

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2014, год. XI, бр. 1

ISSN 1451-673X

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2014, год. XI, 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 П. Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу

Уреднички

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

Оперијативни уредник

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

Адреса уредничког

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 П. Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Д. Смић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетих, 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 Виолета П. Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. мр Сретко О. Дивљан, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Тиодор П. Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Илијана Р. Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Драгана Сарајлић, Универзитет у Приштини – Факултет уметности са седиштем у Косовској Митровици; доц. др Јелена Д. Теодоровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Виолета Стојичић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за англистику; мр Ана Коцић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Департман за англистику

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

Доц. др Илијана Р. Чутура, МА Маја Димитријевић, МА Марија В. Ђорђевић, Нина Б. Марковић

Превод резимеа

Др Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић

Штампа

„NAIS PRINT“ d. o. o, Ниш

Тираж

300

Ликовни ирлози

Љубиша Манчић
Скулптуре из циклуса *Рађање*



САДРЖАЈ

АКТУЕЛНОСТИ

Милош М. Ковачевић, Филолошка виђења идентитета српског језика и културе као интелектуални апел за шире друштвено деловање / 5–8

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Јелена Р. Јовановић Симић, Инструктивни стил фармацеутских упутстава / 11–27

Тиодор Р. Росић, Митопоетика у бајкама Илије И. Вукићевића / 29–36

Милош М. Ђорђевић, Утицај технологије на људско тело у савременој уметности / 37–46

Слободан Лазаревић, Пут у средиште / 47–51

Зорица З. Чолић, Постпродукцијске уметничке праксе и нови медији / 53–61

Нада И. Половина, Породични фактори повезани са вршњачким насиљем у школи / 63–72

СТРУЧНИ РАДОВИ

Јелена Јб. Спасић, Репортажа у настави српског језика / 75–85

Христо Петрески, Српска и македонска ауторска бајка у настави / 87–95

Снежана П. Марковић, Истраживачки задаци у интерпретацији народних песама и прича у разредној настави / 97–109

Биљана М. Павловић, Десанка С. Тракиловић, Народна музичка традиција северног Косова у функцији наставе музичке културе у основној школи / 111–125

- Наташа М. Вукићевић, Катарина Р. Станојевић, Индивидуализација наставе
музичке културе у контексту савременог образовања / 127–139
- Оливера Д. Цекић-Јовановић, Ирена Б. Голубовић-Илић, Андријана
Ж. Јаковљевић, Ставови и мишљења ученика о учењу Природе
и друштва применом образовно-рачунарског софтвера са
мултимедијалним садржајима / 141–158
- Нена А. Васојевић, Прве српске учитељице / 159–175

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

- Илијана Р. Чутура, О стилу у књижевном делу / 179–182
- Сања Пантовић, Нескривено а заборављено земаљско благо / 183–185

УПУТСТВО АУТОРИМА / 187–191

АКТУЕЛНОСТИ

Милош М. Ковачевић
Филолошки факултет Београд
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 811.163.41+
821.163.41:005.745](049.32)
ИД БРОЈ: 208611596
Примљен: 15. мај 2014.
Прихваћен: 28. мај 2014.

ФИЛОЛОШКА ВИЂЕЊА ИДЕНТИТЕТА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ КАО ИНТЕЛЕКТУАЛНИ АПЕЛ ЗА ШИРЕ ДРУШТВЕНО ДЕЛОВАЊЕ

Одбор за српски језик Српске књижевне задруге, основан у јуну 2013. године, последице Научне конференције „Улога Српске књижевне задруге у неговању културе српскога језика“, одржане 14. 11. 2013. године, а са које се управо појавио научно врло значајан зборник радова – одржао је 8. маја 2014. године другу Научну конференцију на тему „Идентитет српскога језика и културе“. Обе конференције представљају почетне а практичне кораке у реализацији програма Одбора за језик Српске књижевне задруге. Оснивањем Одбора за језик Српска књижевна задруга као једна од најстаријих српских културних установа „објавила“ је, а овим конференцијама и потврдила, да мора да се активно укључи у борбу за очување вредности српскога језика. То је посебно значајно у данашњем времену у коме се, пре свега политички и политикантски, доводи у питање идентитет српскога језика, и у коме се језичка култура по језичкој некултури препознаје на готово свакоме кораку. С каквим и коликим проблемима се сусреће српски књижевни језик, а следствено и српска књижевност и култура на њему створена, на најбољи начин показују закључци што их – након седамнаест поднесених реферата који из различитих аспеката осветљавају проблематику идентитета српскога језика и културе – донесоше и

српској друштвеној, културној и политичкој јавности презентоваше учесници Научне конференције ИДЕНТИТЕТ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ. Реч је о следећих шест закључака:

1) У провођењу српске језичке политике, која подразумева не само србијански него читав српски језички и културни простор, мора се постићи усаглашеност српских научних и политичких ставова и деловања. Српска политика не може нити сме деловати мимо српске филолошке науке, како је то до сада био случај, а што се посебно огледа у неутемељеном прихватању мањинских језика, као нпр. босанског.

2) Постојеће врло сложено стање у српској филологији у очувању српских националних филолошких интереса није могуће мењати без учешћа „националне интелигенције“, која не може нити сме, као до сада, бити деполитизована.

3) Питање места српског језика и књижевности, као кључног за одређивање нашег културног и историјског идентитета, у нашем друштву треба да добије статус политичког питања, као што су то и друга национално битна политичка питања (европски пут Србије, питање Косова и Метохије и сл.).

4) У процесу глобализацијских и ервоинтеграцијских процеса, неопходно је да српска филологија, српска политика и медији заједно раде на очувању српског језичког, књижевног и културног идентитета који је, ништа друго, него европски идентитет.

5) Српски језик и књижевност морају у образовном систему добити статус какав имају матерњи језици и књижевности у водећим европским земљама, пре свега у погледу броја часова наставе у основној и у средњој школи, односно морају добити „надпредметни статус“ какав матерњи језик и књижевност имају у појединим европским земљама.

6) Статус српског језика не може се побољшати ако се не промени његов статус у целокупном образовном систему. Не може, наиме, у Србији постојати ниједан факултетски тип школовања а да не подразумева елементарну и функционалну писменост и елементарно познавање српске књижевности и културе. Зато је неопходно, уз учешће свих научних, филолошких, педагошких и културних установа, изградити национално, демократско и друштвено освешћени концепт изучавања српског језика, књижевности и културних вредности, и очувања ћирилице као српског националног писма.

Наведених шест закључака на најбољи начин одражавају актуелно врло тешко стање српскога језика и српске културе. Показују да се одавно присутна државна и друштвена немарност према проблемима српскога језика, српскога писма ћирилице, и српске филологије уопште – још више продубљује разо-

бличавајући управо у актуелном тренутку све своје негативне последице. У сваком од закључака сажет је суштаствени део једног или више реферата са ове научне конференције. А на Научној конференцији „Идентитет српскога језика и културе“, која је била позивног типа, учешће је узело седамнаест еминентних српских филолога из Србије, Црне Горе и Републике Српске, које данас представљају јединствен културно-језички простор. Тих седамнаест реферата условно би се, према претежности филолошког интересовања, могли поделити у две скупине. Прву скупину чинили би реферати који су се бавили актуелним проблемима српскога језика и писма, а другу реферати који су истраживали актуелне, проблеме српске књижевности, односно српске књижевно-културне, најчешће идентитетске, проблеме.

Различитим идентитетским аспектима српскога језика и ћирилице бавили се, у својим рефератима, дванаест српских филолога, учесника конференције: 1) Јелица Стојановић, *Значај ћирилице за континуитет и идентитет српског језика и културе*; 2) Срето Танасић, *Место српског језика у идентитету српске културе*; 3) Александар Милановић, *Идентитет српског књижевног језика кроз историју*; 4) Милош Ковачевић, *Српска ћирилица босанској коби српског језика*; 5) Михаило Шћепановић, *Црногорски проблем српског језика у Црној Гори*; 6) Миланка Бабић, *Босански проблем српског језика у Републици Српској*; 7) Рајна Драгићевић, *Нека питања организације настава српског језика у школама као важан фактор очувања идентитета српског језика и културе*; 8) Илијана Чутура, *Идентитет српског језика у настави*; 9) Драган Лакићевић, *Идентитет српског језика у поезији*; 10) Вељко Брборић, *Језички и културни идентитет у основној школи*; 11) Душко Бабић, *Савремена школа и кварије српског језика*, и 12) Марко Јанићијевић, *Језик и сејарајизам у светлу референцијалних података*. Свих дванаест реферата поднесени су на скупу, изузимајући Миланку Бабић, која није присуствовала конференцији, него је свој реферат приложила. Из самих наслова реферата може се готово самоочигледно закључити који су све проблеми српскога језика научно разматрани на овој конференцији, и колико су они партиципирали у неком од пет усвојених закључака.

Питањима идентитета српске књижевности и културе бавило се, у својим рефератима, пет угледних српских књижевних филолога: 1) Зоран Аврамовић, *Шта угрожава идентитет српског језика и културе*; 2) Мило Ломпар, *Национална интелекција и стилус српске филологије*; 3) Драган Бошковић, *Српска књижевност: национални и европски идентитет*; 4) Александар Јовановић, *Књижевност и национални идентитет*, и 5) Тиодор Росић, *Глобализам и национални стилус српске књижевности*.

Кад се дате теме придруже онима што су примарно лингвистичке, јасно је да је научна конференција на дневни ред поставила готово сва актуелна питања која оптерећавају идентитет српскога језика, српске књижевности

и српске културе. Јасно је, такође, да закључци са датог скупа одражавају суштину тих проблема. Ти закључци нису, међутим, прављени само ради упознавања шире јавности. Њихов циљ је шири, и много значајнији: они треба да бар мало разбију „учмалост“ и „незаинтересованост“ пре свега српске владе и српских политичких кругова, посебно у времену процеса европске интеграције Србије, гдје идентитетски критеријуми морају добити једно од најзначајнијих места, уколико се не жели таква интеграција Срба у Европску унију која ће поништити све њихове језичке и културне вредности.

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Јелена Р. Јовановић Симић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик

са јужнословенским језицима

УДК: 811.163.41'38 ;

811.163.41'276.6:61

ИД БРОЈ: 208613388

Оригинални научни рад

Примљен: 17. децембар 2013.

Прихваћен: 21. април 2014.

ИНСТРУКТИВНИ СТИЛ ФАРМАЦЕУТСКИХ УПУТСТАВА

Апстракт: У раду¹ су у разматрање узета фармацеутска упутства као област употребе тзв. инструктивног стила. У тим упутствима начин излагања варира од дескрипције преко благе прескрипције до наредбодавног тона. Основна хипотеза коју је требало доказати јесте да се исти тематски садржај исказа може представити у различитим перспективама употребом различитих лексичких, обличких и синтаксичких средстава, тј. формалних типова или 'говорних жанрова'.

Кључне речи: стил, жанр, инструктивни стил, опис/дескрипција, прескрипција, наредбодавни тон

1. ПРЕТХОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. Прилично су сложни речници у дефинисању 'инструкције' као (а) поуке и (б) упутства. РМС (1976: s. v.), слично дефинише и 'упутство': „поука, савет, наредба, директива како шта треба радити“, с тим што је 'поука' исто што (1) „поучавање“ и (2) „поучни савети“, а 'поучавање' – давање знања, вештина и сл. Крајњи исход ових дефиниција био би да појам 'инструкције' и 'поуке' у себе укључује како сазнајно-информативни (инструкције о стању ствари, тако исто и подстицајно-наредбодавни смисао (инструкције како нешто треба чинити или сл.). Инструктивни стил ми смо управо схватили као широку лепезу значењских нијанси од описног до наредбодавног – обједињену у скупу сродних исказа од којих се већи број не може једнозначно идентификовати на скали модалних вредности.

2. Познато је да медицински дискурс представља у неку руку пандан метаметичком. Оба чине екстремно херметичне сфере научног стила, али у

¹Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика стилова савременог српског језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

различитом смислу ове речи, и у различитим смеровима одступања од неког замисливог просека. Математички дискурс је великим делом ослоњен на нејезички тип симболике, и отуда долази неразумљивост његова за оне који на знају карактер и смисао употребљених симбола. Медицинска струка веома је ослоњена на латински језик и међународне термилошке системе итд., па ту лежи разлог што је лаику често немогуће пратити и најобичније излагање у овој врсти комуникације. Лекар, наравно, у дијалогу са пацијентом покушава избећи термилошке препреке и доћи до нивоа разговора на којем ће бити обезбеђено споразумевање. Постоји и један канал комуникације са ублаженим цртама медицинског дискурса, а то је научно-популарни стил медицинских и фармацеутских упутстава. Нас у приложеном раду, међутим, неће занимати све особености популарно-научног израза, већ један тип пратећих текстова медицинско-фармацеутске струке. То су упутства за употребу лека. При томе смо утврдили да постоје двојака упутства: једно су она која су сакупљена у фармакотерапијске приручнике и упућена су углавном стручним лицима која рукују лековима, а друго она која се прилажу уз препарате и садрже податке о саставу лека, року трајања, начину чувања и коришћења, упозорења о штетном дејству или сл. – и доступна су и мање обавештеним лицима заинтересованим за особености и деловање лека као њихови корисници. При томе полазимо од тезе да читав тај конгломерат текстовних облика чини један, у основи јединствен, тзв. инструктивни стил.

3. Према дефиницији Светске здравствене организације: „Лек је свака супстанца или лек који се користи или се намерава користити за добро при-маоца с циљем мењања или разјашњавања физиолошких система или патолошких стања“ (ФП 1985: 1). Лек служи за сузбијање болесних и других стања код људи која рађају потребу за лечењем. Лекарски налаз и рецепт отварају пут ка исправној терапији. У цитираном приручнику аутори инсистирају на рационалном третману људи када су у питању лекови: „Рационална фармакотерапија подразумијева дакако примјену само доказано дјелотворних и прихватљиво штетних лијекова“ (ФП 1985: 1.). Но не само лекар и фармацеут, већ и произвођач лекова настоји да укаже на све добре и лоше стране датог препарата. Савремени пацијент у просеку није ни неписмен ни необавештен, те је исправно да уз лек буде приложено упутство произвођача које употпуњава лекарски и фармацеутски савет. Тиме што је упутство по правилу шире и садржи више детаља од усмених лекарских и фармацеутских објашњења, пацијент добија прилику да се систематичније упозна са начином деловања препарата, као и нуспојавама које изазива уопште, или посебно код различитих категорија корисника.

4. У овом раду даћемо ’жанровске’, тј. шире посматрано – стилске карактеристике стручних упутстава о примени фармацеутских препарата. Њих има бар две врсте: једна су упућена стручним лицима која рукују лековима и

учествују на овај или онај начин у њиховој примени, док су друга приложена уз препарате који се у наше дане добијају у нашим апотекама, а намењена су и лицима без посебних стручних знања. Неки од њих су увозни, а други су произведени у нашим фабрикама лекова. Наравно, простор нам не дозвољава ширу обраду грађе, те ћемо се задовољити неколиким примерима који су се нашли у нашим рукама у време рада на овом прилогу.

2. ГРАЂА

1. Најпре ћемо се укратко осврнути на први тип упутстава, дакле она која су намењена лекарима и апотекарима, и евентуално другом особљу у здравственим медицинским и фармацеутским установама (ФП: 1985). Она су писана углавном научним стилем медицинске струке, са основним карактеристикама научног функционалног стила (Симић–Јовановић 2002; Тошовић 2002). У поменутом приручнику, после опширног увода, лекови су класификовани по основним својствима, и најпре су изнете њихове опште особине, намена итд., а затим су укратко окарактерисани појединачно.

а) Примера ради, прво поглавље у којем се приказују лековите супстанце насловљено је 'Имуносеруми или имуноглобулини животињског поријекла' (ФП 1985: 51–62). Почетни параграф гласи:

Имуносеруми односно имуноглобулини су препарати који садржавају специфичне имуноглобулине. Добијени су пурификацијом нативних серума животиња претходно имунизираних токсинима микроорганизама или токсинима животиња, односно суспензијама микроорганизама или другим антигенима. Према својем дјеловању могу се подијелити на:

- антитоксичне (тетанус, дифтерије, ботулизам, плинска гангрена)
- антибактеријске (пертусис, антракс)
- антивирусне (бјесноћа)
- серуме против животињских токсина (ујед змијски, ујед паука)
- серуме против осталих антигена (антилимфоцитарни)

(1) У сплету стручних термина нестручњак се тешко сналази око смисла текста. 'Имунитет', 'препарат', 'серум' итд., затим 'токсичан', 'бактеријски', 'вирус', па 'тетанус', 'дифтерија', 'гангрена' и др. – већ су приступачни већини образованијих људи. Али 'имуноглобулин', 'пурификација', 'нативни', 'суспензија', 'антиген', па 'ботулизам', 'пертусис' или сл. сасвим су непрозирни и за школованије интелектуалце немедицинских струка.

(2) Текст и на први поглед има дескриптивни карактер. Термини нису само ту као стручни називи, већ и као фактор описа тематике којом се текст бави.

(3) На истој линији стоји и упадљиво мали бој глаголских речи у наведеном примеру. Али – у другом правцу посматрани – интересантни су облици.

Ваља нам рећи да научни опис по правилу тече на два нивоа: на нивоу конкретних истраживања – са конкретним, тј. локализованим значењима облика; – и на нивоу општијих разматрања – са општим временским значењем. Опис пред нама тече на овом вишем нивоу. Ту бисмо у основи очекивали презент, и апсолутивно, тј. опште временско значење. Али само два од четири случаја запремљена су обликом пезента: ‘(имуноглобулини) су (препарати који) садржавају’. Једном је употребљен (пасивни) перфекат ‘добијени су’. Његова антериорна перспектива могла би бити усмерена ка презенту, и дати облику апсолутивни вид. Али у овој констелацији односа таква нијанса није сигурна, а пре ће бити да је перфекат ослоњен на шире схваћену ‘садашњу’ ситуацију – дакле у неку руку има локализовани карактер и индикативно претеритално значење.

(4) Класификативни израз ‘могу се поделити’ сасвим је специфичан по смислу. У ствари, као да се хтело рећи да је подела као што следи, али да није једина, већ постоје и друге евентуалне прерасподеле по врстама. ‘Модалност’ глагола ‘моћи’ овде се реализује као извесна несигурност да ли је број и садржај категорија прецизно одредљив.

(5) Табеларизирани вид представљања класа има транспарентизацијску функцију: појачава прегледност и јасноћу излагања.

б) У даљем тексту скоро се искључиво употребљава апсолутни презент, што упућује на опште разматрање као форму излагања, нпр.:

Имуносеруми су или текући или лиофилизирани. Леофилизација се изводи зато да се продужи рок трајности препарата. Леофилизирани препарати садрж мање од 1% воде. Непосредно прије употребе леофилизирани се препарати реконституирају... Текући имуносеруми су безбојни и лагано жути, бистри, без талога и без мириса (осим мириса конзерванса). Леофилизирани препарати су бијели или свијетложути прашци или крусте које се врло брзо топе у отапалу, а отопљени препарати изгледају као текући имуносеруми.

Додаћемо да су описи поступака типа ‘лиофилизација се изводи... да се продужи’ – изведени помоћу конструкција са ‘се’, дакле обезличеним формама.

в) О употреби серума пише следеће:

Имуносеруми се инјцирају им., интракутано, а изузетно и ив.

При апликацији имуносерума мора се имати на уму да у организам уносимо страну беланчевину, те да увјек постоји опасност појаве реакције преосјетљивости на страну бјеланчевину. Зато прије давања серума треба увијек изводити тестове да се установи да ли постоји опасност појаве алергијских реакција, и узети анамнезу у том смислу.

а) Скраћенице ‘им.’ (интрамускуларно) и ‘ив.’ (интравенозно) уобичајене су у литератури ове врсте, дакле у научном тексту уопште, и плод су тежње ка скраћеном изразу тамо где то не смета разумевању.

б) Насупрот томе стоје места где се осећа лексичка пренатрпаност, која настаје из различитих разлога. Овде је нпр. 'опасност појаве реакције преосјетљивости' упућује на претерану тежњу ка номиналним облицима. Развијена форма са глаголом, нпр. 'опасност да не дође до реакције преосјетљивости' // '...да се јави преосјетљивост' или сл. знатно би оживела израз, и појачала јасноћу текста.

в) Обрт. 'мора се имати на уму да у организам уносимо' делује такође пренатрпано, јер се исти смисао може пенети краће: 'у организам уносимо' // 'у организам се уноси'. Али део који смо изоставили ипак није без функције, јер је његовим уклањањем текст заправо доживео тонску ретардацију. Наиме, 'треба имати на уму да' делује логиком тонског појачивача, тј. стилског активизатора конструкције у коју је уметнуто.

г) Слична је модална трансформација последње реченице: „Зато прије давања серума треба увијек изводити тестове да се установи да ли постоји опасност појаве алергијских реакција, и узети анамнезу у том смислу“. Прави научни израз безличног изгледа гласио би заправо: „Зато се прије давања серума увијек изводе тестови да се установи (// ради установљења) да ли постоји...“. Научни израз је, како видимо, по правилу деперсонализован и временски апсолутизован да би имао општији смисао који вреди за све случајеве дате класе или сл.

2. Упутства намењена и кориснику лека спадају у популарно-научни сектор. Но имају и других специфичности у односу на описани начин излагања. Показаћемо ово на неким примерима. При руци су нам упутства за употребу већег броја препарата и од различитих произвођача. Преписали смо четири таква текста, али је препис изнео петнаестак страница ситног слога, што је несавладива количина за ову сврху и простор којим располажемо. Најпре ћемо подробије описати једно од упутстава, а из остале грађе одабраћемо само неке интересантније детаље.

2. 1. Маст за очи 'тобрадек' („TOBRADEX 1 мг/г + 3 мг/г маст за очи Дексаметазон и Тобрамицин“. Произвођач **Alcon**, Белгија) спада у квоту увећаних лекова, па је упутство свакако преведено са страног језика. То је између осталог видљиво и по нешто наглашенијој учтивости у обраћању корисницима лека, али и у неким другим ситницама.

2. 1. 1. Као и текстови вишег научног стила, и ови се састоје из описних пасажа, и са истим карактеристикама као горе, са врло мало глаголских облика и статичним утиском, али уз извесна друкчија решења. Нпр.

1. ШТА ЈЕ ЛЕК TOBRADEX И ЧЕМУ ЈЕ НАМЕЊЕН?

TOBRADEX је комбинација кортикостероида и антиинфектива.

TOBRADEX се употребљава за лечење упала и могућих инфекција ока (очију).

САСТАВ

Фармацеутски	Маст за очи.
Облик и садржај	Активна супстанца: 1 г масти садржи 3 мг тобрамицина 1 мг дексаметазона. Помоћне супстанце: Хлорбутанол, безводни; парафин, течни; парафин, бели, меки.
Објашњење	TOBRADEX је бела до беличаста хомогена маст.

ПАКОВАЊЕ

Алуминијумска обложена туба епокси-фенолом са полиетиленским врхом.
Доступно је следеће паковање: картонски контејнер који садржи једну тубу од 3,5 г.

(1) Прво што је видљиво при читању текста, јесте 'жанровска' структура (Дементјев 2010), односно 'облици излагања': наш текст се састоји од почетног питања, као наслова, и развијеног одговора на питање, као текста. Примећујемо да су поднаслови врло упрошћени – и да имају форму једночланог номинативног исказа: 'Састав', 'Паковање'.

(2) Друго је табеларизирани део са основним подацима о леку. Но обрађивач текста не држи се неких специјалних узуса у томе, јер је објашњење на неконвенционалан начин и само укључено у табелу, а у облику је описног исказа.

(3) Обавештења о паковању такође у првом делу личе на табеларизирани исечак текста (непредикатни исказ састављен од управне именице 'туба' и низа пратећих детерминатора). Други део је снабдевен предикатима и стилски оживљен – тако да се опис примиче приповедном начину излагања.

2. 1. 2. Нешто је живљи текст о употреби лека. И овде је примењена форма са питањима и одговорима:

КАКО ЛЕК TOBRADEX ДЕЛУЈЕ?

Кортикостероиди (у овом случају дексаметазон) могу да спрече или смање упалу ока. Антиинфективи (у овом случају тобрамицин) имају дејство на широк спектар микроорганизама који могу да инфицирају око.

КАДА СЕ ЛЕК TOBRADEX УПОТРЕБЉАВА?

TOBRADEX се употребљава за лечење упала и могућих инфекција ока (очију). Упалу могу да изазову операција на оку или инфекција, или страном тело које је дошло у додир или повредило Ваше око.

(1) Презент пунозначног ('употребљава се') или полупунозначног глагола ('имају (дејство)' = делују) временски је неодређеног или свевременог, апсолутивног значења, као горе у научном тексту.

(2) Обрти 'могу да спрече или смање (упалу ока)' или '(Упалу) могу да изазову', опет као горе, оживљавају текст појачањем емоционалног тонуца. И овде се може говорити о простој варијацији израза у чијој позадини стоји презент са 'се'.

(3) Карактеристичан је перфект ‘(које) је дошло (у додир или) повредило’ – са значењем претхођења времену за које важи израз ‘могу да изазову’. У ствари, смисао перфекта је фреквентативан, као што је фреквентативно и значење презента ‘изазову’, само што је преливено модалним слојем привидне несигурности у реалност догађаја.

2. 1. 3. Следи одужи исечак са разноврсним, местимично мешовитим или хибридним решењима која се тичу начина излагања:

2. ШТА МОРАТЕ ДА ПРОЧИТАТЕ ПРЕ УПОТРЕБЕ ЛЕКА

Уиозорење лекара ако имаише групе лекове, имаише неку хроничну болесћ, неки њоремећај мейаболизма, ѡреосейъиви сће на лекове или сће имали алеријске реакције на неке од њих.

– Уколико болујете од високог очног притиска (глаукома), обратите се Вашем лекару за савет.

– Уколико се код вас појаве свраб, отоци или црвенило очију прекините са применом лека и обратите се Вашем лекару.

– Лек би требало да употребљавате онолико колико Ваш лекар пропише. Уколико се Ваше стање не мења или погорша, обратите се Вашем лекару за савет.

– Уколико TOBRADEX примењујете дуже време (дуже од 24 дана), можете постати подложни другим инфекцијама ока и може да се успори зарастање Ваше ране.

КАДА НЕ СМЕТЕ УЗИМАТИ ЛЕК

Уколико сте преосетљиви (алергични) на тобрамицин и/или дексаметазон или било који састојак препарата TOBRADEX маст за очи.

Уколико имате инфекцију ока. Само Ваш лекар може да одреди које је одговарајуће лечење за вашу очну инфекцију.

УПОЗОРЕЊА И МЕРЕ ОПРЕЗА

Не би требало да носите сочива док имате инфекцију ока.

Ваш лекар ће можда морати да проверава притисак у Вашем оку (очима) за време терапије овим леком. Поступајте по савету Вашег лекара.

Безбедност и ефикасност овог лека код деце испод једне године нису потврђене. Када лек примењујете на деци старијој од године дана, морате тачно да следите упутства Вашег лекара.

ПРИМЕНА У ТРУДНОЋИ И ДОЈЕЊУ

Пре неѡ ишћо ѡочнеише да узиматише неки лек, ѡосавеиујише се са својим лекаром и фармацеуишом.

УТИЦАЈ НА ПСИХОФИЗИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ПРИЛИКОМ УПРАВЉАЊА МОТОРНИМ ВОЗИЛИМА И МАШИНАМА

Може да се догоди да Вам вид буде замућен неко време након примене TOBRADEX масти за очи. Не смете да возите или рукујете машинама све док ово дејство не прође.

НА ШТА МОРАТЕ ПАЗИТИ АКО УЗИМАТЕ ДРУГЕ ЛЕКОВЕ

Имаише у виду да се ове информације моу односити и на лекове које више не ишћейише, као и на лекове које иланираише да узиматише у будућностии. Обавеситише

свој лекара или фармацеуџа ако узимате, или сте до недавно узимали неки други лек, укључујући и лек који се узима без лекарској рецепцији.

Уколико употребљавате друге лекове за очи, морате да направите паузу између десет и петнаест минута између две примене. Маст за очи ставите на крају.

КАКО СЕ ЛЕК TOBRADEX УПОТРЕБЉАВА

Ваши лекар ће Вас посавештовати колико дуго да узимате лек TOBRADEX.

Увек употребљавајте TOBRADEX тачно према упутству вашег лекара. Обратите се вашем лекару или фармацеуту уколико имате питања.

TOBRADEX сме да се употребљава искључиво на очи.

Уобичајена доза је мала количина (приближно 2,5 цм траке) масти коју треба ставити у конјунктивалну кесицу оболелог ока/очију три до четири пута дневно.

а) Најпре ваља, после овако дугог цитата, скренути пажњу на наслове, који су и овде двојаки по форми.

а1) Први тип има форму упитне реченице: 'Шта морате да прочитате пре употребе лекова'; 'Када не смете узимати лек', 'Како се лек... употребљава'. За разлику од претходно прегледаних наслова са упитном формом, овде сва три пута изостаје упитник: обликом упитне реченице не пита се заправо о садржају, већ се упућује да је он општа ознака садржаја насловљеног текста (Отприлике као што би упућивао обрт који такође у начелу постоји у функцији наслова: 'О ономе што морате прочитати пре употребе лека', 'О томе када не смете узимати лек', 'О начину употребе лека'). Употреба упитног облика у неупитне сврхе јесте један случај од оних о којима тзв. 'жанристи' ('генолози') говоре као о 'секундарним функцијама' исказа (Дементјев 2010; Јовановић Симић 2014 (у шт.)). Врло је, уосталом, значајан моменат алтернативне употребе различитих форми за један и исти садржај.

а2) Други тип наших насловних форми представља развијенију варијанту горе поменутих номинативних исказа: 'Упозорења и мере опреза', 'Примена у трудноћи и дојењу', 'Утицај на психофизиолошке способности приликом управљања моторним возилима и машинама'. Свуда је стожерни члан синтагматске формације именичка реч, а око ње се групишу друге, углавном опет именичке.

б) Исказна форма: 'Упозорење лекара ако имате друге лекове, имате неку хроничну болест, неки поремећај метаболизма, преосетљиви сте на лекове или сте имали алергијске реакције на неке од њих' – има необичну синтаксичку структуру. Управни члан је опет именичка реч 'упозорење', а четири реченичне јединице: (1) 'ако имате друге лекове', (2) '(ако) имате неку хроничну болест...', (3) '(ако) преосетљиви сте...', (4) '(или ако) сте имали...' – субординаране су тој именици у улози погодбених клауза.

в) Упутство се заправо може тумачити на више начина – од описа садржаја на који се адресату скреће пажња у сврху пружања инструкција адресату, до захтева како нечим ваља руковати, или уопште како се понашати у овој или

оној прилици. Варијација између дескриптивне и прескриптивне функције од утицаја је на избор форми, па сем облика о којима је горе била реч овде сусрећемо и друге карактеристичне, пре свега императив.

в1) Императив може сам чинити реченичну структуру са пратећим неглаголским пратиоцима, као нпр: 'Поступајте по савету Вашег лекара', 'Маст за очи ставите на крају', 'Увек употребљавајте TOBRADEX тачно према упутству вашег лекара'. Иако знамо да се ради о препоруци, а не о наредби, ипак овако чисти случајеви са императивом инклинирају прескриптивном смислу исказа: као да се инсистира на ономе што се изриче реченицом.

в2) Када је реченица са императивом праћена неком субординираном клаузом, прескриптивност исказа може бити у јачој или слабијој мери ублажена или пригушена.

(1) У формацији са условном зависном клаузом императив ублажен, а и сам се некако осећа као условна форма:

– Уколико болујете од високог очног притиска (глаукома), обратите се Вашем лекару за савет.

– Уколико се код вас појаве свраб, отоци или црвенило очију прекините са применом лека и обратите се Вашем лекару.

– Уколико се Ваше стање не мења или погорша, обратите се Вашем лекару за савет.

– Обратите се вашем лекару или фармацеуту уколико имате питања.

– Обавестите свог лекара или фармацеута ако узимате, или сте до недавно узимали неки други лек, укључујући и лек који се узима без лкарског рецепта.

(2) У једном случају управна реченица са императивом у предикату комбинована је са темпоралном пратећом клаузом: 'Пре него што почнете да узимате неки лек, посаветујте се са својим лекаром и фармацеутом'. Инсистирање на посебним приликама за 'саветовање', као да релативизује целокупан смисао исказа, сужавајући његово семантичко поље, али и појачавајући наредбодавни тон.

(3) Узгред ћемо бацити поглед на везнике зависних клауза, и утврдити да је поред 'ако', забележен и везник 'уколико'. Исказне форме са потоњом везничком речи делују унеколико 'званичније', вероватно зато што подражавају канцеларијски стил.

г) Бележене су и друкчије комбинације управних и зависних клауза:

– Лек би требало да употребљавате онолико колико Ваш лекар пропише.

– Уколико TOBRADEX примењујете дуже време (дуже од 24 дана), можете постати подложни другим инфекцијама ока и може да се успори зарастање Ваше ране.

– Уколико сте преосетљиви (алергични) на тобрамицин и/или дексаметазон или било који састојак препарата TOBRADEX маст за очи. Уколико имате инфекцију ока. Само Ваш лекар може да одреди које је одговарајуће лечење за вашу очну инфекцију.

(1) У првом случају као да се инсистира на квантитету, али смисао текста упућује на условно или временско значење: на употребу онда када лекар одреди. Уместо прескрипције, уводни потенцијал 'требало би' у управној реченици као да отвара суздржану саветодавну перспективу са мотивом који диктира поступак изван саветодавчеве личности ('постоји потреба').

(2) У следећа два примера конструкција садржи условну зависну и управну клаузу са глаголом 'моћи' (Други од њих погрешно је интерпунгиран, на што не треба обраћати пажњу)². Посибилитет који сугерира лексема 'моћи' у ствари инсистира на општој опасности, опет однекуд са стране.

д) Као што смо видели да је комбинацијом типа клаузе и врсте глаголских форми могуће варирати интензитет прескрипције или сл. – тако је и у сфери описа истим средствима могуће варирати однос статике и динамике, уз истицање на једној страни особина, односа, амбијенталних момената итд., а на другој перспективе кретања или бар усмерења на временској оси.

д1) Релативна реченица је карактеризатор управне номиналне или сл. речи – има дакле улогу конструисања описа, потенцирања статике чак и у присуству глагола кретања итд.:

Имајте у виду да се ове информације могу односити и на лекове које више не пијете, као и на лекове које планирате да узимате у будућности.

Уобичајена доза је мала количина (приближно 2,5 цм траке) масти коју треба ставити у конјунктивалну кесицу оболелог ока/очију три до четири пута дневно.

(1) У првом од два случаја, иако је у обе релативне клаузе уграђен адвербијал временског значења, ипак је у првом плану идентификација, донекле и карактеризација 'лекова': њихово разврставање по неком критеријуму.

(2) Други пример је и иначе конципиран као опис 'количине масти', па је статички моменат врло видљив.

д2) Насупрот релативној, временска реченица истиче темпоралност и динамички моменат:

– Не би требало да носите сочива док имате инфекцију ока.

– Када лек примењујете на деци старијој од године дана, морате тачно да следите упутства Вашег лекара.

² Писменост састављача текста нигде није упадљивије слаба, зато смо се ограничили само на местимичну исправку интерпункције. Овде је међутим изостала јер не омета разумевање, а битна је као показатељ јачег одступања (Ваљало би: „Уколико сте преосетљиви (алергични) на тобрамицин и/или дексаметазон или било који састојак препарата TOBRADEX маст за очи, уколико имате инфекцију ока, само Ваш лекар може да одреди које је одговарајуће лечење за вашу очну инфекцију“).

У првом случају се исказном формом инсистира на временским условима примене савета описаног у управној реченици. У конструкцији је употребљен потенцијал глагола 'требати', што опет ублажава и обезличује прескриптивни тон. Потоњи је упечатљив показатељ снаге директног стила: „...морате тачно да следите“ има врло јак наредбодавни смисао, који је динамичком семантиком клаузалне структуре још и појачан.

ђ) Клаузе допунског карактера нису честе, али су карактеристичне по функцији јер често допуњују изразе чија је функција у основи појачајна (в. горе):

Може да се догоди да Вам вид буде замућен неко време након примене TOBRADEX масти за очи. Не смете да возите или рукујете машинама све док ово дејство не прође.

Имајте у виду да се ове информације могу односити и на лекове које више не ћијете, као и на лекове које ћијете да узимате у будућности.

е) Пажњу привлачи и следећа конструкција са зависно-упитном клаузом:

Ваш лекар ће Вас посаветовати колико дуго да узимате лек TOBRADEX.

ж) Механизми описа нису наравно лишени и једноставнијих исказних форми. Као што се у наслову могу наћи врло просте форме номиналних исказа, тако се може десити и у тексту. Код нас такви облици постоје у табеларним структурама, које смо прегледали горе. Овде ћемо навести монопредикативне форме типа проширених реченица:

Ваш лекар ће можда морати да проверава притисак у Вашем оку (очима) за време терапије овим леком.

Увек употребљавајте TOBRADEX тачно према упутству вашег лекара.

TOBRADEX сме да се употребљава искључиво на очи.

2.1.4. Досад описани случајеви углавном обједињују дескриптивни и прескриптивни начин излагања ('жанр'), комбинујући их у низу прелазних нијанси. Постоје, међутим, и пасажии са релативно чистим 'жанровским' облицима, као што је треће поглавље нашег упутства са чистим обличким односима, тј. са императивним формама у предикату реченица које га чине:

3. УПУТСТВО ЗА УПОТРЕБУ

1. Узмите тубу TOBRADEX и огледало.

2. Оперите руке.

3. Одвртните затварач.

4. Држите тубу између палца и кажипрста.

5. Забаците главу уназад. Чистим прстом повуците доњи капак на доле, све док се између ока и доњег капка не створи 'цел'. У тај простор ћете истиснути маст.

6. Принесите врх тубе близу ока. Користите огледало уколико Вам је тако лакше.

7. Немојте додиривати око, очни капак, околна ткива нити било које површине врхом тубе. Тиме може да се инфицира маст.

8. Нежно притисните тубу да истиснете трачицу масти.

9. Након стављања TOBRADEX-а, пустите доњи капак и трепните неколико пута да бисте били сигурни да је маст покрила целу површину ока. Лагано затворите око на неколико секунди. Овим поступком спречавате TOBRADEX да уђе у друге делове тела.

10. Уколико лек стављате у оба ока, поновите поступак и за друго око.

11. Чврсто вратите затварач на тубу одмах након употребе.

12. Употребљавајте једну по једну тубу.

Уколико маст не уђе у очну кесицу, покушајте поново.

а) На овим чистим конструкцијама може се уочити права природа императива, и врста инструктивности коју он уноси у текст. (1) 'Оперите руке' обликом 2. л. мн. промовише адресата у поштовану особу којој се лекар или фармацеут обраћа директно и изузетно. Прескрипција добија вид благог и учтивог упозорења. (2) Исказ 'Одвртите затварач' такође није наредбодавно интониран, већ звучи као упутство за употребу.

б) Конструкција: „Чистим прстом повуците доњи капак на доле, све док се између ока и доњег капка не створи 'цеп'. У тај простор ћете истиснути маст“ поред дела са императивом обухвата и временску клаузу 'све док...', као и анекс упутства о стављању масти. Потоњи је са предикатом у облику футура 'ћете истиснути', који може имати чак и појачано прескриптивни смисао. Али овде је уобличен у наративно-експликативни детаљ, са значењем да ће адресат то учинити не по налогу већ по објашњењу писца текста.

в) Више експликативни него било који даљи смисао имају и друге додатне клаузе у овом исечку текста. (1) Нпр.: 'Користите огледало уколико Вам је тако лакше' – кондиционалном клаузом просто нуди другу могућност поступања. (2) Додатни део конструкције: 'Немојте додиривати око... Тиме може да се инфицира маст' – представља објашњење прве. (3) Сасвим је исти тип конструкције: 'Лагано затворите око на неколико секунди. Овим поступком спречавате TOBRADEX да уђе у друге делове тела'.

г) У два случаја реченица са императивном праћена је познатом нам условном реченицом, па их остављамо без даљег коментара: 'Уколико лек стављате у оба ока, поновите поступак и за друго око', 'Уколико маст не уђе у очну кесицу, покушајте поново'.

2.1.5. Ништа ново не налазимо у следећим наведеним конструкцијама:

УКОЛИКО СТЕ УЗЕЛИ ВИШЕ ЛЕКА НЕГО ШТО БИ ТРЕБАЛО

Уколико сте узели већу дозу лека TOBRADEX него што би требало, одмах разоварајте са својим лекаром или фармацеутом!

Уколико је неопходно, можете да исперете TOBRADEX из ока/очију млаком водом.

УКОЛИКО СТЕ ЗАБОРАВИЛИ ДА УЗМЕТЕ ЛЕК

Никада не узимајте гуилу дозу да нагоднајте што ишће сће прескочили да узмете лек!

Уколико заборавите да ставите TOBRADEX маст за очи, ставите је чим се сетите. Уколико се време за следећу дозу приближило, прескочите пропуштену дозу и наставите са редовним распоредом примене.

Пажњу привлаче једино наслови у облику осамостањене условне реченице: 'уколико сте...?'

2.1.6. Упутство о чувању лека формулисано је на посебан начин, па ћемо на крају прегледати још конструкције:

ЧУВАЊЕ

Држајте лек TOBRADEX ван домаћаја геце.

Чувати на температури до 25° Ц, заштићено од светлости.

Не држати у фрижидеру.

Тубу држати чврсто затворену.

Не смета да употребљавате маст ван истека рока трајања означеног на туби и паковању.

а) Погледаћемо најпре потоњи случај, који чини формацију од управног 'израза непотпуног значења' „Не смета“ (Стевановић 1991: 598–600) и његове допуне са везником/речцом 'да'. Већ смо утврдили да овакви изрази имају појачајну функцију. Овде 'не смета' прецизира модалитетски моменат.

б) У свим осталим примерима употребљен је инфинитив „у правом императивном“ или каквом сродном значењу („прескриптивном или проспективном“; Стевановић 1991: 772–774). Одсуство ознаке лица одузима инфинитиву могућност да упути на носиоца постулираног садржаја, па је исказ у којем је употребљен стилски обележен хладним, безбојним и донекле одбојним тоном. Све су то одлике административног стила, па се оваква употреба може означити као канцеларизам. Одсуство назнака било какве узајамности пошиљаоца и примаоца намеће и смисао беспоговорности налога.

2. Израз фармаколошких упутстава, како видимо из обрађене грађе, уопште није једноличан. Али у разноврсности форми ипак је упадљиво, прво да неки облици или нису забележени (нпр. нарација, дијалогски тип излагања, облик аориста, имперфекта итд.), и друго – да комбинација и учесталост облика изражавања није иста као у другим дискурсивним блоковима (нпр. научни, идеолошки, свакодневни стил или сл.). Погледаћемо понешто из остале грађе, мање да бисмо доказивали управо изложену тезу, а више да бисмо утврдили сличности и разлике међу упутствима различитих произвођача лекова.

2. 1. Пред нама је упутство за употребу 'бруфена', произведеног у Галеници. Не само обим поглавља, њихов распоред и састав упутстава, него и општа структура текста, сасвим подсећа на претходно приказано упутство.

а) Тамо нисмо навели почетно поглавље, и можемо само без покрића утврдити да се потпуно поклапа са овим које ниже наводимо, и по наслову

и по броју исказних форми, по лексиси, облицима итд. Као да је преписано отуда³, или оно са овог листа:

УПУТСТВО ЗА ПАЦИЈЕНТА

Пре употребе иако је ово прочитати ово упутство!
Упутство сачувајте. Можда ће се желећи поново да га прочитате.
Ако имате годашних питања, обратити се лекару или фармацеуту.
Овај лек је преписан лично Вама и не смеће га давати другоме. Другоме овај лек може да штети чак и ако има знаке болести сличне Вашим.

Друго лице множине императива, сем налогодавне ноте, обезбеђује извесну дозу поштовања према кориснику лека, а и осећај колективног духа који као да се између писца текста и адресата успоставља.

б) Нешто је наглашенији табеларизацијски моменат у изношењу основних података о леку и произвођачу него у другим упутствима:

Заштићен назив лека. Јачина лека, фармацеутски облик:	БРУФЕН 400 мг, филм таблете
Незаштићено генеричко име:	ибопруфен
Садржај активних супстанци:	1 филм таблета садржи 440 мг ибопруфена
Садржај помоћних супстанци:	Целулоза, микрокристална; кроскармилоза-натријум; лактоза, монохидрат; силицијум-диоксид, колоидни, безводни; натријум-лаурилсулфат; хипромелоза; талк; титан-диоксид
Назив и адреса носиоца дозволе за стављање лека у промет:	Галеника, Батајнички пут б. б., 11080 Београд
Назив и адреса произвођача:	Галеника, Батајнички пут б. б., 11080 Београд у сарадњи са Abbot Висбаден, Немачка

в) У Галеникином упутству нешто је чешћа употреба строго стручних термина, те је и разумљивост текста местимично смањена изнад границе која је постављена за ову врсту текста. Навешћемо један исечак иако је подужи:

БРУФЕН може да повећа концентрацију у плазми кардиотоничних гликозида (дигоксина). Истовремена примена лека БРУФЕН и литијума, циклоспорина и метотрексата може да повећа токсично дејство ових лекова. Избегавајте истовремено узимање лека БРУФЕН и других нестероидних антиинфламаторних лекова и кортикостероида, јер се повећава ризик од гастроинтестиналних крварења...

Интеракција хонолонских антибиотика (нпр. ципрофлоксацина) и лека БРУФЕН може да доведе до појаве конвулзија.

2.2. Слична је склоност ка употреби стручних термина у упутствима која прате производе шабачке Зорке. У рукама нам је упутство за употребу 'Зодола', чија инструкција нпр. о примени лека гласи:

³ Нисмо се обавестили да ли постоје прописи по којима се састављају упутства, и да ли садрже одредбе о изгледу и саставу ових текстова.

Зодол садржи као активни принцип кеторолак трометамин, нестероидни антиинфламаторни агенс са аналгетским деловањем. Зодол је индикован за терапију акутног бола. Механизам деловања се заснива на инхибицији биосинтезе простагландина. Не изазива појаве зависности, нити прекид примене изазива апстиненцијалне појаве.

2.3. Преостаје нам да из упутства за употребу 'ципроцинала', чији је произвођач Здравље у Лесковцу, наведемо такође један исечак. Његов стил се издваја сразмерно већом блискошћу са свакодневним саобраћајним језиком, између осталог и својом опширношћу (уп. са т. 2.1.3)⁴. Ево исечка из препоруке за труднице:

Ако сте трудни, планирате породицу или дојите, реците свом лекару пре почетка узимања ципрофлоксацина, будући да се не препоручује његова примена у овим околностима. Ако сте већ информисали свог лекара, пажљиво следите добијене инструкције.

Под условом да немате проблем са срцем или бубрезима, треба да пијете пуно течности за време узимања лека Ципроцинал-а. Ципрофлоксацин може да изазове проблем са бубрезима познат као 'кристалурија', што доводи до

⁴ И наведени део у односу на горе пренесени текст чини се преширок. Али он је само мали део објашњења, чији даљи ток изгледа овако:

„Ако имате неки проблем са бубрезима, реците свом лекару пре него што почнете да примате лек Ципроцинал. Ваш лекар може да одлучи да Вашу дозу може да прилагоди смањеној функцији бубрега.

Ако сте раније имали проблема са јетром, реците свом лекару пре него што почнете да узимате ципрофлоксацин. Могуће је да Ваш лекар одлучи да провери функцију јетре. Такође, посаветујте се са лекаром уколико приметите жутило беоњача Ваших очију или жутило коже.

Ако сте раније имали 'нападе' или патите од епилепсије или сте икад патили од других стања повезаних са нервима и мозгом, реците свом лекару пре узимања Ципроцинал филм таблета. Можете се осетити депримираним, напетим или сметеним у току узимања овог лека. Ако се нешто од овога погорша тако да заиста физички себе повредите или пожелите да се физички повредите, треба одмах да прекинете са узимањем овог лека и обратите се лекару.

Ако сте имали случајеве у породици, или знате да сами имате наследно стање које се зове недостатак ензима глукозе-6-фосфат дихидрогеназа, подсетите свог лекара пре узимања лека Ципроцинал. Ово стање изазива мањак одређених једињења у црвеним крвним ћелијама, и у случају узимања ципрофлоксацина може да доведе до разарања ових ћелија, што с испољава као малокрвност и жутило коже (жутица).

Ципроцинал може понекад да изазове бол и запаљење у подручју тетива, посебно ако сте старији или узимате неки лек из групе стероида, као што је хидрокортизон. Ако доживите ове симптоме, одмах потражите медицински савет и одмарajte руку или ногу која је погођена. Не узимајте наредну дозу ципрофлоксацина све до Вам то не каже лекар.

Ако се током узимања, или након престанка узимања овог лека јави тежак и продужен пролив, а столица садржи и крв и слуз, треба домах да се посаветујете са својим лекаром, с обзиром да бисте могли да имате стање које се зове псеудомембранозни колитис, које понекад може да угрози живот. Лекови који успоравају или прекидају рад црева не смеју да се узимају.

Овај лек може да учини Вашу кожу осетљивом на сунчеву светлост или УВ светлост. Треба да избегавате излагање јаком сунчевом светлу и не треба да користите соларијум или друге начине излагања УВ светлу“.

стварања ситних кристала у мокраћи. Ови кристали се не могу видети голим оком. Уношење пуно течности може да помогне и спречи појаву овог проблема. Ако доживите бол или нелагодност за време мокрења док користите лек Ципроцинал, реците свом лекару.

И тамо где је употребио обичном читаоцу неразумљиву реч, писац текста посебним обртом каткада упозорава на то, и труди се да превлада неразумевање имплицитним објашњењем. Нпр.: „... може да изазове проблем са бубрезима познат као 'кристалурија', што доводи до стварања ситних кристала...“.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Преглед грађе показао је да упутства медицинско-фармацеутске струке садрже по обличким и значењским својствима прилично разноврсне исказне форме. Њихова се својства крећу између описа на једној страни лествице – до наредбе на другој. То је резултат испитивања њихове вредности на скали модалних значења (Стевановић 1991: 573, 575–576).

2. Друго што је анализа грађе показала – јесте значајна чињеница да се модално различито скалиране исказне форме могу употребљавати алтернативно: Лек се узима / треба узимати / узимајте 4 пута дневно итд. И даље, алтернативност не обухвата само модална значења, већ и нпр. персоналност према имперсоналности – 'узима се' / 'треба узимати' / 'узимати' : 'узимајте' / 'морате узимати' или сл.

3. У збиру посматрано, овде се заправо не ради само о модалној и персоналној варијацији излагања, и не у првом реду о томе, већ између осталог и о тзв. 'жанровској' (Дементјев 2010; Јовановић 2014 (у шт.)).

ЛИТЕРАТУРА

Дементјев (2010): Вадим Викторович Дементјев: *Теорија речевих жанров*, Москва: Знак.

Јовановић Симић 2014 (у шт.): Јелена Р. Јовановић Симић: *О шћзв. 'жанрисћици' ('џенолоџији') као линџвисћичкој дисћићлини*, Београд: Јасен (у шт.).

РМС (1967–1976): *Речник срџскохрвајскоја књџжевној језика V, VI*, Нови Сад: Матица српска.

Симић–Јовановић (2002): Радоје Симић и Јелена Јовановић, *Основи шћеорије функционалних сћишлова*, Београд: НДСЈ и Јасен.

Стевановић (1991): Михаило Стевановић, *Савремени срџскохрвајски језик II*, Београд: Научна књџга.

Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални сћишлови*, Београд: Београдска књџга.

ФП (1985): *Farmakoterapijski priručnik. Gotovi lijekovi*, 2. izd., Zagreb: Zavod za organizaciju i ekonomiku zdravstva. Centar za lijekove.

Jelena R. Jovanović Simić
University of Belgrade
Faculty of Philology
Serbian language department

THE INSTRUCTIONAL STYLE OF THE PHARMACEUTICAL INSTRUCTIONS

Summary: The farmaceutical instructions are treated, in this paper, as the filed of use of the so called intructional style. In those instructions the way of presentations varys from the description over prescription towards commanding tone. The basic hypotesis is that the same thematical statement may be presented into different perspectives using different lexical and synthatical features, as well as different forms, that is formal types and ‘spoken genres’.

Key words: style, genre, instructional style, description, prescription, commanding tone’

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 821.163.41.09-342 Вукићевић И.
ИД БРОЈ: 208614156
Оригинални научни рад
Примљен: 25. децембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

МИТОПОЕТИКА У БАЈКАМА ИЛИЈЕ И. ВУКИЋЕВИЋА

Апстракт: У раду се¹, применом митопоетичке методе и методе текста, анализирају митолошке структуре и представе у бајкама Илије И. Вукићевића. Циљ рада је да се укаже на естетске вредности и њихову неправедну запостављеност, а задатак да се истраже архетипско и симболичко у Вукићевићевим бајкама и њихове сижејне и композиционе компоненте, односно митопоетичке доминанте. Истраживање треба да покаже естетске вредности бајки Илије И. Вукићевића. Рад има и практичну вредност у рецепцији разматраних бајки.

Кључне речи: митопоетика, бајка, митологеме, архетип, поетски простор, фантастичко

1. Рад је посвећен истраживању митопоетичких структура и симбола у бајкама Илије И. Вукићевића. Митопоетика секао део поетике бави питањима иманентне, унутрашње, имплицитне поетике. Истражује не само појединачне поетске митологеме, већ је усмерена на реконструкцију митопоетичког модела света, реализованог кроз митологеме, симболе, архетипове и поетски простор.

1.1. Митопоетско тумачење бајки Илије И. Вукићевића не претендујена тотална митопоетичка истраживања система мотива, митологема, поетског простора, архетипова, посебне врсте митолошког мишљења и ритуала, већ на митопоетичку анализу и откривање космогонијских и есхатолошких идеја, мотива, система митологема и бинарних опозиција у структури времена и простора. При митопоетичкој анализи указује се на митологеме и архетипове као фигуративно-симболичке феномене човекове психе.

1.2. У раду се истражују представе о фантастичним бићима, систем веровања о свету, архаични погледи на свет и облици мишљења. Циљ рада је

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: *Динамика структуре савремене српске језика* који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

да се покажу национални фолклорни извори коришћења митолошке грађе у бајкама Илије И. Вукићевића, али и њихове естетске вредности.

1.3. Задаци истраживања су усмерени на откривање митопоетичких доминанти текста, повезаноститема и мотива Вукићевићеве приче с митом као представом, народном књижевношћу, библијским изворима и њихове-књижевне актуализације.

1.4. Једна од полазних теза у раду јесте да Илија И. Вукићевић ни изблиза нема оно место у историји српске књижевности које би он својим стваралаштвом требало да има. Приступа се потом разматрању поетичких доминанти унутар бајки овога писца; тумаче се проблеми интерпретације митопоетичке слике света, митологеме, архетипови, схватања времена и простора умитопоетичкој слици света. Интерпретирају се етичка питања правде и праведништва, мотив уговора с ђаволом, демонолошке компоненте дела, елементи хумора и ироније.

2. Илија И. Вукићевић је занемарен писац. Тачан је суд Милисав Савића да у „књижевно-историјским прегледима или га нема или заузима споредно место, као занимљива али узгредна, неостварена књижевна појава“ (Савић: 2012: 49).

2.1. Скерлић га у *Историји нове српске књижевности* као писца и не помиње, већ као уредника књижевног часописа „Дело“ у 1894. години. Деретић запоставља његове фантастичке приповетке и доводи га у везу са српском реалистичком прозом и под утицај Лазе Лазаревића (Деретић 1990: 177).

2.2. Као писац фолклорне фантастике Вукићевић није боље прошао ни у тумачењу својих савременика. Његове бајке довођене су у везу са његовом лектиром и страним утицајем током боравка у Женеви 1894. године. Говори се о „примљивости Вукићевићевој према туђим утицајима, о недовољној самосталности, недовољно снажној оригиналности“ (Љ. Јовановић, у: Илија Вукићевић 1901: XXVIII). Потпуно је пренебрегнута њихова изворнонационална компонента.

2.3. Знатан помак у тумачењу књижевноуметничког дела овога писца представља текст Драгана Бошковића „*Ониолошке претпоставке бајковитијој светиа Илије Вукићевића*“ (Бошковић 1998). Тај текст заснован је на онтолошком књижевном приступу, а посвећен је проблематизовању дихотомије између фантастичног и реалистичког приповедачког обрасца у осам бајковитих прича овога писца.

2.3. Праву књижевну ревалоризацију као писац Вукићевић има објављивањем *Најлепших прича Илије Вукићевића* (Просвета 2003), коју је приредио Милисав Савић. У том избору нема ниједне реалистичке приче, а има фантастичких прича и бајки. Савић даје високу књижевну оцену Илији Вукићевићу као писцу фолклорне фантастике: „Вукићевић је први српски

писац (занемаримо ли Глишића чије су вампирске приче настале под директним Гогољевим утицајем) који је на релевантан, односно модеран начин увео народну, фолклорну фантастику у прозу. Без Илије Вукићевића нема ни Момчила Настасијевића ни Милете Јакшића, а ни неких потоњих писаца исте оријентације“ (Савић: 2012: 49).

Савић, супротно тврдњама Вукићевићевих савременика, истиче оригиналност Вукићевића као бајкописца. Он показује како је Вукићевић „модификовао Вукову народну бајку, успевши да створи своју, самосвојну, високих књижевних вредности, са значењима намењеним не само млађој читалачкој публицивећ и оној одраслој“ (Савић 2012: 50).

3. Митопоетичка слика света представља сведено представљање идеја о свету. Митопоетички модел света треба разумети као човеково вансубјективно окружење, али и као могућност човекове интеракције с природом. Писци из тог света преузимају одговарајуће митологемичне елементе, односно елементе митолошког материјала и реорганизују га, ревидирају и преобликују. Традиционални митолошки материјал из митолошких представа, легенди, прича и предања у ауторским књижевним делима бива коришћен у даљем моделовању бескрајног тока слика и симбола.

3.1. Митолошки материјал из народне традиције, предања, веровања и прича користи и Илија И. Вукићевић, било да је реч о митологемама на нивоу мотива, ликова, било да је реч о сужеима у митској причи. Он то чини у бајкама: „Страшан сан“, „Лековит штап“ (Босанска вила, 1894, 1895), „Мала вила“ (Војислављева споменица, 1895), „Проклета лепота“, „Ђаво и девојка“ (Бранково коло, 1895, 1896), „Цар Горан“ (Зора, 1896), „Како је Настас налбантин тражио и нашао срећу“ (Братство, 1896), „Срце“ (Летопис Матице српске, св. 194, 1897), али и у фантастичним и алегоричним причама, каква је, рецимо, „О селу Врачима и Сими Ступици“ (Дело, 1895). Реч је о бајкама и причама са примесама психолошке и окултне фантастике и алегорично-параболичним приповеткама (Иванић 1989: 349). Уместо угледања и неоригиналности, коју су му савременици приписивали, у Вукићевићевим бајкама и фантастичким причама „има много грађе из народних веровања и предања“ (Ј. Јовановић, у: Илија Вукићевић 1901: XXIX).

3.2. У бајкама Илија И. Вукићевић обилато користи митопоетичке мотиве о правди и праведнику. Има много варијанти прича с мотивом о правди и праведникуутканих у редослед догађаја у наративу. Најчешће су хришћанског порекла. Парадигматична је у том погледу бајка „Срце“. У њој се приповеда о старцу чиста срца и праведне душе (Вукићевић 331²).

У суже приче уpletен је и мотив судбине:

² Надаље се наводе само бројеви страна, не и пишчево презиме.

И рече му судбина кроз сан: „Доћи ће теби весник! Чекај га само! И ти ћеш доћи мени“. (331)

Весник је девојче, лепа Плава Љубичица, чиста срца као и старац. Треба да нађе „срцу друга по срцу“ (337). Све док се то не деси праведни старац се не може растати од овоземаљског живота.

3.3. Поред старца доброг срца и праведне анимистичке душе, актери догађаја у сужејном митопоетичком току бајке су цвет-девојче Плава Љубичица, просци: богат трговац и сиромаш младић – високи и витешки Кајица. Ти бајковни јунаци решавају препреке и задатке етичке природе.

3.4. Најбољем просцу треба да припадне рука Плаве Љубичице. Они најпре настоје да за Плаву љубичицу изаберу дар. Трговац даје од злата јабуку, а сиромашни младић, немајући блага ни злата, даје себе. Као заштиту трговац јој понуди кулу од гвожђа, злато и драго камење, а младић уместо гвожђа десну руку и срце своје. Пошто „срце вреди више од богатства. Али и богатство може да чини добра дела“ (342), просци добију задатак да годину дана сваки за себе чини добра дела.

3.5. Уместо хришћанског милосрђа и доброте, трговац се после годину дана хвалио како је нед живот јер овај од њега није хтео да прими „грешне паре“; разматао се златом и огромним благом. А Кајица је лечио, хранио и умивао оболелог богаља, напојио слепог, окрепио „страшну и прекомерну Старост“ у пећини, аветног хиљадугодишњег старца коме је Судбина прорекла да ће умрети онда кад му ко „из чисте љубави учини добро дело“ (346). Старац је умро, а доброта његовог срца је прешла на младића.

3.6. Хришћански мотиви доброте, правде и праведности кулминацију имају у крају бајке. Ушкрињи, коју је старац пред смрт младићу даровао, било је срце које „носи љубав и пакост“ (347). Чим отворе поклопац, из шкриње излети љубав и падне на Кајицу и Плаву Љубичицу, а пакост падне на богатог трговца и претвори га у црну пару која ишчезне. Праведни старац умре, а живот у љубави наставе племенити Кајица и девојка Плава Љубичица.

3.7. Несумњив је библијски подтекст појединих сужејних елемената бајке и сасвим очигледни библијски мотиви о правди, добру, злу, грамзивој охолости:

Ко се узда у богатство своје, пропаће, а праведници ће се као грана зеленећи (Приче Соломонове 11, 28).

Гријешне гони зло, а праведницима се враћа добро (Псал. 32,10).

Срећа се безбожниковом свршује безбожниковом смрћу (Псал. 49).

3.8. Мотив среће доминантан је у бајци „Како је Настас налбантин тражио и нашао срећу“ (227). Тај мотив је, заправо, и главни мотив, односно тема ове бајке. Њена грађа не апострофира предање и приче о Усуду који има особине врховног бога, већ персонификована Срећа, односно „девојка, од чије

вредности... зависи живљење, напредак сваког појединца“ (Чајкановић 1994: 253). Фантастички елементи ове бајке преузети су из народних предања и веровања. Такав је случај и са митологемама на нивоу ликова, сижеа о потрази за срећом, као и другим елементима.

4. Мотиви глупости, хумора и глупирања у Вукићевићевом митопоетичком систему засновани су на феноменологији лудости. Репрезентативна је у том погледу његова бајка „Страшан сан“. У тој бајци Ћоса, добропознати лик из наше народне приповедне књижевности, сања да је на небу, затим у паклу, па у рају, да би се спасоносно пробудио на земљи. Митолошко-библијског подекста је његово суочавање са добрим делима, слабостима и гресима.

4.1. Приче о праведнику повезане су са темама о глупирању и глупости које су проткане и елементима хумора („Лековит штап“ 285, „Страшан сан“ 273), а прича о глупости и лакомислености са уговором с ђаволом („Проклета лепота“ 303, „Ђаво и девојка“ 309), односно мотивом продаје душе.

4.2. Сучељавање добра и зла, светлости и таме, левог и десног, хронотопа по вертикали и по хоризонтали, мира и хаоса – у сталној је акцији и борби. Опозиција добра и зла, позитивних и негативних ликова веома је присутна у митопоетици Вукићевићевих бајки. Традиционални мотиви добра и зла, карактери јунака у Вукићевићевим бајкама бивају модификовани – зло се претвара у игру маске и маскенбал („Ђаво и девојка“, „Проклета лепота“). Такви мотиви се често повезују с другим, рецимо хришћанским, и добијају допунска значења.

4.3. Вукићевић не уводи само националне митолошке мотиве, попут мотива о окамењеној девојци („Проклета лепота“). То је преобликовани мотив из грчке митологије о Нарцису. Он говори о стваралачким потенцијалима овога писца који, и кад преузима поједине митологеме, као препознатљиве елементе митског материјала, кроз уношење националних елемената ревидира дати материјал.

5. Анализа демонолошких мотива у митопоетици Вукићевићевих бајки омогућује да се утврди како се и друге инваријантне митолошке приче варијантно остварују. Поред мотива уговора с ђаволом („Проклета лепота“), ту је и мотив Кушача и Искупитеља, тј. ђавола, девојке и Светог Аранђела („Ђаво и девојка“). У демонолошке мотивемитопоетичког система Илије И. Вукићевића, поред митопоетике сижеа уговора човека с ђаволом, укључују се и мотиви зла, лудила, различите демонске силе и симболи.

5.1. Ђаво на лествици демона има најистакнутије место. Сусреће се у старој српској религији и митологији, хришћанству, филозофији, уметности и књижевности. Мотив ђавола је веома изражен у Вукићевићевом стваралаштву. Он је кушач и негативна, нечиста сила. Демон је доњег света, мења облик и

воли игру, „непријатељ људски, персонификација греха и зла“ (Чајкановић 1994: 288).

5.2. Многе представе о овом демону у књижевној обради Вукићевић је преузео из хришћанске догматике. Међутим, у оним својим најбољим творевинама, попут бајке „Ђаво и девојка“, он задржава недогматску дистанцу, па и хуморан став. То се нарочито односи на говорну формулу (лајтмотив) коју изговара девојка током одолевања искушењу демона „Где ће ђаво с девојком! (312 и даље), која се, кад не одоли искушењу, преобрази у: „Може ђаво с девојком!“ (315 и даље).

5.3. Из народног предања и митологије Вукићевић преузима и стваралачки надограђује ређе безличне демоне и божанства (ветар, ћук, једнорог итд.), а чешће демоне у људском или полуљудском облику – ђаволе, виле, змајеве, баукове итд.

5.4. Бајка „Мала вила“ (213) одликује се приповедањем у првом лицу једине, али „удвојеном, јер прича није ништа друго него дијалог између приповедача и слушаоца који поставља питања“ (Савић 2012: 52). Такав вид приповедања народна бајка нема, што је веома велики допринос ауторској бајци.

5.5. Вукићевић је написао и бајку о змају „Цар Горан“ (319). У тој бајци парафразира се мит о цару Тројану, божанству доњег света, великом љубавнику (Чајкановић 1994: 78), што је својствено за сва хтонична божанства (Чајкановић 1994: 180). Као и у митолошкој представи о овом демону, и у Вукићевићевој бајци змај Горан је ноћни коњаник, јер се боји сунца да га не растопи. Оно по чему се сижетни ток ове приче разликује од оне Вукове о Тројану који ноћу на Сави љуби девојке, или било које митолошке представе о Сребрном Цару, како се овај змај такође зове, јесте увођење лика мужа-рогоње, који, упркос симболици свога имена Гвозден, поступа кукавички – бежи ноћу јер се плаши змаја који посећује његову жену и пије његово вино. Наспрам гротескног лика оца, дат је лик његовог нејаког сина који надмудри, савлада змаја и страда.

5.6. Допунска значења добијају симболи ветра и воде, а посебну симболику у Вукићевићевим бајкама имају боје: црна, бела, плава. Ликови имају особен модел понашања и битно утичу на развој догађаја, а важни су и анимистички знамени и карактеризација јунака.

6. Митопоетички простор у бајкама Илије И. Вукићевића има посебан статус и одликује се: фантастиком, митологијом, поетичношћу. Убајкама овога писца функционише простор свакодневног живота, али често само као оквир, а позорница су окултни призори и догађаји из живота јунака.

6.1. Постоје јасни критеријуми за разликовање митопоетичког простора (као простора мита) од реалног или физичког простора. У свим сегментима његових бајки нема места где се не би знало где је нешто и где се нешто дешава.

Чак и ако је неодређено место, увек ће се наћи неки појам који лоцира радњу: град, кућа, трг, језеро, итд.

6.2. Простор може бити затворен (ограничен), отворен и реалан (препознатљив, као што је стварност) и нестваран. Може да се гради вертикално или хоризонтално („Страшан сан“), анабазно (одоздо нагоре), какав је случај у споменутој бајци, али од површине у дубину („Мала вила“). Субјект наратива по правилу се налази у центру, а објекти на периферији. Занимљиве резулате дало би истраживање детаља плана, времена и дужине путовања јунака – од полазне тачке до циља путовања.

6.3. Начин обликовања митопоетичког простора заснован је на субјективној интенцији у преобликовању мита, али, и поред тога, митопоетички простор код Вукићевића упућује на вредности које су ванвременске. У просторном средишту је митопоетички центар, али увек постоји и неискоришћени простор; предвиђен је за дисхармонију и извор сукоба. Писац настоји да дати дисхармонизован митопоетички простор доведе у стање хармоније, које је израз језика и има естетску вредност: простор супротставља тескоби, хармонију хаосу.

6.4. Темпорални аспекти су такође веома занимљиви. Бинарног су карактера: реално–иреално, статичко–динамичко. Временска перспектива казивања и време акције јунака могу да буду: ретроспективни („Мала вила“), циклични, прошлост–садашњост–будућност („Како је Настас налбантин тражио и нашао срећу“, „Срце“ итд.). Митопоетички простор неодвојив је и од предмета и од времена у коме јунаци живе. Његов садржај и везе стално се мењају. Однос делова у простору је динамичан.

7. Митопоетичко тумачење бајковног текста може да буде: морално, алегоријско и анагогично. Иманентнометодички тумачене су митопоетичке структуре и симболи у бајкама Илије И. Вукићевића. Разматране су поетске митологеме у бајкама овога писца и реконструисан митопоетички модел света и његова реализација кроз митологеме, симболе, архетипове и поетски простор.

7.1. Истраживан је систем мотива, митологема, поетског простора, архетипова, посебне врсте митолошког мишљења и ритуала и анализирани митологеме и архетипови као фигуративно-симболички феномени човекове психе.

7.2. Циљ тумачења представа о фантастичним бићима, систему веровања о свету, погледима на свет и облицима мишљења био је да се истакне национална компонента у коришћењу фолклорних извора и коришћене митолошке грађе у бајкама Илије И. Вукићевића. У раду су истраживане митопоетичке доминанте текста, повезаност тема и мотива Вукићевићеве приче с митом као представом, народном књижевношћу и библијским изворима.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Вукићевић (Б. Г.): Илија И. Вукићевић, *Целокућина дела*, књига друга (приредио Јеремија Живановић), Београд: Издавачко предузеће „Народна просвета“.

Бошковић (1998): Драган Бошковић, *Ониолошке претпоставке бајковитије свейта Илије Вукићевића, Књижевна историја*, 106, Београд, 327–348.

Деретић (1990): Јован Деретић, *Крајика историја српске књижевности*, Београд: БИГЗ.

Иванић (1989): Душан Иванић, Фантастика у српској књижевности XVII и XIX вијека, посебан отисак из зборника радова *Српска фантасијска* (научни скупови Српске академије наука и уметности, књ. XLIV, Одељење језика и књижевности, књ.9), 339–349.

Љ. Јовановић, Илија И. Вукићевић, предговор у: *Људско срце*, приповетке и слике Илије Вукићевића, Београд: СКЗ.

Савић (2012): Милисав Савић, Реалистички магизам у бајкама Илије Вукићевића, *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, зборник радова, (ур.) Виолета Јовановић, Тиодор Росић. Јагодина: Педагошки факултет.

Свјето писмо (2000): Приче Соломонове, Псалми Давидови, Београд: Свети архијерејски синод Српске православне цркве.

Скерлић (1914): Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности*, Београд: Издавачка књижара С. Б. Цвијановића у Београду.

Чајкановић (1994): Веселин Чајкановић, *О врховном боју у старој српској религији*, Београд: СКЗ – БИГЗ – Просвета – Партедон М. А. М.

Чајкановић (1994): Веселин Чајкановић, *Стара српска религија и митологија*, Београд: СКЗ – БИГЗ – Просвета – Партедон М. А. М.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of didactic and methodology

MYTH AND THE POETIC OF ILIJA M. VUKIĆEVIĆ

Summary: In the paper we analyse the mythic structures and performances in the fairy tales of Ilija M. Vukićević. We apply the mythic and poetic method and the method of text analysis as well as the archetype and symbolic elements in Vukićević's fairytales, its compositions elements and myth and poetical dominants. The paper point out to these fairy tales' aesthetical values and theirs unfairly negligence.

Key words: myth and poetic, fairy tale, archetype, poetic space, fantastic

Милош М. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 141.319.8:004.738.5 ;
316.776.32/33
ИД БРОЈ: 208614668
Прегледни рад
Примљен: 25. новембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

УТИЦАЈ ТЕХНОЛОГИЈЕ НА ЉУДСКО ТЕЛО У САВРЕМЕНОЈ УМЕТНОСТИ

Апстракт: У фокусу овог текста је људско тело као субјекат и објекат (новомедијске) савремене уметности. Констатоваћемо параметре овог стања разматрањем ширег контекста савремених технологија, посебно интернет технологија, њиховог уплива у уметничке праксе и суштинског утицаја који имају на онтолошки статус уметничког дела и стваралаштва на прелазу из XX у XXI век. Кроз примере конкретних уметничких радова и уметничких пракси, маркираћемо конститутивне и фундаменталне аспекте савремених технологија као нових медија, а посебно се реферише на конкретне и парадигматичне перформанс праксе у којима се апострофирају материјалне/виртуелне извођачке и репрезентативне манифестације људског тела у афекту и конфронтацији са технологијом.

Кључне речи: технологија, нови медији, интернет, уметност, тело

УВОД

Уопштено, одредница *нови медији* подразумева иновативно, експериментално и хибридно увођење и коришћење нових технологија у наменским као и ненаменским подручјима. У уметничким дисциплинама и праксама термин *нови медији* данас се пре свега односи на медије засноване на дигиталној технологији. На једном нивоу тумачења сваки нови медиј почиње ремедијацијом (Кјубит 2009: 25), тј. имитирањем онога пре њега. Стога за нове медије данас можемо рећи да су заправо стари, само дигитализовани (Манович 2001: 65). На пример, софтвери за дигиталну обраду видео записа и графичког материјала (интерфесјом) имитирају аналогне машине, справе и уређаје. Међутим, нови медији доносе и аутохтоне производне и дистрибуционе процесе, без преседана у историји, који узрокују промене у ширем контексту пре него само у техничком. Медијски текстови са материјалног прелазе на симболички ниво у дигиталној ери, постају дематеријализовани, синтетишу сопствене формате, просторно су неограничени и све лакше доступни, измењен је начин њихове

производње и складиштења. У дигиталном окружењу формирају се нови комуникацијски облици који се базирају на раду и технологији компјутера (интернет, World Wide Web, веб-сајтови, виртуелна стварност, нови начини и „простори“ за архивирање података).

Развој технологије и убрзана трансформација и дигитализација свакодневице на прелазу из XX у XXI век – претварање културе у е-културу, компјутера у универзално средство комуникације, медија у метамедије – проузрокују велике промене не само у процесу комуницирања већ и у доменима различитих друштвених пракси. Хибридна употреба високотехнолошких поступака и пројеката и иновативна употреба савремених интерфејса на релацији човек-компјутер нуде нове могућности за уметност и тематизацију актуелних и табуизираних политичких, економских и друштвених тема.

СЛУЧАЈ ИДЕНТИТЕТА У САЈБЕР ПРОСТОРУ

Програмска/софтверска карактеристика и логика нових медија захтева радикалан заокрет у теоријском приступу њиховог разматрања. Лев Манович (Lev Manovich) идентификује две стране нових медија: културолошку (≈садржај) и компјутерску (≈структура и форма) (Манович 2001: 63). Пошто су нови медији креирани компјутерима и егзистирају путем њих, а имајући у виду гледиште да форма утиче на садржај, очекивано је да логика компјутера има значајан утицај на традиционалну културолошку логику медија. Начини на који компјутери представљају/пласирају податке и омогућавају рад са њима, кључне операције на којима се базирају компјутерски програми (*search, match, sort, filter*), HCI конвенције (*human-computer interface conventions*), укратко, онтологија, епистемологија и прагматика компјутера утиче на културолошку страну нових медија: њихову организацију, садржај, учешће и појавност. Манович у овом контексту предлаже неопходну реконцептуализацију *ситуација медија* као *ситуације софтвера* (Манович 2001: 65). Ова синтагма подразумева концепт трансфера у теоријском приступу новим медијима, попут коришћења компјутерских терминологија као категорија нових медија. Принцип транскодиранија (*principle of transcoding*) један је од начина за разматрање *теорије софтвера* (Манович 2001: 64–65). Софтверским језиком, *to transcode* значи превођење неких података у други формат. Компјутеризација културе постепено постиже сличан ефекат у вези са свим културалним категоријама и концептима. Заправо, културалне категорије и концепти бивају замењени новим, који на нивоу значења и/или језика проистичу из компјутерске онтологије, епистемологије и прагматике. Тако, рецимо, читаве библиотеке, музеји или било која друга велика збирка културолошких података и артефакта бивају замењени или преведени у компјутерску базу података, као систематизован скуп података са лаким и брзим приступом помоћу компјутера. Истовремено,

компјутерска база података постаје нова метафора за индивидуалну и колективну културолошку меморију.

Временом се примена компјутера развијала и у различитим креативним областима и процесима, не обавезно фокусираних на информатику, науку или технологију, запоседајући тако и остале аспекте друштвених активности, људских искустава и постојања, па чак и само људско тело. Интернет, више него било која друга технологија нових медија, најбоље илуструје промене и новитете у савременој култури. Као нова алатка за комуникацију, која је омогућила заиста ново дискурзивно поље, изазвао је читав нови речник и специјализовану терминологију, начине стварања и потрошње језика и знакова, а истовремено и праксе или виртуелне предмете који немају сличне репрезентације у било ком другом медију или стварном животу (*cybersex, online, file compression, hypertext link, downloading*). Управо због тога интернет је нови медиј *par excellence*.

Интернет нуди ширу листу подразумеваних употреба (комуницирање, сазнавање, примање и слање информација, проналажење партнера и пријатеља, куповину и продају) као и оних које корисници самоиницијално измишљају (*Free Networks* као спој „уради сам“ технологије и децентрализоване самоорганизације, у великој мери ослобођене државног и корпоративног утицаја). Сагледан у овом контексту, чини се да је Интернет место потпуне слободе и отворености. Корисницима се отварају бројне могућности: прилике да се ослободе идентитета и тела које имају у реалном животу, да се поново створе, изграде и ступе у интеракцију са другим корисницима сличних интересовања и различитих идентитета у виртуелним заједницама. Интернет у извесном смислу представља протезу која решава проблем појединих физичких „хендикеп“ као што су старост, пол и раса. Међутим, карактеристични начини којима се пропагирају и визуелизују понуђени избори појединих категорија (раса и пол) узрокују сајбертипове (*cybertypes*) као виртуелне еквиваленте постојећих стереотипова. Лиса Накамура (*Lisa Nakamura*) тумачи расне, полне или родне онлајн нијансе идентитета као механизам *зайагне беле хејемоније* за перфидно одржавање статуса подређености ових категорија привидом могућности избора нових идентитета који уствари опстају на претпоставкама старих (симптоматично је да припадници расних мањина, за текстуални/графички приказ својих онлајн аватара, бирају карактеристике беле особе у жељи за остваривањем персоналне и социјалне припадности и прихваћености, уместо промовисања сопственог културолошког идентитета, чиме заправо доприносе одржавању *status quo* ситуације у реалном/офлајн животу (Накамура 2006: 323)).

Вантелесно искуство постојања на интернету пружа могућност *иден-тешкијешких излеџа* (Накамура 2006: 323) – поседовања мултиидентитета које корисник може да мења, развија или „гаси“ по личној жељи или потреби. Исти корисник онлајн може модификовати своју атлетску грађу, кориговати и

реализовати себе у родном смислу, расној, класној и културолошкој припадности или може слободно кршити друштвене конвенције и табуе у стварном животу уређене строгим забранама. Дистанца и одсуство блиског контакта дозвољавају и подстичу кориснике на најразличитије експерименте и екстреме у понашању без икаквог осећаја кривице и одговорности.¹ Поједини сајтови иду до крајњих граница, отворено нуде оваква искуства и промовишу „културу садизма“.

Дакле, моћ коју онлајн идентитет пружа као двојник темељи се на његовој нематеријалности. Изабрани или креирани онлајн идентитет/и представљају савршеног двојника који опседа субјекат као његово друго *ја* (алтерего), који чини да је он у исти мах он сâм и да никад на себе не личи (Бодријар 1991: 99) – страност и у исти мах присност субјекта према себи самом. Међутим, и ова „флуидна“ сопства нису ништа мање подложна културалној хегемонији и регулативним нормама. Логовање (*log in*) као предуслов за приступ корисничким апликацијама симболично указује на дигитални јаз. Велики део светске популације трпи технолошку искљученост и немогућност да равноправно учествује у технолошкој култури. Уједно, услед комерцијализације, Интернет је убрзано постао предмет бројних регулација и рестрикција софтверским средствима и комуникацијским протоколима. Друштво дигиталног доба карактерише се протоколима (Крибер 2009: 26), невидљивим али свеprisутним кодовима понашања, који истовремено омогућавају и ограничавају шта може и не може да се уради у датом (онлајн) систему. Овакво окружење истовремено представља и уточиште за алтернативне идеје. Дигиталне технологије, као инструмент глобалистичке хегемоније, подједнако су и средство антиглобалистичког субверзивног отпора. Ауторитети надзорних и режимских система доводе се у питање када се глатка површина медијског интерфејса и његове илузије о транспарентности прекину и реконструишу у мноштво алтернативних тема, у бесконачност алтернативних микро и макро политичких тема. Интернет постаје веома продуктиван терен за пружање отпора, критичке стратегије, субверзивна деловања и уметничке интервенције. Америчка уметничка група (r)Tmark² на драматичан начин открива рањивост репрезентативности веб система. У кампањи против Светске трговинске организације (World Trade Organization – WTO) током 1999. године, преузимањем онлајн идентитета WTO и врло успешним и учесталим лажним представљањем у виртуелном и физичком простору, њихово деловање прелази из имагинарног (gatt.org)

¹ Не постоји јединствен став о утицају оваквих и сличних садржаја на кориснике у њиховом реалном животу, мишљења варирају од терапеутских до оних критички и рестриktivно настројених. Види више: <http://www.webster.ac.at/sites/www.webster.ac.at/files/CHB%20-%20Beyond%20the%20fascination%20of%20online%20games.pdf> или <https://pantherfile.uwm.edu/tjoosten/LTC/Gaming/Williams-AgressionInGaming.pdf>

² <http://www.rtmk.com/gatt.html>

у реално (скуп произвођача текстила у Тампере, Финска) и поново у имагинарно (саркастично одржано предавање/наступ). У оваквој пракси физичка категорија уметника сажима се у перформативној и информацијској/виртуелној реализацији у релацији према културалним и друштвеним дискурсима моћи (управљања, регулације и идентификације); тело је тек екстензија за активистичко извођење и заступање медијски креираних информација.

Процедуре друштвених пракси дигиталних технологија генерисања, симулације, обраде, преноса, презентације и извођења информација су:

„технике постајања информације или, тачније, постајањем информацијом. Постајањем информацијом јесте процес којим се егзистенцијално тело (оператера, извођача, уметника) изводи из онтологије бића (онога што јесте) у онтологију постајања (оног што започиње да јесте, али још није да јесте: само постајање без постојања).“ (Шуваковић 2004: 5)

Тело је овде у кратком споју са техно културом која је потпуно кодирана и способна да апсорбује било коју телесну материјалност у своју економију знакова (Ванхуте 2004: 71). Свакако није реч о редукацији тела, већ о његовој конструкцији. Транскодирано је као површинска миметичка манифестација на интерфејсу или у виду дубинског информацијског кода, ухваћеног у протоколе за управљање комуникацијама у дигиталним/електронским системима. Као свеобухватни медиј, интернет запоседа људско искуство и материјално постојање (људско тело) и дигиталном медијацијом га преводи у перформативни чин.

АУРАТИЧНО ТЕЛО VS ДИСКУРЗИВНО ТЕЛО

Овај сукоб подвлачи битне разлике између дигиталне технологије нових медија и традиционалних уметничких медија заснованих на критеријуму чулне функције. Употреба дигиталних технологија у постмодерном перформансу експлоатише супротстављеност ауратичног тела и дискурзивног тела, органског тела и тела-слике. Дигитална технологија може симулирати било који медиј за било које или сва чула. Као таква, дигитална технологија се може интерпретирати као *џосџи-медиј*, јер она није медиј већ извођачки симулакрум свих чулно оријентисаних медија. То значи:

„да је дигиталном технологијом могуће симболички извести операцију упућену било ком (...) чулу, било којој комбинацији (...) чула или свим (...) чулима, која ће бити хардверски реализована на феноменалном плану дејства на чуло или чула, односно на тело-као-организам или тело-као-бихевиорални културални *ајени*.“ (Шуваковић 2004: 10)

У контексту постмодерног перформанса размотрићемо неколико категорија ове уметничке праксе на конкретним примерима репрезентативних аутора.

Да би описала форму перформанса који изводи користећи интернет технологију, као на пример *chat* апликације, Хелен Варли Џејмисон (Helene Varley Jamieson) смишља термин сајберформанс (*cyberformance*). Интерпретације извођача су у виду аватара – слика/фигура на компјутерском екрану које задобијају статус перформера. Питање је: да ли су они бестелесни извођачи сајберформанса или екрански заступници живих перформера? Кроз пројекат *The ABC Experiment*³ и у раду са групом *Avatar Body Collision*⁴ ауторка истражује колико технологија може бити блиска телу, као и како технологија може бити магична и спиритуална, али опомиње и на њено двојако дејство. Технологија пружа слободу и подстицај да „посматрамо себе као мноштво могућности, пре него као једну индивидуу ограничену околностима“ али покреће и „колективну шизофренију – немогућност да се сместимо у један идентитет упркос искушењу да будемо све [...] и да радимо све и да брилирамо у свему“ (Џејмисон 2004: 77). На крају то стварно више није слобода, већ стање незадовољства.

Сајберформанс пракса Еве и Франка Матес (Eva и Franco Mattes или 0100101110101101.ORG), тематизује апсорбовано тело као „тело без тела“ или „тело-између“, у контексту медијски посредованих реконструкција ризикантних перформанса. Пројекат *Synthetic Performance*⁵, започет 2007. године на онлајн друштвеним мрежама (претежно *Second Life*), омогућује понављање радикалних перформанса без икаквог ризика за извођаче или баш супротно, сугерише бизарне ситуације или „трагичан“ развој лишен последица по учеснике и извођаче.

Техноперформанс је заснован на техничким средствима реализације као узорчно-последичне везе тела и технологије (екранско посредовање дела, екранско посредовање актера/тела, електронске комуникације унутар дела, медијских и *cyber* преображаја људског тела у машину и машине у регулацијски био-технички поредак).

У основи већине Стеларкових (Stelarc – Stelios Arcadiou) радова стоји дихотомија међузависности и супротстављања тела и технологије. У инетрактивним процесима, догађајима и ситуацијама извођења тела, телу је додата технологија, уметнута у њега или га умрежава. Користећи сопствено тело као медијум и материјал, Стеларк у раду *Ping Body*⁶ тематизује ослобађање идентитета од телесности и кривице, партиципативност и интерактивност, „улогованост“ у и изопштеност из дигиталне сфере комуникација и контекстуализује друштвену одговорност, ризике и последице употребе комуникацијских Интернет технологија. Левом страном његовог тела онлајн корисници

³ www.abcexperiment.org

⁴ <http://www.avatarbodycollision.org>

⁵ <http://0100101110101101.org/home/reenactments/index.html>

⁶ <http://v2.nl/archive/people/stelarc>

су даљинским управљањем располагали по слободној вољи. Инерецију сопственог тела супротставља интерној динамици виртуелне сфере и мобилише инфантилну радозналост корисника (*chat rooms* и онлајн друштвене мреже). Његово тело постаје полигон за извођење макро/мулти социјалних облика понашања. Једна од претпоставки бихевиористичког мишљења је да је слободна воља илузорна, те да је цело понашање детерминисано, тј. одређено околином или кроз упаривање или кроз подстеркивање истомишљеника.

Однос тела и технологије је проблематизован не само у контексту примене (и импликација те примене) дигиталних, већ и других технологија. Засебни смер техноперформанса бави се тамном *техноесџејшником*, односно *демонском* технологијом, перверзном сексуалношћу, биополитиком, болешћу и видовима насиља над телом (деструкција и аутодеструкција). У питању су аутори који (своје) тело индескирају (на сцени, екрану или мрежи) као симптом биомедицине, информацијског сажимања, протетичког продужавања и проширивања, дефекционализације и употребе.

Мона Хатум (Mona Hatoum) у својој видео инсталацији *Corps étranger*⁷ користи медицинску флексибилну камеру и инванзивне методе прегледа, колоноскопију и ендоскопију, за потпуно деперсонализовање (сопственог) тела. Пројекција је на поду, у врло скученом ентеријеру који просто гура посматрача у слику неразговетне топографије унутрашњости тела. Вођен камером кроз ово пропутовање, посматрач дешифрује призоре тек кретањем објектива из једног телесног отвора у други. Медицинска технологија дијагностичких и терапијских третмана XX века натурализује и демистификује унутрашњост тела али га лишава индивидуалног идентитета и рашчлањује га у низ нових, ухваћених у сплет друштвено-економских спрега (идентитет губи позитивно одређење: особа постаје пацијент – оно што није, тј. здрава – улази у простор административних регулација, трауматично је одвојена од заједнице којој припада (породица, радно окружење), категорише се анамнезом и улази у спектар фармацеутске економије)).

У пројекту *The Reincarnation of Saint-Orlan*⁸ Орлан (Orlan) редизајнира своје лице низом пластичних операција по узору на стереотипне представе женске лепоте кроз историју. Она изводи оштру критику на грчевите покушаје надвладавања слабости, неадекватности и недовољности тела под теретом културолошки дефинисаних идеала лепоте. Као топоним идеализоване лепоте, лице је данас најчешћа мета трансформација естетском хирургијом. Орлан низом ових радикалних перформанса илуминира са једне стране грубо кршење медицинске етике подстрекивано друштвеним и културолошким стереотипима, док са друге стране открива баналност естетизоване свакодневнице

⁷ http://www.youtube.com/watch?v=Qsci0WAd_Lk

⁸ <http://www.orlan.eu/works/performance-2/>

потрошачког друштва са свим облицима спектакуларности слободног времена (туризам, забава, мода, нега и хигијена тела).

Едуардо Кац (Eduardo Kac) је у перформансу *Time Capsule*⁹ извео сопствено индексирање RFID микрочипом, до тада искључиво употребљаваног за чиповање животиња као вид електронског жигосања. Његова *bio art* пракса је врста протеста махнитој употреби технологије или јавна осуда опште „контаминације“ технологијом (Кац 2007: 163). Део тела који је Кац изабрао за имплантирање чипа (глежањ ноге, место на којем су робови често жигосани и окивани) симболично указује на социолошки контекст његовог рада као осуде робовању технологији, а са временског аспекта реализације (1997. година) Кац пророчки предвиђа стандардизацију овакве употребе RFID микрочипа која свет полако уводи у стање тоталне контроле и надзора. Данас се чиповима ове врсте може превентивно пратити здравствено стање субјекта али и његове остале функције и дневне активности што га преводи у пакет микроекономије и у статистику корисну за прорачун његове „рентабилности“ што већ озбиљно задире у питање суверених људских права и слобода (Албрехт 2005).

Уметничку праксу као средство за ревизију асиметричних структура моћи корисити и Ансамбл критичке уметности (Critical Art Ensemble). Њихов ангажман покрива истраживање интерсекције између уметности, критичке теорије, технологије и политичког активизма. Овај колектив је одржао бројна предавања и партиципативне перформансе и развио неколико биотехнолошких пројеката (Де Коста, Курц 2003: 49–54) у циљу подизања свести о томе који би могли бити потенцијални ризици позитивне употребе генетски модификованих организама попут успостављања монопола транснационалних компанија над производњом и дистрибуцијом хране.

Савремене новомедијске стратегије био-уметности, које се појављују на почетку овог века, актуелизују кршење последњег табуа везаног за људско тело – ДНК као датост или као схватање да је тело нешто непроменљиво. Захваљујући генетском инжењерингу у високотехнолошком пројекту *Good and evil on the long voyage*¹⁰, Пол Пери (Paul Perry) са научницима, на молекуларном нивоу, изводи хибридно спајање ћелије свог тела и ћелије рака узете из лабораторијског миша, те као крајњи исход, захваљујући бесконачној деоби ћелије рака, производ је теоријски бесмртно „тело“. Постоји извесна тесна веза између идеје водиле иза генетског кода, као минималне формуле (информације) на коју може да се сведе цео појединац, и патологије рака. Рак означава бесконачно умножавање једне основне ћелије без обзира на органске законе целокупног тела. Исто је у клонирању – ништа се не супротставља понављању истог, незауостављивом множењу генетичке матрице идентитета. Шта је онда појединац ако не метастаза своје основне формуле или самодовољно тело. Ако

⁹ <http://www.ekac.org/timcap.html>

¹⁰ <http://www.alamut.com/proj/97/longVoyage/index.html>

се тело намеће себи као „изворни“ модел, „тако да је свако могуће тело његово непроменљиво понављање, онда је то крај тела, његове историје и његових перипетија“ (Бодријар 1991: 104–105). Иако се сматра високонеморалним и законом забрањеним у развијеним друштвима, последњих година у неким земљама се признаје могућност клонирања само појединачних органа у сврхе регенеративне медицине.

ЗАКЉУЧАК

Било да се ради о „упијању“ тела од стране технологије, протетичких утилитарних и медицинских технолошких „настрјаја“ на тело или отпора тела према технологији, уметност рефлектује статус технологије као нужног и потпуног окружења постмодерног човека, које ствара његове жеље, екстазе, забаву, духовност, драме, парадоксе, смисао, значења и вредности, односно, идентитете.

Нови медији често сугеришу технологију као нови утопијски пројекат усмерен пројектовању и прорицању новог модерног друштва и боље будућности, мада, наша будућност пре лежи у томе како и шта радимо са изборима које тренутно имамо. Наша будућност није у технологији, већ у томе како је користимо. Танка је граница између употребе и злоупотребе.

ЛИТЕРАТУРА

Абрехт (2005): Katherine Albrecht, *Spychips: How Major Corporations and Government Plan to Track Your Every Move with RFID*, Nashville: Thomas Nelson Inc.

Бодријар (1991): Жан Бодријар, *Симулакруми и симулација*, Светови, Нови Сад.
Ванхуте (2004): Kurt Vanhoutte, Протетички богови, *ТкХ – часопис за теорију извођачких уметности*, 7, 71–75.

<http://www.old.tkh-generator.net/sr/freetags/casopis/tkh-7> 23.01.2013.

Де Коста, Курц (2003): Беатриз де Коста, Стив Курц, Молекуларна инвазија и други пројекти, *Бијомајик – Уметничка пракса у време информацијске/медијске доминације*, Нови Сад: Футура публикације.

Кјубит (2009): Sean Cubitt, Case Study: Digital aesthetics, у: Glen Creeber, Royston Martin (ed.): *Digital cultures*, Berkshire: Open University Press.

Крибер (2009): Glen Creeber, Digital theory: theorizing New Media, у: Glen Creeber, Royston Martin (ed.): *Digital Cultures*, Berkshire: Open University Press.

Манович (2001): Lev Manovich, *The Language of New Media*, Cambridge: MIT Press.

Накамура (2006): Lisa Nakamura, Cybertyping and the Work of Race in the Age of Digital Reproduction, у: Wendy Hui Kyong Chun & Thomas W. Keenan (ed.): *New media, old media: a history and theory reader*, New York: Routledge.

Џајмисон (2004): Helene Varley Jamieson, „X (BODY + AVATAR) = CYBERFORMANCE; X = COLLISION?“, *ТкХ – часопис за теорију извођачких уметности*, 2004, бр. 7, 76–80. <http://www.old.tkh-generator.net/sr/freetags/casopis/tkh-7> 21.01.2013.

Шуваковић (2004): Мишко Шуваковић, Постајати машином; од теорије преко филозофије дигиталне уметности, театра и перформанса ... и натраг, у: *ТкХ – часопис за теорију извођачких уметности*, 7, 3–15. <http://www.old.tkh-generator.net/sr/freetags/casopis/tkh-7> 23.01.2013.

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ

<http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/12/e-muzika.html> 14.1.2013.
<http://www.rtmark.com/gatt.html> 15.1.2013.
<http://v2.nl/archive/people/stelarc> 15.1.2013.
<http://0100101110101101.org/home/reenactments/index.html> 16.1.2013.
<http://www.avatarbodycollision.org> 19.1.2013.
www.abcexperiment.org 19.1.2013.
<http://www.ekac.org/timcap.html> 19.1.2013.
<http://www.alamut.com/proj/97/longVoyage/index.html> 20.1.2013.
http://www.msnbc.msn.com/id/48976348/ns/health-mens_health/t/modern-medicine-lab-grown-genitals-spray-on-skin/#.UPvqpSc8CSp 20.1.2013.

Miloš M. Đorđević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of didactic and methodology

THE EFFECT OF TECHNOLOGY ON HUMAN BODY IN CON-TEMPORARY ART

Summary: This paper focuses on the human body as subject and object (new media) arts. We will consider this statement in the wider context of modern technologies, especially the internet technologies, their influence in the artistic practice and the profound influence they have on the ontological status of work of art at the turn of the XX century in XXI. Through concrete examples of artistic works and practices we will pinpoint constituent and fundamental aspects of modern technology as a new media, and particularly refer to specific and paradigmatic performance practice which emphasizes the physical/virtual performing and representative manifestation of the human body in affect and confrontation with the technology.

Key words: technology, new media, internet, art, body

Слободан Лазаревић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК: 75.071.1:929 Ђурић А.
ИД БРОЈ: 208615436
Научни осврт
Примљен: 2. децембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

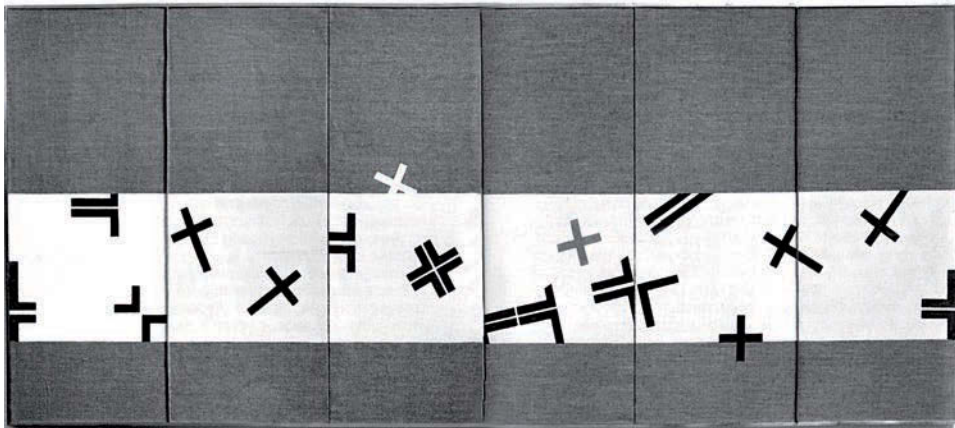
ПУТ У СРЕДИШТЕ

Ајсџиракџи: У раду се разматрају циклуси слика Александра Ђурића *Архијерејски фриз* и *Велики џразници*. Уметничко дело може се тумачити не само кроз ауторов доживљај живота и света него и кроз његов однос према другим делима, односно темама, мотивима и идејама које су већ дуго присутне у уметности. Инспиришући се великим хришћанским празницима, Александар Ђурић је из затвореног и обликотворно строго задатог иконописног система извукао њихово духовно суштаство, надограђујући универзалну поруку говором линија и боја. Однос између *јосџојећеј* и онога што треба насликати, он је остварио као агон *изазова* и *сџварној јосџијнућа дела*.

Кључне речи: *Архијерејски фриз*, *Велики џразници*, стилске формације, линија, боја, хроматска плазма

Облик слике је оно што повезује сваки њен део, било да те делове испитујемо статично или динамично, од почетка до краја, исто онако као што музичка композиција има исти облик кад проучавамо партитуру и кад слушамо њено извођење. Реч облик најчешће има два комплементарна назива: *јшвар* и *сагржсај*. Између њих јављају се значајне разлике у тренутку кад облик дефинишемо као начело *уобличавања* или као начело *сагржси*.

У *Архијерејском фризу* Александра Ђурића шест вертикалних правоугаоника у складном односу висине и ширине чине ову композицију смирене и достојанствене, наглашено свечане и узвишене атмосфере, на којој се све одиграва на светлоокер фону. Испод линије хоризонта са очигледним осећајем за меру, тече фриз архијерејског умноженог симбола на нијансирано светлој подлози; крстови и делови крстова различитих величина, удвојени, равнокраки или са дужим вертикалним краком. Символи који одређују одежду архијереја постављени су на начин који асоцира на нотни запис. Наизглед спонтан, а у ствари прецизно одређен, промишљен и разрађен тако да постигнутим ритмичким односом хоризонтала, вертикала и дијагонала, али и распоредом величина, ширина и дужина крстова или њихових делова успоставља нови



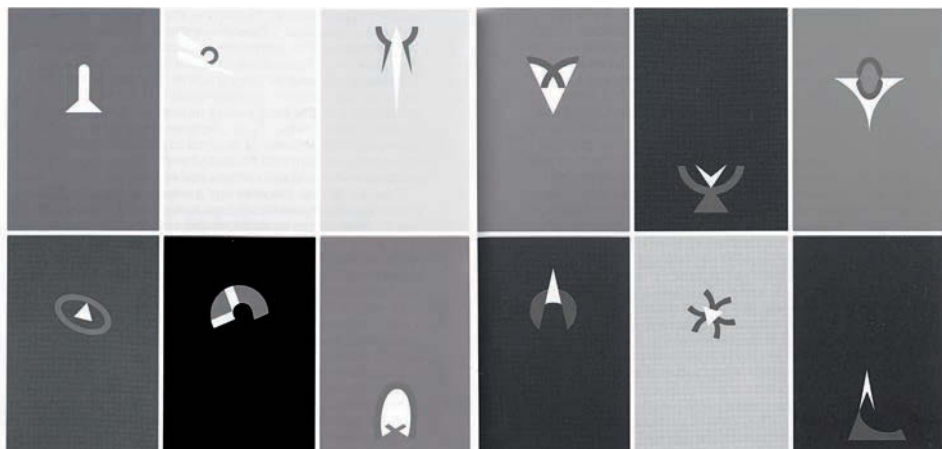
Александар Ђурић, *Архијерејски фриз*, 1993.

систем вредности и значења симбола страдања. Док танки бели крст лево од средине улазећи у горњи део окер поља тек акцентује, равнокраки златни крст десно од средине, а у средини белог поља, апострофира божанско – од невинне чистоте до божанске узвишености.

Бела трака хоризонталног фриза испуњена је језиком геометријског, али не и апстрактног казивања јер је у питању врло конкретна симболика која дозвољава вишеструко и вишеслојно ишчитавање ове секвенце. Као конзистентна целина, као низ детаља или само један детаљ, она има подједнако важну улогу у разумевању представе и поруке чинодејствија високих божјих изасланика. Више од тога – то је *ѿојање* што указује на космично и земаљско, на узвишено и јединствено у нераскидивој спони чинећи материјално – духовно разумљивим и духовно – материјално записаним.

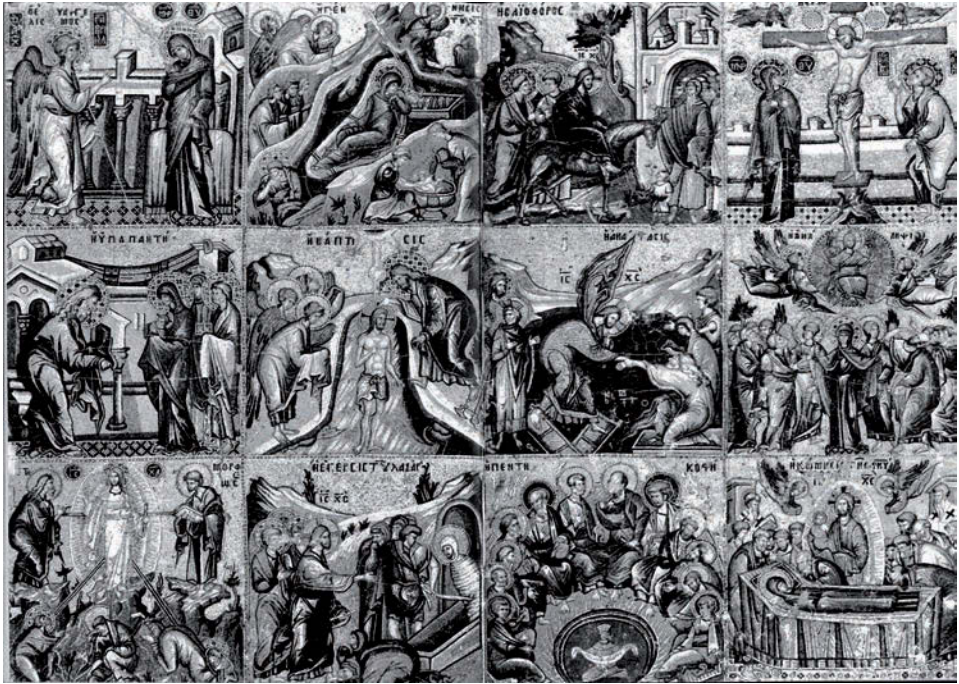
Боја у *Архијереској фризу* није само симбол него и *симион* – указатељ на присуство нечега другог, савршенијег. *Бело*: невиност, чистота; *ѿлаво*: небо, божанско, надземаљско; *злајино*: ореол, достојанство, узвишеност. Овај квалитет Ђурићевог сликарства доћи ће до пуног изражаја у циклусу *Велики ѿразници*.

Уметничко дело може се тумачити не само кроз ауторов доживљај живота и света него и кроз његов однос према другим делима, односно темама, мотивима и идејама које су већ дуго присутне у уметности. Исписујући ову реченицу поново додирујемо феномен интеррелација који Ђурић у књизи *Симулијано око* дефинише као „успостављање односа или изражавање утицаја међу моделама сродних или удаљених стилских формација“. Појави општепознатој у постмодерној уметности овај сликар, песник и теоретичар, приступио је на несвакидашњи начин. Инспиришући се великим хришћанским празницима, он је из затвореног и обликотворно строго задатог иконописног система извукао

Александар Ђурић, *Велики ѓразници*, 2003.

њихово духовно суштаство, надограђујући универзалну поруку говором линија и боја. Однос између *ѓосѓојећеѓ* и онога што треба насликати, тј. онога што *насѓаје*, Ђурић је остварио као агон *изазова* и *сѓварноѓ ѓосѓѓѓнућа дела*. Ликовно приказане дванаест хришћанских празника, било је изазов за нову креацију коју можемо означити релацијом од „non plus ultra“ ка „plus ultra“.

Интеррелације онако како их разуме овај сликар пут су у најтананије слојеве властите духовности која потврђује да је уметник неким тајанственим везама „прикопчан“ за свет што му омогућава откривање основне симболичке шеме које Јунг назива „архетиповима“. Употребом овог термина не желимо да укажемо на некакав Ђурићев конвенционални приступ духовном наслеђу, већ на жељу да га, афирмишући његову величајност, критички преиспита и када је то потребно одступи од њега. Његови архетипови у овом циклусу су симболи који се разликују од знакова по томе што су „комплексне варијабиле“. Како би избегао опасности да своје архетипове зароби у калуп једне интерпретације, он ѓихово значење није расуо путем појединих, већ добро познатих асоцијација, него их је управо путем асоцијација спрегао тако да оне на платну делују *суѓсѓѓвно* и *очѓѓѓ*. На пример, зелена боја као архетип може симболизовати вегетацију у природи или вечиту младост, бела може означавати чистоту, црвена васкрсење и тако редом. Међутим, и зелена, и црвена, и бела увек се као ликовна материја односе на боју која има одређено значење и остварује одређене утиске на душу. Управо ту *суѓсѓѓвносѓ* и *очѓѓѓ* сликар је искористио за код изражаја који се у *Великим ѓразницима* појављује као позадина слике. Она је са спрегнутим и центрираним асоцијативним значењем симбол небеског свода што нас подсећа на земаљски храм који још није достигао оно најузвишеније. Да би се то остварило, потребан



Цариград, *Дванаест празника*, око 1350.

је нови замах, ново човеково изгарање. Управо зато позадина у овим сликама, без обзира на боју, увек *јламши*.

Симболи који припадају коду мисли оличавају унутрашњост храма. Он обухвата читав свет. У њему обитавају Божји атрибути који изражавају крајњи и највиши домет васељене, небеску сферу где се душа наслађује погледом у Бога. Симболи овог кода носе у себи основну идеју храма – да учврсти оно унутрашње, саборност свих бића, свих људи и свако дисање на земљи, чиме се побеђује мржња и гнусна подела света. Ђурић је код мисли у *Празницима* обликовао на тај начин што из симбола зрачи вера у преображење васионе, унутрашње спајање свих бића у Богу, место где се ишчекује сусрет са светом тајном. Не дозволивши да му тама тела замени таворску светлост, Ђурић у себи ослушкује звук космичке литургије. Зато, посебно у овом циклусу, не жели да буде *усамљени* уметник који трага за „над-предметом“, „над-реалношћу“, да се привидним раскидањем садржине и форме знамења *Празника* изгубе у хроматској плазми. Симболизујући, сликар не говори о духовним стварима, он их остварује чувајући у њима своју веру у божанску Целовитост.

Мање опрезан посматрач ових слика могао би, најпре, да сведену и редуковану форму протумачи у духу Платонове мисли која каже да су „геометријски облици степени стварности, праоблици, нешто што по себи јесте,

а не нешто што је условљено личним искуством“, а затим, у складу са ставом и тежњом модерне уметности да у праоблицима о којима говори знаменити филозоф, види тежњу за успостављањем извесне стваралачке хармоније. Мада у Ђурићевим облицима, не само из овог циклуса, има нечег од „платонског“, његова сажетост уопште и посебно сажетост у *Великим празницима* има посве другачије значење и оно је у потпуном сагласју са темом која се на овим сликама интерпретира. Као што су појавама телесних задовољстава и насладе супротстављена испосничка лица светитеља на иконама, тако и форме ових симбола прецизно упућују на тражење божанског зарад нових животних односа. Истанчане линије кода мисли симболом исказују исто оно што и аскетски изглед светаца – у радовање свеопштег ускрснућа не може се стићи а да се не прође поред животворног Господњег крста. Само то пролажење може изнутра да осветли човеково обличје, да му удахне осећање потребе за новим животом.

ЛИТЕРАТУРА

Бошњак (1994): Срето Бошњак, *Показања Александра Ђурића*, Београд: КЛИО.

Лазаревић (2010): Слободан Лазаревић, *Теорема слике – сликарски и њеснички контрајункции у делу Александра Ђурића*, Београд: Независна издања Слободана Машића.

Ђурић (2001): Александар Ђурић, *Симулијано око*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Slobodan Lazarević
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

THE JOURNEY TO THE CENTRE

Summary: In the paper we take into consideration the cycles of Aleksandar Đurić's pictures in *Arhijerejski friz* and *Veliki praznici*. The paper's starting point is in the thesis that the interpretation of the piece of art is possible not only through the author's experience of a lifetime and the world but also through his relationship towards other pieces of art, motifs and ideas which are present for a very long time period. Inspired by great Christian holidays, Aleksandar Đurić abstracted the spiritual essentiality from the closed and strict icon-painting system. By doing that he upgraded the universal message by using lines and colours. He created the relationship between *the existing* and the thing that should be painted through the agony of *challenge* and *the real work accomplishment*.

Key words: Arhijerejski friz, Great holidays, stylistic forms, lines, colour, chromatic plasma

Зорица З. Чолић

Универзитет уметности у Београду
Докторске интердисциплинарне студије
Група за теорију уметности и медија

УДК: 7.01:316.774 ;
7:659.3/4

ИД БРОЈ: 208615692

Прегледни рад

Примљен: 25. септембар 2013.

Прихваћен: 21. април 2014.

ПОСТПРОДУКЦИЈСКЕ УМЕТНИЧКЕ ПРАКСЕ И НОВИ МЕДИЈИ

Ајсџракић: Термин *нови медији* јавља се у другој половини XX века, тачније, према неким ауторима, 1960-их година, али право значење и експанзију добија средином 1990-их. Овај општи и помало амбивалентан појам у различитим контекстима добија и различито значење. Међутим, оно што је нама занимљивије од дефиниције нових медија, јесте питање какве су се промене десиле у савременој визуелној уметности под утицајем нових медија. Текст истражује уметничке праксе које нису искључиво новомедијске у техничком и технолошком смислу (као на пример дигитална уметност, интернет арт, уметност виртуелне реалности и слично), већ показује како су нови медији, уз све њихове карактеристике, импликације и услове које стварају, утицали на савремену уметност, тачније од краја 1990-их до данас. Паралелно са настанком нових медија променио се однос уметника према стварању, оригиналности, статусу уметничког дела, изложбе, као и изворима и циљевима „стварања“.

Кључне речи: нови медији, релациона естетика, постпродукција

КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈА НОВИХ МЕДИЈА

Бројни аутори покушавају да одговоре на питања и недоумице у вези са самим термином *нови медији*, као на пример: шта су заправо нови медији, да ли су заиста нови, и шта је ту ново. Најпре, важно је анализирати контекст у којем настају нови медији, као и међусобну повезаност нових медија са новим друштвеним и економско-политичким условима. Ако узмемо у обзир политичко-економске прилике, нови медији се појављују паралелно са крајем Хладног рата и децентрализацијом устаљених поредака. То је време глобализације, као и повећане мобилности и миграција. Према извештају Уједињених нација из 2002. године, број имигранта је удвостручен од 1970-их. Око 175 милиона људи живи изван своје матичне земље. Значајно се мења значење географских раздаљина. Истовремено, дешава се прелазак са индустријског ка постиндустријском капитализму. У новим условима рада и производње

капитала настаје дематеријализација људског рада.¹ Извор капитала више није трансформација сировина, него су то: језик, комуникација, информациони системи и међуљудски односи, што доводи до пораста послова у терцијарном сектору.

Нови медији доносе и нове начине комуникације, која готово свакодневно постаје бржа и лакша. Међутим, уз све бржи развој комуникацијских технологија и све већу 'умреженост' и вртоглави развој онлајн друштвених мрежа, настају и променљиве форме друштвеног живота, и парадоксално, све већа отуђеност. Мењају се наше искуство, знање, поимање сопствене телесности. Могли бисмо рећи да је данас једина сталност – промена.

НОВИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ И ПРОДУКЦИЈЕ УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА

Паралелно са новим поделама света, дестабилисањем центра, глобализацијом и новом организацијом људског рада, десиле су се и промене у погледу нових модела организације и продукције уметничког дела. Променио се однос уметника према стварању, оригиналности, статусу уметничког дела, изложбе, као и изворима и циљевима „стварања“. Не постоје уметнички центри „моћи“, већ распршеност (микро)уметничких пракси, бијенала, музеја, резиденција итд., по целом свету. Уметници постају номади и у физичком смислу, и у погледу „номадског шетања“ из једног стила у други, из једне технике у другу.

Крајем деведесетих, анализирајући савремене уметничке праксе и покушавајући да их синтетизује, француски кустос Никола Бурио (Nicolas Bourriaud) уводи појмове *релациона естетика* и *иосијпродукција*. Релациона естетика се односи на скуп уметничких пракси које се баве целокупношћу међуљудских односа и социјалним контекстом више него личним темама и индивидуланим поетикама (Бурио 2002б). Уметници теже да материјализују функције и процесе који се механизују или нестају. Главна карактеристика оваквих дела јесте да се међуљудски односи и размена стављају у центар пажње и узимају као естетски објект, а идеје интерактивности, окружења и партиципације се промишљају на нов начин. Слично као у постфордистичком капитализму, сваки рад је скуп релација са светом, релација које производе друге односе и пружају отвореност за неограничену дискусију.

Другим појмом, постпродукцијом, Бурио идентификује даље промене у односу уметника према уметничком делу, заправо начину на који оно настаје.

¹ Термин који уводе италијански биополитичари Паоло Вирно (Paolo Virno), Маурицио Лазарато (Mauro Lazzarato), Антонио Негри (Antonio Negri). Под појмом *немајеријани рад* подразумевају серију активности које нису препознате као рад у традиционалном смислу – резултат рада није материјална роба, него сет нових начина комуникације и знања. Уп. са Лазарато 1996.

Идеје оригиналности, као и уопште креативности (креирања нечега ни из чега), полако нестају са појавом „практичара“ какви су на пример DJ-еви и програмери (Бурио 2002а: 13).

Са развојем нових технологија долазе и нови послови, те тако ове две популарне фигуре имају посао да селекутују културалне артефакте, садржаје и умећу их у нове контексте. Управо то постаје и најраширенија стратегија визуелних уметника. Сам термин *постпродукција* у техничком смислу користи се у телевизији и обради филма, видеа и звука, и односи се на процесе додатне монтаже снимљеног материјала: додавање титлова, специјалних ефеката и слично. Дакле, то су послови који припадају терцијарном сектору у смислу да се не ради на обради сировог материјала. Код Буриоа, префикс *пост* се не односи на негацију или превазилажење, већ реферира на простор активности. Како сам наводи: „Постпродукција подразумева измишљање протокола за коришћење свих постојећих начина презентације“ (Бурио 2002а: 32).

Материјал који уметници користе није примарни. Уметници се служе постојећим културалним кодовима, артефактима, објектима који већ циркулишу унутар тржишта, затим их присвајају, реинтерпретирају, репродукују, репрограмирају, изнова излажу на нов начин. Они више не сликају, не вајају, него програмирају, миксују и манипулишу доступним формама и подацима, рушећи велике идеје модернизма о оригиналности и креацији. Такође се слободно служе историјским стиловима и формама, реедитовањем историјских или идеолошких наратива, креирајући нове сценарије.

Ове праксе су свакако у вези са новим условима привремености, краткотрајности послова, сусрета, интеракција. Долази до трансформације статуса уметничког дела: дело више није презентација уметникове визије већ функционише као активни агент, сценарио који се развија, оквир чија материјалност и аутономија варирају. Оно што маркира још један прекид са модернизмом јесте схватање да савремено дело није готов производ, већ период времена који се може проживети. У том погледу и изложба као ултимативни догађај у сфери визуелних уметности модернизма, у ери постпродукције постаје место продукције дела/догађаја.

Један од уметника чији би се рад могао одредити као постпродукцијски јесте свакако француски уметник Пјер Уиг (Pierre Huyghe).² Његова уметничка пракса је разноврсна и обухвата филмове, инсталације, јавне хепенинге, луткарске представе, па и путовање на Антарктик. Већи број његових радова односи се на преиспитивање и репрограмирање постојећих наратива, као,

² Пјер Уиг (Pierre Huyghe) је рођен 1962. у Паризу, где је и студирао уметност. Добитник је Хуго Бос (Hugo Boss) награде (2002), као и специјалне награде жирија Венецијанског бијенала (2001). Излагао је на бројним важним групним изложбама и бијеналима, укључујући *Centre Pompidou*, Париз, *Tate Modern*, Лондон, *ARC*, *Musée d'art Moderne de la Ville de Paris*, *Dia Center for the Arts*, Њујорк, *Solomon R. Guggenheim Museum*, Њујорк итд.

на пример, поновно снимање постојећих филмова у новом контексту, или читање делова познатих филмских сценарија. Тако у филму *Вишеструки сценарији*, Уиг организује „аудицију“, где учесници пројекта читају делове познатих сценарија Годара, Кјубрика, Татија (Godard, Kubrick, Tati), чиме се освешћује проблем који прожима наш живот: могло би се рећи да заправо живимо наметнуте текстове написане негде другде. Интересантна је и Буриоова теза да је данашње друштво „друштво статиста“. Настављајући се на Деборову дефиницију друштва спектакла, у којем је трговина потпуно окупирала живот, а капитал достигао такав степен акумулације да је друштво претворио у пасивне потрошаче, Бурио аргументује да данашње друштво иде даље у „спектакларном“ развоју: индивидуа се креће из пасивног стања потрошача ка минимуму активности које диктира тржиште (Бурио 2002б: 51). Више не седимо пасивно испред телевизора, већ имамо прилику да постанемо славни на неколико минута постављајући своје садржаје на интернет, објављујемо победу на видео игри или делимо своје мисли и идеје са милионима других корисника. Више нисмо посматрачи спектакла, већ учествујемо у њему – као статисти.

У Уиговим радовима се различити наративи деконтекстуализују, мешају и усложњавају, а границе између фикције и реалности често замагљују. Један такав рад је колаборативни пројекат *Без гуха само шкољка* (*No Ghost Just a Shell*). Пројекат је започет 1999. године, када је са уметником Филипом Пареном (Philippe Parreno) откупио ауторска права за манга карактер од јапанске агенције. Такви карактери се обично развијају и продају компанијама да би се користили за рекламне кампање, манга стрипове, цртане филмове, видео игре, итд. Одлучили су да купе једноставан, јефтин лик, без посебних карактеристика и вештина, који би затим извели из фиктивног живота.³ Име карактера је Анли (Anlee). Трансформисали су њен лик у 3D фигуру и искористили као платформу за наратив. Одлуком да овај празан лик, попут *cadavre exquis*⁴, позајмљују другим уметницима на коришћење, пројекат са ликом Анли добија на комплексности и слојевитости. Сваки од реализованих радова је једно поглавље у биографији овог лика, који је добио и „живот“ кроз различите активности уметника у оквиру заједничког програма.

Пројекат је трајао више година. Најпре су Уиг и Парено направили пролог за серије радова са ликом Анли. У једном од филмова, Анли говори о себи, о томе да је направљена у Јапану и како егзистира као фиктивни лик.

³ У адвертајзингу је јефтин лик, креиран на овај начин, без посебних квалитета, унапред предоређен да траје кратко, да се највероватније појави у једној епизоди и брзо нестане са сцене. Аутори су сматрали да куповином Анли спашавају од индустрије која ју је „осудила на смрт“. Из *No Ghost Just a Shell*, <http://www.mmparis.com/noghost.html>.

⁴ *Cadavre exquis* (изузетни леш) је техника коју су измислили француски надреалисти, заснована на игри са више учесника, где се слика или текст колективно реализују: на пример један уметник започне цртеж, а затим свако од учесника додаје свој садржај.

У Уиговом филму *Милион краљевства* из 2001. године, сцену представља пејзаж који подсећа на површину Месеца, који се стално креира и нестаје док по њему „шета“ обрисна линија Анли. Њен монолог комбинује фрагменте опсервација Нила Армстронга са шетње по Месецу и *Пушта у средишње земље* Жила Верна. Затим су уследили радови других уметника; на крају је било 17 уметника који су „испунили“ ову празну љуштуру карактера Анли разноврсним идејама и манифестацијама у форми видео анимација, слика, неонских знакова, књига, постера, скулптура. Неки од њих су: Лијам Гилик (Liam Gillick), Риркрит Тираваница (Rirkrit Tiravanija), Доминик Гонзалес-Форстер (Dominique Gonzalez-Foerster), Пјер Жозеф (Pierre Joseph), Анри Баранд (Henri Barande), Ана-Лена Ванеј (Anna-Léna Vaney).

Изложба колаборативног пројекта са ликом Анли није крајњи резултат процеса стварања, већ почетна тачка од које се креирају бројне везе и односи између уметника и изложбених простора. Уиг и Парено заправо дају временски заснован протокол, сценарио који се може реинтерпретирати, поставити на други начин, у другом времену, на другом месту. Мултиплицирају се ефекти продукције, презентације и рецепције. Резултат је скуп сингуларних искустава који креира зону несигурности, због симулација које замагљују реалност. Различите манифестације и „судбине“ лика Анли нас наводе на питања о манипулацији сликама, нарочито експлоатацији женске фигуре на њима, у комерцијалне сврхе, али и шире – о производњи и ефемерности славе.

Након бројних изложби, давања „реалног живота“ овом лику кроз полифонију гласова, те ремећења фикционалног тржишта, Уиг и Парено су одлучили да уклоне своја ауторска права на коришћење лика Анли. Тако су креирали још проблематичнију ситуацију чињеницом да они више не поседују тај лик, нити га могу дати на коришћење. Нашли су адвоката и направили уговор према коме лик заправо добија своја права. Да би прославили „ослобођење“ лика, у оквиру уметничког сајма у Мајамију, направили су монументалан ватромет који је трајао неколико минута, постепено остављајући траг у облику Анли. Рад је назван *Осмех без мачке*, реферирајући на необичан карактер из књиге *Алиса у земљи чуда*. Анли нестаје као слика, али се јавља као ентитет о коме се може причати, писати и спекулисати.

Сам Уиг о свом делу каже: „Нисам заинтересован да снимам реалност, онакву каква је дата, и нисам заинтересован да креирам фикцију. Оно што ме интересује је да поставим реалност, да производим реалност и да је онда документујем“ (Huughe 2008).

Бришући традиционалну дистинкцију између фикције и реалности, и откривајући да искуство фикције може бити стварно и опипљиво као и било шта друго у свакодневном животу, Уиг нам скреће пажњу на комплексност спектакла масовних медија који нас привлаче, или нас чак обликују. Он спаја неодговорност, непослушност, доколицу, авантуру и славље у процес креирања

уметности, доводећи у питање важне идеје ауторства, аутентичности, вредносних система, као и улоге уметника. Као резултат оваквог приступа, кроз своје радове истражује природу презентације, социјалне процесе, дистрибуцију улога, те на тај начин не само да рedefинише уметничку продукцију него преиспитује фундаменталне вредности нашег друштвеног система, укључујући одрживост, оригиналност и власништво.

Овим пројектом се заправо поништава важност економских механизма тиме што је омогућено да се комерцијални производ бесплатно користи. Нови медији су покренули важна питања власништва и права коришћења одређених садржаја. Пројекат реферира на овај проблем, чинећи га безначајним, и ослања се на идеологију дељења власништва. Аутори се такође ослањају на наслеђе поп-арта, тиме што уграђују популарну иконографију у систем високе уметности и деконтекстуализују масовно произведен објект. Даље, уводе и актуелна питања о идентитету, слободи, новим искуствима телесности, и што је можда најполитичније – наметнутим капиталистичким захтевима флексибилног идентитета који се непрестано мора мењати и прилагођавати новим захтевима тржишта.

Буриоове тезе о релационој естетици и постпродукцији се често критикују аргументима да су то праксе које не доносе ништа ново, које само понављају оно што већ знамо, те да нису довољно критичке према проблемима о којима говоре. Ове праксе се свакако ослањају на наслеђе модерне уметности, нарочито Дишанове идеје креације: по Дишану, креирати значи одабрати, и убацили објект у нови сценарио. Анли јесте редимејд који се имплементирао у различите контексте и може се рећи да је стратегија њених „модератора“ слична стратегијама ситуациониста у смислу *détournement-a*, односно покушају диверзија доминантног система. Постпродукцијске праксе се идеолошки надовезују и на тежње *fluxus* уметника да се баве свакодневицом и уметност изједначе са животом.

Међутим, постпродукцијске праксе настају у другачијим друштвено-политичким условима и, у складу са тим, имају другачији однос према улози уметности и статусу уметничког дела, те свакако доносе и нешто ново. У савременој уметности се бришу традиционалне дистинкције између продукције и потрошње, креације и копије, редимејда и оригиналног дела. Уметничко дело није симбол, већ модел, лабораторија, место игре, јавни простор слободе, интеракције, партиципације, дељења, искуства. Постпродукцијом настају дела која преиспитују наше устаљено схватање „великог уметничког дела“. То нису наметљива ремек-дела намењена контемплацији, не служе критици одређених тема и проблема, него проширују нашу перцепцију, машту и потенцијалност о томе шта можемо бити и постајати. То што су слике, објекти, културални кодови измењени и уметнути у нове контексте, значи да су и значења измењена: ова дела производе алтернативни простор и време, нудећи вишестру-

кост и потенцијалност унутар затворених кругова. Овакве стратегије можемо схватити као отвореност за бескрајно преговарање, те непристајање и отпор конформизму. Поента није да се да одговор, дефиниција, критика, већ да се рад инфилтрира у токове ствари креирајући другачију политику потенцијалности која нам пружа још неистражене (ре)конструкције и бескрајно инвентивне (ре)артикулације познатог.

Експериментисање ван одређења нечег као исправног или неисправног, успешног или неуспешног, сугерише да све има капацитет да истовремено буде и право и неисправно. Када је тестирање и испробавање сâмо по себи циљ, несавршеност постаје валидна опција. То је истовремено и политичко питање – јер даје и нову могућност живота, новог света; и зар није управо у томе главна функција уметности и њена моћ – то „стваралачко муцање“, да се послужимо Делезовим (Deleuze) речником, које се супротставља сваком конформизму креирајући револуционарне „линије бега или флукса“, којима се постајања развијају.

Деведесетих и нарочито двехиљадитих десиле су се значајне промене у односу на првобитни оптимизам изазван развојем нових технологија у погледу великих идеја прогреса, могућности друштвених промена, опште демократијације, слободе медија, па и личне слободе и „бескрајних могућности“. После деценије вртоглавог развоја, и вере у могућност неограниченог прогреса капитализма заснованог на новим технологијама, настао је колапс. Наиме, нове форме капитализма су засноване на испреплетаности и повезаности информационих технологија и производњи економских вредности. У оваквим везама, људски ум и сензибилитет су дубоко укључени у производни процес, и играју фундаменталну улогу у потрошњи и конзумацији. Такође, тиме што је рад дематеријализован и јасна подела рада у индустријској производњи нестаје, капитализам више не заузима и експлоатише само радно време, него апсорбује читаво „радничково“ време и његове мисли, жеље, комуникацију, креативност – његово постојање. Велики успон деведесетих је био заснован на експлоатацији људског мозга, гледано из угла нематеријалног рада, али и инвазији и окупацији наше пажње новим технологијама. Нови услови рада окупирају живот, социјални простор и интелект, и доводе до генералне механизације друштвених односа.

Постпродукцијске уметничке праксе су ту да одређене моделе функционисања чине пре свега видљивијим, затим и хуманијим, показују нам начин како да их учинимо својим. Уметници реактивирају форме настањујући их, чинећи их доступним, присвајањем и пиратеријом приватног власништва, брендова и производа. Друштвени модели су извучени из пасивности и инертности тако што им се дају нове улоге и нове употребе, или се открива њихов апсурд. Радови предлажу сценарио, репрограмирају и монтирају реалност, сугеришући да постоје и другачији начини употребе. Ако нам је већ познато

да је наша стварност ствар монтаже, овакве стратегије нам показују да можемо узети ствар у своје руке и сами монтирати и реинтерепретирати наметнута сценарија.

Једна од најважнијих тема којима се бави савремена уметност је, како Ален Бадиу (Alain Badiou) наводи, креирање нових могућности (Badiou 2003). Оно што је уочљиво данас јесте да постоји могућност формалног јединства света, те да је „све могуће“. Савремена уметност се у том смислу бави идејама да је све могуће, што истовремено значи и да је све немогуће – јер ако је „све могуће, и ако смо остварили потпуно јединство, нема више могућности, ничега што нам остаје да остваримо“ (Badiou 2003). Зато је важно да уметност показује да је „нешто“ остварљиво и да створи нову могућност, а то може показивањем да нешто и није остварљиво; дакле – не реализовати потенцијалност, него створити нову, отворити пут за стварање нових могућности.

ЛИТЕРАТУРА

- Бодријар (1991): Žan Bodrijar, *Simulakrumi i simulacija*, Novi Sad: Svetovi.
- Бурио (2002а): Nicolas Bourriaud, *Postproduction, Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World*, New York: Lukas & Sternberg.
- Бурио (2002б): Nicolas Bourriaud, *Relational Aesthetics*, Dijon: Les Presses Du Reel.
- Badiou, A. (2003): Fifteen Theses on Contemporary Art. *Lacanian ink 22*, Retrieved in June 2012 from <http://www.lacan.com/frameXXIII7.htm>.
- Вирно (2004): Paolo Virno, *Gramatika mnoštva – Prilog analizi suvremenih formi života*, Zagreb: Jasenski i Turk.
- Делез (2010): Žil Delez, *Pregovori 1972–1990*, Loznica: Karpos.
- Duchamp, M. (1966): *The Creative Act*. Retrieved in May 2012 from <http://iaaa.nl/cursusAA&AI/duchamp.html>
- Еванс (2009): David Evans (ed.), *Appropriation*, London: Whitechapel.
- Лазарато (1996): Maurizio Lazzarato, Immaterial Labor, in M. Hardt and P. Virno (eds.) *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 133–147.
- No Ghost Just a Shell*. Retrieved in May 2012 from <http://www.mmparis.com/noghost.html>.
- Huyghe, P. (2007): Anlee. *Art21 Exclusive*, Season 4 2007. Retrieved in June 2012 from <http://www.youtube.com/watch?v=J3E8ioPg8xQ>.
- Huyghe, P. (2008): Narrative, Projection and Memory. Retrieved in June 2012 from <http://www.egs.edu/faculty/pierre-huyghe/videos/narrative-projection-and-memory/>.
- Чун, Кенан (2006): Wendy Hui Kyong Chun, Thomas Keenan, (eds.), *New media, old media: a history and theory reader*, New York: Routledge.

Zorica Z. Čolić

University of Arts, Belgrade

PhD Studies, Theory of Arts and Media

POSTPRODUCTION AND NEW MEDIA

Summary: The term new media appeared in the second half of the twentieth century, according to some authors, namely in the 1960s, but the real meaning and the expansion of new media happens in the mid-1990s. This general and somewhat ambiguous term, gets a different meaning in different contexts. However, what is more interesting to us than the definition of new media, is the question: what kind of changes have taken place in contemporary visual arts under the influence of new media? The text explores artistic practices that are not only 'new' in technical and technological sense (such as digital art, internet art, etc.), but it shows how new media, with all their characteristics, as well as the implications and conditions they created, influenced the contemporary art, specifically the art from the late 1990s to the present. In parallel with the emergence of new media, the relationship of the artist to the originality, and the status of art piece, exhibitions, as well as sources and goals of 'creating' have changed.

Key words: new media, relational aesthetics, postproduction

Нада И. Половина
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК: 316.624-057.874 ;
316.356.2
ИД БРОЈ: 208615948
Прегледни рад
Примљен: 23. фебруар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

ПОРОДИЧНИ ФАКТОРИ ПОВЕЗАНИ СА ВРШЊАЧКИМ НАСИЉЕМ У ШКОЛИ

Апстракт: Допринос породичне средине испољавању вршњачког насиља у школи у раду¹ анализирамо са циљем да укажемо на правце превентивног деловања. Користећи системски приступ као оквир за анализу груписали смо породичне факторе ризика у две целине. Прва се односи на ниво структурно-функционалних обележја целе породице проблемски исказаних кроз концепте „разрушени дом“ и „дисфункционална породица“. Друга целина односи се на емоционално-социјализацијске аспекте квалитета односа у подсистемима: родитељ–дете (осећајна неповезаност, трауматична осећајна повезаност, занемаривање, неефикасно и/или грубо и насиљем прожето дисциплиновање), браћа–сестре (контроле агресивних испољавања између деце у породици), родитељи као брачни партнери (насиље у партнерском односу). Природа породичних фактора утицаја упућује на то да превентивни рад са родитељима треба да започне што раније (на предшколском узрасту) и да као важан сегмент укључи развијање свести о последицама агресивних понашања у породици, као и рад на предупређивању и/или заустављању оваквих испољавања на свим нивоима унутарпородичног функционисања. Потенцијална добит од оваквих предшколских програма за спречавање вршњачког насиља у школи је двојака – снижавање потенцијала за испољавање вршњачког насиља код деце и већа доступност родитеља за сарадњу у проблематичним ситуацијама.

Кључне речи: породична структура, процеси породичног функционисања, однос родитељ–дете, поступци дисциплиновања, насиље у породици

УВОД

Сложена природа и многострукоост облика испољавања вршњачког насиља у школској средини препознатљива је већ у самом одређењу феномена који даје истакнути норвешки аутор Олвеј. Према Олвеју и сарадницима „ученица/ученик је виктимизиран када је поновљено и у дужем временском

¹ Чланак је резултат рада на пројекту број 179034 и пројекту број 47008 (2011–2014) које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

трајању изложена/изложен агресивним поступцима од стране једног или више ученика који намерно, најчешће без икаквог повода, настоје да повреду жртву и да изазову код ње непријатност, било да то чине речима (претње, ругање, вређање), физички (ударање, шутирање), гестовима или искључивањем из групе“ (Olweus, Limber & Mialic 1999: 2–3). Ова обухватна дефиниција сажима бројна значења. У њој су, као и у дефиницијама насиља које се одвија у другим срединама и укључују одрасле актере (Polovina 1997, Ignjatović 2013), у средишту одређења феномена агресивни поступци (вербални и невербални; директни и индиректни) и успостављање обрасца доминације (физичке, психолошке, социјално-статусне) кроз поновљену насилну комуникацију. Оно што је специфично јесте узраст актера и средина у којој се насиље врши. Стога не чуди да су у овом домену проучавања и практичног/превентивног деловања у средишту социјално-психолошки аспекти непосредне вршњачке интеракције у школској средини, тачније испољавање агресивног понашања и изложеност агресивним поступцима. У складу са тим, у фокусу истраживања и многобројних превентивних програма је распрострањеност различитих облика вршњачког насиља, квалитет школске климе, ставови и приступи запослених у школи према агресивним поступцима (Gašić-Pavišić 2004; Polovina, Đerić 2009; Popadić, Pavlović i Plut 2013). Део превентивних програма обухвата и укључивање родитеља (више о томе у Gašić-Pavišić 2004).

Сагледавајући ширу литературу у овој области Гашић-Павишић (2004) указује да постоји несклад између великог броја истаживања и релативно малог износа поузданих и спецификованих знања. Овај несклад може се објаснити бројним методолошким тешкоћама које „производи“ сложена и вишедимензионална природа феномена, одсуством целовитог и спецификованог теоријског оквира објашњења вршњачког насиља, као и присутним стереотипима и предубеђењима из којих се стварају различите „идеолошке платформе“ које опредељују деловање и школског особља и родитеља.

У недостатку целовитог и емпиријски добро спецификованог теоријског оквира, на научно-стручној сцени актуелно фигурира више теоријских модела у којима су понуђене различите концепције о етиолошким чиниоцима који доприносе испољавању вршњачког насиља – од генетских фактора, преко модела учења у породичној и широј средини, до модела који наглашавају значај интеракције специфичних индивидуалних својстава и специфичних срединских услова (Maccoby 2000; Raine 2002; Bandura 1987; Patterson, DeBaryshe & Ramsey 1989; Olweus, Limber & Mialic 1999; Seals & Young 2003). Битно је истаћи да су присутни модели настајали у различитим периодима развоја научне мисли, да су одражавали актуелне социјалне реалности и стручно-научне дискурсе у којима су се те реалности рефлектовале, да се понуђени модели међусобно не искључују, као и то да директно или индиректно укључују допринос породичних фактора утицаја.

Две су напомене значајне за праћење овог рада. Прво, у раду ћемо користити изразе *вршњачко насиље* и *силецијско понашање* (ориг. *bulling*), први да обухватимо и ученике који се агресивно понашају и ученике који су њихове жртве, а други да означимо само ученике који испољавају агресивно понашање. Друго, у раду овог обима могуће је само скицирати сложене и међусобно испреплетане породичне чиниоце који су у научној и стручној литератури означени као могуће претече вршњачког насиља у школи. Иако је разматрање породичних чинилаца, суштински, неодвојиво од утицаја шире средине у којој се одвија живот породице, у раду се бавимо само „чистим“ унутарпородичним факторима утицаја, а однос унутарпородичних и ширих срединских чинилаца тема је наредног чланка.

Када је реч о унутарпородичним факторима утицаја, присутна је тенденција да се они сматрају критичном детерминантом индивидуалног нивоа агресивности, иако још увек постоје бројне контроверзе и дебате око природе и спецификавања ових утицаја (Rosen 1988; Massoby 2000). Широко је прихваћено веома опште становиште да особе које добро функционишу одрастају у породицама које добро функционишу, а да особе које не функционишу добро, што укључује и силецијско понашање и виктимизацију, одрастају у проблематичним/дисфункционалним породицама (L' Abate 1988).

Користећи системски приступ као оквир за анализу, унутарпородичне факторе ризика груписали смо по типу у две целине – факторе који одражавају структурно-функционална обележја целе породице и факторе који одражавају интеракцијско-комуникацијске (емоционално-социјализацијски процеси) аспекте односа у подсистемима родитељ–дете, браћа–сестре и родитељи као брачни партнери. Ефекти обе групе фактора ризика препознатљиви су и у смислу квалитета дететовог раног развоја (предшколски период) и у смислу дететових текућих животних искустава (период школовања). У односу на вршњачко насиље у школи, ефекти породичних услова на рани развој детета имају статус дипозиционих претпоставки које је тешко спецификовати. Када спецификације ове врсте и постоје у истраживачким радовима, углавном се односе на теже облике поремећеног понашања означене конструктима: „екстернализирајуће понашање“ (укључује хиперактивност, могућа агресивна понашања), „серијско силецијство“ (Liu 2004; Chan 2006) и/или делинквенција (Sheehan 2010).

ОБЕЛЕЖЈА ПОРОДИЧНЕ СТРУКТУРЕ И ФУНКЦИОНИСАЊА: „РАЗРУШЕНИ ДОМ“ И „ДИСФУНКЦИОНАЛНА ПОРОДИЦА“

У традиционалном гледању на породичне факторе утицаја централну експанаторну позицију заузима стари али широко коришћен израз/појам

разрушени дом. У првобитном одређењу, овим изразом је означавано одсуство једног или оба родитеља због смрти, развода, раздвојености или напуштања детета. Најчешће је реч о једнородитељским породицама за које се сматрало да не нуде погодну развојну средину и услове због ускраћености обостране родитељске љубави, одсуства одговарајућих модела улога, преоптерећености самохраног родитеља бројним животним задацима и следствене мањкавости у контроли и подстицању дететовог развоја (Wilkinson 1974; Shafii et al. 1985). Основну тезу да деца која одрастају у непотпуним породицама чешће испољавају антисоцијална понашања (повезано са агресивним понашањем у школи) и неке облике депресије (повезано са виктимизацијом) у односу на децу која живе у комплетним породицама неки истраживачки налази поткрепљују (Hetherington & Martin 1986), други оспоравају (Wells & Rankin 1986; Sheehan 2010; Sourander et al. 2000). Деца која испољавају силецијско понашање или су жртве вршњачког насиља, како показује лонгитудинална студија Сурандера и сарадника (Sourander, Helsted, Helenius & Piha, 2000), долазе из породица различитог састава, различитог економског статуса и образовног нивоа родитеља. Актуелно, у широј научно-стручној јавности теорија разрушеног дома је, углавном, одбачена што је у складу са савременим поимањем породице, а укључује и шире социокултурно прихватање све учесталијих развода.

Други начин концептуализовања појма „разрушени дом“ наглашава неповољни значај поремећаја и дисхармонију породичног живота за дететов развој (Aldridge & Dallos 1986). Ово одређење разрушеног дома преклапа се са одређењима појма „дисфункционална породица“ а односи се на породице у којима: недостаје осећање породичне целине, нема јасних међугенерациских граница, постоји нетрпељивост и неприхватање, нису развијене вештине превладавања стресних ситуација и конфликта што оптерећује и омета развој појединих чланова породице и породице као целине (Whitaker & Keith 1981). Због имплициране нормативности и могуће стигматизације, али и у складу са брзим и великим променама у животу савремених породица (идеализована норма нуклеарне породице све више је у сенци разноликих аранжмана породичног живљења), појмови „разрушени дом“ и „дисфункционална породица“ замењени су у оквиру другачијег приступа одређењу онога што је функционално/здро, односно нефункционално/ризик за здравље (Walsh 1995). У том смислу као породична средина која погодује здравом развоју (функционална породица) дефинише се средина у којој се, без обзира на састав породице, несметано одвијају основни животно-развојни процеси и остварују важни циљеви породичног живота. Реч је о процесима који се тичу организације породичног живота, образаца и стилова комуникације и породичног система веровања/вредности. Ако се несметано одвијају, ови процеси доприносе очувању породичне целине и кохезије, остваривању кључних задатака који омогућавају развој и добробит чланова породице, посебно задатка неговања

и заштите деце (Walsh 1995: 589). У истраживањима је утврђена повезаност између силецијског понашање у школи и недостатка породичне кохезије, одсуства фигуре оца у породичном функционисању (Bowers, Smith & Binney 1994), неразвијености вештина решавања проблема у породици, веровања родитеља да децу треба учити да узврате на најмању провокацију (Batsche & Knoff 1994: 165).

КВАЛИТЕТ ОДНОСА РОДИТЕЉ–ДЕТЕ: ОД ОСЕЋАЈНЕ НЕПОВЕЗАНОСТИ ДО ЗАНЕМАРИВАЊА И АГРЕСИВНИХ ПРАКСИ ВАСПИТАВАЊА

Квалитет породичних односа, посебно у сегменту емоционално-социјализацијских аспеката односа родитељ–дете, сматра се кључним фактором који превенира или поспешује испољавање вршњачког насиља у школској средини. Из опсежне литературе о значају квалитета осећајне везаности између детета и његових неговатеља/родитеља (Polovina 2007) издвојићемо само налаз да деца која су занемарена и/или злостављана од стране родитеља развијају менталне моделе осећајне везаности које карактерише дезорганизовано (неповезано) постојање негативне слике о себи и негативне слике о свету и одраслима. Овакви ментални модели ометају сналажење у стресним ситуацијама и погодују развијању понашања виктимизације (социјално повлачење, осећање безвредности, страхови) или неконтролисаног агресивног понашања, што се може уочити већ у односима између деце у породици (Crittenden 1992; Becker-Weidman 2006).

Разматрајући ефекте васпитних поступака родитеља на касније вршњачко насиље у школи, Баше и Кноф (Batsche & Knoff 1994: 165) указују на налазе већег броја истраживања према којима ученици који се силецијски понашају потичу из породица у којима су често жртве агресивних поступака дисциплиновања, недоследног родитељског понашања и недовољног праћења дететовог функционисања (повремено непријатељски-одбацујућа или пак истовремено непријатељски усмерена и претерано попустљива понашања). Неки аутори (Weiss et al. 1992; Baldr 2003) указује и на могући механизам којим грубо родитељско дисциплиновање доприноси силецијском понашању детета – физичко и ментално злостављање детета води девијантном и дисфункционалном процесовању социјалних информација што олакшава приписивање непријатељских намера у вршњачким односима, и онемогућава долажење до одговарајућих решења за проблеме у интерперсоналним ситуацијама. Када је реч о деци која носе ризик за позицију жртве, истраживања индицирају да она (деца) одрастају у породицама у којима су родитељи у својим васпитним приступима оријентисани претерано заштитнички и са пуно ограничавања (Olweus et al. 1999; Nedimović i Biro 2013). Патерсон и сарадници развили су

и емпиријски документовали трансакциони модел развоја проблематичног понашања деце и младих (Patterson, DeBaryshe, Ramsey 1989; Dishion et al. 1991). Према овом моделу, када на нормални и очекивани износ дететове непослушности родитељи примењују неприкладне стилове и мере дисциплиновања (иритирајуће и/или грубо дисциплиновање) код детета „производе“ реакције различитог типа (нпр. плакање, изазивање, негативизам) на које потом родитељи одговарају негативним принуђујућим понашањима што код детета често појачава непослушност и доприноси даљем испољавању проблематичног понашања кроз различите контексте. Оваква сложена „међуигра“ детета и његовог окружења добија на тежини када постоји повећан ризик у смислу дететових индивидуалних карактеристике (генетски слабе тачке, тип темперамента) и у смислу криза и поремећаја у породичном животу.

Други сегмент родитељског васпитног деловања тиче се нереговање родитеља на насиље између деце у породици што, како истиче Чан (Chan 2006), отвара простор за почетно експериментисање са правилима успостављања доминације и „налажења“ жртве. Ова се експериментација потом наставља у вршњачким групама у предшколским установама, а „учвршћује“ се у основној школи у правцу серијског силецијства и преступничког понашања.

НАСИЉЕ У БРАЧНО-РОДИТЕЉСКОЈ ДИЈАДИ

Деца и адолесцент који живе са насиљем у породици у повећаном су ризику да и изван породичне средине буду актери у ситуацијама насиља, било као насилници и/или жртве (Baldry 2003; Holt, Buckley & Whelan 2008). Најчешћи облик насиља у породици, код нас као и у многим другим срединама, јесте насиље између брачних партнера, тачније насиље према женама (Ignjatović 2013). Због тога што овај вид насиља најчешће дуго траје, бива прикриван и укључује коришћење различитих стратегија принуде и доминације над жртвом (Polovina 1997), утицаји на децу су вишеструки. Директни ефекти су у томе што су деца која присуствују насиљу између родитеља често и сама изложена насиљу, али и моделовању понашања (улоге агресора и/или жртве) и уверења да је насиље начин комуникације и регулације односа. Индиректни ефекти одражавају утицај породичног насиља на обављање родитељске функције у смислу укључености, позиције ауторитета и испољавања родитељских компетенција. Најчешће се говори о занемаривању и васпитној запуштености деце што је повезано са вршњачким насиљем у школи (Sourander et al. 2000). Левендоска и сарадници (Levendosky & Graham-Bermann 2000; Levendosky et al. 2003) истичу да породично насиље у екстремним ситуацијама код деце води ка променама понашања по типу екстернализирајућих понашања (акције којима се проблематична енергија усмерава ка споља – особа ради ствари које штете другима, хиперактивност и агресивна понашања) или интернализације

симптома (проблематична енергија се усмерава ка унутра – особа ради ствари које штете њој самој). Ово је поједностављена слика врло сложене проблематике која се у новије време сагледава и из другачијег угла. Наиме, канадски аутори (Letourneau, Fedick & Willms 2007) указали су да мајке деце предшколског узраста која су изложена породичном насиљу (када нису депресивне и/или не живе у крајњем сиромаштву), могу показати више сензитивности и респонсивности према деци него мајке деце која нису изложена породичном насиљу.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Степен до кога се породица сматра значајним фактором који доприноси испољавању вршњачког насиља у школи умногоме је одређен начином на који гледамо на породицу, њено функционисање, као и на њено место и улогу у процесима социјализације деце и младих. Налази истраживања представљених у овом раду сугеришу да о развојним ефектима утицаја унутарпородичних фактора ризика на дете углавном можемо говорити као о стварању уопштено неповолне основе за развој личних својстава и понашања и за снажање у проблематичним социјалним ситуацијама. Та се уопштено неповолна основа може манифестовати кроз различите облике неповолних (за особу и/или за њено окружење) понашања, што укључује и касније вршњачко насиље. Међутим, како истичу и аутори поменутих истраживања, комплетна слика о развојним и актуелним утицајима породичне средине на испољавање вршњачког насиља у школи подразумевала би паралелно сагледавање и фактора ризика и фактора отпорности (породичне снаге), како на нивоу породице као целине тако и на нивоу породичних подсистема. На пример, добар однос у подсистему деце у породици представља значајан извор снаге за превладавање проблема који проистичу из неповолног односа дете–родитељ и/или неповолног односа између родитеља.

Како предочени налази указују, када је реч поремећају понашања који се исказује и кроз вршњачко насиље у школи, специфичан додатак међу факторима утицаја породице чини испољавање агресивности у породици и одсуство капацитета родитеља за регулацију агресивних понашања у породичној средини – било да је реч о агресивним поступцима дисциплиновања, одсуству родитељске регулације насилног понашања између деце и у односу самих родитеља. Сходно томе, највише изгледа да буде успешан има превентивни рад са родитељима чија су деца у предшколском периоду – када неповолни обрасци доживљавања и понашања још нису „окоштали“, када су споне дете–родитељ јаке а самим тим и заинтересованост родитеља за дететову добробит, када се породица отвара према образовним институцијама које могу остваривати едукативни и менталнохигијенски утицај. Тематски гледано, важно је да рани рад са родитељима у средишту има предупређивање и/или

заустављање испољавања агресивности на свим нивоима унутарпородичног функционисања, односно развијање свести о ефектима агресивних поступака на дететов развој и касније животно функционисање, као и свести о алтернативним могућностима родитељског/породичног функционисања и деловања. Позитивни ефекти овако увремењеног рада са родитељима на испољавање вршњачког насиља у школи могу бити двојаки – снижавање потенцијала за агресивно понашање код деце и већа доступност родитеља за сарадњу у проблематичним ситуацијама.

ЛИТЕРАТУРА

Олдриџ, Далос (1986): David Aldridge, Rudi Dallos, Distinguishing families where suicidal behavior is present from families where suicidal behavior is absent, *Journal of Family Therapy*, 8, 243–252.

Балдри (2003): Anna Baldry, Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713–732.

Бандура (1997): Albert Bandura, *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: Freeman and Company.

Баче, Кноф (1994): George Batsche, Howard Knoff, Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools, *School Psychology Review*, 23, 165–175.

Бекер-Веидман (2006): Arthur Becker-Weidman, Treatment of children with trauma-attachment disorder: dyadic developmental psychotherapy, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(2), 147–171.

Боверс, Смит, Бини (1994): Louise Bowers, Peter, K. Smith, Valerie Binney, Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood, *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215–232.

Чан (2006): John Chan, Systemic Patterns in Bullying and Victimization, *School Psychology International*, 27(3), 352–369.

Критенден (1992): Patricia Crittenden, Children's strategies for coping with adverse home environments: An interpretation using attachment theory, *Child Abuse & Neglect*, 16(3), 329–343.

Дишон, Патерсон, Стулмилер, Скинер (1991): Thomas J. Dishion, Gerald R. Patterson, Mike Stoolmiller, L. M. Skinner: Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers, *Developmental Psychology*, 27(1), 172–180.

Гашић-Павишић (2004): Слободанка Гашић-Павишић, Мере и програми за превенцију насиља у школи, *Зборник Института за истраживања*, 36(1–2), 168–187.

Хетерингтон, Мартин (1986): Eileen Mavis Hetherington, Castro Martin, Family factors and psychopathology in children, In: Quay and Werry /eds/ *Psychopathological disorders of childhood*, New York – Brisbane: John Wiley and Sons, 332–377.

Холт, Бакли, Велан (2008): Stephanie Holt, Helen Buckley, Sadhbh Whelan, The impact of exposure to domestic violence on children and young people: a review of the literature, *Child Abuse & Neglect* 32(8), 797–810.

Игњатовић (2013): Tanja Ignjatović, *Nasilje prema ženama u intimnom partnerskom odnosu: model koordiniranog odgovora zajednice*, Beograd: Rekonstrukcija Ženski fond.

Лиу (2004): Jianghong Liu, Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17(3), 93–103.

Лаборе (1988): Luciano L'Abate, *Family Psychopathology: The relational roots of dysfunctional behavior* (introduction), New York: Guilford Press.

Левендоска, Грахам-Берман (2001): Alytia Levendosky, Sandra Graham-Bermann, Behavioral observations of parenting in battered women, *Journal of Family Psychology*, 14, 80–94.

Левендоска, Хач-Боцкс, Шапиро, Семел (2003): Alytia Levendosky, Alissa Huth-Bocks, Deborah Shapiro, Michael Semel, The impact of domestic violence on the maternal-child relationship and preschool-age children's functioning, *Journal of Family Psychology*, 17(3), 275–287.

Летурно, Федик, Вилмс (2007): Nicole Lyn Letourneau, C. B. Fedick, D. Willms, Mothering and domestic violence: A longitudinal analysis, *Journal of Family Violence*, 22(8), 649–659.

Макоби (2000): Eleanor Maccoby, Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics, *Annu. Rev. Psychol.*, 51, 1–27.

Недимовић, Биро (2013): Тања Недимовић, Миклош Биро, Ко су жртве вршњачког насиља? *Зборник Инститиутиа за њедајошка истраживања*, 45(1), 150–168.

Олвеј, Лимбер, Михаљић (1999): Dan Olweus, Suzan Limber, Sharon Mihalic, *Bullying prevention program: blueprints for violence prevention*, Book Nine, Bulder, CO: Center for the study and prevention of violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado.

Патерсон, ДеБариш, Рамси (1989): Gerald. R. Patterson, Barbara DeBaryshe, Elizabeth Ramsey, A developmental perspective on antisocial behavior, *American Psychologist*, 44(2), 329–335.

Половина (1997): Нада И. Половина, Насиље у браку и породици, у М. Мило-сављевић /ур/: *Породица, насиље и савремено друштво*, Београд: Градски центар за социјални рад, 139–149.

Половина, Ђерић (2009): Nada Polovina, Ivana Đerić, Образovanje roditelja i izloženost učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini, *Temida*, 12(4), 59–77.

Попадић, Павловић, Плут (2013): Драган Попадић, Зоран Павловић, Дијана Плут, Специфичности наставничких процена изражености ученичког насиља, *Зборник Инститиутиа за њедајошка истраживања*, 45(1), 131–149.

Рејне (2002): Adrian Raine, Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adolescents: a review, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(4), 311–326.

Силс, Јанг (2003): Dorothy Seals, Jerry Young, Young Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression, *Adolescence*, 38(152), 742–746.

Шафи, Кариган, Витингхил, Дерик (1985): M. Shafi, S. Carrigan, R. Whittinghill, A. Derrick, Psychological autopsy of completed suicides in children and adolescents, *American Journal of Psychiatry*, 142(9), 1061–1064.

Сурендер, Холстела, Хелениус, Пиха (2000): Andre Sourander, Leila Helsted, Hans Helenius, Jorma Piha, Persistence of bullying from childhood to adolescence – a longitudinal 8-year follow-up study, *Child Abuse and Neglect*, 24(7), 873–881.

Шихан (2010): Hillary R. Sheehan *The „Broken Home“ or Broken Society: A Sociological Study of Family Structure and Juvenile Delinquency*, SocS 461, 462, Senior Project, Social Science Department, College of Liberal Arts, California Polytechnic State University.

Волш (1995): Froma Walsh, From family damage to family challenge, in R. Milesell & D. D. Lusterman & s. McDaniel (Eds), *Integrating family therapy*, Washington: American Psychological Association, 587–607.

Веис, Доц, Батус, Петит (1992): Bahr Weiss, Kenneth A. Dodge, John E. Bates, Gregory S. Pettit, Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development*, 63, 1321–1335.

Вилкинсон (1974): Karen Wilkinson, The Broken Family and Juvenile Delinquency: Scientific Explanation or Ideology? *Social Problems*, 21(5), 726–739.

Велс, Ранкин (1986): Edward L. Wells, Joseph H. Rankin, The Broken Homes Model of Delinquency: Analytic Issues, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23(1), 68–93.

Вайтекер, Кеит (1981): Carl Whitaker, David V. Keith, Symbolic – experiential family therapy, in A. S. Gurman & D. P. Kniskern /eds/ *Handbook of family therapy*, New York: Brunner-Mazel Publications, 187–225.

Nada I. Polovina

Institute for Educational Research

Belgrade

FAMILY FACTORS ASSOCIATED WITH CHILDREN'S BULLYING INVOLVEMENT

Summary: The paper provides research findings review that concerns with the contributions of adverse family background factors to the bullying in schools. The aim of the review is to pinpoint the key directions of preventive action. Using the systemic approach as a framework for the analysis, research findings about family risk factors are grouped into two parts. The first relates to the structural and functional characteristics of the whole family, problematized through the concepts „broken home“ and „dysfunctional family“. The second refers to the social and emotional development within the family, i.e. to the quality of relationships in: parent – child subsystem (emotional disconnection, the traumatic attachment, parental neglect, ineffective or rough/abusive parental discipline), sibling subsystem (aggressive manifestations among siblings and parental response to it), and marital subsystem (exposure of children to inter-parental physical violence). In the final part of the paper implications for prevention are discussed, with the particular emphasis on the early preschool programs for parents focused on the effects of aggressive behaviours within different subsystems of the family as well as on stopping it. The benefits of such preschool programs in preventing bullying at school can be two-fold – in lowering the potential for aggressive/victimization behaviours in children and in greater availability of parents for cooperation in problematic situations.

Key words: family structure, the processes of the family function, the relationship parent – child, the discipline acts, violence in the family

СТРУЧНИ РАДОВИ



Јелена Љ. Спасић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК: 371.3::811.163.41

ИД БРОЈ: 208616972

Стручни рад

Примљен: 18. децембар 2013.

Прихваћен: 21. април 2014.

РЕПОРТАЖА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Предмет рада је обрада жанра репортаже у настави српског језика у осмом разреду основне школе. На почетку су издвојене одлике овог жанра према журналистичкој и стилистичкој литератури, као и одлике репортаже дате у школским уџбеницима из предмета Српски језик и књижевност. У раду се указује на предности хеуристичког модела обраде ове наставне јединице над моделима које углавном нуди уџбеничка литература.

Кључне речи: репортажа, функционални стилови, српски језик, хеуристички модел

1.1. Предмет рада је обрада жанра репортаже у настави српског језика. Полазећи од приступа који се нуди у уџбеницима различитих издавача за осми разред основне школе, рад нуди нов приступ обради ове наставне јединице. Приликом обраде овог жанра углавном се користи фронтални начин рада. Уместо монолошког излагања наставника о одликама овог жанра у раду предлажемо активно учешће ученика у откривању и увиђању разлика и сличности овог жанра са раније обрађеним жанровима публицистичког функционалног стила.

1.2. Циљ рада је да скрене пажњу на чињеницу да изучавање репортаже као прелазног и мешовитог жанра може бити добра основа за уочавање елемената публицистичког и књижевноуметничког стила. У раду користимо дескриптивну и компаративну научно-истраживачку методу. Корпус рада чине уџбеници за осми разред основне школе издавачких кућа *Завод за уџбенике*, *Клей*, *Креативни центар* и *Едука*.

2.1. Репортажа представља гранични жанр, различито дефинисан у литератури, па најпре дајемо кратак увид у статус који репортажа има пре свега у журналистичкој и стилистичкој литератури. Овај увид у новију литературу може бити од користи наставнику који се припрема за час обраде ове јединице. Потом износимо главне одлике репортаже које су издвојене у уџбеницима из предмета Српски језик и књижевност за осми разред основне школе.

2.2. Основне одлике репортаже дате су у журналистичкој и стилистичкој литератури. Репортажа је у журналистичкој литератури дефинисана као *истинити извештај о стварном догађају* (Ђурић 2003: под *рејоршажа*). То је преваходно новински жанр, мада постоје још и радијска и телевизијска репортажа. Одликују је *актуелност теме, обиље догађаја, сажетост, занимљивост и духовитост* (Поповић 2007: под *рејоршажа*).

Модерна репортажа мора бити информативна, писана негованим језиком али лишена дескрипције и литерарних украса. Писац репортаже снажно и сликовито сведочи о стварним људима, местима и догађајима, поткрепљујући причу појединостима, именима и подацима (Ђурић 2003: под *рејоршажа*). Према Душану Ђурићу, сврставање репортаже у литерарне жанрове је грешка настала услед високих уметничких домета које су досегле поједине репортаже (Ђурић 2003: под *рејоршажа*). Такве репортаже називају се уметничке репортаже и имају обележја *скице, ириповејке* или *романа* (Поповић 2007: под *рејоршажа*). У уметничке репортаже или *слике из живописа* Драгиша Живковић сврстава београдске приповетке Сима Матавуља, збирку *Божји људи* Боре Станковића и збирку *Кућа на осами* Ива Андрића. То су заправо приповетке са аутентичним ликовима и догађајима из стварности, али их композиција, грађење ликова, емоционалност и песнички језик приближавају књижевноуметничком стилу (Живковић 1994: 151).

Новинар преноси атмосферу тих збивања уз свој субјективни доживљај, служећи се описом и дијалогом сличним онима у књижевном делу (Силић 2006: 79), уз преплитање „дијалога и монолога, номинације и апелације, првог лица једине (неприкривеног ’ја’ као знака нечег непосредно доживљеног) и првог лица множине“ (Тошовић 2002: 254). Присуство стилски маркираних језичких средстава разликује овај жанр од информативних публицистичких жанрова. Због тих језичко-стилских црта репортажа је у журналистичкој литератури сврстана у белетристичке жанрове, заједно са цртицом и фељтоном (Тодоровић 2002: 63). Стилистичка литература је одређује као *књижевноновинарски жанр*, и то жанр најсличнији књижевноуметничкој приповетки (Силић 2006: 79), односно *књижевнопублицистички жанр*, пошто у њој преовладава приповедање (Тошовић 2002: 250). Књижевнопублицистички жанрови припадају граничном подручју између публицистике и књижевности или есеја (Катнић-Бакаршић 1999: 68). Према Марини Катнић-Бакаршић, у књижевнопублицистичке жанрове спадају полемике, неки видови критике, путописи и неке репортаже, а својствене су им конативна, емотивна (експресивна), референтна функција, као и естетска функција (Катнић-Бакаршић 1999: 68). Композиција репортаже најближа је композицији приповетке. Она може садржати све композиционе елементе: експозицију, заплет, развијање радње, кулминацију и расплет (Јовановић 2010: 120).

2.3. Главне карактеристике репортаже издвојене су у уџбеницима српског језика за осми разред основне школе. Ученици осмог разреда се са одликама репортаже као новинарског жанра упознају у оквиру наставе језичке културе. Обради жанра репортаже посвећује се мање или више пажње у уџбеницима из српског језика за осми разред основне школе различитих издавача. Школске 2012/2013. у завршном разреду наших основних школа у употреби су уџбеници матерњег језика издавача *Едука*, *Завод за уџбенике*, *Нови Лојос* и *Клейн*.¹ Поређења ради, сажето ћемо представити обраду ове наставне јединице у уџбеницима ових издавача.

2.3.1. Уџбеник *Српски језик и језичка култура* Гордане Штасни и Наташе Добрић, у издању *Едуке*, репортажу дефинише као „новинарски жанр којим новинар (репортер) извештава о неком догађају на основу података с терена“ (Штасни, Добрић 2012: 161). Наведени дефинијенс би боље одговарао другом дефинијендуму – извештају. У дефиницији ничим није указано на оно што репортажу разликује од извештаја. Након ове дефиниције повлачи се паралела између вести и извештаја на једној страни и репортаже на другој, при чему се истиче да информативни жанрови морају бити актуелни и говоре о догађају, док репортажа може говорити о местима, личностима, објектима, појавама и не мора бити актуелна, већ може говорити и о нечему што се збило месецима пре њеног објављивања (Штасни, Добрић 2012: 162). Тек се током обраде сликовитих израза у репортажи помиње субјективност, као темељна одлика репортаже. Добра страна обраде ове наставне јединице у *Едукином* уџбенику за осми разред основне школе је та што полазну тачку чини текстуални предлогак. Ауторке су изабрале одломак из путописне репортаже *Поларна свећлост* (*Национални парк Оуланка*), објављену у часопису *Национална географија*, у јуну 2009. године. Такође, на самом крају обраде ове јединице, у оквиру домаћег задатка, напомиње се да тема репортаже може бити и занимљив догађај (утакмица, концерт, сајам), личност која се бави неким интересантним послом, занимљива појава (Штасни, Добрић 2012: 163). Питања и задаци који се наводе у уџбенику скрећу ученичку пажњу претежно на сликовитост анализе, а једна група питања личи на тест разумевања прочитаног². Језичко-стилска анализа своди се само на захтев да ученици уоче поређење, експресивни глагол, као и да уоче пример за синестезију (Штасни, Добрић 2012: 163). Мада уочавање главних информација у прочитаном наративном

¹ Извод из регистра одобрених уџбеника – Каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2012/2013. годину, <http://www.mrn.gov.rs/prosveta/page.php?page=80>, преузето 20. 3. 2013.

² Од ученика се тражи да одговори где се Оуланка налази, какав је њен рељеф, која река туда протиче, каква је флора и фауна, али и да пронађе делове текста који преносе репортеров субјективни доживљај (Штасни, Добрић 2012: 162).

тексту свакако доприноси развоју читалачке писмености, а виши ниво читалачке компетенције води бољим постигнућима у области школовања, током обраде ове наставне јединице приоритет треба дати уочавању и издвајању језичко-стилских одлика репортаже.

2.3.2. Сличан приступ нуди се и у уџбенику Душке Кликовац *Српски језик и језичка култура: за 8. разред основне школе*, у издању *Завода за уџбенике*, у коме је као текстуални предлогак на ком се показују одлике репортаже дат одломак из путописне репортаже *Земља на јолути* у балерине, авантуристкиње и светске путнице Соње Лапатанов, објављене у *Полиџикином маџазину* (Кликовац 2011: 149). Више од половине питања која следе након текста односи се на проналажење објективних података у тексту, док се у свега четири питања од ученика тражи да уоче сликовите и упечатљиве делове текста, средства којима ауторка преноси свој утисак, слике које изазива, као и елементе који подсећају на књижевноуметнички текст (Кликовац 2011: 150). Ученицима се не скреће пажња на језичка средства употребљена у репортажи, нити на елементе који су блиски вести и извештају. На крају обраде ове јединице уочене одлике репортаже сумирају се на следећи начин:

Репортажа је текст у којем аутор приказује неки стварни догађај из личне перспективе – тако што му је присуствовао или сâм у њему учествовао. Предмет репортаже може бити и неко место, појава или личност. Аутор (новинар, публициста) преноси најбитније појединости и сликовито их приказује, преносећи сопствени утисак. Циљ му је да читаоцу дочара представу о догађајима и личностима. При том се користи сугестивним описом и сугестивним приповедањем. Репортажа мора бити актуелна, информативна и занимљива (Кликовац 2011: 150).

2.3.3. У уџбенику *Дар речи, уџбеник српског језика за осми разред основне школе* ауторки Драгане Ђећез-Иљукић, Јелене Срдић, Слађане Савовић и Светлане Вулић, коју је издао *Нови Лојос* **издвајају се најбитније одлике репортаже:**

Репортажа извештава о стварном догађају:

- верно приказује најбитније појединости (новинар уочава детаље)
- живо и актуелно представља савремени догађај
- занимљиво (новинар преноси сопствени утисак)
- информативно (садржи обавештења, податке, имена, одговара на питања: КО, ШТА, ГДЕ, КАДА, ЗАШТО)
- предмет репортаже може бити личност, нека појава, неко место (Ђећез-Иљукић и др. 2010: 228–229).

Као што се из наведених одлика види, ни у овом уџбенику се не указује на субјективност, која је једна од битних одлика репортаже.

2.3.4. Нешто више пажње посвећује се обради овог жанра у уџбенику *Граматиџка 8, Српски језик за осми разред основне школе*, коју је издао *Клей*. Поред дефинисања овог жанра истиче се да репортажа може обрађивати велики број тема:

Теме о којима се може написати репортажа веома су разноврсне: од неких појава из свакодневног живота, преко описа необичних предела до природних катастрофа или ратних страхаота. Некад се репортажа ослања само на реч, некад на реч и слику, или само на слику (у том случају ради се о фоторепортажи) (Ломпар 2011: 104).

Поред указивања на тематску разноликост репортажа, ауторка прегледно истиче сличности и разлике између извештаја и репортаже:

извештај	репортажа
детаљан опис	детаљан опис
догађаја без	догађаја уз лични став новинара
личног става новинара	новинар може да пише и у првом лицу

Заједничке особине:

одговор на питања:

КО, ШТА, ГДЕ, КАДА, ЗАШТО, КАКО

савременост (актуелност)

истинитост

важност

занимљивост (Ломпар 2011: 105).

Након обраде текста *Писма из Италије* Љубомира Ненадовића *Наставним планом за 8. разред* у издању *Клеи*³ предвиђено је утврђивање градива у виду читања домаћег задатка *Блискости далеких предела (репортажа)*. Час језичке културе замишљен је као корелација са географијом и ликовном културом, јер се приликом читања ученичких домаћих задатака користи материјал у виду разгледница, слика, репортажа из новина и часописа који су ученици припремили. На тај начин се при утврђивању знања о репортажи користе демонстративна и стваралачка метода.

У нашим запажањима о обради ове наставне јединице у граматиџкама за осми разред основне школе о обради репортаже у уџбеницима већ смо истакли неке од пропуста. Осврнућемо се укратко на оне сегменте које смо трамо најбољим у различитим уџбеницима. Принцип индуктивног закључивања примењен је приликом обраде овог жанра у граматиџци за осми разред *Завода за уџбенике*. Уочене одлике репортаже сумиране су на крају обраде ове јединице. Јасно издвајање језичко-стилских одлика репортаже налазимо у уџбенику издавача *Нови Лојос*, а прегледно истакнуте сличности и разлике између извештаја и репортаже у уџбенику издавача *Клей*.

³ <http://www.klett.rs/index.php?spageid=39>, преузето 9. 3. 2013.

3.1. Један од могућих приступа обради ове наставне јединице је и проблемски заснована обрада жанра репортаже у настави српског језика. Настојаћемо да укажемо на могућност активног учешћа ученика у обради ове наставне јединице, путем откривања и увиђања главних карактеристика репортаже. Крајњи циљ обраде овог жанра није проста репродукција и утискивање функционалистичких знања у свест ученика, већ стицање активног знања о репортажи, које се може применити.

3.2. Хеуристички модел обраде ученика посматра као индивидуу способну *да обезбеди и коректнје свој раст* и усмерава га ка истраживању и постизању *социјалних резултата у образовним областима* (Ристановић 2007: 477). У складу с образовном концепцијом концентричних кругова и континуираних низова, сазнајни пут ученика у оквиру упознавања новинарских жанрова креће се од основног новинарског жанра ка сложенијим, прелазним формама каква је репортажа. Овај жанр се може обрадити *моделом увиђања*, који подразумева подстицање ученика да увиде *узајамне везе и односе између наставних садржаја / објеката сазнања* (Ристановић 2007: 476). Након што су се у петом разреду разреду упознали с основним одликама вести, ученици су у шестом разреду то знање проширили, упознавши одлике извештаја и чланка. Стечено знање могу применити на репортажу, тако што ће најпре уочити одлике које дели са поменутиим информативним публицистичким жанровима, да би потом открили разлике, служећи се конкретним текстом.

Уз текстуални предлогак у виду репортаже пре часа обраде наставник ће ученицима дати и истраживачке задатке, који се могу овако формулисати: а) уочити одлике заједничке за вест, извештај и репортажу; б) у тексту репортаже уочити елементе структуре књижевноуметничког текста; в) уочити елементе других функционалних стилова (поред књижевноуметничког, могуће је присуство елемената разговорног стила); г) проучити лексику употребљену у тексту репортаже, пронаћи необичне речи и изразе; д) пронаћи стилске фигуре у тексту репортаже (епитет, контраст, иронију, метафору, метонимију, итд.).

Наставник може сам изабрати текст репортаже који ће ученици анализирати, тако што ће у штампи пронаћи текст који ће бити близак интересовањима ученика. Занимљиве репортаже о различитим занимањим и социјалним слојевима за дневни лист *Блиц* пише награђивани новинар Владимир Лојаница⁴. Будући да добро познаје своје ученике, средину у којој одрастају и теме које их занимају, наставник може одабрати репортажу која би могла да их заинтересује. То може бити репортажа о неком необичном или тешком занимању или о необичним догађајима у нашој средини или авантури у водама неког

⁴ Дописник *Блица* из Ужица Владимир Лојаница један је од добитника награде „Лаза Костић“ у категоријама репортажа, извештај и фотографија, коју му је 20. децембра 2012. доделило Удружење новинара Србије (Блиц Онлајн, <http://www.blic.rs/Vesti/Drustvo/358950/Nagrada-za-zivotno-delo-dodeljena-posthumno-Srdjanu-Radulovicu>, преузето 17. 2. 2013.).

далеког океана. Управо такве репортаже пише новинар Владимир Лојаница⁵, а наставник се може одлучити и за неког другог аутора чији стил писања сматра ваљаним. На тај начин се у обраду жанра репортаже укључује лингвистика као метода изучавања текстова.

У анализи репортаже треба поћи од њене структуре. Пред ученике треба поставити задатак уочавања структурних одлика који су заједнички за репортажу и претходно изучаване публицистичке текстове, вест и извештај. Треба имати на уму да тражење више информација или коришћење структуралних карактеристика текста (наслови, поднаслови, фусноте, садржај, речник, маргине...) подиже комплексност задатка (Бауцал, Павловић-Бабић 2010: 17). У осмом разреду изучава се структура уметничког текста са свим његовим елементима (композиција, однос фабуле и сижеа, драмски елементи: експозиција, заплет, кулминација, перипетија, расплет) (Правилник 2010: 9), па ће ученици у тексту репортаже уочити неке од ових елемената. Потом их треба усмерити ка стилским фигурама, јер јединице појачане изражајности представљају елементе књижевноуметничког стила у овом мешовитом жанру. Након издвајања поменутих средстава треба се позабавити сврхом њихове употребе у конкретном тексту репортаже.

3.3. Ученици осмог разреда баве се и проучавањем локалног говора у оквиру наставе српског језика. Наставним планом и програмом предвиђено је самостално писање рада ученика о локалном говору, које подразумева читање одговарајуће литературе; сакупљање грађе; писање рада и његово објављивање у школским гласилима (Правилник 2010: 9). Примера ради, ученицима се може представити нека од репортажа у којој новинар користи одлике локалног говора.⁶

⁵ Владимир Лојаница годинама објављује репортаже о судбини ливаца (*У іроїлу врелої мейшала*, Блиц Онлајн, 20.10.2009, <http://www.blic.rs/reportaza.php?id=116427>), ватрогасаца (*Увек у шрци са временом*, Блиц Онлајн, 19.10.2009, <http://www.blic.rs/reportaza.php?id=116244>), рудара (*Очи у очи са мейшаном*, Блиц Онлине, 14.10.2009, <http://www.blic.rs/reportaza.php?id=115418>), жене падобранца (*Пагобранац у сукњи*, Блиц Онлајн, 18.10.2009, <http://www.blic.rs/reportaza.php?id=116122>). Такође, он пише и репортаже о стварним догађајима као што је драматични доживљај једног морнара (*Морнар из Ужица данима бежао од ипирайа на Индијском океану*, Блиц Онлајн, 5.3.2013, <http://www.blic.rs/Vesti/Drustvo/370510/Mornar-iz-Uzica-danima-bezao-od-irigata-na-Indijskom-oceanu>, преузето 12.3.2013) или о коњу који је уплашио чланове комисије задужене за рушење бесправно подигнуте штале на Златибору, препуном бесправно подигнутих апартмана, о чему говори његова награђена репортажа *Дорат Звездан бранио шћалу од комисије за рушење* (Блиц Онлајн, 29.9.2012, <http://www.blic.rs/Vesti/Reportaza/345218/Dorat-Zvezdan-branio-stalu-od-komisiije-za-rusenje>, преузето 12.3.2013).

⁶ Занимљива је употреба елемената локалног говора у репортажи о ромској архитектури у Драгињу *Градило се док је било среће*: „Пређемо преко пута, велика бела кућа са те велике беле терасе, испред празан и у плаво кружни базен. Од гараже, са неки алат у руке, капу на којој писало 'криминалистичка полиција', појави се ситан, старији човек, Душан Јанковић. Кућу одавно оправлио, има два'ес година, и остали у то време започели и оправили. Био у Аустрију, сад му деца у Аустрију, у Виени. Помало се бави стоком, али пре сто посто било боље, људи

3.4. Наставним планом и програмом предвиђен је избор из најмање три научнопопуларна и информативна дела за обраду, међу којима је и избор из часописа за децу и омладину (Правилник 2010: 8). Примера ради, репортажа *Приче у сликама* говори о **деветогодишњем Душану Кртолици, који је излагао своје цртеже диносауруса на** две веома успешне самосталне изложбе и жели да постане зоолог који ће путовати светом и изучавати и цртати најразличитије животиње (Огњановић 2012: Политикин забавник, 13.4.2012, бр. 3140). Избором неке сличне репортаже која би ученицима била занимљива и подстицајна за проучавање наставник ће осигурати веће ангажовање ученика.

4.1. Указаћемо на значај проблемске обраде репортаже у настави српског језика у осмом разреду основне школе, која има за циљ примењивост стеченог знања. Коришћење језичког предлошка који је дат ученицима пре часа обраде наставне јединице омогућава ученицима да се са текстом репортаже упознају најпре у целини, да би се на самом часу бавили текстом кроз карактеристичне појединости. Тако ће, током самосталног ишчитавања текста репортаже ученици запажати његове одлике. У осмом разреду ученици упознају главне особине писаних стилова јавне комуникације, публицистичког, научног и административног функционалног стила. Запажање одлика публицистичког и књижевноуметничког стила је прва од логичких операција на њиховом сазнајном путу, на ком ће их наставник водити ка упоређивању репортаже са раније обрађеним новинарским жанровима, закључивању о њеној природи и темељним одликама и, најзад, ка дефинисању жанра репортаже. Индуктивни метод тако бива претпостављен дедуктивном методу, који преовладава у пракси. Тако стечено знање је примењивије и трајније, а ученици су активни учесници у образовном процесу, подстакнути на стваралаштво. Примери за језичке појаве присутне у обрађеном тексту репортаже могу на наредним часовима послужити за једну пожељну методичку радњу. Утврђивања и обнављања знања о познатим језичким појавама и појмовима олакшава разумевање новог градива. Такође, на неком од наредних часова, нови текст новинске репортаже може се уврстити у корпус текстова на ком ће ученици препознати карактеристике функционалних стилова. Подељени у групе ученици могу састављати текстове који припадају различитим функционалним стиловима.

4.2. У складу с образовно-васпитним методом Марије Монтесори, усмеравање ка самосталном истраживању води развоју самопоуздања и осећају самопоштовања, при чему наставник попут доброг конобара стрпљиво чека у позадини и уплиће се само онда када је његова помоћ потребна (Мајер-Хау-

радили, сад немају за 'леба, купе старо гвожђе, ништа стока, празне штале. А пре, пре се пре-продавало, терало даље, све до Хрватску и даље, сад само кол'ко да се једе, немају ни они што били најјачи... Прихвата да се са женом фотографише пред своју велику и белу кућу, наставља, пола села нема од чега да живи, цела општина нема од чега живи..." (Блиц Онлајн, 28.10.2009, <http://www.blic.rs/reportaza.php?id=117717>, преузето 20. 11. 2009).

зер 2012: 29). Као што конобар не храни госта, тако се и улога наставника не може свести на презентовање чињеница и потом захтевање од ученика да те чињенице репродукују.

4.3. Истраживачко сагледавање текста репортаже који је наставник пажљиво одабрао, водећи рачуна о интересовањима ученика, подразумева богаћење језичке културе, што је један од најважнијих задатака наставе матерњег језика. Језичко стваралаштво у виду писања репортаже предвиђено је кроз израду домаћег задатка, али се не мора ограничити само на један час, већ се са заинтересованим и талентованим ученицима може наставити континуирано у виду новинарске секције, чији је задатак издавање школског листа. Школски лист је по својој дефиницији *лисџи скромније шџамџарске шехнике* (Ђурић 2003: под *школски лисџи*), а у данашње време може се штампати и на обичном штампачу. Он „прати сва догађања и најаве, акције а садржи и доста хумора и духовитих коментаторских описа стварних догађаја“ (Ђурић 2003: под *школски лисџи*). Управо би репортажа, као приказ стварних догађаја, обогатила концепцију школског листа, а могу је написати ученици завршног разреда, након што обраде овај жанр, док би ученици млађих разреда могли писати вести, извештаје и чланке. Да би ученичке репортаже биле успелије, наставници који воде секцију могу потражити помоћ од новинара локалних штампаних медија.⁷ Да подсетимо, „подстицање, неговање и вредновање ученичких ваннаставних активности (литерарна, језичка, рецитаторска, драмска, новинарска секција и др.)“ један је од задатака наставе српског језика у осмом разреду основне школе (Правилник 2010: 4).

Обрадом ове наставне јединице моделом увиђања наставници ће реализовати следеће образовне стандарде: а) препознавање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, оноματοпеја); б) издвајање основних одлика књижевних родова и врста у конкретном тексту; в) препознавање различитих функционалних стилова на једноставним примерима; г) препознавање и издвајање језичких средстава карактеристичних за различите функционалне стилове; д) прилагођавање језика медијуму изражавања (говору, односно писању), теми, прилици и сл.; препознавање и употребљавање одговарајућих језичких варијетета (формални или неформални); ђ) писање репортаже.⁸

⁷ „Редакцији често помажу професори књижевности, али без новинарског искуства; повремено позивање професионалних новинара на састанак школске редакције (уз анализу броја и планирање) и одлазак професора у локалне професионалне редакције побољшава информативну писменост и отклања квазилитерарне покушаје, али и текстове у којима се преплићу стварни догађаји и хуморне интерпретације“ (Ђурић 2003: под *школски лисџи*).

⁸ Образовни стандарди су дати у Предлогу образовних стандарда постигнућа за наставни предмет, у оквиру *Глобалног плана наставника за школску 2011/2012. годину*, Клет, 14–25, http://www.klett.s/index.php?spage_id=39, преузето 9. 3. 2013.

5.1. Истраживачки приступ тексту репортаже захтева од ученика да уместо препознавања и репродукције активно учесује у издвајању битних одлика репортаже. Коришћење репортажа из популарних листова за децу приближава наставу српског језика читалачкој пракси ученика. Настава постаје занимљивија, а ученик мотивисанији за стицање примењивих знања и њихово стваралачко испољавање.

ИЗВОРИ

Бауцал, Павловић-Бабић (2010): Александар Бауцал, Драгица Павловић-Бабић, *ПИСА 2009 у Србији: први резултати*, *Научи ме да мислим, научи ме да учим*, Београд: Центар за примењену психологију. http://www.pisaserbia.org/izvestaji/PISA2009_u_Srbiji.pdf

Кликовац (2011): Душка Кликовац, *Српски језик и језичка култура за 8. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике, 149–150.

Ломпар (2011): Весна Ломпар, *Грамаџика 8, Српски језик за осми разред основне школе*, Београд: Клет, 104–106.

Огњановић (2012): Мирјана Огњановић, Приче у сликама, *Политикин забавник*, 13.4.2012, <http://politikin-zabavnik.rs/pz/tekstovi/price-u>, преузето 14.4.2012.

Правилник (2010): Правилник о наставном плану и програму за осми разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, бр. 72/09, <http://www.mprn.gov.rs/propisi/propis.php?id=212>, преузето 12.3.2013.

Тећез-Иљукић и др. (2010): Драгана Тећез-Иљукић, Јелена Срдић, Слађана Савовић, Светлана Вулић, *Дар речи, уџбеник српског језика за осми разред основне школе*, Београд: Нови Логос, 228–229.

Штасни, Добрић (2012): Гордана Штасни, Наташа Добрић, *Српски језик и језичка култура*, Београд: Едука, 161–163.

ЛИТЕРАТУРА

Ђурић (2003): Душан Ђурић, *Новинарски лексикон*, Београд: Вечерње новости.

Живковић (1994): Драгиша Живковић, *Теорија књижевности са теоријом ипсмености*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић (2010): Јелена Јовановић, *Лингвистика и стилска новинског умећа*, Београд: Јасен.

Катнић-Бакаршић (1999): Марина Катнић-Бакаршић, *Лингвистичка стилска*, Будимпешта: Open Society Institute, <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001017/01/18.pdf>, преузето 25.10.2011.

Мајер-Хаузер (2012): Хајди Мајер Хаузер, *Самостална деца су срећнија: педагошки метод Марије Монјесори*, Београд: Лагуна.

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

Ристановић (2007): Душан Ристановић, Теоријско-методолошки аспекти хезристичког метода наставе, *Педагогија*, LXII, 3, Београд: Друштво педагога Србије, 475–483.

Силић (2006): Josip Silić, *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Zagreb: Disput.

Тодоровић (2002): Неда Тодоровић, *Новинарство: интeрпeрeиaтивнo и иcтpa-живачкo*, Београд: Чигoјa штaмпa.

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

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

REPORT IN TEACHING THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: Report can be defined as publicist and also as publicist genre. It is studied in classes of the academic subject the Serbian Language and Literature in the eighth grade of primary school. The paper aim is to show which linguistic and stylistic characteristics of report are singled out as dominant ones in the native language textbooks, and to offer the heuristic model of teaching this unit. By this way, pupils will notice characteristics of a report and differences between this genre and straight news while being guided by their own linguistic sense, so their knowledge will be permanent and applicable.

Key words: Publicist and functional style, report, genre, heuristic model

Христо Петрески
Универзитет аудио-визуелних уметности ЕСПА
Скопље

УДК: 371.3::821 ;
821-342
ИД БРОЈ: 208617484
Стручни рад
Примљен: 27. септембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

СРПСКА И МАКЕДОНСКА АУТОРСКА БАЈКА У НАСТАВИ

Апстракт: У раду се, применом аналитичко-синтетичке и компаративне методе, разматрају предности наставне обраде српске и македонске бајке у млађим разредима основне школе. Тумачи се поетика бајке, њен значај, поруке и улога у развоју духовног живота детета и његовом формирању у здраву и уравнотежену личност. Зкључује се да се преко бајке ученици уводе у уметничку књижевност, такође и у самостални рад на књижевном делу, што је основа за развијање заинтересованости за књигу уопште, као и мотивација за индивидуално литерарно стваралаштво.

Кључне речи: ауторска бајка, српска бајка, македонска бајка, лектира, поетика

Темељи књижевне културе ученика постављени су онда када је он оспособљен да анализира текст. То је веома сложен процес, а лектира је ту највећи изазов. Обрада садржаја из лектире је поуздан показатељ колико је ученик оспособљен да самостално и критички приступи обради књижевног дела, да га доживи, да га разуме, да усвоји његове етичке и естетске вредности.

О значају књига из лектире и не треба посебно говорити, јер се подразумева да је реч о врхунским књижевноуметничким достигнућима. Историјски, бајка је имала пресудан значај у васпитно-образовном формирању младе личности, јер она као жанр дубоко прожима биће детета и побуђује његову фантазију. У садашњем тренутку, на почетку двадесет првог столећа, деца су све већи „зависници“ од електронских медија, а све мањи приврженици штампаној речи. Зато школа мора да будно приступа формирању личности, да негује хумане, а не виртуелне вредности и да ученика врати цивилизацијски провереном медију – књизи.

Наставна обраде бајке је добро теоретско-методички покривена, али она увек оставља простор за бољу и креативнију интерпретацију, јер сваки је текст уникатан. Томе помажу и најновије методе и технике за рад на тексту.

Сваки наставник перманентно треба да гради себе као савременог и креативног стратега наставе.

Компаративни приступ требало би да на најбољи начин прикаже и наша настојања као истраживача да побољшамо реалност тиме што бисмо нека своја сазнања понудили широј јавности. Надамо се да ће и школе позитивно реаговати. Надамо се, такође, да ће се у будућности теорија и пракса у Републици Србији и Републици Македонији међусобно више прожимати и тако унапређивати.

За бајку можемо рећи да је усмена легендарна историја са елементима мита, веровања, обреда и обичаја давних времена, а фантастика у њој је уметничка имагинарна творевина писца, који инстинктом и знањем покушава да продре у најдубље слојеве своје подсвести. Притом, писац ствара оно што би могло да буде, а не оно што је било.

Треба истаћи да је уметничка бајка, односно бајковита прича, потребна деци колико и одраслима, као вид задовољења базичних потреба које је човек од давнина уносио у генетски код. Међу многим причама које деца слушају у детињству, бајке заузимају посебно, почасно место.

Спознавши значај бајки за развој личности детета, Гроздана Олујић у огледу о поетици бајке тврди да бајка детету нуди наду да је један хуманији свет ипак могућ, или би бар морао бити. Мудрија и старија од свих књижевних родова, бајка то добро зна, отварајући просторе једног другачијег, лепшег света какав је могућ, можда само у сну, јер бајка јесте човеков сан о срећи, чистије и лепше лице стварности. „Језиком симбола, језиком архетипова, бајка малом читаоцу открива поверење у самога себе и наду да се и у беспутици може наћи пут, да ништа и за сва времена није и не може бити изгубљено, да правда надилази неправду а љубав очајање, беду, па и саму смрт. Отуда толики значај бајке, њено непрестано обнављање, трајност, због чега смо управо у доба чудовишног развоја науке и технике сведоци појаве нових књига бајки које више не пишу само писци за децу, већ и филозофи, песници, нобеловци (Ескарпи, Колаковски, Итало Калвино, Исак Башевис Сингер итд.) уносећи у бајку нове садржаје, свесни улоге бајке у развоју духовног живота детета и његовом формирању у здраву и уравнотежену личност“ (Олујић 2006: 84).

Савремени психолози, из угла своје струке, препоручују родитељима да читају бајке и сасвим малој деци. Они запажају да су описи личности из бајки добра прилика да родитељи питањима подстичу дете да самостално процењује понашање позитивних и негативних јунака бајке. У периоду одрастања за децу је веома важно да науче да разграниче добро од зла. Бајке су поетичне, метафоричне и подстичу имагинацију, развој дечје психе и њихово одрастање. Дакле, деца приликом рецепције бајке желе да осете јаке емоције, да доживе занимљиву радњу, што на њих делује развојно.

Постоји чак и енциклопедија децјих страхова, под називом *Азбука храбрости*. Реч је о делу руске ауторке Наталије Чуб (2011), која се пишући ову књигу руководила – бајкотерапијом. Ова интерактивна књига помаже детету да се ослободи страхова – попут страха од мрака, лифта, паука, доктора, аутомобила, ватре. Поред тога, кроз ову необичну бајкотерапију, деца ће научити како да савладају трему пред јавне наступе, како да савладају страх од самоће, како да се не боје страшних снова.

У бајкама деца могу да пронађу садржаје који их уче препознавању значајних врлина као што су упорност, нада, одлучност. Уметност приповедања вековима плени пажњу, јер помаже човеку да о својој личности и својим односима са другима потпуније расуђује, да се у вртлогу свакодневних брига, неспокоја и дилема сигурније оријентише ка препознавању и налажењу истине и непролазних духовних вредности. Посредством узбудљиво описаних догађаја и примера јунака из прича, романа или бајки, деца спонтано уче како је важно да се труде да стекну и сачувају врлине: самилост, пожртвовање, несебичност, храброст. Такође, вредна књижевна дела, а посебно она која су исказана у форми бајке, опомињу их да је опасно и штетно поистовећивати се са карактерним особинама негативних јунака, пошто они на крају никада, уистину, и нису победници.

Добра прича је уметност доброг, потпуног и искреног, животно надахнутог приповедања, подстиче духовни развој човека, а посебно деце. Она не само да развија способност детета да машта о најразличитијим личностима, догађајима или просторима већ усредсређује његову пажњу на особине описаних ликова и на значај и утицај ових особина на њихове међусобне односе. Лепе приче поучавају децу, тако што их припремају да уоче, разликују и вреднују своја осећања, мисли и поступке, али и да их наслуте и препознају код људи из свог окружења.

Бајке имају и педагошку димензију која је у функцији остваривања и откривања смисла рада, енергије да се дође до дубљих слојева значења, да се досегну тајне сакривених светова. Своје виђење бајке покушали су да дефинишу психолози и психијатри, филозофи и лингвисти.

Недвосмислена је корист уметничке бајке. И оне, као и народне бајке, доприносе идентификацији детета са позитивним јунацима у узрасту у коме се људи суочавају и сагледавају поларизовано – најчешће биполарно: као добри или лоши. Бајка остаје наша потреба и касније, када са одрастањем потпуније разумемо њена скривена унутрашња значења. Лековита у свим временима, она може помоћи човеку да одоли искушењима која му намеће свакодневица и стога остаје један од најомиљенијих жанрова.

Владета Јеротић запажа да се снажна потреба предшколске, али и школске деце за причама и бајкама може употребити и као ефикасно терапеутско средство. Док, размишљајући о васпитању деце, индијски песник Тагора

проницљиво запажа да је важно препознати и задовољити потребу личности детета за добрим и мудро написаним или изговореним причама.

Уврежено је мишљење да су само народна остварења праве бајке, у чему унеколико има и истине. Ипак, и најчувеније бајке, какве данас знамо, претрпеле су ауторску прераду. И ауторска бајка, међутим, може имати високе домете. Од ње се очекује уметничка вредност, пре свега маштовитост и лепота наратије. Бајка је спој поетског, фантастичног и конкретног (егзактног). Њена композиција је одређена: главни јунак и народне и ауторске бајке мора прећи одређени пут и савладати препреке које су различите. Најважније је, међутим, да бајка за полазну тачку има велику чежњу, жељу или хтење који ће довести до чудесне трансформације, те се стога оваква прича, ако и има примесе других жанрова, може прихватити као бајка.

Ауторска бајка је заступљена и у македонској књижевности за децу, али је развезана по часописима и збиркама прича, те недовољно уочљива. Савремени писци траже нове теме и мотиве. Структура наратије и начин размишљања данашњих аутора блиски су остварењима Вајлда и Егзиперија, а постоји и утицај фантастике, нарочито Толкина и Павића. Данашња бајка приближава се и психолошкој причи и таква остварења могу бити веома привлачна. Бајке наших савремених аутора одмичу се од класичног обрасца, све су занимљивије и с пуним правом их можемо називати уметничким.

С обзиром на многа преплитања и утицаје, српска и македонска бајка, као и друге јужнословенске бајке, део су не само европске већ и светске књижевности. Примајући одређене утицаје и елементе, оне су увек остајале аутономне, изражавајући притом менталитет поднебља коме припадају. Тако ауторска бајка неминовно носи трагове веровања, митова, легенди народа коме припада. Њиховим читањем и проучавањем долази се до сазнања да духовних граница нема, те су тако српска и македонска бајка, као и друге јужнословенске бајке примале бајковите клице стварајући богате ризнице народне и ауторске бајке, сопствену визију света и човека у њему, поезију свога језика.

Никада се савремена бајка у потпуности није могла одвојити од народне. Нит која повезује праисконско и савремено чврсто стоји попут симболичног моста како би се допрло до истинског мишљења човека, а међусобни утицаји допринели су да бајка као врста добије нову садржину и тонове, да се осавремени и покуша де задовољи дух модерног детета.

Потпуно истоветни мотиви препознају се у бајкама са различитих простора, разних народа и у разна доба, независно од начина преношења и међусобних утицаја. Сличност бајки у различитим поднебљима инспирисала је неке теоретичаре, као што је Ерих Фром, да заступају идеју о универзалном језику симбола. Фром је покушавао да разјасни функционисање тог језика у бајци, сну, миту, ритуалима и савременим романима. Тај универзални језик симбола одраз је унутрашњег стања и духовних искустава аутора и извођача. У

манифестној фабули бајке која је испричана овим, данас симболичким језиком, догађаји се одвијају у простору и времену, а заправо она права, скривена прича говори нам о унутрашњем, психолошком искуству, нашим емоцијама, жељама, конфликтима и надама. Пут до самоостварења или самоиспуњења дуг је и неизван, за разлику од јунака бајке коме то редовно полази за руком.

Бајка, међутим, може да буде и страшна – у истинском смислу речи. Али не због тога што у њој често има много насиља, крви, страха и оружја и што се деца плаше док о томе читају, нити због тога што родитељи морају да замењују речи, тумаче значења и дејства док деци препричавају бајке. Страшно је што се многе ствари из бајки – збиља дешавају. Можда су бајке пророштва, или боље речено – имају пророчку моћ, будући да се у највећем броју случајева и остварују. Изгледа идилично данас замислити Црвенкапицу како иде сама кроз парк или шуму, јер су новине пуне црних хроника и вести о нападнутим девојкама и незаштићеној деци. Али, још страшније је када се неко препозна у Алибаби са четрдесет разбојника. Без алузија, али и без илузија, молим! А, ако се неко препозна: зна се – цензура, мада је вербални деликт, наводно, одавно укинута. Не мора да се посегне за расправом у којој ћете ви као бајкописац бити на тапету. Можете смислити, па чак и написати бајку о томе, али ко ће вам је објавити? Чувајте је у вашој заоставштини, свакога дана љубоморно је сами себи читајте од јутра до мрака, наслађујте се без престанка, па је онда сакријте између страница неке дебеле књиге, исто као што сте најопасније идеје и поруке сакрили између редова, и будите сасвим сигурни да ће вас она, али и они надживети! Тако, са позиције креатора (а многи би рекли и: мистификатора, узурпатора и фалсификатора) бајке – ви директно добијате главну или неку од споредних улога у новој животној бајци. Како на филму, тако и у бајци: ко преживи – он ће причати и препричавати причу. Онако како је било, или онако како је требало бити. Неко ће издржати као досије у бункеру, други неће сами прећи мост, а трећи ће остати у мраку и хладу – чекајући неки залутали и топлији сунчев зрак да им угреје смрзнута тела и промрзле кости. Али, то не значи да бајкописци не треба да наставе да измишљају бајке (читајте: да пишу и живе у бајкама), јер то би значило да не пада снег да свака зверка открије свој траг. Реалисти и сада кажу да не верују у мистичност бајке, исто као што нису веровали ни онда када су на неки мистериозан начин прелако и пребрзо спајали један са другим крајем, али ни надреалисти се не желе предати данас, јер с правом тврде да фантастичнијих примера никада није било!

И тако, по навици, док још увек деци читамо бајке, сматрајући да бар они верују у њих, побуни се понекад и дете у нама, не желећи више да говори и слуша лажне речи, без обзира на то да ли се оне односе на шуму или прашуму, на вукове или медведе, на ајкуле или шкољке, на тврдице или лопове. Зна се да бајке имају добре и лоше јунаке, лепе и ружне ликове, исто као што и људи

имају лепа имена а ружне надимке, тако се и бајкописци и теоретичари споре око тога шта је чудно а шта чудесно.

И док данас, у виртуелном времену, у дигиталној ери, у помешаној сајбер стварности, сањамо о Аладиновој чаробној ламби, или маштамо о још чаробнијој фрули, богове, краљеве и принцезе не морамо ни да замишљамо – јер их свакога дана све више виђао на улици или на телевизији! А телевизија није филм, тамо протагонисти нису обучени у туђе костиме, они не играју друге, већ углавном приказују себе, без шминке која се топи под светлима рефлектора. Па како онда да гледаоци не верују у оно што слушају и гледају? Мада ни бајке нису што су некад биле. Данас нам се са телевизијског екрана (преко видео-игрица, анимација, мјузикала) бајка враћа у свом измењеном виду, са опасном тенденцијом да, усвајајући естетику окрутног и ружног, прерасте у антибајку или хорор – не нудећи перспективу срећног краја.

Десанка Максимовић је градила бајковите замкове „од самих истина“, Бранко Ћопић је од аутобиографског материјала свог грмечког детињства стварао замаштане приче испод змајевих крила. Игра зрнаца песка или дах ветра, ход мрави или јесењи лет последњег листа, ситни покрети и збивања на маргини нашег опажања покретали су стваралачку имагинацију Стевана Раичковића. Бранко В. Радичевић је у својим бајкама решавао крупне проблеме човековог одупирања отуђењу, Гроздана Олујић, попут Златопрсте, везе свој сјајни вез и припрема гозбу духа на златним тањирима својих бајки, Тиодор Росић прошлост као чаробним штапом претвара у будућност, Марко Цепенков преко једне обичне птице (роде) дефинише порекло свога народа, Славко Јаневски зашећерује судбину једног детета, Видое Подгорец прави бајке о свему чега се дотакне, Светлана Христова Јоцић призива царице, принцезе и своје недосањане снове...

То су мајсторски саткане бајковите приче, оних који не гледају само очима и не виде само оно што је видљиво. Циљ литературе је, као и циљ живота, да се увек иде даље. Да се наставља „одрастање“. Тенденција света бајковитих прича јесте да докаже како је немогуће, у ствари, могуће.

Велики је значај бајки за децју психу и то се може закључити њиховим дубинско-психолошким тумачењем. Бајке су „деликатно штиво“ (садрже превише жестоких и сурових слика и сцена, које могу да повреду нежно деце унутрашње биће). Бајке не само што развијају машту већ нуде и готове моделе за разрешавање разних проблема са којима се суочава дете (на пример, превазилажење страха). Бајка подстиче, конституише и утемељује општу културу личности ученика. Преко бајке се ученици уводе у уметничку књижевност, у самостални рад на књижевном делу, што је основа за развијање заинтересованости за књигу уопште и мотивација за индивидуално литерарно стваралаштво.

Позиција ученика може и мора бити активна. Наставник приликом свог посредовања не треба да остварује доминацију, већ да упућује на читање са

истраживањем и доживљавањем, које покреће дубоке емоције у дечјој души и чини да се конкретно дело и писац заволе као две пожељне и трајне вредности. Нова добра књига је изазов и знатижеља, па се ученик не сме претворити у равнодушног и немотивисаног читаоца.

Иновативни приступ лектури у основној школи допринеће да деца заволе књижевност. Школска лектира као предметно подручје у оквиру наставе матерњег језика доприноси стицању сазнања о специфичностима књижевног дела, али и верификацији квалитета ученичких активности. Они самостално и са наставником врше садржинску, идејно-тематску, језичко-стилску и психолошку анализу приликом интерпретације књижевног дела. Зато су важни облици, методе и квалитет њихове узајамне комуникације, јер сваки књижевни жанр је специфичан, па не постоје шаблони, а резултати зависе од личних могућности наставника, али и личних способности ученика, које се у наставној пракси морају саображавати и надопуњавати. У вези са читањем лектуре данас се најчешће постављају следећа питања: *да ли ученици читају, колико читају, шта читају и како читају*, али иста ова питања могла би се поставити и њиховим наставницима. Промењени животни услови и измењена духовна слика данашње цивилизације нужно намећу питање *колико* бајка данас може да буде ученицима занимљива. Иначе, приликом обраде лектуре коју чине бајке, користе се различити облици рада: фронтални, групни, тандемски и индивидуални. Акцент се обично ставља на садржај дела, главне ликове, пишчев стил, стилске фигуре. Најчешће употребљавани епитети су: чудесно, необично, фантастично, чаробно, као и указивања да се говори о добру и злу, лепом и ружном, наивности и сналажљивости, оштроумности и глупости, милости и грубости, истини и лажи, поштењу и подлости, као и о многим другим контрастима, супротстављеним особинама и антагонизмима. Бајке уче и подучавају, или боље речено васпитавају о правдољубивости, поштовању, дружељубивости, солидарности, верности. Притом, понављају се и утврђују универзалне поруке, искуства и значења: *истина увек побеђује, поштење се исплаћује, зло се кажњава* и слично.

Читањем се откривају многе истине, а читање се усавршава управо самим читањем. Лектира подстиче процес правилног, логичког и естетског читања. Ученици у млађим разредима уче, пре свега, како да савладају технику читања. Значајно место у свему заузима бајка. Као једна од најранијих приповедачких форми, она је својом једноставном композицијом и изразом обогатила детињство деце широм света, што важи, наравно, за српску и македонску бајку.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

- Адамческа (1994): Адамческа Снежана, *Методски прирачник за ученичкаџа лекџира* (I–IV оделение), Скопје: Легис.
- Von Franz (2007): Marie-Louise von Franz, *Инџерџреџација бајки*, Загреб: Библиотека Анима.
- Вуколић (2000): Никола Вуколић, Бајке – метафоричко огледало свијета, *Деџињсџиво*, 1–2, Нови Сад.
- Јоксимовић (2010): Биљана Јоксимовић, *Реџеџиџа лекџире у основној школи*, Врање: Учитељски факултет.
- Кајоа (1971): Роже Кајоа, Од бајке до Science Fiction, *Књижевна криџиџка*, 5–6, Београд.
- Лукић (1960): Драган Лукић, *Бајка у живоџу геџеџа*, Београд: Рад.
- Љуштановић (2007): Јован Љуштановић, *Мале бајке* Стевана Раичковића у контексту српске реџеџиџе Ханса Кристијана Андерсена, *Зборник Маџиџце срџске за књижевносџи и језик*, 1, Нови Сад.
- Македонскиоџи јазик во џраџиџкаџаџа* (2008): Скопје: Филолошки факултет – Скопје: Дом на просветни работници на Македонија – Прилеп: ОУ Блаже Конески.
- Максимовић (1985): Десанка Максимовић, *Ако је вероватиџи мојој баки* (приче и бајке), приредило Слободан Ракиџић, Београд: БИГЗ.
- Николић (2006): Милија Николић, *Методика насџаве срџскоџи језика и књижевносџи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Олујић (2006): Гроздана Олујић, Међужанровски односи: бајка и фантастична прича, *Узданица*, часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке, III/1–2, Јагодина: Педагошки факултет.
- Петковска (2008): Благица Петковска, *Методика на креативнаџа насџава џо џредметоџиџ македонски јазик во нижиџиџе одделенија во основноџиџо училиџиџиџе*, Скопје: Магор.
- Петковска (2008): Благица Петковска, Настава књижевности и сувремене методе и технике читања и писања у нижим разредима основне школе, Међународни научни скуп, Загреб.
- Петрески, Арсовска и др. (2001): Христо Петрески, Тамара Арсовска и др., *Нова лекџира за основниџе училиџиџа*, Скопје: Феникс.
- Петровић (2007): Тихомир Петровић, *Исџторија срџске књижевносџи за деџу*, Нови Сад.
- Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна џриџа*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Проп (1982): Владимир Проп, *Морфолоџија бајке*, Београд: Просвета.
- Проп (1990): Владимир Проп, *Хисџторијски коријени бајке*, Сарајево: Свјетлост.
- Росић (2011): Тиодор Росић, *Син цвеџи*, Скопје: Феникс.
- Савремена књижевносџи за деџу у науџи и насџави* (2010): Зборник радова (посебна издања), Научни скупови, књ. 10, Јагодина: Педагошки факултет.
- Смиљковић (2006): Стана Смиљковић, *Ауџорска бајка*, Врање: Учитељски факултет.

Смиљковић (2008): Стана Смиљковић, Чудесно, фантастично и реално у бајкама (по Цветану Тодорову, Карлу Густаву Јунгу, Владимиру Пропу и Бруну Бетелхајму), *Детињство*, 1–2, Нови Сад.

Смиљковић (2009): Стана Смиљковић, Књига за децу – отворени систем знакова и значења, *Детињство*, 3, Нови Сад.

Спасевски (2007): Мито Спасевски, *Аналистички студији и оисервацији за литеративрајта за деца*, Скопје: Студентски збор.

Спасевски (2007): Мито Спасевски, *Литеративрајта за деца*, Скопје: Аутопринт.

Тодоров (1987): Цветан Тодоров, *Увод у фантасичну књижевност*, Београд: Рад.

Тодоров (2006): Нада Тодоров, Бајка у настави српског језика и књижевности у основној школи, *Норма*, 1, Сомбор: Педагошки факултет.

Цепенков (2011): Марко Цепенков, *Сиљан и ширкоји*, Скопје: Феникс.

Црнковић (1984): Милан Црнковић, *Дечја књижевност*, Загреб: Школска књига.

Чуб (2011): Наталија Чуб, *Азбука храбросији: бајкоитеративрајта*, Београд: ЈРЈ.

Hristo Petreski

The University of Audiovisual Arts, European Film Academy, ESRA
Skopje

SERBIAN AND MACEDONIAN AUTHOR'S FAIRYTALE IN TEACHING

Summary: We take into consideration the advantages of methodological interpretation of Serbian and Macedonian fairytale by applying the analytical and synthetical and also the comparative method. It is the fairytale's poetic that is interpreted, its significance, messages and role in the child's spiritual, health and the development of sobriety. In conclusion, we may say that students are introduced into artistic literature and also into the individual working on the literal piece. This is the base for interest development for the book in general as well as the motivation for individual literal creativity.

Key words: Author's fairytale, Serbian fairytale, Macedonian fairytale, reading, poetic

Снежана П. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::821.163.41
ИД БРОЈ: 208618252
Стручни рад
Примљен: 1. октобар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ НАРОДНИХ ПЕСАМА И ПРИЧА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У раду је истакнут значај истраживачких задатака као поступка којим се ученици мотивишу за читање и тумачење народних песама и прича. Истраживачки задаци формулишу се на начин примерен узрасним способностима и могућностима ученика, на шта је у раду указано конкретним примерима.

Кључне речи: истраживачки задаци, народне песме и приче, читање и тумачење текста, развојне способности ученика

1. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Истраживачки задаци у млађим разредима основне школе укључују се у читање, доживљавање и анализу књижевног текста са варијацијама које су условљене развојним могућностима ученика, степеном изграђености њихове читалачке вештине, као и осталим радним околностима и посебностима књижевноуметничких текстова (Павловић 2008: 79). Истраживачким задацима се у настави књижевности у млађим разредима могу сматрати задаци којима се у читање појединих текстова упућују ученици трећег и четвртог разреда. Ученици претходних разреда припремају се за самостално читање књижевног текста подстицајима и радним налозима који имају за циљ да продубе доживљај и усмере пажњу ученика ка чиниоцима књижевног текста који ће бити предмет интерпретативног разговора¹. Осмишљеним и функционалним истраживачким задацима ученицима се имплицитно указује на најважније еле-

¹ „Помоћу истраживачких задатака ученици се непосредно мотивишу за читање и доживљавање, сугеришу им се одговарајући облици и начини читања, нуде им се гледишта на уметнички свет књижевног дела и путеви за решавање битних литерарних проблема у тексту“ (Павловић 2008: 70).

менте књижевног дела, односно доминантне чиниоце интерпретације текста,² чиме се ствара основа за разумевање и усвајање књижевнотеоријских појмова који се користе у настави књижевности у старијим разредима основне школе.³

У првом и другом разреду не може се говорити о постојању вештине тихог читања, односно читања у себи, које је неопходан услов за успешну реализацију истраживачког читања. Ученик још увек нема довољно развијене способности које би му омогућиле да, читајући, уочава и запажа у тексту све појединости на које га упућују истраживачки задаци. Прве, бројне, чулне информације које перципира слушајући интерпретативно учитељево читање, ученик не може да меморише у целини, због чега је неопходан поновни сусрет са текстом. Зато је функционалније поновљено, тихо читање усмерити једноставним налозима који обавезно садрже и упутство да се током читања подвуку имена учесника радње, односно најупечатљивији стихови или реченице.

Начин формулације и обимност истраживачких задатака од трећег разреда усклађен је са општим развојем ученичких способности. Способност самосталног читања књижевног текста, као и доживљавања, разумевања и тумачења прочитаног, праћена способношћу формулисања и изражавања запаженог, уоченог и сазнатог, омогућавају целовито разумевање и доживљавање књижевног текста. Истраживачким задацима ученике подстичемо да у рецепцији уметничког текста максимално искористе и развију своје способности, нудећи им „такву *орјанизацију мишљења* о књижевном делу која ће обезбедити подробније истраживање и дуже памћење његовог смисла“ (Николић 1992: 184). Истраживачки задаци у стваралачкој настави „изоштравају читалачку пажњу и побуђују критичку и истраживачку радозналост, стављају ученике у положај самосталних истраживача и подстичу их да уз читање обаве прикладне аналитичко-синтетичке радње које их оспособљавају за стручно и поуздано учешће у интерпретацији књижевног дела“ (Николић 1992: 184).

Сазнајна функција чини етапу саопштавања истраживачких задатака припремног и продуктивног методичког радњом, па се због тога они називају и припремним задацима. Због ширине и разноврсности облика којима се укључују у наставне токове, немогуће их је класификовати (Николић 1992: 184). Сваки истраживачки задатак може се на часу даље развијати у низ подстицаја који ће проблематизовати поједине елементе текста. Милија Николић сматра да се њихово присуство осећа у сваком умесном проблемском питању, у понуди новог гледишта и истраживачког пута (Николић 1992: 184). Значај

² Функционалним скупом радних захтева и питања читалачка пажња ученика се усмерава према битним уметничким чиниоцима текста. Ученици и постављени литерарни проблем рашчлањује се на неколико радних захтева, тј. саодносних подстицаја који упућују ученике на истраживања водећих уметничких чинилаца текста (Мркаљ 2008: 82).

³ Имамо у виду то да се „помоћу истраживачких задатака ученици [...] припремају да самостално реализују и сложене методичке радње, као што су проучавање и тумачење ликова, композиције [...], мисли, идеја и порука“ (Мркаљ 2008: 82).

истраживачких задатака огледа се и у чињеници да се њиховим посредством „омогућава [...] реализација свих припремних и интерпретацијских методичких радњи и активности, почев од читања, преко мотивисања ученика до остваривања локализовања, проучавања вантекстовних околности, тумачења непознатих речи, појмова и израза“ (Павловић 2008: 69).

Ученик млађег школског узраста не може бити самостални истраживач текста у правом смислу те речи, али може да на основу унапред датих задатака истражује текст. Услов за то су јасни, прецизни и методички осмишљени задаци. Посебну предност овом поступку у настави књижевности трећег и четвртог разреда даје могућност диференцирања истраживачких задатака на оне који одговарају већини ученика и оне које ће учитељ посебно саставити за напредније ученике и за ученике који заостају у савладавању градива, уколико је то потребно. Истраживачки задаци прилагођени могућностима ученика обезбеђују наставну ситуацију у којој ће сваки ученик бити ангажован у складу са сопственим развојним способностима.

Указивањем на појединости које имају посебно значење за целину садржаја ученици се уче да запажају у којим појединостима текста се крију „кључеви“ за његово разумевање. Зато је посебно значајан број истраживачких подстицаја и начин њиховог формулисања. Превелики број онемогућава мирно и усредсређено читање и збуњује ученике. Бројност захтева упућује пажњу ученика ка детаљима, имплицитно сугеришући да је *све важно*, што их спречава да текст схвате у целини. Првенствена функција истраживачких задатака на овом нивоу наставе књижевности јесте да утичу на развијање способности уочавања важних појединости у тексту, без које ученици нису у могућности да разликују главно и споредно у једном књижевном остварењу.

Формулисање истраживачких задатака условљено је жанровском припадношћу текста и нивоом интерпретационих захтева који се у сваком разреду разликују и који су првенствено условљени развојним могућностима ученика.

2. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ У НАСТАВНОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ НАРОДНЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ

Наставна интерпретација народне лирске песме не може се замислити без поновљеног читања које следи након учитељевог интерпретативног читања. Прво, интерпретативно читање омогућава ученицима да се упознају са светом песме, али је оно недовољно да би ученици били у стању да издвоје уметничке чиниоце у њој. Интерпретација лирских текстова заснива се на тумачењу основног и споредних мотива, визуелних и аудитивних елемената у песничкој слици и уочавању и издвајању песничке слике као чиниоца композиције лирске песме. Фантазијско ангажовање потискује објективну перспективу због чега дубље смисаоне вредности књижевног текста и стваралачки поступци

остају изван ученичке пажње. Уживљавање у свет песме могуће је тек при поновљеном читању, пре свега истраживачком, када „ученици обухватају свет песме критичком мишљу, која бива усмерена према битним вредносним чиниоцима уметничког текста“ (Андрић 1997: 45).

У припремању за анализу народне лирске песме треба бити обазрив и објективно проценити литерарну пријемчивост и читалачке и истраживачке способности ученика. Привидна једноставност народне лирске песме уме да завара, због чега се често превиђа потреба интензивног емоционалног и мисаоног ангажовања ученика приликом тумачења њених уметничких вредности.

Наредни примери подстицајних усмерења и истраживачких задатака у читању лирске песме усклађени су са нивоом интерпретације у млађим разредима основне школе.

Подстицајна усмерења за читање лирске песме „Мајка Јову у ружи родила“ у другом разреду⁴:

Пажљиво читајте песму у себи, све док не осетите да потпуно разумете сваку реч у њој. Замишљајте Јовине и мајчине пријатеље и помоћнике. Подвучите стихове у којима се они помињу. Покушајте да откријете зашто је баш њих мајка позвала да присуствују Јовином рођењу. Издвојте које врлине и особине је мајка прижељкивала за свог сина. Подвучите стихове који говоре о томе. Размислите зашто мајка жели да Јова буде баш такав.

Наведеним подстицајима ученици се упућују да запазе вилу, пчелу и ласту као мајчине и Јовине помоћнике. Мајка их прижељкује у тренутку Јовиног рођења јер су они симболи свих њених најискренијих жеља. Ученици треба да уоче да су радни, хитри, вредни, племенити и леви људи идеал сваког времена и да те особине свака мајка жели за своје дете.

Истраживачки подстицаји за читање лирске песме „Женидба врапца Подунавца“ у трећем разреду:

⁴ Интерпретација народне успаванке „Мајка Јову у ружи родила“ заснива се, између осталог, на жанровским особеностима народних успаванки. Успаванке, као најлиричнија поетска врста, богата аудитивним, сензорним и литерарним садржајима, потврђују митско-анимистичко-фолклорно веровање у магичну моћ речи. Као архетипски вид уметничког испољавања емоција, успаванке рефлектују не само наглашену мајчинску љубав већ и целокупни систем веровања и обичаја везаних за рођење детета. Успаванке, као универзални и свевремени израз мајчинства, упућују не само на љубав и нежност већ и на бриге и страх за будућност и судбину детета коме су певане. Непознате силе које су, према фолклорним веровањима, имале моћ над човеком и одређивале му судбину, дочаране персонификованим представама суђеница (суђаја), испуњавале су страхом мајку тек рођеног детета. Сазнање о ограниченим моћима човека и страх од бића која су моћна исто толико колико и неумољива и непријатељски расположена према човеку, тражило је и налазило решење у речима и представама бића и биља којима је људска машта приписивала заштитничке моћи скривене у њиховим доминантним особинама. Символика биља, боја, материјала и предмета давала је песми посебно значење и лепоту.

Прочитајте поново песму у себи. Откријте коју птицу је врабац Подунавац изабрао себи за младу. Уочите које улоге су имале птице на врапчевој свадби. Подвуците стихове који говоре о томе. Откријте чега, односно кога се плашила млада сеница. Упоредите крај песме и њен почетак. Подвуците стихове који говоре шта се десило са сватовима и младожењом и откријте у чему се крије комичност ситуације.

Запажањима о лепоти боје перја и шара у изгледу сенице (младе), неу- гледности врапца (младожење) и изгледа свраке, шеврљуге, жуње и ластавице као сватова са посебним улогама, ученици ће осетити и ноту финог хумора која ће им помоћи да наредне догађаје у песми (путовање по младу и њену отмицу) протумаче и доживе као хумором проткану игру песничког духа.

Истраживачки задаци за читање лирске песме „Јеленче“ у четвртном разреду:

Читајте пажљиво ову песму. Запазите која су осећања присутна у њој и за кога су везана. Откријте каква значења носе речи гора и поље у овој песми. Размислите на који начин су гора и поље присутни у животу јеленчета. Откријте шта је изменило живот јеленчета и његове мајке. Издвојте стихове којима се описује понашање мајке-кошуте. Протумачите осећање које испуњава њено оглашавање. Откријте зашто се живот јеленчета завршио тако рано.

Уочавањем опозиције појмова гора и поље и различитих осећања која они изазивају у кошуту и јеленчету, ученици ће уочити да мајка и њено младо не доживљавају гору и поље на исти начин зато што имају различита животна искуства. Мајка кошута је очајна јер јеленче не жели да чује савете и упозорења о опасностима које га вребају у пољу, а у исто време је немоћна да га заштити од несреће. Потребу да изађе из горе, као заштићеног простора, јеленче има после сусрета са извором у коме је први пут видело свој лик, што ученицима треба да укаже на важност тренутка у коме се јавља потреба младунчета за одвајањем од родитеља као рефлекс трагања за сопственим бићем, а који у зависности од става према добронамерним саветима одраслих, може бити мање болан или трагичан.

Истраживачки задаци за читање лирске песме „Надјњева се момак и дјевојка“ у четвртном разреду:

Прочитајте још једном песму у себи. Покушајте да замислите атмосферу и осећања која су пратила један дан у животу девојке и момка. Откријте у чему су се њих двоје такмичили и запазите ко је побеђивао. Прочитајте у једном низу све стихове у којима се помиње девојка, а потом на исти начин стихове у којима се говори о момку. Упоредите ова два низа и откријте где се крије разлика. Размислите зашто је народни певач дао предност девојци. Сетите се народних изрека „Кућа лежи на жени, а не на земљи!“ и „Жена у породици држи три стуба, а муж један“.

Иако кратка, народна посленичка песма „Надњева се момак и дјевојка“ убедљиво преноси уверење колектива да су девојке, као будуће жене, спремније за живот и све захтеве које он носи, од момака. Поређењем радњи у којима су учествовали момак и девојка ученици ће запазити да је девојка увек имала малу, али значајну предност у односу на момка. Градација девојачке спремности и способности, остварена кроз низ победа од којих је најизразитија она везана за пиће, има кулминацију у слици момка који лежи и „ни главе не диже“, док девојка „ситан везак везе“. Закључак да бистрину девојачког погледа и њену орност за рад не може ништа да угрози ученици ће повезати са значењем народних пословица и упоредити са животним искуствима из своје породице.

3. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ У НАСТАВНОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ЕПСКЕ И ЕПСКО-ЛИРСКЕ ПОЕЗИЈЕ

Народна епска песма „Марко Краљевић и орао“ предвиђена је наставним програмом за други разред. То је прва епска песма коју ученици млађих разреда основне школе уче и посредством које се упознају са епским народним стваралаштвом. Истраживачки подстицаји за читање ове епске песме прилагођени су динамици интерпретације, односно нивоу тумачења који обухвата уочавање догађаја, њихову временску повезаност, запажање карактеристичних детаља у описивању лика и амбијента, уочавање намера и осећања ликова и откривање и тумачење основног идејног (семантичког) слоја:

Читајте пажљиво песму у себи. Замислите слику којом песма почиње – уочите где је Марко, а где орао. Откријте шта је повезало Марка Краљевића и орла. Препознајте осећање којим су испуњене речи орла када говори о Марковим добрима.

Имајући у виду чињеницу да је ово прва епска песма са којом се ученици млађих разреда сусрећу и да им је епски песнички поступак непознат, потребно је да најпре тихим читањем створе представу о почетној сцени и опису Марка Краљевића, Шарца, копља и орла. Разлог зашто орао својим крилима чини хлад Марку и зашто га запаја хладном водом ученици ће пронаћи уочавајући везу између орла и Марка Краљевића остварену у њиховим сусретима на Косову. Осећање љубави и захвалности у речима орла због племенитих поступака којима је Марко спасио и њега и његове младе помоћи ће ученицима да разумеју последње стихове песме (*Познаје се Краљевићу Марко / као добар данак у љодини*) и позитивно доживе лик највећег јунака наше епске поезије.

Истраживачки задаци за читање народне епске песме „Стари Вујадин“ у четвртном разреду:

Песма о Старом Вујадину буди у сваком читаоцу осећање дивљења и поноса. Покушајте да пажљивим читањем откријете шта изазива таква осећања. Учите

колико пута су наведене речи Старог Вујадина и на који начин. Истражите који је догађај народни песник одабрао да прикаже Старог Вујадина и Турке. Објасните на која размишљања вас је навео опис одела Старог Вујадина и његових синова. Протумачите доследност Старог Вујадина и уочите које моралне вредности он заступа.

У току поновљеног читања ученици ће запазити да су знамените речи Старог Вујадина испуњене непоколебљивим хајдучким пркосом, засноване на заклетви о верности хајдучкој дружини, јатацима, крчмарицама и, симболично, целом српском народу. Речи којима Стари Вујадин, као хајдук и као отац, заклиње своје синове да не буду *срца удовичка*, поновљене су дословно у захтеву Турака упућеном Старом Вујадину, а који представља негацију свих Вујадинових ставова и чије испуњење би поништило његову светињу – хајдучку част. Опис раскошног одела на хајдуцима потребно је повезати са Вујадиновим речима у завршним стиховима песме, које указују на вечно присутну глад очију за раскошним и лепшим животом до кога је Стари Вујадин стизао пресретањем каравана. Управо у тој чињеници лежи још једна виша димензија његове моралности. Иако је свој, и живот својих синова, подредио пљачки и отмици каравана, он није заборавио шта је основна и највећа вредност сваког човека.

Истраживачки задаци за читање народне баладе „Јетрвица адамско колено“ у четвртом разреду:

Прочитајте пажљиво баладу још једном. Дочарајте у мислима атмосферу Ковиљкиног, Винкиног, Мирковог и Маринковог заједничког живота. Запазите и упоредите Винкине молбе и Ковиљкине поступке и протумачите резултат поређења. Уочите сличности у животима два главна лика. Откријте све мотиве окупљене око Ковиљкиног и Мирковог лика и уочите којим редоследом се јављају у Ковиљкином, а којим у Мирковом животу. Откријте којем мотиву су подређени сви остали мотиви у балади. Подвуците стихове који су у вама изазвали најснажнија осећања.

Почетак песме чини идилична слика породице у којој мирним и складним животом живе две јетрве и њихова два мала сина и поставља могућност да ученици, имајући је као основу, уоче истоветност укрштених људских судбина: Ковиљкине и Миркове и Винкине и Маринкове. Ковиљкина посебност почиње да се наслућује у догађајима који следе после њеног последњег разговора са јетрвом. Њени поступци према нејаком Мирку су у супротности са оним што је Винка од ње тражила, а глас народа потврђује њихову исправност. Лик Ковиљке изједначен је са основним мотивом песме – добротом Адамових наследника, око кога су концентрисани мотиви трпеливости, племенитости, несебичности, поштења, оданости, искрености, човечности у најпунијем смислу те речи. Према Ковиљки окренут и њоме обасјан лик Мирка, далеко је убедљивији од лика њеног сина, првенствено због песничке чињенице да

су њих двоје најближи сродници по осећањима која носе од најранијег детињства. Ковиљка схвата Мирково сиротанство на доживљени начин, јер је и сама била сироче од најмлађих дана. Мирко је, са своје стране, осетио прерано шта значи остати без највољенијег бића, што у њему, поред осећања захвалности, буди и осећање искреног разумевања и саосећања. Мотиви љубави, доброте, пожртвовања, племенитости и саосећања, остварују се у Мирковом размишљању о будућем животу и одлуци да се врати стрини као мајци и да, уместо њеног сина, али као њен син, преузме бригу о њој у њиховом будућем заједничком животу.

Завршни стихови песме који изазивају снажна осећања код читаоца треба да упуте ученике да запазе да се Ковиљкина љубав према Мирку и јединственост њене доброте посебно издвајају оног тренутка када изгуби сина. Ковиљка је велика не само као срећна и остварена мајка, она је велика и кад стоји пред искушењем садржаном у мисли: „Зашто се вратио Мирко, а не Маринко?“ У њеном позиву „Оди Мирко да т` загрли стрина!“ осећања ојађене мајке потиснута су племенитим размишљањем о другоме, о војнику који се осећа кривим што се он, а не њен син вратио. Речи пуне искрене и једноставне људске доброте и помирености са судбином, изречене у тренутку који обележава најдубља трагика, пружају сваком читаоцу озарење какво је својствено само врхунским уметничким делима. Зато је њихов загрљај најлепша победа адамске доброте и небеске правде.

4. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ У НАСТАВНОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ НАРОДНИХ ПРИЧА

Упутства којима се ученици уводе у самостално читање народне приче „Голуб и пчела“ у првом разреду основне школе могу бити формулисана на следећи начин:

Читајте пажљиво причу и замишљајте ситуације у којима су се нашли пчела и голуб. Покушајте да откријете зашто је голуб помогао пчели и пчела голубу.

Усмеравањем пажње ка догађајима у којима су учествовали пчела и голуб омогућава се да ученици запазе паралелност међу њима везану за озбиљност ситуација у којима су се нашли. Чињеница да су обоје били животно угрожени треба да скрене пажњу на поступке којима су једно друго спасили. Голуб није угрожавао свој живот тиме што је пчели бацио лист, али је пчела могла лако да настрада од ловца. Најзначајније запажање ученика треба да буде везано за несебичност и пожртвованост које су испољили голуб и пчела, које им нису дозволиле да у тренутку када је неке била потребна њихова помоћ окрену главу на другу страну и мисле само на себе.

Подстицаји за читање народне приповетке „Седам прUTOва“ у другом разреду:

Учите све ликове о којима се у приповеци говори и подвучите речи којима су они описани. Откријте чиме су синови изазвали очеву забринутост. Протумачите шта је отац покушао да покаже синовима снопом прUTOва. Подвучите речи синова и речи оца у тексту и откријте за које од њих би се могло рећи да су лакомислене, а за које да су мудре.

Сажету причу о оцу и синовима свађалицама ученици ће својом маштом употпунити и проширити замишљањем ситуације која је настала у њиховој кући и на имању услед сталних свађа. Замишљена слика очеве забринутости помоћи ће им да схвате симболику очевог покушаја да уразуми синове, као и наивност и непромишљеност његових синова која је испољена у речима којима су се „оправдали“ пред оцем.

Истраживачки подстицаји за читање народне приповетке „Ветар и Сунце“ у трећем разреду⁵:

Учите око чега су се препирали јунаци ове приче. Запазите на који начин је свако од њих покушао да докаже да је јачи од супротне стране. Издвојте које је оружје изабрао Северац, а које Сунце. Подвучите реченице којима су описани поступци Северца и Сунца. Запазите чиме је Сунце доказало надмоћност над Северцем.

Ученици треба да уоче незавидну позицију путника који се нашао на удару две силе, од којих је свака одабрала средство којим ће га победити. Издвајањем снега, кише, леда и мећаве као оружја Северца и начина на који свим тим засипа промрзлог путника, ученици ће моћи да издвоје његову одлучност, силовитост и жељу да силом, невољом и муком савлада путника. У одлуци милог Сунца да одабере топлоту својих зрака за оружје ученици треба да уоче вредност коју народни приповедач види у добрим и милосрдним поступцима и моћи коју они имају.

Истраживачки задаци за читање народне бајке „Чардак ни на небу ни на земљи“ у трећем разреду:

⁵ Настава књижевности у трећем разреду основне школе има за циљ да ученике оспособи за тумачење основне предметности књижевног дела. Претпоставке такве наставе јесу оспособљеност ученика за усмерено, тј. истраживачко читање у функцији продубљивања чулних утисака стечених слушањем и фантазијским доживљавањем књижевног текста и припремања ученика за тумачење и разумевање текста са циљем формирања целовитог доживљаја.

Интерпретација се заснива на запажању и издвајању основних чинилаца текста. Тумачење књижевних ликова темељи се на уочавању њихових спољашњих карактеристика, поступака, говора, мисли, осећања, намера и жеља на основу којих се уочавају њихове унутрашње особине и тумаче основни мотиви који их покрећу на акцију. Тумачењем догађаја указује се на узрочно-последичну везу између њих, уочава се њихов редослед (фабула) и њихова повезаност са местом и временом, односно хронотопом текста.

Читајте бајку пажљиво у себи. Уочите зашто су браћа кренула на пут и како су поступила када су се нашла пред првом препреком. Пратите поступке двојице старије браће и најмлађег брата и упоредите их. Протумачите шта се крије иза поступака старије браће, а шта иза поступака најмлађег брата. Откријте шта је најмлађи брат добио на чардаку. Размислите зашто. Протумачите начин појављивања најмлађег брата на свадбама старије браће и чобанчета. Објасните како разумете поступак оца.

Током истраживачког читања ученици уочавају, запажају и анализирају поступке двојице старије браће и млађег брата у различитим ситуацијама, упоређују их, указујући на њихову другачијост, и осмишљавају узроке њиховог поступања, тражећи у осећањима, жељама и намерама разлоге за све оно што браћа јесу или нису чинила. Просуђујући о поступцима браће и оца, ученици се спремају да изнесу своје ставове везане за појмове *искреност*, *издајство*, *иправда*, *неиправда* и сл. Анализом поступака и уочавањем свих важних појединости везаних за место и време у коме се остварују поступци браће ученици се припремају да уопштавају особине ликова и поруке бајке.

Асоцијацијом везаном за средњовековне јунаке који се на турниру нису могли замислити без коња и лепе девојке ученици могу да открију симболику крилатих коња и девојака и да запазе да је најмлађи брат награђен одличјима која припадају само истински храбрим јунацима.

Ученици осмишљавају маштом изглед браће, изглед замка, змаја, коња, девојака, ситуације које настају на свадбеним весељима због појаве непознатог јунака и уочавају да се на свадби своје браће најмлађи брат појављује само као опомена, а да право да суди и пресуђује о њиховим поступцима оставља оцу.

Истраживачки задаци за читање народне бајке „Пепељуга“ упућују ученике да истраживачко читање обаве пре часа и на тај начин се припреме за разговор о бајци на часу. Методичке радње мотивисања ученика и упућивања у самостално доживљајно и истраживачко читање обављају се пре часа на коме се проучава бајка. У оквиру мотивисања за читање бајке учитељ појашњава народна веровања о вези која постоји између душе, костију и надгробног камена и симболично значење појаве старца дуге беле браде, јаме у коју је девојци упало вретено и петла. Истраживачки задаци у форми писаног материјала упућују ученике на следећи начин:

Пажљиво прочитај народну бајку „Пепељуга“. Покушај да током читања оживиш у својој машти догађаје и ликове из бајке и да осетиш њену истинску лепоту. Када будеш прочитао први пут бајку запиши у свесци шта ти се у њој посебно свидело, каква осећања је изазвала у теби, каква размишљања је изазвао крај бајке и како си доживео лик девојке Маре.

Читај бајку поново. Замишљај ливаду, девојке, старца који се појавио да их упозори и скрене пажњу на могућу невољу. Замисли све ситуације у којима су се налазиле мајка крава и Пепељуга и покушај да наслутиш њихова осећања.

Оживи у себи Марина осећања од тренутка када је остала без мајчине помоћи и када је постала Пепељуга. Замисли ситуације у којима је маћеха захтевала немогуће и откриј шта је Мари давало снаге да савлада сва искушења у којима се налазила из недеље у недељу. Уочи кључне тренутке у животу девојке Маре. Откриј које девојчине особине су утицале на промене у њеном животу. Какву улогу су у тим променама одиграле мајка и маћеха? Упореди какво је понашање девојке, а какво мајке после мајчиног претварања у краву. Запази у ком тренутку је девојка први пут заплакала. Откриј шта је заједничко свим наредним ситуацијама у којима је плакала. Протумачи зашто Мара ниједном није закаснила са литургије и какво значење имају хаљине у којима је ушла у цркву. Откриј зашто испод корита краљевић није нашао Пепељугу већ Мару обучену у исту златну хаљину у којој је била на литургији. Утврди којим својим особинама је Мара заслужила да постане краљица.

Направи план текста тако што ћеш издвојити делове текста у којима се осећа целовитост радње, односно догађаја и свакој од тих целина дај наслов у коме ће бити истакнута најбитнија карактеристика те целине.

Потражи бајку о Пепељуги Шарла Пероа, прочитај је и упореди народну бајку Пепељуга и ову бајку. Откриј шта је утицало на промену у животу једне, а шта друге девојке. Запази карактеристичне особине заједничког лика – маћехе. Запази ко је и на који начин помогао свакој од девојака да оде на бал, односно литургију. Промисли и закључи: због чега је Пепељуга закаснила са бала, а зашто је Мара сваки пут пре доласка других са литургије била већ у кући. Упореди које особине је Мара морала да развије и изгради у себи да би заслужила титулу краљице и захваљујући чему је Пепељуга постала краљица.

Бајка о Пепељуги као своју основну мисао носи уверење да физичка лепота није довољан залог за врхунске награде. Пепељуга је најлепша, али и једина од свих девојака која се нагла над јаму. Она се издвајала лепотом изгледа, али о лепоти њене душе, као врхунске вредности, није се знало ништа. Зато је физичка лепота морала да буде затамњена, прекривена пепелом, а Мара понижена својим другим именом *Пейељуџа* јер је онога тренутка када је као и остале девојке чула упозорење да ће се мајка оне девојке којој вретено упадне у јаму претворити у краву, показала неодговорност и непромишљеност. Уместо да избегне такву могућност и сачува мајку, она је дозволила да због њене непромишљености и знатижеље страда најпре њена мајка, а потом и она. Тек када се нашао сама пред захтевима зле маћехе, осетила је тежину усамљености и беспомоћности коју су означиле њене прве сузе. Марин трновит пут одуховљења водио је од свакодневних тешких послова у којима се потпуно изгубила њена физичка лепота до изласка пред царског сина испод корита. Кућне, поцепане хаљине замењене су у последњој сцени златном хаљином која означава вредност и лепоту Марине душе која се кроз трпељивост, понизност и муку изградила и постала достојна царице.

Истраживачким задацима ученици се могу упутити у припремање самосталних реферата о обредним или обичајним песмама и народним бајкама. Избор поменутих жанрова народне књижевности предвиђен је у другом и

трећем разреду што одређује ниво задатака којима се ученицима могу упутити у самостални истраживачки рад. Пожељно је да учитељ планира реализацију ових садржаја у другом полугодишту другог, односно трећег разреда јер су опште способности ученика у том периоду, по правилу, на вишем нивоу него почетком школске године.

5. ЗАКЉУЧАК

Истраживачки задаци у настави народне књижевности у млађим разредима представљају продуктиван начин мотивисања ученика за читање и тумачење народних песама и прича. Њима се ученици упућују ка доминантним чиниоцима књижевног текста чиме се стварају предуслови за продубљено и стваралачко тумачење прочитаног. Њихов обим и сложеност условљени су узрастом ученика и жанровским карактеристикама књижевног текста, али треба имати у виду да се пуна оствареност и сложеност истраживачких задатака може остварити тек са ученицима који су овладели техником читања у себи и изградили способност разумевања прочитаног. Ученици првог и другог разреда припремају се за самостално читање народних песама и прича подстицајима и радним налозима који имају за циљ да продубе доживљај и усмере пажњу ученика ка примарним чиниоцима књижевног текста.

Осмишљени и функционални истраживачки задаци на најбољи начин помажу ученицима у откривању и доживљавању естетских и етичких вредности народних песама и прича и развијању читалачког афинитета према народној књижевности.

Истраживачки задаци су правовремена, неопходна и најбоља помоћ ученику у његовим настојањима да истражи и открије свет књижевног текста и у пуној мери афирмише своје истраживачке и проналазачке способности. Они су неопходан услов да настава истовремено буде проблемска, проналазачка, сатворачка и стваралачка (Андрић 1997: 46).

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (1997): Милка Андрић, *Наставно проучавање народној поезији*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Мркаљ (2008): Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић (2008): Миодраг Павловић, *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*, Београд: Завод за уџбенике.

Snežana P. Marković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of didactic and methodology

THE RESEARCH TASKS IN THE PROCESS OF INTERPRETING THE SERBIAN FOLK POEMS AND STORIES IN CLASS TEACHING

Summary: In the paper we point out to the research tasks which are given to students for the purpose of motivating them to read and interpret the folk poems and stories. Research tasks are formulated in the way that is appropriate to the age abilities and possibilities of students and for this approach we give concrete examples in the paper.

Key words: research tasks, folk poems and stories, reading and interpreting the text, developmental abilities of students



Биљана М. Павловић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Десанка С. Тракиловић

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет у Бијељини

УДК: 371.3.:78 ;

784.4(497.115)

ИД БРОЈ: 208619276

Стручни рад

Примљен: 16. октобар 2013.

Прихваћен: 21. април 2014.

НАРОДНА МУЗИЧКА ТРАДИЦИЈА СЕВЕРНОГ КОСОВА У ФУНКЦИЈИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: У раду се разматра народна музичка традиција северног Косова са становишта музичке педагогије. Циљ је да се утврди могућност њеног коришћења у основношколској настави музичке културе. Анализира се литература која обрађује народну музичку традицију северног Косова. Утврђују се основне карактеристике народних песама овог поднебља и њихова васпитно-образовна функција у настави музичке културе. У раду су наведени примери обредних и обичајних песама, које су аутори забележили на северу Косова. Њиховом применом у настави допринеће се упознавању и разумевању народног музичког стваралаштва Косова и Метохије и његовом очувању.

Кључне речи: народна музичка традиција, северно Косово, песме, основна школа, настава музичке културе

УВОД

У раду¹ се разматра народна музичка традиција северног Косова са становишта наставе музичке културе у основној школи. Циљ је да се утврди могућност коришћења традиционалних песама овог поднебља у настави. Музичко педагошка истраживања, која су вршена 2010. године у основним школама на Косову и Метохији (Павловић 2013а) указала су на запостављеност традиционалне музике северног Косова, као и народне музичке традиције других косовско-метохијских области у настави музике.

Народна музичка традиција северног Косова је изузетно богата и разноврсна. Упознавање народног музичког стваралаштва средине у којој ученици живе један је од задатака наставе музичке културе. У том смислу, у раду ће се

¹Рад 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.

сагледати литература која обрађује традиционалну музику северног Косова и представити примери народних песама који могу да послуже учитељима и наставницима са севера Косова, али и наставницима других средина, при упознавању ученика са певачком музичком традицијом овог поднебља.

Подручје северног Косова обухвата насеља око средњег тока реке Ибар: градове Косовску Митровицу, Звечан, Лепосавић, Лешак; села: Сочаницу, Рударе, Доње Јариње, Придворица, Улије, Земаницу и друга села, као и област Ибарског Колашина са градићем Зубин Поток и великим бројем мањих села. Традиционална народна музика северног Косова до сада је била предмет многобројних етномузиколошких истраживања. Разматрана је у радовима Владимира Ђорђевића, Милоја Милојевића, Косте Манојловића, Љубице и Данице Јанковић, Миодрага Васиљевића, Драгослава Девића, Радмиле Петровић, Новице Арсића и Мијата Божовића.

У књизи *Српске народне мелодије* Владимира Ђорђевића (Ђорђевић 1928) објављена је једна песма из Косовске Митровице. У јулу 1924. године, Коста Манојловић бележи 55 мелодија у Косовској Митровици (*У сјомен Косте П. Манојловића* 1990). У књизи Милоја Милојевића *Народне њесме и њре Косова и Мејхохије* забележено је 20 песама из Косовске Митровице (Милојевић 2004). Даница и Љубица Јанковић су на северу Косова записале 19 народних игара са певањем, углавном из Косовске Митровице. Објављене су у књизи *Народне њре*, II књига (Јанковић 1937). Миодраг Васиљевић (Васиљевић 2003) је на подручју северног Косова забележио 37 песама. Од великог значаја за проучавање традиционалне музике северног Косова је рад *Народна музичка ѡрадиција у комуни Лејосавић* етномузиколога Радмиле Петровић (Петровић 1964), у коме је детаљно описан народни музички живот лепосавићког краја. У раду је навела 24 песме са нотним записима. Такође, значајан је и рад *Неке карактеристичке ѡевања у Ибарском Колашину*, аутора Новице Арсића (Арсић 1993). У овом раду се налази седам нотних записа народних песама из Ибарског Колашина. Професор музике Мијат Божовић из Зубиног Потока забележио је преко сто песама из Ибарског Колашина (Божовић 1968/69). Овај материјал још увек није објављен.

У већини наведених збирки преовладавају записи песама из Косовске Митровице, изузимајући записе Мијата Божовића и рад Радмиле Петровић, који садрже песме из околине Лепосавића, Лешка и Ибарског Колашина. Такође, уочљиво је да је међу забележеним песмама најмање обредних и обичајних. Ове песме су једноставне ритмичко-мелодијске грађе, уског опсега, што одговара гласовним могућностима ученика млађег школског узраста. Из тог разлога, у раду смо представили примере обредних и обичајних сеоских песама које нису забележене у етномузиколошкој литератури, што ће бити допринос очувању народне музичке традиције северног Косова. Пажња ће се поклонити и градским песмама, пре свега из Косовске Митровице, које по

својој лепоти, богатству ритма и мелодије не заостају за песмама из централног и других делова Косова и Метохије.

КАРАКТЕРИСТИКЕ НАРОДНЕ МУЗИЧКЕ ТРАДИЦИЈЕ СЕВЕРНОГ КОСОВА

Истражујући народни музички живот на северу Косова, етномузиколог Радмила Петровић констатује да је до средине прошлог века у овој области преовладала сеоска музичка традиција. Градска музика је „донесена из суседних најближих градова, а у току послератног периода, она полако али сигурно улази у репертоар млађих свирача и певача ове области. Старије генерације остају у границама своје старе сеоске музичке традиције“ (Петровић 1964: 445).

У сеоској традицији на северу Косова осећа се присуство старе словенске културе. Трагове времена када је магија представљала главни елемент религије препознајемо у обичају *јеремија*, који се овде још увек одржава, као и појединим песмама везаним за рођење пчела. Поред њих, очувале су се и додолске песме, али се обичај изгубио. Уместо њега, изводи се обичај *крстоноше*, који прате крстоношке песме. На северу Косова су се одржале славске и сватовске песме које такође обилују магијским елементима. Обичаји који се везују за Божић су изузетно очувани, док су божићне песме заборављене. Најчешће се изводи песма *Божјић Бајца*. Вучарске, лазаричке, водичарске и коледарске песме нису забележене на овом терену. Од обичајних песама изводе се прелске, копачке, косачке, орачке, жетварске, чобанске песме и успаванке. Добро очуване су породичне, саборске и љубавне песме. Градске песме које се певају у Косовској Митровици су углавном љубавне тематике. Карактерише их богата и развијенија мелодија. У овим песмама осећа се утицај оријенталног стила кроз мелизме, турцизме или присуство прекомерне секунде. Многе песме прати мешовити ритам – *метаритам*. Градска и сеоска народна песма на северу Косова се изводи унисоно, као и у осталим деловима Косова и Метохије. Новица Арсић уочава да је у Ибарском Колашину заступљено антифоно певање, у коме групе девојака (најчешће су по две у групи) певају наизменично песме за „натпевање“ (Арсић 1993). Он констатује да је вокална традиција Ибарског Колашина у великој мери заснована на музичком фолклору Црне Горе, да је релативно очувана и да још увек није довољно истражена. Од музичких инструмената који су пратили музички живот на северу Косова заступљене су разне свирале, кланет и гоч. Радмила Петровић напомиње да је о овом крају било и гајдаша (Петровић 1964). Од половине 20. века користи се и хармоника.

ИЗБОР ТРАДИЦИОНАЛНИХ НАРОДНИХ ПЕСАМА СА СЕВЕРА КОСОВА

У наставку ћемо представити традиционалне песме са севера Косова које по својим карактеристикама одговарају гласовним и музичким способностима ученика основне школе и утврдити њихову васпитно-образовну вредност у настави музичке културе. Пажњу ћемо посветити примерима које смо забележили на подручју северног Косова, али ћемо указати и на примере песама и игара који се налазе у етномузиколошким збиркама, а који су погодни за обраду у настави.

Из збирке Милоја Милојевића *Народне њесме и њире Косова и Меџохије* препоручујемо песму *Дудиче девојче низ њазар шеџало* (Милојевић 2004: 134). Из записа Миодрага Васиљевића *Народне мелодије с Косова и Меџохије* издвајамо песме: *Шџо њај сокак на каранфил мирише* (Васиљевић 2003: 11), успаванку *Њина, њина* (Васиљевић 2003: 134), коју ће ученици послушати у наставничковом извођењу, *Ајде Јано коло да њирамо* (Васиљевић 2003: 241), *Сџојна мома бразду коџа* (Васиљевић 2003: 265). Из збирке *Народне њире*, књига II, коју су објавиле Љубица и Даница Јанковић, у настави се могу користити следећи примери: *Свири Перо, Козарице, козарице* (Јанковић 1937: 149), *Идејџе ли леџиџе ли киџени сваџови* (Јанковић 1937: 147), *Шџо мије мерак* (Јанковић 1937: 143), *Ајџе грује да њирамо* (Јанковић 1937: 140), *Поведи коло, Бојано* (Јанковић 1937: 146).

Божићна песма

Иде Божић Бата

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Драгомирка Милутиновић
Околина Лешка

Раздрагано



И - де Бо - жић Ба - та, но - си ки - ту зла - та.

*Иде Божић Баџа,
Носи киџу златџа,
Да џозлатџи враџа.*

Песма *Иде Божић Баџа* је једна од верзија која се пева на северу Косова. Након разговора о обичајима који се изводе о Божићу, ученици ће научити песму по слуху. Мелодија је у уском терцном опсегу, али садржи мелизматичан покрет и пунктирану четвртину са осмином, па захтева опрезност при извођењу. Детаљан опис божићних обичаја у овом делу Косова и Метохије забележио је новинар Иван Вучковић у радио емисији *Извор*, која је рађена

под покровитељством Министарства културе Републике Србије 2008. године (Вучковић 2008)².

Јеремије

Обичај *Јеремије* одржава се уочи Св. Јеремије, или на сам дан празника, 14. маја, рано ујутро. Изводе га углавном деца која трче око својих кућа и лупају у металне предмете, изазивајући буку. Притом певају *јеремијашке* песме чија мелодија варира од села до села. Веровало се да се овим песмама могу отерати змије које су угрожавале животе људи и стоке. Јеремијашки обичај на северу Косова детаљно је описала етномузиколог Радмила Петровић (Петровић 1964). Једна од песама коју *јеремије* певају домаћици испред куће је *Устај, устај, царице*.

Устај, устај, царице

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Росанда Милентијевић
Сочаница

Умерено

У - стај, у - стај, па - ри - ца, Је - ре - ми - је до - ђо - ше.

*Устај, устај, царице,
Јеремије дођоше.
Устај, устај, варана,
Сајорела шарана³.*

*Хвала, хвала, царице,
Јеремије одоше,
Ова кућа бојаија,
Пун домаћин дукаија.*

Ако домаћица не изнесе дарове, *јеремије* певају:

*Ова кућа јалова, окојиша ђавола,
Ђаволи се њобише, ња њаве разбише.*

Славске песме

Слава је један од најочуванијих обичаја на северу Косова. Детаљан опис славских обичаја дао је Иван Вучковић у емисији *Извор* (Вучковић 2008). Неке од песама које се изводе за славу су *Милосијиви њомилуј*, *Ко њодиже крсну славу*, *Домаћине мили роде*, *Зрави куме њу ракију*, *Домаћине води реда*. Песме које се певају о славама двојаког су карактера: једне представљају молитвено обредни део и прате сечење колача, такозване *славске њесме*, које су углавном настале као имитација црквеног појања (Петровић 1989). Такав пример је

² Снимак емисије „Извор“, аутора Ивана Вучковића, доступан је у архиви радија „Лешак“ у Лешку.

³ *Тарана* (турцизам) – тесто издробљено на мрвице у облику зрнаца и осушено, од ког се прави истоимена чорба.

песма *Милостиви њомилуј*. Поред обредних песама, на слави се певају многе друге песме за добро расположење.

Милостиви помилуј

Нотни запис: Б. Павловић
Изводи певачка група „Сочаница“
Сочаница

Умерено

Ми-лос-ти - ви по - ми - луј, ми-лос-ти - ви по - ми - луј.

Detailed description: A single staff of music in 3/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is simple and rhythmic, with lyrics written below the notes.

Ко подиже крсну славу

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Ј. Милутиновић и С. Лазовић
Сочаница

Побожно

Ко по - ди - же кр - сну сла - ву на да - наш - њи дан,
По - мо - го му го - спод Бог и да - наш - њи дан

Detailed description: Two staves of music in 3/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is more complex than the first piece, with lyrics written below the notes.

*Ко њодиге крсну славу
На данашњи дан,
Помојо му њосјод Бој,
И данашњи дан.*

Песма *Ко њодиге крсну славу* ће послужити за доживљавање трајања половине са тачком.

Домаћине, мили роде

Нотни запис: Б. Павловић
Изворна певачка група *Сочаница*
Сочаница

Умерено

До-ма-ћи - не, ми-ли ро - де, дај ра - ки - је и - ли во - де.

Detailed description: A single staff of music in 3/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is simple and rhythmic, with lyrics written below the notes.

Здрави, куме, ту ракију

Нотни запис: Б. Павловић
Изворна певачка група *Сочаница*
Сочаница

Умерено

Здра-ви,ку-ме, ту ра - ки - ју, до-шли го-сти да по - пи - ју.

Detailed description: A single staff of music in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is simple and rhythmic, with lyrics written below the notes.

Домаћине, води реда

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Росанда Милентијевић
Околина Сочанице



До-ма-ћи - не, во - ди ре - да, о - ва - ко ти не из - гле - да.

*Домаћине води реда, овако њи не изгледа.
Овако њи не изгледа,
Неко њије, неко њледа.*

Шаљива славска песма *Домаћине води реда* може послужити за доживљавање лука.

Додолске песме

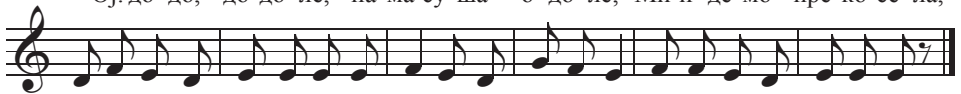
У прошлости је свако домаћинство обрађивало земљу, на којој се сејало све оно што је било неопходно за егзистенцију домаћинства. Додолске песме су имале велики значај, јер се веровало да се њима може призвати киша током сушних дана.

Ој, додо, додоле

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Росанда Милентијевић
Сочаница



Ој до-до, до-до-ле, на-ма су-ша о-до-ле, Ми и-де-мо пре-ко се-ла,



а о-бла-ци пре-ко не-ба, Ој, до-до, до-до-ле. на-ма-су-ша о-до-ле.

*Ој, gogo, gogole,
Нама суша одоле,
Ми идемо преко села,
А облаци преко неба,
Ој, gogo gogole,
Нама суша одоле.*

Крстоношке песме

Попут додола, и литије или крстоноше су обичај којим се призивала киша. Најчешће се одржавао лети, у време када је усевима неопходна киша. Поворка мушкараца, са свештеником на челу, носећи крстове и иконе, оби-

лазила је поља и усева. Ишло се од „записа“ до „записа“ (посвећено дрво и место у селу), где су се певале крстоношке песме, као молитве за кишу. Након обиласка целог села, враћали су се на полазно место где су заједно ручали. Текстови ових песама су слични додолским, само што имају припев из црквеног појања – *Господи њомилуј*. Након разговора о овом обичају, који се и данас одржава у многим косовским селима, ученици ће послушати како звучи крстоношка песма са севера Косова, у наставниковом извођењу. На њој се може објаснити појам мелизматичног певања.

Шта се бели у ливаде

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Радојка Тиосављевић
Околина Лепосавића

Умерено

Шта се бе-ли у ли-ва-де го - спо ди, го - спо-ди и по-ми-луј.

*Шта се бели у ливаде, Господе, господе њомилуј.
Господе, господе и њомилуј. Већ тио јесу крстиноше.
Да л' су овце ил' јагањци, Господе, господе њомилуј.
Господе, господе и њомилуј. Крстиноше крстиа носе,
Нити' су овце, нити' јагањци, Господе, господе њомилуј.*

Прелске песме

На Косову је, као и у целој Србији, у прошлости постојао врло популаран обичај да се увече по завршетку свих обавеза окупе жене око ватре, где плету, преду или везу. Песме и игре су неизоставно пратиле оваква окупљања, која су трајала током целе јесени и зиме. Иако су у овим активностима учествовале само жене, и мушкарци су могли понекад да им се придруже. Младићи су доносили фруле и друге инструменте, тако да се седељка обично завршавала игранком. Једна од песама која се певала на прелима је *Дођи граи до вече у село*.

Дођи, драги, до вече у село

Нотни запис: Б. Павловић
Певале: Р. Милентијевић, С. Лазовић, и Р. Тиосављевић
Сочаница

Лагано

До-ђи, дра-ги, до-ве-че у се-ло, до-ве-че у се-ло.

*Дођи граи до вече у село,
Довече у село.
Скуйљају се девојке на њрело,
Девојке на њрело.
Међу њима најлеиша је њвоја,
Најлеиша је њвоја.*

Косачке песме

О заједништву и слози људи са овог простора говоре мобе или молбе, које су се организовале поводом жетве, плашћења, копања и слично. Осим обављања посла, имале су за циљ дружење и упознавање. Песма *Ој, ливадо*-послужиће за доживљавање троделне мере.

Ој, ливадо, ој, зелена

Нотни запис: Б. Павловић
Изводи певачка група *Сочаница*
Сочаница

Умерено



Ој, ли-ва - до, ој, зе-ле - на, што си ра - но по-ко-ше - на.

*Ој, ливадо, ој, зелена,
Што си рано ђокошена.
Покоси ме Миле младу
Усред леша кад цвеће цвеша.*

Жетварске песме

Жетва је одувек била један од најважнијих послова у домаћинству. Захтевала је учешће више људи (моба) и обављала се брзо, у ограниченом времену, због страха од непогода. У народу је доживљавана као радост и олакшање, јер је представљала обезбеђивање животних намирница за породицу и цело домаћинство (Петровић 1989). Током жетве певале су се разне песме. Многе су пригодне и певају се током обављања жетварских послова, мада има и оних које садрже и друге мотиве: љубавне, митолошке, социјалне, које се певају и у другим приликама. У обављању жетве учествовале су најчешће жене и девојке, па су ове песме углавном женске. Поједине жетварске песме описују незаштићеност и експлоатисаност радника на беговским поседима (Павловић 2013б).

Пораниле три девојке младе

Нотни запис: Б. Павловић
Певале: М. Ђуричин и Д. Милутиновић
Околина Лешка

Умерено



По-ра-ни-ле три де-вој-ке мла-де, три де-вој-ке мла - де.

*Пораниле њри девојке младе, Над њима се облаци расијежу,
Три девојке младе. Сиан ње мало ћери моје миле,
У недељу жињо да њораве, Док се мину ње небеске силе,
Жињо да њораве. Сину муња из муњина облака,
Оштац коси а девојке вежу, Гром њојоди међу девојака.*

Песма *Пораниле њри девојке младе* је у мешовитом такту, па ће послужити за доживљавање смене парног и непарног такта.

Чобанске песме

На северу Косова очувале су се чобанске песме, за које Миодраг Васиљевић каже да су „најчеднији облик народних песама“ (Девећ 1975: 29). Описују ведар и безбрижан чобански живот, али су проткане и љубавним мотивима, као што је случај у песми *Овце чувам и чарапе плетем*.

Овце чувам и чарапе плетем

Нотни запис: Б. Павловић
Изводи певачка група *Сочаница*
Сочаница

Умерено

Ов-це чу-ва и ча-ра-пе пле-тем, и ча-ра-пе пле-тем.

*Овце чувам и чарапе плетем,
И чарапе плетем.*

*Па се мислим која ћу да срећнем,
Коија ћу да срећнем.*

*Ја сам срела која сам волела,
Коија сам волела.*

*И њему сам чарапе исплела
Чарапе исплела.*

*Танке, уске, за ноће манџујске
За ноће манџујске.*

*Плаве боје, да му лејо ситоје
Да му лејо ситоје.*

Пчеларске песме

Гајење пчела је једно од занимања у оквиру сеоског домаћинства. То је посао који захтева велико умеће. Да би приликом ројења безбедно увео пчеле у кошницу, домаћин је тихо певушио песму *Купи рој буба*. Корисна је за доживљавање дужег нотног трајања.

Купи рој, буба

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: Радојка Тиосављевић
Земаница (околина Лепосавића)

Тихо и лагано

Ку-пи рој бу - ба, ку пи рој бла - га,
сад ће ки-ша бу - ба, сад ће ки-ша бла - га.

*Купи рој буба, купи рој блаја,
Сад ће киша буба,
Сад ће киша блаја.
Купи рој, мајша, купи рој буба,
Досија ира буба,*

*Досија ира, блаја,
Досија ира, мајша,
Своју кућу буба,
Своју кућу, блаја,
Своју кућу, мајша.*

Сабори

Сабори су били веома важни друштвени догађаји за све младе људе, прилика за дружење и упознавање. Одржавали су се углавном поред цркава о великим празницима. Доживљавани су као свечаност, па се припремама за овај скуп посвећивала велика пажња. Облацила су се најлепша одела, а млади су прелазили и више десетина километара пешице, да би присуствовали скупу. Певале су се веселе песме, забавног карактера, као и оне посвећене завичају. Песма *Под Галичом село шћо је* може се искористити за доживљавање репетиције.

Под Галичом село што је

Нотни запис: Б. Павловић
Изворна певачка група *Сочаница*
Сочаница

Умерено



Се - ло што је, под Га - ли - чом се - ло што је.

Село шћо је, ѿд Галичом
Село шћо је.
Месћо моје, шћо је родно
Месћо моје.

Она клека, ѿ Галичом
Она клека.
Колијевка, шћо је моја
Колијевка.

Љубавна песма

Међу сачуваним лирским народним песмама са Косова и Метохије, најбројније су љубавне.

Под смиљком, под босиљком

Забележио: М. Божовић
Ибарски Колашин (сео Бубе)

Умерено



Под сиљ-ком, под бо- сиљ - ком, за - спа - ла де - вој - ка,
под ру - жом, под ру - ме - ном, бу - ди - ла је мај - ка.

Под смиљком, ѿд босиљком,
Засћала девојка,
Под ружом, ѿд руменом,
Будила је мајка:
Под смиљком, ѿд босиљком
– Ајд' усћјани ћерко,
Под ружом, ѿд руменом,

– Не моју шћи мајко.
Под смиљком, ѿд босиљком,
– Шћиа шће боли ћеро?
Под ружом, ѿд руменом,
– Мене боли глава.
Под смиљком, ѿд босиљком
– Доведи ми драјој.

Песма *Под смиљком, њод босиљком* је корисна за доживљавање шеснаестинског покрета.

Свадбене песме

Садржај свадбених песама је строго пригодан и одговара одређеном тренутку у коме се певају. По речима Владимира Бована, професора књижевности, народ је ове песме „китио најлепшим језичким рухом, које, такође, није често мењано већ је вековима глачано, упевавано у тако савршене мелодије, које су љубоморно чуване, као најскупоценији драгуљ“ (Бован 2001: 18).

Сунце ми се крајом краде

Нотни запис: Б. Павловић
Изводи певачка група *Сочаница*
Сочаница

Лагано

Сун - це ми се кра - јом кра - де, хо - ће
да за - ђе, хо - ће да за - ђе.

*Сунце ми се крајом краде
Хоће да зађе.
Ушшајте што девојче
Хоће л' да њође.*

*Жао јој је сјау мајку,
Неће, ња неће.
Мило јој је младо момче.
Хоће, ња хоће.*

Игра са певањем *Сунце ми се крајом краде* послужиће за доживљавање синкопираног ритма.

Идете ли, летите ли

Забележиле: Д. и Љ. Јанковић
Косовска Митровица
Рударе

Умерено

И - де - те ли, ле - ти - те ли, ки - ће - ни сва - то - ви?

*– Идете ли, лејшше ли,
Кићени свайови?
Водише ли доброј ласа
И добру девојку?
– Ми идемо и лејшмо,
Кићени свайови,*

*И носимо доброј ласа,
Добру девојку;
И носимо доброј ласа,
„Белу Зајорку“
Све се село обрадова,
Мајка њонајвише.*

Ово је свадбена игра са певањем која се изводи када сватови долазе по девојку. Певају је жене уз окретање тепсије. Искористиће се при упознавању ученика са свадбеним обичајима. Ученици на њој могу упознати ознаку и функцију *лука*.

ЗАКЉУЧАК

У раду су разматране могућности коришћења традиционалних народних песама северног Косова у основношколској настави музичке културе. Анализирана је литература која обрађује традиционалну народну музику овог поднебља. Одабрани су и представљени примери песама који одговарају гласовним и извођачким могућностима ученика основне школе. Утврђена је њихова васпитно-образовна вредност у настави.

Записе традиционалних песама северног Косова налазимо у етномузиколошким збиркама Владимира Ђорђевића, Милоја Милојевића, Косте Манојловића, Љубице и Данице Јанковић, Миодрага Васиљевића, Драгослава Девића, Радмиле Петровић, Новице Арсића и Мијата Божовића. У раду су наведени наслови песама из збирки поменутих етномузиколога, за које смо трамо да могу да буду употребљиве у настави музичке културе. Анализирајући литературу која обрађује народну музичку традицију северног Косова, уочили смо да је забележен веома мали број обредних и обичајних песама, па смо одлучили да у овом раду усмеримо пажњу на овај жанр народне песме. Представљени су нотни примери песама забележени у Лепосавићу, Лешку, Косовској Митровици и Зубином Потоку, који могу послужити за упознавање основних карактеристика народне музичке традиције северног Косова.

Песме сеоске музичке традиције овог поднебља су једноставне ритмичко-мелодијске грађе, у уском терцном, квартном или квинтном опсегу. Записане су у 2/4, 4/4 или 3/4 такту, мада се у многим песмама среће смењивање ових врста тактова. Има примера и у 6/8 такту. У градским песмама и играма Косовске Митровице заступљен је мешовити ритам – *мейарий*. С обзиром на то да се на север Косова досељавало становништво из Црне Горе, изражен је утицај црногорског фолклора, нарочито у песмама Ибарског Колашина.

Градске песме одликују мелизми, турцизми, развијена мелодијска линија, прекомерна секунда. Најчешће су љубавне тематике. Уз већину градских песама се и игра. То су игре са певањем, које су карактеристичне за музички фолклор Косова и Метохије. Сеоске и градске песме се певају унисоно. Од музичких инструмената на северу Косова користиле су се разне свирале, кланет, гоч и гајде. Од средине прошлог века заступљена је и хармоника.

Закључено је да се многе наставне јединице из области музичког описењавања могу обрадити кроз примере песама северног Косова. Њиховом

применом у настави допринеће се упознавању и разумевању народне музичке традиције Косова и Метохије и њеном очувању.

ЛИТЕРАТУРА

Арсид (1993): Н. Арсид, Неке карактеристике певања у Ибарском Колашину, *Гласник Башићина*, св. 4, Приштина: Институт за проучавање културе Срба, Црногораца, Хрвата и Муслимана.

Божовић (1968/69): М. Божовић, *Народне њесме из Ибарској Колашина*, Нотни и аудио записи из архиве проф. Мијата Божовића (необјављена грађа), Зубин Поток.

Бован (2001): В. Бован, *Лирске и ејске њесме Косова и Метохије*, Београд: Институт за српску културу.

Васиљевић (2003): М. Васиљевић, *Народне мелодије с Косова и Метохије*, приредила Зорислава М. Васиљевић, Београд: Београдска књига; Књажевац: Нота.

Вучковић (2008): И. Вучковић, *Народни обичаји северној Косова*, емисија „Извор“, Радио „Лешак“ (емисија је рађена у оквиру Пројекта Министарства културе Републике Србије; доступна је у архиви Радио Лешка у Лешку).

Девић (1975): Д. Девић, *Увод у основе Ејномузиколоије*, I део, Београд: Факултет музичке уметности.

Ђорђевић (1928): В. Ђорђевић, *Српске народне мелодије (Јужна Србија)*, Скопље: Српско научно друштво.

Јанковић, Јанковић (1937): Љ. Јанковић, Д. Јанковић, *Народне њере*, II књига, Београд: Просвета.

Милојевић (2004): М. Милојевић, *Народне њесме и њере Косова и Метохије*, приредио др Драгослав Девић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић (2013а): Б. Павловић, Заступљеност косовско-метохијског народног музичког стваралаштва у основношколској настави музичке културе, Зборник радова са научног скупа *Наука и њтрадиција*, Пале: Филозофски факултет Пале.

Павловић (2013б): Б. Павловић, *Традиционално народно музичко стваралаштво Косова и Метохије у настави музике*, Приручник за учитеље и наставнике музичке културе у основној школи, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.

Петровић (1964): Р. Петровић, *Народна музичка њтрадиција у комуни Лепосавић*, Приштина: Гласник Етнографског музеја, VII–VIII.

Петровић (1989): Р. Петровић, *Српска народна музика*, Београд: Музиколошки институт САНУ.

У сјомен Косије П. Манолковића, композиџора и ејномузиколоја (1990): Зборник радова, Београд: Факултет музичке уметности.

Петровић (1964): Р. Петровић, *Народна музичка њтрадиција у комуни Лепосавић*, Гласник Музеја Косова и Метохије, VII–VIII (1962–1963), Приштина.

Biljana M. Pavlović

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Teacher Training Faculty in Prizren – Leposavić

Desanka S. Trakilović

University of Eastern Sarajevo

Faculty of Education in Bijeljina

THE TRADITIONAL FOLK MUSIC OF THE NORTHERN KOSOVO IN A FUNCTION OF TEACHING MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary: This work considers the traditional folk music of the northern Kosovo from the music pedagogy point of view. The objective was to determine the possibility of using folk music creativity of this region in primary school teaching of the northern Kosovo. The literature which was analyzed discusses traditional folk music of the northern Kosovo. Selected examples of songs suit the voice and performing abilities of pupils. The basic characteristics of folk songs from the folk area were determined, as well as their educational importance of teaching music. Considering the fact that the ethno musicological literature can be found in a small number of ritual and traditional songs of the northern Kosovo, the work focuses on this genre of folk songs. Applying the selected traditional songs and dances in class, especially on the territory of province, this will contribute to a better knowledge and understanding of folk music traditions of Kosovo and Metohija and its preservation.

Key words: traditional folk music of northern Kosovo, elementary school, teaching music

Наташа М. Вукићевић
Катарина Р. Станојевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.311.1:78
ИД БРОЈ: 208620044
Стручни рад
Примљен: 11. децембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У раду су дефинисане специфичности наставе музичке културе у савременом наставном контексту. Предуслов савремене концепције часа јесте прихватање нове улоге наставника и ученика у наставном процесу и креативан приступ планирању и артикулацији садржаја и активности. Циљ рада је указати на могућност примене индивидуализације у области дечјег музичког стваралаштва остваривањем високог степена корелације програмских садржаја у настави музичке културе.

Кључне речи: индивидуализација, настава музичке културе, савремена настава, корелација програмских садржаја, дечје музичко стваралаштво, свирање на дечјим инструментима

УВОД

Примарни задатак наставе музичке културе, као и осталих наставних предмета у млађим разредима основне школе, јесте стварање свестране личности ученика, што се постиже применом одговарајућих метода и облика рада у реализацији програмских садржаја. С обзиром на то да је настава музичке културе специфична због уметничког карактера наставних садржаја и да су индивидуалне музичке способности ученика веома различите, организацију наставе је неопходно истовремено прилагодити и захтевима савремене наставе и могућностима ученика. Захтеви савремене наставе су дефинисани прописаним образовним стандардима и односе се на поштовање различитости и посматрање разлика као производа јединственог израза, оригиналности, индивидуалности и креативног мишљења ученика. Управо из тог разлога, основа савремене концепције наставе музичке културе подразумева и уважавање индивидуалних музичких способности, интересовања и развојних детерминанти и карактеристика ученика.

Са аспекта могућности савремене организације наставног рада, музичка настава у основној школи представља посебно погодно подручје за интеграцију садржаја и примену модела индивидуализације наставе. Уколико се садржаји и сам процес учења надовезују на њихова интересовања и уколико су прилагођени њиховим потребама и способностима, ученици у настави музичке културе имају много могућности да развију своју индивидуалност и креативност, да испоље своје стваралачке потенцијале и да своје музичке способности развију до оптималних граница. Настава музичке културе, реализована у складу са постављеним циљем, задацима и очекиваним исходима, подстиче и мотивише ученике да активно учествују у наставном процесу. Ученицима је омогућено да напредују у одговарајућем темпу, пропорционално својим могућностима и да буду задовољни постигнутим резултатима, јер се њихова активност и напредак вреднују и имају равноправан удео у укупној оцени ученикових постигнућа у настави музичке културе. С друге стране, без обзира на понуђене могућности да буде самосталан и искаже своју индивидуалност и идентитет, ученик своје потребе може да усклади са захтевима других у свом социјалном окружењу, прихватајући при том одговорност за сопствене резултате и целокупни развој. Избор садржаја и начин рада учитељ планира у односу на лична музичка искуства ученика, њихова предзнања, музичке способности, особине личности, али и у односу на подстицаје средине и социјалну климу у разреду. Квалитет учења може се одредити на основу процене колико успешно ученик учи, колико је активан и самосталан у процесу усвајања знања. Континуираним радом на развијању музичких способности ученика, постављањем задатака различитог нивоа сложености, те ангажовањем свих ученика у разреду у реализацији програмских садржаја учитељ подстиче њихову унутрашњу мотивацију и доприноси ефикаснијем усвајању знања која су, у том случају, трајнија, целовитија и применљивија. Осим поменутог образовног аспекта, виши ниво постигнућа повољно се одражава на васпитну функцију наставе и развијање ученичких интересовања за уметност у ширем смислу.

СПЕЦИФИЧНОСТИ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Пружајући јединствено искуство естетског и емоционалног доживљаја, настава музичке културе код ученика буди интересовање за музичку уметност и подстиче их на интензивно учење у различитим музичким активностима, у чему се и огледа васпитни значај овог наставног предмета. Поред тога, специфичности наставе музичке културе условљене уметничким садржајима односе се и на дефинисање и остваривање циља и задатака, али и на организациону структуру која би одговарала савременим захтевима у реализацији наставе. Из постављеног циља наставе музичке културе, који се односи на развијање интересовања, креативности и критичког мишљења, произлазе задаци који

се не могу јасно диференцирати у односу на доминантну улогу коју имају у наставном процесу као васпитни, образовни или функционални. Поменуто својство задатака отежава и њихову операционализацију.

Разноликост садржаја и заступљеност различитих области рада у оквиру једног наставног часа музичке културе подразумева и остваривање великог броја различитих задатака, при чему је за успешну реализацију наставе подједнако значајно остваривање свих задатака, без обзира на етапу часа у којој се они могу остварити. Такође је потребно указати на значај оних задатака који се остварују током утврђивања и понављања градива, јер се управо они занемарују у реализацији наставног процеса.

Пример 1. Општи методички подаци и оперативни задаци часа

Разред:	Четврти
Тип часа:	Утврђивање
<u>Наставна област:</u>	Слушање музике
<u>Наставна јединица:</u>	Слушање композиција <i>Валцер</i> Ф. Шопена и <i>Менует</i> из <i>Мале ноћне музике</i> В. А. Моцарта
<u>Васпитни задаци:</u>	Развијање љубави према музици, стицање навике активног слушања музике, подстицање музичког доживљаја, развијање љубави према уметничкој музици, упознавање са уметничком музиком домаћих и страних аутора, формирање музичког укуса ученика.
<u>Образовни задаци:</u>	Утврђивање и препознавање слушаних композиција, усвајање нових ознака за темпо на основу компарације познатих композиција, стицање нових знања о композиторима и стилизованим играма, стицање нових знања о валцеру и менуету, упознавање и разликовање музичких стилова.
<u>Функционални задаци:</u>	Развијање музичке меморије, оспособљавање ученика за самостално препознавање изражајних карактеристика музичког дела, изражавање музичког доживљаја покретом, упоређивање музичких елемената у слушаним композицијама, учовавање симетрије на основу понављања тематског материјала

Посебну специфичност музичке наставе представља обавеза учитеља да упозна и континуирано прати развој музичких способности ученика, јер је оптимална развијеност ових способности један од кључних услова активног учешћа ученика у настави. Индивидуалне музичке способности ученика једног одељења су хетерогене, па је упознавање различитих видова и нивоа испољавања овог вида специфичних способности посебан захтев за учитеља. Учитељ мора бити упознат са значајем и могућностима утврђивања и праћења њиховог развоја, јер наведеним задацима морају бити прилагођени и различити поступци вредновања и оцењивања ученика. Да би поменути задатак наставе

био остварен, важно је познавати и структуру, односно важније компоненте ових способности које се испољавају код ученика млађег школског узраста. Развијен осећај за ритам и мелодијско кретање, развијена музичка меморија и способност координације покрета са ритмом музике јесу компоненте музикалности које се најједноставније и најпре уочавају кроз различите облике дечјих музичких активности.

Из напред наведених разлога, уочљива је потреба за индивидуализацијом наставе, како због ученика којима је потребно олакшати усвајање наставних садржаја и додатно их мотивисати, тако и због активирања талентованих ученика чије музичке способности треба даље развијати.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА РАДА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Будући да су природне диспозиције ученика и степен развијености најважнијих компоненти музикалности различити код ученика једног одељења, избор метода и облика наставног рада подразумева и флексибилнији приступ организацији и реализацији наставе музичке културе у млађим разредима основне школе. Међутим, нису сви модели савремене организације наставе подједнако погодни за примену у настави музичке културе. Имајући у виду све специфичности циља и задатака, али и наставних садржаја, истичемо да је индивидуализација изузетно погодан модел организације наставног рада, те да се применом овог модела са великим успехом може постићи активирање и интересовање свих ученика за реализацију већине програмских садржаја наставе музичке културе. У педагошко-дидактичкој литератури наилазимо на различите дефиниције индивидуализације наставе и свака од њих, са становишта Ф. Морија и Р. Дотрана до наших истакнутих дидактичара М. Баковљева, Ј. Ђорђевића и М. Вилотијевића, наглашава потребу за уважавањем разлика ученика и прилагођавања наставног рада њиховим способностима ради постизања веће активности и самосталности у раду, бољих резултата и ефикаснијег наставног процеса у целини. Значајно за наставу музичке културе јесте схватање Р. Дотрана који је претпоставио да „индивидуализована настава може да води рачуна о разликама у интелигенцији деце у једном истом разреду, о способностима појединца... о његовим афективним реакцијама“ (Дотран 1962: 28) и указао на многобројне чиниоце који утичу на понашање појединца и његову активност. Деловање великог броја разнородних фактора у великој мери одређује и методичку организацију часа музичке културе, планирање и реализацију програмских садржаја.

Постоји низ различитих класификација облика индивидуализације наставе, а наставников избор облика индивидуализације условљен је „реалним могућностима ученика једног одељења, природом и степеном индивидуал-

них разлика међу њима“ (Голубовић-Илић 2008: 38). Са аспекта примене у области дечјег музичког стваралаштва, најприхватљивији је модел индивидуализације наставе путем групног облика рада. Потребу за комбиновањем индивидуализације и групног облика рада најбоље је, по нашем мишљењу, објаснио Ф. Мори: „Индивидуализовани рад, често тих, одмерен, озбиљан и смишљен, апсорбује пажњу детета и ограничава га на његов задатак. Због тога постоји мишљење да га треба кориговати групним радом при коме дете мора да научи да се укључи у групу, да подели занимања са више чланова, да усклади напоре“ (Мори 1959: 64). Услед различитих стваралачких потенцијала ученика, у оквиру групе се могу добити различита решења од којих се бира најуспелије (пример 2). Осим тога, с обзиром на то да групе имају највише пет чланова, а да смо ученике у нашем примеру поделили у три категорије, неке групе ће, без обзира на израду деоница за различите инструменте, имати задатке истог нивоа сложености.

Суштина индивидуализације наставе музичке културе је прилагођавање и подстицање различитих стилова учења, учење индивидуалним темпом у складу са способностима, предзнањима, искуствима и личним интересовањима ученика. Јасно изражене разлике у нивоу и квалитету музичких способности ученика једног одељења, као и њихових музичких предзнања, омогућавају формирање хомогених група ученика. Заједничке карактеристике, способности и предзнања ученика унутар групе узимају се као основни критеријуми при планирању захтева за реализацију појединих наставних јединица. Уколико су групе хомогене, ученицима се унутар групе могу поставити истоверсни задаци. Највиши квалитет музичких способности углавном се уочава код ученика који поред основне похађају и музичку школу. Поред развијене музикалности и унутрашње мотивације, њихова предзнања из области музичке писмености су знатно шира у односу на ученике који музичка знања стичу само у настави музичке културе у основној школи. Ученици који не похађају музичку школу, али код којих су уочене природне диспозиције и оптимално развијене музичке способности, са подједнако великим интересовањем учествују у музичким активностима. Тој категорији ученика се додељују задаци просечног, средњег нивоа сложености. Ученике које можемо означити као трећу категорију, групу издвојену према слабијим постигнућима која указују на недовољно развијене поједине елементе музикалности, такође је потребно ангажовати у наставним активностима. Планирању и избору задатака за ову групу ученика мора се приступити врло пажљиво и посвећено, јер осим уважавања разлика у квалитету музичких предзнања и разлика у степену развијености музичких способности, важно је постићи и оптималан ниво интересовања и мотивације ученика за успешну реализацију наставног часа.

Индивидуализацијом наставног рада часови утврђивања нису монотони за ученике, јер се истим садржајима приступа са другог аспекта постављањем

нових задатака који претпостављају већу мисаону активност. Креативним приступом планирању и организацији часа утврђивања песме, као у следећем примеру, код ученика је могуће постићи веће ангажовање због осећаја задовољства јер је исход наставног часа резултат самосталног рада и личне креације ученика. Уколико ученицима задамо израду музичког аранжмана за познату песму који ће на следећем часу имати прилике и да свирају, активираће се њихове когнитивне, моторичке и специјално музичке способности, а с обзиром на то да су ученици подстакнути на самосталан рад и стваралаштво, резултат тог рада ће бити и повољна афективна реакција. У раду смо укратко описали структуру и ток поменутих часова.

Пример 2. Концепт припреме за час реализације дечјег музичког стваралаштва

<i>Општи методички подаци</i>	
Разред:	Четврти
Наставна област:	Дечје музичко стваралаштво
Претходна наставна јединица:	Обрада песме из нотног текста <i>`Ајге, Кајџо</i> , народна песма
Наставна јединица:	Утврђивање песме <i>`Ајге, Кајџо</i> и израда музичког аранжмана за свирање на дечјим инструментима
<i>Арџикулација часа</i>	
Уводни део:	Понављање песме <i>`Ајге, Кајџо</i>
Главни део:	Израда аранжмана за свирање на дечјим инструментима
Завршни део:	Анализа радова и избор најуспелих деоница које ће чинити аранжман
<i>Ток часа</i>	
Уводни део:	Утврђивање и певање обрађене песме (методом обраде из нотног текста); препознавање одлика и квалитета звука појединих инструмената дечјег инструментаријума; уз анализу нотног записа песме ученици добијају потребне информације и упутства о писању аранжмана, деоница за мелодијске и ритмичке инструменте и о основним принципима избора и комбиновања инструмената у дечјем оркестру; Подела ученика на групе, а критеријуми за формирање група ученика јесу различити нивои и квалитет њихових музичких способности и њихова музичка предзнања.

<p>Главни део:</p>	<p>Задатак за групу музикалнијих ученика подразумева исписивање једноставнијих мелодијских деоница (презентоване у виду мелодијске допуњалке), за групу ученика просечних способности и предзнања задатак је избор инструмената и писање ритмичких деоница, а за ученике треће групе, слабије или недовољно развијених музичких способности, захтев у поступку индивидуализације наставног процеса може бити писање једноставнијих ритмичких деоница које могу бити већ припремљене и ученицима презентоване као задатак за решавање ритмичке допуњалке. У поступку израде појединачних аранжмана дужност учитеља је да контролише и правовремено усмерава рад свих група ученика посредном или непосредном стручном и педагошком подршком.</p>
<p>Завршни део:</p>	<p>Анализа и избор дечјих радова, најуспелијих готових мелодијских и ритмичких деоница, који у комбинацији чине музички аранжман на основу кога ће на наредном часу сви ученици научити свирање мелодије и музичке пратње наученој песми.</p>
<p>Прилој:</p> <p>мелодија песме</p> <p>мелодијска допуњалка</p> <p>ритмичка допуњалка</p> 	

Оваквом организацијом наставног рада постиже се равноправна активност свих ученика у одељењу. Иако у остваривању општих оперативних задатака наведеног часа подједнако учествују сви ученици, посебни и специфични задаци наставе могу се остварити само у оквирима формираних група ученика. Код ученика који похађају музичку школу подстичемо развој њиховог унутрашњег, мелодијског и хармонског слуха (писање паралелне, пратеће мелодијске деонице – *доња* терца), развој осећаја за логично вођење мелодијске линије (према добијеним упутствима о основним начелима писања вишегласног става), као и осећај за завршетак музичке фразе – каденцирање. Са друге стране, ученици код којих је препознат просечан ниво музичких способности, ангажовањем на описаном часу, поред опште дефинисаних, остварују и важан задатак избора музичких инструмената на којима ће се свирати. Ова група ученика добија и задатак писања ритмичких деоница за одабрани извођачки састав (деонице су, најчешће, једноставније ритмичке грађе). У складу са тим,

они морају познавати звучне специфичности доступних инструмената (квалитет тона, трајање звука/одзвука), а избор прилагодити и пореклу, карактеру и литерарној тематици песме. Групи ученика за коју је утврђено да према индивидуалним музичким способностима, искуствима и предзнањима својих чланова може остварити само одређене музичке задатке, додељују се задаци израде ритмичких деоница, презентовани у виду ритмичке допуњалке.

Иако су задаци израде музичких допуњалки ученицима четвртог разреда познати и представљају занимљив начин утврђивања и примене стеченог знања, увек треба посебно истаћи основни захтев реализације овог вида дечјег музичког стваралаштва, а то је допуњавање означених места нотама, репрезентима одговарајућих тонских висина и/или ритмичких вредности. Завршни део описаног часа подразумева критички осврт на самостални рад ученика, анализу и избор најуспелијих радова ради комплетирања музичког аранжмана. Основни захтев за ученике је, при том, да разумеју могућности примене музичких знања у практичним задацима израде појединачних деоница музичке пратње, да препознају боља од лошијих музичких решења и да разумеју принцип комбиновања готових деоница да би се добила складна музичка целина која одговара и карактеру мелодије песме и тематици њеног текста.

У даљем тексту прилажемо коначну верзију аранжмана за песму *'Ајде Кајто* која представља резултат самосталног рада ученика описаног и реализованог према концепту припреме за наставну јединицу „Утврђивање песме *'Ајде Кајто* и израда аранжмана за свирање на дечјим инструментима“.

'АЈДЕ КАТО

Народна песм.

Умерено брзо

Глас *f*

'Ај - де, Ка - то, 'ај - де, зла - то. 'Ај - де, са мном це - лер бра - ти.

Металофон *mf*

Умерено брзо

Штапићи *mp*

Звечке *mp*

Триангл *p*

Индивидуализацијом наставног рада постиже се равноправно ангажовање свих ученика у одељењу, подстиче се испољавање креативности и повећава мотивација ученика за учешће у заједничким музичким активностима.

Чињеница да ће ученици садржајима са којима су били у контакту на једном наставном часу моћи да приступе и на следећем часу, али у оквирима нових задатака и кроз другачије организоване активности, ученике континуирано мотивише за учешће и успешну реализацију већине програмских садржаја наставе музичке културе. Имајући то у виду, прилажемо и концепт припреме за реализацију наредне наставне јединице.

Пример 3. Концепт припреме за час свирања на дејим музичким инструментима

<i>Општи методички подаци</i>	
Разред:	Четврти
Наставна област:	Извођење музике – свирање на дејим музичким инструментима
Претходна наставна јединица:	Утврђивање песме из нотног текста <i>‘Ајге, Кајџо</i> , народна песма и писање аранжмана за исту песму
Наставна јединица:	Свирање на основу дечјег аранжмана народне песме <i>Ајге Кајџо</i>
<i>Арђикулација часа</i>	
Уводни део:	Понављање песме <i>‘Ајге, Кајџо</i> ; анализа и подсећање на изабрани аранжман песме, анализа појединачних деоница аранжмана.
Главни део:	Обрада мелодијских и ритмичких деоница аранжмана.
Завршни део:	Колективно свирање према израђеном музичком аранжману за песму <i>‘Ајге, Кајџо</i> .
<i>Ток часа:</i>	
Уводни део часа:	Анализа нотног записа песме и анализа мелодијских и ритмичких деоница аранжмана; ученици су подељени у групе према утврђеним критеријумима, добијају музичке инструменте и упутства за учење инструменталних деоница.
Главни део:	Свака група, према музичким способностима и предзнањима, усваја и вежбањем утврђује делове и фразе (увежбавати спретност и усклађеност покрета руку); након поступка спајања свих делова у музичку целину, увежбавају се комбинације различитих мелодијских и ритмичких деоница са контролисаним интензитетом удара, звучне комбинације дечјих музичких инструмената.
Завршни део:	Колективни рад на певању и свирању песме и њеном изражајном дотеривању (фразирању, правилној дикцији, музичкој и текстуалној акцентуацији, одговарајућем темпу и динамици).

У раду смо приказали примере организације два часа музичке културе, где се интеракција не остварује само на релацији учитељ–ученик, већ се односи и на рефлексију наставних садржаја на индивидуални музички доживљај ученика и процес дечјег музичког стваралаштва.

Све специфичности наставе музичке културе су међусобно повезане јер различити задаци антиципирају и различиту организацију садржаја рада, а неки од њих, као што су дијагностификовање и праћење музичких способности, подразумевају и различит начин вредновања и оцењивања рада ученика.

Савремена школа почиње да се бави и доживљајним аспектом васпитно-образовног процеса који је дуго био занемарен, чак и у активностима у којима је немогуће учити и поучавати само на основу сазнања, као што су настава музичке и ликовне културе и настава књижевности. У основи доживљајног процеса, који се састоји од подстицања, интензивирања и изражавања музичког доживљаја, могу бити појаве и догађаји из непосредне стварности, али и само музичко дело. На ученике у процесу стварања могу утицати његова искуства, знања, особине личности, когнитивне способности, али и мотивација и личност учитеља. Доживљајна и сазнајна функција часа музичке културе испољавају се на сваком часу музичке културе у млађима разредима основне школе, а која је од њих примарна у датом тренутку, зависи од области рада заступљених на том часу. У наведеном примеру часова на којима се сазнајни процес, започет на првом, наставља на следећем часу музичке културе, повезаност стваралаштва, свирања и музичке писмености омогућава да примена стечених знања представља за ученике стваралачки чин и причиншава задовољство због уважавања њихових активности и постигнућа у стварању и извођењу музике.

На часовима које смо описали, иако наизглед представљају уобичајену концепцију, осим примене индивидуализације наставе, спроведена је основна идеја о интеграцији садржаја и задатака у оквирима истог предмета и примени интерактивног приступа у контексту повезаности свих наставних чинилаца: наставника, ученика и садржаја. Радови ученика су производ претходних активности у области извођења музике (обrade песама из нотног текста), познавања карактеристика појединих дечјих римичких и мелодијских инструмената, начина свирања и особина њиховог звука/тона, познавања елемената музичке писмености и стваралачке инвенције ученика. Успешна реализација завршног дела часа, осим методичке организације и адекватних методских поступака у раду, резултат је двосмерне комуникације и квалитетног комуникацијског односа наставника и ученика у којој наставник својим педагошким интервенцијама подстиче и мотивише ученике, уважава њихова „музичка решења“, заједно са њима врши избор најуспелијих радова и на тај начин подстиче учешће ученика у коначном обликовању аранжмана. Повратна информација коју ученици добијају је кључни фактор у раду на реализацији дечјег музичког стваралаштва, као најосетљивијег подручја музичко-педаго-

шког рада. Структуралним повезивањем двеју области рада повољно утичемо на функционалност знања ученика. Поступак обраде песме из нотног текста ученицима олакшава свирање ритмичких и мелодијских деоница, свирање помаже ученицима у изради ритмичких и мелодијских допуњалки и обратно: заједничко моделовање аранжмана на основу појединачних деоница које су самостално израдили мотивише ученике и олакшава свирање на изабраним инструментима.

ЗАКЉУЧАК

Школа се суочава са изазовима савременог друштва чији се захтеви односе на промену улоге ученика, иновирање садржаја, релевантност и применљивост знања и прилагођавање метода и облика рада индивидуалним способностима ученика. Иако се улога наставника мења у савременом наставном контексту, његов допринос се огледа у креативном приступу избору и моделовању наставних садржаја.

Савремена концепција наставе музичке културе подразумева комплексније дефинисање и сагледавање предметних подручја и већи степен корелације између програмских садржаја. У раду смо практичним примерима указали на могућност планирања и организације садржаја симултаним активностима наставника и свих ученика у разреду, могућност реализације наставе уважавањем индивидуалних способности ученика и истицањем њиховог појединачног удела у заједничком остваривању циља и задатака наставе музичке културе у контексту савременог образовања.

Интерактиван однос наставника и ученика је предуслов успешне реализације часа, а заснива се на активностима наставника и ученика и њиховом конструктивном дијалогу. Активности наставника не подразумевају само постављање задатака и проблемске ситуације, већ и сарадњу са ученицима који добијају повратну информацију о својим радовима и својим постигнућима у току процеса усвајања или примене знања. Такав приступ омогућава корекцију и усмеравање тока развоја њихових стваралачких и музичких способности, а крајњи исход представља оспособљеност ученика за самосталну примену стечених знања, функционално повезивање теоријских садржаја са музичким примерима и формирање свестране и креативне личности.

ЛИТЕРАТУРА

Андевски (2008): Милица Андевски, *Умјетносћ комуницирања*, Нови Сад: СЕКОМ-books d. o. o.

Богнар, Матијевић (2005): Ladislav Bogнар, Milan Matijeвић, *Didaktika*, Zagreb: Школска књига.

- Братић, Филиповић (2001): Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина – Приштина: Учитељски факултет у Јагини – Факултет уметности у Приштини.
- Голубовић-Илић (2008): Ирена Голубовић-Илић, *Индивидуализација наставе у природи и друштву*, Јагодина: Педагошки факултет.
- Дотран (1962): Робер Дотран, *Индивидуализована настава*, Сарајево: Веселин Маслеша.
- Ивић, Пешикан, Антић (2001): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Јовановић (2004): Бранко Јовановић, *Школа и васпитање*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Максић (2003): Славица Максић, Уважавање образовних потреба даровитог детета у школи, *Уважавање различитости и образовање* (приредиле Ј. Шефер, С. Максић и С. Јоксимовић), Београд: Институт за педагошка истраживања, 51–56.
- Мансила, Гарднер (2007): Veronica Voix Mansilla, Howard Gardner, From teaching globalization to nurturing global consciousness, *Learning in the global era: International Perspectives on Globalization and Education*, Edited by Marcelo M. Suárez-Orozco, London: University of California Press.
- Мирковић-Радош (1996): Ксенија Мирковић-Радош, *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мори (1959): F. Mori, *Individualizovana nastava i grupni rad*, Beograd: Nolit i Pedagoško društvo HRS.
- ОСМК (2010): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Трнавац, Ђорђевић (1995): Недељко Трнавац, Јован Ђорђевић, *Педагогија*, Београд: Научна књига.

Nataša M. Vukićević
Katarina R. Stanojević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of didactic and methodology

THE INDIVIDUALISATION OF TEACHING MUSIC CULTURE IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATION

Summary: The individualisation is one of the models of organisation in teaching music culture which makes it possible to direct the students' musical and creative development of abilities. In the paper we point out to the possibility of applying the individualisation by using the group forms in the field of children music creativity. The final end of this approach

represents students' capacity for the individual appliance of the acquired knowledge, their ability of the functional connection of the theoretical contents with some music examples and forming a versatile person.

The content, approaches and the whole learning process is attached to the interest and students' foreknowledge by using the teaching individualisation of the music culture and because of that students have more possibilities to develop their individuality and creativity and to express their creative potentials and also to develop the music abilities to the optimal limits.

Key words: individualisation, teaching the music culture, modern teaching, correlation of the contents, children music creativity, playing the children music instruments

Оливера Д. Цекић-Јовановић
Ирена Б. Голубовић-Илић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке
Андријана Ж. Јаковљевић
ОШ „Драгиша Михаиловић“
Крагујевац

УДК: 371.3::3/5]:004 ;
316.644-057.874:004(497.11)“2012“
ИД БРОЈ: 208620300
Стручни рад
Примљен: 12. новембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О УЧЕЊУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА ПРИМЕНОМ ОБРАЗОВНО- РАЧУНАРСКОГ СОФТВЕРА СА МУЛТИМЕДИЈАЛНИМ САДРЖАЈИМА

Апстракт: У раду су представљени резултати истраживања¹ ставова и мишљења ученика о примени образовно-рачунарског софтвера (ОРС-а) са мултимедијалним садржајима на часовима Природе и друштва. Циљ истраживања био је да се утврди шта ученици мисле о настави Природе и друштва организованом применом ОРС-а, који су и колики ефекти примене ОРС-а на њихову заинтересованост и мотивацију за учење. Истраживањем је обухваћено 80 ученика трећег разреда основне школе, коришћена је дескриптивна метода и техника анкетирања, а резултати су приказани табеларно и графички.

Кључне речи: образовно-рачунарски софтвер, мултимедија, Природа и друштво, ученици

Компјутеризација учења почетак је нове епохе у технологији наставе. Шољан о компјутеру говори као о најфлексибилнијој машини за учење коју треба схватити и третирати као врло корисно наставно средство, чија улога није да замени наставника, већ да му помогне да унапреди квалитет наставе и превазиђе недостатке концепције Коменског (Шољан 1988). Као такав, рачунар сврсисходно налази своје место у наставној пракси. Чињеница је да сталне промене у науци и друштву повлаче за собом споре, али неминовне промене и у образовању. „Један од путева којим би могли досегнути жељене циљеве савремене наставе води линијом примене рачунара и образовно рачунар-

¹ Рад представља интегрални део обимнијег истраживања у оквиру којег смо настојали да утврдимо утицај и ефекте учења и примене образовно-рачунарског софтвера у настави природе и друштва у односу на наставу организовану на уобичајен, традиционални начин.

ских софтвера“ (Надрљански, Солеша 2002: 103). С тим у вези, компјутерски посредовано учење омогућило би постизање ефикасности наставе, у смислу индивидуализације учења, стицања научних знања, успешнијег прелажења са спонтаних на научне појмове и подстицања интересовања и мотивације ученика.

Образовно-рачунарски софтвер представља електронски извор информација који обезбеђује преглед хипертекстуалних докумената у складу са индивидуалним способностима, предзнањима и интересовањима ученика и један је од основних носилаца мултимедије. Сам појам *мултимедија* дефинише се као нови медијум и једна нова комуникација чија је суштина у комбиновању више медија (нпр. звука и слике, текста и звука, текста и слике, звука, текста и слике, итд.) у функцији потпунијег доживљаја и бољег схватања неке појаве или процеса (Надрљански 1994: 108). Мултимедијални садржаји истовремено ангажују више ученикових чула и на тај начин доприносе развоју њихове целовите личности. Посредством мултимедијалних система може се обезбедити симултана презентација текста, видео слике (фиксне или покретне), звука (говора и музике), графике и ефикасно претраживати, обрађивати и складиштити драгоцене информације (Мијановић 2002: 258).

Образовни софтвер *Природњаци* који смо за потребе истраживања креирали и користили на часовима Природе и друштва припада програмима за самостално учење, има турских и дијагностичких елемената и бави се садржајима Природе и друштва за трећи разред у оквиру наставне теме *Мој завичај*. Приликом креирања овог мултимедијалног софтвера придржавали смо се основних принципа иновативних модела као што су програмирана настава, настава различитих нивоа сложености са елементима активног учења и проблемска настава. Током рада са образовним софтвером *Природњаци* ученик као прву информацију добија насловну страну на којој се налазе тастери са називима наставних јединица које су софтвером обухваћене. Кликком на тастер на коме је назив наставне јединице отвара се електронски материјал, најпре у виду упутства намењеног самосталном раду ученика и упутства за коришћење одређених иконичких елемената у оквиру софтвера (тастер за прелазак на следећу страну, враћање на почетак материјала, завршетак програма, преглед филмова, слушање звучних записа итд.). Основни садржај *Природњака* састоји се из одређеног броја „корак“, тј. информација које представљају делове наставног градива (чланке), обично илустроване одговарајућим примером. Наиме, реч је о томе да се садржаји који се обрађују ученицима „дају у мањим, раније припремљеним деловима, које они усвајају самостално, поступно, идући корак по корак сопственим ритмом и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне повратне информације“ (Gage, Berliner 1998). Чланак, на првом месту, садржи информације у виду текста, слике, филма, анимације или звука, и задатаке или проблеме који захтевају различите нивое знања. На овај начин настојали смо да омогућимо не само индивидуализацију

темпа напредовања ученика, већ и сваком ученику избор да проучава градиво на начин који му највише одговара. Такође, ученици су могли да користе (отварају, читају, решавају питања и задатке, гледају филмове, анимације...) оне делове градива који их посебно интересују и оним редоследом који им одговара. Електронске стране, слајдови, међусобно су повезани линковима, тако да ученици могу да прелазе на садржаје других страна које им пружају додатне информације о ономе што их интересује, после чега се могу вратити на почетну страну и наставити са читањем текста. Пошто информатика као наука, а и сами рачунари и софтвери, пружају широке могућности за примену мултимедије, посебно назначене речи у оквиру текстова и иконице могу бити повезане тзв. хипервезама са сликама, другим текстовима, звучним записима, анимираним елементима и филмовима (Dede, Palumbo 2001), које сваки ученик може одабрати сходно својим интересовањима.

У оквиру слајдова, по правилу, налазе се питања и задаци који се односе на прочитане информације. Поменута питања и задаци, у складу са начелима индивидуализације наставе, структурирани су на три нивоа сложености. То практично значи да се на првих неколико слајдова налазе питања која захтевају најнижи квалитет знања, знање препознавања. То су најлакша питања у оквиру ОРС-а која омогућавају активно учествовање и ученика који имају слабији успех и недовољно предзнања. У оквиру таквих питања ученицима је понуђено неколико одговора, од којих један представља тачну информацију, док су остали нетачни, дакле питања су двоструког или вишеструког избора и захтевају најнижи квалитет знања (Блум 1989). Другу врсту (ниво) чине репродуктивна питања која, за разлику од претходно поменутих, немају понуђене одговоре, већ ученици морају одговоре на њих да нађу у свом дотадашњем искуству, резултатима проучавања мултимедијалних садржаја, закључцима до којих су самостално или у сарадњи са својим друговима током часа дошли, посматрањем свог непосредног окружења, у посредном искуству, одговорима других ученика, итд. Поменути слајдови поред мултимедијалних садржаја и хипертекстова, садрже питања продуктивног типа која захтевају највиши квалитет знања и његову практичну примену у другачијим и новим ситуацијама. У оквиру ових питања требало би да се трага за новим знањима и увиђањем узрочно-последичних веза међу појавама. Задаци у оквиру најтежег нивоа одмерени су тако да ученици долазе до решења уз интелектуални напор, захтеви се налазе у зони наредног развоја и њихово решавање унапређује знања ученика.

Саставни део програмираног материјала представља и инструкција, тј. упутство ученицима за даљи рад (нпр. да наставе рад на одређеној страни, да прескоче одређене чланке, да се врате се на неку страницу и сл.) Овај део материјала даје несумњиву предност компјутерски подржаном учењу у односу на традиционално, јер присуство сталне и правовремене повратне информације позитивно утиче на мотивацију и жељу ученика за напредовањем.

Значај повратне информације је вишеструк, јер „у савремено организованој настави она обезбеђује интензивну интеракцију између наставника или неког другог аперсоналног извора знања и ученика“ (Мијановић 2004: 248). Тим информацијама се оба субјекта у настави обавештавају о личном ангажовању, исправности одабраног пута, тачности задатка или одговора и о коначном заједничком постигнућу. Зато је важно да повратна информација буде право-времена, јасна и прецизна, сасвим разумљива, перманентна како за ученика, тако и за наставника, а компјутерски подржано учење управо то омогућава.

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Током 2012. године у две основне школе, „Бранко Крсмановић“ у Параћину и у Сикирици, спроведено је истраживање које је имало за циљ да се утврде ефекти примене образовно-рачунарског софтвера са мултимедијалним садржајима на часовима Природе и друштва. Истраживање је организовано на тај начин што су ученици три одељења трећег разреда једне школе, чинећи експерименталну групу, садржаје у оквиру наставне теме *Мој завичај*² обрађивали применом образовно-рачунарског софтвера „Природњаци“ са мултимедијалним садржајима, док је три одељења друге школе поменуте садржаје обрађивало на уобичајен, традиционалан начин, чинећи контролну групу. Ученици експерименталне групе су садржаје о живој природи (копненим, воденим, природним и култивисаним животним заједницама, биљкама и животињама које у њима живе и њиховом значају за човека), којима је обухваћено десет наставних јединица, учили применом образовно-рачунарског софтвера са мултимедијалним садржајима. Самостално коришћење мултимедијалног софтвера омогућило је ученицима да, иако у школским условима, уђу у један нови, виртуелни свет у којем су могли непосредно, манипулисањем 3Д објектима, речима, звуцима и догађајима, да упознају законитости које владају и у реалном свету (Савичић, Егић 2010: 685). С друге стране, имали су прилику да научне појмове обогате повећањем њиховог теоријског нивоа раздвајањем посебних одлика предметночулне делатности (Будић 2006: 81).

Након 20 часова (колико је трајао експериментални програм) извршили смо анкетирање 80 ученика експерименталне групе с циљем да утврдимо њихове ставове, мишљења и утиске о реализацији часова Природе и друштва применом образовно-рачунарског софтвера, али и да детаљније сагледамо ефекте примене таквог начина рада на часовима Природе и друштва. За потребе истраживања сачинили смо упитник који се састојао од 12 питања (10 затвореног и 2 отвореног типа) како бисмо, на основу одговора ученика, потврдили или оповргли нашу претпоставку да је учење садржаја из при-

² Природа и друштво – наставни програм за III разред, *Службени гласник РС – Просветни гласник* бр. 3/2006.

роде и друштва применом ОРС-а за ученике прихватљивије, позитивније и пожељније у односу на уобичајени, традиционални начин рада. Намера нам је била да анализом њихових одговора сазнамо колико им је учење на овај начин било интересантно, јесу ли имали тешкоће у савладавању и разумевању предвиђених садржаја, да ли им је учење на овај начин било лакше или теже од уобичајеног, јер су утисци и доживљаји ученика „педагошки вреднији од показатеља добијених детаљном статистичком обрадом резултата финалног теста и ретеста добијених током истраживања“ (Миљановић 2001). Да би се стекла целовита слика о резултатима анкете и ради боље прегледности одговора ученика на поједина питања, резултате анкетирања представимо табеларно и графички.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Садржаји наставе Природе и друштва, посебно они који се односе на изучавање биљног и животињског света, погодни су за коришћење различитих наставних метода и средстава који омогућавају развијање способности посматрања, уочавања, упоређивања, критичког мишљења и логичког закључивања. С друге стране, мултимедијални образовно-рачунарски софтвер који су ученици експерименталне групе користили приликом обраде садржаја наставне теме *Мој завичај* омогућио им је да „уђу у један нови свет у којем су непосредно могли да упознају законитости које владају у природи“ (Дракулић, Миљановић 2008: 390). Да се устаљени, уобичајени начини рада, без обзира на бројне критике и истицање слабости традиционалне наставе, јако споро и тешко мењају потврдили су нам одговори ученика већ на прво питање у упитнику. Наиме, прво што нас је занимало биле су реакције и коментари ученика о начину учења, односно мишљење ученика о томе када лакше науче садржаје из природе и друштва. Добијене одговоре можемо сагледати у табели 1:

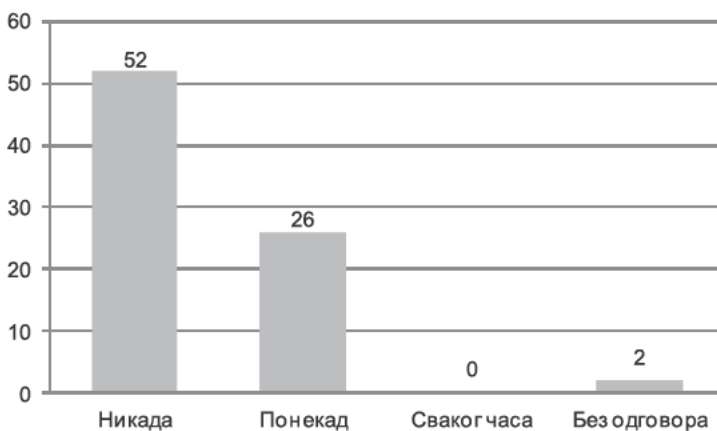
*Табела 1: Дистрибуција одговора ученика на питање
Када лакше научиш Природу и друштво?*

Када лакше научиш Природу и друштво?	фреквен- ција	%	валид- них
Када радим сам за рачунаром и претражујем материјале.	12	15	15
Када слушам учитеља/учитељицу.	35	43,75	43,75
Када разговарамо са учитељем/учитељицом.	16	20	20
Када са друговима радим за рачунаром.	8	10	10
Када сам учим из уџбеника и радних листова.	9	11,25	11,25
Укупно	80	100	100

Нешто мање од половине анкетираних (43,75%), упркос разноврсним могућностима и предностима учења путем мултимедијалних садржаја, ипак се определило за одговор који подразумева устаљени, традиционални начин рада (слушање учитеља/учитељице) у коме су они пасивни „слушаоци“ или за варијанту да са учитељем/учитељицом разговарају о одређеној теми (20%), што је опет у домену традиционалне наставе. За рад на рачунару определило се само 12 ученика (15%). Насупрот чињеницама да примена рачунара на часовима мотивише ученике за рад јер омогућава истовремено гледање, слушање и управљање анимираним сегментима и на забаван и динамичан начин доприноси стицању квалитетних знања (Grove, Williams, Hartley 1996: 727), за значајнији помак од традиционалног ка мултимедијалном начину учења потребно је време, поступан, систематски и континуиран рад.

Иако су садржаји природних наука (биологије, физике, хемије...) најпогоднији за примену рачунара и анимираних сегмената, филмова, слика и сл. (Sutherland 2004: 11), разлог релативно малог броја ученика који су се определили за учење Природе и друштва коришћењем рачунара налазимо у одговорима на друго питање у упитнику (графикон 1). Мултимедијални материјали додатно мотивишу ученике за рад, јер им чине приступачним многе апстрактне појаве и процесе који се у природи дешавају, међутим податак да 52 ученика, односно 65% укупног броја испитаника, пре нашег истраживања *никада* није користило рачунаре на часовима Природе и друштва, потврђује чињеницу да је примена рачунара и мултимедијалних софтвера недовољно заступљена на часовима Природе и друштва и уједно објашњава структуру њихових одговора на претходно питање.

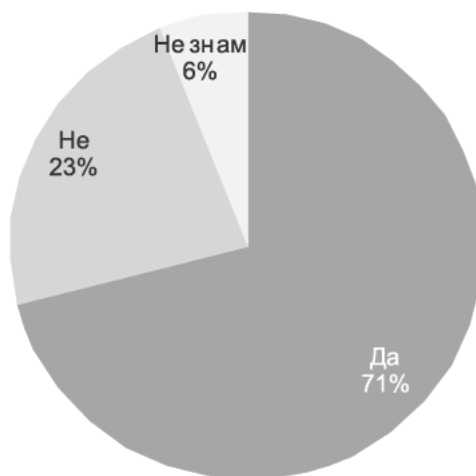
Графикон 1: Колико често сте користили рачунаре на часовима СОН/ПиД?



Овакве резултате можемо објаснити, на једној страни, недовољном мотивацијом и незаинтересованошћу наставника за осавремењавање и иновирање наставе, али и њиховим неадекватним стручним компетенцијама да сами креирају и на часу користе образовне софтвере. Чињеница је да је у понуди недовољно квалитетних софтвера који су усклађени са садржајима програма појединих наставних предмета и које учитељи ваљано могу употребити на часовима, али је исто тако уз минималне трошкове могуће креирати и осмислити најједноставније софтвере чија ће примена утицати на осамостаљивање ученика, навикавање и оспособљавање за коришћење различитих извора (филмова, слика, анимација и др.) у процесу стицања знања. Мултимедијални образовни софтвери у великој мери побољшавају на првом месту спољашњу мотивацију ученика, самим тим што су много очигледнији, интересантнији и привлаче пажњу ученика (She, Lee 2008: 729). У складу са чињеницом да се кроз игру учи, ствара, доживљава и савлађује унутрашњи проблем и конфликт „да је игра неопходна и ненадокнадива у развијању креативног понашања као и у прилагођавању и савладавању изазова реалности, нарочито на млађем узрасту“ (Шефер 2002: 87), наше следеће питање било је посвећено сагледавању ученичких ставова о учењу путем игроликних активности.

Игроликне активности попут асоцијација, укрштеница, ребуса и скривалица које су биле саставни део мултимедијалног софтвера, омогућиле су да ученици неприметно, без већих напора и осећаја да уче, савладају и усвоје предвиђене садржаје. То потврђују одговори више од половине анкетираних (57 или 71%) ученика којима су поменуте активности биле занимљиве (графикон 2).

Графикон 2: Асоцијације, укрштенице, ребуси, скривалице и остале игре биле су занимљиве.



Наравно, било је и ученика (18 или 22,5%) којима се мултимедијални садржаји нису допали или су заокруживањем одговора „не знам“ (5 ученика) показали свој неутрални став према игроликим активностима. Претпостављамо да је реч о ученицима који претходно нису имали довољно искуства у раду са рачунарима, без обзира да ли су у питању образовни софтвери (рад у школи) или коришћење рачунара ван школе, у слободно време. Та деца технички нису могла да испуне захтеве које подразумева коришћење рачунара (употреба „миша“, „кликтање“ на одређене иконице и сл.), јер немају искуства и вештине које подразумева рад на рачунару.

С тим у вези, њихови одговори могу се интерпретирати као последица неуспеха у раду.

Посебно значајним, јер су једним делом контрадикторни са одговорима на прво питање, али за наше истраживање јако важним, сматрамо одговоре ученика на 4. питање у упитнику (табела 2).

Табела 2: Дистрибуција одговора ученика на 4. питање

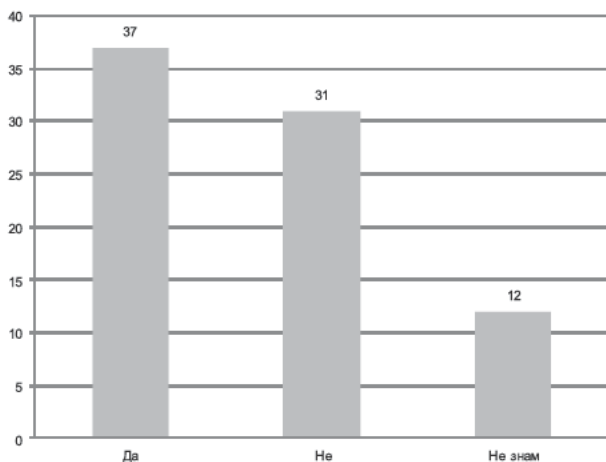
Коришћење ЦД-а Природњаци помогло ми је да лако и брзо научим садржаје о биљкама и животињама моје околине.	фреквенција	%
Слажем се	49	61,25
Не слажем се	16	20
Не знам	15	18,75

Наиме, чак 49 ученика, што је 61,25% укупног броја испитаника, одговорило је да садржаје о биљкама и животињама из завичаја лакше и брже учи коришћењем образовног софтвера „Природњаци“; половина преосталих испитаника имала је сасвим другачији, супротан став, док се 15 ученика (18,75%) определило за неутралан одговор. Таква структура одговора указује на то да међу већином ученика којима је учење помоћу мултимедијалног софтвера било лакше и брже, увек постоје појединци који ће на промене уобичајеног начина рада на часовима реаговати негативно. Негативни одговори неколицине ученика могу да се објасне тежим прихватањем иновација, несигурношћу у постизање успеха у реализацији постављених задатака, недостатком самопоуздања, одсуством мотивације и интересовања, али и недовољним предзнањима, искуством и способностима ученика за успешно коришћење мултимедијалног софтвера. Да успех ученика, тј. њихова дотадашња оцена из Природе и друштва значајно утичу на успех и брзину учења садржаја о биљкама и животињама применом образовно-рачунарског софтвера потврђује и вредност хи-квадрата, при чему је вредност $p=0,016$ мања од 0,05 и указује на то да постоји статистички значајна разлика између оцене из Пид и позитивног става ученика о учењу путем образовног софтвера. Вредност коефицијента корелације (Крамерово $V=0,392$; $p=0,016$) указује на то да између посматра-

них варијабли постоји лака корелација. „Ученици у настави треба да бирају активности или задатке одређеног типа у оквиру појединих способности, у зависности од индивидуалних капацитета и склоности. Задатак наставника је да у настави понуди све варијанте и да дозволи могућност задржавања у оквирима структурисаних проблема, уколико ученик у тој области није даровит“ (Шефер 2002: 86).

С обзиром на то да је учење путем рачунара на часовима Природе и друштва било засновано на принципима мултимедијалне програмиране наставе, неколико наредних питања у упитнику односило се на прикупљање података о томе колико су поједини сегменти програмираног материјала били квалитетни, интересантни и од помоћи ученицима при учењу садржаја о биљкама и животињама.

Графикон 3. Упутства за рад на ЦД-у *Природњаци* била су јасно написана и лако разумљива



На почетку сваког мултимедијалног материјала, односно сваке наставне јединице, налазили су се захтеви и упутства за рад, па смо ученике питали колико су им они били јасни, разумљиви и од помоћи у усвајању градива. Суштина овог питања била је да сазнамо да ли су формулације упутстава, инструкција, питања и задатака у оквиру чланака мултимедијалног материјала представљале ученицима проблем, препреку или олакшицу на путу до нових чланака и осталих садржаја мултимедијалног софтвера. Структура њихових одговора, приказана на графикону 3, показује да је највећем броју ученика (37 или 46,25%) било јасно шта се од њих очекује, односно шта би и на који начин требало да ураде. Међутим, не мали број анкетираних (31 ученик или 38,75%) дао је негативан одговор на ово питање – није им било јасно шта и

на који начин треба да ураде, тј. нису разумели добијена упутства, док 12 ученика (15%) није могло да оцени разумљивост упутстава у оквиру чланка, па је заокружило опцију „не знам“. Таква структура одговора ученика указује на то да би приликом примене мултимедијалних софтвера на часовима природе и друштва, након стартовања програмираног материјала, посебну пажњу требало обратити на то колико су и на који начин ученици разумели добијена упутства, задатке и инструкције. Такође, пажњу би требало посветити и формулацијама захтева и задатака, тј. водити рачуна да реченице у оквиру инструкција буду кратке, јасне и примерене узрасту ученика. Поред тога, требало би инсистирати на томе да ученици након анализе упутства, а не посредно пре преласка на први чланак програмираног материјала, усмено објасне учитељу на који начин ће користити софтвер, јер се на часовима дешавало да на питање учитеља „Да ли је свима јасно шта треба да радите?“ углавном сви одговарају потврдно. Ретко кад је и ретко ко од ученика затражио помоћ и сигнализирао учитељу да постоји одређен проблем. Претпостављамо да је разлог томе на једној страни, механичко давање одговора на алтернативно питање (без размишљања, по инерцији), а на другој, можда, несигурност и нека врста страха од коментара осталих ученика у одељењу да се призна проблем и затражи додатно објашњење од учитеља. Добијени подаци говоре нам да би у наставној пракси овом проблему требало посветити посебну пажњу, јер само добро припремљена и успешно изведена мултимедијална програмирана настава истински доприноси квалитету усвојених знања.

Наредним питањем у упитнику настојали смо да сазнамо мишљење ученика о текстовима као изворима информација у оквиру софтвера. Највише анкетираних (35 ученика или 43,75%) сматра да су текстови помало интересантни, њих 26 (32,5%) су мишљења да су текстови веома интересантни, а за 23,75% (19 ученика) текстови су били досадни. Оваква расподела позитивних и негативних ставова могла се и очекивати, тим пре што су саставни део софтвера биле и анимације, филмови, звукови и слике који су, у поређењу са текстовима, далеко интересантнији и доприносе бржем и ефикаснијем учењу. Да би стечена знања била квалитетнија требало би „обухватити што више медија при тумачењу неког феномена или креирању неког продукта, јер онда ученици сазнају на различите начине – визуелно, вербално, акционо, музички – те има више шанси да пронађу онај начин који је у складу са њиховим индивидуалним способностима“ (Шефер 2002: 88). У прилог овоме говоре и одговори анкетираних ученика на неколико следећих питања.

Додатне изворе информација, који су ученицима у оквиру софтвера били на располагању, чинили су мултимедијални садржаји као што су инсерти из филмова и цртаних филмова, анимације, звучни ефекти и слике. Да филмови и други мултимедијални садржаји мотивишу ученике на рад потврђују одговори ученика на питање *Филмови, цртаћи, слике и звуци на ЦД-у Природњаца помогли су ми да боље и брже разумем садржаје о биљкама и животињама.*

Највећи број ученика (52 или 65% анкетираних) дао је потврдан одговор, док се 26 ученика (32,5%) изјаснило да им поменути садржаји нису били од посебног значаја приликом учења. Чињеница је да анимације, слике у боји, филмови и други мултимедијални садржаји истовремено активирају већину ученикових чула, што има за последицу усвајање трајнијих и квалитетнијих знања. Сваки ученик, без обзира на различитост чулних осећаја, на нивоу својих менталних функција ствара праву слику изучаваног садржаја што му омогућава ефикасније учење и напредовање (Winslow 1996: 544). Дакле, мултимедијални софтвер конципиран је као разгранати програмирани материјал, који омогућава „прелиставање“ аудио-визуелних садржаја, ученици имају слободу да самостално, својом брзином, читају текстове, одговарају на питања, гледају и слушају филмове и други материјал и враћају се на пређене садржаје онолико пута колико им је у датом тренутку неопходно. Свему томе посебан значај и допринос дају хипертекстови (Dede, Palumbo 2001: 23), који, поред индивидуализације темпа напредовања, омогућавају да ученици проширујући своја знања задовоље лична интересовања и радозналост.

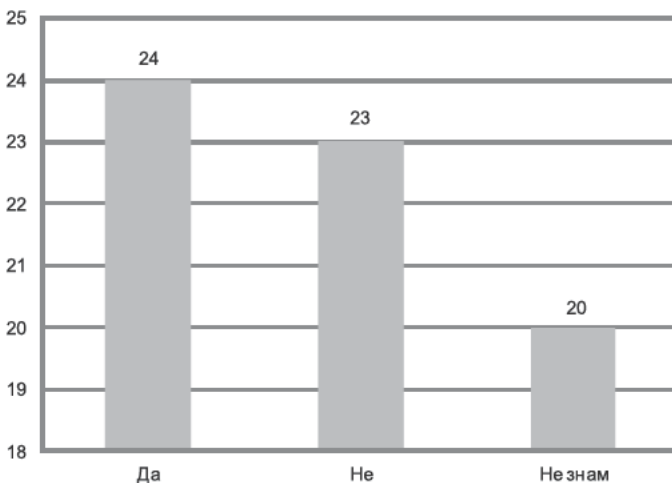
Још једна карактеристика мултимедијалног софтвера, с обзиром на то да је базиран на принципима програмиране наставе, јесте учење корак по корак, тј. једног по једног чланка (дела градива), који су међусобно повезани. Аутори који су се бавили проучавањем програмиране наставе сматрају да учење градива у мањим порцијама, корак по корак, омогућава да ученици поступно усвајају поједине појмове које на крају могу повезати у целину. Такав начин учења усклађен је са способностима ученика и омогућава стицање квалитетнијих знања (Gage, Berliner 1998). Шта о таквој структури и начину учења мисле ученици обухваћени истраживањем можемо сагледати у табели 3. Начин учења корак по корак позитивно је окарактерисало 42,5% или 34 ученика, док је њих 28 (35%) одговорило да им се такав начин учења не допада. 18 испитаника (22,5%) није могло да процени, па се определило за неутралан одговор. Приликом рада на софтверу, бољи ученици брже напредују и могу више времена посветити садржајима које слабије разумеју. С друге стране, они имају више времена за утврђивање научених садржаја и изучавање сложенијих појмова који их интересују, док ученици слабији по успеху развијају своје способности изучавајући понуђене садржаје у опсегу својих могућности, стичући основна знања (Мићановић 2007: 934).

Табела 3: Дистрибуција одговора ученика на 8. питање

У раду са ЦД-ом Природњаци допало ми се што сам могао да учим део по део градива.	фреквенција	%
Да	38	42,5
Не	24	35
Не знам	18	22,5

С обзиром на то да су саставни део сваког чланка у програмираном мултимедијалном материјалу били задаци различитог нивоа сложености које смо диференцирали на три нивоа (ниво препознавања, репродукције и практичне примене знања), занимало нас је шта о томе мисле ученици. Дистрибуција њихових одговора има нормалну расподелу (графикон 4), јер су, претпостављамо, ученици одговарали сходно својим постигнућима и резултатима које су остварили у раду са софтвером. Аналогно одговорима на претходно питање, и овде је бољим ученицима одговарало да софтвер садржи тежа питања и задатке, јер она представљају изазов и одговарају њиховим интересовањима, интелектуалним могућностима, омогућавају им да ефикасно и продуктивно искористе време проведено за рачунаром, док слабији ученици нису могли да дају позитиван одговор из разлога што приликом решавања тих задатака вероватно нису постизали успех, а међу њима је било и оних који хиперлинкове (странице, слајдове и текстове) са тешким задацима нису ни отварали.

Графикон 4: Допада ми се што постоје задаци различите тежине



Осим учења део по део, још једна позитивна карактеристика програмираних материјала, али и структурни елемент образовног софтвера *Природњаци* била је и редовна, благовремена повратна информација. Континуирано обавештавање и информисање ученика о томе шта је добро, а шта није добро урадио има важну улогу током учења. На улагање додатних напора током рада и повећање мотивације ученика експерименталне групе утицало је и то што је повратна информација била мултимедијална – у виду интересантних, шарених текстова, занимљивих звучних ефеката и инсерата из цртаних филмова. Чак је 65% ученика (укупно 52) одговорило да им се допада то што у сваком тренутку знају шта су урадили добро, а шта не (табела 4).

Табела 4: Дистрибуција одговора ученика на 8. питање

У раду са ЦД-ом <i>Природњаци</i> допало ми се што сам могао да у сваком тренутку видим колико сам питања урадио и шта ми је добро, а шта није.	ф р е - квенција	%
Да	52	65
Не	13	16,25
Не знам	12	15
Без одговора	3	3,75

Приликом провере и продубљивања знања потребно је предвидети опцију давања погрешних одговора од стране ученика, која од стране ОРС-а мора бити пропраћена одговарајућом акцијом, а то је најчешће повратак на теоријско објашњавање дотичног проблема и, коначно, упућивање ученика на тачан одговор (Арсовић 2006: 571). Континуирана повратна информација делује мотивационо, јер објективно познавање сопствених резултата стимулише даљу активност ученика на савладавању предвиђених наставних садржаја. Сличне ставове заступа и Мајер (Maier) који тврди да организација наставе уз помоћ образовно-рачунарског софтвера унапређује квалитет знања, вештина и навика и обезбеђује услове за напредовање и индивидуални развој сваког ученика (Maier 2001).

Питањима отвореног типа, која су се налазила на крају упитника, настojали смо да од испитаника сазнамо шта им се највише допало, а шта им се није допало када су о садржајима живе природе из Природе и друштва учили помоћу ЦД-а *Природњаци*. Ради лакше обраде и тумачења, прилично разнолике одговоре ученика на питање *Шта ти се највише свидело када си учио/ла уз помоћ ЦДа Природњаци?* груписали смо у 6 категорија међусобно сличних одговора (табела 5).

Табела 5: Дистрибуција одговора ученика на питање *Шта ти се највише свидело када си учио/ла уз помоћ ЦДа Природњаци?*

Категорије одговора	фреквенција	%	% валидних
Све ми се допада	42	52,5	52,5
То што смо играли Милionера	16	20	20
Гледање филмова и цртаћа	12	15	15
Решавање задатака	5	6,25	6,25
Играње игрица – уводни део	3	3,75	3,75
Ништа ми се не допада	2	2,5	2,5
Укупно	80	100	100

Највећи број ученика (42 или 52,5%) написао је да им се током учења садржаја из природе и друштва коришћењем мултимедијалног софтвера допада *све*, мањи број (16 ученика или 20%) наглашава да им се у таквом раду допада *што што су ипрати квиз Милионер* и остале квизове приликом понављања научених садржаја; 12 ученика (15%) истиче да им се допада гледање цртаних и документарних филмова, а 5 ученика (6,25%) позитивно реагује и оцењује решавање задатака у оквиру мултимедијалног материјала. Играње игрица³ као најинтересантнију активност на часовима Природе и друштва издвојила су 3 ученика, а само 2 ученика (2,5%) је написало да им се у таквом раду *ништа* не допада.

Када су у питању пропусти, слабости и недостаци учења садржаја Природе и друштва применом мултимедијалног образовног софтвера, елементи које су ученици негативно (пр)оценили били су још разнороднији у поређењу са одговорима на претходно питање, тако да смо их, према сличности, груписали у 8 различитих категорија (табела 6).

Табела 6: Дистрибуција одговора ученика на питање *Шта ти се није свидело када си учио/ла уз помоћ ЦДА Природњаци?*

Категорије одговора	фреквенција	%	% валидних
Нема ништа што ми се не допада	41	51,25	51,25
Дугачки текстови	9	11,25	11,25
Тешка питања после текстова	7	8,75	8,75
Рад дуго траје и некад не завршимо	6	7,5	7,5
Што рачунар некад закочи	5	6,25	6,25
Не могу да играм игрице	4	5	5
Што нам не прича учитељица	4	5	5
Остало (материјали, садржаји...)	2	2,5	2,5
Без одговора	2	2,5	2,5
Укупно	80	100	97,5

Највећи број ученика (41 или 51, 25%) определио се за одговор типа „нема ништа што ми се не допада“, што се подудара са најучесталијим одговором на претходно питање када су, претпостављамо, исти ученици написали да им се „све допада“. Тиме смо потврдили да ученици позитивно прихватају коришћење образовних софтвера на часовима Природе и друштва.

Оно што је ученицима током рада засметало и представљало проблем приликом усвајања знања из Природе и друштва коришћењем мултимедијалног софтвера били су дугачки текстови у оквиру чланака (9 ученика или

³ Највероватније игроликх активности у уводним деловима часова – напомена аутора

11,25%) и тешка питања⁴ после текстова (7 ученика или 8,75% анкетираних). Претпостављамо да су ове одговоре дали слабији ученици којима су обим и дужина текстова на појединим слајдовима представљали тешкоћу, јер немају навику да уче, техника читања са разумевањем им није довољно развијена, па су самим тим имали и проблем са давањем одговора на најтежа питања. Одређеном броју ученика (6 ученика или 7,5%) сметало је трајање рада на рачунару, односно нису могли да до краја часа испуне све захтеве и очекивања. Са једне стране, вероватно је реч о ученицима који нису навикли да се сваки минут часа ефикасно користи и да се сваког тренутка продуктивно ради док се не огласни звоно за крај часа. Са друге стране, било би и нереално очекивати да ће сви ученици (баш због индивидуалних разлика) успети да савладају све чланке и све задатке за 45 минута.

Посебно интересантним сматрамо одговоре 4 ученика (5%) који су написали да им на часовима природе и друштва када користе рачунар недостаје то што им *не ђрича учишћељица*, јер су као такви потврда колико је традиционалну фронталну наставу са доминантном комбинацијом монолошке и дијалогске методе тешко искоренити, а навике стечене на часовима тешко променити.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Комплексни, атрактивни и интердисциплинарни садржаји наставе Природе и друштва омогућавају примену различитих наставних и технолошких достигнућа, међу којима значајно место припада образовно-рачунарским софтверима. Њиховим коришћењем у настави стварају се услови да ученици предвиђене садржаје усвајају на активан (на супрот традиционалном) и ефикасан начин, да сваки ученик напредује сопственим темпом и у складу са својим могућностима и интересовањима како би усвојена знања била што трајнија и применљивија. Анализом одговора ученика који су садржаје наставне теме *Мој завичај* усвајали применом мултимедијалног образовног софтвера *Природњаци* дошли смо до следећих закључака: више од половине анкетираних ученика лакше и брже учи предвиђене садржаје коришћењем рачунара; већини ученика биле су веома интересантне мултимедијалне игралике активности (асоцијације, ребуси, укрштенице, скривалице...); текстови, инсерти из филмова, анимације, звучни ефекти и слике позитивно су утицали на заинтересованост ученика, јер су им помогли да боље и брже разумеју садржаје о биљкама и животињама; више од половине ученика позитивно је оценило постојање благовремене, мултимедијалне повратне информације; допало им се што су садржаје усвајали корак по корак, док је трећини анкетираних

⁴ Вероватно су у највећем броју случајева мислили на питања трећег нивоа сложености (најтежа, ниво примене знања) – напомена аутора.

одговарало и што су у оквиру мултимедијалних материјала постојали задаци различите тежине. Подаци који су нас изненадили, али не и обесхрабрили, јесу да већи број анкетираних сматра да лакше учи слушањем предавања и коришћењем уџбеника (на традиционалан начин) и да велики број њих (85%) пре истраживања никада није користио рачунар на часовима Природе и друштва. Упркос томе, општи закључак је да ученици учење путем мултимедијалног образовно-рачунарског софтвера на часовима Природе и друштва позитивно прихватају, да ће поменути начин рада временом и када се за то буду стекли објективни услови (јер нам школе још увек нису довољно опремљене, ни наставници адекватно оспособљени да би се то остварило) имати много већу примену и да је, као и за већину промена и иновација које се уводе у наш, по том питању инертан, образовни систем, потребно одређено време.

ЛИТЕРАТУРА

Арсовић (2006): Бранка Арсовић, Образовни софтвер у савременој настави (с посебним освртом на наставу математике), *Педагошка стваросић*, 7–8, Нови Сад, 568–575.

Блум (1981): Бенџамин Блум, *Таксономија или класификација образовних и одјојних циљева – коинџивно њодручје*, књ. 1, Београд: Републички Завод за унапређивање васпитања и образовања.

Будић (2006): Споменка Будић, Карактеристике знања ученика у наставном процесу, Међународни интердисциплинарни скуп, *Европске димензије реформе сисџема образовања и васџићања*, Нови Сад, 180–185.

Gage, Berliner (1998): Nathaniel L. Gage, David C. Berliner, *Educational psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company.

Grove, Williams, Hartley (1996): Jonathan Grove, Nick Williams, Paul Hartley *Can virtual reality work in the classroom?* in: Proceedings of the ICTE, New Orleans, 726–728.

Dede, Palumbo (2001): Christophor Dede, David Palumbo, Хипермедији додају нову димензију мишљењу и комуникацији, *Образовна џехнолоџија*, 3–4, Београд, 19–33.

Дракулић, Миљановић (2008): Вера Дракулић, Томка Миљановић, Ставови и мишљења ученика о примени лабораторијско-експерименталне методе у настави биологије у гимназији, зборник радова *Европске димензије џромена образовној сисџема у Србији*, књига 4, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију, 385–399.

Mayer (2001): Richard E. Mayer, *Multimedia learning*, New York: Cambridge University Press.

Миљановић (2002): Никола Миљановић, *Образовна џехнолоџија*, Подгорица: Штампарија Обод.

Миљановић (2004): Никола Миљановић, *Улоја комуникације у џроцесу орјанизовања савремене наџтаве и учења*, Комуникација и медији у савременој настави, Зборник радова, Учитељски факултет у Јагодини, 235–253.

Миљановић (2001): Томка Миљановић, Ефикасност активног учења биологије у односу на традиционалну наставу, *Наџтава и васџићање*, 3–4, Београд, 347–356.

- Мићановић (2007): Веселин Мићановић, Осавремењивање почетне наставе математике применом рачунара, *Педагошка стварност*, 7–8, Нови Сад, 733–748.
- Надрљански (1994): Ђорђе Надрљански, *Образовно-рачунарски софтвер*, Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Надрљански, Солеша (2002): Ђорђе Надрљански, Драган Солеша, *Информатика у образовању*, Сомбор: Учитељски факултет у Сомбору.
- Савичић, Егић (2010): Јован Савичић, Бранислав Егић, Педагошки и когнитивни аспекти виртуелне реалности, *Педагошка*, 4, 684–691.
- Sutherland (2004): Rosamund Sutherland, Designs for learning: ICT and knowledge in the classroom, *Computers & Education*, 43, 5–16.
- She, Lee (2008): Hsiao-Ching She, Chin-Quen Lee, SCCR digital learning system for scientific conceptual change and scientific reasoning, *Computers & Education* 51, 724–742.
- Шефер (2002): Јасмина Шефер, Један модел за развијање курикулума и евалуацију ученика, *Зборник института за педагошка истраживања*, 34, Београд, 79–95.
- Шољан (1988): Никша Никола Шољан, *Нове информацијске технологије – изазов образовању*, Загреб: Школске новине.
- Winslow (1996): Joseph Winslow, *Multimedia and virtual reality in instruction: Some risk of virtual learning*, Proceedings of ED-MEDIA 96, Boston, USA, 543–545.

Olivera D. Cekić-Jovanović
Irena Golubović-Ilić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of didactic and methodology
Andrijana Ž. Jakovljević
Primary school “Dragiša Mihailović“ Kragujevac

THE PUPILS' VIEWS AND OPINIONS REGARDING LEARNING NATURE AND SOCIETY BY USING EDUCATIONAL SOFTWARE WITH THE MULTIMEDIA CONTENT

Summary: This paper presents the results of the research on pupils' attitudes, impressions and opinions regarding the use of educational software with multimedia content in classes of Nature and Society, and the impact of such method on their interest and motivation for more intensive studying of this subject's contents. The aim of this research was to determine what the students thought about teaching Nature and Society by using educational software, what were the effects of the implementation of such an innovative teaching method on their interest and motivation for further studying of the planned content, and how great they were.

The research included 80 pupils of the third grade of elementary school, the descriptive method and surveying technique were used, and the results showed that pupils adopted the content from Nature and Society faster and easier by using a computer, that most of them found the multimedia content within the software very interesting, more than a half of the surveyed positively rated the existence of timely, multimedia feedback within the software and expressed a wish that such a method was more frequently used in the classes of Nature and Society. On the other hand, we obtained the results that 85% of the surveyed had *never* used a computer in the classes of Nature of Society before our research, that a great number of pupils had difficulty understanding the instructions for use and that, despite the appeal and diversity of multimedia content, the majority of the surveyed considered that they adopted the planned content easier by using the traditional way of learning – by listening to teacher’s lectures and using textbooks.

Key words: educational software, multimedia, Nature and Society, pupils

Нена А. Васојевић
Универзитет у Београду
Мултидисциплинарне докторске студије
Историја и филозофија природних наука
и технологије

УДК: 371.12-055.2(497.11)“18“
ИД БРОЈ: 208621068
Стручни рад
Примљен: 16. децембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

ПРВЕ СРПСКЕ УЧИТЕЉИЦЕ

Айспиракџи: О значају првих српских учитељица, њиховом раду и животу скоро да се ни данас ништа не зна. Ране учитељице Србије су потпуна непознаница нашој историји и педагогији. Поједини педагози и психолози у својим истраживањима радо узимају пол као веома значајну варијаблу која имплицитно или експлицитно условљава разлике у њиховом васпитно-образовном раду. У истраживањима 19. века подаци о полној структури учитељског кадра су изостављени. Истиче се да је веома тешко контролисати варијаблу (пола) учитеља, будући да је број учитељаженског пола премали да би се на основу добијених података могло изводити релевантно уопштење. Прегледом педагошке литературе може се понегде наићи на скромне трагове у којима се наводе само одређени закони и укази који су се односили на школски систем женске популације, без икакве дубље анализе овог домена. Овакав проблем донекле можемо схватити на основу социјалне климе која је била заступљена у том времену у коме жене нису имале равноправност, где се њихов рад није евалуирао као што је био случај са мушком популацијом.

Због бројних ратова који су вођени на нашим просторима и несачуване архивске грађе нисмо могли да дођемо до биографија свих учитељица. Ово су само неки од фактора који судовели до тога да не буду сачувани подаци, а поред њих утицала је свакако и одредба о браку учитељица, многе учитељице су остале без потомака (што је свакако отежавајући фактор). У овом раду одлучили смо се за приказ живота и рада Марије Милутиновићи Персиде Пинтеровић, веома значајних за образовни систем, али и за историју педагогије.

Кључне речи: учитељица, школа, женско образовање, образовни систем

1. ОТВАРАЊЕ ЖЕНСКИХ ШКОЛА

За разлику од Западне и Северне Европе, у Србији је веома мало пажње посвећивано образовању девојчица и девојака.

На основу прегледа архивске грађе, дошли смо до података да је прва женска школа отворена много пре него што је донет закон о отварању женских основних школа. Прве које су покренуле иницијативу о отварању ове врсте школа биле су сестре Катарина и Софија Лекић. Катарина и Софија Лекић биле су аустријске поданице и женске учитељице. Оне су 1. маја 1842. године

поднеле захтев славном Управитељству вароши Београда за отварање школе за женску младеж, која би пружала како образовање девојкама у женском раду („штриковању, шлинговању шава“, везу са свилом и златом) тако и у српском читању и писању.¹

Поред молбе коју су упутиле Министарству, препоруку за њихово деловање Министарству је упутио и тадашњи Татарин правитељства српског Таса Хаци-Поповић, који истиче њихове компетенције у учењу његове ћерке Александре и моли да се признају ове две учитељице. Поред њега, иницијативу за отварање овакве школе су покренули и чиновници и богати трговци који су желели да њихове ћерке буду образоване.

Управитељство вароши Београда је 13. јула 1842. године одобрило сестрама Катарини и Софији Лекић да могу отворити женску школу. Оне ће, по уговору са дечијим родитељима о цени, учити женску децу женским пословима, читању, писању и рачунању. У овом саопштењу, поред сестара Лекић, спомиње се и Наталија Петровић, којој се исто одобрава да може одмах отворити такву школу, али под условом да она, осим женских послова, подлеже и Школској дирекцији, којој ће од стране Попечитељства просвештенија наложено бити да с времена на време извештава Попечитељство о томе шта се деца предаје. Што се сестара Лекић тиче, истим актом је донесено да Наталија Петровић има надлежност над радом и да она врши њихово педагошко усмерење. Настасија (Наталија) Петровић је рођена у Новом Саду 1807. године, где је учила основну школу. Била је удата и имала је ћерку Катарину, која је такође била учитељица у Београду од 1847. године.

У Београду је 26. августа 1844. донесен закон о отварању „училишта“ за девојчице у којим би се учила не само наука, већ и женски послови.²

На темељу одредби *Устиројенија* приступило се организовању школовања за женску децу. Пре него што је Попечитељство донело ближа упутства, како је било предвиђено законом, основана је септембра 1845. прва државна женска школа у Параћину. Овакво деловање приватних школа, а сада и државне, свакако је имало утицаја на рад Министарства, па је 3. јула 1846. године издата уредба под називом *Устиројеније девојачки училиштва*, којим се одређује задатак, организација и садржина ових школа, имајући у виду тадашњу њихову посебну намеру у побољшању тадашњег подређеног положаја жена у друштву.

Задатак и циљ ових школа је да девојчице усвоје најнужнија знања и да се поуче за најнужније женске послове. У школу су се примале девојчице од шест година. Постојала су три разреда, од којих је сваки трајао две године, тако да је укупно школовање износило шест година. Настава је била конци-

¹ Историјски Архив града Београда: ИАБ, УГБ, 1842, К, 18, Ф III, 534;

Ibid, ИАБ, УГБ, 1842, К, 19, Ф IV, 962.

² Ibid., ИАБ, УГБ, 1844, К, 29.87.

пирана у две смене (преподневна смена била је намењена за описмењавање, а поподневна за учење женских радова).

Учитељи су могли бити само женска лица која сведочанством потврђују владање, а путем испита верификују знања. Није постојао посебно прописани наставни план и програм, него је речено да се учи све што и у мушкој школи, изузев граматике, земљописа, историје и стилистике. Ни женски рад није био детаљно конципиран по разредима, већ се уопштено прописивало плетење и везење. Овакав вид планирања наставе свакако се одражавао и на начин конципирања часа између ова два нивоа, као и на ниво стеченог знања „женскиња“ у односу на мушкарце.

После доношења уредбе, убрзо је почела са радом женска основна школа, 1. септембра 1846. године у Београду. Морамо истаћи да је ово прва државна женска школа која је почела са радом у Београду, а не прва женска школа уопште, како се спомиње у бројној литератури, јер смо претходно истакли да су пре ове школе постојале приватне женске основне школе. Ова школа се налазила у кући код Саборне цркве, а за учитељицу је постављена Наталија Петровић, која је у претходном периоду, по одобрењу Попечитељства, радила у приватној женској школи са сестрама Лекић. У истом периоду су отворене школе у Параћину, Београду и Доњем Милановцу, тако да можемо закључити да је почело ширење мреже образовања женске деце у Србији. Упоредо са државним школама, наставила је да се шири мрежа приватних школа, нарочито у Београду. Многе угледне породице су желеле да на овај начин пруже својим кћеркама много боље образовање. Године 1847. постојало је неколико регистрованих приватних школа (једну од њих водила је Марија Милутиновић-Пунктаторка, о којој ће касније бити више речи). Од 1853. основана је и нека врста више приватне девојачке школе – „Воспитателно заведеније за женску децу“ – коју су похађале девојчице из угледних београдских кућа. Школу је водио брачни пар Шпачек (Шпачеков завод).³ Међу предавачима били су познати научници и књижевници: Милан Ђ. Милићевић, Јован Дероко, Ђура Јакшић и др. Јакшић је у овом заводу почео да ради 1. августа 1858. године, где је остао до 30. јула 1860. године.⁴

Ширење и напредовање женске образовне мреже довело је до још једног резултата: Матија Бан, професор тадашњег Лицеја, почео је 1847. године са издавањем првог женског листа у Србији под називом „Женски воспитатељ“.

Отварањем државних школа материјални положај учитеља био је регулисан на различите начине. Најчешће се договарало са ученичким родитељима.

³ Срећко Ђунковић, *Школство и просвета у Србији у XIX веку*, Београд: Педагошки музеј, 1970, стр. 38.

⁴ Дарко Ивановић, *Српски учитељи из хазбуршке монархије у Србији од првој усјанка до пада усјанобранићевској режима (1804–1858)*, Београд, штампано у Суботици: Минерва, 2003, стр. 69.

Због малих прихода учитељи су најчешће радили још и као писари у суду или адвокати. Највећи број учитеља имао је плату између 50 и 100 талира за годину дана, а поред материјалне надокнаде скоро сви учитељи су добијали надокнаду у бесплатном огреву и различитим животним намирницама.

Током читавог 19. века положај учитељица у школама и друштву био је тежи од учитељског. Постојале су одредбе и о браку учитељица. Закон је одређивао да морају да се удају за своје колеге, иначе им је престајала радна служба.⁵ Због тога су старије учитељице радиле са супругом, или су се запошљавале као удовице. У заосталим срединама често су биле излагане многим недаћама и тешкоћама. И поред свега тога имале су знатно нижу плату од својих колега и нису постављане за управнике школа.

2. БИБЛИОГРАФСКИ ПРИКАЗ О ПРВИМ УЧИТЕЉИЦАМА

Од 1842. до 1858. године споро је развијана мрежа женских државних школа, па их није било ни у свим окрузима. У време пада уставобранитеља било је неколико девојачких школа: београдска код Саборне (Велике) цркве (од 1845. у њој је радило 9 учитељица и била је троразредна школа), београдска на Теразијама (од 1856; 1 учитељица; дворазредна школа), алексиначка (од 1857; 2 учитељице), гургусовачка (од 1846; 1 учитељица), крагујевачка (од 1854; 2 учитељице), поречка (од 1855; 2 учитељице), нишка (од 1845; 1 учитељица), милановачка (од 1846; 1 учитељица), неготинска (од 1851; 1 учитељица), крушевачка (од 1858; 1 учитељица), лозничка (од 1858; 1 учитељица), пожаревачка (од 1855; 2 учитељице), брусничка (од 1857; 1 учитељица), смеревска (од 1851; 1 учитељица), паланачка (од 1855; 1 учитељица), ужичка (од 1853; 3 учитељице), зајечарска (од 1856; 2 учитељице), чачанска (од 1858; 4 учитељице) и параћинска (1854; 2 учитељице). На основу ових статистичких података можемо закључити да је у овом временском интервалу било свега 20 женских школа и да их није било у селима.

Анализом бројних извора⁶ утврдили смо да су у Србији у периоду 1842–1858. године радиле следеће учитељице досељене из Аустрије:

1. **Банчевић Јулијана**, удовица, рођена у Бачкој, учитељица у Србији од 1853. (Ужице и Крагујевац – старија учитељица);

2. **Београдац Христина**, рођена у С. Митровици 1839, од 1857. у Алексинцу;

⁵ *Учишћел*, 6, Савез учитељског друштва СР Србије, Београд, 1984, стр. 118.

⁶ После неколико месеци истраживања, пре свега по фондовима Архива Српске академије науке и уметности, Архива Србије, по календарима за шематизам Српског књажевства, по просветним часописима и другој литератури, дошли смо до података ко су заправо биле прве учитељице у Срба.

3. **Враншић Каролина**, рођена у С. Митровици 1812, од 1858. у Д. Милановцу, пензионисана у Неготину 1887. године;
4. **Грујић Милица**, рођена у Сегедину 1807, удовица, од 1846. у Д. Милановацу и Крагујевцу;
5. **Ђорђевић Марија**, рођена Обрадовић, од 1849–1851, радила у Београду;
6. **Илић Марија**, рођена у Панчеву 1831, од 1852. у Неготину;
7. **Јовановић Ана**, рођена у Новом Саду 1835, од 1858. у Свилајнцу;
8. **Јовановић Јулијана**, рођена 1821. у Новом Саду. Учила основну школу у Новом Саду и приватну у Пешти, неудата. Од 1847. у Београду. Године 1852. имала је 20 ученика, 1853. године 23 ученика, а 1855. је постала учитељица средњег разреда, што је обухватало ученике другог разреда;
9. **Јовановић Софија**, рођена у Араду, од 1847. у Београду;
10. **Клерн Хрисифоровић Ирина**, рођена 1811, од 1857. у Свилајнцу;
11. **Костић Катарина**, рођена 1837. у Ковину, од 1856. у Црноречком округу. Умрла 20. фебруара 1858. у Зајечару;
12. **Костић Ракила (Катаринина сестра)**, рођена 1840. у Ковину, од 1858. у Зајечару;
13. **Косанић Софија** (девојачки Стојадиновић), рођена у Новом Саду 1812, од 1853. у Београду;
14. **Крчединац Марија**, 1851–1853. у Неготину; у читавом периоду је имала по 40 ученика, касније у Босни;
15. **Курјак Јелена**, рођена у Сомбору, од 1853. у Београду;
16. **Катарина и Софија Лекић**, сестре, аустријске поданице, учествовале у приватном образовању девојака у Београду од 1841. године;
17. **Марковић Агница** (Ана, Анка), рођена у Панчеву где је учила приватно „Педагошким методским настављенијама“, 1848–1850. у Параћину;
18. **Марковић Катарина**, рођена 1800. у Модошу (Банат), од 1857. у Ђуприји;
19. **Марковић Персида**, рођена у Сомбору 1827, учила у Сомбору основне школе а поред тога и више наука, неудата. У Београду 1847–1858; била је учитељица најнижег разреда, тако да је 1852. имала 47 ученика, а 1853. 69 ученика;
20. **Милојковић Ангелина**, рођена 1833. у Сомбору, учила нормалне школе у Сомбору. У Београду је од 1854. учитељица на Теразијама (дворазредна школа). Она је са Милицом Милутиновић била прва српска учитељица у државним женским школама. Била је учитељица многим политичарима, државницима и чиновницима. У старим данима је доживела ретку радост од свог бившег ђака Јована Жујовића, министра просвете, који је својој учитељици доделио орден Св. Саве. Имала је сина Јована Милојковића, рударског инжењера и ћерке Персиду Арсенивић, Даринку П. Матејић, инжењера и

Љубицу М. Лукић, капетана прве класе, и преко тридесетороунчади. Умрла је у својој 82 години.

21. **Марија Милутиновић-Пунктаторка** (девојачки Поповић), рођена у Будиму 1810. у породици Поповић. Школовала се у Будиму, а изучила је и приватно „Врло добро приљажаније и тачности“. Додатно је полагала методiku код Јована Берића, такође у Будиму. Прва адвокатица у Срба. Књижевница и учитељица, од 1847. године у Београду у приватној женској школи, а потом и у државној школи од 1852, када је имала 15 ученика. Жена Симе Милутиновића Сарајлије, са којим је имала сина Драгутина. Умрла 1875. у Београду;

22. **Михајловић Анка** (Ана), рођена у Плочици (код Ковина) 1812, од 1851. у Шапцу;

23. **Михајловић Јулијана**, рођена у Новом Саду, од 1855. у Шапцу;

24. **Михајловић Љубица**, рођена у Сремским Карловцима 1826. године, 1855–1857. у Пожаревцу;

25. **Недовић Марија**, рођена у Будиму 1830, од 1855. у Карановцу;

26. **Николић Марија**, рођена у Фелдварцу (Бачка) 1832, од 1858. у Пожаревцу. Умрла је 1862.

27. **Петровић Ф. Јелена**, рођена у Панчеву 1810, удовица, од 1851. у Смедереву;

28. **Петровић Анка**, од 1855. у Гургусовцу;

29. **Петровић Катарина**, Настасијина кћи, од 1847. у Београду;

30. **Петровић Настасија** (Наталија), рођена 1807. у Новом Саду. Од 1842. учитељица приватне женске школе у Београду, а од 1846. и државне школе у Београду;

31. **Петровић Роксанда**, рођена у Н. Бечеју 1827. године, од 1858. у Лозници;

32. **Персида Марковић**, рођена у Сомбору 1827, учила основну школу у Сомбору, а поред тога и више наука. Није се удала. У Београду је на служби од 1852. године, као учитељица најнижег разреда имала је 47 ученика;

33. **Ранкович Марија**, рођена у Бечмену 1837, од 1856. у Гургусовцу;

34. **Смиљанић Терезија**, рођена у Суботици, од 1858. у Брусници;

35. **Стојановић Катарина**, рођена 1820, од 1853. у Гургусовцу, а од 1855. у Крагујевцу;

36. **Тириловић Јулијана**, рођена 1812, у Србији, 1854–1858 у Ужицу и Чачаку;

37. **Францишковић Јелисавета**, рођена у Панчеву, од 1854. у Србији, у Чачаку и Ужицу;

38. **Фрушич Јулијана**, рођена у Новом Саду 1834, 1856–1858. у Београду, потом у Крагујевцу.

Тешко је утврдити старосну структуру ових учитељица, пошто су за неке од њих (12) непознати подаци о годинама рођења. Можемо на основу

ових података још закључити да се најмлађа запошљавала у 18. а најстарија (3) у 46. години живота.

У наведеном периоду у Србији је радило и 7 домаћих учитељица.

1. **Арсид Милева**, од 1854. у Пожаревцу;
2. **Димитријевић Анастасија (Наста)**, из Призрена, од 1845. учитељица у Нишу, као учитељица мешовитог разреда;
3. **Ђурић Милева**, од 1858. године у Крагујевцу;
4. **Јовановић Александра**, рођена у Шапцу, 1856–1858. учитељица на Теразијама, а потом у Ваљеву;
5. **Николић Милица**, 1851–1852. у Крагујевцу;
6. **Стаић Катарина**, 1856–1858. у Јагодини;
7. **Стоилковић Милева**, од 1854. у Крагујевцу.

2.1. МАРИЈА МИЛУТИНОВИЋ-ПУНКТАТОРКА (1810–1875)

Марија Милутиновић-Пунктаторка рођена је 1810. године у Будиму у породици Поповић. Школовала се у Будиму, где је изучила и приватно више наука, „Врло добро приљажаније и тачности“. Додатно је полагала методiku код Јована Берића, такође у Будиму. Своје школско образовање је допуњавала читањем књига. Љубав према књижевности, првенствено према лирици, проширила је и обогатила уз помоћ Луке Миловановића Георгијевића⁷. Постала је његова ученица и уживала је велико његово поверење и одликовање. Без ње не бисмо ни ми данас имали поезију Луке Миловановића Георгијевића, која је изузетно значајна у нашој књижевности и доприноси разумевању поезије и лирике. Да је она значајна за његов рад и очување његовог штива, говоре и сачувани историски подаци, у којима се јасно препознаје њена заслуга. *Када је Лука ишо торку чашу јада и невоља, када је лаговао и љаговао, ше када је ударио лириком о шле, тазећи у очајању њене одломчине – Марија је шага била вила биљарица његовим ранама – само њен дух умео му је унећи нову снају. Њеном шойлом залајању шреба захвалиши шшо је Лука своје разбацане шесме шрејисао и шшшуншо.*⁸ Она је заслужна и што су његове песме сачуване од заборава, и што је школа Луке Миловановића Георгијевића створила боље песнике. Он није био једини који јепосветио Маријисвоју пажњу; поред њега то је био и Вук Стефановић Караџић. Он се према Марији Милутиновић опходио са особитом пажњом и поштовањем – кад год би на својим честим путовањима боравио у Будиму, увек би се подуже задржао тамо где би могао да буде у Маријином друштву. Ово њихово међусобно уважавање и дружење допринело је да Марија песме Луке Миловановића Георгијевића преда Вуку

⁷ Лука Миловановић Георгијевић сматра се једним од зачетника наше лирике.

⁸ *Јавор: лист за забаву и науку*, уредник Јован Јовановић, 1862–1863; 1874–1893, Нови Сад.

Караџићу 1829. у Будиму (годину дана после песникове смрти). Ове песме Вук Караџић је објавио 1833. године у Бечу и тако их спасио од заборављавања, а уједно учинио још један велики допринос нашој књижевности. Како се у Вуковим писмима помиње, Марија Милутиновић је билавеома образована девојка, а у тим писмима он је ословљава са „Лепа Маца из Будима“.⁹

Учена младеж у Пешти окупљала се око ове „ванредне“ Српкиње како би стицала знања и водила разговор о новим књижевним појавама. Из круга ове учене младежи поменућемо Ђорђа Димитријевића (Рабаџију), Лазара Лазаревића, Јована Раића, Александра Будимировића, Аврама Бранковића и Димитрија Неофитовића. Поред вођења разговора о новим књижевним правцима, ту су читане и оцењиване песме и чланци који су се припремали за штампу у „Летопису“, „Цвећу“, „Родољупцу“, „Достопаменостима“, „Луни“ и осталим периодичним издањима онога времена. У том периоду књижевни круговима и целокупно образовано друштво били је заокупљено песмом Симе Милутиновића Сарајлије *Србијанка*¹⁰. И у кругу око Маријеона је највише читана и тумачена. Она је извршила модификовање *Србијанке*, јер је уз многе стихове прибележила неке знаке – пункте, чиме је допринела да је читаоци разумеју на прави начин. Сима се јавно дивио Маријиној модификацији, тако да су се и упознали 1836. године, када ју је и назвао „Пунктаторка“. Од тада је позната под овим надимком, који је и сама користила приликом потписивања.

Године 1836. Сима Милутиновић Сарајлија полази у Лајпциг да штампа *Тројесесџарсџиво*, када је упутио писмо Марији и у њему затражио њену руку. Пристанак да се уда дала је тек 3.2.1837. године, када му је послала писмо у Лајпциг. Писмо почиње са шест стихова у седмерцу, где се поново истиче њен неговани дар и развијена љубав према поезији.¹¹ Тек 1838. Сима Милутиновић Сарајлија се вратио с пута, па су се венчали 4. маја 1838. године. Марија удају објашњава на следећи начин: *Мени је досадило од њуђе чуди зависџџџи – а њуђе џосао као удаџџа неђу у руке узимаџџџи, само Боже сачувај чуда кођи се џредвидџџџи не да*.¹² Године 1840, 22. новембра, добили су сина Драгутина. О овом податку сведоче такође писма која је Марија слала супругу. У писму Марија му саопштава да је родила дечака ситног и сувог, али пуног живота; захваљује Стевани Симић што није осећала оскудице током овог периода и што јој се нашла на услузи.¹³ На основу сачуваних писама можемо закључити да

⁹ АСАНУ, фонд писама

¹⁰ Сима Милутиновић Сарајлија рођен је у трговачкој породици 3. октобар 1791. Био је српски песник и учитељ Петра Петровића Његоша. У друштву београдских књижевних људи у почетку друге половине XIX века био је претпостављан Гундулићу док је Гете о њему написао две странице похвала. Умро је у Београду 30. децембра 1847.

¹¹ Архив САНУ, 14161/282.

¹² Гордана Станковић, Свенка Савић, Мирјана Мојкић, *Знамениџџе жене Новој Сага*, I, Нови Сад: Футура публикације, 2001, стр. 74.

¹³ Архив САНУ, 14161/289.

су имали однос пун поштовања и љубави. Иако су живели често одвојени због песниковог рада, били су у сталном контакту. Сима је имао пуно поштовања према Марији, којој се обраћао са „Маро, Марице, Марилици, Голубице“, итд.

На основу сачуваних података можемо закључити да је Марија Милутиновић почела да се бави учитељским позивом 1847. године и да је водила приватну основну школу у Београду. У ову школу су многе угледне породице слале своје ћерке, чиме су желеле да им пруже боље могућности. Захваљујући сачуваној историјској грађи, на основу прегледа годишњих шематизама, долазимо до податка да је 1849. године Марија Милутиновић радила као учитељица државне школе у Београду код Велике (Саборне) цркве. Године 1852. добила је звање „старија учитељка“ тако да је и даље била учитељица код Саборне цркве, где је те године имала 15 ученика најстаријег разреда. Наредне године је била учитељица исте узрасне доби ученика, којих је ове школске године било осамнаесторо. У писму које је учитељица упутила супругу, од 14. априла 1841. године, наводи да има намеру да иде у „Цесарске границе“ како би била учитељица у некој женској школи. На основу ових података можемо претпоставити да је Марија пре рада у Београду била учитељица у „иностранству“ и да је постојала приватна женска школа у Земуну, тј. Београду, много раније од података о отварању прве женске школе у београдском округу из 1842. године.¹⁴

После доласка у Београд, посебно после смрти Симе Милутиновића Сарајлије (30. децембар 1847) Марија се у Београду бавила адвокатском праксом, *но како је из начела само сиротињи, која новца нема, бесилајно њред судом засиђујала, знајући законик у њрсите; њо је дођринело да њен кућни фонд буде веома сиромашан.*¹⁵ О овоме сведочи и Јакоб Игњатовић: „Симина супруга жена је великог дара. Још за живота Симиног занимала се адвокаторском практиком, бранила је парнице многе и то с успехом. Законик зна у прсте, у послу свом је тачна, стил јој је у писању жив, пун представљујуће силе.¹⁶ Како још наводи Ј. Игњатовић, била је веома успешна у овом послу. „У Београду, у то доба, могао је бити ко хоће адвокат, штавише и страни поданици. У Београду није било какве особене корпорације адвокатске, већ свако ко се томе предао, могао је на своју руку радити, нити је морао имати какав исказ о завршеним нужним студијама. Нико није грамзио да буде адвокат; од оних који су овде или на страни учили више науке, ти су имали веће амбиције у хијерархији, бирократији, јер је у то доба у Србији бирократија цветала. У то доба тешко да је било у Србији и једног правог, осим у Београду, али и ту су била њих двојица адвоката. Када је књига спала на једно слово, Милутиновићку, Симину

¹⁴ Ibid, 14 161/291.

¹⁵ *Јавор: листи за забаву и науку*, уредник Јован Јовановић, 1862–1863; 1874–1893, Нови Сад, стр. 350.

¹⁶ Гордана Станковић, Свенка Савић, Мирјана Мојкић, *Знамениће жене Нової Сага I*, Нови Сад: Футура публикације, 2001, стр.74.

Пунктаторку, говорила је како јој је било потеже заступати клијента кад је противнички заступник био Поповић, али са Давидовићем да јој је био лак посао.¹⁷ На основу овог релевантног податка, свакако можемо закључити да је Марија Милутиновић прва жена у Срба која се бавила адвокатуром.

Удовица Марија свог сина Драгутина Драгишу Милутиновића¹⁸ и себе издржавала је од пензије кнежевско-српске владе, која је износила до двеста форинти. На основу сећања Ћ. Рајковића сазнајемо да је Марија била пуна достојанства. Он истиче да ју је први пут у Београду посетио јуна 1848. године. Овом приликом жалила се на судбину песника уопште. Истакао је да је била у великом болу због смрти Симе Милутиновића Сарајлије, што се може препознати у следећим његовим речима: „Извео сам откуда бол, који је ту племиниту Српкињу морао мучити. Што Сима умре од својих непознат и неприпознат. Тај бол и огорчење одјекује и у њезином писму од 24. јануара 1861., које је предамном, у ком вели: – Поздравите сву радену и вредну господу списатеље, нарочито Јашу Игњатовића и Јоцу Јовановића (јер држим да је Кишјанош)“.

Све до своје старости, иако је живела у сиротињи, захваљујући посебној вештини и снажљивости, као учитељица девојачке школе била је преплаћена на све боље листове и плаћала народне историјске слике, наручујући их да се шаљу њеном сину који је учио у Немачкој и Бечу. Године 1861, када се први пут појавио лист „Комарац“, пропратила је своју преплату речима: „Желим да ми Комарац долеће. Можда ће пецањем својим убрзати ме да купим добре наочаре, па да читам све што се сада лепога и чиститога у Новом Саду пише и печата. Скањивала сам се да Вам давно пишем, али се ево провуче до данас. Остарела сам, па сам обљутала себе и свету. „Када је Ашир-паша 1862. просуо ђулад на Београд, записала је: „За време док је бомбардовање Београда трајало, и док сам се ја којекуда селила и повлачила, изгубила сам од ’Комарца’, ’Јавора’, ’Данице’ неке бројеве.“¹⁹ Затим наставља са ређањем који су то бројеви, те моли да јој се одмах пошаљу. Марија је написала биографију Симе Милутиновића, која је објављена у чешким листовима заслугом

¹⁷ Јаков Игњатовић, *Мемоари*, Нови Сад: Матица српска, 1966.

¹⁸ Драгутин Драгиша Милутиновић рођен је 22. новембра 1840. у Београду. Студирао је грађевинарство у Берлину, Минхену, Карлсруеу и Бечу. Био је инжењер, архитекта и историчар уметности, наставник у Великој школи и члан Српског ученог друштва. У сарадњи са Михаилом Валтровићем снимао је и проучавао српске средњовековне споменике. Значајни су његови пројекти: неколико типова малих цркава, инжењерски рад на пресецању нове пруге Београд–Алексинач, као и Београдска железничка станица (1884). Урадио је урбанистички план нове вароши Даниловграда у Црној Гори; пројектовао је приватне зграде и иконостасе за цркву Светог Ђорђа у Новом Саду, у Долову код Панчева итд. Изабран је за дописног члана Московског археолошког друштва (1878) и почасног члана Српске краљевске академије (1892).

¹⁹ *Јавор: лисци за забаву и науку*, уредник Јован Јовановић, 1862–1863; 1874–1893, Нови Сад, стр. 351.

Ј. Ритерберга. Стил у писању јој је жив, пун снаге и израза, често је прожет и веселим хумором.

Колико је била позната, едукована, испред свог времена и знаменита жена у Срба, можемо видети и у дневнику Анке Обреновић²⁰ која помиње Марију Милутиновић као жену која је прва почела да користи пеглу у Београду 1838. године. Њена кућа у Београду је било стециште Војвођана. Забележено је да је у њој током боравка у Београду становала прва српска академска сликарка, Катарина Ивановић.

Марија Милутиновић је добро познавала немачки језик. Године 1837. преводила је на немачки језик, на захтев Симе Милутиновића Сарајлије, збирку историјских текстова које јој је он слао из Лајпцига. Како се може видети из писма од 16. марта 1837, она Сими објашњава да не воли да се бави списатељским послом, али ће то учинити за његову љубав. Молила је у овом писму и да јој пошаље српско-немачку граматику од Грима.²¹

Марија Милутиновић Пунктаторка умрла је 1875. године у Београду, где је и сахрањена. О њеној смрти сведочи и телеграм који је послат из адвокатске канцеларије из Панчева од стране Свет. Касопиновића њеном сину Драгутину.²² У једном од последњих писама Ђорђу Рајковићу, разочарана заборавом од стране војвођанске (новосадске) културне елите, она пише: „Остарела сам па сам обљутала себи и свему.„Од ње су се опростили и у листу „Јавор“²³ следећим речима: „С Богом за навек, дична ’пунктаторко’! Нека ти земља буде лакша нег што ти је живот био!“²⁴

2.2. ПЕРСИДА ПИНТЕРОВИЋ (1845–1895)

Персида Пинтеровић рођена је у Срему, у Руми 1845. године, у породици Пинтеровић (од мајке Настасије). Персида је имала и млађу сестру Ану. Њена мајка Настасија обратила се Министарству унутрашњих послова, истакавши да она као удовица аустријског порекла, са својим пунолетним ћеркама, одгојеним у аустријској власти, подноси заклетву на поданост Српству. Добила је уверење 1864. да се сматра за природну сажитељку српску са својим ћеркама (прилог 1).²⁵



²⁰ Архив САНУ; А. Јефрема Обреновић, „Дневник“.

²¹ АСАНУ, 14 161/238.

²² АСАНУ, 13 111/2.

²³ Лист „Јавор“ је излазио 1, 10. и 20. дана сваког месеца. Овај лист је штампан у Новом Саду.

²⁴ *Јавор: лист за забаву и науку*, уредник Јован Јовановић, 1862–1863; 1874–1893, Нови Сад.

²⁵ АСАНУ, 13603.

Прилог 1.



Прилог 2.



Персида се школовала у Зрењанину. Пошто је изучила све, што је Српство у то доба било у стању да пружи својим најбољим кћеркама, постављена је за учитељицу у Шапцу. Одмах по завршетку друге школе године, 1864. одликована је повељом која сведочи да васпитава и образује ученице српског подмлатка (у Шапцу) првог и другог разреда у звању „млађе учитељке“ (прилог 2).²⁶

Касније је постављена за старију учитељицу, а потом је дошла у Вишу женску школу по савету Љубомира Ненадовића, који ју је запослио док је била учитељица у Шапцу. Његову наклоност је стекла као *образована и одушевљена Српкиња*. У школи је предавала српски и немачки језик, а у једном периоду и женски рад.

Њен рад је био веома обилан и разноврстан. Персида Пинтеровић се разликовала од својих колегиница и по својој широкој умности, о чему сведочи њена ученица Милица Бабовић²⁷ у својим сећањима. Пошто у овом периоду закон није дозвољавао да се девојчице образују у гимназијама, већ у Вишој женској школи, отац Милице Бакић, угледни професор педагогије и психологије тога времена, успео је да издејствује дозволу од министра да Милица похађа Другу мушку гимназију. Била је једина девојчица међу дечацима. Циљ оваквог очевог деловања био је да припреми ћерку за студије и школовање у иностранству, што није било могуће похађањем Више женске школе. Милица

²⁶ Ibid

²⁷ Милица Бабовић рођена је 17. маја 1876. године у Крагујевцу, у породици Бакић. Отац јој је био у то време професор педагогике и психологије на Учитељској школи у Крагујевцу. Мајка Љубица Бакић, рођена Вучетић, пореклом из Горњих Карловаца, рођена 1856. године била је образована, говорила немачки и француски и свирала клавир. Имала је седморо деце, од којих је Милица била најстарија. Она је учила Милицу домаћинству и лепом понашању.

је завршила четири разреда гимназије, али је по свршетку четврте године уследила наредба министра просвете др Владана Ђорђевића да се више женска деца не примају и не могу продужити вишу гимназију. Тако се Милица Бабовић нашла у Вишој женској школи. Она истиче да је постојала велика разлика између организације наставе гимназије и Више женске школе; разлике се препознају у начину предавања и начину евалуације. Она те разлике јасно прецизира на следећи начин: „У гимназији сам одговарала својим речима, овде се учило напамет, ни једна се реч није смела променити. Још је била добра професорка Персида Пинтеровић, али благо ми каже – Сетићеш се, Бакићева, мало боље, док од речи до речи не кажем по прибелешкама/нисмо имали књиге/...само она није била пакосна, док су ми друге увек хтеле нешто да пребаце, да би ми смањиле оцену са речима – Шта би вама отац казао да сте овако изрезали свеску – за домаћи задатак, и још много других закључака, јер прво што нисам одмах код њих учила, а пре више година отац је био код њих хонорарни професор за педагогику“²⁸.

За управитељицу Више женске школе Пинтеровићева је постављена 1894. године, по пензионисању Катарине М. Миловук²⁹, и на тој дужности је остала до смрти 1895. године.

²⁸ Архив САНУ: М. Бабовић-Бакић, „Из старог Београда, Доживљаји и сећања Милице Бабовић-Бакић 1876–1958“, Београд, стр. 19.

²⁹ Катарина М. Миловук рођена је у Новом Саду 15/28. августа 1844. године, у породици Јована Ђорђевића, пуковника и начелника стајаће војске. Школовала се у Русији, где је 1861. године „свршила николајевски курс (гимназију у Николајеву), и положила велики државни испит на одеском универзитету”. Познавала је четири страна језика: руски, француски, немачки и енглески. Била је музички образована, свирала је клавир. За управитељку Више женске школе у Београду постављена је 1863, када је и основана. На тој дужности остала је пуних 30 година. Предавала је у школи француски језик и више година педагогику. Написала је три мала уџбеника за ученице *Педагојску* и *Методску*, (Београд, 1866) и *Историју светиа украјком ирејледу за женскиње* (Београд, 1871).

За ширу публику превела је познати роман баронице Сутнер *Доле оружје* (Београд, 1899). Године 1875. основала је Женско друштво, прво женско удружење у Србији, које се затим са својим подружницама ширило у целој земљи. Дуго времена гђа Миловук била је председница тога друштва и као председница основала је Радничку школу и Базар (Пазар). Овим је пружила даљи основ за стварање женских радничких школа, које су се угледале на своје средишно друштво; ове школе су знатно припомogle да се једна грана заната за женско делање (кројење, шивење, вез) код нас живо развије. Базар је основала у Срему, да би се продајом свих врста везова и тканина, производа наше женске домаће радиности, не само постигла материјална добит за друштво него се и потпомогло подизање саме радиности; с друге стране, циљ је био да се кроз те радове/производе рекламира наша земља у страном свету, међу онима који су те ствари умели да цене. У време установе Сената гђа Миловук је тражила право гласа за себе и жене уопште. У много чему још била је прва – основала је прво Женско музичко друштво у Београду, 1889. године. Пензионисана је 1894, након чега се одмах упутила у Солун, где је провела три године као управитељица Српске више девојачке школе и пансионата. Незадовољна реформом којом је школа претворена у радничку, вратила се у Београд. Године 1865. удала се за Милана Миловука, правника по струци, професора историје, земљописа, краснописа у првој и

Пинтеровићева је била једна од највреднијих чланица Београдског женског друштва. Љубав према раду довела ју је на прво место у Друштву, на место председнице. Касније су је чланице Женског друштва, прожете осећањем највишег признања према заслугама своје председнице, одликовале још почаснијим местом у Друштву – местом почасне чланице, а тако и родољубиве сестре у Новом Саду и Великој Кикинди. Осим тога, била је председница литерарног одбора за „Домаћице“, који је богатила својим радовима, разним оригиналним педагошким чланцима, преводима позоришних чланака са страних језика на српски. Тридесетогодишњи неуморан радна једном од најузвишенијих задатака истрошио је њену снагу. Умрла је 1895. године.

За њену велику заслугу, за њен племенит рад на разним пољима заслужила је признање и похвалу свог народа. Њена прса била су више пута украшавана знацима краљевске милости. Име јој је забележено у вечитим споменицима просветних и патриотских друштава. Њен разум и карактер, њена љупкост, племенитост и добра душа оставили су најлепше успомене у срцима свих који су били срећни да само часак проведу са њом, ма на ком од разноврсних послова којим је посветила сав свој живот.

3. ЗАКЉУЧАК

Дуготрајна, може се рећи вековна, борба жена против сваке врсте подређености у почетку, током 19. века била је сведена на појединачне напоре храбрих, образованих, даровитих и често усамљених жена.

За савремени феминистички покрет код нас од пресудног значаја је почетак образовања девојака. Упознајући се са тим подручјем, добрим делом недовољно познатим и истраженим, нисмо испунили само дуг према друштву и култури историје, него смо допринели и историји педагогије, којој су до данас прве учитељице била потпуна непознаница.

У овом раду је показано да је доба раних учитељица доба неједнакости између мушкараца и жена, што је била непремостива препрека и за оне жене које су тражиле, досегле и избориле се за своје образовање. Ове неједнакости препознајемо у тадашњем положају учитељица, који се од положаја учитеља разликовао и у образовном и усочијалном домену. И поред ових недаћа и препрека са којима су се сусретале, првеучитељице су успеле да делују у складу са најважнијим педагошким и дидактичко-методичким захтевима. Међу учитељима уопште, па и међу учитељицама, постоје значајне индивидуалне разлике, разлике у погледу различитих компетенција и емоционално-социјалних стандарда. Отуда, међу раним учитељицама Србије имамо, осим њиховог

тада јединој реалци у Србији. Миливук је одликована Орденом Друштва српског Црвеног крста (1877), Медаљом кнегиње Наталије за ревносну службу (1878), Медаљом краљице Наталије (1886) и Орденом Светог Саве III реда. Умрла је 27. септембра 1913. године.

примарног учитељског занимања, и друге секундарне делатности у којима су биле подједнако успешне и доминантне. Пример ових учитељица је свакако Марија Милутиновић-Пунктаторка, која је поред тога што је била прва државна учитељица у Србији и прва жена адвокат у Србији. Марија Милутиновић је до данас била непозната нашем педагошком свету и још већа непознаница за државно-правни домен. Поред ње, ту су и учитељице (Персида Пинтеровић, Косара Цветковић, Милева Св. Вуловић, Станка Глишић и Милена Симић-Павловна) које су поред ударања педагошких темеља, допринеле културно-литерарном раду у Србији. На основу њихових биографија, како глобалних, тако и селективних, закључујемо да су ране учитељице пореклом, у највећем броју, биле из Војводине и да су оне одиграле значајну улогу у развоју женског образовног система на српском поднебљу.

Женске основне школе постојале су и пре доношења указа о отварању 1845. године. Сходно томе, прве учитељице појављују се у Србији од 1842. године и од тада почиње ширење женске образовне мреже.

ЛИТЕРАТУРА

Необјављени извори

- Архив Србије: АС, МПС, III-402/1850
Архив Србије: АС, МПС, III-101/1859
Архив Србије: Јб. А. Попивић: Шематизам Кнежевине Србије (1839–1851), Београд, 1999.
Архив Србије: Календар за шематизам Србског Књажевства (1853–1860).
ААСАНУ: 13 111/2
АСАНУ: 14 161/238
АСАНУ: 14 161/282
АСАНУ: 14 161/289
АСАНУ: 14 161/291
АСАНУ: А. Јефрема Обреновић, Дневник, 14147
М. Бабовић-Бакић: Из старог Београда, Милица Бабовић-Бакић, 1876–1958, Београд.
Историјски архив града Београда: ИАБ, УГБ, 1842,К,18,Ф III, 534
Историјски архив града Београда: ИАБ, УГБ, 1842,К,19,Ф IV, 962
Историјски архив града Београда: ИАБ, УГБ, 1844,К,29.87
Историјски архив града Београда: ИАБ, УГБ, 1844,К.34,ФVI,1446
Историјски архив града Београда: Живот у Београду 1842–1850, Београд, 2004.

Литература

- Деспотовић (1926): Петар Деспотовић, *Историјска педагошка заучишља и учишља*, Београд: Г. Кон.

Ивановић (2003): Дарко Ивановић, *Српски учитељи из хазбуршке монархије у Србији од првој устанка до пада устанобранитељској режима (1804–1858)*, Београд: Минерва.

Коменски (1997): Јан Амос Коменски, *Велика дидактика*, Београд: Завод за уџбенике.

Станковић (2011): Љиљана Станковић, *Кашарина Миловук (1844–1913)*, Београд: Педагошки музеј у Београду.

Стојаковић, Савић, Мајкић (2011): Гордана Стојаковић, Свенка Савић, Мирјана Мајкић: *Знамениите жене Новог Сада I*, Нови Сад: Футура публикације.

Станковић (2003): М. Станковић, *Школе и просвета Шумадије у 19. веку*, Крагујевац.

Поткоњак (2006): Никола Поткоњак, *Образовање учитеља у Срба*, Београд – Ужице: Учитељски факултет у Сомбору.

Ранковић (1899): Светолик Ранковић: *Сеока учитељица*, Београд: Просвета.

Тешић (1967): Владета М. Тешић, *Школе у Београду пре сто година (1860–1870)*, Београд – Ваљево: ГП „Милић Ракић“.

Тешић, Мирковић, Ћунковић, Вуковић (1980): Владета М. Тешић, Милан Мирковић, Срећко Ћунковић, Раде Вуковић, *Сто година Просветној савести Србије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ћунковић (1970): Срећко Ћунковић, *Школство и просвета у Србији у XIX веку*, Београд: Педагошки музеј.

Часописи

Босанска вила, X, 1895, бр. 2, 192.

Вечерње новостии, III, 1895, бр. 152.

Вечерње новостии, IX, 1911, бр. 330, 2.

Гласник Историјској друштва у Новом Саду, Нови Сад, 1939.

Јавор: лист за забаву и науку, 1875.

Просветни гласник, бр. 2, децембар 1899, Београд.

Учитель, 6, Београд: Савез учитељског друштва СР Србије, 1984, 118.

Електронски извори

http://www.uciteljtasa.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=46:nekada&catid=34:o-koli&Itemid=57 (02.3.2013.)

Nena A. Vasojević

University of Belgrade

Multydisciplined PhD studies

The history and philosophy of the natural sciences and technology

THE FIRST SERBIAN CLASS TEACHERS

Summary: The first Serbian teachers, their life and work, are not well known for our history and pedagogy. In the researches in the 19th century the sex data are left out. Reviewing the pedagogical literature we can find very modest tracks of the specific laws and decrees referring to the schooling of the girls' population without any deeper analysis of the phenomenon. This problem is conditioned by the social climate of that time – women did not have any equality and their work was not evaluated. In this paper we show the biography and the professional development of Marija Milutinovic and Persida Pinterovic, class teachers who were not only very significant for the educational system but also for the history of pedagogy.

Key words: class teacher, school, female education, educational system

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Илијана Р. Чутура

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука, Јагодина

Катедра за филолошке науке

УДК: 821.163.41.09:81'38"18/19"(049.32) ;

811.163.41'38(049.32)

ИД БРОЈ: 208621324

Примљен: 2. април 2013.

Прихваћен: 21. април 2014.

О СТИЛУ У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ

Милош Ковачевић, *Српски јисци у озрачју сџилисџике*, Београд: „Филип Вишњић“ – Гацко: Српско културно и просвјетно друштво Просвјета, 2013, 364 стр.

Монографија *Српски јисци у озрачју сџилисџике* једна је у низу књига у којима се професор Милош Ковачевић посвећује проблемима лингвостилистике. Како и сам у Уводној напомени каже, та су истраживања започета монографијама *Сџилске фиуре и књижевни џексџ* (1998) и настављена књигама *Грамаџичке и сџилисџичке џеме* (2003), *Сџиси о сџилу и језику* (2006), *Сџилска значења и зрачења* (2011) и *Линџвосџилисџика књижевноџ џексџа* (2012). Последња наведена књига објављена је у јубиларном, 104. Колу Српске књижевне задруге, поводом сто двадесете годишњице рада Задруге. Међутим, Ковачевић у Уводној напомени из ове листе књига-претходница изоставља најмање две важне књиге: *Предавања џроф. др Милоша Ковачевића одржана у Лондону 2000. и 2001. џ. џоводом славе Фонда Лаза Косџић* (Лондон–Бирмингем 2001) и монографију објављену у три издања (*Грамаџика и сџилисџика сџилских фиура* из 1991, у другом и трећем издању – 1995. и 2000 – насловљену *Сџилисџика и џрамаџика сџилских фиура*). А она је, можда и више него остале, поставила методолошко утемељење Ковачевићевих лингвостилистичких анализа. Ово сугеришу и два њена наслова који се ни по чему другом не разликују осим по измењеној хијерархији аспеката анализе стилских фигура. Да та два погледа на језик и књижевност чине хармоничну целину, сведочи и Ковачевић у уводном тексту трећег издања: „аспект стилистичког структурисања форме (стилематичност) фигуре и аспект функционалне вриједности (стилогеност) фигуре тако [су] међусобно условљени да одсликавају двије стране исте медаље“.¹ Ове „две стране медаље“ остале су

¹ Из „Прослова трећему издању“ књиге *Сџилисџика и џрамаџика сџилских фиура*, Крагујевац: Кантакузин, 2000, стр. 8.

и надаље Ковачевићев методолошки темељ, што се недвосмислено показује и у књизи *Српски њисци у озрачју сџилисџике*.

Она се састоји из десет објављених или на научним скуповима изложених радова, Уводне напомене, библиографске напомене, регистра имена и белешке о аутору. Радови су расподељени асиметрично, у два потпуно неједнака дела: *Сџилисџика ѓрозе* са осам научних чланака и *Сџилисџика ѓоезије и драме* са само два, од чега је један посвећен Раичковићевој поезији а други драмским текстовима Душана Радовића.

Већ из прегледа наслова могуће је наслутити којим се проблемима и на који начин Ковачевић бави. Прво, једино у насловима анализе Ракитићеве поезије и Капорове прозе изостаје морфема *-сџил-*, која је у свим осталим насловима заступљена у лексемама *сџил*, *сџилски*, *сџилисџика*, *сџилемаџично(сџи)*, *ѓрафосџилемски*, *џексџосџилемаџика*. И друго, у насловима су свакако претегле лексеме које се могу подвести под супсумирајуће значење истакнутих карактеристика текста на свим језичким нивоима: *особине*, *особиџосџи*, *доминанџие*, *вредносџи*.

Књигу отвара текст о Андрићевом језику као врхунцу Вуковог стила и језика, који све потоње анализе ставља у контекст развоја српског књижевног језика. А на подлози Андрићевог усавршавања и брушења Вуковог језика, Ковачевић се бави језичким изразом савремених српских писаца, и то чини на основу корпуса који је увек циљно изабран, што се образлаже у уводним деловима текстова. То је уједно и једини валидан начин да се уопште говори о језику једног писца, јер само формулисан и дефинисан лингвостилистички проблем може водити анализу мимо оне што дозвољава да „уштине“ мало одавде, а мало оданде, мало из лексике, а мало из „утиска“, те се нужно исцрпљује у овлашним резултатима.

Следе текстови у којима се аутор бави следећим проблемима, по правилу не само једним или уско постављеним у стваралаштву једног књижевника: ауторским и неуправним говором, типовима туђег говора, синтаксостилистичком глаголских облика и стилским паралелизмима код Тохоља; синтаксичко-стилистичким типовима преношења говора, типовима стилематичне лексике и графостилемским јединицама у прози Мироја Вуковића; досетком и алузијом у причама *Драџи наши* Мома Капора; графостилемама у роману *Сила* Бранка Брђанина Бајовића; синтаксом, семантиком и стилистиком питања у роману *Госџодска улица* Ранка Рисојевића; стилематичношћу лексике у Анушићевом роману *Агресар изџубљених душа*; криптографским дискурсом у којем „различита читања доносе дијаметрално различита значења“ (280). У другом делу књиге Ковачевић се бави типовима еквивалентности у поезији Слободана Ракитића и доноси широк поглед на језик и стил Радовићевих драмских текстова за децу, укључујући проблем питања и ауторских дидаскалија.

да управни говор као 'сукус' дијалога није само основ драмске књижевности него истовремено и основна форма разговорног функционалног стила [...] И заиста, разговорни функционални стил и језик драмскога текста садрже низ заједничких особина, али се та два плана испољавања језика никако не могу поистоветити, најприје по томе што је текст драме 'двотекст' јер садржи и текст дидаскалија“ (320–322).

Ковачевић се посвећује дидаскалијама као неистраженом сегменту драмског текста и успоставља битну функционалну разлику између дидаскалија у Радовићевим радио-играма, текстовима за телевизију и онима у текстовима за „мало позориште“. У радио-играма ауторска упутства „односе се понекад само на опис звучних ефеката између дијалога, а понекад служе за карактеризацију ликова“ (344), опис стања ликова или пратилачких говорних особина које се огледају у начину говора; често имају и функцију одсликавања звучно преносивих „елемената ситуације у којој се налазе ликови“ (344). У телевизијским серијама за децу оне имају другу функцију – у њима се „готово искључиво описују невербалне радње ликова на сцени“ (343). У драмским текстовима за „мало позориште“ дидаскалије одсликавају физичко и(ли) психичко стање говорника које се испољава у начину говора, изражавају пишчева „упутства“ за изговор реплика или понашање на сцени, за уређење сценског простора и сл. На крају, најзанимљивији је тип у којем дидаскалије имају функцију реплике ћутањем, гестом или мимиком, као у примерима једночинки *Зубобоља* и *Где је Нушићева улица*.

Сваки текст у књизи, а не само овај о Радовићу, сведочи да се у оваквим анализама које говоре о *језику у књижевном делу* не може губити из вида ни једно ни друго – ни језик ни књижевност, и да је сваки једностран приступ осуђен на површност.⁵ Јер управо је језик „место поетичког идентитета књижевности“ и „место њеног теоријског разумевања“, а Ковачевић истраживач који „тако једноставно увиди за нас невидљиви, а за њега и после његове анализе тако очигледан проблем, стилогени 'дефект'“ (Бошковић 2013: 80–81).⁶

По издвојеним проблемима, књига *Српски јисци у озрачју сџилисџике* обилује расветљавањем таквих „дефеката“, а по природи избора анализираних текстова, књига се креће у пољу истраживања идиолекта појединих савремених књижевника. Међутим, она обухвата одређени временски распон и писце са различитих говорних подручја српског језика, те самим тим доноси мозаичку али обухватну и кохерентну слику језика и стила савремене српске књижевности.

⁵ О овом двојству, успешно спојеном у Ковачевићевом опусу, говори Александар Милановић у тексту „Моћ и домети интегралног лингвостилистичког приступа“ (*Узданица* 2013, X/1, 73–77).

⁶ Драган Бошковић, Књижевност је лице језика, *Узданица*, 2013 X/1, 79–82.

Сања Пантовић

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

УДК: 821.163.41.09-31 Милинковић М.
ИД БРОЈ: 208621580

Примљен: 21. децембар 2013.
Прихваћен: 21. април 2014.

НЕСКРИВЕНО А ЗАБОРАВЉЕНО ЗЕМАЉСКО БЛАГО

Миомир З. Милинковић, *Воденица код штри јарца*, Београд: Bookland, 2013

Роман *Воденица код штри јарца*, претендује да буде дечји роман, са научно-фантастичним проседеом о постојању ванземаљаца и њиховом походу на планету Земљу. Радња романа смештена је у село Раван, које потреса вест о нестанку двоје деце којима се након излета у околној шуми губи сваки траг.

Због нестанка Жарка и Даре најодважнији из дечје дружине, под именом *Коло*, захваљујући помоћи биљака полиглота и паса који говоре, као и старом воденичару Божи, упуштају се у авантуру проналажења и избављења несталих. Траг их води до одраслима недоступне пећине која скрива тајну о извидничкој посети ванземаљаца планети Земљи и њиховом фаталном плану о походу на њу. Инвазија се припрема због могућности коришћења планетиних природних блага, минерала, руде, ваздуха, богате флоре и фауне, које, због специфичних услова живота, на планети придошлица – Марсу – не успевају. Ванземаљци су замишљени као безобличне фигуре које поседују моћ мимикрије и метаморфозе, а које се у савладавању простора и времена користе високом механизацијом и аутоматизацијом. План о освајању Земље не могу спровести без деце, коју делом претварају у главне процесоре и микрочипове, а делом клонирају у ратнике освајаче.

Откривајући законитости једне паралелне стварности и ослобађајући један чип који поново добија облик детета које ће прозвати Нико, дружина, са дечаком Костом на челу, придобија пријатеља и помоћника који ће одиграти значајну улогу у ослобађању остале заробљене деце, али и у одбрани земљана од похотних ванземаљаца.

Упоредо са боробом против ванземаљаца, део дружине – Часлав, Чеке-тало и Зора – задојени легендом о Златном граду римских императора, коју су чули од одраслих, трагају за подземним царством и његовим благом. Сплетом чудесних околности и уз помоћ фантастичних бића, откривају скривени древни град и недоступни музеј са статуама свих препотопских животиња.

Прича о ванземаљцима и скривеном граду смештена је у рурални амбијент, са мотивима идиле и, за савременог читаоца, готово нереалне хармоније у односу човека према природи, као и у односима унутар сеоског колектива. Акције главних јунака нераскидиво су повезане са сеоском школом, воденицом *Код штри јарца* и тајанственом шпиљом. За последња два најчешће је везан фантастички проседе романа, при чему се за први везују фолклорна и митска фантастика, а за други тематско-мотивска структура блиска жанровима научне фантастике. Воденица поред стене која има облик три јарца већ на почетку романа дозива мистично и фолклорно значење из усмене традиције, као место које се везује за хтонски, онострани свет. Та мистичност добија нови призивок у случају напада ванземаљаца, те бива инвертирана. Захваљујући скривању у воденици међу цаковима брашна, које придошлице на земљи не могу детектовати, бива спашен најзначајнији чип – дечак по имену Нико. Будући да ће управо Нико одиграти главну улогу у супротстављању ванземаљцима и у откривању њихових слабости, семантика воденице бива промењена: она и даље остаје главна тачка живота у селу, али не опасна, већ – спасоносна. Таква њена функција уско је повезана са једном од едукативних равни романа – потреби за већом бригом о природним богатствима, нарочито води и јестивом биљу, односно Мајци Природи и њеним очувањем. Посвећеност актуелној еко-теми доприноси извесној дидактичности романа.

Роман *Воденица код штри јарца* иницијално је замишљен као роман о дечјој дружини, тачније као роман разреда, добро познат у домаћим и европским еквирима. Поред страних узора, вешто се прате оквири Нушићевих *Хајдука*, а понајвише Ћопићевог романа *Орлови рано леће* (добра учитељица Лана, на пример, има пандан у учитељици Бојани, док је строги учитељ Јоле потоњи спроводник болних педагошких метода учитеља Паприке). Насупрот мотивацији за настанак дружине у Ћопићевом роману, у нашем случају, дружина не настаје из својеврсног пркоса учитељу, већ спонтаним опажањем о јединственој сложености разреда која се јавља током једног часа у природи, за време упражњавања дечјих игара.

Као и у другим реалистичким романима за децу, приказивањем дечје дружине, и у овом случају, потенцира се неопходност дружења, пријатељства и слоге колектива. Такође, и дружина *Коло* имаће значајнији, виши циљ. Јунаке романа, поред незаобилазне радозналости, откривалачког и авантуристичког духа, под велом игре и игривости, одликује веома изражена хумана црта, потреба да се помогне другима – њиховим другарима, али и одраслима, који и не слуте опасност која се надвила над селом. Тако жеља за авантуром, као покретачки импулс и примарна мотивација ликова, добија прави облик у исказаној храбрости и спремности да се спаси село, односно, сама Земља, читав свет. Доминација идеје о неопходности дружине и сложеног колектива, имала је за последицу да дечји ликови, појединачно, остану у сенци динамичности

радње. Истакнут је значај постојања и неговања истраживачког, у суштини добронамерног дечјег духа, који омогућује другачију, ведрију перцепцију стварности, ослобођену сваке драматичности и трагике.

Временски оквир романа остаје неодређен, с индикативним, додуше некохерентним, назнакама. Замишљени свет ванземаљаца-марсоваца и њихов поредак, као и мотивација за освајање Земље, теже оригиналности, при чему се, на моменте, веродостојност и убедљивост тих фантастичних елемената смештених у рурални оквир перципира и као својеврсна некомпатибилност тематско-мотивске структуре. С друге стране, роман одликује лакоћа приповедања, једноставност поетског израза, као и транспарентност призора и сцена. Пластичност слика постиже се сведеним, краћим дескриптивним исказима. Учестала је дијалогска форма, упркос којој, захваљујући одмереном приповедачком поступку, радња романа не подлеже ретардацији. Приповедање одликује изузетна наклоност ведрини дечјег духа и свету детињства и стасавања.

Роман *Воденица код њри јарца* несумњиво представља својеврсни покушај омажа реалистичком роману за децу, који бива укрштен са научном фантастиком и фантастичним елементима из усмене традиције. Реч је о захтевном подухвату, вођеном најчистијим хуманим и поетским преокупацијама, о чијој успешности остаје сваком читаоцу да засебно просуди.

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 усџанове 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.

Конџакџ њодаџи

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.

Аџсџиракџ (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.

3. Web документ

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне зајрује
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] (окт.)- - Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, 2003 – (Ниш : Nais
print).– 24 cm

Је наставак: Узданица (Светозарево) =
ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS. SR-ID 110595084