агенцијом – каже *Баки*. (Курир, 7. 12. 2007, 14).

Извор информација може бити институција и тада није потребно именовање говорног лица, па је и тада реч о одређеној имперцептивности, као у примеру: „Бранислав Л. (35) из Суботице притворен је због сумње да је извршио насиље у породици, саопштила је *субоитичка полиција*.“ (Курир, 8.8.2008, 10).

Када је назив институције или предузећа дуг, он се након навођења пуног назива на почетку текста даље означава познатом скраћеницом, као у примеру: „Нафтна индустрија Србије је од јуче смањила цене горива за два динара, саопштио је *НИС*.“ (Курир, 21.12.2007, 6)

Као што смо већ рекли у одељку о употреби глагола, извор података може бити и научна студија и тада се извор информација исказује именичким синтаagmaма:

Оне које на дан попију чашицу-две алкохолног пића живе дуже него оне које уопште не пију, показало је *једно истраживање*. Људи који не пију и жене које ретко пију изложени су знатно већем ризику да оболе

него жене које на дан попију чашу алкохолног пића, тврди *џим који је сѝрповео исџараживање*. (Курир 17.12.2007, 17).

### 2.3. УЛАНЧАВАЊЕ ОДРЕЂЕНЕ ИМПЕРЦЕПТИВНОСТИ

Комбиновање свих наведених средстава за изражавање одређене имперцептивности и уланчавање овог типа модалности илустроваћемо реченицом из лида вести „Путин: Амери, не мешајте се у наше послове!“ (Прес, 20.12.2007, 20):

Главни проблем у односима САД и Русије јесте амерички став да Вашингтон има право да се меша у послове Русије, *изјавио је руски ѝредседник Владимир Пуџин у инџервјуу америчком часоџису „Тајм“*. (Прес, 20.12.2007, 20).

Пуна антропонимијска формула допуњена функцијом, неутрални глагол говорења и предлошко-падежна конструкција на почетку текста дају потпуну информацију о извору информација, а уједно се исказује чињеница да је ова изјава преузета из другог медија.

Комбиновањем више језичких средстава за исказивање одређене имперцептивности, употребљеним у узастопним клаузама новинар као да исказује став о истинитости пропозитивног садржаја, релативизирано значење истинитости, па је овај пример показатељ чињенице да је имперцептивна модалност блиска епистемичкој модалности:

Родитељи 16–годишње девојке из околине Дубровника пријавили су дубровачкој полицији нестанак малолетне кћери, која се још у среду, *како наводе медији у Хрваџској*, није појавила кући. Реч је о П. М. из места Сребрено, покрај Дубровника, а *исџи извор џврди* да се 16–годишњакиња *наводно* телефонски јавила забринутим родитељима, рекавши им тек кратко: „Отета сам“. (Правда, 8–9.3.2008, 16).

Вишеструка одређена модалност исказана је и у примеру:

Драган Ђилас је, *џрема изјави гостџављеној Бетџи*, навео да не користи привилегије које му допушта место министра и да на девизном рачуну нема средстава. (Данас, 15–16. март 2008, 5).

Канал комуникације у наведеном примеру може се приказати на следећи начин:

Драган Ђилас → посредник који доставља изјаву агенцији → Бета → Данас → читаоци.

Посредник у овом комуникационом каналу није именован, али реч је о институционализованој комуникацији, па тачно именовање посредника

није битно за читаоце. Сличан вид уланчавања одређене модалности јавља се у примеру:

*Национални центар за праћење наркотика при словачкој влади уочио је у најновијој студији, коју објављују словачки медији, да словачка деца престају полако да пуше, али зато све раније и чешће прибегавају алкохолу и дрогама. (Данас, 15–16.3.2008, 9)*

Комуникациони канал шематски се може приказати овако: Национални центар за праћење наркотика при словачкој влади → научна студија → словачки медији → новинар → читаоци. Поред пошиљаоца и примаоца информације у овом процесу информисања учествује више посредника, што је исказано комбиновањем лексичких и синтаксичких средстава.

У свакој од реченица које чине текст вести „Открио име сведока“ налазимо уланчавање одређене имперцептивности:

**БЕОГРАД** – Генерални секретар СРС Александар Вучић изјавио је јуче да је од секретара Хашког трибунала Ханса Холцијуса добио допис у којем се указује на могућност покретања поступка против њега због наводног објављивања имена заштићеног сведока.

Вучић је објаснио да је допис из Хашког трибунала добио прекрсноћ и да се у њему прети да би генерални секретар радикала могао да изгуби статус правног саветника лидера те странке Војислава Шешеља, али и да би могао да буде осуђен на затворску казну.

Вучић је казао да га Трибунал оптужује да је на конференцији за новинаре 7. децембра у Београду открио име једног од учесника у суђењу лидеру радикала пред Хашким трибуналом, али је одбацио оцене да се ради о заштићеном сведоку оптужбе.

Он је рекао да постоји оверени писани доказ у којем се тај човек изјашњава као сведок одбране Војислава Шешеља и додао да је на конференцију за новинаре СРС дошао управо да би још једном потврдио да не жели да буде заштићени сведок оптужбе. (Вечерње новости, 21.12.2007, 6).

Комуникативни канал можемо представити овако: Ханс Холцијус → Александар Вучић → Вечерње новости → читаоци. У наведеном тексту вести можемо пронаћи готово сва лексичка и синтаксичка средства која смо претходном анализом издвојили као маркере одређене имперцептивности. као и у осталим примерима за уланчавање одређене модалности, нагомилавање ових средстава последица је сложених механизма јавног информисања. Све вести из којих су ексцерпирани примери баве се важним друштвеним и политичким темама, преносећи информације добијене из других медија или научних студија, при чему прецизирају од кога су они преузели информације. Новинари теже тачности, али претерано нагомилавање ових језичких средстава донекле отежава рецепцију изнетих пропозитивних садржаја.

3. За исказивање одређене имперцептивности у тексту новинских вести новинари користе различита синтаксичка средства (предлошко-падежне конструкције, независне и зависне клаузе), као и лексичка средства (глаголе и различита именска средства за именовање извора информација). Сва побројана средства користе се како би новинар нагласио да он само преноси информације добијене од релевантних извора. Нека од њих, као што су одређени глаголи у мањој или већој мери нарушавају новинарско начело *објективности приликом именовања извора*, док друга приближавају имперцептивни оквир епистемичком или експресивном модалном оквиру.

Наведена језичка средства се могу комбиновати у тексту новинске вести да би се исказала вишеструка одређена имперцептивност. Тим уланчавањем одређене имперцептивности се означава сложени механизам јавне комуникације, отежава рецепција, али се донекле новинар ограђује од евентуалног шума у комуникационом каналу, јер прецизно наводи све своје изворе информација и њихове изворе.

## ЛИТЕРАТУРА

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

Пипер и др. (2005): Пипер Предраг, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синџакса савременој срџској језика: џросџа реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

Рајнџајн (1988): Љубомир Рајнџајн, *Стџваралаџџџво новинара*, Београд: Научна књига.

Рус-Мол (2005): Штефан Рус-Мол, Ана Југослава Загорац Кершер: *Новинарсџџво*, Београд: Клио.

Худечек, Михаљевић (2009): Лана Худечек и Милица Михаљевић, *Језик медија. Публицистџички функционални стџил*, Заџреб: Хрватска свеучилишна наклада.

Ћорић (2011): Божо Ћорић, О дистрибуцији антропонимијских идентификатора за особе женског пола, *Лексиколоџија, ономасџика, синџакса*, Нови Сад : Филозофски факултет.

Ћириловић (1998): Милорад Ћириловић, Од вести до колумне, *Савремено новинарсџџво*, Факултет политичких наука, Чџгоја штампа, 15–24.

Шкиљан (1998): Дубравко Шкиљан, *Јавни језик: џрџсџџџџ линџвистџџџџи јавне комуникације*, Београд: Чџгоја штампа.

Jelena L.J. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Filology

## LINGUISTIC MEANS FOR EXPRESSING OF DEFINITE IMPERCEPTIVITY IN NEWSPAPERS NEWS

*Summary:* Imperceptive modality is the linguistic term for expressing the speaker's/journalist's attitude towards the information given by some other source. This type of subjective modality has two subtypes: definite and indefinite imperceptivity. Both of them are present in news and published in daily newspapers. Reporter often use information collected by different techniques. News, as objective genre, require that information should be checked, confirmed by relevant sources and the public should be informed who is the source of the information. Giving the name and/or function of source in journalistic literature is called *attribution* and in linguistic literature it is called *definite imperceptivity*. The paper gives a description of the linguistic means by which the definite imperceptive modality is encoded in news reports published in Serbian daily newspapers. The analysis shows the use of different syntactic models, the use of verbs of attribution and different types of attribution for expressing definite imperceptivity in news. The aim of the paper is to show functional and stylistics motivation for using the described linguistic means for expressing definite imperceptivity in newspaper news published in Serbian daily newspapers.

*Key words:* stylistics, modality, imperceptivity, publicity-functional style, news





Маја М. Димитријевић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 82-342 ;  
371.3::82-342  
ИД БРОЈ: 199410444  
Оригинални научни рад  
Примљен: 17. фебруар 2013.  
Прихваћен: 25. март 2013.

## ЧИТАЛАЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ У РАЗУМЕВАЊУ ЖАНРА БАСНЕ

*Айсиџракиј:* У раду се разматра ниво читалачких компетенција у рецепцији народне и ауторске басне у млађем школском узрасту. Указује се на проблем жанровске проводљивости између народне басне и народне приче о животињама. Упоредном анализом издвајају се њихове дистинктивне црте како би се у оквирима предтеоријског тумачења унапредио степен ученичког разумевања оба књижевна жанра. Истиче се улога типског јунака у моделовању адекватног методичког приступа овим прозним врстама.

*Кључне речи:* читалачке компетенције, интерпретација, жанр, басна, прича о животињама.

### СТАТУС ЖАНРА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Књижевно дело представља сложену структуру која претендује на аутохтоност, индивидуалност и оригиналност. Међутим, те се особености не могу препознати саме по себи нити одмеравати независно, „већ једино кад се књижевно дјело упореди с оним дјелима која постоје симултано и која с њим творе специфични систем књижевних врста“ (Лешић 2008: 290). Читалачка способност декодирања битних жанровских одредница очигледно је у непосредној вези са рецепцијском комуникативношћу књижевног дела. У *Начелима џумачења* Е. Д. Хирш тврди да је „свако разумевање вербалног значења нужно повезано са жанром“ будући да се сврха жанра испољава у виду представе о типу значења које ваља саопштити јер иначе ауторову вољу не би ништа водило (1983: 95, 121). Колико је битно ишчитавање жанровских кодова у интерпретирању књижевних текстова види се и у томе што је „у ствари, свако неслагање о неком тумачењу, обично неслагање о жанру“ (Хирш 1983: 118). Наиме, онај ко тумачи, узима у обзир жанровске чиниоце текста и спрам њих конституише одређено значење.

„Познавање књижевних жанрова се потврђује и као особена претпоставка сваког ваљаног интерпретативног и, дакако, наставног расуђивања“ (Бајић 1991: 205). Активност ученика-читаоца заснива се на увиђању и разумевању елемената жанра у структури књижевног дела, али се интерпретацијско тежиште помера ка вредностима и посебностима сваког појединачног текста. Сврставањем књижевног дела у одређени жанр активирају се извесна очекивања. Ученици са врстом дела повезују неке особине које су већ препознали као пресудне или доминантне за тај тип књижевног остварења. Жанровска оформљеност дела захтева најпре да наставник покаже поуздано познавање особености жанра, а потом и да одабере задовољавајуће методолошке концепције и адаптира тумачење на наставном часу. У складу са овим условностима подешавају се интерпретацијска становишта, пројектују методе и циљеви рада у настави (Бајић 2007: 106; Мркаљ 2011: 112) јер од њих зависи успешност рецепције. Свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова основни су програмски захтеви наставног плана за српски језик у почетним разредима основне школе. Под тим се подразумева сукцесивно увођење детета у свет књижевности и постепено упознавање са основним обележјима различитих књижевних врста и форми. Са проучавањем књижевних жанрова почиње се у млађим основношколским разредима обрадом прозних врста народне књижевности, „увођењем ученика у чудесни свет бајке и специфичне алегоричности басана“ (Мркаљ 2008: 163). Ове приче одликују се појачаним степеном персонификовања, односно алегорије – јунаци из животињског царства говоре и носиоци су типично људских одличја. Но, елементи фантастике овде функционишу искључиво као подразумевани састојак приповедног штива намењеног деци, уклапају се у хоризонте очекивања детета-читаоца које овакав вид причања готово никада и не прати са позиције обичног, свакодневног и животног, него радо залази у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора приче успоставља дистанца, могућност и потреба компарирања стварности и надстварности. Због тога ће се у оквирима школског проучавања структура, стваралачки поступци и естетске вредности сваког текста тумачити према примењеним жанровским конвенцијама, али и по оригиналним одступањима од њих (Мркаљ 2008: 163).

## ЖАНРОВСКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ БАСНЕ У НАСТАВНОМ ТУМАЧЕЊУ

У настави књижевности од првог до трећег разреда основне школе најзаступљенији су краћи прозни текстови, међу њима и басна као врста прозне или стиховане алегоричне поучне приче. Тај књижевни жанр кроз

персонификацију појава у природи и поистовећивање човека са животињом открива анимистички поглед на свет. Животиње се ту понашају као људи, а њихове устаљене особине служе као средство споразумевања<sup>1</sup>. Будући да „алегоријски дискурс користи већ кодификоване слике“ (Еко 2001: 144), „митски и алегоријски ликови се уклапају у шаблон очекивања, који је установљен на основу нашег критеријума“ (Бал 2000: 99). Није, међутим, пресудно уочавање особина животиња, него примена ученог на људске односе. Басна, према томе, своју стварност транспонује на другу раван тако што сасвим сажетом причом о припадницима анималног света износи једну истину о људима. Зато је најчешће кратка, моноепизодична, заснована на једној идеји којом треба илустровати неко морално начело. Пошто се у баснама заправо говори о људском свету, у понашању животиња треба препознати карактеристике човека откривањем везе између животињског и људског живота. Тада су обично сврсисходна питања о томе шта значи када се за неког каже да је лисица, обичан магарац, вук у јагњећој кожи и слично. Како би се превазишао стадијум буквалног прихватања онога што је у басни исприповедано и разјаснио алегоријски смисао, ученике треба водити ка увиђању паралелизма, а долажење до порука остваривати замишљањем људи и њихових поступака, уживљавањем у људске ситуације. Интерпретација басне динамизује се ситуационом анализом ликова, садржајним тумачењем њихових исказа, разматрањем особина на основу дијалога, усмеравањем ученика да проналазе и препознају животне околности аналогне описаним призорима.

У прикривеној, завијеној форми басна саопштава неку непријатну или опасну истину па се из тог разлога више указује на негативне него на позитивне особине. Животиње у улози књижевних јунака отеловљују углавном људске мане: охолост, тврдоглавост, глупост, лукавост, грамзивост, лењост. Али, у баснама се не жигосу само мане, већ и погрешне процене, поступци који нису промишљени (Мркаљ 2008: 189) јер жанровске интенције басне подразумевају подсмевање јунаку у функцији изазивања комичних и сатиричних ефеката. Тај се резултат постиже и композиционом напоредношћу. Наиме, сабијена форма изискује адекватно композиционо устројство које се, потом, рефлектује на поступак уобличавања јунака басне. Тако се упаривањем два лика са истим особинама узрокује добар исход за

<sup>1</sup> Уобичајено је да се у баснама појединим припадницима животињског света приписују типизирана својства (лукавост лисице, плашљивост зеца, тврдоглавост јарца). Такав начин карактеризације олакшава разумевање крајњег исхода и значење ових прича. Отуда и поређења: *љуи као рис; брз као зец, шврдоглав /љуи као маџарац* итд. Међутим, понекад се одступа од задатог шаблона, што увећава читалачку радозналост и ствара могућност за конструктивна поређења особина и поступака истих животиња у различитим баснама.

обе стране или пропаст, уколико је задата квалификација јунака негативна.<sup>2</sup> Уочљиво је и да су антиподски замишљени актери, са изразито супротстављеним доминантним цртама, постављени најпре у један стицај околности, а одмах затим у ситуацију обрнуту у односу на почетно стање. Приповедни простор у басни јесте сужен, али не изостаје убедљиво карактерно портретисање два типа ликова (надмени и подсмешљиви лав и миш који реално процењује и своје способности и слабости; нејако магаре које се не стиди да потражи помоћ и надобудни коњ што потцењује сапутника; зец прецењује своју од природе дату брзину, а корњача стрпљиво и упорно иде ка циљу). Управо из таквог компоновања по принципу контрастирања, односно истицања сукоба супротности (суочавају се и конфронтирају велики и мали, јаки и нејаки итд.) производи извесна драмска напетост. Радња басне садржи назнаке још неких елемената драмске структуре, као што су експозиција, заплет и расплет или дијалог, обично језгровит и духовито интониран. Судар очигледних противречности потцртава поуку која „подразумева научену мудрост, емпиријско знање, надмоћ разума“ (Мркаљ 2008: 180–181.)

Обрада басне на млађем узрасту може се засновати и на уоченим драмским елементима. За пример узимамо „Две козе“ и „Два јарца“ по Доситеју. Драмско се у овим баснама огледа у сценичном амбијенту у ком се дешава радња. Две козе се срећу на узаној стази изнад које „беше стена усправна као зид“, а с друге стране, испод стене, налази се дубока провалија. Јарчеви наилазе на брвно постављено преко дубоког потока. Такав приповедни декор упућује на компликовану и проблематичну ситуацију с препреком која се може двојако решити. Козе не говоре, али су саопштена њихова размишљања. У другој басни јунаци се откривају кратким, екскламативним репликама са драмским набојем. Две козе ће избећи сукоб домишљатим и обзирним понашањем, бринући о себи и другом и сагледавајући последице својих поступака, а сукоб међу јарчевима кулминира јер су тврдоглави и агресивни, а притом неспособни да препознају опасност која им прети ако не пристану на компромис. Захвалне за превођење алегорије на план људских односа, ове басне се могу и упоредно анализирати, а након тога се за час драматизације може приредити проширен текст који предвиђа и улогу наратора. Треба водити рачуна да се не изневери дух Доситејевих прерада, али би се исто тако могле унети и појединости везане за слич-

---

<sup>2</sup> Такав композициони концепт појављује се у баснама „Две козе“ и „Два јарца“ по Доситеју Обрадовићу.

на ученичка искуства, кроз одмерен хумор и конструктивну критику нетолерантног и насилничког понашања.<sup>3</sup>

У неким је баснама потенцијални сукоб разрешен експлицитније, тачније двоепизодичном композицијом. Тумачење Езопове басне „Лав и миш“ прати композициони склоп и тим путем се долази до порука и образлагања њиховог значења.

Пажљиво прочитајте басну „Лав и миш“. Зашто се лав наљутио на миша? Шта је хтео да уради кад се пробудио? Због чега је одустао? Када је пустио миша, лав се насмејао. Објасните зашто је то урадио. Које особине показује лав у овој басни?

У ком тренутку долази до промене (преокрета)? Шта се догодило лаву? Како се он тада понашао? Сетите се на који му начин миш помаже. Јесте ли веровали да ће миш испунити обећање? Шта је доказао тим својим поступком? Размислите зашто је миш ипак притекао у помоћ лаву иако му се он пре тога подсмевао. Миш је краљу животиња открио једну велику истину. Чему га је то научио?

У улогама лава и миша могу да се нађу и људи. Какве људе препознајете у лику лава? А кога у овој причи представља миш? Како сте ви разумели речи које је миш изговорио на крају басне?

Лав се љути на миша што је шетао по њему и узнемирио га. Није га одмах појео јер је био радознао и желео да види како би један тако сићушан створ могао да му буде од користи. Самоуверен и надмен, важан и охол, краљ животиња се томе подсмехнуо. Међутим, околности и улоге се мењају и сада је лав беспомоћан и у животној опасности. Иако је био понижен и омаловажен кад су се претходни пут срели, миш помаже лаву и доказује му да је вредан поштовања. Тако га је научио да и мали могу помоћи великима. У лику лава ученици ће препознати људе који се праве важни због своје снаге или неких других атрибута, па омаловажавају друге мислећи да им њихова помоћ неће никада затребати. А у улози миша су они који стрепе од силних и моћних, али чекају свој тренутак да покажу и докажу како заслужују да буду уважени и поштовани.

Како су животиње носиоци одређених људских особина, то је подручје бременито и проблемским захтевима од којих може започети тумачење, а у млађим разредима су на лексичком, морфолошком и семантичком плану корисне и занимљиве вежбе допуњавања познатих народних изрека о животињама, њиховим типичним особинама и грађење деминутива и аугментатива од назива животиња и делова њиховог тела.

---

<sup>3</sup> Допуњавање и дограђивање приче подстиче развој маште зато што ученици често покушавају да отклоне конфликт или неразумевање међу актерима басне. Међутим, удаљавање од текста не сме да постане манир у оквиру наставне обраде (Мркаљ 2008: 190).

Жанровски концепт јунака басне афирмише универзалне моралне норме и отуда има евидентну васпитну улогу. Упоредени са јунацима басне који показују довољно мудрости и реалности у самосагледавању, носиоци неприхватљивих карактерних црта у овој прозној врсти могу да послуже као подстицај за ученичке мисаоно-етичке стваралачке подухвате. Ако се негативном приступи са конструктивном намером – не само запажањем и критиковањем, већ изналагањем могућности да се превазиђе оно што је морално неприкладно и непродуктивно – отвориће се пут ка редуковању огољеног дидактичког инпута у наставном тумачењу басне. Тада васпитни елементи неће бити наметани, него ће произлазити као природна последица увиђања саодноса између позитивних и негативних ликова, док ће закључивање и аргументација бити самерени живој перцептивној моћи ученика овог узраста. Они своје ставове поткрепљују ослањајући се на текст, али и изношењем сопствених искуствених спознаја.

Поука је у басни експлицитно формулисана и животно убедљива, а учесници у причи је понекад и сами саопштавају у виду прикладног резимеа или кроз неку врсту пословичног уопштавања.<sup>4</sup> На тај начин се разрешава конкретна проблематична ситуација. Узимајући у обзир неколико басана тумачених на часу, ученици ће поруку/поуку маркирати као једну од жанровских одредница дате прозне форме. У школској интерпретацији басне треба се залагати да они поруке критички посматрају и коментаришу, попут проблемских задатака. Задати контекст се таквим образлагањем шири на животне ситуације са којима се може довести у везу, што уједно „пружа непосредну могућност да се током рада на овом књижевном жанру кореспондира са народним пословицама“ (Мркаљ 2008: 189). Ученици су, међутим, на овом узрасту склони да приликом откривања порука нижу пословице које нису адекватне и не могу се сматрати суштином интерпретираног текста. То је највероватније последица непоуздано разјашњеног значења појединих народних умотворина и недовољне повезаности између протумаченог текста и пословичног исказа или изреке који су им наметнути као смисаоно изходиште. Упутно је зато истицати значењске нијансе у усвојеним пословицама како би се сузбила њихова апликативност без промишљања и поспешивати

---

<sup>4</sup> У басни „Лав и миш“ по Езопу миш на крају каже лаву: „Ти си ми се онда смејао и ниси веровао да и слаби могу помоћи јакима“ (*Чишанка за први разред основне школе*, Мирољуб Вучковић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, стр. 8). Народна басна „Бик и зец“ такође у финалном делу текста доноси следеће речи једног од јунака: „Боље поносито се борити с непријатељем, него целог века срамно пред њим бежати“, док ће лисица за гаврана помислити: „Е, мој гавране, (...) имаш ти и сјаја и гласа, али немаш памети“ (народне басне „Бик и зец“ и „Лисица и гавран“ налазе се у *Чишанци са основним њојмовима о језику за 2. разред основне школе* аутора Славице Јовановић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004, стр. 50. и 52).

увид у што шири спектар сажето сроченог народног искуства јер се те пословице, као носиоци идејног подтекста овог прозног жанра, уклапају у савремену комуникацију (Мркаљ 2008: 179; 2011: 131).

Да је ученицима јасно и разумљиво како животиње у баснама представљају људе – полазно је становиште у наставној анализи басне. Али, пошто су басне значењски довољно слојевите и занимљиво су штиво и одраслим читаоцима, можемо се суочити са ситуацијом да ученици овог узраста нису увек рецепцијски спремни за њихову алегоричност као одлику жанра. Неки проучаваоци књижевности за децу сматрају да управо овај стилски поступак оптерећује мале читаоце и да су им зато занимљивије и разумљивије приче о животињама. Предтеоријско изучавање жанра доводи и до тога да се у наставној пракси често не прави разлика између посебности ауторске басне и басне као усменог прозног облика, а дешава се и да је „распознавање басана у односу на приче о животињама отежано“ (Мркаљ 2011: 103).<sup>5</sup>

## О ЧИТАЛАЧКОМ РАЗУМЕВАЊУ ЖАНРОВСКЕ ПРОВОДЉИВОСТИ – НАРОДНА БАСНА И НАРОДНА ПРИЧА О ЖИВОТИЊАМА

Жанровска класификација усмене прозе деликатан је и сложен задатак. Као репрезентативни примери за деформацију жанра обично се издвајају приче „Девојка бржа од коња“, у којој су сачувани фантастични рефлексии, али је структура бајке деструисана па се њена компактност изгубила и новела „Девојка цара надмудрила“, заснована на бајковном типу композиције, али без компоненте чудесног – трансформација се огледа у томе што је фабуларни ток покренут и мотивисан домишљатошћу главног јунака. Испитивање појединих жанровских сегмената, односно наративних структура доводи нас до још неких запажања о међужанровској проходности. Наиме, приметно је да су у народну причу о животињама имплицитно укључени елементи помоћу којих се структурира и препознаје басна. Будући да те две усмене врсте поседују сродне интенције, могуће је говорити о кореспондентности поменутих жанрова и о извесном степену жанровске проводљивости коју омогућава управо књижевни јунак. Компарирањем наро-

---

<sup>5</sup> Наставни програм предвиђа за изучавање до трећег разреда следеће басне: Доситејеве басне „Два јарца“ и „Две козе“ и Езопову „Лав и миш“ у првом разреду; народне басне „Коњ и магаре“ и „Лисица и гавран“ и Доситејево „Пас и његова сенка“ у другом; народну „Вук и јагње“ и Езопову басну „Корњача и зец“ у трећем. У четвртм разреду басне нису део програмских захтева, а обрађује се народна прича о животињама „Међед, свиња и лисица“.

дне басне и приче о животињама успоставља се низ сличности на основу којих се и отвара простор за премештања јунака у измењене жанровске оквире. Он се донекле подређује конвенцијама другог жанра, али се његово тумачење углавном одвија спрам типских одлика и у односу на њих маркира се подударност или одступање.

Границе прозних облика могу се пратити и на нивоу избора јунака приче (Самарџија 1997: 223). Лик лисице фигурира као тачка пресецања и прожимања неколико усмених прозних врста: у бајци је то улога животиње-помоћника („Златна јабука и девет пауница“); у басни лисица добија функцију „алегоријског одређења једне људске особине“; у причи о животињама се захваљујући њеном лукавству и проницљивости успоставља низ забавно-духовитих епизода.<sup>6</sup> Овде ћемо се осврнути на две приче о животињама из Вукове збирке „Међед, свиња и лисица“ (Вук СНП, 49) и „Лисица се осветила вуку“ (Вук СНП, 50) и неколико басана о лисици из збирке Вука Врчевића.

Код Врчевића проналазимо под истим насловом, забележену као басну, причу о лисици која се свети вуку (Врчевић 1909: 9–10), где моменат заплета представља слична наративна ситуација као у истоименој Вуковој приповеци (вук поједе лисичиће), а расплет подсећа на исход приче о медведу, свињи и лисици (лисица позива вука да се закуне пред јеванђељем, а она ће довести попа, односно спрема му замку и доводи ловца). У двадесетак Врчевићевих басни лисица је један од главних јунака, а атрибути су јој лукавост, досетљивост, проницљивост, обазривост, вештина у антиципацији догађаја. Захваљујући својој промућурној природи, она предвиђа и реакције других учесника у збивању и зато најчешће излази као победник из вербалног надигравања и духовитог надмудривања. Када је млађе лисице, петао или јеж надмудре, она то самокритички признаје.

У млађим основношколским разредима се приликом обраде басне инсистира да типичност ликова буде средиште интерпретације. Тако ће се, на пример, до закључака о намерама и типским цртама лисице у наставном проучавању народне басне „Лисица и гавран“ долазити упућивањем ученика да сагледају одређене наративне сигнале, односно лексеме којима народни приповедач предочава битне детаље у сусрету и разговору лисице и гаврана усмеравајући тиме процес карактеризације јунака.

Коју реч је народни приповедач употребио да покаже како се лисица приближила гаврану? Шта такав поступак о њој казује? Које сте особине лисице препознали на основу начина на који је хвалила гаврана? Какве

---

<sup>6</sup> Причу о животињама одликује сложенија структура, закривенија и имплицитнија порука, а јунаци се појављују у уланчаним епизодама са истакнутијом забавном компонентом.



намере она открива таквим својим понашањем? Објасните како је лисица успела да превари гаврана. Чиме јој је он сам у томе помогао? Закључите на основу испричаног догађаја како се понашају људи који су лукави као лисица у овој басни. Чему су вас лисица и гавран поучили?

На самом почетку басне лисица се примиче, прикрада гаврану, што открива њене намере да му напакости, односно да га превари. Она је врло опрезна и промућурна, зна да гавран воли да га хвале и величају па то користи како би дошла до плена. Лукава је и досетљива јер говори тачно оно што гавран жели да чује, а тек на крају каже шта заиста мисли. Она му ласка, тако открива своју дволичност, али јој гавранова сујета, наивност и непромишљеност помажу да оствари што је наумила. Поука ове басне усмерена је на закључак о опасностима које вребају из ласкавих речи, о манама као што су лаковерност, мањак самокритичности и нереална процена сопствених врлина. Да бисмо се заштитили од нечијих непоштених намера, морамо пажљиво да посматрамо туђе понашање и процењујемо шта заиста мисли онај ко нас претерано хвали. Све што животиње као књижевни јунаци народних басни раде и говоре алудира на човека, а дидактичне ефекте басна често постиже комичном, сатиричном и подсмевачком наративном перспективом.

Народна прича „Међед, свиња и лисица“ блиска је басни по одређеном степену алегоричности. Карактери типских јунака басне сагледани су у новим околностима: лисица овде није делатна у иницирању преваре и осмишљавању лукавства, већ је приказана као преварени/оштећени јунак. Типолошки образац задржава мане које лисица иначе испољава у баснама, али су овде истакнуте и њене намере да се задовољи правда и казни зло, односно незаслужено окоришћавање. У поменутој причи о животињама лик лисице показује нешто измењену атрибуцију у односу на очекивану, жанровски фиксирану у већини народних басана. Чак се у прерасподели улога и захтева постављених пред јунаке овде у дубинским слојевима и асоцијативним назнакама наслућује поставка која одликује бајковну наративну структуру. Два неспособнија јунака у договору покушавају да изиграју оног који је по природи највештији па је он принуђен да из позиције угроженог реагује одређеном акцијом како би се успоставила поремећена равнотежа. Једино што се лисици овде не намећу препреке, него се специфично уклопљеним и духовито исприповеданим збивањима нарација динамизује, а приповедни чвор распреда кажњавањем заговорника себичног концепта и носилаца лоших намера.

У народној причи о лисици која се свети вуку избор и атрибуирање главних јунака потврђују да се елементарне жанровске одреднице у основи преклапају са басном, али се преузети типски профили јунака модификују како би се њиховим делањем у причи о животињама успоставио фабулатив-

ни низ динамичних и хумором прожетих ситуација. Лисица задржава своју типску досетљивост из басне, а уз то јој је приписано и мајчински заштитничко поступање, благонаклоност, пожртвовање и одлучност да се освети за претрпљену бол и губитак. Збијеност призора у другом делу приче рефлектује истрајну намеру да вук за зло које је починио (осујетио је лисичију жељу да се оствари као мајка усвојеном ждребету) буде свирепо мучен, до саме смрти. Сцене вуковог кажњавања обележене су шалвим тоном, чак изразитим подсмехом. И у овој причи лисица узима правду у своје руке да би представник зла био потпуно уклоњен са приповедне сцене.

До међужанровских веза у усменој прози долази услед жанровске колебљивости самих врста које се лако повезују једна са другом, па се специфичности одређене књижевне форме препознају у неком другом, често сродном жанровском облику. Зато је и прихватљиво становиште да би поједине епизоде из приче о животињама, уколико би се завршиле додавањем поуке, прерасле у басну. Показало се, такође, да постоје и флексибилнији ликови који могу да претрпе извесну адаптацију у својој карактеролошкој матрици прилагођавајући се тако законитостима жанра.

Проблематика везана за жанровску проходност у оквиру наставе народне књижевности на раном школском узрасту манифестује се тако што ученици показују недовољно читалачке компетенције у поузданом распознавању критеријума за диференцијацију жанра басне од приче о животињама. Иако је реч о предтеоријском тумачењу, извесно је да ће их успешно наставниково интерпретативно вођење приближити збиру одређених чињеница о одликама басне као жанровске конвенције – ликове детерминисане типским особинама и поруку/поуку маркираће као битне одреднице дате прозне форме. Методичко осмишљавање поредбених захтева везаних за композицију, завршетак и идејне смернице, а нарочито за образлагање сличности и разлика у портретисању лика помоћи ће им да прецизније уоче карактеристике народне басне и приче о животињама са којом се срећу у четвртном разреду. Подједнако је важно коментарисање посебности ауторске басне и басне као усменог прозног облика у односу на причу о животињама, чија је алегоричност редукована зарад сложеније композиције па најчешће садржи низ хумористички осенчених епизода у којима су приказане реакције јунака док очекују казну. Тим се структурним и стилским елементима у народној причи о животињама донекле неутралишу наглашен алегоријски дискурс и експлицитна поука која се у басни изводи из судара наглашених супротности. Интерпретирајући лик лисице, ученици могу да примете како су препознатљива типска својства књижевног јунака басне у причи о животињама редефинисана, што је уједно и начин да се успоставе дистинктивне црте којима се, у жанровском смислу, разједначавају те две књижевне врсте.

## ИЗВОРИ

- Врчевић (1909): Vuk Vršević, *Narodne basne*, Dubrovnik.  
Вук СНП (1853): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне приповијестике*, Беч.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бајић (1991): Љиљана Бајић, Проучавање књижевних жанрова у основној школи, *Књижевност и језик*, 2, 205–218.  
Бал (2000): Mike Bal, *Naratologija – Teorija priče i pripovedanja*, Beograd: Narodna knjiga/Alfa.  
Мркаљ (2008): Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.  
Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.  
Лешић (2008): Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.  
Еко (2001): Umberto Eco, *Granice tumačenja*, Beograd: Paideia.  
Хирш (1983): E. D. Hirš, *Načela tumačenja*, Beograd: Nolit.  
Самарџија (1997): Снежана Самарџија, *Поетика усмених прозних облика*, Београд: Народна књига – Алфа.

Маја М. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## READING COMPETENCES IN UNDERSTANDING THE FABLE AS A GENRE

*Summary:* In the paper we take into consideration reading competences in reception of fable in teaching the young learners. It is pointed out to the genre conductivity between the fable, on one hand, and the folktale about animals, on the other hand. Using the contrastive analysis we have extracted their distinctive features and highlighted the role of the typical character with the purpose of modelling the adequate methodological approach and making the students' understanding of these genres better.

*Key words:* reading competences, interpretation, genre, fable, story about animals



Радмила Миловановић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 159.942.072(497.11)"2012"  
ИД БРОЈ: 199413772  
Оригинални научни рад  
Примљен: 20. децембар 2012.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## ЕМПАТИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

*Айсџиракџи*: Полазећи од значаја емпатичности у контексту професионалних компетенција васпитача, рад је имао за циљ да процени емпатичке компетенције студената – будућих васпитача. Узорак истраживања је чинило 230 студената смера за васпитаче на Педагошком факултету у Јагодини и 150 васпитача запослених у различитим градовима Србије. За процену емпатичких компетенција коришћена је ЕМИ-скала (Генц, Митровић и Чоловић). Добијени резултати указују да студенти у највећем проценту поседују емпатичке компетенције, али и на значајне разлике у емпатичким компетенцијама између студената и запослених васпитача ( $p < 0.001$ ) у емпатичности са негативним емоцијама других, као и на велику учесталост одсуства емпатичности са негативним емоцијама других међу студентима (42%).

*Кључне речи*: емпатија, емпатичке компетенције, студенти, васпитачи

Предшколски узраст представља критичан период за развој не само когнитивних способности на које је усмерено традиционално васпитање и образовање већ и за развој социјалних, комуникационих и емоционалних аспеката личности детета. Запостављање емоционалног и социјалног развоја не само да успорава развој когнитивних способности већ може имати и последице у виду најразличитијих облика социјалне неприлагођености, емоционалних поремећаја и психосоматских дисфункција у детињству, младости и одраслом добу.

Подсетимо, стратешки циљеви савременог васпитања и образовања на којима инсистирају све чланице Европске уније јесу, поред развоја когнитивних компетенција (учење учења, самосталност у решавању проблема, продуковање нових идеја, оспособљавање за самосталан рад), радних компетенција (бити способан за рад и конструктивно ангажовање), социјалних

компетенција (знати комуницирати и живети са другима) и емоционалне компетенције (бити способан за љубав, пријатељство, *емпатију* и алтруизам, бити свестан сопствених осећања, бити способан за управљање сопственим емоционалним изразом, за контролу емоционалног изражавања, препознавање емоција других итд.) (Semrud-Clikeman 2007).

Питање компетенција васпитача за реализацију прокламованих циљева јесте питање о коме се на свим нивоима расправља већ дуже време. Данас је у разним референтним оквирима усвојен концепт професионалних компетенција наставника (и васпитача) који је понудио европски Tuningg пројекат у оквиру којег компетенције представљају „динамичку комбинацију знања, разумевања, способности, ставова, вредности и вештина“ омогућавајући појединцу да активно и ефикасно делује у својој професији и остварује професионалне циљеве (Gonzales & Wagenaar 2005).

Како савремени васпитни рад подразумева двосмерну комуникацију, интензивну интеракцију, сарадњу, разговор као средство васпитања, поштовање различитости итд. и како предшколска деца имају потребу за сталним контактом, блискошћу и сигурношћу, сматрамо да социјалне компетенције представљају посебно значајан аспект професионалних компетенција васпитача, његов основни квалитет као стручњака, педагога и личности. Слично гледиште је заступљено и у већини међународних докумената који се баве професионалним компетенцијама наставника на свим нивоима (Common European for Teachers Competencies and Qualifications 2005; The definition and selection of key competencies 2005; Tuning educational structures in Europe 2005), у којима се наглашава да социјално-комуникационе компетенције прожимају све друге наставничке компетенције (Pantić 2005).

У контексту социјалних компетенција *емпатија* се посматра као посебна компетенција (емпатичка компетенција) која није непосредно укључена у комуникацију у извршном смислу, али је веома значајна за комуникацију уопште. Прожимајући комуникациону изражајност, осетљивост и контролу у оба комуникациона домена (вербалном и невербалном), емпатија даје комуникационој компетентности просоцијалну, алтруистичку димензију (Watson 2009; Rifkin 2009).

Сам појам *емпатија* је релативно нов појам. Везује се за почетак прошлог века, за име немачког психолога Липса и његово проучавање процеса естетског опажања. Немачки термин који је он користио *einfihlung* (*уживљавање*) означава спремност посматрача да се „стопа“ са предметом естетске процене. Исти овај термин Липс користи касније и да означи спремност особе да се уживи у емоционално стање посматране особе. Сам термин *емпатија* (енгл. *empathy*) први је, у ствари, употребио Тиченер (Titchener) још 1909. године користећи га у ширем значењу – као когнитивну способност разумевања унутрашњег стања друге особе и као одређену вр-

ту социјалне интеракције. Према речима самог Тиченера, он је до термина *empathija* дошао од грчке речи *empathia* која дословно значи „у“ и речи „*pathos*“ која означава патњу, страст. Под утицајем Липса већина психолога и психоаналитичара тога доба (тридесетих година прошлог века) под емпатијом је подразумевала емоционалну пријемчивост. Може се рећи да су се и до данашњег дана задржала схватања која емпатију одређују првенствено као емоционалну реакцију, као посредно доживљавање емоција друге особе. У тим схватањима се помиње да емпатија има и когнитивну компоненту, али се њој придаје много мањи значај. Ево карактеристичних примера. Емпатија је „осећање бриге за друге, саосећање и осећање нежности према другом доживљено у ситуацији суочавања са патњом и тешкоћама друге особе“ (Batson 1981; Rifkin 2009.); „афективна реакција која потиче од емоционалног стања друге особе, која је у складу са емоционалним стањем те особе, али која није идентична са емоционалним стањем те особе“ (Eisenberg 1987; Farrow & Woodruff 2007). У оквиру концепта емоционалне интелигенције, емпатија се схвата као препознавање и уживљавање у туђа емоционална стања, као *емоционална њисменост* или вештина препознавања сопствених, али и туђих емоционалних стања (Goleman 1995). Неспособност да се туђе емоције препознају и одгонетну представља основни недостатак емоционалне интелигенције, али и трагичан недостатак људскости, неспособност за блискост, саосећање и пажњу. Суштинска одлика емпатије је, дакле, *емоционално уживљавање*. Ово својеврсно *дељење емоција* објашњава се најчешће механизмима идентификације, имитације и пројекције. Емпатија може бити, заиста, нека врста идентификације захваљујући којој можемо доживети тугу ако видимо да нека особа пати или радост ако је она срећна. Емпатија је узрок што ћемо вриснути, осетити језу и ужас ако видимо потпуно непознату особу како пада под точкове аутомобила, или је секу скалпелом на операционом столу. Захваљујући емпатији можемо саосећати са мајком чије је новорођенче болесно, или са пацијентом који се суочава са тешком дијагнозом, са дететом које су напустили родитељи, али и бити учесник у „емоционалној ирадијацији“ тј. „заразној“ ширењу неких емоција у случајевима колективне панике, демонстрација и других облика масовног понашања (Миловановић 2010).

У истом контексту, емпатичност се може разумети и као комплексна реакција неке личности изазвана искуством које проживљава друга особа (Stueber 2006). Најважнији аспекти те комплексне реакције на искуство које проживљава друга особа јесу когнитивна и емоционална реакција. Когнитивна реакција на искуство које проживљава друга особа, укључује разумевање и познавање стања свести и ситуације друге особе, свест о томе како нешто што се догађа другој особи може деловати на њу. Когнитивна емпатија је предуслов за емоционалну реакцију. То значи да особа може да

опазу и правилно протумачи, разуме стање друге особе, само ако има јасну свест о мислима, намерама и осећањима друге особе. Емоционална реакција подразумева спремност да особа реагује на другу особу подударним емоцијама. Другим речима, емпатичност значи да једна особа осећа исту или сличну емоцију као особа на коју реагује. Емпатија се дефинише и као вештина у којој су интегрисане способности разумевања других и способности доживљавања емоционалног стања других (Deutsch 1975; Decety & Ickes 2009).

Уважавајући значај емпатије у контексту социјалних компетенција, као и питање могућности развоја ове компетенције у процесу едукације васпитача, провера емпатичности будућих васпитача чини нам се као релевантан подухват, тим пре што нам није познато да се овим питањем неко досад бавио. Постоје истраживања емпатичности наставника и студената помагачких професија, чији су резултати алармантни, с обзиром да се ни наставници ни студенти ових професија нису показали емпатичнијим од административних радника (Radovanović 1993), као и истраживања чији су резултати охрабрујући будући да су се студенти психологије показали као емпатичнији од студената непомагачких професија (Dimitrijević, Hanak, Milojević 2011). Како нема истраживања емпатичности васпитача, нити будућих васпитача, овај рад има претензије да отвори једно, сматрамо, важно питање.

## МЕТОД

Полазећи од значаја емпатичности у оквиру професионалних компетенција васпитача, истраживање приказано у овом раду имало је за циљ да испита ниво и структуру емпатичких компетенција будућих васпитача, студената на смеру Предшколски васпитач на Факултету педагошких наука у Јагодини.

*Узорак.* Узорак је чинило 230 студената 2. године смера за васпитаче на Факултету педагошких наука у Јагодини и 150 васпитача (група за поређење) из различитих градова Србије који су на мастер и другим облицима студија на поменутом факултету. Укупан узорак је чинило 380 испитаника (табела 1).

Табела 1. Структура узорка у односу на професионални статус, узраст и пол

	мушки	женски	узраст (m)
Студенти	18	212	20.6
Васпитачи	6	144	32.8
Укупно	24	256	/



*Посиуиак исираживања.* Истраживање је спроведено током 2010/11/12. године у више наврата и било је групно вођено. Решавање упитника је трајало око 35 минута.

*Инструмент.* За испитивање емпатичких компетенција коришћен је ЕМИ-упитник за процену спремности на емпатију Генц, Митровић и Чоловић 2007. Упитник се састоји од 42 ајтема са петостепеним скалама Ликертовог типа и обухвата четири супске: 1) Емпатија са негативним емоцијама других, која указује на доживљавање исте или сличне емоције какву доживљава особа са којом се емпатише, а у питању су непријатна осећања попут туге, страха и стида; 2) Емпатија са позитивним емоцијама других, која се односи на склоност ка проживљавању истих позитивних осећања као код других учесника у интеракцији; 3) Емпатија као социјална улога, која указује на спремност особе да одговори на потребе другог као и на спремност преузимања улоге саветодавца; 4) Емоционалне реакције испровоциране емпатијом, димензија је која укључује индикаторе емоционалне побуђености у ситуацијама у којима је нека особа угрожена и односи се на склоност да се реагује бесом или неком сличном емоцијом услед процене да је немоћним особама нанета неправда. Скале упитника ЕМИ имају задовољавајућу поузданост, репрезентативност и хомогеност (Biro, Smederevac, Novović 2009).

*Обрада података.* У обраду су ушле две групе учесника истраживања: група студената (циљна група) и група васпитача (група за поређење). Група студената и група васпитача су поређене у односу на ниво емпатичности у сва четири испитивана домена. Примењен је софтверски пакет за статистичку обраду података – SPSS 17.0.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

На основу оригиналног упутства за оцену резултата на скалама ЕМИ-упитника израчунат је проценат испитаника који показују изражену склоност да емпатишу са негативним и позитивним осећањима других, проценат испитаника који показују недостатак емоционалне размене са другима и проценат испитаника који показују умерену укљученост у емоционална стања других (табела 2).

Повишене скорове на скали *Емпатије са негативним осећањима других*, што их сврстава у категорију изражене емпатичности са негативним осећањима, остварила је једна петина испитаног узорка (19,56%). Резултати указују на изражену склоност ових студената да учествују у негативним емоционалним стањима других људи те, према мишљењу аутора инструмента, могу сугерисати и „генералну склоност ка искуству негативних емоционалних стања, па и неспособност успостављања границе између се-

бе и других“. Највећи број испитаних студената се према резултатима на овој скали сврстава у категорију снижене емпатичности са негативним емоционалним стањима (41,75%). Ови скорови указују на постојање веома јасне границе између себе и других као и на могући недостатак емоционалне размене са другима. Умерену склоност ка емпатији са негативним осећањима других показало је 38,69% студената.

Табела 2. Дистрибуција студената према категоријама и врстама емпатичности

	Емпатичност са негативним емоцијама других		Емпатичност са позитивним осећањима других		Емпатичност као социјална улога		Емоционалне реакције испровоциране емпатијом	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Изражена емпатичност	45	19,56	147	63,91	142	61,73	132	57,39
Умерена емпатичност	89	38,69	58	25,21	73	31,73	74	32,17
Снижена емпатичност	96	41,75	25	10,86	15	6,52	24	10,43
Укупно	230	100	230	100	230	100	230	100

Повишене скорове на скали *Емпатичности са позитивним осећањима других* остварио је највећи проценат испитаних студената (63,91%) што указује да су ови студенти способни да истински уживају у успесима и радостима других. Снижену емпатичност ове врсте показао је најмањи број испитаних студената (10,86%), док је умерену емпатичност показало 25% испитаних студената.

Што се тиче *Емпатичности као социјалне улоге*, повишене скорове, који указују на тенденцију особе да се активно укључи у помоћ другоме или преузме улогу саветодавца, остварио је највећи проценат испитаних студената (61,73%). Снижене скорове у овом домену емпатичности (што говори о незаинтересованости за потребе и проблеме других, неспремност да се саслушају други и да им се помогне у решавању проблема) остварило је само 6,25% испитаних студената. Процент умерене емпатичности у овом домену износи 31,73% .

На скали Емоционалних реакција испровоцираних емпатијом, повишене скорове, који указују на склоност особе да интензивно емоционално реагује на процењену неправду и на склоност реаговања бесом кад се уочи да је некеме нанета неправда, испољило је 57,39% испитаних студената. Снижене скорове, који указују на неосетљивост за несрећу других људи, незаинтересованост за друге и емоционалну изолацију постигло је 10,43% испитаних студената. Просечне скорове постигло је 32,17% испитаника студентске популације. Просечни скорови указују да ће овакве особе погодити туђа несрећа и патња, неправда ће их разљутити, али ће они вероватно само повремено заузимати активан заштитнички став.

Постигнућа студената су поређена са постигнућима васпитача који имају радно искуство (у радном су односу) и чији су резултати приказани у табели 3. Полазна основа за ово поређење била је претпоставка да су студенти због недостатка едукације и искуства недовољно компетентни у појединим аспектима емпатичности, што се и показало као тачно.

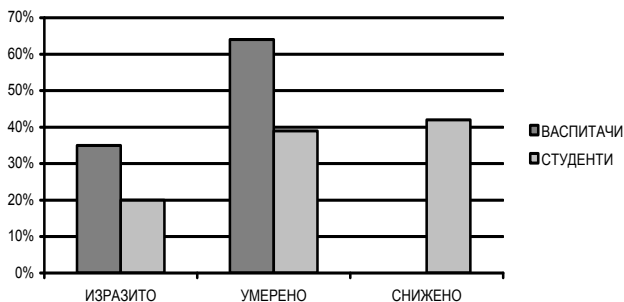
Табела 3. Дистрибуција васпитача са радним искуством према категоријама и врстама емпатичности

	Емпатичност са негативним емоцијама других		Емпатичност са позитивним осећањима других		Емпатичност као социјална улога		Емоционалне реакције испровоциране емпатијом	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Изражена емпатичност	54	36	52	34,66	58	38,66	45	30
Умерена емпатичност	96	64	86	57,33	78	52	89	59,33
Снижена емпатичност	0	0	12	8	14	9	16	10,66
Укупно	150	100	150	100	150	100	150	100

Васпитачи у највећем проценту показују изражену или умерену емпатичност на свим супскалама. Снижена емпатичност се не бележи ни у једном случају емпатичности са негативним емоцијама других, док се у осталим доменима креће између 8 и 10 процената.

Поређењем васпитача и студената према категоријама емпатичности нађена је значајна разлика између васпитача и студената у категорији снижене емпатичности са негативним емоцијама других ( $F=1.146$ ;  $p<0.001$ ). У категорији снижене емпатичности нема ниједног васпитача, док се у истој категорији класификује чак 41,75 % испитаних студената (графикон 1).

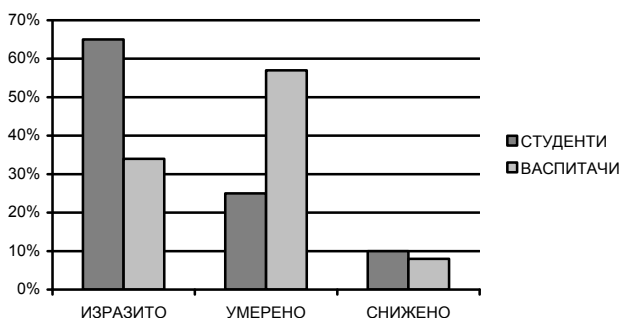
Графикон 1. Упоредни приказ разлика у емпатичности са негативним емоцијама других између студената и васпитача



Даљим анализама утврђена је и значајна разлика између емпатичности са позитивним осећањима других између васпитача и студената и то у

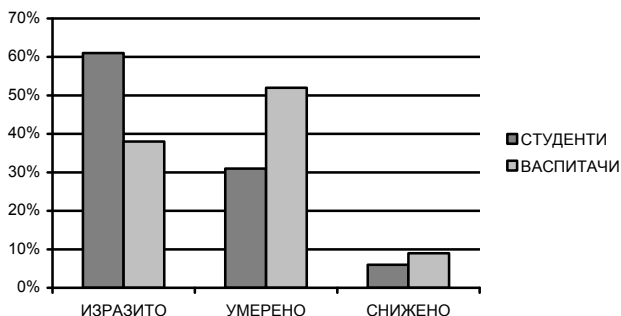
домену изразите и умерене емпатичности. Значајно већи број студената, чак 64% у односу на 34% васпитача ( $F=2.146$ ;  $p<0.005$ ), сврстава се у категорију изразито емпатичних са позитивним осећањима других, док се значајно већи број васпитача сврстава у категорију умерено емпатичних (графикон 2).

*Графикон 2. Упоредни приказ разлика у емпатичности са позитивним емоцијама других између студената и васпитача*



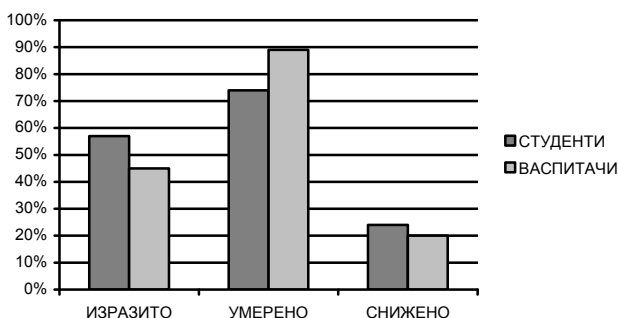
Поређењем постигнућа васпитача и студената у домену емпатичности као социјалне улоге нађене су значајне разлике у категоријама изразите и умерене емпатичности. Значајно већи број студената (чак 61%) сврстава се у категорију изразито емпатичних, док се значајно већи број васпитача сврстава у категорију умерено емпатичних ( $F=1.165$ ;  $p<0.001$ ). Тенденција умерености код васпитача уочљива је и у овом домену емпатичности (графикон 3).

*Графикон 3. Упоредни приказ разлика у емпатичности као социјалној улози између студената и васпитача*



Поређењем резултата у емоционалним реакцијама испровоцираним емпатијом између студената и васпитача нису нађене значајне разлике. И једни и други у све три категорије испољавају подједнаку спремност да реагују љутњом на неправду нанету другима и да се активно укључе како би пружили помоћ.

*Графикон 4.* Упоредни приказ разлика у емоционалним реакцијама испровоцираних емпатијом између студената и васпитача



Упадљива разлика у емпатичности са непријатним емоцијама других између студената и васпитача са радним искуством изискује даље истраживање. У овом контексту могла би се протумачити као последица деловања искуства у раду са децом. Емпатичке компетенције васпитача, гледано кроз призму њихове емпатичности са позитивним емоцијама других, могле би се протумачити као изразите с обзиром да највећи проценат васпитача манифестује изразиту и умерену емпатичност са позитивним емоцијама других. Што се тиче емпатичких компетенција студената, изражених преко њихове емпатичности са негативним емоцијама других, могло би се закључити да нису на потребном нивоу с обзиром да је велики проценат испитаника категорисан као особе са сниженим емпатичким способностима са негативним емоцијама других. Спремност студената да се емаптишу са позитивним емоцијама других упркос њиховој неспремности за емпатију са негативним емоцијама, може говорити у прилог тези да они избегавају негативне емоције и да им је лакше да се емаптишу са позитивним емоцијама, а не у прилог тези о одсуству њихове емпатичности (с обзиром на њихове добре резултате на скали емпатичности као социјалној улози и скали емоционалних реакција испровоцираних емпатијом где су у највећем броју случајева остварили изразито високе резултате).

Добијени резултати указују на потребу едукације студената у правцу развоја њихове емпатичности, али и других аспеката њихових социјалних компетенција.

## ЗАКЉУЧАК

Полазећи од значаја обезбеђења квалитетног образовања васпитача у правцу развоја њихових емпатичких компетенција, резултате приказаног истраживања можемо сматрати охрабрујућим. На ЕМИ-скали процене спремности на емпатију од 230 студената колико је чинио укупан узорак, највећи проценат је остварио скорове који их сврставају у категорију умерене или изражене емпатичности. Сви испитивани домени емпатичких компетенција, осим Емпатије са негативним емоцијама других, код већине студената припадају категоријама изражене и умерене емпатичности. Испитивани студенти – будући васпитачи исказали су способност да уживају у успесима и радостима других (88,91%), спремност да се активно укључе у помоћ другоме или преузму улогу саветодавца (93,75%), као и да су склони да интензивно емоционално реагују на процењену неправду (90%). Домен Емпатије са негативним емоцијама других показао се као слабост у оквиру емоционалних компетенција испитиваних студената. Резултати указују на снижену емпатичност са негативним емоционалним стањима других код чак 41,75% испитаних студената. Овај резултат је тим значајнији што код испитиване групе васпитача није забележен ниједан случај у овој категорији. Другим речима, не постоји ниједан васпитач у узорку који је добио скор снижене емпатичности са негативним емоцијама других, док је у узорку студената у овој категорији скоро половина испитаника. Не улазећи овом приликом у тумачење могућих узрока ове појаве, сматрамо да добијени резултати указују на неопходност интензивирања активности у едукацији васпитача у правцу развоја овог домена њихових емпатичких компетенција.

Ограничења овог рада односе се, пре свега, на питање валидности процене емпатичких компетенција путем упитника овог типа. Упркос томе што се ради о инструменту проверене валидности који има утврђену и задовољавајућу поузданост, репрезентативност и хомогеност, остају отворена многа питања, као и увек код инструмената овога типа: да ли постављена питања пружају могућност да кандидати испоље емоционалне компетенције у оптималној мери, да ли је испољена оријентација у одговору аутентична и колико су одговори резултат жеље да се дају друштвено прихватљиви и пожељни одговори итд.

У сваком случају, добијени резултати представљају основ за даље истраживање и праћење ових аспеката социјалних компетенција. Њима се на Факултету педагошких наука у Јагодини придаје велика важност па би се педагошке импликације резултата овог истраживања могле огледати и у провери оправданости укључивања процене социјалних компетенција у селекцију кандидата на пријемном испиту за овај факултет, као и у испити-

вању могућности заснивања курикулума на добијеним подацима о социјалним компетенцијама кандидата. Оваква и слична истраживања могу показати у ком правцу би требало мењати курикулуме да би се подржали и унапредили потенцијали будућих васпитача. Јаке стране личности студента педагошких факултета могле би бити додатно усавршаване у току студија док би се посебна пажња поклањала њиховим слабостима кроз систем практичних вежби, супервизија, менторски рад. Самоконтрола, емпатија, сарадња, подршка, вођење разговора, слушање, конфронтирање и други аспекти социјалних компетенција постале би стварне вештине, а не само појмови чије би тачне дефиниције студент требало да научи.

## LITERATURA

- Agosta (2010): L. Agosta, *Empathy in the context of philosophy*, London: Palgrave.
- Batson (2009): C. D. Batson, *These things called empathy: Eight related but distinct phenomena*, In J. Decety and W. Ickes (Eds). *The Social Neuroscience of Empathy* (pp 3–15). Cambridge: MIT Press.
- Bastiaanen, Thioux (2008): J. Bastiaanen, M. Thioux, Mirror-neuron system not broken in adults with ASD for viewing emotions of others, *Fifteen Cognitive Neuroscience*, 9, 28–31.
- Boyle et al. (2010): M. Boyle et al., Levels of empathy in undergraduate health science students, *Motivation and Emotion*, 14, 131–149.
- Biro, Smederevac, Novović (2009): M. Biro, S. Smederevac, N. Novović, *Процена психолошких и психопатолошких феномена*, Београд: Центар за применјену психологију.
- Decety, Meyer (2008): J. Decety, M. Meyer, From emotion resonance to empathic understanding. A social developmental neuroscience account, *Development and Psychopathology*, 20, 1053–1080.
- Davis (1992): M. Davis, *Interaction rhythms*, New York: Human sciences Press.
- Deutchsh (1975): N. M. Deutchsh, *Nonverbal communication in human interaction*, New York: International Universities Press.
- Decety, Ickes (2009): J. Decety, W. Ickes, *The social neuroscience of empathy*, Cambridge: MIT Press.
- Dimitrijević, A., Hanak N., Milojević S. (2011): A. Dimitrijević, N. Hanak, S. Milojević, Психолошке карактеристике будућих помagaча: емпатићност и vezаност студената психологије, *Психологија*, 44 (2), 97–115.
- Eisenberg (1987): N. Eisenberg, *Empathy and its development*, Cambridge: University Press.
- Ekman (2003): P. Ekman, *Emotions Revealed*, New York: Holt.
- Farrow, Woodruff (2007): T. F. Farrow, P. W. Woodruff, *Empathy and mental illness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fawcet, Garton (2005): L. M. Fawcet, A. F. Garton, The effect of peer collaboration on children's problem solving, ability, *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157–169.

- Goleman (1995): D. Goleman, *Emotional Intelligence*, New York: Hay A. C.
- Goleman (2007): D. Goleman, *Socijalna inteligencija*, Beograd: Geopoetika.
- Gonzales & Wagenaar (2005): J. Gonzales & R. Wagenaar, *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process*, University of Duesto & University of Groningen.
- Hoffman (2000): M. L. Hoffman, *Empathy and moral development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, Meltzoff (2005): P. L. Jackson, A. N. Meltzoff, How do we perceive the pain of others: A window into the neural processes involved in empathy, *NeuroImage*, 24, 771–779.
- Keysers (2011): C. Keysers, *The empathic brain*, Kindle Edition.
- Keysers, Gazzola (2009): C. Keysers, V. Gazzola, *Expanding the mirror vicarious activity for actions, emotions and sensations*, Curr Opinion Neurobiol.
- Kaliopuska (2005): M. Kaliopuska, Učenje poštovanju života, empatiji i samokontroli, u: B. Jovanović, R. Nikolić, *Školska i porodična pedagogija*, Užice: Učiteljski fakultet.
- Macaulay, Berkowitz (1970): J. Macaulay, L. Berkowitz, *Altruism and helping behavior*, New York: Academic Press.
- Meltzoff (2003): A. N. Meltzoff, What imitation tells us about social cognition. A rapprochement between developmental psychology and cognitive neuroscience, *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, London, 358, 491–500.
- Milovanović (2010): R. Milovanović, *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Pantić (2005): N. Pantić, *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Rifkin (2009): J. Rifkin, *The empathic civilization*, New York: Penguin Group.
- Radovanović (1993): V. Radovanović, Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, 26 (1–2), 11–50.
- Stueber (2006): K. E. Stueber, *Rediscovering empathy*, Cambridge: MIT Press.
- Schwartz (2002): W. Schwartz, From passivity to competence: A conceptualization of knowledge, skill, tolerance and empathy, *Psychiatry*, 65 (4), 338–345.
- Singer et al. (2004): T. Singer et al. Empathy for pain involves the affective but not the sensory components of pain, *Science*, 303, 1157–1161.
- Semrud-Clikeman (2007): M. Semrud-Clikeman, *Social competence in children*, New York: Springer Science Business Media.
- Nolan (2011): M. Nolan, *Walking with them, an empathetic crusade*, New York: ECF Enterprises.
- Wicker et al. (2003): B. Wicker et al. Both of us disgusted in my insula: the common neural basis of seeing and feeling disgust, *Neuron*, 42, 335–346.



Radmila Milovanović  
University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Humanities

## EMPATHIC COMPETENCIES OF THE FUTURE EDUCATORS

*Summary:* Starting from the realization that the empathy as a component of the social competencies represents an important aspect of professional competencies of an educator and pointing out that only the empathic educator can rule the education process in a developmentally constructive way, the work had the goal to estimate the empathic competencies of the students for future educators. The sample was made of 230 students of the educational direction at the Faculty of Education in Jagodina and 150 educators employed in various towns in Serbia (as a comparative group). For the estimation of the empathic competencies EMI scale Genz, Mitrović and Čolović was used. The received results show that the students in the most percent own the empathic competencies in the domain of empathy with the positive emotions of others and that they are ready to actively engage when the others need help and to take clear protective attitude related to the people in trouble. The results also point to the significant differences in the empathic competencies between the students and the employed educators ( $p < 0.001$ ) in the empathy with the negative emotions of others and to the great frequency of the lack of empathy with the negative emotions of others among the students (42%).

*Key words:* empathy, empathic competencies, students, educators



**Живорад М. Марковић**

Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

**Горан В. Шекељић**

Универзитет у Крагујевцу  
Учитељски факултет у Ужицу

**Драгољуб Б. Вишњић**

Универзитет у Београду  
Факултет спорта и физичког васпитања

**Илијан Илчев**

Русенски универзитет „Ангел Кънчев“  
Бугарска

УДК: 316.644-053.6:796(497.11)“2011”  
ИД БРОЈ: 199416588

Оригинални научни рад  
Примљен: 27. фебруар 2013.  
Прихваћен: 25. март 2013.

## СТАВОВИ АДОЛЕСЦЕНАТА ПРЕМА ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ – РАЗЛИКЕ ПО ПОЛУ

*Апстракт:* Ставовe ученика према физичком васпитању, утврђивали смо помоћу Мерцеровог инвентара ставова. Применом овог инвентара ставова желели смо да истражимо допринос пола као могућег додатног фактора у формирању ученичких ставова према физичком васпитању. Узорак је обухватио 280 испитаника, подељених у два посебна субузорка према критеријуму пола – субузорак од 140 испитаника и субузорак од 140 испитаница. Поступцима мултиваријантне анализе варијансе и дискриминативне анализе констатоване су статистички значајне разлике између испитаника и испитаница у односу на шест истраживаних варијабли за процену става адолесцената према физичком васпитању. Ројевим тестом утврђена је статистички значајна разлика између полова у пет од шест истраживаних варијабли.

*Кључне речи:* физичко васпитање, Мерцеров инвентар ставова, адолесценти

## УВОД

Појам става<sup>1</sup> веома се много данас користи у радовима социјалне психологије и нагло се проширио и у радовима из области других друштвених наука.

Истраживање ставова је актуелни проблем, не само за научнике већ и за политичаре, здравство, произвођаче робе и друге сегменте друштва. Три најбитнија разлога за тако широко коришћење појма става су: сложеност појма става, могућност да се превазиђе једностраност и социологистичког и психологистичког објашњавања људског понашања и што се њиме, још увек несигурно и непотпуно, може предвиђати понашање људи (Рот 1994). Став је могуће одредити као релативно трајан ментални однос или као скуп специфичних мишљења појединца о одређеном проблему формиран током времена.

Један од често примењиваних инвентара у области физичког васпитања је Мерцеров инвентар става. Овај инвентар је адаптација који је разрадио Галовеј (Gallowey) у намери да процени став студенткиња. Ревизија има тачност од 0.92, а вредност коефицијента је 0.74 и израчуната је према критеријуму личне скале оцењивача. Циљ Мерцеровог инвентара става јесте да процени став гимназијалки према психолошким, друштвеним, моралним и духовним вредностима и искуствима физичког васпитања. Може се лако прилагодити да служи и за ученике основне школе (Матић и сар. 1982).

На основу анализе досадашњих истраживања, можемо констатовати да су ставови често предмет истраживања у области физичког васпитања. Добијена сазнања о ставовима наставника према описном оцењивању физичког и здравственог васпитања упућују да професори физичког васпитања имају негативан став према таквој врсти оцењивања. Описна оцена не даје довољно информација, не мотивише ученике за рад и похађање наставе, а тиме добијамо негативне ефекте наставе физичког и здравственог васпитања.

Ученици физичко васпитање не сматрају нарочито важним школским предметом, нити га оцењују корисним за свој будући живот (Покрајац, Матић 1982). Велики број ученика процењује да за ово подручје наставе и његове програмске садржаје нема „природног“ смисла, у виду талента, обдарености и сл. Часови физичког васпитања треба да имају своју оригиналност, да буду привлачнији и да се завршавају радосније него што је то

---

<sup>1</sup> Рад је реализован у оквиру пројекта *Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психосоцијални и васпитни статус популације Р. Србије*, под бројем ПП47015, а као део потпројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психосоцијални и васпитни статус школске популације Р. Србије“ који финансира Министарство за просвету и науку Р. Србије – циклус научних пројеката 2011–2014.

случај у пракси. Затим, ученици очекују разне облике слободних активности у знатно већој мери него што је то сада случај. Ставови ученика о наставнику физичког васпитања упућују да је наставник најважнији чинилац од кога зависе крајњи позитивни исходи рада, општи ниво образовања и културе и педагошки квалитет (Радовановић и сар. 1993; Радовановић, 1994). Најпожељније особине код наставника физичког васпитања су: пријатност и приступачност, добар организатор наставе, пријатељски став према младима и да има подједнак однос према ученицима.

Истраживањем ставова у физичком васпитању помоћу Мерцеровог инвентара ставова бавили су се Аруновић (1982), Обрадовић (1984), Катић (1985), Петковић (1985), Вишњић (1987), Милановић (1987) и Тодоровски (1993). На основу добијених резултата ових истраживања, општа констатација је да испитаници преферирају наставу физичког васпитања и да имају позитивније ставове према физичком васпитању и вредностима физичке културе од испитаница. До ових сазнања дошло се анализом разлика укупног скорa Мерцерове суме. Ниједно истраживање није се бавило Мерцеровим инвентаром, класификујући свих 40 тврдњи по варијаблама. Последње истраживање ученичких ставова помоћу Мерцеровог инвентара ставова урадио је Тодоровски 1993. године. Временска разлика од осамнаест година и настале промене у свим сегментима људског живљења оправдавају ово истраживање. Циљ рада је, дакле, да се истражи допринос пола као могућег додатног фактора у формирању ученичких ставова према физичком васпитању.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Методологијом у овом раду обухваћени су: узорак испитаника, узорак варијабли, инструмент истраживања, реализација истраживања и математичко-статистичка обрада података. Емпиријским истраживањем је обухваћено 280 испитаника подељених у два посебна субузорка – према критеријуму пола. Субузорак од 140 испитаника (који су чинили испитаници седмог и осмог разреда основне школе и првог и другог разреда средње школе) и субузорак од 140 испитаница (седмог и осмог разреда основне школе и првог и другог разреда средње школе).

Целина процене става према физичком васпитању садржи шест обележја (варијабли) и то: Мерцерову суму (обухвата свих 40 тврдњи); психолошки простор физичког васпитања (обухвата следеће тврдње: 1, 4, 7, 13, 14, 22, 26, 36 и 39); поштовање правила у физичком васпитању (обухвата тврдње: 2, 9, 11, 19, 21, 30 и 31); васпитни утицај физичког васпитања (обухвата следеће тврдње: 10, 15, 24, 25, 27, 35, 37, 38 и 40); вредност значаја физичког васпитања (обухвата следеће тврдње: 6, 12, 16, 17, 18, 20, 28,

29, 32 и 33) и негативне ефекте физичког васпитања (обухвата следеће тврдње: 3, 5, 8, 23 и 34). Као инструмент у овом истраживању примењен је Мерцеров инвентар ставова, који се састоји из 40 тврдњи које испитаник може да прихвати или не прихвати.

Мерцер је дао допринос методолошком усавршавању овог инструмента доста прецизним дефинисањем скоровања резултата. Предложио је процедуру базирану на употреби скале Ликертовог типа. Оне од испитаника захтевају да искаже став према сваком суду избором једне од пет понуђених опција. Овим добијамо не само информацију о смеру става испитаника већ и његовом интензитету, те је тако ова скала више дијагностичка. Одговори се дају на петостепеној скали са опцијама: не слажем се, делимично се не слажем, неодлучан сам, делимично се слажем и потпуно се слажем. У инвентару су и позитивне и негативне могућности. Испитаник сваки одговор обележава знаком + и добија одређен број бодова. Код позитивних исказа бројеви опција који се директно поклапају са бројем бодова поређани су по тзв. асцедентном редоследу, од најмањег ка највећем (од 1 до 5). У обрнутом случају негативни искази, а тиме и бодови, поређани су десцедентним начином, од највећег ка најмањем (од 5 до 1). У зависности од изабране опције испитаник добија одговарајући број бодова, а максималан број бодова износи 200. Већи број бодова је индикатор позитивног става према настави физичког васпитања и вредностима физичке културе, и обратно.

Анализа ће се спровести на шест обележја (варијабли) према физичком васпитању. Мерцерова сума (сума), има пет модалитета процене става: веома мало (119–135 бодова); мало (136–149 бодова); умерено (150–161 бод); много (162–174 бода) и веома много (175–191 бод). Психолошки простор физичког васпитања (псих), има пет модалитета (нивоа) процене става: веома мало (9–17 бодова); мало (18–22 бода); умерено (23–27 бодова); много (28–32 бода) и веома много (33–39 бодова). Поштовање правила у физичком васпитању (првл) има пет модалитета (нивоа) процене става: веома мало (11–14 бодова); мало (15–19 бодова); умерено (20–24 бода); много (25–29 бодова) и веома много (30–33 бода). Васпитни утицај физичког васпитања (васп), има пет модалитета (нивоа) процене става: веома мало (9–15 бодова); мало (16–21 бод); умерено (22–27 бодова); много (23–28 бода) и веома много (34–41 бод). Вредност значаја физичког васпитања (вред) има пет модалитета (нивоа) процене става: веома мало (16–21 бод); мало (22–26 бодова), умерено (27–32 бод); много (33–37 бодова) и веома много (38–46 бодова). Негативни ефекти физичког васпитања (негт) имају пет модалитета (нивоа) процене става: веома мало (5–6 бодова); мало (7–9 бодова); умерено (10–12 бодова); много (13–15 бодова) и веома много (16–

18 бодова). Упитник има кључ са тачно одређеним предзнаком. На основу њега врши се сумирање бодова Мерцеровог инвентара.

Ово је било емпиријско истраживање трансверзалног карактера реализовано у Основној школи „Јован Јовановић Змај“ и Пољопривредно-ветеринарској школи са домом ученика „Свилајнац“ у Свилајнцу, у првом полугодишту школске 2010/2011. Ставове према физичком васпитању утврдили смо путем Мерцеровог инвентара става који је модификован за основношколски и средњешколски узраст (Матић и сар. 1982). Мерцеров инвентар ставова попуњаван је за време редовних часова наставе физичког васпитања. Подаци добијени емпиријским истраживањем обрађени су одговарајућим математичко-статистичким поступцима. Поред бројчаних и процентуалних заступљености нивоа, да би се тестирала значајност разлика аритметичких средина на иницијалној и финалној процени резултата истраживања примењена је мултиваријантна анализа варијансе (Манова), Ројев тест и дискриминативна анализа.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа је спроведена на шест обележја (варијабли): Мерцерова сума (сума), психолошки простор физичког васпитања (псих), поштовање правила у физичком васпитању (првл), васпитни утицај физичког васпитања (васп), вредност значаја физичког васпитања (вред) и негативни ефекти физичког васпитања (негт).

Табела 1. Бројчане (n) и процентуалне (%) заступљености процене става према физичком васпитању – Мерцерова сума (сума)

Групе	119–135 (веома мало)		136–149 (мало)		150–161 (умерено)		162–174 (много)		175–191 (веома много)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Испитаници	2	1.4	29	20.7	45	32.1	48	34.3*	16	11.4
Испитанице	11	7.9*	35	25.0	48	34.3	31	22.1	15	10.7

У процени Мерцерове суме код испитаника највише је заступљен ниво много (162–174 бода), који чине 48 испитаника, или 34.3%. Код испитаница најзаступљенији је умерени ниво, који чине 48 испитаница, или 34.3% (табела 1).

На основу приказаног, одређене су карактеристике сваког пола у односу на Мерцерову суму, тако да испитаници имају својство: 162–174 бода и 175–191 бод, а испитанице имају својство: 119–135 бодова, 136–149 бодова и 150–161 бод.

Табела 2. Бројчане (н) и процентуалне (%) заступљености процене става према физичком васпитању – психолошки простор физичког васпитања (псих)

Групе	9–17 (веома мало)		18–22 (мало)		23–27 (умерено)		28–32 (много)		33–39 (веома много)	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Испитаници	5	3.6	26	18.6	59	42.1	45	32.1	5	3.6
Испитанице	2	1.4	30	21.4	65	46.4	35	25.0	8	5.7

Код испитаника у процени психолошког простора највише је заступљен умерени ниво (23–27 бодова), који чине 59 испитаника (42.1%). Умерени ниво (23–27 бодова) је најзаступљенији и код испитаница и чине га 65 испитаница (46.4%).

На основу приказаног могуће је одредити карактеристике испитаника и испитаница у односу на психолошки простор физичког васпитања, тако да испитаници имају својство: 9–7 бодова и 28–32 бода, а испитанице: 18–22 бода, 23–27 бодова и 33–39 бодова (табела 2).

Табела 3. Бројчане (н) и процентуалне (%) заступљености процене става према физичком васпитању – поштовањем правила у физичком васпитању (првл)

Групе	11–14 (веома мало)		15–19 (мало)		20–24 (умерено)		25–29 (много)		30–33 (веома много)	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Испитаници	4	2.9	30	21.4	56	40.0	38	27.1	12	8.6*
Испитанице	9	6.4	41	29.3	51	36.4	34	24.3	5	3.6

У процени поштовање правила у физичком васпитању умерени ниво је најзаступљенији код оба пола. Он обухвата 56 испитаника (40.0%) и 51 испитаницу (36.4%). На основу приказаног могуће је одредити карактеристику сваког пола у односу на поштовање правила у физичком васпитању, тако да испитаници имају својство: 20–24 бода, 25–29 бодова и 30–33 бода, а испитанице имају својство: 11–14 бодова и 15–19 бодова (табела 3).

Табела 4. Бројчане (н) и процентуалне заступљености (%), процене става према физичком васпитању – васпитни утицај физичког васпитања (васп)

Групе	9–15 (веома мало)		16–21 (мало)		22–27 (умерено)		28–33 (много)		34–41 (веома много)	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Испитаници	3	2.1	18	12.9	54	38.6	55	39.3	10	7.1
Испитанице	2	1.4	11	7.9	69	49.3*	45	32.1	13	9.3



Код испитаника у процени васпитног утицаја физичког васпитања највише је заступљен ниво много (28–33 бода), који чини 55 испитаника или 39.3%. Код испитаница највише је заступљен умерени ниво (22–27 бодова), који чине 69 испитаница (49,3%).

Добијене карактеристике полова у односу на васпитни утицај физичког васпитања упућују да испитаници имају својство: 28–33 бода, а испитанице имају својство: 9–15 бодова, 15–19 бодова, 22–27 бодова и 34–41 бод (табела 4).

Табела 5. Бројчане (н) и процентуалне (%) заступљености процене става према физичком васпитању – вредност значаја физичког васпитања (вред)

Групе	16–21 (веома мало)		22–26 (мало)		27–32 (умерено)		33–37 (много)		38–46 (веома много)	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Испитаници	3	2.1	16	11.4	54	38.6	59	42.1*	8	5.7
Испитанице	4	2.9	18	12.9	65	46.4	43	30.7	10	7.1

У процени вредности значаја физичког васпитања код испитаника је најзаступљенији ниво много (33–37 бодова), чини га 59 испитаника (42,1%). Код испитаница најзаступљенији је умерени ниво (27–32 бода), који чини 65 испитаница (46.4%).

Испитаници имају својство 33–37 бодова, а испитанице имају својство: 16–21 бод, 22–26 бодова, 27–32 бода и 38–46 бодова (табела 5).

Табела 6. Бројчане (н) и процентуалне (%) заступљености процене става према физичком васпитању – негативни ефекти физичког васпитања (негт)

Групе	5–6 (веома мало)		7–9 (мало)		10–12 (умерено)		13–15 (много)		16–18 (веома много)	
	н	%	н	%	н	%	н	%	н	%
Испитаници	28	20.0	60	42.9	32	22.9	15	10.7	5	3.6
Испитанице	19	13.6	66	47.1	33	23.6	16	11.4	6	4.3

Увидом у табелу 6 могуће је запазити да је у процени негативних ефеката физичког васпитања код оба пола најзаступљенији мали ниво (7–9 бодова). Код испитаника, највише је заступљен ниво мало, а код испитаница: веома мали, умерени, ниво много и веома много.

На основу приказаног могуће је одредити карактеристике полова у односу на негативне ефекте физичког васпитања. Испитаници имају својство 7–9 бодова, а испитанице: 5–6 бодова, 10–12 бодова, 13–15 бодова и 16–18 бодова.

## АНАЛИЗА РАЗЛИКА ИЗМЕЂУ ПОЛОВА У ОДНОСУ НА ПРОЦЕНУ СТАВА ПРЕМА ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ

На основу вредности из табеле 7 можемо констатовати, да постоји статистички значајна разлика између испитаника и испитаница у односу на шест обележја процене става према физичком васпитању. Остварени ниво статистичке значајности је  $p=.000$ . Статистички значајна разлика је у корист испитаника.

Табела 7. Значајност разлика између испитаника и испитаница у односу на процену става према физичком васпитању

Анализа	n	F	p
Манова	6	6.167	.000
Дискриминативна	6	6.144	.000

Дискриминативна анализа указује на остварени ниво статистичке значајности од  $p=.000$ , за шест синтетизованих обележја, према процени става физичког васпитања. То значи да постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница између испитаника и испитаница у односу на процену става према физичком васпитању.

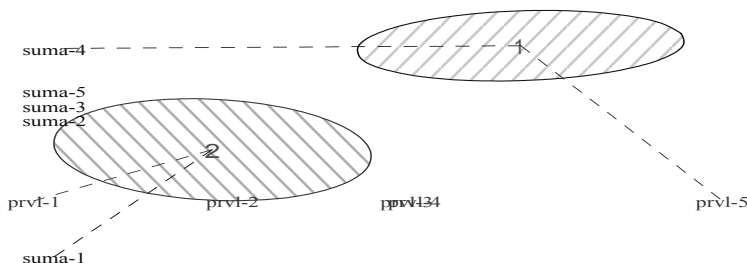
Табела 8. Значајност разлика између испитаника и испитаница у односу на поједина обележја процене става према физичком васпитању

Обележја	$\chi$	R	F	p
Мерцорова сума	.191	.194	10.839	.001
Психолошки простор физичког васпитања	.116	.117	3.801	.049
Поштовање правила у физичком васпитању	.156	.158	7.041	.008
Васпитни утицај физичког васпитања	.134	.135	5.131	.023
Вредност значаја физичког васпитања	.119	.120	4.009	.044
Негативни ефекти физичког васпитања	.087	.088	2.133	.141

Добијене вредности указују да између испитаника и испитаница за обележје Мерцорова сума постоји статистички значајна разлика, на нивоу статистичке значајности од  $p=.001$ . Остварени ниво статистичке значајности за обележје психолошки простор физичког васпитања износи  $p=.049$ , за поштовање правила у физичком васпитању  $p=.008$ , за васпитни утицај физичког васпитања  $p=.023$  и за вредност значаја физичког васпитања  $p=.044$ . Између испитаника и испитаница за обележје негативни ефекти физичког васпитања не постоји статистички значајна разлика, а остварени ниво статистичке значајности је  $p=.141$ .

Општа констатација за испитанике и испитанице за шест обележја процене става према физичком васпитању јесте да статистички значајна разлика постоји у пет обележја и она је у корист испитаника (табела 8).

*Графикон 1.* Приказ положаја и карактеристике испитаника по половима у односу на два најдискриминативнија обележја у процени става према физичком васпитању



**Легенда:** испитаници (1), испитанице (2); 11–14 бодова (prvI 1), 15–19 бодова (prvI 2), 20–24 бода (prvI 3), 25–29 бодова (prvI 4) и 30–33 бода (prvI 5); 119–135 бодова (suma 1), 136–149 бодова (suma 2), 150–16 бод (suma 3), 162–174 бода (suma 4) и 175–191 бод (suma 5).

На графикону 1 апсциса представља обележје поштовање правила у физичком васпитању (prvI), са петостепеном скалом у процени става, а ордината представља обележје Мерцеровој суми (suma), са петостепеном скалом у процени става.

Може се уочити да је у односу на осу поштовање правила у физичком васпитању код испитаника највише у процени обележја заступљен ниво 30–33 бода, а код испитаница ниво 11–14 бодова. У односу на осу Мерцеровој суми за испитанике доминира ниво 162–174 бода, а код испитаница доминира ниво 119–135 бодова.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу добијених резултата, процене става према физичком васпитању, на узорку од 280 испитаника подељених у два посебна субузорка – према критеријуму пола, можемо констатовати да су код испитаника за обележја Мерцеровој суми, психолошки простор физичког васпитања, васпитни утицај физичког васпитања и вредносни значај физичког васпитања, утврђени виши нивои бројчане и процентуалне заступљености процене става према физичком васпитању. За обележје поштовање правила у физичком васпитању, код испитаника преовладава ниво много и веома много, а код испитаница веома мали и мали ниво, што указује да се испитаници ба-

ве више спортским играма. Активно учествовање у спортским играма учи их да поштују правила и односе који владају у такмичарским релацијама. За процену негативних ефеката физичког васпитања оба пола су истог схватања и убеђења да физичко васпитање позитивно утиче на њихов правилан раст и развој и да по њих нема негативне ефекте. Вредности мулти-варијантне анализе варијансе указују на статистички значајне разлике између испитаника и испитаница у односу на шест обележја процене става према физичком васпитању. Ројевим тестом констатована је статистички значајна разлика између испитаника и испитаница у пет истраживаних обележја. Дискриминативном анализом такође су констатоване статистички значајне разлике између испитаника и испитаница, за шест синтетизованих обележја у процени става према физичком васпитању.

На основу добијених резултата и разлика испитиваних обележја код испитаника и испитаница може се рећи да су се показале разлике у ставовима према физичком васпитању у зависности од пола, где испитаница имају позитивнији однос према настави физичког васпитања у односу на испитанице.

У циљу формирања позитивнијих ставова код испитаница треба радити на организовању хомогених група, адекватном избору програмских садржаја наставе физичког васпитања тј. да садржаји буду примерени њиховим потребама, а интензитет оптерећења ускладити са моторичким и функционалним способностима испитаница. Изабране активности треба да својим ефектима доведу до пријатних ситуација, а давање инструктажа о телесном кретању-вежбању у ваннаставним активностима до одомаћивања физичког вежбања. Телесним кретањем-вежбањем треба омогућити већи обим теоријског знања о физичком вежбању и физичком васпитању, које би утицало на формирање позитивнијих ставова испитаница према физичком васпитању и вредностима физичке културе. Добијена сазнања су од значаја за ангажовање свих релевантних субјеката који се баве процесима наставе физичког васпитања у које спада и настојање да ученици формирају што позитивније ставове према физичком васпитању.

## ЛИТЕРАТУРА

Аруновић (1982): Драгослав Аруновић, *Програм одбојке у једногодишњем циклусу изборне наставе и његов допринос физичком васпитању ученика прве фазе усмереног образовања*, непубликована докторска дисертација. Београд: Факултет физичког васпитања.

Вишњић (1987): Драгољуб Вишњић, *Подстицање ученика на самостално вежбање као фактор усвојености наставе физичког васпитања*, непубликована докторска дисертација, Београд: Факултет физичког васпитања.

Катић (1985): Рајко Катић, Релације између морфолошких карактеристика и успеха у предмету тјелесни одгој у усмјереном образовању, *Физичка култура*, (1), 14–16.

Матић и сар. (1982): Миливоје Матић и сар., *Аксиолошке и методолошке основе ревалоризације тјелесног кретања-вежбања*, Београд: Факултет физичког васпитања.

Милановић (1987): Љубинко Миловановић, *Алтернативни програм у редовној настави физичког васпитања и његов утицај на решавање основних задатака овог подручја код ученика седмог разреда основне школе*, непубликована докторска дисертација, Београд: Факултет физичке културе.

Обрадовић (1984): Славко Обрадовић, *Успешност различитих режима једногодишње обуке и игре фудбала и кошарке у решавању задатака физичког васпитања ученика основне школе*, непубликована докторска дисертација, Београд: Факултет физичког васпитања.

Петковић (1985): Миладин Петковић, *Посебан програм атлетике у функцији решавања задатака физичког васпитања код ученика узраста 15–16 година*, непубликован магистарски рад, Београд: Факултет физичког васпитања.

Покрајац, Матић (1982): Бранислав Покрајац, Миливоје Матић, *Априорни вредносни модел и амбивалентност у ставу према физичком васпитању код ученика седмог разреда основне школе*, *Физичка култура*, (1), 15–21.

Радовановић и сар. (1993): Ђорђе Радовановић и сар., *Ставови ученика средњих школа у Србији према особинама наставника физичког васпитања*, *Физичка култура*, (1–2), 10–13.

Радовановић (1994): Ивица Радовановић, *Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања*, *Физичка култура*, 48 (3), 223–228.

Рот (1994): Никола Рот, *Основи социјалне психологије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Тодоровски (1993): Душан Тодоровски, *Дојринос две различите варијанте групе фазе часа физичком васпитању ученика у основној школи*, непубликован магистарски рад. Београд: Факултет физичке културе.

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education

Department of Didactics and Methodology

Goran V. Šekeljić

University of Kragujevac, Faculty of Teacher Education in Užice

Dragoljub B. Višnjić

University of Belgrade, Faculty of sport and physical education

Iliyan I. Ilchev

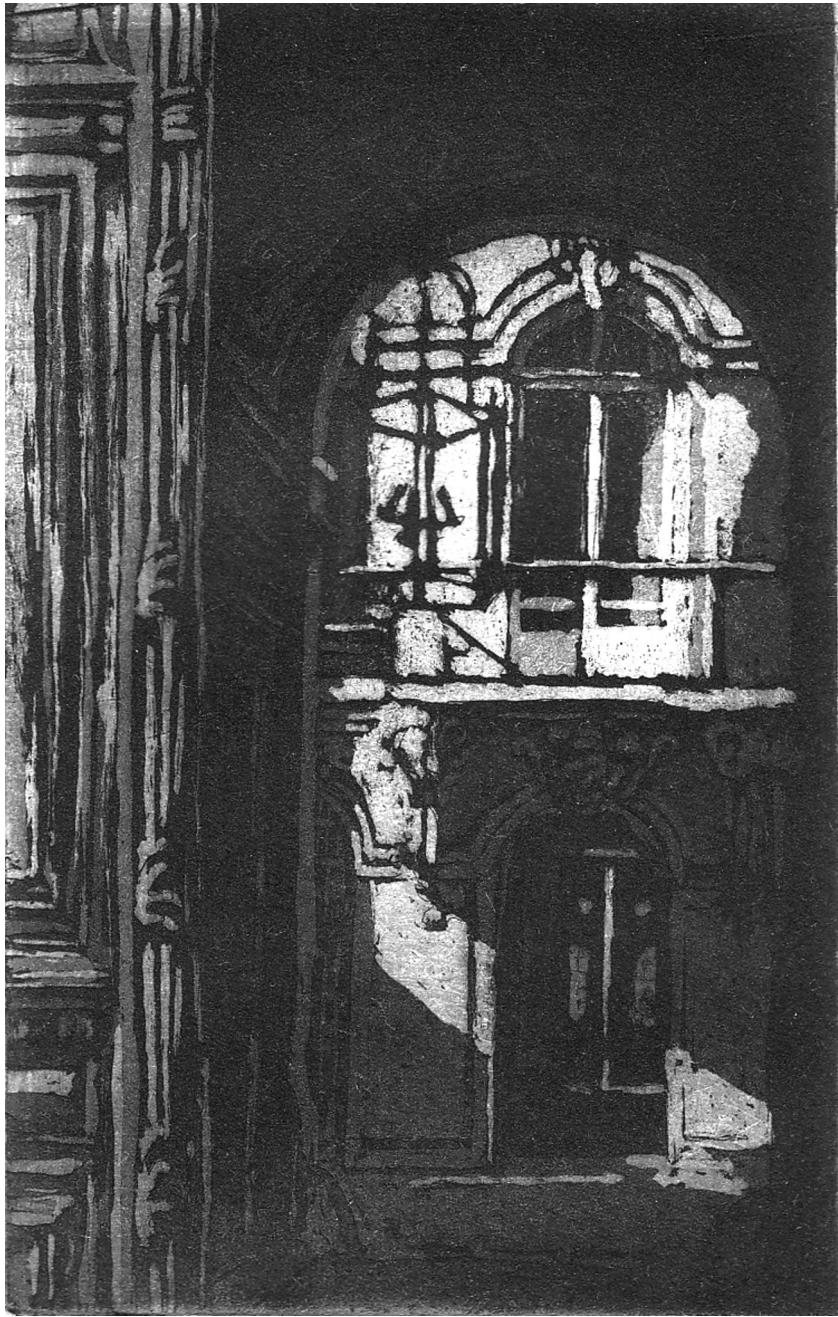
Ruse University “Angel Kanchev”, Bulgaria

## THE ADOLESCENTS’ ATTITUDES TOWARDS PHYSICAL EDUCATION - SEX DIFFERENCES

*Summary:* The students’ attitudes towards Physical Education were determined by Mercer’s attitude inventory. By the application of this inventory we tried to determine the influence of sex on forming students’ attitudes to the Physical Education. Specimen took 280 students divided into two sub specimens – according to the criterion of sex: 140 male students and 100 female students. By multivariate analysis of variance there were statistically significant differences between male and female students to six signs, evaluation of the attitude to Physical Education. A significant attitude difference was determined by Roy’s test between sexes in five from six signs. The significant differences were determined by the discriminative analysis and clearly defined limits between sexes were also given in the paper.

*Key words:* physical education, Mercer’s attitudes inventory, adolescents

## СТРУЧНИ РАДОВИ





Vera M. Savić  
Fakultet pedagoških nauka  
Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina  
Katedra za filološke nauke

UDK:371.3::811.111 ;  
371.315  
ID BROJ: 199417612  
Stručni rad  
Primljen: 20. decembar 2012.  
Prihvaćen: 15. mart 2013.

## USING STORIES IN THEME – BASED INSTRUCTION

*Abstract:* The paper looks at the ways of integrating stories into thematic units for teaching English to young learners. First, it gives rationale both for theme-based instruction and for using stories in teaching English to young learners: thematic units connect language teaching to cross-curricula themes and provide real-life communication situations and opportunities to use language in a new, creative and fun way; stories are a natural context for language development and ‘powerful strategies for structuring learning’ in a thematic unit. The paper then explores the potential of authentic stories for providing ‘acquisition rich environment’ in teaching English to young learners, in general, and in teaching the subject content, in particular. The possibilities of integrating the authentic story *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato* by Lauren Child (2000) into Grade 2 English curriculum in Serbian primary school is studied by building the thematic unit *Vegetables* based on the story, and focusing on determining objectives, selecting the right activities and designing appropriate materials. Finally, the paper concludes that both thematic units and authentic stories can be used as vehicles to increase children’s engagement in the language classroom and to develop their language proficiency and general and content knowledge.

*Key words:* theme-based instruction, authentic story, young learners, meaningful context, subject content, fluency development

### 1. INTRODUCTION

The trend of lowering the age of starting foreign language instruction, that began at the end of the 20<sup>th</sup> century, has now spread to almost all parts of the world. The age at which students start learning a foreign language has shifted from 11–12 to 6–9 or even younger. This process affected teaching and learning English as a second or a foreign language as most non-English speaking coun-

tries in the world now opt for English as a first foreign or a second language in the primary curriculum. Serbia is no exception and in 2003 Serbian Ministry of Education and Science introduced English as a compulsory subject in the primary curriculum from grade one (students aged 6–7). English is now taught in about 90% of Serbian state primary schools.

However, starting a foreign language instruction early does not necessarily mean that success is guaranteed. In order to be effective, teaching English to young learners needs to satisfy certain conditions. Drawing on Krashen's language acquisition theory (Krashen et al. 1982), Curtain and Dahlberg (2010: 3) argue that language is acquired most effectively „when the input is meaningful and interesting to the learner, when it is comprehensible (i+1), and when it is not grammatically sequenced“. The authors (ibid. 5) claim that language acquisition happens when children focus on meaning, not on grammar; when a meaningful context is provided, especially through thematic units that incorporate the content of the curricular subjects; when teachers provide a comprehensible input through a lot of visual cues; when children involve several senses in the process of acquiring language; when the learning environment is anxiety-free; when learning experiences are enjoyable and fun; when the topics of instruction are relevant and appropriate to children's age and language level; and when language activities provide opportunities for meaningful communication.

If properly planned and carried out, thematic instruction can easily satisfy all above criteria. Thematic units connect language teaching to cross-curricula themes and provide real-life communication situations and opportunities to use language in a new, creative and fun way. Moreover, thematic instruction creates a natural setting for using stories as powerful strategies and components of thematic units (Curtain and Dahlberg 2010: 151). Carefully selected stories can help introduce content from a number of primary subjects into language instruction. Integration of stories into thematic units introduces a natural context for language development and “an acquisition rich environment” (Brewster et al. 2004: 202)

## 2. THEME-BASED INSTRUCTION AND YOUNG LEARNERS (YL)

Integrated language and content instruction has been a widespread trend in teaching English in the last three decades. Its potential has been stressed in a number of studies (Bentley 2010; Coyle 2007; Coyle et al. 2010; Genesee 2001; Ioannou-Georgiou 2012; Marsh 2002). The approach appears in different models, like content-based language instruction, sheltered subject-matter teaching, theme-based instruction, sheltered instruction, language across the curriculum,

adjunct model, cognitive academic language learning approach (CALLA), content and language integrated learning (CLIL), bilingual immersion programmes, etc. These models can be applied at different levels and have proved to be very efficient in both linguistic and academic development of students.

Generally speaking, thematic instruction „offers a means by which English as a second language (ESL) students can continue their academic or cognitive development while they are also acquiring academic language proficiency [...] [and] a means by which foreign language students can develop fuller proficiency in the foreign language they are studying“ (Crandall 1994). In a young learner classroom, integrated instruction can be delivered as theme-based language teaching in which „the thematic content stretches over several weeks of instruction, providing rich input for lessons that are either language-based (i.e. with a focus on vocabulary, pronunciation and grammar) or skills-based (i.e. with a focus on listening, speaking, writing or reading)“ (Shin 2007: 2, drawing on Brinton 2003). In this way children are prepared to use the language for different purposes beyond the classroom (Curtain and Dahlberg 2010: 151).

The main potential of thematic instruction in teaching young learners lies in motivating children through creating contexts that bring English alive, involve them in real meaningful language, actively engage children in purposeful communication, encourage their deeper linguistic and academic development and foster the use of integrated skills. “Foreign language instruction for children can be enriched when teachers use thematic units that focus on content-area information, engage students in activities in which they must think critically, and provide opportunities for students to use the target language in meaningful contexts and in new and complex ways” (Haas 2000). Obviously, theme-based instruction focuses on contents that can inspire meaningful discussion and genuine exchange of information. Thematic units involve a series of four to five lessons connected by a common topic or theme that provides conditions for communicative language learning (Shin 2007: 2).

By integrating subject content into language teaching, language teachers prepare the ground for their students to actively participate in activities where their content knowledge develops simultaneously with their language proficiency, and where meaning is of primary importance. For example, when young learners are learning about different habitats through a foreign language as a medium, their interest is in the content and exchange of information (what the habitat looks like, what animals and plants live in it, what food chains are created, etc.) rather than in language structures. This makes communication more natural, uninhibited and relaxed, and enhances students’ motivation to do tasks and activities by using a foreign language.

Another valuable component of effective teaching is found to be narrative structure and a curriculum based on story form (Curtain and Dahlberd 2010:

158, drawing on Egan 1986). When applied to language curriculum it asks for placing meaning in the centre of language teaching and for supporting it with qualities of a good story, or using an appropriate story in designing a thematic unit. The emotional component of a story makes experiences more memorable (*ibid.*) and contributes to content and language development. It is the importance of stressing meaning in teaching English to young learners that connects thematic units and stories, opening possibilities for language acquisition and development of communication abilities of children.

What kind of stories lend themselves best to theme-based instruction? Are authentic stories appropriate for a young learner EFL classroom? How can stories be incorporated into theme-based language teaching? These questions should be answered in detail before suggestions of classroom activities are offered.

### 3. STORIES IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS (TEYL)

Children love listening to stories in their mother tongue and the primary curriculum rightly stresses the educational value of stories: they are seen as the most effective way of developing children's critical thinking and affective learning. „Stories make learning easier because the brain is naturally structured to use narrative to organize memory.“ (*ibid.*) In teaching English to young learners stories have been recognized as a powerful tool because they bring many benefits to children's language learning (Brewster et al. 2004; Cameron 2008; Curtain and Daghilberg 2010; Wright 2009). First, stories satisfy the requirements of acquisition-based methodology by helping children pick up words and phrases, and by fostering understanding through pictures, predictable events and language, repetitive story frame, and built-in repetition of words and phrases (Cameron 2008: 163–169). Next, listening to stories prepares children for real-life communication in a foreign language, which will involve a flow of speech, new and unknown words, and will require children to guess and predict meaning and develop a positive attitude to not understanding everything (Wright 2009: 9). Development of listening fluency requires a lot of practice and stories are ideal for achieving it.

Brewster et al. (2004: 186–188) argue that the main benefits of using stories in teaching English to young learners are as follows:

- stories can help develop positive attitudes to language learning because they are motivating, challenging and fun;
- stories encourage creativity through identification with the characters and interpretation of the narrative;

- stories develop imagination and help children understand life and reality;
- stories promote social and emotional development through storytelling as a social experience;
- stories cater to different learning styles and strategies;
- stories expose children to rich language and offer opportunities for introducing and revising vocabulary, structures, and functions;
- stories link English to cross-curricular themes.

In short, stories offer an important source of language experience for children (Wright 2009: 3). If applied properly, stories can considerably contribute to successful language learning owing to memorable contexts and interesting and enjoyable content. Furthermore, they expose children to other cultures and can prepare them for reading authentic literature (Linse 2007: 46, 48). Linked to subject content and cross-curricular themes, stories create conditions for more holistic language learning (Cameron 2008: 159).

#### 4. AUTHENTIC STORIES IN THEME-BASED INSTRUCTION

Authentic stories or real books are the storybooks that are originally not written for language learning. They became popular in teaching English as a foreign language in the 1990's and have since been used as a rich language input and a source of motivation created by a big sense of achievement a child experiences when reading them (Cameron 2008: 188).

Many authentic stories can easily be connected to the themes covered by subject content and used in theme-based language instruction. Ellis and Brewster (2002: 2) suggest using authentic stories to teach Maths (e.g. numbers, counting, addition, subtraction, time, measuring), Science (animals, food chains, insects), Art and Craft (drawing, making puppets, making masks), Environment (conservation), Music (singing songs, playing musical instruments), Physical education (moving like an animal), or Technology (making a book or a box). By linking a story to other subjects in the curriculum, language teachers help children to develop their understanding of the world around them, to upgrade their critical thinking skills, and to experience a story as a door to other kinds of experiences (Wright 2009: 136).

However, language teachers are faced with a difficult task when planning to use an authentic story in theme-based instruction. First, when selecting an authentic story for language teaching, they must take care that the book is appropriate and relevant to the children's age, language level, conceptual level, needs and interests. Then, they must decide which language functions, structures, vocabulary, concepts and skills should be reinforced in the activities based on the

story. Appropriate pre-, while- and post-storytelling activities and materials must be prepared and designed. As Cameron (2008: 159) puts it: „Bringing the world into the classroom by using stories and themes creates different demands for the foreign language teacher. The teacher has to work from the theme or story to make the content accessible to learners and to construct activities that offer language learning opportunities, and in doing so needs many of the skills and language knowledge of text book writers.“

The challenges of creating effective thematic units based on stories can be met by careful preparation of storytelling and by detailed planning of all classroom activities (Shin 2007). First, it means deciding which vocabulary and structures must be pre-taught and which can be understood in the context of the story or practised through actions and TPR (Total Physical Response) activities. Then, it is necessary to prepare a script that will incorporate both the known and new words and grammatical structures, taking care that the new ones are just above the children’s level of understanding in order to provide conditions for language acquisition. The script should also include the questions that will be asked at each stage of storytelling for encouraging prediction and checking understanding, so that children can be kept engaged throughout the lesson. The more children understand the story, the more interested in listening to the story and in reading it they will be. Therefore, the questions should allow children to make predictions about the outcome and about the events, either in English or in Serbian (in which case the teacher’s task should be to try to recast childrens’ ideas in English and thus keep the lesson communicative). This process adds an emotional component to language learning and increases the possibility of learned vocabulary, structures or functions finding a place in a long-term memory (Curtain and Dahlberg 2010: 160).

Authentic stories are always very well illustrated, thus supporting the language with appealing visuals. Pictures provide visual support and scaffold comprehension. Further support comes from the text itself: repeated structures or patterns, rhyme and rhythm, familiar storyline and logical sequence. Finally, teacher’s skills in applying specific strategies and storytelling techniques while reading or telling a story can greatly increase children’s understanding and enjoyment (Brewster et al. 2004: 197):

- using gestures, mime, facial expressions;
- varying the pace, tone and volume of voice;
- disguising voice for different characters;
- adding dramatic effect when appropriate;
- making sound effects if possible;
- encouraging children to participate by repeating key words and phrases;
- repeating, expanding and reformulating;

- making comments about illustrations.

We will explore how to integrate the story *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato* (American title is *I Will Never NOT EVER Eat a Tomato*) by Lauren Child, into a thematic unit titled *Vegetables*. The story is about siblings, Charlie and Lola, who sometimes have their dinner alone, Charlie taking care that his younger sister Lola eats proper meals based on vegetables. However, Lola is a fussy eater and refuses all vegetables and other food offered by her brother until he plays a trick on her and makes her voluntarily try various vegetables and other food, which results in Lola's appreciation of vegetable tastes. Charlie, being an older brother, is patient and kind, and both children are rather imaginative and energetic.

It is crucial to check if the story satisfies general criteria for being used in teaching English as a foreign language. Such a story should, above all, meet the children's needs and appeal to the teacher. Joannou-Georgiou and Ramirez Verdugo (2010: 143–144) argue that a selected story should have:

- a clear storyline that allows children to use their knowledge of the world to understand the story;
- plenty of repetition that appears naturally in the story and allows children to hear the language in various contexts;
- opportunities for participation, through guessing what will happen/come next, describing the pictures, repeating words and phrases, or answering the questions, so that children are kept engaged throughout the storytelling process;
- helpful illustrations that support understanding;
- appropriate linguistic level that allows children to understand most of the story; it is generally considered that 95% of vocabulary in a reading text should be familiar to children; however, when telling a story to children, there should also be the opportunities for them to guess the meaning and learn new vocabulary in the context of the story.

Evaluation of the story *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato* indicates that the storyline is simple and clear, with logical sequence of events. Repetition comes naturally through the characters' dialogue: '*carrots* are for rabbits', 'I don't ever eat *carrots*', 'why are those *carrots* there', 'you think these are *carrots*', 'these are not *carrots*', 'they look just like *carrots* to me', 'how can they be *carrots*', '*carrots* don't grow on Jupiter'. There are many opportunities for guessing what Charlie and Lola, the story characters, will do/eat/say next, and illustrations are a great visual support. The illustrator, Lauren Child, uses very interesting collage pictures in which she combines drawings with real pictures of vegetables and meals, in full colour. Illustrations brilliantly support the content and make the text comprehensible (the author was awarded for her illustrations in 2000). In respect to the linguistic level of the story, there is a need to pre-

teach some of the new vocabulary to the children (*carrots, tomatoes, potatoes, cauliflower, cabbage, mushrooms, rice, baked beans, peas, sausages, peas*) but there are some cognates (*spaghetti, Jupiter*) and vocabulary whose meaning can easily be guessed from the context and the pictures (*Moon drops, fishsticks, mashed potato, tasty*). To conclude, the story can be used with Grade 2 students without any need to be simplified or adapted.

##### 5. THEMATIC UNIT *VEGETABLES* BASED ON THE AUTHENTIC STORY *I WILL NOT EVER NEVER EAT A TOMATO* BY LAUREN CHILD (AUTHOR AND ILLUSTRATOR)

The theme *Vegetables* is one of the units in primary Grade 2 Science curriculum in Serbian schools. The science content involves teaching the names of vegetables, describing the process of vegetable growth from planting vegetable seeds to harvesting vegetables, describing the conditions for vegetable growth (the role of water and of the sun's light and heat), discussing the role of vegetables in human nutrition, their different tastes, and their importance for a healthy diet. All these concepts lend themselves perfectly to language teaching as they are not too sophisticated in English for Grade 2 language learners and can be taught using simple language that beginning level learners can understand and use. Moreover, the topic of vegetables/diet is part of children's everyday life and experiences, and as such fits perfectly into the foreign language classroom: children are generally motivated to speak about issues related to their life experiences and interests.

However, it must be noted Grade 2 students in Serbia are learning English orally, may be starting to read sight words, and have not met any names of vegetables in the coursebooks used in the classroom. On the other hand, they can describe objects in English (*it's; it has; they're; they have*), inquire about and express likes and dislikes (*do you like; I like/don't like*), use the present continuous for continuous present action (*I'm planting/watering*), and narrate personal experiences using the present simple (*I usually have/eat; what do you have/eat*). Still, they might find an authentic book challenging, both with respect to vocabulary and grammar structures, mainly due to the extensive use of the past simple for narration.

One of the ways to deal with these two big challenges is to pre-teach some of the new vocabulary before starting the thematic unit with students, and to let children learn some of the words and functions in the context of the story. There is evidence that children are capable of picking up new words while listening to the story (Cameron 2008: 164). As regards the past simple, it should be used



without any explanation, relying for comprehension on the positive transfer from children's experiences with story form and narrative structures in their native language (Ellis and Brewster 2002: 10). Language acquisition methodology advocates exposing learners to the language that is as natural as possible, which means not postponing the past tense until learners can analyse it, but using it in story form and allowing children to guess the meaning from the context (Curtain and Dahlberg 2010: 4; Ellis and Brewster 2002: 8; Wright 2009: 160). Stories are natural vehicles for exposing children to the past tense, believes Wright (*ibid.*); he argues that children's active use of the past tense may come much later and that young learners should be exposed to grammar structures as lexical chunks without explicit grammar explanations. Surely, it is not necessary that children understand every word/phrase/structure in a story to be able to appreciate it. Children concentrate on the meaning, not on the form, and their comprehension is mainly scaffolded through pictures and the teacher's storytelling techniques, like mime, acting out meaning, and explanation / translation of new words.

### 5.1. THEMATIC UNIT OBJECTIVES

The thematic unit should include the outcomes related to the content, the outcomes for language in use (functional language) and culture outcomes, as three major groups of teaching outcomes (Curtain and Dahlberg 2010: 155). The focus should clearly be on language in use, i.e. communicative language functions, rather than on vocabulary lists or grammatical structures (*ibid.*). Consequently, language objectives should be closely connected to content knowledge/concepts and hands-on activities related to it.

Language objectives: In this particular thematic unit language objectives will involve teaching and/or practising:

- Vocabulary and science concepts:
  - names of vegetables: *carrots, tomatoes, potatoes, cauliflower, cabbage, peas*;
  - names of food/dishes: *mushrooms, rice, baked beans, sausages, spaghetti, eggs, cheese, bananas, apples, fishsticks, mashed potatoes*;
  - colours: *green, orange, red, yellow, white*;
  - adjectives: *tasty; highest; rare; pointest; small*;
  - science concepts: *seeds, soil, to plant, to water, to grow, heat, light, Jupiter, peak, ocean, sea, mountain, cloud*.
- Language functions:
  - describing different vegetables and conditions for vegetable growth: *it's; it has; they're; they have*;

- asking about and expressing likes and dislikes related to a variety of vegetable tastes: *I like/don't like; do you like; I'm not fond of; they're my favourites;*
- inquiring about and narrating personal experiences related to a diary kept to record vegetable meals in daily nutrition: *I usually have/eat; what do you have/eat;*
- refusing: *I will never eat; I do not (ever) eat; I'm not fond of;*
- describing typical vegetable diet in English speaking countries: *they have;*
- describing how vegetable taste: *quite tasty;*
- offering food: *what about;*
- polite request: *will you pass me.*
- Grammar structures:
  - the present continuous for continuous present action (speaking about planting/watering vegetable seeds): *I'm planting/watering;*
  - the present simple for habitual action (usual diet): *I usually have/eat; what do you have/eat;*
  - the present simple for factual information: *they don't grow on Jupiter.*

#### Content objectives:

- understanding the process and conditions of vegetable growth from planting vegetable seeds to harvesting vegetables;
- understanding the role of vegetables in human nutrition and their importance for a healthy diet.

#### Culture objectives:

- understanding cultural differences related to typical meals of children in English speaking countries and a variety of vegetables they usually have.

Objectives should be defined within the unit plan inventory as measurable and observable outcomes of the functions, structures, vocabulary, materials and activities to be used in the thematic unit (ibid. 168–169).

## 5.2. THEMATIC UNIT ACTIVITIES

When using a story in language teaching, it is necessary to think carefully about three distinctive stages (Ioanou-Georgiou and Pavlou 2010: 147–154; Wright 2009: 23–63):

- a) Pre-storytelling stage, including activities before the story;
- b) While-storytelling stage, with activities during the story;
- c) After-storytelling stage, with activities after the story.

These stages do not equal lesson periods, but can take up as much time as needed by the children to achieve the objectives set in the areas of language,

content and culture. The best way to organise activities is to put them in a chart to cover content and language. The balance of all four skills must be achieved, starting with pre-listening or pre-reading activities that prepare students for listening and reading input, and proceeding with listening or reading input activities, building listening or reading skills, and finally involving speaking and writing activities. Shin (2007: 5) suggests that activities should be organised and ordered by:

- varying the task and language skills;
- choosing the activities that are the most useful to particular group of learners;
- ordering the tasks to mirror the real life application of the tasks;
- connecting one activity to the next (from receptive to productive skills);
- sequencing the content in order to recycle language and scaffold students' learning.

A big challenge is to make activities really communicative, focused on genuine exchange of information and able to engage children in purposeful interaction. It can be achieved with information gap activities, as they give young learners a reason to think, talk, exchange factual information, and use language for practical reasons. Moreover, activities like games, stories, songs, rhymes, graphing activities, role plays, dramatisations, dialogues, and presentations as pair and group work, can easily engage students in both the content and the language. It is very important to keep in mind the fact that content concepts and new language can be made comprehensible with the use of contextual clues, like visuals and concrete objects (realia), supported with concrete, hands-on and activity-oriented teaching.

As receptive skills should come first, we may choose total physical response (TPR) activities as pre-listening activities, and flashcards with vegetable pictures and names for word reading as a pre-reading activity. Productive skills should be included later to involve speaking (first choral, then individual) and writing (first copying individual words, then writing simple sentences). Activities should be ordered to include controlled activities first (reading flashcards; copying individual words), then less controlled and free activities (role play and interview; writing simple sentences to express preferences; doing a class survey of likes/dislikes; creating a graph to represent survey results). Presentation activities may involve listening to a story, discussing eating preferences and doing a class survey. Practice activities may include completing flashcards with vegetable pictures and names by drawing parts of vegetables that are missing, colouring and cutting them, planting vegetable seeds, and doing a role play. All these activities can make four or five consecutive lessons of the thematic unit *Vegetables*.

a) Pre-storytelling stage is the preparation stage in which children's interest and motivation are raised and the context for the story is created. Wright (2009: 23–32) argues that activities before the story should help children to understand the story. These activities can be related to pre-teaching new vocabulary through pictures, objects or mime, and also to consolidating new key words by providing activities in which these words will be used in new contexts and thus memorised. Wright (ibid.) argues that it is not enough to help children understand the new words, but the teacher should help children to make new words their own through the activities such as memory games, picture-word matching, drawing, creating word webs or a personal picture dictionary. In this stage it is also important that the teachers decide which key new words can be introduced later, during storytelling, through context or translation. The activities in this stage should help children to review the language of the story they already know (both vocabulary and grammar structures).

Here are our suggestions for the pre-storytelling activities created for the thematic unit *Vegetables* (Savić 2012b) to be used before reading the story *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato*. They are carefully sequenced to suit the linguistic and conceptual knowledge of Grade 2 students.

Activity 1: Put the large pictures of vegetables on the walls, call out the names of vegetables and ask individual children to point to the right picture. *Materials*: large pictures of vegetables.

Activity 2: Point to the pictures of vegetables on the walls and have children say the names of vegetables in chorus. *Materials*: large pictures of vegetables.

Activity 3: Introduce a simple chant with actions (mime eating); repeat the chant several times together with children, then replace *potato* with *tomato*, and do it again. *Materials*: two flashcards showing a potato and a tomato, or a real potato and a tomato.

One potato, two potatoes,  
three potatoes, four;  
five potatoes, six potatoes,  
seven potatoes, MORE.

Activity 4: Have children plant vegetable seeds in a cardboard box with a layer of soil (with a compartment for each different kind of vegetable) or in the school garden; first discuss conditions necessary for growing vegetables; then invite pairs to plant vegetable seeds (each pair plants one different kind of vegetable) using the seeds from packets with English vegetable names on them; have pairs describe what they are doing. *Materials*: a cardboard box with a layer of soil and

compartments for each different kind of vegetable (for planting vegetables in the classroom), seed packets, a bottle of water.

Activity 5: Stick in random order a set of vegetable pictures and a set of printed vegetable names on one side of the board, and the same sets on the other side of the board; have two students representing two groups come to the board to match vegetable pictures to their printed names, one at a time; the winner is the group that first finishes the activity successfully. *Materials*: two sets of vegetable pictures and printed vegetable names.

Activity: 6: Stick one set of flashcards of vegetable pictures on the board and play ‘What’s missing’ game: stick the cards on the board, ask children to close their eyes, remove a card, rearrange the other flashcards and ask: *What’s missing?*; children look up and the first child who guesses correctly gets to hold the flashcard; continue until there are only two flashcards left; the winner is the child who has most flashcards; repeat the procedure with vegetable names, without pictures. *Materials*: a set of flashcards of vegetable pictures.

Activity 7: Have children create their own word webs of vegetable names learned. *Materials*: children’s notebooks and pencils.

Activity 8: Show the book cover and have children predict who and what the story is going to be about (can be done in children’s native language). *Materials*: the book.

Activity 9: Make copies of some pictures from the book and ask children to work in pairs and predict the right sequence. *Materials*: photocopies of pictures from the book, a set for each pair of children (or one set, marked with letters, to be displayed on the board).

b) While-storytelling stage involves activities that can be used during the first, second or even the third reading/telling of the story. The teacher should decide whether the first reading/telling of the story should be only a listening activity providing enjoyment. The process of reading should provide enough scaffolding for comprehension: visuals, disguised voice, pauses, variety of tone and pace of the voice, even sound effects, so that children with all kinds of intelligences (visual, aural, oral, or kinaesthetic) can benefit from the support. Checking children’s comprehension can be done by asking them to perform action verbs, point to the right object in the picture, show the flashcard representing the object, or by asking comprehension questions prepared in advance. More support can be provided by repeating or expanding words or phrases, reformulating or translating them. These activities can be very useful during the story:

- Activity 10: Stop at any point of reading/telling the story and ask children to predict what will happen next.
- Activity 11: Stop at any point of reading/telling the story and ask comprehension questions related to the part of the story already read; e.g. *Is Lola happy or angry here? Why? Does Lola like carrots now? Why (not)?*
- Activity 12: Invite a personal response by asking children what they can feel, taste, hear or smell at a certain point of reading/telling the story (Wright 2009: 34).
- Activity 13: Ask children to mime an action, or a feeling, or a character, while listening to the story.
- Activity 14: Ask children to sequence the flashcards with vegetables/food in the order they appear in the story. *Materials:* flashcards with vegetables/food mentioned in the story.
- Activity 15: Ask children to sequence key words or sentences written on strips of paper as they appear in the story. *Materials:* strips with key words/sentences from the story.
- Activity 16: During the second or third reading/telling of the story, invite children to chant certain lines in groups.
- Activity 17: During the second or third reading/telling of the story pause before a word/phrase children have learned and ask them to tell the word/phrase that is missing.

c) After-storytelling stage should involve follow-up activities that can integrate all skills and consolidate new knowledge acquired in the thematic unit based on the story. Children should be given plenty of opportunities to use their imagination and creativity in relation to the story events. Story mapping is one of possible activities that might help children remember the story better, compare the characters, or memorise the order of events.

- Activity 18: Give children a story mapping graphic organiser and ask them to fill in the facts related to the setting, problem, characters and resolution. *Materials:* story mapping graphic organiser.
- Activity 19: Ask children to retell the story as a group, by throwing a ball to each other (who catches the ball must continue retelling the story).
- Activity 20: Give children strips with sentences from the story and ask them to put them into the right order.
- Activity 21: Ask children to think of a different ending for the story.
- Activity 22: Ask children to act out a scene from the story.
- Activity 23: Instruct children to do a Class survey of likes/dislikes related to vegetables; put students in groups of 5–6 and give each group a copy of the survey sheet; instruct students to ask about each other's

preferences related to vegetables in their groups and record answers using the grid; instruct them to tick a positive answer and to put a cross for the negative answer; model: *Do you like potatoes? Yes, I do.* (use appropriate facial expression, e.g. smile), *No, I don't.* (make a grimace); monitor students while doing the survey and help them with vocabulary and with recording the answers; in the end collect all surveys and help students draw a bar graph on a poster and display it on the classroom wall. *Materials:* a class survey sheet for each group of 5–6 students, paper for the poster, felt-tip pens.

Activity 24: Ask children to discuss the importance of vegetables in a healthy diet and to prepare a poster that will make vegetables more appealing to all children/fussy eaters. *Materials:* poster paper and markers.

Activity 25: In groups, pairs or as individuals, children make a book of the story and design the book cover.

Activity 26: Have students work in groups to create a wall display explaining why they love eating certain vegetables.

Activity 27: Have children write a letter to one of the characters in the book and say how they feel about eating certain vegetables.

Learner autonomy can be encouraged by asking learners to choose activities they find most useful or interesting. Developing a project to incorporate all language the students have learned is another way of developing student autonomy. Shin (2007: 6) argues that the project should connect all of the lessons in the thematic unit and give the students an opportunity to use the language communicatively in a realistic situation. It should further encourage students to cooperate with each other and allow them to make choices and think critically about the subject matter. Possible projects within the thematic unit *Vegetables* based on the story *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato* can be making a vegetable calendar (with seasons/months when certain vegetables are available at the local market) or showing the process of growing vegetables, harvesting them and using them to prepare healthy and tasty meals.

## 6. CONCLUSION

Language teaching for beginning learners should involve context-rich and meaningful environments (Genesee 2001). In a young learner classroom such an environment can be best created through theme-based instruction integrated with storytelling activities. Stories provide both life experience and language experience, help children to develop their imagination and creativity, foster their critical thinking and cultural awareness. Above all, stories are sources of enjoyment and fun for children and allow teachers to create a relaxed atmosphere in which

children’s engagement is enhanced and language fluency developed through genuine meaningful communication. To sum up, by connecting authentic stories to themes from the wider primary curriculum, English language teachers in Serbia may considerably increase the effectiveness of their English instruction.

## REFERENCES

Bentli (2010): K. Bentley, *The TKT – Teaching Knowledge Test Course – CLIL Module – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Bruster et al. (2004): J. Brewster et al., *The primary English teacher’s guide*, London: Penguin.

Bruster (2002): G. Ellis, J. Brewster, *Tell it again: The new storytelling handbook for primary teachers*, London: Penguin.

Has (2000): M. Haas, *Thematic, communicative language teaching in the K-8 classroom*. ERIC Digest. Retrieved from [http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/Has\\_CommunicativeLangTeachingK-8.pdf](http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/FullText/Has_CommunicativeLangTeachingK-8.pdf), 20.03.2012.

Joanou-Džordžiu, Ramirez Verdugo (2010): S. Ioannou-Georgiou, D. Ramirez Verdugo. *Stories as a tool for teaching and learning in CLIL*. In S. Ioannou-Georgiou and P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*, Cyprus Pedagogical Institute, 136–156.

Joanou-Džordžiu, Pavlou (2010): S. Ioannou-Georgiou and P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*, Cyprus Pedagogical Institute.

Kabrera, Martinez (2001): M. P. Cabrera, P. B. Martínez, *The effects of repetition, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation*, *ELT Journal*, 55(3), 281–288.

Kameron 2008: L. Cameron, *Teaching languages to young learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Kerten, Dalberg 2010: H. Curtain, C. A. Dahlberg, *Languages and children: Making the match* (4th ed.), New York: Pearson Allyn & Bacon.

Kojl (2007): D. Coyle, *Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. *The international Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.

Kojl et al. (2010): D. Coyle et al., *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krendol 1994: J. Crandall, *Content-centered language learning*, in Center for Applied Linguistics. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/cranda01.html>

Marš (2002): D. Marsh, *The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe*, European language Council Report, Retrieved 01.11.2012 from <http://userpage.fu-berlin.de/~elc/bulletin/9/en/marsh.html>

Rajt (2009): A. Wright, *Storytelling with children*, Oxford: Oxford University Press.

Savić (2012a): V. Savić, *Engaging Young Learners Through Theme-Based Instruction*, *ELTA Newsletter (Feature Articles)*, April 2012, <http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april.htm>



Savić (2012b): V. Savić, CLIL Activities in Teaching English to Young Learners. ELTA Newsletter, April 2012. [http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature\\_article-savic.doc](http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature_article-savic.doc)

Savić (2012c): V. Savić, Effective CLIL Lesson Planning, Conference Proceedings no. 11 Content and Language Integrated Learning in Teaching Young Learners. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, 35–46.

Sels-Meši (2001): M. Celce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language, United States: Heinle.

Sleteri, Vilis (2001): M. Slattery and J. Willis (2001) English for primary teachers. Oxford: Oxford University Press.

Dženezi (2001): F. Genesee. Brain Research: Implications for Second Language Learning. The ACIE Newsletter, November 2001, Vol. 5, No.1.

Šin (2006): J. K. Shin, Ten helpful ideas for teaching English to young learners. English Teaching Forum, 2. p. 2–7.

Šin (2007): J. K. Shin, Developing dynamic units for EFL. English Teaching Forum, 45(2), 2–9.

Vera M. Savić

Fakultet Pedagoških nauka

Univerziteta u Kragujevcu, Jagodina

Katedra za filološke nauke

## UPOTREBA PRIČA U TEMATSKOJ NASTAVI

*Rezime:* Rad istražuje mogućnosti integrisanja priča za decu sa tematskom nastavom engleskog jezika na mlađem uzrastu. Najpre se razmatraju prednosti tematske nastave i upotrebe priča u nastavi engleskog jezika na mlađem uzrastu: tematska nastava omogućava da se strani jezik poveže sa drugim nastavnim predmetima kroz kroskurikularne teme i tako obezbede realne komunikacione situacije i mogućnost da se strani jezik koristi na nov, kreativan i zabavan način; priče predstavljaju prirodni kontekst za razvoj jezičkih veština i omogućavaju njihovo strukturiranje u tematskoj nastavi. U radu se dalje ispituje potencijal autentičnih priča za obezbeđivanje uslova neophodnih za usvajanje stranog jezika. Metodčki principi usvajanja stranog jezika podrazumevaju zadovoljavanje sledećih preduslova: jezički input mora biti ispunjen značenjem i interesantan učeniku; mora biti razumljiv i nešto malo iznad učenikovog nivoa znanja; i najzad, gramatičke strukture ne treba da budu pojednostavljene u jezičkom inputu u početnim fazama usvajanja stranog jezika jer je fokus na razumevanju značenja, a ne na jezičkim formama. Rad daje predloge za upotrebu autentičnih priča u nastavi engleskog jezika na mlađem uzrastu, uopšteno, i za njihovu integraciju sa tematskom nastavom, posebno. U radu se dalje ispituju mogućnosti za integraciju autentične priče za decu *I Will Not Ever NEVER Eat a Tomato*, autora i ilustratora Loren Čajld (Lauren Child, 2000) sa tematskom jedinicom Povrće (*Vegetables*) u nastavi engleskog jezika u 2. razredu osnovne škole u Srbiji. Utvrđuje se da li priča zadovoljava sve kriterijume za korišćenje u nastavi

engleskog kao stranog jezika na ovom uzrastu. Zatim se definišu tri grupe ciljeva i ishoda tematske nastave zasnovane na ovoj priči (jezički, predmetni i kulturni), i kreiraju tri grupe nastavnih aktivnosti za korišćenje pre pričanja/čitanja ove priče, u toku i posle njenog pričanja/čitanja. U svim aktivnostima fokus je na komunikaciji i jeziku u upotrebi (jezičkim funkcijama), dok su gramatičke konstrukcije sporedne i ne objašnjavaju se eksplicitno, već se uvežbavaju kao sastavni deo jezičkih fraza/sintagmi. Zaključuje se da integrisanje priča sa tematskom nastavom može znatno doprineti angažovanju učenika u nastavi engleskog jezika, uticati povoljno na njihovu motivaciju, unaprediti fluentnost i doprineti njihovom jezičkom i kognitivnom razvoju, što ih čini sredstvom koje je neophodno koristiti u nastavi engleskog jezika na mlađem uzrastu u Srbiji.

*Кljučне речи:* tematska nastava, autentična priča, učenici mlađeg uzrasta, kontekst ispunjen značenjem, predmetni sadržaj, razvoj fluentnosti

Гордана П. Будимир-Нинковић  
Биљана Ј. Стојановић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 316.644-057.874:  
379.8(497.11)"2012"  
ИД БРОЈ: 199419148  
Стручни рад  
Примљен: 20. децембар 2012.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ

*Апстракт:* У раду се разјашњавају и испитују ставови ученика млађег школског узраста о активностима којима се баве у оквиру слободног времена. Истражује се колико слободног времена имају ученици 1–4. разреда, којим активностима се баве и чиме би желели да се баве у оквиру слободног времена. Утврђује се како се интересовања и активности ученика у слободном времену мењају у односу на узраст.

*Кључне речи:* слободно време, активности, ученик, школа

### УВОД

Слободно време постаје све значајније за људски живот. Код нас се, нажалост, педагошка теорија недовољно, и са закашњењем бави слободним временом као значајном педагошком дисциплином. Углавном се већи део организованих активности одвија у школи, што није довољно, јер млади слободно време ван школе најчешће проводе спонтано. Ваннаставне и ваншколске активности, у теоријском и практичном смислу, утичу на културу провођења слободног времена. Мноштво је, међутим, слободновременских околности, садржаја, активности и догађаја које ваља педагошки артикулисати и васпитно осмислити (Превишић 2000). Слободно време, ако није добро организовано, испуњено одговарајућим активностима и у целини осмишљено, постаје узрок бројних проблема, како индивидуалних тако и друштвених. Како наводе Томић-Колудровић и Лебурић (2002), животни стилови су релативно стабилни обрасци понашања и исказују се у свим животним подручјима. Како је предмет овог рада подручје слободног времена, обогаћивањем његове структуре, променом динамике и места и добрим структурира-

њем и вођењем могу се делимично мењати и животни стилови младих. Млади су све мање организатори забаве и слободног времена, а све више конзументи садржаја које нуди високо професионална машинерија (забава, концерти, утакмице, спектакли и сл.). Конзументи постају пасивни аудиториј, неприпремљен за активно провођење слободног времена.

Значај слободног времена огледа се у томе да особа може према властитим тежњама активирати своје најразличитије снаге и способности и задовољити потребе и жеље које произлазе из целокупне личности. Нас посебно интересује слободно време деце, те га можемо дефинисати као оно време у току дана у коме се преплићу бројни и разноврсни утицаји и садржаји, позитивни и негативни, организовани и спонтани, који допуњавају или руше оно што пружа породица или школа. Како је дете биће у развоју коме је потребна помоћ и подршка одраслих, не може се њему самом оставити да се сналази и ангажује у слободном времену, већ му у томе треба пружити подстицаје и усмерења те стварати повољне услове за развој одабраних дечјих интереса и склоности. Бројни чиниоци утичу на организовање и остварење слободног времена деце и младих: школа, породица, вршњаци, медији и др., што указује да предмет педагогије слободног времена обухвата интердисциплинарни и мултидисциплинарни приступ у проучавању слободног времена.

Када се говори о педагошкој улози слободног времена, слободно време практично васпитно утиче и то развојно формирајуће, спречавајуће, преваспитавајуће и терапеутски. У свему томе треба знати да најразноврсније садржаје слободног времена можемо само да нудимо, а субјект их мора самостално изабрати (Лешник 1976). Слободне активности су посебно значајне за децу и младе. Кроз њих се развија смисао за стваралаштво, изграђује правилан однос према раду, истрајност у раду, дете се васпитава да воли и цени рад, његова радна дисциплина постаје свесна и прима карактер људске потребе. (Грандић, Летић 2008). Дакле, слободне активности омогућавају задовољавање потреба и жеља, афирмацију способности и личности у целини, што је васпитно и друштвено пожељно. Због тога је значајно да породица, школа и друштво посвете више пажње деци, њиховим активностима, жељама и потребама у складу са датим могућностима. И други аутори (Звачко 2003; Росић 2005; Грандић, Летић 2008) говоре о важности слободног времена у животу деце и омладине, јер се млада личност развија у целокупним условима у којима живи, кроз активности којима се бави и перспективе које јој се отварају те је улога слободног времена велика, посебно у домену етичких вредности и социјализације.

## ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА У ОБЛАСТИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА

Посебно занимање досадашњих истраживања усмерено је на поједине активности слободног времена и њихову улогу у процесу одрастања. Нека од тих истраживања захватају целину активности у слободном времену (Јербић 1970, 1973; Илишин 2000; Млинаревић 2004), док се нека усмеравају на специфичне облике коришћења слободног времена: културне активности (Илишин 1988), медији (Илишин 1999а; Илишин и сар. 2001), забава (Лебури, Реља 1999), као и разлоге због којих се млади користе тим активностима. Из наведених истраживања може се закључити да су појединачне активности слободног времена многобројне и да се могу класификовати на разне начине, зависно од критеријума класификације: према манифестним облицима њиховог изражавања (Јербић 1970, 1973; Илишин 1988) и према функцијама које испуњавају у животу младих у слободном времену (Илишин 1999б, 2001; Лебурић и Реља 1999). Илишин (2000) говори о постојању трију културних образаца у провођењу слободног времена – елитни, урбани и рурални, који су знатно зависни од социјално-образовног статуса и порекла испитаника. Врло сличне резултате ауторка добија и у погледу разматрања односа младих и телевизијског медија (Илишин 1999а), медија уопште (Илишин и сар. 2001). Она уочава да, осим различитих медијских образаца који су истраживањем утврђени, гледање телевизије је најзаступљенија активност у слободном времену, те да су у таквом начину провођења слободног времена млади изразито хомогени, а релативно малобројне разлике јављају се тек у погледу одабира програма. Ауторка такође приказује однос према друштвено неприхватљивим понашањима, а резултати показују да адолесценти исказују изразиту либералност (или можда исказ бунта) према облицима друштвено непожељних понашања, што упућује и на хедонистичко-конзументску оријентацију младих у структурирању слободног времена. Истраживање Илишин (1999б) даје резултате младих у преферирању одређених активности. Оне се међусобно највише разликују с обзиром на степен образовања, занимање, провенијенцију, резиденцијални и брачни статус. Компарација између младежи и старијих потврдила је да млади проводе знатно богатије и свестраније слободно време јер готово у свим посматраним активностима партиципирају знатно више од старијих. Интердисциплинарним истраживањем слободног времена младих Пленковић (2000) упозорава на нужност превладавања пасивистичких и конзументских облика који дехуманизирају и пасивизирају младеж, као и на програме активног слободног времена, позитивно усмереног за свестрани развој личности, према темељним идеалима слободе и самоактуализације. Наведено упућује на проблем у понуди са-

држаја и простора за слободно време школе, окружења и шире друштвене заједнице. Спроведено истраживање (Млинаруевић 2004) даје резултате процене средњошколаца њихових активних и пасивних стилова слободног времена, и то активно учествовање у стваралаштву и спорту у структурираним садржајима и пасивност у забави и неструктурираним слободновременским стиловима. То сигнализира и присилну пасивизирану доколицу у појединим локалним срединама, у чему свакако могу помоћи предлози ученика за подизање нивоа културе слободног времена младих.

Превишић (2000) истиче да је слободно време пре и након свега, бар кад су у питању деца и млади, педагошки проблем. Млади представљају специфичну субпопулацију унутар људског друштва, која због свог оскудног искуства тражи интенцијални напор друштва како простор слободног времена не би постао простор бесмисла или могућих друштвено непожељних понашања младих, а чије последице осећа друштво у целини – тренутно као друштвену опасност и у будућности као стил живљења. Када су пак у питању вредности којима деца придају значење, уочава се да се налазимо пред популацијом која је у погледу заступања вредности прилично хомогена (Радин и сар. 2002), али се испитаници ипак статистички значајније разликују по независним варијаблама пола, узраста, територије и важности вере у сопственом саставу вредности. Илишин (2001) износи заокупљеност медијима као једну од карактеристика савременог друштва те како је потискивање старих на рачун нових медија краткотрајно па се након неког времена корисници враћају уобичајеној употреби старих медија, али уз стицање навике употребе и нових.

Резултати истраживања показују да слободно време деце и младих није идентично слободном времену других социјалних група ни по свом трајању ни по свом садржају, ни по својим аспирацијама, али најпре због своје улоге у развоју младе личности која не поседује довољно физичких, психичких, интелектуалних и материјалних снага да самостално и суверено овлада тим пољем сопственог егзистирања. Истраживање које је спровео Буковић са сарадницима (2010) у Хрватској, показује следеће:

- млади своје слободно време уверљиво најчешће проводе у друштву пријатеља, након чега највећи број њих проводи време гледајући телевизију и ДВД, слушајући рок музику;
- користећи интернет и обављајући кућне послове;
- већина младих је незадовољна због тога што им недостаје жељених садржаја (места) за провођење слободног времена, након чега следи недостатак новца и времена. Више од четвртине испитаника/ца је задовољно квалитетом свог слободног времена;

- уколико би имао довољно новца и времена, највећи број испитаних би га проводио с пријатељима, у кафићима, гледајући телевизију и видео, бавећи се хобијем и коришћењем интернета.

Према једном нешто другачијем становишту, начин на који поједине поткултурне групе младих проводе слободно време под великим је утицајем животних стилова одраслих представника одређене друштвене заједнице (Zeijl et al. 2000). Тако се може рећи да се преко слободног времена млади приближавају свету одраслих. У досадашњим истраживањима слободног времена преовлађују она која акценат стављају на поједине активности младих током слободног времена и посматрају њихову учесталост. Уколико постоји категоризација, она углавном није добијена емпиријским путем, него је теоријски заснована и служи као оквир за интерпретацију података. Тако се у неким истраживањима слободно време посматра зависно од тога да ли је проведено активно или пасивно, да ли су вршњаци или одрасли ти који усмеравају активност, које активности су присутне (Halpern 2005), које компетенције млади ангажују бавећи се одређеним активностима (Вјарнадóttir 2004). Бартко и Еклес (Bartko & Eccles 2003) групишу испитанике по учесталости обављања одређених активности, а не варијабле. На овај начин, издвајају четири групе испитаника. То су групе окренуте ка спорту и дружењу, школи, волонтерском раду и зарађивању новца, а највећи број испитаника припада групи која је окренута школи.

У истраживању „Обрасци понашања младих током слободног времена“ које су обавиле Степановић, Виденовић и Плут (2009), резултати показују да је могуће описати у приличној мери кохерентне моделе понашања средњошколаца у слободно време јер је издвојено пет фактора чија је интерпретација смислена и којима су, с обзиром на природу варијабли које их чине, дале одговарајуће називе. Тако су издвојени следећи обрасци понашања: академски, образац оријентисан на спорт, образац окренут лакој забави, образац оријентисан на изласке и образац оријентисан на музику и компјутере. Организовање око спорта, дружења или школе представљају тачке додира са кластерима добијеним у истраживању Бартка и Екlesa (Bartko & Eccles 2003).

Свакако треба поменути истраживања о слободном времену која су обавили Махмутовић и сар. (2010) и Пехар-Звачко (2003). Иако су истраживали различите аспекте слободног времена, они закључују да се друштво у целини и васпитно-образовне институције овим питањем не баве у довољној мери и да деца и млади своје слободно време проводе на незадовољавајуће начине. Ако знамо да се слободно време може корисно употребити у борби против евентуалних негативних утицаја техничке цивилизације, било да се ради о разноврсним девијацијама у међуљудским односима или отуђивању људске личности, онда је оправдано овом питању посвети-

ти дужну пажњу и даље истраживати могућности за квалитетно организовање и провођење слободног времена деце и младих.

У овом раду желимо да истражимо којим активностима се деца на млађем основношколском узрасту (1–4. разреда) баве у оквиру слободног времена, како процењују слободно време (да ли га имају у довољној мери) и којим активностима би желели да се баве. Притом нам је значајно да утврдимо како се интересовања и активности ученика у слободном времену мењају у односу на узраст.

## МЕТОДОЛОШКА ОБЈАШЊЕЊА

### *Циљ истраживања:*

Испитати ставове ученика млађег школског узраста (1–4. разреда) о активностима којима се баве у оквиру слободног времена.

### *Задачи истраживања:*

1. Испитати колико слободног времена имају ученици млађег школског узраста и да ли се њихова процена о количини слободног времена у току дана разликује с обзиром на узраст.
2. Утврдити којим активностима се ученици баве у слободно време и да ли постоје разлике у избору активности с обзиром на њихов узраст.
3. Размотрити ставове ученика о активностима којима би ученици желели да се баве у слободно време и утврдити да ли се њихове потребе и жеље разликују у односу на узраст.

Истраживање је спроведено на узорку од 296 ученика 1–4. разреда у четири основне школе на територији Јагодине, у току 2012. године.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И РАСПРАВА

### КОЛИКО СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА ИМАЈУ УЧЕНИЦИ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

У оквиру првог задатка, испитивали смо колико слободног времена имају ученици 1–4. разреда основне школе. Резултати су приказани у табели 1.

*Табела 1.* Колико слободног времена имате у току дана?

Број сати у току дана	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
10 сати	52%	24%	7%	12%
6 сати	25%	35%	53%	43%
2–3 сата	19%	41%	25%	37%
Немају слободно време	4%	-	15%	8%
Укупно	100%	100%	100%	100%



Као што резултати показују, број сати слободног времена опада са узрастом ученика, што је делом вероватно условљено школским обавезама и другим факторима. Тако ученици првог разреда имају највише слободног времена (до 10 сати), ученици другог разреда у приближном броју процењују да имају око 6, односно 2–3 сата слободног времена у току дана. Више од половине ученика трећег разреда изјаснило се да има око 6 сати слободног времена, што су навели и ученици у четвртном разреду. Занимљиво је да је доста ученика трећег разреда навело (у односу на друге разреде) да немају слободног времена (15%).

Истраживања која су испитивала да ли млади имају довољно слободног времена (Махмутовић и сар. 2010) показала да су млади (адолесценти) у највећем броју процењују да имају довољно слободног времена. Друго истраживање (Звачко 2003) указује на општи тренд пораста слободног времена, али да се оно са узрастом смањује. Ове резултате наводимо као илустрацију опште тенденције да се број сати слободног времена смањује сразмерно узрасту и обавезама, што су показали и наши резултати. Иако смо испитивали узраст ученика 1–4. разреда, што значи да не постоји велика разлика у хронолошком узрасту, ипак смо добили резултате који указују да се број сати слободног времена у току дана смањује код старије деце.

## АКТИВНОСТИ КОЈИМА СЕ УЧЕНИЦИ БАВЕ У СЛОБОДНО ВРЕМЕ

Под активностима слободног времена подразумевају се разноврсна бављења, занимања која појединац бира и примењује у провођењу слободног времена. С обзиром на бројност тих активности, оне се најчешће класификују према месту где се обављају, по узрасту и полу, по бројчаној структури, према врстама самих активности. У овом раду нас је занимало које врсте активности ученици млађег школског узраста бирају и реализују у оквиру свог слободног времена. Резултати су приказани у табели 2.

Табела 2. Врсте активности којима се ученици баве у оквиру слободног времена

Врсте активности	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
игра	61%	62%	8%	24%
ТВ/рачунар	28%	24%	32%	32%
спорт	-	-	44%	19%
читање	-	-	12%	19%
учење	11%	14%	4%	6%

Како резултати показују, ученици првог и другог разреда највећи део слободног времена проводе и игри, што је сасвим разумљиво. Звачко

(2003) подсећа да је игра појам неутуђив од детета, и да игра ни у ком случају није једноставна ствар. Она је исто што и сам живот детета, па је према томе веома сложена и представља стваралачки акт. Кроз игру дете истражује, сазнаје, мотивисано је, развија радозналост, једном речју, она је израз дечјег упорног трагања да пронађе одговор како живети и какав треба бити. Иако количина времена проведена у игри опада са узрастом, ипак се наставља са активностима које имају игролики карактер, као што су играње игрица на рачунару, спорстке активности и др.

Провођење слободног времена у гледању телевизије и раду на рачунару представљају општи тренд, на шта указују и резултати нашег истраживања. Видимо да се време у овим активностима повећава сразмерно узрасту, али не постоји велико одступање, јер су деци још у предшколском узрасту доступни ови медији који окупирају њихову пажњу и време. Истраживање које је обавио Јербић (1970) показало је да млади проводе пред телевизијом око 10,5 сати недељно. Ако је оваква ситуација била пре 40 година, можемо само да замислимо колико много времена данашња деца и млади проводе пред телевизијом и рачунаром. Новије истраживање која је обавила Пехар-Звачко (2003) показује пораст конзумирајућих активности у слободном времену у оквиру којих гледање ТВ програма представља омиљену забаву младих у којој проводе преко три сата дневно.

Резултати такође показују да се ученици првог и другог разреда нису изјаснили да спорт и читање постоје као активности у њиховом слободном времену. Код ученика трећег и четвртог разреда ове активности заузимају значајно место (44% спорстке активности у трећем разреду). На крају, можемо уочити да се време проведено у учењу смањује сразмерно узрасту – што су деца старија, мање времена проводе у учењу у оквиру слободног времена.

### АКТИВНОСТИ КОЈИМА БИ УЧЕНИЦИ ЖЕЛЕЛИ ДА СЕ БАВЕ У СЛОБОДНО ВРЕМЕ

Када смо питали ученике којим активностима би желели да се баве у слободно време, добили смо резултате који су приказани у табели 3.

Табела 3. Активности којима би ученици желели да се баве у слободно време

Врсте активности	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
спортски турнири	45%	45%	52%	50%
играонице	7%	28%	-	-
секције	3%	20%	15%	-
забава и дружење	28%	-	32%	28%
друге активности	17%	7%	1%	22%

Највећи број ученика свих разреда навело је да би волело да се организују спортски турнири. С друге стране, играонице су занимљиве деци првог и другог разреда, док старијим ученицима нису интересантне. Активности које укључују забаву и дружење пожељније су код старијих ученика. Ако ове резултате упоредимо са резултатима истраживања које су добили Махмутовић и сар. (2010), видимо да се они поклапају и да се са узрастом интересовања младих усмеравају на дружење са вршњацима.

## ЗАКЉУЧАК

Искуства која се темеље на емпиријским истраживањима овог веома комплексног проблема указују на многа неразрешена питања слободног времена, која се понекад и драматично рефлектују на начин живота, остављајући при томе снажан траг на личност младих.

Резултати овог истраживања показују да деца млађег школског узраста имају довољно слободног времена које организују углавном сами у складу са узрастом у личним потребама. Блага одступања која налазимо у резултатима показују да се количина слободног времена смањује код старије деце и да се њихова интересовања и активности мењају у складу са узрастом.

Узимајући у обзир и резултате истраживања других аутора који су се бавили питањем слободног времена младих, можемо закључити да се школа као институција, а и читаво друштво мора укључити у боље планирање и провођење слободног времена младих, јер су деца препуштена сама себи, немају довољно подстицаја, усмерења и материјалних услова да на креативан и стваралачки начин организују и проводе своје слободно време.

## ЛИТЕРАТУРА

Bartko and Eccles (2003): W. Todd Bartko, Jacquelynne S. Eccles, Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233–241.

Bjarnadóttir (2004): Raqnhildur Bjarnadóttir, Modern adolescents' leisure activities: A new field for education? *Young*, Vol.12, No.4, 299–315.

Buković (2010): Nikola Buković, *Istraživanje problema, potreba i društvenog položaja mladih: Mladi i poduzetnička kultura*, Zagreb: Mreža mladih Hrvatske, dostupno na [http://mmh.hr/dokumenti/SMZ\\_ISTRAZIVANJE\\_final.pdf](http://mmh.hr/dokumenti/SMZ_ISTRAZIVANJE_final.pdf)

Grandić, Letić (2008): *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pavlov“.

Halpern (2005): Radu Halpern, Book Review: Examining adolescent leisure time across cultures: New Directions for Child and Adolescent Development, *Journal of Adolescent Research*, Vol.20 No.4, 524–525.

Ilišin (1988): Vlasta Ilišin, *Interesi i slobodno vrijeme, Fragmenti omladine*, Zagreb: IDIS.

Ilišin (1999a): Vlasta Ilišin, Mladi i televizijski medij, Zagreb: *Napredak*, 140 (2), 143–153.

Ilišin (1999b): Vlasta Ilišin, *Mladi na margini društva i politike*, Zagreb: Alinea.

Ilišin (2000): Vlasta Ilišin, Promjene u slobodnom vremenu mladih, Zagreb: *Napredak*, 141 (4), 419–429.

Ilišin, Marinović-Bobinac, Radin (2001): Vlasta Ilišin, Ankica Marinović-Bobinac, Furio Radin, *Djeca i mediji*, Zagreb: IDIS.

Jerbić (1970): Vedran Jerbić, *Slobodno vrijeme mladih u Zagrebu*, Zagreb: CVOSD „ND“.

Jerbić (1973): Vedran Jerbić, *Funkcija slobodnog vremena djece i omladine*, Zagreb: CVO.

Leburić, Relja (1999): Anči Leburić, Renata Pelja, Kultura i zabava mladih u slobodnom vremenu, Zagreb: *Napredak*, 140 (2), 175–184.

Leburić, Tomić-Koludrović (2002): Anči Leburić, Inga Tomić-Koludrović, *Nova političnost mladih*, Zagreb: Alinea.

Lešnik, R. (1976): Rudi Lešnik, *Osnove pedagogike*, Ljubljana: Slobodna pedagogika Mahmutović, Mikanović i sar. (2010): Arzija Mahmutović, Brane Mikanović, *Slobodno vrijeme mladih*, Fojnica: Štamparija Fojnica.

Mlinarević (2004): Vesnica Mlinarević, Stilovi slobodnog vremena srednjoškolaца Slavonije i Baranje, Zagreb: *Pedagogijska istraživanja*, 1 (2), 241–255.

Pehar-Zvačko (2003): Lidija Pehar-Zvačko, *Slobodno vrijeme mladih ili...*, Sarajevo: Filozofski fakultet.

Plenković (2000): Juraj Plenković, *Slobodno vrijeme mladeži*, Rijeka: Sveučiliste u Rijeci

Previšić (1988): Vlatko Previšić, Mjesto i uloga izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u koncepciji nove osnovne škole, *Pedagoški rad*, 4, Zagreb, 567–574.

Previšić (2000): Vlatko Previšić, Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse, Zagreb: *Napredak*, 141 (4), 403–410.

Radin, Ilišin, Baranović, Štimac-Radin, Marinović-Jerolimov (2002): Furio Radin, Vlasta Ilišin, Branislava Baranović, Helena Štimac-Radin, Dinka Marinović-Jerolimov, *Mladi uoči trećeg milenija*, u: *Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži*, Zagreb: IDIS.

Rosić, (2005): Vladimir Rosić, *Slobodno vrijeme-Slobodne aktivnosti*. Rijeka: Žagar

Stepanović, Videnović, Plut (2009): Ivana Stepanović, Marina Videnović, Dijana Plut, Obrasci ponašanja mladih tokom slobodnog vremena, *Sociologija*, Vol. LI, No.3, Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu, 247–261.

Tomić-Koludrović, Leburić (2002): Inga Tomić-Koludrović, Anči Leburić, *Sociologija životnog stila, prema novoj metodološkoj strategiji*, Zagreb: Jesenski Turk.

Zeijl, Te Poel, Du Bois-Reymond, Ravelsloot and Meulman (2000): Elke Zeijl, Yolanda te Poel, Manuela du Bois-Reymond, The Role of Parents and Peers in the Leisure Activities of Young Adolescents, *Journal of Leisure Research*, Vol.32, No.3, 281–302.

Gordana Budimir-Ninković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities

Biljana J. Stojanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities

## YOUNG LEARNERS' ACTIVITIES IN THEIR FREE TIME

*Summary:* In the paper we research and explain young learners' attitudes towards the activities they perform in free time. Special attention was given to students' from the 1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> grade of Primary school and the types of activities they do, on one side, and the types of activities they would like to do in their free time, on the other side. We also researched how students' interest and activities they perform change according to the students' age.

*Key words:* free time, activities, student, school



Ирена Б. Голубовић-Илић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке  
Оливера Д. Цекић-Јовановић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке  
Андријана Ж. Јаковљевић  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::3/5 ;  
37.064.2  
ИД БРОЈ: 199420684  
Стручни рад  
Примљен: 20. децембар 2012.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## СПЕЦИФИЧНОСТИ, СТРУКТУРА И КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ НА ЧАСОВИМА СВЕТА ОКО НАС/ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

*Апстракт:* У раду се разматрају структура и квалитет педагошке комуникације на часовима СОН/ПиД, који због интердисциплинарности и специфичности програмских садржаја пружају широке могућности за остваривање различитих видова комуникације. Биће приказани резултати емпиријског истраживања које је имало за циљ процену и евалуацију квалитета комуникације на часовима СОН/ПиД на основу питања којима је поменута комуникација остварена. Специфичности и начин комуникације учитеља и ученика анализирани су и вредновани са аспекта подстицања ученика на мисаону активност, (не)адекватности формулације питања у односу на узраст и предзнања ученика, просечан број питања у односу на разред, део часа (уводни, главни, завршни) и дидактичко-методичких карактеристика дијалогске методе. Комуникација ученика и наставника праћена је на 44 часа коришћењем одређеног протокола, а прикупљени подаци обрађени квалитативно и квантитативно.

*Кључне речи:* комуникација, Свет око нас/Природа и друштво, дијалогска метода, питања у настави

Нова образовна парадигма која, у односу на традиционалну наставу, подразумева другачији однос између наставника и ученика, отвара простор за ширу и адекватнију примену читавог спектра наставних метода и поступака чијом се применом ученици стављају у позицију „активних субјеката“. Савремени приступ организацији васпитно-образовног рада и остваривање наставног процеса не могу се, међутим, ни данас замислити без примене дијалогске методе. Без разговора – размене информација, питања и одговора између ученика и наставника, усвајање знања није могуће. У основи сваког методичког поступка, ма колико ученици претходно били самостални и успешно, без непосредне помоћи наставника, долазили до одређених сазнања, неопходно је да се у једном делу часа између њих обави разговор. Из тих разлога комуникационе компетенције (умеће комуницирања) не само у образовној већ и у другим областима људске делатности, добијају све већи значај.

Као процес поучавања и учења у коме се одвија размена одређених информација, порука и података између наставника и ученика, настава представља специфичан облик педагошке комуникације. За разлику од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног), педагошко комуницирање је интенционално, сврсисходно и добрим делом организовано. Оно се „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећања, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности и у њему пробудила тежња ка самоусавршавању, самообразовању, саморефлексији и самореализацији“ (Јовановић 2004: 278). Од обичног разговора наставни разговор се разликује по томе што је строго усмерен ка остваривању задатака наставног часа и што га наставник води по унапред темељно припремљеном плану. Поред тога, тај разговор требало би да буде неусиљен, примерен узрасту ученика и флексибилан – прилагодљив околностима (Јукић и сар. 1998: 236). Великим делом обим, ниво и квалитет васпитно-образовних исхода у наставном процесу детерминисани су и условљени начином на који се реализује комуникација између наставника и ученика, односно квалитетом и ефикасношћу педагошке комуникације.

Квалитетна педагошка комуникација, за коју је највећим делом одговоран наставник, успешније се остварује адекватном комбинацијом наставних облика и метода, тј. оним облицима у којима је однос и контакт ученика у комуникацији приснији и непосреднији, интеракцијска повезаност интензивнија и облицима у којима долази до изражаја континуирана активност и ангажовање ученика. Наставни рад који се заснива на фронталном облику рада и доминацији монолошке методе не може знатније допринети успостављању успешне и интензивне комуникације, нити развоју комуни-



кативних способности ученика. У таквим условима, поготову када је велики број ученика у одељењу, комуникација је углавном једносмерна и лично осиромашена.

## МЕТОДИЧКЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРИМЕНЕ ДИЈАЛОШКЕ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС/ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

У настави природе и друштва примена дијаложке методе (разговора) пожељна је само када ученици о предметима, процесима и појавама на које се градиво односи имају извесна предзнања и/или чулна искуства (Јукић и сар. 1998: 236). Притом, примена дијаложке методе не подразумева искључиво размену питања и одговора између наставника и ученика где је углавном наставник тај који поставља питања, а ученици одговарају, већ супротно. У савременој настави ученике би требало оспособљавати да међусобно комуницирају и навикавати да питају. Такође би требало развијати и неговати њихову знатижељу, усмеравати их да откривају каузалне везе и односе, оспособљавати их да аргументују и бране своја мишљења и ставове, учити их да траже доказе одређеним тврђењима и проверавају постављене хипотезе и законе (Голубовић-Илић 2010: 102). Исто тако, при одабиру и планирању питања која ће поставити ученицима, наставник би требало да се руководи следећим смерницама: 1) који ниво знања жели да утврди кроз постављено питање, 2) коју врсту размишљања жели да подстакне код ученика и 3) који резултат очекује да оствари кроз постављено питање (Цвјетићанин, Сегединац 2007: 623).

Постоје различите врсте разговора – катехетички, развојни, слободни, дискусија, олуја идеја и др. (Де Зан 2005: 280), али и функције, циљеви који се разговором на часовима могу остварити. Разговор има своју материјалну и функционалну страну. Када су питања наставника добро осмишљена и адекватно формулисана могу да мотивишу и заинтересују ученике за садржаје који ће се током часа обрађивати; могу да изазову читав низ претпоставки, повећају мисаону активност и усмере пажњу ученика ка решавању одређеног проблема; могу да олакшају разумевање одређених појава, процеса и односа, да успоставе везу између наизглед неповезаних података и информација. Дијаложка метода је неизбежан пратилац и партнер већине осталих наставних метода – методе демонстрације, методе графичких и писаних радова, лабораторијско-експерименталне методе, методе рада на тексту и других.

Да би разговор између наставника и ученика био ефикасан и продуктиван, питања која се постављају ученицима требало би да буду кратка и

јасна, примерена сазнајним могућностима ученика, прецизно и коректно формулисана, функционална, једнозначна, правилно језичко-стилски исказана, садржајно и логички повезана (Лазаревић, Банђур 2001: 127). Терминологија која се користи у комуникацији требало би да је позната и јасна ученицима, питања не смеју да садрже стране, нејасне и екстремне речи (никад и сл.) и неважне информације које би могле да збуне ученике, а питања би требало поређати од најлакших према тежим (Цвјетићанин, Сегедицац 2007: 623). Питањем се тражи одговарајућа информација, а одговором се та информација даје. Питање се поставља фронтално, целом одељењу, после чега се прави кратка пауза (како би сви ученици имали времена да размисле), а затим прозива неко од ученика. Недопустиво је прозивати (питати) увек исте ученике – оне који се најчешће и увек први јављају за реч (Јукић и сар. 1998: 240). Ученици не могу мислити ако им се за то не остави довољно времена. Нестрпљиви наставници обично прозивају ученике који се први јаве и презадовољни су када од њих добију тачан одговор. То је, међутим, сасвим погрешно: најчешће се међу првима јављају најспособнији, најинтелигентнији ученици који брзо мисле и од којих су тачни одговори сасвим очекивани. Оног тренутка када један од тих ученика буде прозван и почне да одговара на питање, прекида се мисаона активност, размишљање већине осталих ученика у одељењу. Искусни педагози стрпљиво чекају да ученици обаве мисаоне операције. Да најоштроумнији појединци не би учинили беспредметним размишљање осталих ученика, прозивање се одлаже док већина ученика не смисли одговор на постављено питање. Из реченог произлази да је у активној настави неопходно и ћутање. Оно може представљати најпродуктивнију компоненту сазнајног процеса, јер паузе<sup>1</sup> намењене размишљању ученика, највише доприносе њиховом интелектуалном развоју. Време које се изгуби на „стваралачке паузе“ вишеструко се надокнађује тиме што се ученици навикавају да мисле и активно учествују у заједничком интелектуалном раду. Губитак је, према томе, привидан, јер доноси низ добитака у виду развијеног мишљења свих ученика и њихове оспособљености за активну и креативну наставу.

Одговор ученика требало би да буде потпуна реченица, а не само једна реч (Де Зан 2005: 282). Непотпуне и непрецизне одговоре могу допунити остали ученици у одељењу или, уколико је неопходно, сам наставник. Наставник са адекватним комуникативним компетенцијама планира, осмишљава, организује и креира специфичне васпитно-образовне ситуације и активности у којима су заступљена проблемска, продуктивна и стваралачка питања и задаци. Дobar наставник је оспособљен да код ученика уочи, препозна

---

<sup>1</sup> Неки аутори их сматрају „стваралачким“ (Баковљев 1984).

и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментари-сањем и сазнавањем, а одговарајућим формулацијама питања и задатака може да изврши индивидуализацију наставног рада тј. да захтеве прилагоди индивидуалним могућностима и способностима појединих ученика.

У току разговора наставник би требало да пажљиво, са интересовањем и уважавањем слуша и прати одговоре ученика. Исто тако, требало би да им омогући да своје мисли искажу до краја, као и да с поштовањем саслуша и одговоре који нису тачни у потпуности. Када је неопходно, учитељ постављањем потпитања усмерава ученике ка очекиваним одговорима и помаже у садржајном и језичко-стилском уобличавању њихових формулација. Ни најслабији ученик не треба да сумња у то да наставник поштује његов чак и најскромнији допринос заједничком раду (Баковљев 1984: 71). У пракси се дешава да наставници немају стрпљења да саслушају одговоре ученика до краја, ругају се или смеју непотпуним, непрецизним одговорима ученика, пожурују их или им „упадају у реч“, чиме деконцентришу ученике, прекидају њихову мисаону активност и негативно утичу на њихово самопоуздање и самосталност. Комуницирање наставника са ученицима и уопште његов однос према њима требало би да је педагошки артикулисан и високо етичан, не строго формалан и службен, без елемената омаловажавања и подсмевања погрешним одговорима, неадекватним решењима и предлозима ученика. На развој комуникативних вештина и позитивних својстава личности ученика позитивно ће деловати подстицаји наставника „изражени примећивањем труда, залагања, напредовања, успешно обављеног задатка; бодрење када су неуспешни, неспретни или недовољно мотивисани; став разумевања када имају проблеме и потешкоће у учењу, понашању, развоју, породици и др.“ (Јовановић 2004: 275). Комуникација се лакше успоставља и успешније реализује када између наставника и ученика постоји узајамно поверење, у активностима за које су ученици заинтересовани и о којима могу отворено да разговарају, износе своја мишљења и ставове. Осећање задовољства због успешно остварених задатака и активности повећава осећање сигурности, осећање личне вредности, самопоштовања и самопоуздања, што ће се позитивно одразити на укупан развој њихове личности. Из тог разлога потребно је, кад год за то постоје оправдани разлози, хвалити ученике, њихов труд, залагање, тачне одговоре, промишљене закључке и нове идеје.

Развијање комуникативних способности ученика дуг је и веома сложен процес који би требало остваривати упорно и систематски, најпре властитим примером, али и помоћу директних поука, указивањем на примере из живота, филмова, литературе. Требало би их поступно оспособљавати „да говоре сажето, не понављајући оно што је већ речено, да се строго држе питања о којима се расправља, да буду стрпљиви (да не упадају другима у

реч), толерантни (да не буду тврдоглаво искључиви, да поштују оне који се не слажу са њиховим гледиштем) и самокритични (да признају заблуду кад им се докаже да нису у праву) и да не подлежу емоцијама (тј. да логику и чињенице претпостављају жељама)“ (Јукић и сар. 1998: 238). Посебну пажњу ваљало би посветити неговању културе слушања и развијању вештине постављања питања. „Слушати и питати нису елементи праксе који иду сами од себе“, то нису способности до чијег развоја спонтано долази. Погрешно се мисли „да је оно природан, аутоматски и урођен процес; чути може готово свако, али слушање је контролисани поступак...“ (Недељковић 2004: 180). Ученике би поступно и систематски требало оспособљавати да пажљиво слушају остале док говоре (било да је реч о наставнику или вршњаку – ученику из одељења), да се активно укључују у дискусију, али и да самостално излажу пред групом сопствена мишљења и запажања, личне ставове и идеје. То је изузетно значајно за развијање културе говора, културе изражавања и богаћење, проширивање активног речника ученика.

Правилна методичка примена разговора не подразумева само потребу да наставник познаје предзнања, вештине и навике ученика, њихово животно искуство и ниво знања, већ и методичку функцију питања која може бити различита: повезивање раније ученог са оним што ће се учити; усмеравање мисаоних активности ученика; подстицање самосталности ученика у стицању знања, умења и навика; проверавање квалитета усвојених знања; проширивање и продубљивање знања; утврђивање и систематизација знања и примена стечених знања (Лазаревић, Банђур 2001: 126). Колико ће ученици бити мотивисани и заинтересовани за садржаје о којима се води разговор, самостални при решавању постављених питања и задатака, мисаоно ангажовани при трагању за одговорима на постављена питања, радознали да и сами поставе питања наставнику, зависи првенствено од комуникативних компетенција наставника, његових способности да наставу организује на савремен начин и од његове непосредне, детаљне припреме за реализацију таквог наставног часа. Врло често у пракси, на часовима буде постављено доста питања и задатака, али су та питања сувише једноставна, не захтевају интелектуални напор ученика. Ученици на поменути питања дају одговоре без размишљања, а мотивација за рад и садржаје о којима се води разговор не постоји или је јако ниска, тако да се „води разговор ради разговора“. Такви часови су формални, монотони, ученици се у току наставе досађују, нису заинтересовани, па углавном на тако организованим и реализованим часовима скоро ништа не запамте и не науче.

На часовима Природе и друштва наставни садржаји, који су у односу на друге наставне предмете јако комплексни, интердисциплинарни, динамични и атрактивни, омогућавају и захтевају веома честу примену дијалогске методе. Полазећи од тога да су поменути садржаји претежно времен-

ско-просторног и узрочно-последичног карактера, посебну пажњу требало би посветити упитним речима којима почињу формулације питања. Уколико се разговор води о садржајима са временско-просторним релацијама питања наставника требало би да почну упитним речима као што су: *када* (временски оквир), *где* (место догађаја), *колико* (за квантитативна одређења), *чиме* (у вези са коришћењем средстава), *који, која, које* (за идентификацију појединачног у општем), *чији, чија, чије* (за одређивање припадности), *коме, чему* (за одређење намене), *с ким* (за одређење односа), *шта* (за идентификацију нечега). Ако се ради о садржају са узрочно-последичним релацијама, питања ће почињати упитним речима: *зашто, због чега* (увиђање узрочно-последичних односа), *шта је узрок, разлог, шта подразумевамо под* (за исказивање правила, дефиниција), *како, на који начин* (за одређење начина или поступака) и сл. Уместо питања ученицима се могу дати захтеви речима: објасните, упоредите, наведите, одредите, пронађите, допуните, исправите, посматрајте, обележите и сл. (Лазаревић, Банђур 2001: 127). Иако универзални модел, рецепт и шаблон по коме би требало да се одвија разговор између наставника и ученика на часовима Природе и друштва не постоји, јасно је и да се комуникација не може сводити на импровизацију, неорганизовану и бесциљну размену питања и одговора. Питања не би требало постављати тако да на њих ученици могу одговорити без размишљања – напротив, питања би требало да су продуктивна, да својом садржином подстичу децу на размишљање, на уочавање узрочно-последичних веза и односа и да код њих повећавају интересовање за активно упознавање појава, процеса и односа у свом окружењу. Сваки брзоплет и непромишљен одговор ученика представља потврду да је у одговарању на питање изостала мисаона активност и ученике би од тога требало одвицати. Врстом питања, задатака и проблема које наставник поставља ученицима, њиховом тежином и сложености, умешности наставника да их задаје, логички надовезује једна на друга, повезује претходна знања и искуства ученика са новим садржајима и сазнањима, условљен је положај ученика у наставном процесу. Само продуктивним питањима, на која ученици не могу одговорити само на основу претходно стечених знања и без улагања интелектуалног напора, питањима која од ученика захтевају да за „одговорима трагају – истражују у одређеним изворима знања, да посматрају, анализирају, компарирају, синтетизују, уопштавају, закључују и сл.“ (Јукић 2005: 296), остварује се активна улога ученика у настави, а комуникација одвија на пожељан и прихватљив начин.

## МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

С циљем да испитамо и утврдимо на који начин се остварује комуникација између наставника и ученика на часовима Света око нас/Природе и друштва у основним школама које су вежбаонице за реализацију праксе студената<sup>2</sup> Педагошког факултета у Јагодини, током децембра месеца школске 2011/12. год. извршили смо анализу укупно 76 часова из поменутих предмета у сва четири разреда. С обзиром да су за потребе нашег истраживања посебан значај имали часови обраде новог градива, од укупног броја „снимљених“ часова елиминисали смо часове понављања с циљем утврђивања и часове проверавања знања ученика, тако да је укупан узорак чинило 44 часа. Опсервацију поменутих часова студенти су извршили коришћењем протокола за евидентирање питања и задатака као инструмента који смо за потребе овог истраживања сачинили по узору на инструмент за евалуацију наставних метода на часу (према Вилотијевић 1995: 71). Преглед укупног броја анализираних часова и њихова структура по разредима дата је у табели 1:

Табела 1. Преглед броја часова по разредима

Разред	Први	Други	Трећи	Четврти	Укупно
Број часова	9	9	10	16	44
Фреквенције	20,45	20,45	22,73	36,36	100%

Квалитет и специфичности педагошке комуникације на часовима обраде новог градива Света око нас/Природе и друштва настојали смо да сагледамо са неколико аспеката – укупног (просечног) броја питања по разредима; у односу на поједине делове часа (уводни, главни, завршни), (не)адекватности формулације питања у односу на узраст и предзнања ученика, (не)адекватности формулације питања и задатака у односу на дидактичко-методичка правила која подразумева примена дијалогске методе у настави и са аспекта броја појединих врста питања на часовима (алтернативних, каверзних, реторичких, проблемских, вишеструких и др.) Такође смо настојали да утврдимо колико су питања која наставници на поменутих часовима постављају ученицима продуктивна, у којој мери захтевају мисаону активност од њих, стављају их у позицију активних учесника у наставном процесу, односно покушали смо да на основу укупног броја питања и задатака на часовима у појединим разредима и њихових формулација извршимо кванти-

<sup>2</sup> Прикупљање података извршили су студенти треће године студија на смеру *Учишељ* током интегрисане праксе у периоду 20–27. 12. 2011. год.

тативну и квалитативну анализу комуникације на часовима, ефикасност примене дијалогске методе и њен утицај на развој комуникативних способности ученика. Иако број питања и задатака на једном наставном часу зависи од много фактора – врсте часа, узраста ученика, наставних садржаја који се обрађују, „карактера наставне грађе, од начина обраде тог градива, од положаја ученика и наставника у том процесу, од оспособљености ученика да самостално, са интелектуалним напором, решавају постављене задатке користећи различите изворе знања и свакако, од оспособљености наставника“ (Јукић, 2005: 309), сматрали смо да је анализом броја и врсте питања на појединим часовима ипак могуће установити одређене предности и недостатке примене дијалогске методе на часовима Света око нас/Природе и друштва, сагледати могућности побољшања и унапређивања комуникације која се остварује на часовима и начине ефикаснијег утицаја на развој комуникативних компетенција и наставника и ученика.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Ако бисмо објективно и критички сагледали начине на које се остварује настава у нашим основним школама, уочили бисмо да углавном доминантну улогу на часовима имају наставници који најчешће користе методу усменог излагања, нешто мање методу разговора, минимум наставних средстава и ученицима углавном преносе готова знања. Поменути начин остваривања наставног процеса има за последицу осиромашену, једномерну комуникацију у којој су ученици пасивни, недовољно мотивисани и заинтересовани, слушају наставнике и ретко се усуђују да било шта питају. Поменуто стање допринело је томе да су комуникативне способности ученика недовољно развијене, култура изражавања на веома ниском нивоу, а речник углавном скроман. То потврђују и резултати до којих смо дошли у нашем истраживању, јер је на укупно 44 часа СОН/Пид постављено 1458 питања (просечно 33,14 питања по часу), од чега су само 6 питања (0, 41%) поставили ученици наставницима<sup>3</sup>. Интересантно је приметити да је том приликом реч о ученицима првог (4 питања) и другог разреда (2 питања) код којих је још увек очувана одређена доза радозналости и интересовања за одређене садржаје, на једној, односно смелост да поставе питање наставнику и поверење у њега да ће им на одговарајући начин одговорити, на

---

<sup>3</sup> Питања која се не односе на садржаје наставне јединице нисмо узимали у обзир, као ни питања којима ученици траже додатна објашњења, техничку помоћ (нпр. Да ли да пишемо латиницом или ћирилицом? Да ли да користимо оловку у боји? Могу ли да зарежем оловку? и сл.)

другој страни. У пракси се најчешће дешава да наставници или игноришу питања ученика, праве се да их не чују настављајући своје предавање или критикују такве ученике што их прекидају, деконцентришу својим питањима, стално нешто питају, а „све би им било јасно када би били пажљивији, када би ћутали и слушали“. У завршном делу таквих часова обично се ученицима и не пружа могућност да било шта питају или се форма задовољава тиме што на више реторичко питање „Да ли вам је јасно ово о чему смо до сада говорили?“, ученици по инерцији, једногласно одговарају „Јесте“, чиме се час завршава.

Имајући у виду да је истраживање спроведено у време<sup>4</sup> када ученици првог разреда још увек нису у потпуности савладали технику писања и читања са разумевањем, односно да је са ученицима тог узраста у извесној мери онемогућено коришћење наставних метода које подразумевају самосталан рад (методе рада на тексту, методе писаних радова, лабораторијско-експерименталне методе), очекивали смо да ће највећи број питања бити заступљен управо у првом разреду. Такође, у трећем и четвртном разреду у периоду када је обављено истраживање углавном су обрађивани садржаји о којима ученици имају одређена предзнања, тако да је и у тим одељењима била очекивана доминантна примена дијалогске методе. Прикупљени подаци, међутим, нису сасвим у складу са нашим очекивањима што можемо уочити у табели 2 у којој је приказан укупан и просечан број питања постављених по разредима.

Табела 2. Преглед укупног и просечног броја питања постављених на часовима СОН/Пид

Разред	Први	Други	Трећи	Четврти	Укупно
Број часова	9	9	10	16	44
Укупан број питања	274	279	449	456	1458
Просечан број питања	30,44	31	44,9	28,5	33,14

Детаљнијом анализом питања која су наставници на часовима СОН/Пид поставили ученицима првог разреда уочили смо да је, насупрот дидактичко-методичким правилима за успешну и ефикасну примену методе разговора у наставном процесу, од укупно 270 питања<sup>5</sup> највећи број оних питања која захтевају механичку репродукцију, односно не захтевају сложеније мисаоне активности ученика. Таква питања углавном су заступљена у уводном делу и њима се заправо понављају садржаји са претходних часова (нпр.: Које делове имају биљке? Шта нам даје Сунце? Шта спада у

<sup>4</sup> У питању је крај првог полугодишта.

<sup>5</sup> Четири питања су поставили ученици наставницима.



живу природу? Које је сада годишње доба? Без чега не могу жива бића?) Поред репродуктивних, у великој мери заступљена су и *алтернативна* питања (Да ли волите зиму? Да ли пратите телевизију? Да ли од ових семенки настају нове биљке?) која на једној страни омогућавају давање одговора избором једне од две могућности: или–или, без икакве мисаоне активности док, на другој страни, проузрокују хорско одговарање, тј. одговарање свих ученика углас. У намери да провере колико су њихови ученици концентрисани и пажљиви на часу, наставници веома често постављају, чак и ученицима првог разреда, питања која намерно садрже грешку тзв. *каверзна* питања (нпр.: Када на једном дрвету можемо видети истовремено цветове и снег? Које је узвишење веће од планине?). Оваква питања збуњују ученике, доводе их у недоумицу и не треба их постављати (Јукић и сар. 1999: 239), посебно ученицима овог узраста. Такође, у групи непожељних питања налазе се и *шривијална или банална* питања на која су одговори општепознати или сувише једноставни – Који је данас дан? Да ли једете кромпир? Да ли се радујете празницима? Шта раде деца зими? Наведена питања често немају никакве везе са садржајима наставне јединице, непотребна су, не подстичу ученике на размишљање, а поједини ученици их могу доживети и као потцењивање. Слично њима, негативан утицај на мотивацију и сазнајни процес ученика могу имати и *неогређена* питања која ученике збуњују, доводе до дилеме, несигурности и неразумевања. Она обично почињу упитним речима КАКО или КАКАВ/КАКВО (Како се крећемо у времену? Како смо добили домаће животиње? Какво је годишње доба пролеће? Каква је улога листа код биљке?) Међу питањима којима се ученици наводе на размишљање, закључивање, упоређивање и анализирање налазе се једнозначна, прецизна и јасна, продуктивна питања, нпр.: Које домаће животиње имају две ноге? Због чега су биљкама потребни листови? Зашто неке биљке називамо листопадним? и слично. Ова група питања требало би да је заступљена у централном (главном) делу часа обраде јер подразумева одређен интелектуални напор ученика. Са аспекта квалитета и ефикасности наставног рада таква питања су и пожељна и потребна како би ученици до нових знања, закључака и информација долазили сопственом мисаоном активношћу. Наше истраживање, међутим, показује да је у првом разреду таквих питања јако мало – од укупно 270 питања колико је постављено ученицима на 9 часова, само је 12 (4,45%) питања која можемо убројати у претходно поменути категорију, при чему на 5 часова (55,56%) није постављено ниједно продуктивно питање. Поред тога, приметили смо да наставници у комуникацији са ученицима првог разреда врло често користе *сујестивна* питања (Корен причвршћује биљку за земљиште, је л' тако? Спанаћ расте у повртњаку, зар не? Зар земљиште не треба да буде растресито? Вода је непоходна свим живим бићима, је л' тако?). Претпостављамо да је разлог

употребе сугестивних питања на једној страни жеља наставника да убрзају наставни процес сматрајући да је реч о садржајима који су ученицима већ познати, док на другој страни, разлог сувише честе употребе овог типа питања може бити и узраст ученика – има наставника који сматрају да млађим ученицима треба овакав вид „помоћи у комуникацији“. Према њиховом мишљењу ученици првог разреда нису још довољно развили своје комуникативне вештине и способности, па сугестивним, а врло често и питањима која у себи садрже *напукнице*, поједини наставници сматрају да помажу и олакшавају комуникацију у разреду. Сугестивна и питања са натукукницама, половичним одговорима (Вода се загревањем претвара у па-па...; Сва жива бића морају да се... шта? – раз-раз...) некорисна су и непотребна, а често доводе и до комичних ситуација у којима наставник не зна како да реагује (Лазаревић, Банђур 2001: 129).

У другом разреду, ако посматрамо број анализираних часова и укупан број постављених питања, велике разлике у односу на први разред нема, међутим, у табели 3 уочавамо да наставници највећи број питања постављају током главног дела часа (што је и логично због саме дужине тог дела часа), али да постоје и часови на којима се уводни или завршни део реализују без примене дијалошке методе.

Табела 3. Преглед броја питања у одређеним деловима часа у другом разреду

Одељење	Број питања која су поставили наставници у одређеном делу часа			Број питања која су поставили ученици	Укупно
	уводни	главни	завршни		
1.	2	16	/	-	18
2.	10	8	2	2	22
3.	9	28	12	-	49
4.	/	20	3	-	23
5.	11	24	9	-	44
6.	/	16	2	-	18
7.	10	37	8	-	55
8.	6	12	5	-	23
9.	7	20	/	-	27
					279

То су углавном часови на којима је заступљена метода писаних радова и индивидуални рад ученика – наставници дају инструкције фронтално, користећи методу усменог излагања, а ученици затим решавају радне листове, одговарају писмено на питања у радним свескама или уџбеницима, преписују запис са табле и слично. Када анализирамо врсту и тип питања која су заступљена у другом разреду, можемо уочити да је, у поређењу са првим разредом, много мање сугестивних, алтернативних, неодређених и

питања са натукницама. Од укупно 277 питања овој групи припада 34 питања (12,27%), с тим што је међу њима највише алтернативних и сугестивних, нешто мање неодређених и по једно каверзно и питање са натукницом (Који материјали могу да се на-на...*електришу*?). Интересантно је да ученици у појединим одељењима имају већ изграђену навику да одговарају само једном речју на питања наставника, да је у појединим одељењима запажена учестала употреба неодређених, недовољно јасних питања (нпр.: Какав је материјал гвожђе? уместо Које су особине гвожђа?), али да ученици и на таква питања дају тачне, односно очекиване одговоре. Овакви подаци указују на то да се одређене комуникативне навике код деце већ изграђују до другог разреда, а и да оне у великој мери зависе од комуникативних компетенција наставника. У комуникацији са ученицима овог узраста, иако је реч о часовима обраде новог градива, доминантна је употреба *репродуктивних* питања (229 или 82,67%). Овој врсти припадају питања и задаци којима се развија памћење ученика, али је важно да одређене чињенице и генерализације ученици памте са разумевањем (Јукић 2005: 297). Иако је у настави потребно да одређене законе, правила, дефиниције, образце и сл. ученици памте, велика и веома честа заблуда наставника јесте да су ученици успешно овладели градивом уколико верно, тачно и прецизно репродукују то што су претходно чули, односно што им је речено (Јукић 2005: 299). У ову групу питања убрајамо питања којима од ученика захтевамо да дефинишу неки појам (нпр.: Шта је извор? Шта је век?), питања којима тражимо објашњење неког процеса (На који начин добијамо вуну? На који начин настаје киша?), именовање неког појма (Како називамо станиште на коме људи гаје винову лозу? Које је занимање особе која се бави поправљањем аутомобила? Како се назива место где се једна текућа вода улива у другу текућу или стајаћу воду?), намену и особине појединих материјала (За шта људи користе стакло? Које особине има дрво?), одређена набрајања и поделе (нпр.: Наведите називе дана у седмици. Који уређаји у вашој кући раде на струју? Наведите годишња доба. Како делимо животиње према начину исхране?) и слично. Оваквим питањима углавном се проверавају претходна знања ученика, њихова искуства из свакодневног живота, а мисаона активност је далеко мања у поређењу са продуктивним питањима. Самим тим и квалитет знања која се усвајају разговорима овог типа није најадекватнији, а вероватноћа да ће таква знања одолети процесу заборављања много је мања. Квалитетна и трајна знања подразумевају мисаони напор ученика, размишљање и долажење до нових чињеница и генерализација властитом интелектуалном активношћу. На 9 часова у другом ра-

зреду, колико их је изабрано случајним узорком, било је најмање питања продуктивног типа (9 или 3,25%), док су ученици<sup>6</sup> на само једном часу поставили два питања наставнику – Шта је трафостаница? и Зашто дрво не може да се наелектрише?

У трећем и четвртном разреду у односу на први и други, број продуктивних питања се повећао. Наиме, од укупно 449 питања која су наставници у 10 одељења поставили ученицима трећег разреда, 48 питања (10,69%) захтевају од ученика упоређивање, образлагање, заузимање ставова, откривање узрочно-последичних веза и односа и друге мисаоне операције. Када је реч о четвртном разреду, таквих питања је на 16 часова, од укупно 456 било 39 (8,55%). Дакле, број продуктивних питања се у старијим разредима повећава, али, у односу на укупан број постављених питања, на узраст ученика и њихове когнитивне могућности, недовољно. Најзаступљенија у оба разреда су поново репродуктивна питања којима се најчешће захтева да ученици понове чињенице, податке или информације са претходних часова, из уџбеника, из искуства или које су, на неком од претходних часова, чули од наставника. Памћење, у готовом виду изложених наставних садржаја и њихова што вернија репродукција, остају основни циљ наставног рада (Јукић, 2005: 316), што је сасвим супротно од циља коме теже савремено образовање и настава. Поред тога, у трећем разреду запазили смо да наставници у неколико одељења имају навику да ученицима постављају сложена или тзв. *вишеструка* питања – О којим врстама кретања смо говорили на претходном часу и по чему се та кретања разликују? Како, на који начин настају вештачка језера и која све вештачка језера постоје код нас? Како настаје Велика Морава, од којих река и где настаје? Са питањима ове врсте проблем је што ученици најчешће не знају одакле да почну при формулисању одговора па таква питања „ремете мисаону усредсређеност ученика“ (Лазаревић, Банђур 2001: 128) и што приликом одговарања ученика „наставник обично мора да поставља допунска питања“ (Јукић и сар. 1998: 239). На појединим часовима запажена је и учестала употреба поштапалица – у *ствари*, значи, *дакле*, *јо*, *све* и њима сличних (Које *све* врсте клима постоје? Где су се *јо* доселили стари Словени? Можемо ли, *дакле*, водену пару да вратимо у првобитно стање?), док поједини наставници имају навику да питања формулишу на тај начин што упитну реч изговарају на крају питања: Јужни део Европе назива се – како? Када бацимо камен у воду јавља се – шта?

---

<sup>6</sup> Уколико не узмемо у обзир питања којима ученици захтевају да им наставник прочита део записа са табле, јер не виде; питају да ли ће то што тренутно раде „бити за оцену“; колико има до краја часа; када ће да звони; могу ли до тоалета и сл.

## ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Поставити одговарајуће питање ученику у одговарајућем тренутку и на одговарајући начин звучи и наизглед је сасвим једноставно, али је у суштини сложен и захтеван посао. Мало је часова Света око нас/Природе и друштва на којима ученици добијају таква питања, задатке или проблеме за самосталан рад – мисаоно их прерађују, планирају, постављају хипотезе, користе различите изворе знања, самостално трагају за решењима и самостално интерпретирају добијене резултате. Наше истраживање је показало да је број питања и задатака којима се на часовима, уместо развоја мишљења, негује памћење, много већи. Дијалoшка метода је на поменутиm часовима заступљена у довољној мери, али не и на одговарајући начин. Правилним одабиром питања могуће је развити различите типове мишљења код ученика, мотивисати ученике да активно уче, оспособити их да сами постављају питања о природним појавама и појмовима, да лакше повезују различита размишљања и идеје, развити вештине закључивања и решавања проблема, бољег организовања информација, графичке анализе знања, развити естетске навике и машту (према Цвјетићанин и Сегединач 2007: 631), с тим да наставник истовремено од појединих ученика добије и повратну информацију о степену разумевања обрађених садржаја, односно информацију о појмовима, појавама и процесима које би требало поново обрадити или додатно објаснити. На часовима СОН/ПиД које смо анализирали то није био случај. Комуникација није остваривана на начин примерен узрасту ученика, формулације и врсте питања које су наставници користили у великој мери су биле неадекватне. Такође, ученици нису подстицани ни да питају за време часова. Из наведених разлога требало би предузети одређене мере најпре да се побољшају комуникативне компетенције наставника, а затим и да се примена дијалoшке методе, не само на часовима СОН/ПиД већ и на часовима других предмета, остварује на адекватнији, ефикаснији и узрасту ученика примеренији начин.

## ЛИТЕРАТУРА

Баковљев (1982): Милан Баковљев, *Мисаона активизација ученика у настави*, Београд: Просвета.

Баковљев (1984): Милан Баковљев, *Дидактика*, Београд: Научна књига.

Цвјетићанин, Сегединач (2007): Станко Цвјетићанин, Мирјана Сегединач, Категоризација и примена различитих врста питања у поступку вредновања знања у настави познавања природе, *Педагошка стварност*, 7–8, Нови Сад, 622–633.

Вилотијевић (1995): Младен Вилотијевић, *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању.

Голубовић-Илић (2010): Ирена Голубовић-Илић, Лабораторијско-експериментална метода и вештине комуницирања потребне за њену успешну реализацију, *Узданица*, часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке, год. VII, бр. 2, Педагошки факултет у Јагодини, 101–117.

Грдинић, Бранковић (2005): Бранислав Грдинић, Наташа Бранковић, *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*, Бачки Петровац: Култура.

Де Зан (2005): Иван Де Зан, *Методика наставе природе и друштва*, Загреб: Школска књига.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини – Београд: Институт за педагошка истраживања, 266–279.

Јукић, Лазаревић, Вучковић (1998): Стипан Јукић, Живољуб Лазаревић, Весна Вучковић, *Дидактика – избор текстова*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Јукић (2005): Стипан Јукић, *Дидактичко-методички фрагменти*, изабрани радови, приредила О. Гајић, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Лазаревић, Банђур (2001): Живољуб Лазаревић, Вељко Банђур, *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини – Београд: Учитељски факултет у Београду.

Недељковић (2004): Милан Недељковић, Способност слушања, магија питања и логика одговора, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини – Београд: Институт за педагошка истраживања, 176–190.

Irena B. Golubović-Ilić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Olivera D. Čekić-Jovanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Andrijana Ž. Jakovljević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

SPECIFICS, STRUCTURE AND THE QUALITY  
OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF TEACHING  
THE SCHOOL SUBJECTS *WORLD AROUND US* AND *SCIENCE  
AND NATURE*

*Summary:* In the paper we take into consideration the structure and quality of the pedagogical communication in the process of teaching the school subjects *World around us* and *Science and nature*. These two interdisciplinary school subjects offer broad possibilities in achieving different types of communication. We give results of the empirical research which aim was to evaluate the quality of the communication in these lessons. The specifics and the means of communication between the teacher and the student have been analysed and evaluated from the aspect of encouraging students to have intellectual activities, (in)adequate types and formulations of the questions based on the age and the previous knowledge of the students, the average number of questions relating to the grade, part of the class (introductory part, the main part and wrapping-up) and the rest of the didactic and methodological characteristics of the dialogue method. The communications during 44 classes have been observed by using a certain protocol, and the gathered data has been analysed both qualitatively and quantitatively.

*Key words:* communication, World around us/ Science and Nature classes, dialogue method, questions during classes





Биљана М. Павловић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Јелена Милићевић Тракиловић

Средња музичка школа „Стеван Мокрањац“

Бијељина

УДК:371.3::784.4 ;

781.7(497.115)

ИД БРОЈ: 199421964

Стручни рад

Примљен: 15. јануар 2013.

Прихваћен: 15. март 2013.

## НЕГОВАЊЕ И ЗНАЧАЈ ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ ИГРА СА ПЕВАЊЕМ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се говори о традиционалним народним играма са певањем и њиховом значају у основношколској настави музичке културе. Циљ рада је да се подстакне коришћење овог вида народног музичког стваралаштва у настави. Посебна пажња поклоњена је традиционалним народним играма Косова и Метохије, јер је уочена њихова запостављеност у уџбеницима музичке културе и Наставном плану и програму. Задаци су да се анализирају традиционалне народне игре овог поднебља и да се укаже на могућност и значај њиховог коришћења у развијању музичких и психофизичких способности ученика. Истиче се улога традиционалних игара у неговању и развијању националних, етичких и естетских осећања. Упознавање ученика са косовско-метохијским игарама са певањем допринос је очувању богате народне музичке традиције овог подручја.

*Кључне речи:* традиционалне народне игре, Косово и Метохија, основна школа, настава музичке културе

### 1. УВОД

У раду се разматра значај примене традиционалних народних игара са певањем у основношколској настави музичке културе. Истиче се њихова

---

<sup>1</sup> Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

улога у развијању музичких и психофизичких способности, а нарочито у развијању патриотских и родољубивих осећања. Анализирају се основне одлике косовско-метохијске традиционалне народне игре и издвајају примери погодни за школску обраду. Извођењем одабраних игара покретима руку и тела, или у колу, код ученика се развија осећај за ритам и естетски укус. Размотрена је и могућност усвајања одређених музичких појава и законитости кроз примере народних игара. Коришћење косовско-метохијских народних игара у настави треба да допринесе очувању народног музичког стваралаштва Косова и Метохије.

Игра се сматра најстаријом уметношћу, праизвором свих осталих уметности. Многи споменици културе кажу да је постојала на свим ступњевима цивилизације и друштвеног развитка. Проучавањем игре и њене улоге у животу човека бавили су се многи историчари уметности, филозофи, научници, етномузиколози, етнологзи, музиколози, етнокореолози, психолози и педагози. За Курта Сакса, немачког музиколога и историчара, игра је „мајка свих уметности“. Кроз њу се човек ослобађа сувишне енергије (Ђурић, Стијеповић 1976).

У игри човек упознаје и изражава себе кроз покрет. Она је вид креативног израза који обухвата целу особу, у телесном и духовном смислу. Док игра, човек има осећај слободе, испуњености и среће, што је један од разлога зашто игра. Главни елемент игре, односно плеса, чини ритмички покрет људског тела, руку, ногу. Ритам се дефинише као понављање одређених појава у правилним временским размацима. У природи се уочава кроз мноштво феномена: откуцаји човечјег срца, смењивање ноћи и дана, годишњих доба, и сл. По схватању античких писаца, играње у колу је, заправо, имитирање кружног кретања небеских тела око Земље. Коло је основни облик српских традиционалних народних игара (Младеновић 1973).

Традиционалне игре са певањем припадају настаријем слоју играчке музичке традиције. У народном животу одувек су имале велики значај. Сваки крупнији догађај у породици (рођење, крштење, свадбе), у друштву (лов, рад, одлазак у рат), у природи (суше, непогоде, годишња доба), изазивао је у човеку осећања које је изражавао кроз песму и игру. У игри се могло слободно изнети своје мишљење о свим друштвеним догађајима и питањима. Коло је било народна трибина „где су се сазнавале вести, новости, где се слободно говорило о свим важним збивањима“ (Ђурић, Стијеповић 1976: 11). Дакле, коло је било средство информисања народа.

Преносећи се „с колена на колена“, игре и песме су с временом добиле обележја многих извођача, постајући колективна својина. Зато су оне заједнички израз схватања и укуса одређене друштвене заједнице.

## 2. ТРАДИЦИОНАЛНЕ ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

На традиционалну народну игру, као изузетно средство у васпитавању ученика, упућивали су многи педагози. Љубица и Даница Јанковић, које су се бавиле бележењем и проучавањем српских народних игара, истицале су њихову велику васпитну улогу. Као саставни део народне традиције, коло је, по њиховом мишљењу, не само производ уметничког надахнућа народа него и изражајна могућност колектива. „У колу се складно везује индивидуалност коловође са игром заједнице. То је игра чије је нарочито преимућство баш у томе изравнавању, утапању појединца у целину и управљању целине према коловођи. На тај начин народна игра, као игра колектива, неосетно васпитава играче и развија код њих дружељубље, смисао за друштвеност, љубав према складу, слози, јединству“ (Јанковић 1934: 2). Упознавање ученике са овим видом народног музичког стваралаштва, према Љубици и Даници Јанковић, треба почети што раније, „по могућности још у забавиштима; оно треба да обухвати сву школску омладину, од основне школе до универзитета. Главни циљ је да се настава више веже за живот, земљу, народ и да се помоћу ње јачају и развијају естетска, социјална, национална и етичка осећања. Народна игра може бити моћно средство у остваривању ових задатака“ (Јанковић 1937: 18). У млађим разредима основне школе, кроз наставу музичке културе и физичког васпитања, традиционалним играма са певањем поклања се велика пажња. Изводе се уз покрете, којима се најчешће илуструје садржај текста песме. Могу имати и дидактичку компоненту, па су значајне за доживљавање појединих музичких појава и законитости. Изводе се и у колу, у духу народних игара, уз аутентичне народне кораке. Упознавање ученика са традиционалним играма треба започети примерима игара из средине у којој живе, а затим их треба упознати и са играма из осталих делова наше земље. Свако подручје карактерише јединствен стил играња, другачије народне ношње, музичка подлога и текст песме. Упознавањем традиционалних игара са певањем из различитих области, ученици стичу знање о сопственој националној култури, њеном богатству и специфичностима. Свакако, ученике је неопходно упознати са традиционалним играма других народа који живе на територији Србије, што доприноси интеркултурном васпитању, међусобном поштовању и уважавању.

Истраживања указују на запостављеност традиционалне игре Косова и Метохије у уџбеницима музичке културе и Наставном плану и програму (Павловић 2013). Зато је у овом раду пажња поклоњена упознавању косовско-метохијског играчког наслеђа. Косовско-метохијске игре са певањем, по својој лепоти и специфичности, богатству мелодије и ритма, кореограф-

ској структури, спадају међу најлепше игре српског музичког фолклора, стога је зачуђујуће што им је поклоњено мало пажње у основној школи.

## 2.1. ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ КОСОВСКО-МЕТОХИЈСКЕ ТРАДИЦИОНАЛНЕ НАРОДНЕ ИГРЕ

Играчка народна музичка традиција Косова и Метохије веома је слојевита и архаична у погледу извесних кореографских компонената. У народним играма овог поднебља етнокореолози уочавају елементе словенске, српске, оријенталне, црногорске и херцеговачке игре (Младеновић 1973). Најзаступљеније су игре са певањем – орске. Многе су древног порекла и темеље се на словенској музичкој традицији (*gogole, лазарице, њрочке, колегарске и гр.*). Косовско-метохијске игре се изводе и уз инструменталну пратњу. Инструменталну музичку пратњу чиниле су разне свирале, најчешће дудук, затим тупан, дарабука, зурле и гајде. Као ударачки инструмент користила се и тепсија (Младеновић 1973). Почетком прошлог века призренске игре пратио је оркестар, „чалгије“, који је био састављен од виолине, кларинета, дефа или даира (Јанковић 1937).

У кореографском смислу, облици традиционалних игара овог поднебља су разноврсни и занимљиви. Најраспрострањеније је свакако коло, које је основни облик словенске игре, али заступљено је и отворено, затворено и комбиновано са соло игром у средини круга. Има игара са ограниченим бројем извођача. У Вучитрну постоји оро које најчешће изводе само четири девојке, док их остали посматрају. У појединим приштинским играма играчи су распоређени у две наспрамне врсте. Крећу се једни према другима и мимоилазе. Познате су и игре у којима група играча образује лук испод ког остали пролазе. У неким је заступљено и играње у паровима. Као примери соло играња могу се навести *gogole* или *лазарице*, у којима играју по једна или две девојке.

Женска народна игра на Косову је лагана и одмерених покрета. Док играју у ору, девојке гледају у земљу. Покрећу се једнолико уз пратњу песме. Коловођа женског ора се издваја игром. Игра живље, са подигнутом десном руком и марамицом у њој. Играчице се често држе *десном испод леве руке*. У левој руци држе марамицу. Ако до играчице стане мушкарац, што се ретко дешавало, са којим она не жели да игра, играчица му пружа мараму, да се за њу ухвати, а не за руку. Ако је то мушкарац са којим жели да игра, даје му руку (Јанковић 1937). Мушко оро је енергичније. Покрети су изражајнији, а игра је пропраћена скоковима и узвизима. Ако играју у колу, држе се обично за руке, мада се могу држати и за рамена или појас. Својом играчком вештином у игрању ора у прошлости су се нарочито истицали играчи из Гуштерице, Лапљег Села, Грачанице и Криве Реке (Вукановић 1986).

Посебним стилем одликују се призренске игре. У њима играчи имају миран и господствен став, који се огледа у меким покретима руку и корацима неједнаке дужине, које Призренци изводе одмерено и смирено (Јанковић 1937). У призренским играма девојке и жене су играле одвојено од мушкараца. Карактеристично је „збијено држање играча у ору када се ухвате за руке, које од шака до лакта потпуно приљубе једну уз другу“ (Јанковић 1937: 95). Мушкарци се понекад држе за рамена или појас.

У Гњилану су, као и у Призрену, девојке и жене играле одвојено од мушкараца. То је, по навођењу Љубице и Данице Јанковић, био један од начина чувања српских девојака од Турака. „Србин се уздржавао да се ухвати до девојке коју воли само да се Турчин не би до ње хватао“ (Јанковић 1951: 52). На централном Косову стил играња такође одражава општу атмосферу из живота народа и његовог потчињеног положаја. „У женским сеоским играма на Косову играње је толико мирно да изгледа готово мртво. Без обзира на то шта игра, песма и мелодија захтевају, Косовке у начину играња показују нешто потиштено. Оно дуго 'и!' једина је одушка, али не и потпуно ослобођење осећања која их испуњавају“ (Јанковић 1937: 42).

У Метохији су заступљене готово исте игре као на Косову или у Призрену. У Пећи се укрштају призренски, косовски и црногорски начин играња. Љубица и Даница Јанковић бележе да су о Ускресу код Пећке патријаршије староседеоци Пећанци играли своје игре, док су досељеници из Црне Горе имали своје игре. У самом граду, приликом неке прошевине или свадбе, играле су се и србијанске игре. У Пећи се, супротно призренском начину игре, играло мешовито коло. За разлику од призренских игара у пећкој игри је уочљива већа слобода у изражавању веселог расположења. „Док Призренке у игру уносе одмерено господско држање и однеговано осећање мере, дотле Пећанке игром изражавају жив темперамент и непосредност“ (Јанковић 1937: 125).

Песнички елементи у играма са певањем су многоврсни и у јакој су вези са народним друштвеним животом. У њима преовлађују љубавни и свадбарски мотиви, као и породична осећања. У призренским играма заступљени су и елементи хумора, што иначе одликује велики број српских традиционалних песама. Обичај српског народа да се нашали чак и у најтрагичнијим тренуцима има корене у бројним магијским обредима и традиционалним веровањима. Хумор је једна врста „тајног оружја“, које се користи као одбрана заједнице од злих сила. Сеоске игре често се изводе више на драмски него на кореографски начин, што се среће код свих Јужних Словена. Мелодије одишу архаичним словенским призвуком. Једноставне су, малог обима и често садрже узвик „и“ у средини, или на крају игре. Градске мелодије су развијеније и разноврсније, са елементима ори-

јенталне музике. Прилике на којима се играло су бројне: обележавање црквених празника, сабори, рођење, крштење, свадбе и сл.

## 2.2. ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ УЗ ПОКРЕТЕ

Музичко васпитање и образовање кроз игру има велики значај, нарочито у млађим разредима основне школе. У овом узрасту дете најчешће реагује покретом, а и музички доживљај манифестује на исти начин. Зато је потребно „искористити ту његову спонтаност и најчешћи начин реакције и дечије музичке предиспозиције развијати тим путем“ (Ивановић 1981: 15).

Музичке игре омогућавају ученицима да покретима изразе музички доживљај, карактер песме, или њене изражајне елементе: ритам, темпо, динамику, мелодију, текст. Активним слушањем, доживљавањем и изражавањем емоција покретом у игри подстичемо креативност ученика. Пошто се музичке игре најчешће изводе уз певање, њима се доприноси развој дечјег гласа и смисла за лепо и изражајно певање. Игра се дефинише и као уметност код које се осећања на естетски начин изражавају покретом. Инсистирањем на складном и заједничком извођењу доприноси се изграђивању осећаја за лепо. Значајне су за развој моторичких способности. За ученике млађег узраста погодни су примери игара који пружају могућност пантомимичког изражавања. Такве су: *Да вам кажем, браћо моја*, *Чајлавчанке све девојке*, *Плеши, вези девојко*.

### Пример 1.

#### Да вам кажем, браћо моја

Забележиле: Ј. и Д. Јанковић  
Призрен

Умерено

Да вам ка, да вам кажем, браћо моја, браћо, моја.

*Да вам ка, да вам кажем, браћо моја,  
Овако, овако се бибер њуче:  
С њеишчом, с њеишчом се бибер њуче!  
Да вам ка, да вам кажем, браћо моја,  
Овако, овако се бибер њуче:  
С коленом, с коленом се бибер њуче!  
Да вам ка, да вам кажем, браћо моја,  
Овако, овако се бибер њуче:*

*С лакшом, с лакшом се бибер њуче!  
Да вам ка, да вам кажем, браћо моја,  
Овако, овако се бибер њуче:  
Са ѡлавом, са ѡлавом се бибер њуче!  
Да вам ка, да вам кажем, браћо моја,  
Овако, овако се бибер њуче:  
Са брадом, са брадом се бибер њуче!*

У песми *Да вам кажем, браћо моја*, шaljив садржај песме исказан је мимичким илустровањем, где се сви делови тела стављају у покрет. Ученици изводе све оно што текст песме захтева.

Пример 2.

Чаглавчанке све девојке

Умерено Забележио: М. Васиљевић  
Приштина



Ча - глав - чан - ке све де - вој - ке, ја - дна ја, јад - на ја.

*Чаглавчанке све девојке,  
Оро воде по саборе, јадна ја!  
Чаглавчанке момци просе,  
Траву косе, жито носе,  
Плаћино икеју у разбоје,  
А Лиљанке дома седе.  
А Лиљанке, конољарке,  
Цел' д'н сјију, лице мију.*

Кроз ову игру ученици се упознају са разноврсним пословима и обавезама из живота људи у прошлости. Уз певање треба захтевати извођење покрета рукама и телом, који дочаравају текст.

Пример 3.

Плети, вези, девојко

Шаљиво Нотни запис: Б. Павловић  
Певала: Светлана Стевић  
Велика Хоча



Пле - ти, ве - зи, де - вој - ко, у - зе - ћу те за бра - та.

<i>Плети, вези, девојко</i>	<i>Исиаде му јајлука<sup>2</sup>,</i>
<i>Узећу те за браћа.</i>	<i>Из јајлука јабука.</i>
<i>Ћуши, мори, не лажи,</i>	<i>Он зајризе јабуку,</i>
<i>Синоћ сам ја видела,</i>	<i>Уједе се за руку.</i>
<i>Поји коња на воде,</i>	<i>Леле мене, ручице,</i>
<i>Саилеше се, ја иаде.</i>	<i>Девојачка сузице.</i>

Док певају, девојчице имитирају везење, а дечаци се крећу у колу, у ритму песме.

<sup>2</sup> Јагрук (тур.) – рубац, марамица, обично извезена.

### 2.3. ДИДАКТИЧКЕ МУЗИЧКЕ ИГРЕ

Многе народне игре имају дидактичку компоненту. У настави музичке културе омогућавају ученицима да доживе и лакше схвате одређене музичке појаве и законитости. Уз овакве игре ученицима се омогућава да савладају разне ритмичко-мелодијске појаве које ће касније уочавати током музичког описмењавања. Наставник притом увек треба да има у виду да је игра активност *per se*, али да се сматра најбољом могућношћу за буђење интереса за учење. Треба пазити да не дође до претварања дидактичких игара у формализоване вежбе. Ученици треба да осете дух игре у правом смислу и истовремено да спонтано доживе изражајне музичке елементе. Неке од игара које могу послужити као дидактичке су: *Кондир вино*, *Јежо*, *јежо*, *Посејала баба шикве*.

#### Пример 4.

#### Кондир вино

Живахно Забележио: С Мокрањац  
Централно Косово

Кон - дир ви - но, два ра - ки - ју, два ра - ки - ју, бел по - га - чу,  
бел по - га - чу и ко - ко - шку, лер - - јо!

*Кондир<sup>3</sup> вино, два ракију,  
Два ракију, бел појачу,  
Бел појачу и кокошку,  
Сјано!*

Песма се изводи уз игру коју је забележио Стеван Мокрањац. „Ово оро играју обично девојке међу собом, или са мушком децом. Похватају се у коло. Једној девојци вежу очи и ова везаних очију има да тражи ону коју коло у песми спомене: Катун, Ванку, Мару, Стану итд.“ (Мокрањац 1966: 19). Девојка везаних очију се труди да по гласу препозна и пронађе девојку чије је име поменуто у песми. Када плесне дланом о длан, коло стане, али и даље наставе да певају. Девојка погађа. Ако открије где се налази девојка која је поменуто у песми, мењају улоге. *Циљ игре*: Препознавање боје гласа певача.

<sup>3</sup> Кондир (грч.) – суд у којем се држи пиће и точи из њега.



Пример 5.

Јежо, јежо

Умерено брзо Забележице: сестре Јанковић  
Горње Неродимље

О - ће је - жо да се же - ни, је - жо, је - жо!

<i>'Оће јежо да се жени,</i>	<i>Ели мене, ел' до мене;</i>
<i>Јежо, јежо! У! У!У!</i>	<i>Ако мене, шешко шебе,</i>
<i>Да му дамо сџару бабу,</i>	<i>А до мене, блајо шебе!</i>
<i>Скроб да ѓрадиш, да ѓу раниш!</i>	<i>Даћемо му младу мому,</i>
<i>Да му дамо младу мому:</i>	<i>Младу мому, Ђурђу мому!</i>

Мушкарци су другог дана Ускрса изводили игру Јежо, која је већ била шаљив карактер, али која, по мишљењу сестара Јанковић, због високих скокова који се у њој изводе „можда ипак представља остатак обреда за рашћење биља“ (Јанковић 1957: 596).

Опис игре: „Мушко затворено коло. У средини кола је згрчен играч, огрнут гуњем наопако, који представља јежа. Пошто играчи у песми спомену „стару бабу“, јеж се ваља по поду, негодујући и у знак протеста лупа ногом. Кад помену „младу мому“, он се радује, а око њега сви скачу. На крају, притрчи једном од играча који одлази у средину да глуми јежа, а он остаје у колу“ (Јанковић 1937: 88).

Након сваког стиха, играчи у месту изведу кораке: левом, десном, левом ногом, у ритму две осмине и четвртина, певајући вокал (У! У! У!).

*Циљ истре:* Доживљавање ритмичког трајања две осмине – четвртина.

Пример 6.

Посејала баба тикве

Умерено Забележио: С. Мокрањач  
Централно Косово

По - се - ја - ла, по - се - ја - ла, ба - ба ти - кве, по - се - ја - ла,

по - се - ја - ла ба - - - ба ти - кве.

<i>Посејала, посејала баба шикве</i>	<i>– Молим ши се, сџара бабо,,</i>
<i>На зло месџо, на буњиште.<sup>4</sup></i>	<i>Дај и мени једну шикву.</i>
<i>Оздол иде девојчица.</i>	

<sup>4</sup> Буњиште – сметлиште, место где се баца отпад.

*Ойис иіре*: Ученици формирају коло. Држе се за руке, певају и крећу се у ритму песме. На месту полукаденце (у четвртом такту), застану и подигну руке увис, а на месту где је каденца потпуна, чучну (на крају стиха). Игра је погодна за развијање осећаја за мелодијску фразу и каденцу.

#### 2.4. ТРАДИЦИОНАЛНЕ ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ КОЈЕ СЕ ИЗВОДЕ У КОЛУ

Посебно место у настави музичке културе и физичког васпитања припада традиционалним играма са певањем, које се изводе у колу. Примена ових игара има велики значај у развијању ритмичког осећаја, моторике, љубави према традицији. Ове игре захтевају правилну поставку тела, природно држање, складне покрете и ход, па су значајне и за телесни развој ученика.

Усредсређеност пажње на учење нових корака, уз слушање музике и реаговање на њу, повољно утиче на развијање концентрације. Овај вид игре представља одличну релаксацију и рекреацију. Применом игара са певањем, осим развоја музичких способности и моторике, доприноси се развоју одлучности, солидарности, издржљивости, самодисциплини, одговорности, пожртвованости, прецизности, савесности, смелости, храбрости, смислу за хармоничност и лепоту. Такође су значајне и за социјализацију ученика и развијање комуникације, која доприноси осећају сигурности у новој средини и уопште. У детету изазивају радост и потискују непријатна осећања.

#### Пример 7.

#### Цавтај, ружо румена

Брзо Забележиле: Љ. и Д. Јанковић  
Гњилане

Цав - тај, ру - жо ру - ме - на, ру - ме - на.

*Цавтај<sup>5</sup>, ружо румена  
На Јанине иланине!  
Ойни, рипни<sup>6</sup>, девојче,  
Остало ии колирче<sup>7</sup>,  
На колирче марамче,  
На марамче куииче,*

*У куииче ирсїенче,  
На ирсїенче каменче  
На каменче иисано  
Твоје име и моје:  
Твоје име Марија,  
Моје име Илїа.*

<sup>5</sup> Цавтај (приз.) – цветај.

<sup>6</sup> Рипни (приз.) – скочи.

<sup>7</sup> Колирче (тур.) – деминутив од колир – оковратник.

*Ојис ијре*: Игра се изводи у затвореном колу.

I такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом преко десне, за четвртину.

II такт:

Као први.

III такт:

Корак десном ногом у месту за осмину,  
корак левом ногом у месту, за осмину,  
корак десном ногом у месту за четвртину.

IV такт:

Корак левом ногом у месту за осмину,  
корак десном ногом у месту за осмину,  
корак левом ногом у месту за осмину,  
корак десном ногом у месту за осмину.

Други стих се изводи истим корацима улево. Трећи стих се изводи удесно, четврти улево итд.

Пример 8.

Ју бостан те видо

Забележиле: Д. и Л. Јанковић  
Околина Гњилана



*Ју босџан ѿе вид'о, мори,*

*Ју босџан ѿе вид'о.*

*Бело, ѿроменијо<sup>8</sup>, мори,*

*Бело, ѿроменијо.*

*Изјоре за ѿебе, мори,*

*Изјоре за ѿебе.*

*Како лен<sup>9</sup> за воду, мори,*

*Како лен за воду.*

*Ојис ијре*: Игра се изводи у отвореном колу.

I такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом преко десне, за четвртину.

<sup>8</sup> Бело, променито (покр.) – као лепо одевена, у бело.

<sup>9</sup> Лен (лок.) – лан.

II такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом преко десне, за четвртину.

III такт:

Корак десном ногом у месту, за осмину,  
корак левом ногом у месту, за осмину,  
корак десном ногом у месту за осмину,  
корак левом ногом у месту, за осмину.

IV такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом преко десне, за четвртину.

V такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом преко десне, за четвртину.

VI такт:

Корак десном ногом удесно за четвртину,  
леву ногу савити у колену и подићи мало удесно.

Друга строфа се изводи истим корацима улево. Трећа удесно, четврта улево.

Пример 9.

### Што ми је мерак

Умерено Забележиле Љ. и Д. Јанковић  
Косовска Митровица

Што ми је ме - рак по - љак да бу - дем, мо - ри,  
Бо - жа - - но, Бо - жа - - но.

*Што ми је мерак пољак да будем,  
Мори, Божано,  
Пољак да будем на твоја њива,  
Ти да је сејеш, ја да те гледам,*

*Песму да певаш, ја да те слушам!  
Што ми је мерак војник да будем,  
Војник да будем, пушку да носим,  
Пушку да носим, сиражу да чувам!*

*Опис игре:* Ову игру дечаци и девојчице изводе у затвореном колу.

I такт:

Корак десном ногом према центру, за четвртину,  
корак левом ногом према центру, за четвртину,  
десну ногу савити у колену и подићи мало, у ритму четвртине.

II такт:

Корак десном ногом према центру, за четвртину,  
корак левом ногом према центру, за четвртину,  
десну ногу савити у колену и подићи мало, у ритму четвртине.

III такт:

Корак десном ногом удесно, за четвртину,  
корак левом ногом удесно, за четвртину,  
корак десном ногом удесно, за четвртину.

IV такт:

Корак левом ногом улево, за четвртину,  
корак десном ногом улево, за четвртину,  
леву ногу савити у колену и подићи мало, у ритму четвртине.

V такт:

Корак левом ногом у месту, за четвртину,  
корак десном ногом у месту, за четвртину,  
леву ногу савити у колену и подићи мало, у ритму четвртине.

VI такт:

Корак левом ногом у месту, за четвртину,  
корак десном ногом у месту за четвртину,  
леву ногу савити у колену и подићи мало, у ритму четвртине.

При понављању ученици се враћају назад, истим корацима, започињући левом ногом.

Пример 10.

### Текла ми је ладна вода

Забележио: В. Ђорђевић  
Призрен

Те-кла ми је ла-дна во-да, Бис-три - ца, Бис-три - ца. Бис-три - ца.

<i>Текла ми је ладна вода Бисџирица,</i>	<i>Пије ли се ладна вода Бисџирица,</i>
<i>И до воде млада мома Милица,</i>	<i>Љуби ли се млада мома Милица?</i>
<i>Оздол иде млад на коња, ем, млаг, ем добар:</i>	<i>За шебе је ладна вода Бисџирица,</i>
<i>– Помоз бојом, млада мома Милице,</i>	<i>За шебе је млада мома Милица.</i>

*Ојис ијре:* Деојчице играју у затвотреном колу, а око њих дечаци у отвореном.

I такт:

Корак десном ногом десно бочно, за осмину,  
корак левом ногом десно бочно, за осмину,  
корак десном ногом десно бочно, за осмину,

леву ногу савити у колену и подићи мало, у ритму осмине.

II такт:

Корак левом ногом лево бочно за осмину,  
корак десном ногом лево бочно за осмину,  
корак левом ногом лево бочно за осмину,  
десну ногу савити у колену и подићи мало, у ритму осмине.

III такт:

Корак десном ногом према центру, за осмину,  
корак левом ногом према центру, за осмину,  
корак десном ногом према центру, за осмину,  
леву ногу савити у колену и подићи мало, у ритму осмине.

IV такт:

Корак левом ногом назад, за осмину,  
корак десном ногом назад, за осмину,  
корак левом ногом назад, за осмину,  
десну ногу савити у колену и подићи мало, у ритму осмине.

## 2.5. МЕТОДИЧКИ ПОСТУПАК У ОБРАДИ ТРАДИЦИОНАЛНИХ ИГАРА СА ПЕВАЊЕМ

Методички поступак у обради традиционалних игара са певањем подразумева најпре обраду песме по слуху, а затим учитељ показује кораке. Препоручљиво је да се игре изводе у корелацији са наставом физичке културе. На часу музичке културе научи се песма, а затим се пажња поклања учењу корака, на часу физичког васпитања. Пожељно је да се игра најпре увежба са групом талентованијих ђака, док остали гледају и памте кораке. Осим савладавања корака, потребно је разговарати о приликама и местима на којима се игра изводила, о њеном значају и функцији у народном животу. При обради традиционалних игара ученицима треба показати и народну ношњу краја одакле игра потиче. Народна ношња Косова и Метохије је представљена у књизи *Народна ношња Срба* (Герзић 2008), коју наставници могу искористити при обради традиционалних косовско-метохијских игара.

## 3. ЗАКЉУЧАК

Упознавањем и извођењем традиционалних игара са певањем у настави музичке културе остварују се бројни и важни васпитно-образовни циљеви. Осим развијања националних и етичких осећања, доприносе развоју музичких и психофизичких способности. Уз игру се и пева, па су корисне за развој гласа. Значајне су за развој ритмичког осећања. Велики број народних

игара се може искористити за доживљавање одређених музичких законитости. Својим садржајима оплемењују и развијају емотивни живот детета, те подстичу естетски доживљај и стваралачку делатност. Њиховим извођењем развија се дружељубље, одлучност, солидарност, издржљивост, самодисциплина и одговорност.

Традиционалне игре са певањем представљају неодвојиви део народне уметности. Кроз музику, покрет, наратив наставника и визуелни доживљај (посматрање народних ношњи), ученици ће, упознајући народне игре, стећи потпуни увид у српску културну баштину. Због својих етичких, естетских, родољубивих, хуманих обележја имају важну улогу у националном васпитању младих генерација. Закључено је да доприносе духовном, музичком и физичком развоју ученика.

У овом раду посебна пажња посвећена је косовско-метохијским традиционалним играма са певањем, јер је уочена њихова запостављеност у настави музичке културе. Због лепоте мелодије, занимљивих играчких образаца, веома богате народне ношње, богатства ритма, косовско-метохијске народне игре привлаче пажњу, и сврставају се међу најлепше у српском музичком фолклору. У раду су представљени примери из записа Владимира Ђорђевића, Стевана Мокрањца, Милоја Милојевића, Љубице и Данице Јанковић, Миодрага Васиљевића. Поједини записи су новијег датума, забележени 2009. године. Одабрани примери су погодни за школску обраду. Могу се изводити уз разне покрете рукама и телом, као дидактичке игре, и као игре у колу. Њиховим коришћењем у настави доприноси се очувању народне музичке традиције Косова и Метохије.

## ЛИТЕРАТУРА

Васиљевић (1950): Миодраг Васиљевић, *Југословенски музички фолклор. Народне песме које се певају на Космету*, Београд: Просвета.

Вукановић (1986): Татомир Вукановић, *Срби на Косову II*, Врање: Нова Југославија.

Ђорђевић (1928): Владимир Ђорђевић, *Српске народне мелодије*, Скопље: Српско научно друштво.

Ђурић, Стијеповић (1976): Богданка Ђурић и Јелена Стијеповић, *Значај и улога народних игара у развоју личности деце*, Београд: Савет за васпитање и бригу о деци Србије.

Ивановић (1981): Мирјана Ивановић, *Методика настава музичкој васпитања у основној школи*, Књажевац: Нота.

Јанковић (1934): Даница и Љубица Јанковић, *Народне игре*, I књига, Београд: Просвета.

Јанковић (1937): Даница и Љубица Јанковић, *Народне игре*, II књига, Београд: Просвета.

Јанковић (1951): Даница и Љубица Јанковић, *Народне истре*, VI књига, Београд: Просвета.

Јанковић (1957): Даница и Љубица Јанковић, *Стилови и шехнике српских итрадиционалних итрача*, Београд: Гласник етнографског института Српске академије наука, књ. II–III.

Мокрањац (1966): Стеван Стојановић Мокрањац, *Зайиси народних мелодија*, Београд: Музиколошки институт.

Младеновић (1973): Оливера Младеновић, *Коло у Јужних Словена*, Београд: САНУ, Етнографски институт.

Павловић (2013): Биљана Павловић, *Народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у основношколској настави музичке културе*, Лепосавић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Терзић (2008): Иван Терзић, *Народна ношња Срба*, Београд: Ком арт.

Biljana M. Pavlović

University of Priština – KosovskaMitrovica

Faculty of Education in Prizren – Leposavić

Jelena Milićević Trakilović

Music High School “Stevan Mokranjac”, Bijeljina

## NURTURING AND THE SIGNIFICANCE OF THE FOLK SONGS WITH SINGING IN TEACHING MUSIC

*Summary:* In the paper we discuss the significance of the traditional folk songs with singing for teaching music in the primary school. The role of these songs, in developing students’ musical and physical abilities, is also pointed out. Special attention we give to the developing of patriotic feelings and traditional folk songs of Kosovo and Metohija. Furthermore, we analyse the basic features of the folk songs of this geographical area and some appropriate examples for teaching are also extracted. We concluded that these songs bring to the development of the rhythm and aesthetic taste. They are also useful for the learning about some musical aspects and rules. The use of these songs should bring to the protection of the musical creativity of Kosovo and Metohija and also to the protection of the cultural and national identity.

*Key words:* traditional folk songs, Kosovo and Metohija, primary school, teaching Music



Миа М. Луковац  
Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::72/75 ;  
72/75:004.738.5  
ИД БРОЈ: 199422988  
Стручни рад  
Примљен: 12. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. март 2013.

## ПРИМЕНА НОВИХ МЕДИЈА У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ: ПРЕДНОСТИ И ИСКУШЕЊА

*Апстракт:* Овим радом истражићемо колико је и како спој традиционалног (слика или друго уметничко дело) и новог (интернет) комуникационог медија утицао на савремену културу, рад институција културе и уметности и, наравно, методичку праксу у области ликовних уметности. Размотрићемо које су предности коришћења интернета као новог медија у настави ликовног, као и у какве се „невоље“ може довести ученик-посматрач ако са недовољно пажње или медијске обуке покушава да учи посредством интернета. Како избећи поменуте невоље и успоставити образац коришћења старих и нових медија при учењу уметности и припреме за наставу уметности показаћемо у овом раду. Пружићемо пре свега кратку историју медија и посебно нових медија, а затим утврдити на које начине се путем интернета, у обиљу метамедијских садржаја, може вршити претрага и учење историје уметности која пружа узоран материјал и онима који „вежбају“ своју стваралачку праксу, и онима који у историји уметности траже демонстративан материјал за лекције о историји и теорији ликовне уметности.

*Кључне речи:* настава ликовне културе, историја уметности, нови медији, интернет

### УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Медиј, као преносник неког деловања и средство којим се остварује комуникација, „простор“ је у којем уметник добија и користи прилику да изрази сопствену субјективност и прикаже свет, и уједно свако техничко средство којим се одређена идеја реализује у дело уметности. Уметнички медиј је посредник између уметника и његове материјализоване идеје, преносник знања о свету, култури, уметности. У методици наставе ликовне

културе медији имају изузетно важну улогу јер се посредством њих текстови прошлости могу предочити у савремености и тако покренути процеси опажања, мишљења и затим учења. Настава уметности прилагођава се доступним и расположивим медијима помоћу којих обавља демонстрацију ликовних поступака и презентовање грађе историје уметности. Тако се све до средине XIX века, па и касније, учило искључиво у мајсторским радионицама, академијама и испред слика у музејским просторима – оригинално уметничко дело, осим ретких „копија-репродукција“ у бакрорезима, било је пример који се показује, имитира, на којем се учи. „Слика сликарства“ (или пак неко друго уметничко дело) била је једини медиј који је визију уметника могао да пренесе посматрачу, и то је чинила само посредством платна, четкица и боја. Оригинално уметничко дело имало је „право“ да говори о себи, да захтева од посматрача да му се приближи, уживо га погледа и на њему учи. Појава фотографије, а затим и других прошловековних медија, знатно је изменила начине перцепције ликовне уметности, и у складу са тим утицала и на методичку праксу у овој области – уметничка дела нашла су се наједном у конкуренцији са сопственим копијама у просторима у којима стара правила више не важе, просторне одреднице музејских холова и соба губе на значају, а сама дела се прилагођавају (техничким) могућности медија и по потреби бивају преименована или измењена. У таквим условима долази до правих „невоља“ са уметношћу – учење се, у складу са општим трендом, више не одвија само пред поменутиим „оригиналима“, већ и помоћу ових метамедијских материјала који код недовољно припремљеног посматрача-ученика могу створити забуну и погрешно усмерити процес даљег учења. Како избећи поменуте невоље и успоставити образац коришћења старих и нових медија при учењу уметности и припреме за наставу уметности показаћемо у овом раду. Пружићемо кратку историју медија и посебно нових медија, а затим утврдити на које начине се путем интернета, у обиљу метамедијских садржаја, може вршити претрага и учење историје уметности, која пружа узоран материјал и онима који „вежбају“ своју стваралачку праксу, и онима који у историји уметности траже демонстративан материјал за лекције о историји и теорији ликовне уметности.

## НОВИ МЕДИЈИ

Појава фотографије у првој половини XIX века сматрала се револуционарним открићем. Било је то откриће медија који не само да је продрмао свет слике и историје сликарства већ оног за који се веровало да ће у значајној мери утицати на културно, политичко и социјално формирање модерног друштва. Након Гутенбергове штампарије, фотографија је била следећи и дуго очекивани корак у историји комуникацијских медија. Поче-

твом XX века долази до наглог развоја електронских уређаја који на различите начине реконфигуришу речи, звук и слике. Ови уређаји, од телефона, радија, филма, телевизије, до компјутера и данас популарних мултимедијалних уређаја, створили су бројне и разнолике комуникационе форме. За разлику од штампарије и фотографије, које су утицале само на неке сегменте комуникационог ланца, нови медији извршили су свеукупни утицај – од начина преношења поруке и самог медија који поруку преноси, до промена у начину архивирања. Успостављен је један врло комплексан и флексибилан комуникациони систем који се данас у пуној мери одражава на културу, изградњу идентитета појединца и читавог друштва.<sup>1</sup>

Термин *нови медији* односи се на комуникацијске облике који се на одређен начин ослањају на рад и технологију рачунара. Данас, овај термин пре свега означава медије засноване на дигиталној технологији. Медијски текстови са материјалног прелазе на симболички ниво у дигиталној ери, постају дематеријализовани, просторно неоптерећујући и све лакше доступни. Измењен је начин архивирања података и њихове продукције. У дигиталном окружењу свакодневна комуникација људи се мења и одражава на културу читавог друштва. Нове медије препознајемо у интернету, веб-презентацијама, виртуелној реалности, новим просторима за архивирање података, видео-играма, новим уметничким формама, дизајну, филму, анимацији, мултимедијалним инсталацијама.

У овом раду покушаћемо да утврдимо на који начин те нове комуникационе технологије утичу, мењају и стварају нове културне форме и образце, а затим и како су се садржаји једне традиционалне дисциплине, историје уметности, уклопили у савремену комуникацијску мрежу попут интернета. Истражићемо и колико је и како тај спој традиционалног (слика, уметничко дело) и новог (интернет) комуникационог медија утицао на савремену културу, рад институција културе и уметности (попут музеја и галерија) и коначно, методичку праксу у области ликовних уметности.

## ИНТЕРНЕТ

Данас најпопуларнији и најраспрострањенији комуникациони систем јесте интернет. У питању је технологија која опонаша „демократску структуру“ телефона (Постер 2008: 542), првог децентрализованог медија који је

---

<sup>1</sup> „Сматрам да се, кад је реч о свим тим новим техничким иновацијама, не ради тек о повећању 'ефикасности' размене, која омогућава нове путеве инвестиција, већу продуктивност рада и нове домене доколице и потрошње, већ о широј и опсежној промени у култури, у начину изградње идентитета“ (Постер 2008: 540).

допуштао промену позиција пошилаоца и примаоца поруке. На одређен начин, интернет (који се у почетку заиста и служио телефонском мрежом и инсталацијама) се може сматрати ремедијацијом телефона као претходне технолошке форме. Средином деведесетих година прошлог века интернет је имао, тада невероватних, 30 милиона корисника (Постер 2008: 542). Данас је тај број корисника многоструко увећан – интернет користи 2,1 милијарде људи што је готово трећина укупног броја становника земље. Пре нешто више од једне деценије, Марк Постер описивао је доба интернета на следећи начин: „Дигитално кодирање звука, текста и слике, увођење фибер-оптичких линија уместо бакарне жице, могућност преношења дигитално кодираних слика и потоња могућност сабијања тих информација, огромна експанзија обима фреквенција за бежичну трансмисију, иновације у технологији пребацивања и низ других помака толико су повећали квантитет и типове информација које ће се ускоро моћи одашиљати да се у култури може очекивати и квалитативна промена, да се позовем на Енгелсову дијалектичку формулу. [...] Повећање трансмисионих могућности (жичних и бежичних) биће толико да ће омогућити слање ма ког типа информација (аудио, видео или текста) са сваке тачке у мрежи на било коју/које и то у *реалном времену*“ (Постер 2008: 542–543). Оно што се овим цитатом најављивало, данас је већ увелико део наше свакодневице, нешто је превазиђено, понешто унапређено. Живимо у времену нових спојева ТВ-а, телекомуникација, потрошачких и информационих сервиса, компјутера и нових мултимедијалних покретних медија. Нови уређаји имају најразличитије могућности преноса читавог спектра информација и активне прикључке на интернет мрежу којом се сви ти подаци даље прослеђују. Ипак, критичко мишљење о интернету и његовим импликацијама на културу и друштво креће се од сумњи у добробит тог медија по породицу, друштво и државу, до правог одушевљења новим дигиталним добом.

Упркос фантастичним могућностима новог и брзог ширења информација, умрежавања људи и читавих система интернетом, својеврсни проблеми са контролом репродукције и дистрибуције података и даље егзистирају. Ово су проблеми како индустрије забаве, друштвених и научних институција, тако и појединаца који у мрежи заступају потпуно равноправну позицију са било којом моћном институцијом или индустријом. Управо та привидна демократичност која изједначава све појединачне и корпорацијске кориснике мреже донекле ствара овај проблем. Такође, „то што информација може слободно да се креће без свог материјалног омотача и умножава се, уз мала ограничења, у сајбер простору, угрожава власничка права“ (Постер 2008: 545). Кружење података интернет мрежом није једноставно пратити. Текстуалне, аудио, сликовне и видео информације, *каче* се, преузимају, мењају, дуплирају и коментаришу без праве контроле. Формирају

се *ипротори* који су ван оних реалних. Читава ситуација води закључку да као резултат нових медија имамо умножавање одређених врста „стварности“ које срећемо у друштву (Постер 2008: 547).

На одређен начин интернет пружа алтернативу реалности стварајући њен *дупликациј* (тј. имитацију стварности у виртуелним просторима интернета). Паралелно постојање и развијање фрагментарних прича, одбацивање историографских жанрова и успостављање нове временске организације која се одвија мимо традиционалне линеарне шеме, указује на непрекидну променљивост и умножавање форми и значења у култури постмодернизма. Овако постављена постмодерна медијализована култура потрошачког капиталистичког друштва најпре се може разумети и тумачити кроз Бодријаров појам симулације (Бодријар 1991: 1–167). Симулација је „производња, помоћу модела, нечега стварног без порекла и старости: нечег надстварног“ (Бодријар 2008: 470). Знаци се осамостаљују у односу на стварност, означајући више нису у стабилним везама са означеним, већ су у сталном кретању и процесу конструисања нових значења. „У непрекинутој производњи слика, информација, медијских вести и реклама, свет је растворен у фикцији, материја у слици, а стварност постаје чист сопствени симулакрум, односно копија без оригинала“ (Ђорђевић 2009: 238). Чини се да стварни свет нестаје пред нама јер га познајемо тек посредно, на основу знакова који говоре о њему. Прошлост читамо из нађених трагова, реконструишемо приче на основу тих остатака и памтимо их. Данас на врло сличан начин прихватимо и свет у којем живимо иако би требало да је он читав пред нама, а не само у својим фрагментима. Свођењем и прилагођавањем стварности параметрима медијске слике<sup>2</sup>, ствара се њен симулакрум који с временом и постепеним прихватањем постаје сама *истина*, односно стварност. Нова, интернетом посредована *реалност* доступна је истовремено свим корисницима мреже. Информације и догађаји те сервиране реалности могу се ишчитавати, репризирати, успоравати, копирати, коментарисати; све је посредовано, корисницима прилагођено, толико пута мењано, никада коначно. Постмодерна релативизација простора и времена можда се и најбоље очитава кроз „виртуелне светове“ медија, оне који бришу границе између природе и културе, прошлости и садашњости, виртуелног и реалног. Привидном једноставношћу, лакоћом руковања и примамљивим сервисима, интернет се изборио за место универзалног и свемогућег медија данашњице кроз чија се екранска окна посматра и коментарише читав *свет*.

---

<sup>2</sup> Захваљујући фантастично унапређеним средствима масовне комуникације, новомедијска слика може чак веродостојније и уверљивије приказати свет у којем живимо него што га ми сами можемо замислити и у себи визуализовати.

## WWW – WORLD WIBE WEB

Интернет данас омогућава јефтину и брзу комуникацију. Та технологија је врло флексибилна и великом броју људи доступна. *World Wibe Web* је интернет сервис који омогућава истовремену трансмисију комплексних и различитих наратива уз обезбеђене хипертекст линкове који упућују кориснике на даље и повезане текстове. *Лојовање* у мрежу је довољно за приступ бројним интернет апликацијама, од веб-презентација, електронске поште, до уласка у популарне друштвене мреже које привидно сваком појединцу дају додатни простор за изражавање. „Мали аутори“ имају сву слободу говора, али у оквирима задате шеме. Интернет је постао бесплатно игралиште које својим корисницима дозвољава личне уписе у систем и њихову даљу дистрибуцију путем мреже. Интернет је ново место окупљања и формирања виртуелних заједница које истискују оне реалне; простори интернета су простори нове утопије, а истраживање интернета заменило је сада већ давно заборављена маштања о освајању свемира (Бојм 2005: 502).

Брзина мреже је данас на том нивоу да може у реалном времену емитовати и најсложеније наративе, допуштајући кориснику да истовремено отвара различите линкове и интернет сервисе, и паралелно извршава неколико радњи. Све је доступно јер су сви елементи стварности добили своју мање или више успешну медијску слику. Те слике су сасвим сигурно утицале или у потпуности формирале нашу слику свету. Бодријар зато закључује да свугде заправо живимо у свету који чудно личи на свој оригинал, али да су ствари у њему замењене по неком сопственом сценарију (Бодријар 2008: 478). Дематеријализована и симулирана стварност доступна прикључком на интернет мрежу можда је довољна постмодерном субјекту за истраживање света којем и сам припада.

## УМЕТНОСТ У ПРОСТОРИМА НОВИХ МЕДИЈА

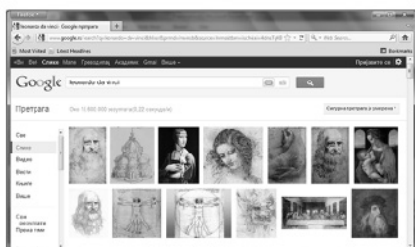
У овим новим просторима симулиране стварности своје место су нашли и садржаји из историје уметности. Ипак, улаз ове традиционалне дисциплине на слободан тржишни простор какав је интернет, није био једноставан. Прикази уметничких дела у виду дигиталних фото-записа, у интернет архивама изједначили су се са било којом другом сликом. Након једног претраживања web-а и прегледа слика које смо добили као резултат, приметимо да су репродукције уметничких дела у истом рангу са рекламним сликама из супермаркета, аматерским фотографијама и анимацијама на исту тему. На компјутерском екрану уметничка дела губе своју патину прошлости, своју текстуру и оригинално окружење и добијају исту диги-

талну структуру као и супермаркет рекламе (Бојм 2005: 502). У новим, дематеријализованим просторима мреже, долази до чудесног стапања високе уметности, популарне културе и свакодневице. Овај неуобичајени микс уметничке и не-уметничке слике изазвао је бројне промене у процесу препознавања и рецепције слике која је (или која приказује) уметност; изнова је покренуто и питање статуса уметничког дела (Озборн 1985: 257–267). Дишанов чин преименовања писоара у уметничко дело, иначе *pag* који је испрва покренуо питање статуса, био је прави извођачки акт једног уметника, исказивање промишљеног и критичког става којим је Дишан реаговао на друштвену стварност. Данас је тај чин преименовања у потпуности изгубио смисао. Било намерно или пак грешком, можемо се играти називима под којим у интернет архиву памтимо одређене садржаје. Нема ограничења које ће нас спречити да цртеж Леонарда да Винчија запамтимо као сопствени, Путинов портрет као „Обама“, или крушку под називом „пасуљ“! Наравно, та наша интервенција није много битна јер ми правимо само један од можда милион уписа у мрежу у том тренутку, али се ипак може појавити као резултат у неком од случајних и исцрпних претраживања. Тада је на кориснику одлука о тачности нађене информације. Постструктуралистичка теза о нестабилности дела и смрти аутора (Барт 1999: 177–179) може нам разјаснити ову ситуацију. Аутор је извршио одређен чин и сервирао дело публици, али он нема последњу реч; корисник интернета, као део публике, наилази на информацију и доноси одлуку да ли да у њу верује или не. На тај тачин, дајући кредибилитет одређеној слици или чином одбацивања дела као чисте провокације или пуког незнања другог корисника-аутора, он довршава дело. Одлуку доноси на основу сопственог корпуса знања, обавештености и других друштвено-културних параметара.

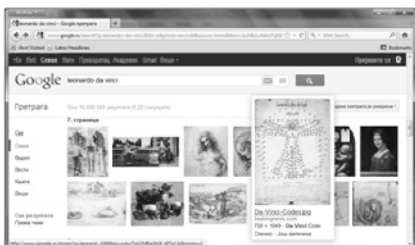
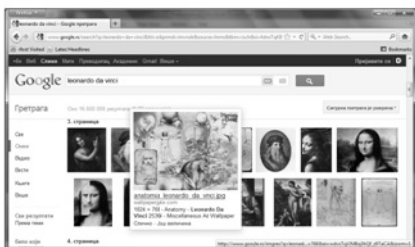
## ПРЕТРАГА ИНТЕРНЕТА – ЈЕДАН ОД МОГУЋИХ СЛУЧАЈЕВА

Трагање за уметничким делом кроз просторе интернета је привидно лак, а заправо врло компликован процес. Не постоје јасни параметри по којима утврђујемо статус одређеног дела као уметничког, нити јасно и са сигурношћу дефинисана ауторска права. Уз већ претходно наведене могућности манипулације, видимо да је истраживање интернет простора прилично комплексан посао којем се мора прићи врло обазриво и темељно. Како бих објаснила ову тврдњу и направила увод у наставак расправе, навешћу следећи пример. За интернет претрагу одабрала сам име Леонарда да Винчија. Google претраживањем појма „leonardo da vinci“ добила сам чак 70.400.000 резултата; даљим филтрирањем и сужавањем само на *слике*,

Слика 1.



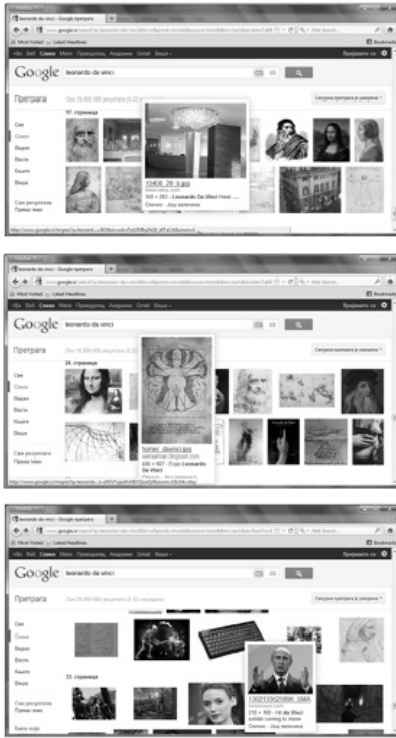
Слика 2.



остало ми је 16.600.000 резултата за овај појам. (Слика 1) На основу мог знања историје уметности и познавања дела Леонарда да Винчија, проценила сам да је првих неколико страна претраживања заиста и показало Леонардове цртеже, или пак изузетно верне копије његовог дела. Ту су се инфилтрирали и неки колажи његових најпознатијих цртежа и већином упоредни прикази Леонардовог аутопортрета и чувене *Мона Лизе*. До 10. стране наилазила сам и на популарне Мона Лиза бојанке и игре „од броја до броја“. (Слика 2) Страна бр. 17 донела је већ слику хотела *Leonardo da Vinci*, као и фотографију школе језика истог назива. На наредним страницама приметила сам све више популарних, комерцијалних, па и комичних обрада Леонардових дела, какав је и пример са Хомером Симпсоном као Витрувијанским човеком. Након 30. странице Леонардо као да је почео да нестаје, а његове слике и дела замењене су сценама из филмова, политичарима и глумцима који већином промовишу филмове, изложбе и друге производе са именом *Leonardo* или *Da Vinci*. (Слика 3) Ипак, највећи проблем већине корисника који путем интернета претражују слике из историје уметности јесте чињеница да сасвим сигурно нико не зна читаве опусе свих уметника познатих историји. Забуна настаје када међу добијеним резултатима угледамо дело које изгледа као „слика сликарства“ (а ми претражујемо сликара), али за које нисмо сигурни да припада траженом аутору. До такве ситуације смо наравно дошли и у овој претрази. (Слика 4 и Слика 5).



Слика 3.



Слика 4.



За мене, улез међу Леонардовим делима није био проблем јер моје занимање (струка) и знање подразумева добро познавање те области. Слика са 36. странице ове претраге јесте сликарско дело до којег смо заиста дошли тако што смо тражили Леонарда да Винчија – брзоплетост закључивања може у овом случају резултирати погрешним учењем јер ово није Леонардово дело, како се може и видети уколико се уђе на страницу са које је претраживач повукао ову медијску слику. Уласком на изворни сајт видимо да слика нема везе са Леонардом да Винчијем и да се чувени ренесансни сликар појављује тек на дну поменуте странице и да његово име никако није везано за слику преко које смо ушли на сајт, већ за сасвим другу сличицу коју претрага није ни препознала! Важно је напоменути и да пример Леонарда да Винчија није претерано тежак и изазован јер је у питању један од пет најпознатијих и најпопуларнијих аутора у историји уметности, али је ипак одабран за ову студију како би показао да се чак и тада лако може поткрасти грешка. Огроман је број уметника и уметничких дела код којих ни стручњаци – на основу медијских слика преузетих са интернета – не би могли са сигурношћу да дају суд о ком уметнику или конкретном делу је реч. Замку представљају и верне репродукције чувених мајстора које се у слободном и дематеријализованом простору интернета изједначавају са оригиналом из разлога што овде чак ни институције, попут музеја и критике, немају пуну надлежност. Остаје питање како се снаћи ако не познајете историју

Слика 5.



уметности и ако вам чињеница да сте врхунски стручњак у некој другој области никако не помаже у razlučivaњу о уметничком делу и његовом ауторству. Интернет у неким случајевима нуди решења уколико сте вољни да их пратите и даље истражујете нађени извор. Наравно, обазрива и темељна претрага се подразумева, а ако се ни тада не долази до решења, морају се проширити извори saznaња.

Упркос свим наведеним тешкоћама, интернет пружа обиље предности. Претраживање уметничког опуса је у појединим ситуацијама брзо и лако, а могуће га је данас извршити чак и у покрету, са мобилног телефона. Са интернетом долази и до популаризације уметности јер је овај медиј свеприсутан и врло утицајан у савременом друштву. *Доступност* постаје водећа карактеристика доба у којем живимо јер *све* и *свако* мора стално бити ту, на

мрежи. Садржаји историје уметности доступни су нам сваког тренутка када смо конектовани на мрежу. То је велика предност нашег доба у поређењу са временом када то ни из далека није било могуће. Наиме, најзначајнија и највреднија уметничка дела некада су могла бити виђена само у ограниченим просторима и доступна једино високим друштвеним круговима. Тако су нека дела била намењена само очима владара, водећег свештенства, племства. Чак и када су та дела пребачена у салоне и прве музеје, ови простори нису били отворени за ниже слојеве становништва. У тренутку када се музеји у потпуности отварају и умножавају, упознавање са њиховим богатствима и даље зависи од економске ситуације претпостављене публике и географских одређења. Коначним постављањем репродукција уметничких дела на интернет, она губе своје многобројне карактеристике, али у најопштијем представљачком смислу постају доступна свима који задовољавају минимум услова – прикључак на мрежу. Чини се да интернет често штеди време истраживачу и ослобађа га набављања и прелиставања књига. Када је пак у питању савремена уметничка продукција, као да то још више долази до изражаја. Интернет галерије и презентације ликовних манифестација ослобађају део публике путовања, чекања редова за улазак

на изложбе и плаћања карата. Уз неколико кликова мишом, дело се може појавити на нашем екрану. Наравно да се тада служимо чистом копијом уметничких дела, али то није ништа ново. У питању је процес који се провлачи кроз читаву историју – умножавање чувених ренесанских дела кроз графике у доба маниризма, штампање историја уметности и монографија, измештање споменика, рестаурација слика, видео-бележење перформанса итд. У питању су процеси којима се на различите начине скрнави оригинално дело. Бодријар наводи пример пећине Ласко (Бодријар 2008: 476) где је посетиоцима виђење оригиналних фресака ограничено временом и малим форматом минијатурног прозора. Посетиоци пак имају пуну слободу разгледања копија пећинских слика у оближњој реплици читаве пећине која је направљена у близини оне оригиналне. Симулирана реалност није део нових интернет простора, она је одавно део наше стварности.

Свет копија је свуда око нас. Ако је ова симулирана пећина-музеј заменила ону оригиналну, интернет презентације замениле су неке музеје и књижевне прегледе. Пуно је предности интернет прегледа који за разлику од ограниченог броја *копија* у књигама нуде много више варијанти *копија* различитог дигиталног квалитета (резолуције). Рад са тим дигиталним сликама на рачунару је једноставан и често интерактиван. Тим поступком и примамљивом удобношћу личног прегледа уметничких дела путем интернета, као да је благо угрожена институција музеја. Ширењем уметности интернет мрежом утицало се на рад институција културе и уметности које су све до тог тренутка имале привилеговано право на излагање, поседовање и промовисање (нових) уметничких дела. Наравно, нове технологије нису затвориле музеје нити им „отеле“ слике. Оне су само натерале ове институције да се прилагоде новом времену и саме отворе сопствене интернет презентације. Када су у питању уметничка дела која су већ ушла у историју уметности, музејске веб-странице нису кључни извори за њихово налажење на интернету. Та дела се могу наћи на хиљадама линкова. Ипак, популарност тих дела и њихова непроцењива материјална вредност привлаче посетиоце да их лично и уживо виде. Публика не недостаје највећим светским музејима јер се виђење њихових колекција претпоставља као културна обавеза савременог друштвеног субјекта. Интернет странице ових институција зато пре свега нуде информације о установи, колекцији, радном времену, предстојећим изложбама. Ту су и прегледи неких расправа као и критички текстови који потенцијалног посетиоца припремају за посету. Данас су популарне мреже музеја са великим базама података које корисницима интернета додатно олакшавају приступ уметничким делима и институцијама и упућују их на релевантне линкове. За неупућене кориснике ово су најбољи начини крстарења интернетом. Те странице нуде и неке ин-

теракивне садржаје који додатно привлаче публику културно-уметничким садржајима.

## ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТА У МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Методика наставе ликовне културе у значајној се мери ослања на историју уметности чије садржаје жели да методички обради и уведе у колективно знање друштва, јер историја уметности пружа увид у развој (стваралачке) свести човечанства и његове практичне, извођачке могућности и достигнућа. У ранијој пракси, учење историје уметности било је лимитирано техничким могућностима репродукције и доступности одређених уметничких дела, што је често оне који уче наводило да закључке изводе на основу тек неколицине погледаних примера, и то често врло лоших, црно-белих фотокопираних материјала или фотографија малог формата. Дигитална револуција, на начине који су већ објашњени у овом тексту, значајно је изменила ту ситуацију и најразличитије садржаје знања учинила доступним свима. Целокупна историја уметности, и готово све што припада савременој уметности, данас је архивирано у виртуелним просторима интернета и чека само неколико кликова мишом заинтересованог посматрача како би се указало на његовом екрану. Наравно, претрага интернета није баналан, већ како смо видели задатак пун искушења. На основу личног искуства стеченог у раду са студентима Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу увидела сам и да су грешке и замке на које смо упозорили након демонстриране претраге, управо и грешке које се најчешће поткрадају студентима који се припремају за наставу уметности. Студенти Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу који се школују за будуће учитеље током прве две године студија слушају предмет Основе визуелне уметности који им представља садржаје историје уметности и теорије форме (док на вежбама раде практичне цртачке и сликарске радове); на трећој години слушају Методику ликовне културе. Упркос овом не тако малом броју часова предвиђених да студенте уведу у свет ликовних уметности и пренесу им одређена знања о њему, честе су грешке студената приликом формирања и писања припрема за часове ликовног које сами изводе у оквиру Методичког практикума на последњој години студија. Одабир одговарајућих и уједно репрезентативних примера на којима ће демонстрирати одређен ликовни проблем један је од најтежих задатака за њих, али и задатак којем они не приступају са довољно озбиљности и обазривости. Свесни чињенице да имају обезбеђен прикључак на мрежу и да је историја уметности на корак до њих, они често овај задатак остављају за крај

уз опаску „још само да нађем примере“, несвесни потенцијалних искушења која ће бити постављена њиховом знању и расуђивању на путу до уметничког дела. Овде се поново можемо вратити спроведеној претрази и том приликом изведеним закључцима – иако је посредством нових медија заиста све много брже и лакше доступно, а материјали, посебно слике, умногоме квалитетнији, за (професионално) коришћење интернета неопходно је поседовати знање и моћ расуђивања како би се понуђене информације обликовале. Интернет претрага не пружа рецензиране садржаје нити уобличено знање попут књиге, већ често тек гомилу информација које се морају више пута проверити и артикулисати како би се користиле као материјал за наставу. Ово је од велике важности за студенте када формирају сопствени материјал за учење, и још важније када раде припрему за огледне часове у школи јер се тада није реч о потенцијалним грешкама једне особе, већ о погрешном учењу читавих ученичких одељења што би могло имати озбиљне последице.<sup>3</sup> Наравно, током огледних часова не долази и не може доћи до оваквих ситуација јер су у питању часови под контролом и туторством наставника и асистената факултета. Ипак, с обзиром да је надзирано школовање ограниченог карактера, важно је добро припремити студенте и на време их упознати и са предностима и са потенцијалним проблемима, тј. изазовима, које им доноси коришћење нових медија при учењу и припреми за наставу не само ликовне културе него и осталих разредних предмета.

## ЗАКЉУЧАК

Технологије развијене последњих деценија превазишле су своју првобитну намену и извршиле свеобухватне промене у култури. Интернет, као доминантни медиј савременог друштва, знатно је популаризовао уметност и додатно је приближио (онлајн) публици која је сваког дана све шири и захтевнија. Интернет је уметност учинио доступном свима, али за правилан приступ тим садржајима и њихов одабир претпоставља одређено знање корисника. Посебно обазрив приступ претраживању захтева се приликом учења на мрежи и припремања материјала за наставу и учење јер може доћи до нежељених последица. Новим медијима не треба бити заведен и опчињен, већ се препоручује квалитетна и умерена употреба ових драгоцених технологија. Уколико пак говоримо о настави ликовне културе, предности

---

<sup>3</sup> Најчешће грешке студената у вези са материјалима преузетим са интернета су: неселективан одабир примера, изобличене слике или лоша резолуција, измешана имена аутора и дела, слике погрешно приписане другим ауторима, или нетачне или непроверене информације о делима која се обрађују.

увођења и (правилног) коришћења нових медија су знатне и, по досадашњим искуствима, значајно су подигле ниво наставе у оквиру овог предмета – боља резолуција, симулације проласка кроз најпознатије светске музеје, могућност презентовања радова путем мреже, и пре свега јефтин приступ светској уметничкој баштини, само су неке од предности које нови медији уводе у наставу ликовне културе, а са циљем да се обогати култура и знање о уметности читавог друштва.

## ЛИТЕРАТУРА

Барт (1999): Rolan Bart, *Smrt autora*, Suvremene književne teorije, Zagreb: Matica hrvatska.

Бодријар (1991): Жан Бодријар, *Симулакруми и симулација*, Нови Сад: Светови.

Бодријар (2008): Žan Bodrijar, *Simulakrumi i simulacija*, Beograd: Službeni glasnik.

Бојм (2005): Svetlana Bojm, *Budućnost nostalgije*, Beograd: Geopoetika.

Ђорђевић (2009): Jelena Đorđević, *Postkultura – uvod u studije kulture*, Beograd: Clio.

Краудер (1985): Pol Krauder, Umetnost i autonomnost, *Treći program RB*, 64–I, Beograd: Radio Beograd.

Озборн (1985): Harold Osborn, Šta je to umetničko delo?, *Treći program RB*, 64–I, Beograd: Radio Beograd.

Постер (2008): Mark Poster, *Postmoderne virtuelnosti*, Beograd: Službeni glasnik.

Mia M. Lukovac

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

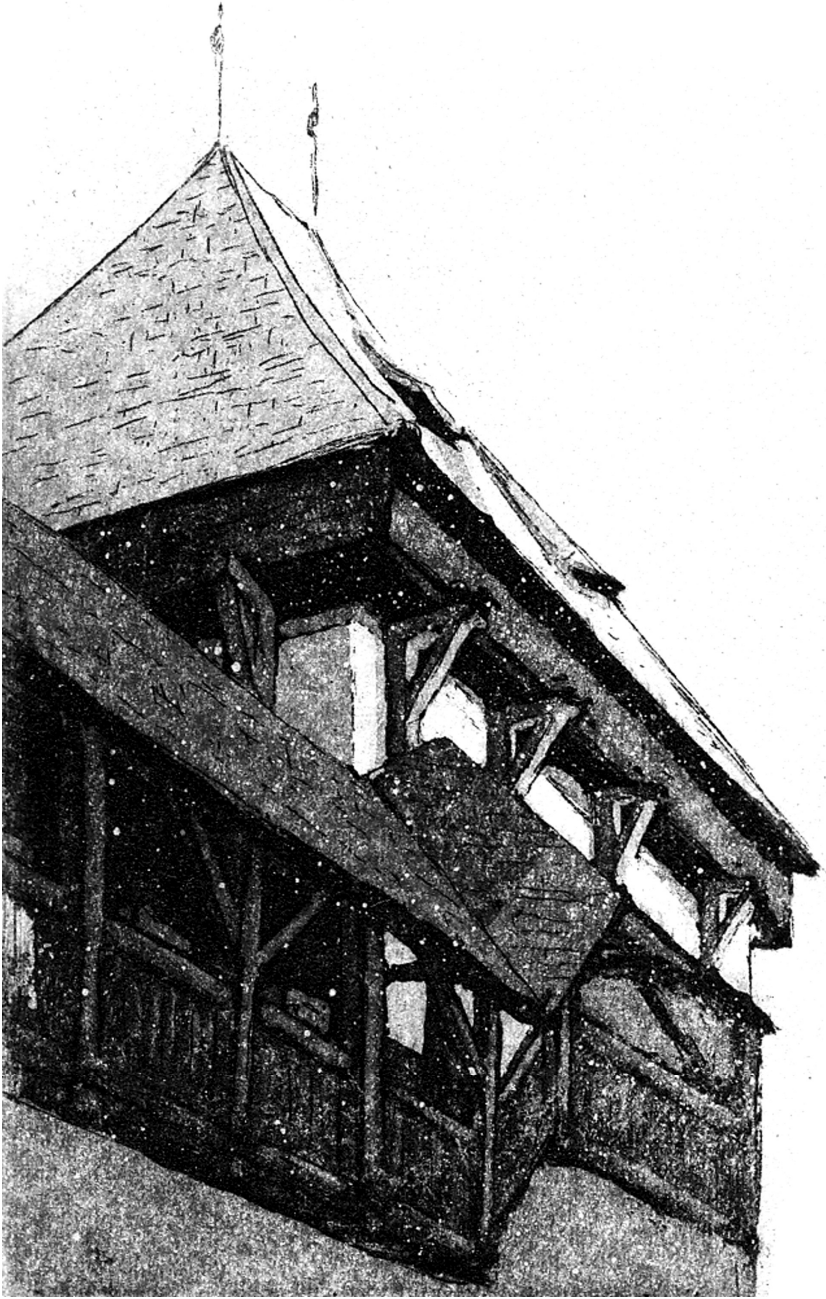
Department of Didactics and Methodology

## APPLAYING NEW MEDIA IN TEACHING ART: ADVANTAGES AND TEMPTATIONS

*Summary:* In the paper, we research, in what way and how much the connection between the traditional (painting or some other work of art) and the modern communicative media (internet) has influenced modern culture, the work of relevant institutions of culture and art and the methodological practice of teaching art in schools. The advantages of using the internet as a new media in teaching art is also taken into consideration as well as problems that may occur if a student is using the internet in the process of learning without previous training. In the paper we give a brief history of media, especially of the new media and then some recommendations in terms of using the internet in the process of learning and researching the history of art.

*Key words:* teaching art, art history, new media, internet

## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ





Драгана Ратковић  
Институт за српски језик САНУ  
Београд

УДК: 81:1(082)(049.32)  
ИД БРОЈ: 199424268  
Примљен: 20. фебруар 2013.  
Прихваћен: 15. април 2013.

## САВРЕМЕНИ ПОГЛЕД НА СТИЛ

*Styl a media – Style and Media*, *Stylistyka XXI* [ur. Stanislaw Gajda], Warsaw: Polish Academy of Sciences, Opole: Opole University, Opole Learne Society, 2010, 512 str.

Часопис *Stylistyka* излази једном годишње у Ополу у редакцији угледног слависте проф. др Станислава Гајде, а његов двадесет први број, за 2010. г., носи наслов *Styl a media – Style and Media (Стил и медији)*. Текстови, чији су аутори лингвисти углавном из пољске и руске научне средине, представљени су као: чланци, њих двадесет један (7–353), прилози (355–410), хронике (411–454) и прикази (455–490). Зборник, обогаћен одговарајућим илустрацијама, завршава се поглављем са библиографским подацима примљених књига из словенског света (503–505), подацима о ауторима текстова у овом зборнику (507–509) и упутствима за припрему радова на пољском и енглеском (511–512).

Судећи по текстовима, термин „медиј“ схваћен је као информативно средство у најширем смислу: не односи се само на радио, телевизију, штампу и интернет (тзв. мас-медије) него и на све усмене облике језичког стваралаштва као и на писани текст, и то како на књижевна тако на публицистичка дела. Језик, као вербално средство комуникације, посматра се, дакле, у оба вида реализације (писаном и усменом), у свој његовој жанровској и стилској разуђености (језик књижевних дела и штампе, односно фолклора, телевизије, свакодневне комуникације и сл.) у различитим периодима развоја. Језичка грађа је углавном словенска (пољска, руска, чешка и украјинска), али има и немачког и енглеског корпуса.

Као и лингвистичке појаве, разнородни су и приступи тим појавама. У оквиру теоријског и практичног, аутори текстова негују строго лингвистички и интердисциплинарни приступ (често обогаћен контрастивним методом) на различитим језичким нивоима (дериватолошком, синтаксичком,

дискурсном). Већина радова, ипак, посвећена је језику мас-медија и преовлађује анализа дискурса<sup>1</sup>.

У чланку *Styl medialniho dialogu a vyjednavani pozic (na příkladu jedne české talk show) – Стил медијског дијалога и заузимање сценовишта (на примеру једног чешког ток-шоуа)* (79–96) Јана Хофманова из Прага разматра стил разговора у чешком ток-шоуу *Všechnoparty* и размену мишљења у оваквом типу медијског дијалога. Као релативно становите одлике овог жанра истичу се асиметрија и функција забаве. Посебну пажњу ауторка посвећује улози варијетета чешког који користе домаћини и гости приликом заузимања становишта. Према њеној анализи, чини се да је ток-шоу врста приватног разговора у коме учесници користе изразито колоквијални чешки при чему, ипак, разни социолекти које употребљавају саговорници као припадници различитих генерација и професионалних групација, представљају важну компоненту у осликавању различитости становишта саговорника приликом њиховог сталног „надговарања“.

У чланку *Patriots and Pinheads: The Propagandistic Stylings of the Fox News Channel's „The O'Reilly Factor“* (Патриоти и ипразнолавици: ипропагандно обликовање емисије „The O'Reilly Factor“ на каналу Fox News) (97–109) Тадеуш Левандовски из Опола анализира амерички ток-шоу *The O'Reilly Factor*, његов провокативни стилски садржај као и различите критике које су ова емисија и њен домаћин изазвали својим борбеним наступом. Овај шоу, који обрађује друштвене и политичке теме, премијерно приказан 1996. г. на каналу *Fox News*, са просечним бројем од 3,5 милиона гледалаца сваке вечери представља најгледанији кабловски програм у САД. Домаћин емисије Бил Орајли (1947) најконзервативнији је предводник новог таласа крајње конзервативних медијских експерата који су се појавили на овом каналу током протекле деценије удружено створивши нов стил извештавања чије је основно обележје ненаметљивост, а које је и овој емисији и обезбедило велику гледаност. Свој шоу Орајли назива ’зоном без спиновања’ а такав начин извештавања, по његовим речима, подржава гесло ове телевизије: „фер и уравнотежено извештавање“. У својој емисији он веома оштро осуђује ’радикално’ либерални естаблишмент, промовише платформу која је усмерена против имиграната, мањина, социјалне заштите и побачаја, а себе проглашава гласом незадовољних представника патриотске радничке класе Американаца. Приликом расправе са либералним противницима врло често прибегава свађалачком тону и реченици: „Ућутите!“, што представља основну одлику његовог стила разговора.

<sup>1</sup> Због ограничености простора, нисмо у могућности да прикажемо све радове. О осталима в. у: Драгана Ратковић, *Стилистика медија на почетку XXI века, Српски језик*, бр. XVIII, св. 1–2, 2013. (у штампи).

Иако му је овакав стил донео велику славу, групације за контролу медија као што су *Media Matters for America* (*Медији су важни за Америку*) и *Fairness and Accuracy in Reporting – FAIR* (*Правичности и тачности у извештавању*) осуђују овог новинара због изношења „екстремних предрасуда и неистина“. Уз то, истраживање Факултета за журналистику Универзитета у Индијани 2007. г. показало је да се ова емисија редовно служи техникама које би се, према истраживањима једног америчког института за анализу пропаганде, тридесетих година XX в. квалификовале као пропагандне.

У раду *Konstrukcje analityczne w polskiej telewizji na progu drugiej dekady XXI wieku* (*Аналитичке конструкције на пољској телевизији на почетку друге деценије XXI века*) (177–188) Ивона Леове из Катовица разматра улогу глаголско-именичких аналитичких конструкција које се јављају на пољској телевизији почетком XXI в., што представља наставак истраживања датих конструкција рађених седамдесетих година и крајем прошлог века, а која су показала да је језик телевизије махом колоквијалан. Аутор овог рада наводи и примере одговарајућих колокација из поезије, чиме њено истраживање има и контрастивни карактер. Анализа показује да се аналитичке конструкције на телевизији употребљавају у неколико функција, а то су: функција ретардације (успоравање темпа говора), имитације (употреба клишеа), демонстрације (стварање слика), металингвистичка функција (свесни избор колокација уместо глагола), као и функција стилизације и еуфемизације говора. Леовино истраживање показује да аналитичке конструкције користе како водитељи телевизијских програма тако и њихови гости те да учесталост аналитичких конструкција спада у особености језика телевизије.

Бохемистичка истраживања у току последњих четрдесет до педесет година показала су да се „универбизити“ (у србистици „сливенице“) веома често користе у новинским и медијским текстовима. Полазећи од тога да је универбизација као спајање више пунозначних лексема у једну реч често заступљен творбени начин не само у савременом чешком говорном већ и у писаном језику, Ивана Коларжова из Брна у чланку *Univerbizované názvy jeví prezentovaných v mediích a v publicistických textech* (*Универбизација у медијима и новинским текстовима*) (189–207) на грађи чешког националног корпуса прави творбено-семантичку анализу одговарајућег типа речи везаних за мас-медије – називе за: особе које раде у медијима, радње везане за медије и медијска дела (филмове, представе, песме, композиције). Резултати истраживања показују да се универбизити јављају у различитим књижевним текстовима и текстовима писаним колоквијалним језиком. Са стилског становишта, они могу бити немаркирани (употребљени неутрално, стандардно) и маркирани (употребљени супстандардно, слабије или јаче експресивности, која може попримити и вулгарну нијансу). У творби

више од 90% примера учествује суфиксација (од тога више од 75% помоћу суфикса *-ka* и *-ak*), док је више од 90% универбизата творено по систему 'придев + именица'.

У чланку *Elementy kodu miłosnego w liryce Haliny Poswiatowskiej (Елементи кога љубави у лирици Халине Пошвјатовске)* (209–237) на примеру поезије пољског писца Халине Пошвјатовске (1935–1967) Тереза Скубаланка из Лублина говори о различитим елементима традиционалног кодирања љубави. То су: божанства љубави, срце као атрибут љубави, огањ љубави, љубав и смрт, описи природе заљубљених, елементи света природе. Аутор закључује да се стилска иновативност ове лирике огледа у сажетости и једноставности као и у употреби симбола који су у вези са природом.

У чланку *O „procesie cywilizacyjnym“ i „mieszczkańskim“ języku poetyckim w Polsce na przełomie XVI i XVII wieku (О „цивилизацијском процесу“ и „буржоаском“ њесничком језику у Пољској на ѡрелазу из XVI у XVII век)* (239–261) Витолд Војтович из Шчећина се бави односом између пеничкиог језика (нарочито опсценошћу и скатологијом) и друштвеног миљеа читалаца буржоаске поезије. Анализа показује да је књижевност потврда све израженије поделе на „префињено“ и „вулгарно“ (и једно и друго у односу на субјективне алузије као и језик који се овде користи). „Цивилизацијски процес“ представља израз тежње елите да се одвоји од светине у обичајима и језику, те „карневалски“ језик („karnawałowy język“), који се истиче по својој специфичној „виталности“ („witalność“), због чега му се често приписује „народни“ карактер, постаје маргинализован. Круна овог процеса јавља се у класицизму XVIII в.

У чланку *Job: A Christian Sisyphus? Humor and the Triumph of Human Experience (Јов: хришћански Сизиф? Хумор и ѡтријумф људској искушћва)* (263–277) Кристоф Ванхауте из Рима говори о томе како се протеклих деценија хумор и смех јављају као озбиљне теме научног истраживања, због чега је настао изван број теорија о хумору и улози смеха. Ове теорије, међутим, разматрају смех углавном у свакодневним, уобичајеним животним ситуацијама. У овом истраживању Ванхауте полази од Камијевог појма срећног Сизифа и настоји да утврди да ли се и лик Јова, који се налази у сличној апсурдној ситуацији, може сматрати срећним, чак насмејаним. Рад се завршава јединственим тумачењем светих речи које се налазе на крају *Књије о Јову*, а које могу бити суштинске за довођење у везу Јова са Сизифом.

Истичући да је разоткривање и дешифровање оригиналних епитета тежак посао који захтева индивидуални приступ, у чланку *Оријинални епителини сѡрукѡтури у художњому конинууми (Сѡрукѡтуре оријиналних епителина у уменичкиом конѡинууму)* (279–290) Тетјана Беценко из Сумија се бави оригиналним епитетом као феноменом стилског поетског говора. Њено истраживање представља откривање суштине оригиналног епитета и

његових битних знакова те анализу његове необичне структуре, чиме се потврђује да је оригинални епитет обавезна појава у поетском језику и фолклору.

Улога пословица у делима великих романтичара озбиљно је истраживана, и то пре много година – нпр. Станислав Свирко је 1958. г. истраживао пословице у епу *Пан Тадеуш* Адама Мицкјевича док је 1964. г. Мирослав Кашјан разматрао употребу пословица и колоквијалних метафора у епу *Бјењовски* Јулијуша Словацког. Овој теми је потом повремено посвећивана пажња. Један од таквих видова је и чланак Наталије Шидловске из Бјалистока *Przysłowia i zwroty przysłowiowe w Panu Tadeuszu i Beniowski* (*Пословице и њословични изрази у Господину Тадији и Бјењовском*) (291–302). Аутор овог текста се осврће на дата књижевна дела, препричава их и разматра улогу пословица у њима инспиришући се културолошким истраживањима. Дубоко укоренење у усменом стваралаштву, пословице из народа и племићког света у делима А. Мицкјевича, Шидловска истражује у складу са теоријско-методолошким апаратом Валтера Онга, док је њено истраживање пословица у стваралаштву Словацког, које су укоренење у књижевности аристократског културног круга, засновано на теоријама Јана Мукаржовског. Анализа показује разлику грађе коју оба писца користе (готово да нема пословице која је присутна у оба дела), као и разлику начина на која се ова два романтичара служе датом грађом.

Магдалена Сковроњска из Опола у тексту *Językowe strategie oddziaływania perswazyjnego w czasopismach młodzieżowych* (*Лингвистичке стратегије убеђивања у омлагинским часописима*) (303–312) анализира методе убеђивања у часописима за тинејдере. Оне су засноване на механизмима друштвеног утицаја. Њихова форма и правац прилагођени су комуникацији у штампаним медијима, односно циљној групи читалаца. Служећи се првенствено суптилнијим механизмима убеђивања, ове методе избегавају непосредни притисак и функционишу уз помоћ закона ауторитета и правила: друштвене потврде, оскудности и допадања. Доводећи до промене ставова, мишљења и система вредности код тинејцера, задовољавају њихове потребе. Анализа показује да се омладински часописи служе законитостима друштвеног утицаја као најефикаснијим средствима убеђивања, чије присуство тинејдер неће одбацити нити довести у питање.

Концепт религије у украјинском фолклору Људмила Михно из Сумија анализира на лексичком и фразеолошком материјалу и то у чланку *Концепції „релігії” в думовій картині світу* (*Концепції религије у слици света украјинске епске поезије*) (313–322). Као кључни елементи овог концепта јављају се теоними а све у свему, резултати истраживања потврђују идеју о повезаности језика украјинских епских песама са религијским извором.

У чланку *Specyfika listu handlowego jako przedmiotu badań lingwistykі tekstow specjalistycznych* (Специфична њрурога њословној њисма као њрег-меј линѡисѡиѡкој исѡраживања сѡруѡних ѡексѡова) (323–342) Ивона Швед из Жешова расветљава појам пословног писма као средства стручне комуникаѡије. Анализа је заснована на идеји да се прикаже степен стручности различитих облика пословне комуникаѡије почев од најопштијег – нпр. разговора, преко читавог спектра жанрова све већег степена стручне компетенѡије до нпр. строго експертског разговора два инжењера грађевине о специфичностима челичних конструкѡија. Последњи део чланка представља кратак приказ истраживања пословног писма као стручног текста у немачкој лингвистици текста.

Истраживање Ане Пјетриге из Опола под називом *O spójności (hiper)syntaktycznej i fraktalach* (О (хиѡер) синѡаксѡиѡкој кохезији и фракѡалима) (343–353) има два дела. Први део је опширнији и тиче се већ доста разматраних веза између граматике природног језика и логике, док се у другом делу говори о односу структуре текста и структуре фрактала (геометријске фигуре чији су елементи слични или идентични целини коју творе).

Рубрику *Essay Reviews* чине четири теоријска рада из области лингвистике текста. То су: *Czy wszystko jest stylem? Refleksje dotyczące relacji tekstu i stylu* (Да ли је све сѡил? Размишљања која се ѡичу релација ѡексѡа и сѡила) Волфганга Хајнемана из Липска (355–370), *Stylistyka komunikatywno-integratywna* (Комуникаѡивно-инѡеграѡивна сѡилисѡиѡка) Бернта Спилнера из Дуизбурга (371–384), *Niemiecka lingwistyka dyskursu* (Немачка линѡисѡиѡка дискурса) Валдемара Чахура из Варшаве (385–392) и *Lingwistyka tekstu w Niemczech na tle polonistycznych badań tekstologicznych – kontrastowność interlingwistyczna* (Линѡисѡиѡка ѡексѡа у Немачкој на бази ѡолонисѡиѡѡких ѡексѡолоѡких исѡраживања: инѡерлинѡисѡиѡѡка конѡрасѡивносѡи) Зофије Билут Хомплевич из Жешова (393–410).

Рубрика *Chronicle* садржи седам биографија посвећених значајним научницима поводом њиховог одласка са овог света или годишњице живота и рада, као и један извештај са научне конференѡије. То су текстови: Ане Калковске из Кракова посвећен Кристини Писарковој (411–418), Терезе Добжињске из Варшаве – Луѡили Пшчаловској (419–421), Станислава Гајде из Опола, Милосава Чаркића из Београда и Божене Витош из Катовица – Маргарити Кожиној поводом стицања тутуле почасног професора Ополског универзитета (423–428, 429–435, 437–439), Михала Кшистека из Брна – Марији Крчмовој (441–442), Галине Копнине из Краснојарска – Александру Сковородникову (443–447), Катажине Каусе Михалковске и Магдалене Зига *Дискурс у ѡајонском ѡољу сисѡема и осѡале линѡисѡиѡѡке дисѡиѡлине* („Der Diskurs im Spannungsfeld von System – und angewandter

Linguistik“), извештај са германистичке конференције одржане од 15. до 18. септембра 2009. у Побјерову (449–454).

Поглавље *Book Reviews* садржи приказе шест књига. То су огледи: Јоланте Ноцоњ о књизи *Tekstologia* Ј. Бартмињског и С. Њебжеговске Бартмињске (455–468), Илоне Лехович о књизи *Dyskurs i stylistyka* Б. Витоша (468–474), Марије Чехове о књизи *Současna terminologie se zaměřením na kolokační terminy z lékařství* И. Боздехова (474–478), Нађе Каменске о књизи *Текстиво-образні універсалії гумовоїо еїосу: сїрукїура, семанїїка, функції* Т. П. Беценко (479–485), Луїзе Урбанцове о књизи *Verbalna komunikacija u pohľadu lingvist(i)ky* Ј. Клинецкова (486–488) и о књизи *Sociolinguisticke aspekty elektronicky podmienej komunikacie* В. Патраша (488–490).

Поглавље *Book Notes* (491–502) садржи резимее неколико монографија: две књиге С. Козјаре – *Frazeologia biblijna w języku polskim u Tradycyjne biblizmu a nowe polskie przekłady pisma świętego (ujęcie filologiczno-normatywne* (први резиме на руском, други на енглеском). Затим, *Słowo i gest*, зборника са научне конференције одржане у Ополу 22. и 23. октобра 2008. г. (резиме на пољском), монографије *Styl cyklu opowiadań* На скалным подгалу Казимјера Тетмајера К. Сјићињске (резиме на енглеском), *Tekst (w) sieci 1. tekst, język, gatunki*, зборник радова са конференције одржање у Варшави од 2. до 5. децембра 2008. г. (резиме на пољском) и *Książka kucharska jako tekst* В. Жарског (резиме на енглеском).

Радови које смо приказали у овом тексту требало би да србистичкој средини послуже као подстицај за слична истраживања.





## 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) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### ***Назив устџанове ауџора (афилијација)***

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџактџ њодаци***

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

### ***Аџсџтрактџ (сажеџџак)***

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

## **Резиме**

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

## **Кључне речи**

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

## **Литература**

### **1. Књига**

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, Енциклопедијски речник модерне лингвистике, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, Hegemonija ili opstanak, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, Langage and Mind, Harcourt, Brace and World: New York.

### **2. Чланак**

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, Српски језик, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u 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 документ**

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

### ***Цртежи, слике и табеле***

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на пољењини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

***Статистички подаци*** дају се према параметрима научних методологија.

***Рукописи се не враћају.***

**Уредништво**

Часопис можете набавити у књижари  
*Српске књижевне задруге*  
Краља Милана 19, Београд  
и на  
Факултету педагошких наука 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) : Факултет педагошких наука,  
2003 – (Јагодина : Citypress).  
– 25 cm

Часопис наставља традицију Учитељске  
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970).  
- Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN  
0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS. SR-ID 110595084