

**УЗДАНИЦА**

ISSN 1451-673X

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, децембар 2014, год. XI, бр. 2

UDC 81  
82  
7.01  
37.01

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке  
НОВА СЕРИЈА, децембар, 2014, год. XI, бр. 2

## *Издавач*

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

## *За издавача*

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

## *Главни и одговорни уредник*

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

## *Уреднички одбор*

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; мр Маја 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 Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Јелена 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 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 Смиљковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; доц. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; доц. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

## *Одговорни уредник*

Мр Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина.

## *Адреса уредничког одбора*

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 Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штегић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет.

## *Рецензенти*

Проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Весна Минић, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић; проф. др Радмила Миловановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; мр Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. др Милосав Савић, Државни универзитет у Новом Пазару, Департаман за филолошке науке.

## *Технички уредник*

Радомир Ивановић

## *Лектура и коректура*

Мр Марија Ђорђевић, мр Нина Марковић, Јелена Јб. Спасић

## *Превод резимеа*

Дијана Андрејић

## *Штампа*

NAIS print, Ниш

## *Тираж*

300

## *Ликовни ирлози*

Ливиу Епурас, Румунија  
Из циклуса „Археологија“

## САДРЖАЈ

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Јелена Р. Јовановић Симић, Хумане поруке (српских) народних пословица / 7–20
- Илијана Р. Чутура, „Школин парк“ – дневничко ратно склониште  
*Слика раија у Аџићевим свескама о јарку Учићевске школе* / 21–33
- Јелена Љ. Спасић, Антономазија у поезији *Хиландарја* / 35–45
- Миомир Милинковић, Игра и хумор – основна претпоставка интермедијалног карактера књижевности за децу / 47–54
- Никола М. Ђуран, Еманципација америчке поезије кроз искуство светских ратова / 55–67
- Нина Б. Марковић, Тајна приче понорнице (о обликовању наратива у роману *На Дрини ћурџија* Иве Андрића) / 69–82
- Снежана Паравиња Шкрбић, Роман *Мали Принц* А. С. Егзиперија у контексту *Сјароја Завешта* / 83–90
- Емина М. Копас-Вукашиновић, Емилија Н. Лазаревић, Претпоставке квалитетне сарадње студената и универзитетских наставника / 91–99
- Живорад М. Марковић, Утицај гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања / 101–110
- Мила Б. Бељански, Слободан Б. Бељански, Корелати социометријског статуса код ученика основне школе / 111–119

### СТРУЧНИ РАДОВИ

- Вера М. Савић, Тематска настава енглеског језика на млађем узрасту као одговор на захтеве образовања у 21. веку / 123–138
- Милица Д. Митић, Савремена настава граматике српског језика / 139–146

Јелена М. Јосијевић, Регуларизација неправилних глагола у савременом енглеском језику / 147–154

Радица Ристић, Хиперузбудљивост и стилови учења код деце са уметничким преференцијама / 155–168

#### ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

Бранка Р. Брчкало, Методичка монографија која ће унаприједити методiku наставе књижевности / 171–173

Биљана Ј. Стојановић, Пограничје и изузетност / 175–176

*УПУТСТВО АУТОРИМА* / 177–180

# РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



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

УДК: 821.163.41.08-84:398  
811.163.41'37  
Оригинални научни рад  
Примљен: 21. април 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ХУМАНЕ ПОРУКЕ (СРПСКИХ) НАРОДНИХ ПОСЛОВИЦА<sup>1</sup>

*Апстракт:* Како је већина пословица ишла за општом људском истином, тако се јасно открива хуманост као највиша вредност ових малих фолклорних форми: оне се баве општим темама људске егзистенције и судбине на овоме свету. Аутор намерава на грађи Вукових *Српских народних пословица* показати неке од ових лингвистички и стилистички ефицијентних особености парема, те и упутити на њихову савремену културолошку комуникабилност.

*Кључне речи:* српске народне пословице; хумана порука; лингвистичка, комуникативна и стилистичка ефицијентска вредност.

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. Пословице су занимљиве као особена врста духовног израза који се дотиче многих страна живота, и по томе оне чине веома важан слој културног и вербалног наслеђа. Ова област народнога стваралаштва као да најнепосредније открива дух народа, његове обичаје и његов језик, једном речи, читав његов живот.

2. Српске народне пословице значајан су део наше културе и још по једној додатној околности којом је условљен њихов положај и живот у српској књижевности: по томе што се њихов претежни део нашао у знаменитој збирци Вука Стеф. Караџића<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Овај рад је написан у оквиру пројекта 178006 *Српски језик и његови ресурси*, који финансира Министарство за науку и развој Републике Србије.

<sup>2</sup> У овом раду служићемо се Просветиним издањем. Значајан извор података за наше интерпретације у Уводу представља поговор томе издању из пера Мирослава Пантића (1965).

а) Мало је дела која се по свом значењу за нашу културу могу мерити са *Српским народним пословицама* Вука Караџића. Стога је потпуно разумљиво што оне још и сада, више од сто педесет година од свог појављивања, привлаче пажњу научника. Мада се о Вуковим пословицама писало, додуше врло мало и на 'устаљен начин', тим радовима још увек није обухваћено све што је од интереса за науку<sup>3</sup>, и вероватно ће се стручњаци многих дисциплина још дуго обрађати овом делу као извору обавештења о језику, људима и времену у коме су те пословице настале.

б) Уосталом, речи исписане из народних песама, пословица, загонетки и других видова народног стваралаштва имале су за Вука и његову концепцију књижевног језика српског посебну вредност. Присуство неке речи у народним умотворинама био је несумњив доказ да та реч припада слоју народне лексике, да живи у народу, да игра посебну улогу у његовом духовном животу, и да није књишког карактера. Речи исписане из пословица, претежно, али и из других народних умотворина, имале су још једну предност над онима које су забележене у свакодневном језику. Ове последње су, наиме, често бележене ван контекста који би доприносио бољем разумевању њиховог значења и употребе.

3. Значај пословица био је по Вуку не само у томе што се у њима налази „превелика мудрост и наука за људски живот на овоме свијету, него оне показују и народни разум и карактер, а многе ударају и у народне обичаје“. Припремајући друго издање *Пословица*, Вук (1965: 16) је уочио још једну карактеристику ове врсте народних умотворина; а колики јој је значај придавао, види се по томе што је на првом месту истакао следеће: „У овој књизи читатељ ће наћи (а) примјер чистог народног језика, (б) народну филозофију или (в) науку и (г) познавање живљења на овоме свијету, а из многијех и уза њих додатијех приповиједака познаће и (д) различне обичаје народа нашега“. Готово сви наши лексикографи, укључујући и Вука, уносили су у своје речнике и пословице, али по правилу не као посебан лексички материјал, него су им пословице служиле као погодан извор за илустровање појединих значења одређених речи. У *Речнику српскохрватској књижевној и народној језика* Српске академије наука и уметности пословице су, међутим, издвојене као посебна фразеолошка грађа (РСАНУ 1962: s. v.).

4. Јован Деретић (1974: 137), чини се дефинишући 'пословице' и 'сентенције' јасно и погођено, једну од ових форми објашњава другом.

а) „Пословица је народна сентенција, као што је сентенција високо спиритуализована пословица. И једна и друга изражавају или тачније вреднују практичну животну мудрост“. Да бисмо остали верни утиску како смо овде на добром путу да схватимо и дефинишемо пословицу, потребно је да

---

<sup>3</sup>Исп. опсежнију студију о лингвистици и стилистици српских народних пословица (Јовановић 2006).



се задржимо на појму 'практична животна мудрост'. Овај феномен, наиме, нужно имплицира тешкоћу вишега реда – 'налажење истине'.

б) „Има такозваних 'баналних истина', то јест истина које сви знају – упозорава Милош Илић (1989: 19). – Рећи такве истине не само што се уметнички или културно не исплати него је, штавише, непотребно и сувишно. Рећи да столице имају површину за седење и да киша пада одозго на доле – није баш дубока истина, а осим тога је културно депласирана истина, јер вероватно никога не промовише у културном погледу, пошто можда ништа битно не мења.

в) Ствар је у томе што постоје и друге врсте истина које се тешко откривају јер им је природа деликатна или их други прикривају. Управо њих треба открити и на одговарајући начин културно-уметнички представити, односно укључити у духовни оптицај [...] То су истине о важним стварима, а за продор у њих потребна је мудрост<sup>4</sup>. Другим речима, народни стваралац је онај који је довољно mudar да препозна релевантне истине, па се практична<sup>4</sup> животна мудрост у пословицама може назвати дискриминантом, тј. неком врстом граничне линије између 'баналних' и 'важних' истина.

5. Лајпцишки компаратист А. Јолес (1978: 71), истражујући језичке творевине које настају изван стилистике и поетике, па и изван писмености, које се, по његовој формулацији, „стварају, такорећи без<sup>5</sup> ауторова учешћа, у самом језику, те ничу из њега“ – уводи општи термин *једноставне форме*<sup>6</sup>, под који подводи пословице.

а) Како језик, међутим, не живи посебним животом, одвојен од људске друштвене активности, него јој је управо услов и израз, лако је Јолесове речи преформулисати у реалнију дефиницију: да су то језичке творевине које не настају из индивидуалних побуда, него су израз колективне друштвене духовне и хумане делатности.

б) Чим је таква духовна делатност усмерена на онај део људскога света који је за њ од основне важности, она налази изражаја у језику, згушњавајући га у одређене структурне целине, управо у те једноставне форме. За неколико својих једноставних форми Јолес наводи друштвену функцију коју оне врше. Тако по њему пословица „саопштава заједници појединачно искуство, али такво које и остаје појединачно у свету појединачних искустава, те се једна пословица не спаја с другима у складну слику света као целине“ (Јолес 1978: 94).

---

<sup>4</sup>Истина, даље, није сама себи циљ. Она мора, поред осталог, бити и инструментална, тј. практична у манипулативном смислу. И то не само просто инструментална или практична, него људски (хумано) делотворна, јер њена природа мора бити таква да је она у стању и поседује моћ да мења постојећу ситуацију у правцу хуманих уверења људи.

<sup>5</sup>Сетићемо се на овоме месту древне поруке још древнијих култура и уметности које су доспеле до наших дана: 'Време је аутор свих осталих аутора'. У извесном су смислу и пословице рефрен времена у културној историји човека.

<sup>6</sup>У једноставне форме овај аутор броји: легенду, мит, заговетку, пословицу, хронику, бајку и виц.

6. На међународном конгресу истраживача народне приповетке, одржаном у Килу и Копенхагену 1959. г., а посвећеном једноставним формама, К. Ранке<sup>7</sup> је пословице уврстио у једноставне форме, а све заједно назвао их „онтолошким родовским архетиповима“, „основним елементима духовнога и душевнога човека живота“. Човек у њима задовољава свој природни порив за језичким обликовањем, а његово му духовно устројство допушта да у њима да еквивалентан израз својим представама. Тако на једноставне форме ваља гледати као на „парафеномене психичке и духовне и појавне нужности“, тј. у пословицама – екстрате есенцијалних елемената књижевности.

## 2. КУЛТУРОЛОШКО-КОМУНИКАТИВНИ АСПЕКТ ХУМАНОСТИ ПОСЛОВИЦА

1. Међу пословицама<sup>8</sup>, тј. међу речима и појмовима из различитих области живота – које су у њима употребљене – упадљива је разлика по бројности<sup>9</sup>. Највише се изрека бави човеком, његовим телесним и карактерним особинама, итд. На другом месту свакако је породица, родбина, сроднички односи, па и други социјални појмови који чине структуру патријархалног друштва. Затим долази кућа, покућство, домаћи живот, домаће животиње, различита занимања и бављење њима. Природа, биљни и животињски свет у њој, његово култивисање и бављење њиме, представљају такође важан предмет интересовања људи који су пословице стварали. Можда духовни живот човеков, духовне вредности, Бог и религијска сфера мишљења – и нису, у целини грађе посматрано, најчешће помињане теме, али њихова важност не заостаје за онима којима се човек најчешће бави. Јер људски опстанак на земљи и силе које тим опстанком управљају – увек су били врло значајан предмет размишљања, и представљале тешку загонетку коју је човек покушавао да разреши – откад постоји.

2. Пословице су врста народног стваралаштва која се, по нашем мишљењу, поставља на сечној тачки између поетског, реторичког и дидактичког текста.

2.1. Да бисмо показали о чему се ради, узећемо један исечак из пословичког корпуса – неколико примера из серије пословица са лексемом 'човјек':

270. Бої не да једном **чоєку** сва добра;

274. Бої не *т*рубѝ за шѝо **чоєка** *т*убѝ;

417. Боље се с **чоєком** *ѝ*обѝѝи неѝо с рђом *ц*еливаѝѝ;

422. Боље *ѝ*и се с **чоєком** *у*бѝѝи но с рђом *љ*убѝѝѝ;

493. Валај си и **чоєк** и жена;

541. Већеѝа *к*рвника **чоєк** нема *о*д рђаве куће и баѝѝѝине;

<sup>7</sup>Цит. по: Речник књижевних термина (РКТ 1985: s. v. 'једноставне форме').

<sup>8</sup> Према извору: Караѝић 1965.

<sup>9</sup> О томе више у: Јовановић 2006.

561. *Вино од лозе, млијеко од козе, чоек од чојека (ваља);*  
628. *Во се веже за ројове, а чоек за језик;*  
686. *Гладну чојеку слајке су и дивљаке;*  
694. *Гледај чојеку брк а делији шрк.*

2.1.1. Лексема '(један) чоек' из првог издвојеног случаја упућује на неодређено људско биће, на људску јединку уопште, и инсистира на условљености наше судбине божјом вољом. Та условљеност тиче се материјалних добара, среће и сл., који су људима доступни у ограниченој мери, а та мера је ограничена потребом да сви људи осете божју доброту, али и тежњу да тиме не буду лишени обавезе да живе скромно и са осећањем да постоје и други око њих. Узношење изнад мере која је постављена са вишег места доводи нас у опасност да будемо кажњени.

2.1.2. У другом примеру 'чоек' има нешто друкчије значење: може се тумачити и као индивидуа, али и као колективни појам људске врсте. Људски непријатељ је 'рђава кућа и баштина', дакле слабо наслеђе – па ма колико њих да је тим погођено.

2.1.3. У трећем случају 'чоек' употребљен два пута. Први пут значи људско биће, отприлике слично као у већ анализираним изрекама; а у другом се мисли на човека као носиоца позитивних особина. 'Чоек' овде симболизује хумано биће посебних карактеристика.

2.1.4. Следећи пример инсистира такође на извесним посебностима људске врсте у односу на животиње: на њеној способности да говори, али при томе да преузме и обавезу према изреченоме, јер свака реч има извесну вредност која се не сме превиђати ни злоупотребљавати.

2.1.5. У последњој изреци са нашег списка 'чоек' је оличење мушкости.

2.2. И поред све варијације садржаја – реч 'човјек' ипак се у општим линијама увек односи на људско биће или врсту. Значи да је тематска структура исказа у детаљу који у њу уноси дата реч ипак на овај или онај начин очувана и препознатљива, без обзира на померања изазвана посебном употребом, метафоричким трансфером, контекстом или сл. Крајњи исход наших разматрања свакако је закључак да лексички систем у крајњој линији садржи сигурне механизме за одржање аутоидентитета речи у свим видовима њихове употребе.

2.3. По томе рачунајући, о филозофији српског народа могуће је направљати као о антропоцентричном систему – јер убедљиво најчешћи предмет о којем оне говоре јесте човек. Човек се као биолошко и хумано биће именује истим средством: истом именичком речи 'човјек' (и 'људи'); а кад се мисли на општи појам људског бића, лица и сл., употребљавају се и заменичке речи 'ко', 'који', 'неко' и сл., зависно од перспективе означавања, и односа у конструкцији у којој се обележавање догађа. Анализираћемо још грађе са овом лексемом да бисмо дошли до суштине њеног значења.

2.3.1. Именица 'човјек' употребљава се у два основна вида – са сопственим значењем, и са значењем опште речи за обележавање лица, јединке, индивидуе. Ово последње значење приближава поменути реч статусу који у неким језицима има чланска лексема:

- 2001. *Кад **чоек** нема своја добра, шуђе зло премеће;*
- 2002. *Кад **чоек** ња убије, ваља да ја и за њим завуче;*
- 2003. *Кад **чоек** њоне, и за врело се њожје хвања;*
- 2004. *Кад **чоек** умре онда је ласно за њим свакија љовориши;*
- 2005. *Кад **човјеку** љукне међу очима;*
- 2006. *Кад **чоек** шио изуби, и њо својим њедрима шражи.*

Карактер наше лексеме препознатљив је по томе што је без видне промене у смислу изреке заменљива неодређеном заменицом за лица 'неко'.

2.3.2. У човека се може имати поверење и кад нам није најближи, и кад смо му скривили или сл., али ако је 'човек'. Тада смо спремни да се на њега ослоњемо, да се с њим и у добру и у злу нађемо, да се сукобимо итд., али смо сигурни да нам неће учинити никакво зло. У супротном, међутим, морамо се пазити:

- 417. *Боље се с **чоеком** њобиши него с рђом целиваши;*
- 422. *Боље њи се с **чоеком** убиши но с рђом љубиши;*
- 820. *Дај ми **чоека**, ја ми с њим и очи извади;*
- 1055. *Док **чоек** с чоеком врећу брашна не изије, не може ја њонаши;*
- 1107. *Дрво се на дрво наслања, а **чоек** на **чоека**;*
- 1708. *И њас и **чоек**;*
- 1954. *Кад њси буду људи онда ћеш и њи биши **чоек**;*
- 1982. *Кад с лукавим **чоеком** њосла имаши, њази на себе;*
- 2136. *Као да није од **чоека** њао;*
- 2932. *Љуци **чоек** љуци љовори, а њојан њојански;*
- 3698. *Није сваки **чоек**, који јаће носи.*

Без обзира на њену многозначност, у свим нашим примерима реч 'човјек', као и у онима које смо узели у разматрање у претходној анализи, носи заједничку црту која се огледа у способности упућивања не само на људску врсту као биолошку појаву, него и на људску главну каактеристику, на хуманитет, на добро (и зло) које је за хуманитет везано итд.

2.4. Други по важности ослонац народне филозофије садржане у пословицама јесте Бог. Представа о Богу само се каткада приближава религијској представи коју проповеда јеванђељски текст<sup>10</sup>.

2.4.1. Мислимо на слику Бога као оличења правде и моћи да одржи власт добра над злим:

---

<sup>10</sup> В. о томе: Чајкановић 1994. – Посебно је препоручљива трећа књига *О врховном боју у старој српској релијији*.

257. **Бої** зна како ваљаде;  
261. **Бої** је јак;  
262. **Бої** је јакосїан!  
266. **Бої** је сїари давалац;  
267. **Бої** је сїари чудошворац;  
4498. Прије ће маїи заборавїи своје рођење неїо **Бої** своје сїворење;  
4705. Сам **Бої** нема їосїодара;  
4706. Сам је **Бої** без їријеха;  
4908. Сила је у **Боїа** (једноїа).

2.4.2. У дубини српског религијског бића народног још увек живе прастари многобожачки назори, којима су осенчени атрибути приписани хришћанском Богу. Ту је најпре чувена изрека о осветољубивости Бога:

275. **Бої** ником *гужан* не *осїаје*;

2.4.3. Реч 'љубав', семантички врло разграната у савременом српском језику<sup>11</sup>, док је у нашој грађи у извесним правцима њено поље употребе сужено.

2.4.3.1. Централним се може сматрати значење пријатељства, љубазности, услужности, опште наклоности<sup>12</sup>:

1237. Ђе се не једе и не їије їу **љубави** није;  
1995. Каг їи *ђевојку* *їросим*, **љубав** їи носим;  
2488. Ко не учини **љубав** у їуђој їїрїези, ками ће у својој!  
2919. **Љубав** је їуна и меда и једа;  
5226. Тако ми браїске **љубави**!  
5265. Тако ми **љубави** коју имамо (а нека Бої зна);  
5362. Тако ми ївоје **љубави**!  
6104. Чесїи целиви їубе **љубав**;  
6105. Чесї есаї дуїа **љубав**;  
6107. Чисї рачун дуїа **љубав**;  
6137. Чисї (= їун?) конаї дуїа **љубав**;

Т. 31. За **љубав** се и *фраїар* *оженио*.

2.4.3.2 Слично је и са глаголом 'љубити', који сем физичког додира уснама (1757. *Ја їа љубим*, а он се уїїире; 2251. *Коїа се мрзи љубиїи*, каже: *боле ме усїа*; 4717. *Са своїјем се ваља кроз цијев љубиїи* (да не уїризе усїа); 5196. *Тако ме їриће сјуїра у мрїве очи не љубили!* 5210. *Тако ме у сїудено чело їриће данаїњеїа дана не љубили!*) – више се односи на поштовање,

<sup>11</sup> РМС, 1967–1976: „1.а. осећајна везаност за одређену особу супротног пола, приврженост која се оснива на привлачности супротних полова; предмет таквог осећања, вољени мушкарац или женска особа... б. интимни, љубавнички односи... 2.а. приврженост, оданост, велика наклоност уопште, осећајна везаност за кога или што; предмет таквог осећања... б. велика склоност, интерес за нешто, страст... в. слога пријатељство, пријатељски односи... 3. пријатељски поступак, љубазност, услуга...“.

<sup>12</sup> Чини се, према ономе што читамо код Скока, 1971–1973 (код речи 'љуб'), да је ово примарно значење наше „не., свеслав. и праслав.“ речи: *carus, lieb, tener* – дакле 'мио, љубазан', и сл.

пријатељство и општу наклоност, него на испољавање љубавне страсти у данашњем смислу речи:

404. *Боље се из даљега љубији нећо се из близа мрзиши;*  
416. *Боље се с јунаком биши нећо с рђом љубиши;*  
422. *Боље ти се с чоком убиши но с рђом љубиши;*  
2613. *Ко сјаро љуби, дане љуби;*  
2920. *Љубим бабу док ј'у шикви вина, / А ђевојку док је тоде жива;*  
5093. *Сјаро љуби, данке љуби, / Сјаро крии, конце шраши;*  
6191. *Шаљива друга дружина љуби;*  
6320. *Што није лијејо бледаши, није лијејо ни љубиши.*

2.4.3.3. Реч 'миловати', са своје стране, према интенцијама речничког склопа пословица, показује обрнуту хијерархију значења од оне у књижевном језику, значи тј. пре волети уопште, него 'с љубављу мазити'<sup>13</sup>.

2.5. У разматрање даље узимамо три групе примера са кључном речи 'образ':

927. *Девећ чајара има на образу;*  
2276. *Кожа му је на образу као ђон;*  
2277. *Кожа му је на образу шврда као у вола;*  
3905. *Образ му је као ојанак;*
1180. *Бе је образ љу је и душа;*  
2306. *Ко има образа, има и душу;*
3348. *Не јори образ од сунца, већ од пошшенијех људи;*  
3904. *Образ од образа сјици се;*  
5281. *Тако ми образ љед људима не љоцрнио!*
2000. *Кад чок нага се љуне, на образ ће љасиш;*  
2238. *Ко више себе љује, на образ му љага;*  
2651. *Ко у небо љује, на образ му љага;*  
4261. *Пљуни врх себе, кад ли на образ.*

У првој групи примера тема је свуда иста – метафоричка представа човека без моралних скрупула, изражена 'дебљином коже на образу'. У другом је описана веза моралних и емоционалних квалитета, уз тврдњу да је та веза директна, тј. да је моралан човек истовремено и добар човек. У трећој групи тема је моралност и однос према другим људима: моралност се с моралношћу мери. Предмет пословица последње групе јесте однос човека према друштвеним силама: препоручује се суздржаност у осуди јачих, тј. извесна морална толеранција, чак прагматична беневољентност према сили.

<sup>13</sup>РМС, 1967–1976: „1. с љубављу гладити, мазити... 2. волети“.

2.6. Најближе што човек има до себе на овоме свету – јесте мајка. О њој се говори без подозрења, и никада са иронијом:

- 2940. *Мајка била, мајка мила;*
- 2941. *Мајка родила, мајка лијечила;*
- 2943. *Мајку и Бој има;*
- 3878. *Њеђује ја као мајка јединца;*
- 972. *Добро му је као у мајтерину шрбуху;*
- 2834. *Лаши, није свајко маши;*
- 3310. *Не боли ја срце за њим, јер их није једна маши родила;*
- 3715. *Није ши ја маши родила.*

2.7. Следећа реч на коју желимо указати у овом низу – јесте 'брат'. На брата се такође гледа као на најближег сродника и потпору у животу. Однос према њему узима се за полазну линију и критериј односа према свему осталом:

- 450. *Браји је мио, које вјере био (кад брајски чини и постоји);*
- 451. *Браји јуна су усја;*
- 452. *Браћа била, браћа мила;*
- 3455. *Нема љешиа без Ђурђева дана, / Ниши брашиа док не роди мајка;*
- 3473. *Нема смртии без суђена дана, / Ни јунака без јрвоја брашиа.*

Братска љубав и поверење јесте нешто најдрагоценије чиме се човек куне као светињом:

- 5162. *Тако ме брајска не појрла!*
- 5163. *Тако ме браћа не издала!*
- 5164. *Тако ме браћа не помрзјела!*
- 5226. *Тако ми брајске љубави!*
- 5517. *Тешко брајцу без брашиа, а ђевојци без сваја!*

2.8. Паралелно се са памећу код народног ствараоца гледа на мудрост. Већи број изрека зрачи поштовањем према највишој вредности људске мисли:

- 2463. *Ко мудро мучи лијејо говори;*
- 3115. *Мудрој глави једно око досја;*
- 6014. *Хвала ши, мудросији!*
- 3110. *Мудра је мука јрварии;*
- 3111. *Мудра је шо звјерка;*
- 3112. *Мудра је ласно сјешовији.*

2.8.1. У поређењу са будалом мудар најбоље испољава своје виске квалитете, који се изрекама препоручују као животни узор:

- 397. *Боље је с мудријем илакаји нећо с лудим ијевати;*
- 481. *Будале куће зидају, а мудри их кујују;*
- 622. *Волим с мудрим илакаји нећо с лудим ијевати;*
- 2895. *Луди бој бију, а мудри вино ијују;*

2902. *Лудом мужу и ѿведари жену ѿуишијају, а мударом не може ни владица;*  
5531. *Тешко је мударому међу будалама бесједити;*  
6088. *Чеј се мудар ситиди, ѿим се луд ѿноси.*

## 2.9. Најпре ћемо у анализу узети 'правду' и 'кривду'.

Правда је један од неприкосновених животних принципа, изјашњава се народни стваралац у извесном броју примера, заштићених са највишег места – са божанског трона. Зато је неважно са чије стране долази демонстрација правде – може њен пропагатор по изузетку бити и сам Ђаво – она заслужује пуну пажњу и поштовање:

1583. *И ђаво кад ѿовори ѿправо, ваља му даѿи разлој.*  
1794. *Ја ѿправо, ја никако;*  
2523. *Ко ѿправо збори, Боја хвали;*  
4425. *Правда је у Боја; а да у која?*  
6279. *Што је ѿправо и Боју је грајо.*

## 2.10. Следећа реч око које се пословице не слажу по интенцији – јесте 'јунак'.

а) У мањини случајева однос ствараоца према јунаштву безрезервно је афирмативан. Јуначко срце замена је за свако оружје; човеку је част с јунаком се бити; дужност је земље и народа да храни и пази јунака итд.:

314. *Бој не бије свијејло оружје, / Већ бој бије срце у јунака;*  
416. *Боље се с јунаком бити него с рђом љубити;*  
4742. *Свака земља ѿ једној јунака храни.*

б) У већини је неуједначен, али прилично резервисан. Јунак не постоји, него је то 'доста људи'; јунака чини 'доста праха'; јунаком се неко чини крај чаше итд.:

2336. *Ко је добар јунак? Доста људи добар јунак;*  
2340. *Ко је јунак, има доста праха; а ко није, ни од ѿреше му није;*  
2820. *Ласно је ѿкрај чаша јунак бити;*  
5518. *Тешко вуку не једући меса, / А јунаку не ѿијући вина!*  
5519. *Тешко вуку за киме не лају; / И јунаку за ким не ѿворе;*  
5567. *Тешко оном свакоме јунаку / Што не слуша своја сшаријеја!*

2.11. Прелазећи са плана личних квалитета људских на терен иметка и друштвених односа, узимамо најпре у разматрање 'новац' / 'новце' и 'паре', данас кључне речи у материјалној страни људског живота.

Најпре о новцу или новцима.

а) Патријархалним назорима најближи је наравно одбојан став према новцу:

148. *Бејовац је бејовац, ако не ће имати ни новац; а мајарац је мајарац, ако ће имати и злајан ѿкровац;*  
958. *Добра ријеч не кошћује новаца;*  
3847. *Новац је душеубац;*



3848. *Новац је ловац;*

4419. *Пошћење је претешније од новца;*

6052. *Царевац је царевац, ако не ће имаћи ни новца; а маџарац је маџарац, ако ће имаћи и златан покровац.*

б) Сличну идеју садрже и изреке које дају првенство другим облицима иметка – стоци, земљи итд.

1015. *Док је шелаца, биће и новца;*

2801. *Лакше је чуваћи овце него новце;*

3711. *Нијесу новци сћекли мене, него ја њих.*

в) Често се из позадине у први план пробија иронична идеја, усмерена каткада на сам новац, а каткада на његовог носиоца, на одсуство новца или сл.:

3854. *Новци се не бране и двајући бројију;*

4565. *Пун новца као жаба глака;*

4663. *Ржу му новци њо кеси;*

5103. *Сћискао се као два новца у кеси;*

5628. *То су тошови новци као у воску.*

3. Бавећи се пословицама са синтаксичкога и стилистичкога гледишта – учили смо да оне подлежу и тематској раздеоци<sup>14</sup>, па се може говорити о онима које припадају антрополошкој сфери, биолошкој сфери, сфери неживих ствари и сфери апстрактнијих појмова: релација, особина и радњи. Када ово затим упоредимо са општом раздеоком тематике књижевности као уметности коју је сачинио Далстром (Dahlstrom 1936: 51) – физичка стварност, органски свет, друштвена стварност, људска личност и религија – онда са извесним изненађењем примећујемо високу подударност. Бацимо ли поглед на најближу врсту народног стваралаштва којој се пословице каткада прикључују, са лирском поезијом, видећемо да ова сасвим друкчије поступа у избору тема. В. Недић (1977) недвосмислено показује да свака врста лирске народне поезије има заправо строго утврђен тематски оквир – и тај моменат је основни при њеној класификацији на љубавну, обредно-обичајну, посленичку, верску итд. Утврђујемо дакле да се тематском ширином, свеобухватношћу проблема којима се баве, народне пословице не могу поредити ни са једном врстом уметности или књижевности посебно, јер прекорачују круг тематике сваке од њих и обухватају много већу сферу тематских вредности – већ са уметношћу, пре свега књижевном, као таквом.

3.1. Како схватити ову необичност?

3.1.1. Корисно је на овоме месту позвати се на Михаила Бахтина и његову теорију 'дијалога' као темељног творачког принципа – не само у језичкој

---

<sup>14</sup>Исп. Регистар у: Јовановић 2006 – где је материјал раздељен у четири дела: први је насловљен 'Антрополошка сфера', други – 'Биолошка сфера', трећи 'Сфера неживих ствари', и четврти 'Релације, особине, радње' – дакле сфера апстрактнијих појмова.

уметности, него и у језику као појави уопште. Бахтин наине, говорећи о 'речи у роману' (1989: 31), а у ствари о функционисању језика у целини, дефинише најпре 'традиционално' гледиште по којем 'звук и значење' стоје у директној конфронтацији, исијавајући смисао реченог из ствари по себи. „Директна реч, како је схвата традиционална стилистика, у својој оријентисаности на предмет наилази само на отпор самога предмета (на његову неисцрпивост у речи, на његову неизрецивост), али она се на свом путу према предмету не суочава са суштинским и разноликим противдејством туђе речи. Нико је не омета, нико је не оспорава“. Затим формулише свој став, изванредно јасно увиђајући значај који у деловању речи има њен живот, њена целокупна историја, сабрано искуство којим влада као унутрашњом моћи. Увиђајући исто тако да прошла искуства реч може простим маниром оживети и ставити их на располагање кориснику. То се дешава у судару са другим речима<sup>15</sup>, међу којима Бахтин нарочиту снагу приписује 'општим местима'<sup>16</sup>. „Јер свака конкретна реч (исказ) – по погођеној Бахтиновој оцени – налази предмет према коме је оријентисана, увек, тако рећи, већ проказан, оспорен, оцењен, обавијен копреном која га затамњује или, напротив, светлошћу већ речених туђих речи о њему. Он је обавијен и прожет општим местима, гледиштима, туђим оценама, акцентима“<sup>17</sup>.

3.1.2. Када са овога гледишта промотримо језик у свим његовим функцијама, па и у функцији свакодневне комуникације, постајемо свесни да огољена реч није способна за мисију која јој је намењена – за мисију освећивања саговорника о вредности, о унутрашњим квалитетима и позицији у свету оног о чему је реч. Тек уз помоћ додатних механизма што нам стоје на располагању ако дубље владамо језичком материјом, уз помоћ онога што се у наше време назива бледим и недовољно образложеним термином 'фразеологија', језик постаје гибак и функционално способан за дијалог 'међу душама', за оцену предмета о којем се води разговор, за мудру мисао о њему и сл. Пада нам на памет да су пословице – у условима где је људима на располагању искључиво усмена реч, па и не само ту, већ и у наше време, у којем све више преовлађује писмена реч и слика – најчешћи и најефикаснији

---

<sup>15</sup> „Али свака жива реч се не супротставља једнако своме предмету: између речи и предмета, речи и личности која говори, слаже се чврста, често тешко проходна средина других, туђих речи о истом предмету, о истој теми. И реч се може стилски индивидуализовати и обликовати баш у процесу живог узајамног дејства са том специфичном средином“ (Бахтин 1989: 33–34).

<sup>16</sup> У његовој књизи посебна пажња посвећена је управо општим местима, 'хронотопима', који се сматрају темељним исходиштем уметничке функције језика.

<sup>17</sup> „Оријентисана на свој предмет, реч улази у ту дијалогску узнемирену и напету средину туђих речи, оцена и акцената, уплиће се у њихове сложене узајамне односе, са једнима се стапа, од других се одбија, са трећима се сече; све то може суштински обликовати реч, таложити се у свим њеним смисаоним слојевима, учинити сложенијом њену експресију, утицати на читав стилски облик“ (Бахтин 1989: 34).

облик чувања прошлог искуства речи, да се ово помоћу њих најлакше може активирати и на најразноврсније начине употребити: да бисмо потврдили и појачали сопствено схватање, да бисмо ослабили и оспорили туђе или опште мишљење, да бисмо неког навели да о свему још једном промисли, или да бисмо окрилатили истину коју је изрекао итд.

### 3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. „Већина пословица ишла је за општом људском истином“ – Овом кратком глосом открива В. Недић (1977: 27) и највишу истину о самим народним пословицама. Оне се стварно баве општим темама људске егзистенције и судбине на овоме свету.

2. Можда је на овоме месту најједноставније описати наш утисак о стању сопственог сазнања о народним пословицама пошто смо прегледали део грађе и описали опште односе у њој.

Чини се да постаје јасније какав је по карактеру стваралац прегледаног корпуса народних пословица, и какви су његови основни животни назори.

(а) Карактерише га пре свега здрав поглед на живот и свет, на себе, природу и Бога.

(б) Карактерише га затим, здрав дух и склоност да се добру радује, а да се злу супротстави, ако других средстава нема, онда бар хумором.

(в) Карактерише га и поштовање према ономе што има, борба да то очува и прошири; али да не очајава ако остане без иметка (*Исп.: Каг кућа їори, барем да се чоек оїрије*).

б) Дакле, борба индивидуе са оним што је окружује, оцена сопствених потенција и у вези с њима исхода борбе, и практично понашање као резултат те оцене, наравно, све у контексту одржања идентитета и промискуитета јединке, а против њеног одвођења на маргину збивања или излагања уништењу под теретом претеране ангажованости за опште добро (хумором се јача мудрост) – јесу уствари основица људске моралности као такве, и као предмета народног стваралаштва, како у другим доменима фолклора тако и у пословицама.

3. Пословице се, према томе, и на основу свега што рекосмо, могу сматрати општејезичком појавом, топицом свакодневног говора, као и пратиоцем мудре речи. Ту лежи и разлог за њихову општу проширеност у језику свих слојева народа и за свакодневну употребу. Ту лежи разлог и за њихову тематску разноврсност, за то што се показују као пратилац вербализације свих животних проблема и свих настојања човекових да те проблеме на најповољнији начин разреши.

## ИЗВОРИ

- Караџић (1965): Стеф. Вук Караџић, *Српске народне њословице и групе различне као и оне у обичај узетје ријечи I*, Сабрана дела VI, Београд: Просвета.
- РКТ: *Речник књижевних ѡтермина*, Београд: Институт за уметност и књижевност у Београду и Нолит, 1985.
- РМС: *Речник српскохрватскоја књижевној језика I–VI*, Нови Сад: Матица српска, 1967–1976.
- РСАНУ: *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, Београд: Институт за српскохрватски језик, Српска академија наука и уметности, 1962.
- Skok (1971–1973): Petar Skok, *Etimologijski rječnik hrvatskoga jezika I–III*, Zagreb: JAZU.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бахтин (1989): Михаил Бахтин, *О роману*, Београд: Нолит.
- Dahlstrom (1936): C. E. W. L. Dahlstrom, *The Analysis of the Literary Situation*, PMLA.
- Деретић (1974): Јован Деретић, *Поеѡика Досиѡеја Обрадовића*, Београд: Вук Караџић.
- Илић (1989): Милош Илић, *Кулѡуреме*, Београд: Научна књига.
- Јовановић (2006): Јелена Јовановић, *Синѡакса и сѡилистѡика српских народних ѡословица*, Београд: НДСЈ и Јасен.
- Joles (1978): A. Joles, *Jednostavni oblici*, Zagreb.
- Недић (1977): Владан Недић, *Анѡолоѡија народних лирских ѡесама*, друго изд. Београд: СКЗ.
- Пантић (1965): Мирослав Пантић, *Белешке о Просветѡином издању 'Српских народних ѡословица' Вука Сѡефановића Караџића*, Београд: Просвета.
- Чајкановић (1994): Веселин Чајкановић, *Сабрана дале из српске релиѡије и мѡѡолоѡије*, Прир. В. Ђурић, Београд: СКЗ – БИГЗ – Просвета – Партеѡон.

Jelena Jovanović Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Serbian Language with South-Slavic Languages Department

## HUMANE MESSAGES IN (SERBIAN) PROVERBS

*Summary:* In this paper, the author points to humanity as the ultimate value of proverbs, since they are concerned with general subjects of human existence and destiny, and furthermore shows some of their linguistic and stylistic factual characteristics in Vuk Karadžić's "Serbian proverbs", also pointing to their contemporary cultural communicability.

*Key words:* Serbian proverbs, humane message, linguistic, communicative and stylistic factual value.

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

УДК: 821.163.41.09-94 Ацић С.  
37:929 Ацић С.  
Оригинални научни рад  
Примљен: 20. јун 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## „ШКОЛИН ПАРК“ – ДНЕВНИЧКО РАТНО СКЛОНИШТЕ *Слика раја у Ацићевим свескама о јарку Учитељске школе*

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се анализира слика ратова (балканских и Првог светског) у необјављеним списима (1912–1915) Сретена Ацића. Свеске у којима је Ацић бележио своје записе примарно су посвећене подизању и неговању парка Мушке учитељске школе у Јагодини, те су у њима ратна збивања присутна само као незаобилазни шири оквир. Специфични хронотоп забелешки уоквирен је парком као готово потпуно изолованим микролокалитетом аркадских карактеристика који одолева свим изазовима и представља интегративни фактор стилски, жанровски и тематски различитих текстова.

*Кључне речи:* Сретен Ацић, аутобиографско, хронотоп, Први светски рат, балкански ратови.

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Примећено је већ у вези са Сретеном Ацићем „да се о мало ком српском педагогу високог ранга, какав је био Ацић, мање писало и говорило“ (Парлић-Божовић 2006: 157), те да Ацићево дело није у целини проучено, односно да не постоји обухватна студија која би објединила његов живот и рад. У том контексту уопште не чуди што је Ацићева богата и пажљиво архивирана рукописна заоставштина готово потпуно занемарена.

Велики део необјављених докумената чува се у манастиру Враћевшница, а Факултет педагошких наука у Јагодини, као „наследник“ Учитељске школе коју је Ацић основао, наследио је и део Ацићевих списа. О разлозима за необрађивање грађе могло би се нагађати, али је вероватно и обим посла који

---

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

би очекивао приређиваче и архиваторе један од њих. С обзиром на то, један од основних циљева овога рада јесте и вид подстрека за проучавање Ацићеве заоставштине.

1.1. Како се у раду бавимо сликом рата у Ацићевим свескама, даћемо неколике напомене о његовом виђењу националног питања и његовим политичким ставовима.

За Ацића је национално питање изузетно важно, те у заносу одушевљено пише о српским победама и скором успостављању Велике Србије („Велика Србија скоро постављена! Је ли то сан или јава?“; св. 1, 25. 10. 1912). Читаву једну свеску посвећује опису посете краља Петра Првог школском парку, те она цела носи датум 6. VI 1915. То довољно говори о његовим националним и политичким ставовима (иначе је био радикал), али и објашњава чињеницу да је из Јагодине отишао у тишини, без испраћаја, нападнут од стране својих ученика социјалиста. Додатно, могуће је да у његовим националним и религиозним – а јасно исказаним – ставовима лежи разлог томе да ниједна институција у Јагодини (Светозареву) и Београду после Другог светског рата није прихватила обавезу плаћања Ацићевог гробног места у Београду, те је његова кћерка, монахиња и игуманија Ана, била принуђена да очеве посмртне остатке пренесе у манастир Враћевшница.

У Енциклопедији Југославије (1983) тако стоји да је Ацић био „поборник васпитања у духу српског, касније југословенског национализма. Држећи се Спенсеровог схватања еволуције, сматрао да ће национализам преко алтруизма прећи у космополитизам. Као непријатељ социјализма, од својих је ученика добио надимак Абдул Хамид“.

1.2. Ацић јесте био национално опредељен – али не и националистички – што је став који исказује још у раним радовима и остаје му доследан. Он „сматра да су Словени, од свих европских народа, у најлошијем положају по питању уједињења` јер нису извршили ни уједињење појединих словенских народа. Зато је највећа национална потреба уједињење свих Срба, `а можда још заједно са Хрватима и Словенцима` (Ацић 1891: 15)“<sup>2</sup> (Илић 2007: 315). Додатно, Ацић наводи да се „наставни метод мора дотерати према националном духу`, а наставници без изузетка треба да су прожети `патриотским жаром и топлим љубављу` у ишчекивању времена кад ће се видети: `Србе су ујединили вредни српски наставници!`“ (Недовић 1998: 44). Лако је видљиво да Ацићеви ставови нису националистички и да су само у ограниченом смислу политички, јер „његово родољубље има у виду и негативна сравњивања ситуације, вредности и културе сопственог народа. Европејац Ацић налази да `наш народ` евидентно и драматично заостаје за другим народима. Оновремени заточеници српства налазе у другима оправдање за све невоље свога народа, од онога што га је задесило у посткосовском периоду, али и у превеликој неизвесности судбине

---

<sup>2</sup> *О српској националној школи*, Београд 1891.

тог народа од самог почетка XIX века, надасве и у његовом учешћу у светским катаклизмама XIX века“ (Недовић 1998: 41–42). Током читавог свог радног века, Ацић развија филозофију да је решење српских проблема у образовању и раду.

## 2. „ШКОЛИН ПАРК“ – СВЕСКЕ О ПРИРОДИ,<sup>3</sup> ПАРКУ И БИЉУ

Ацићеве белешке о настанку и развијању школског парка организоване су по свескама међу којима се разликују личне и оне којима је аутор дао поднаслов „научни подаци“. Свестан функционалностилске несводивости стручног (научног) и аутобиографског (дневничког) текста, Ацић је раздвајао различите типове забелешки. Међутим, жанровска и функционалностилска хибриднаост остаје одлика готово свих свезака, без обзира на њихово основно и првобитно одређење.<sup>4</sup> Истраживачи су сагласни око тога да је ово иначе карактеристика аутобиографске прозе – а пре свега дневничких записа, у какве и Ацићеве свеске по форми спадају.<sup>5</sup> Тако, на пример, Арно Шмит каже: „Писати дневник значи капитулирати пред основним проблемом књижевности – пред формом“ (према: Гордић 2007: 284).<sup>6</sup>

2.1. Ацић се, дакле, у великој жанровској и (функционално)стилској разноврсности доследно опире тематском „расипању“ текста, фокусирајући се само на парк који добија улогу кохезивног елемента читавог система бележака, али и функцију скривитог места, затвореног микропростора чији оквири скоро потпуно затварају и фактографско и интимно причање. Тако се као једно од кључних питања у анализи свезака о парку намеће дешифровање „микроскопског смисла спацијализације и хронометрије“ (Кордић 2000: 87).

2.2. Занимљиво је – и тој ћемо се чињеници овде посебно посветити – да је Ацић у приватним белешкама у највећем делу текста игнорисао све што се збивало изван граница парка. А у доба када су анализиране свеске настајале

---

<sup>3</sup> Ацић је именицу *природа* у највећем броју случајева писао великим почетним словом.

<sup>4</sup> Овај проблем делимично смо истраживали у тексту „Дневничке забелешке Сретена Ацића“ (реферат саопштен на Међународном конгресу слависта у Вукове дане, 2014) и у коауторском реферату (са Јеленом Спасић) „Сретен Ацић у историји развоја српског језика и српске педагогије“, саопштен на IX научном скупу Српски језик, књижевност, уметност (Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, 2014). Оба рада предата су за штампу у зборницима са наведених скупова.

<sup>5</sup> У вези са појединим аутобиографским текстовима видети нпр. Гордић 2007, Милановић 2014, Љуштановић 1998.

<sup>6</sup> Слично томе, Тошовић – иако о дневнику говори у оквиру публицистичког стила – потврђује и функционалностилску несводивост овога жанра (в. Тошовић 2002: 259).

(св.1 – св. 20, од 1912. до 1915), низали су се готово без прекида догађаји који су имали судбински значај не само за Србију.<sup>7</sup>

Међутим, Ацићеве свеске о школском парку у том смислу су комплементарне свескама у којима је водио публицистичку хронологију рата.<sup>8</sup> На тај начин ова два „система бележака“ остају потпуно раздвојена.

Да ли тиме Ацић преузима улогу непоузданог приповедача, у оном смислу који се придодаје класичној нараторолошкој дефиницији (в. Принс 2011, под *непоуздани приповедач*)? Уколико поузданост сагледамо као шири концепт (в. нпр. Nьnning 2008), опет не можемо добити једнозначан одговор јер у једном систему бележака као затвореној целини Ацић изневерава шири контекст.<sup>9</sup> Иако је, наиме, веома добро обавештен о збивањима (о чему сведочи корпус докумената и чланака о ратовима које је сакупио, преписивао и архивирао), Ацић безмало игнорише своје познавање те стране стварности у свескама о парку и о њој пише скоро искључиво у смислу сопствених емоционалних реакција, изазваних дешавањима у природи, као у следећем примеру:

А наши храбри војници, наши народи што задивише и нас и целу Европу, и део света, тамо на Косову, око Новог Пазара, Приштине, Скопља, Призрена – шта ли они раде на овом снегу? Да ли су и они тамо засути овим силним снежним масама? Да ли се могу кретати тешка топовска кола, да ли може комора по рђавим турским путевима снабдевати војску храном и муницијом? (св. 1, 26. 10. 1912)

У том смислу, Ацићеве свеске о парку представљају парцијалну слику света преломљену кроз тематско ограничење, те јесу „*historia rerum gestarum*“ (Лешић 2008: 347) у „окрњеном“ виду који, очигледно, за аутора има некакав виши смисао. Интенција аутора свакако јесте да дневнику ускрати статус бележнице *свећа* што је *бијино* у датом тренутку:

„Прихватање дневника као документа који представља релевантну чињеницу при утврђивању праве истине о неком догађају полази од претпоставке о *искрености* аутора, од идеје о његовој спремности (и способности) да каже *све*, или, бар, *све бијино*. Чињеница да се дневник пише далеко од погледа јавности и без естетских амбиција представља неку врсту јемства: аутор није приморан да лаже и обмањује вршећи селекцију и подешавајући своје примедбе према важећим друштвеним нормама, нити има намеру да, транспонованем у целину уметничког дела, мења и модификује чињенице стварности како би постигао жељени ефекат.

Али одсуство *груої* је привидно...“ (Росић 1994: 15)

---

<sup>7</sup>Слично томе, Тошовић – иако о дневнику говори у оквиру публицистичког стила – потврђује и функционалностилску несводивост овога жанра (в. Тошовић 2002: 259).

<sup>8</sup>Та је заоставштина још занемаренија од свезака о школском парку; тек је недавно покренута иницијатива групе истраживача да се тај материјал прегледа, скенира и конзервира

<sup>9</sup>Та је заоставштина још занемаренија од свезака о школском парку; тек је недавно покренута иницијатива групе истраживача да се тај материјал прегледа, скенира и конзервира



У дневничким белешкама о праку Ацић ипак селектује чињенице стварности и самом том селекцијом их модификује, креирајући илузију непоремећеног живота у ратно доба.

### 3. ТИПОВИ СИГНАЛА ПРИСУСТВА РАТА

Трагови рата су, међутим, неизбежно присутни, и то у различитим формама – као експлицитна казивања директно везана за ратове, као пратеће забелешке, као инспирација за превођење или као кратке параболе које су на примарном нивоу сведене на законитости природе. У овом сегменту рада бавићемо се превасходно типовима и формама текстова у којима се говори о рату.

3.1. Као први тип издвајамо секвенце у којима се о ратовима и(ли) последицама ратовања говори директно. Те експлицитне секвенце, међутим, по правилу су веома кратке и у текст се нагло уводе, као што се нагло и окончавају. Оне тиме добијају статус тематски пратилачких елемената у основном тексту.

3.1.1. Тако ће у тексту „У сутон 25. III 1913.“, који садржи око 1200 речи, део у којем се помиње рат имати тек око 120 речи. У тексту се описује ауторов доживљај парка у сутон, током његове шетње, и само у једном параграфу слика (последича) рата појављује се као побочна информација:

Сумрак сасвим загосподарио парком и већ се тешко распознају облици, и најближег шибља – а ја ходам. Сутон прешао у сумрак а сумрак у мрак, те се јасно виде осветљени сви прозори *Завода*, у којем се одмара на 150 болесних војника са *Јаграна*, од којих неколико и *ишких од ирбушној и џегавој шифуса*.<sup>10</sup> Остали су се већ окрепили, те неки шетају дању и по парку или по читаве сате стоје наслоњени на отворену прозору, посматрајући дивно шаренило од цвећа по ливадама и хармонију од разнобојног лишћа разног шибља и дрвећа, од којих су многи већ у пуном цвету.

*Наши хероји са Јаграна овде се освежавају и чезну за својим селима и љолећним радовима у зеленилу и свежини.* (св. 2, *У сутон* 25. 3. 1913)

Сегмент ће се исто тако нагло и прекинути – подвлачењем цртица у празном реду, а текст се наставља у истом тону са којим је и пре тога текао:

Мрак је скоро. Време је да идем кући, те да довршим читање данашњих новина.

3.1.2. Сличан је у својој штурости и коментар краља Петра Првог (св. 20, стр. 15–16) који – судећи барем по Ацићевом преношењу њиховог разговора у парку јагодинске школе – помиње рат као пролазно зло. Не коментаришући додатно ништа о ратним збивањима, краљ и Ацић их 1915. године сагледавају

---

<sup>10</sup>Истицање наше.

само као неизбежно ометање паралелног рада на подизања и неговању два парка: оног у Јагодини и оног на Опленцу:

– Е, а то код мене на Опленцу не може да буде – примети жалостивно Краљ. Код мене је – рече – сам камен. – Навући ће се земље, Величанство. – И свм сам то мислио – рече он. Али ће то ићи врло тешко. Велики је простор, 80 хектара. Па брдо... Видећете кад дођете. – Ја се надам Величанство, да ће се све моћи удесити. Како је цела Ривијера насута земљом! – Знам, ал је онде море, лађе... А како ћу ја на сеоским колицима, и откуд да је довучем? – Па, поступно ће се довлачити. – Али, мени да је да нешто видим још за живота – рече скоро тужно. – Биће и то, Величанство. Само ће требати још и воде доста. – Воде имам. Имам водовод до самог врха Опленца. *А чим се сврши рај намеравам да водовод проширим, да га удвојим, утројим.*<sup>11</sup> Ја сам на то већ мислио. Али земља, земља...

Онда сам Му показао два места у четинарима за учење, са седиштем у средини око средишне смрче, где ће ученици морати седећи окренути леђа леђима, те мање разговарати а више учити. То му се је допало и веселило га.

Нашавши се у микрохронотопу парка и мира, и аутор и краљ показују vezанost за теме природе и биљног света. Та сужена визура, која се може недвосмислено потврдити искључиво као Аџићев избор дијалога које ће забележити, заправо у први план истиче битне карактеристике аутобиографског текста: „премоћ просторне логике и хронометрије (спацијализације и хронометрије представа, стварности, најчешће фиктивних детаља, фикцијског простора и времена и самог приповедања), свођење приповедних односа на просторне и временске односе“ (Кордић 2000: 87).

3.1.3. Свакако је један од веома ретких случајева експлицитног присуства рата и белешка у којој Аџић исказује национални занос и одушевљење српским победама (св. 1, 26. 10. 1912):

Боже Госпoде! Шта се учини за кратко време! За три недеље срушисмо нас четири мала савезника ону силну турску царевину, која је некада чак Беч опсађивала. Срушисмо је, уништили смо је! Ми Срби из Србије чудеса учинисмо. Осветисмо Косово, очистисмо Санџак и целу Стару Србију и сад марширамо на Солун, на Прилеп, на Битољ, и на море – „еј, на море, на Албанију!...“

Свемогући! Ко је пре три недеље могао и сањати о овим огромним успoме-нама! И како се ово све зби, овако брзо, овако несхватљиво и неочекивано!

Што српска вредноћа...

Нека буде са срећом!

Међутим, на том месту Аџић као да дозвољава да смањи дистанцу према рату и ратовању, односно да на неки начин „дозволи“ да спољна дешавања „уђу“ у, у тексту потпуно омеђен и издвојен, простор парка. Смањивање дистанце и опуштање граница према реалном свету у овом је тексту можда

---

<sup>11</sup>Истицање наше.

најексплицитније, с обзиром на навођење свих ратника из „лепог и мирног парка“. Индикативно је, међутим, што је Аџић направио интервенцију у смислу *раздељивања* текстуалних целина, „преградивши“ текст реченицом „Овој напомени није наместо“. Она унеколико функционише као маркер отварања *свећа њекста* према свету реалности:

Овој напомени није наместо. *И наш леји и мирни парк има везе са оним окријајима њамо. И наша школа има њамо својих рајника.* Ту је на првом месту као резервни поручник мој вредни помоћник у парку, школски вратар г. Милован Милојадовић. Тамо је као комесар трофијент – Колоне Тимочке дивизије наш професор Милан Тодоровић, с којим сам отпочео садити прве биљке за овај садашњи парк, кад је он био у Заводу, а ја – васпитач. Тамо је васпитач виши учитељ Драгољуб С. Поповић, као комесар [...] <sup>12</sup> одреда Дринске дивизије. – А овде је у [...] <sup>13</sup> болница

Када ли ће они опет бити у овом сада завејаном парку, а онда ваљда у пуном цвету? И да ли ће уопште они то доживети? Даће српски Бог и његова правда!

3.2. Маргиналије – пратеће забелешке или белешке мимо главног текста – откривају да је један од основних циљева Аџићевог писања свезака о парку својеврсни унутрашњи бег од рата и „затварање хронотопа“ у оквиру статичног и стабилног времена и простора (Бал 2000: 113–118). Тако ће, на пример, текст о неговању ружа Аџић лоцирати овако: „Ноћу 26–31. октобра 1914. за време јаке ратне кризе код нас, да бих разбијао свакојаке туробне мисли“ (св. 13).

Читава та (тринаеста) свеска, тек нешто више од половине испуњена, сведочи о задржавању у микропростору и повратку у претходно време. Она се састоји од два дужа текста: „Узимљавање и одзимљавање ружа“ (текст нумерисан бројем 51) и „Собне палме“ (текст бр. 52). Изнад оба текста стоји напомена да су то проширене и обједињене верзије чланака („чланчића“) публикованих у београдском *Новом Времену* 1910.

Наведене напомене говоре нам о природи и циљу Аџићевог писања: он преписује и допуњава своје текстове из протеклог времена градећи *историју ван историје* и опонирајући реална дешавања сопственој „микроисторији“ као сведочанству драматичног положаја појединца у пресудним моментима. Тиме аутор креира потпуно друкчију реалност од оне која је на сцени у датом моменту – реалност аутобиографског текста (упор. Савић 2009: 35).

Како дневник спада у жанрове који претварају збивање у причу тако што структурирају догађаје и додељују им примарни, секундарни или споредни значај (упор. Иванић 1989: 289), анализирани свеске јасно показују да се у дневничком тексту интерполиране секвенце појављују као показатељи мотивације самог писања.

---

<sup>12</sup> Нечитко.

<sup>13</sup> Исто.

3.2.1. Мотивациони и асоцијативни статус имају и побочне напомене другог типа, односно оне уткане у централни текст. Тако ће у последњем тексту треће свеске „Божур-дрво (*Raemonia arborea* Don. var. fl. ph. hart.)“ Ацић укратко представити предање о постанку божура, што само имплицитно и издалека упућује читаоца на асоцијативну функцију реалности и савремених догађања:

Предање на Косову, и међу Србима и међу Турцима каже, да је то цвеће постало од крви, српске и турске, проливане о Косовској битци, на Видовдан 1389., и да га више нигде нема, а ту је, где је била битка прекрило грдне просторије, које се у пролеће црвене као крв, избијајући не само по ливадама, већ и по поораним њивама, па и по путовима.

3.3. Рат је, може се претпоставити, инспирација не само за коментаре и интерполиране кратке сегменте везане за ратну историју Срба, него и за избор текстова за превођење.

Ацић је, наиме, често у свеске уносио своје преводе текстова (углавном са немачког језика) о биљкама и вртној архитектури. На почетку четрнаесте свеске, која носи поднаслов „Крупнији научни подаци и др. и др.“ налази се текст са насловом „Ботаничари“ и са наведеним извором. Међутим, из наведених података није најјасније да ли се ради о преводу или о забелешци насталој на основу читања текста (*Die Welt der Planze*, 1912). У њему је дато појашњење шта савремено друштво захтева од ботаничара, а за нас је значајно то што се ботаничар – од кога се очекује да „при шетњама зна да каже имена биљака о којима се ништа не зна“ – упоређује са војсковођом:

У једном упоређењу речено: држи се онај за великог војсковођу, који војнике тако често обилази и пита их за имена, док не научи имена свих својих војника. То је права вештина, и по неки је војсковођа то и постигавао, али то није потребно за задобивање битака.

Било да је текст преведен или је пренета идеја текста, он поново указује на присуство рата и у подтексту свезака. Ма колико мало рат, као актуелни друштвеноисторијски контекст који временски уоквирује *свеске*, био присутан у самом тексту, ипак се открива његово стално присуство у „позadini“ онога што је записано.

3.4. Посебну врсту текстова представљају описи дешавања у парку узроковани променама у природи. Један од њих јесте текст „У ветру и олуји“ (св. 4, 18. и 24. 5. 1913). Овај текст Ацић развија као опис парка изложеног ветру различитих интензитета – од оног који „често и не примећавамо својом кожом“ до олује. Поредешти ветрове са људским разговором и дајући им квалификације људског понашања, од учтивости до крајње агресивности, он у сваком одломку текста поентира таквим поређењем:

Као што је безброј нијанса у зеленилу и облицима у лепом и разноврсном врту тако је безброј нијанса и ветра за посматрача и шетача у њему: од поветарца до олује.

Ретко је кад у нашем врту лети „мртва тишина“. Ако и јесте иначе у ваздуху тишина, опет у врту није потпуна непокретљивост: Услед неједнаког загревања ваздуха на отвореним ливадицама и стазама с једне и сеновитим и мрачним местима с друге стране, увек има ма и најмањег покрета и комешања у ваздуху. Ми те локалне незнатне струје ваздушне често и не примећујемо<sup>14</sup> својом кожом. Али, нам их осетљива јасика, „трепетљика“, одаје као осетљиви парометар ветромер.

Треперења багрема, врбе, брезе, бреста, јасике и јавора – дрвећа са „сићаним листићима“ и „витким гранчицама“ – аутор пореди са „веселим ћеретањем расположеног друштва“ које је „праћено осмесима и благим, учтивим гестовима“. Структурирајући сегменте текста тако да уобличава својеврсну градацију, даље ће упоредити јачи ветар са озбиљним разговором. О јаком ветру који прелази у олују каже:

Ово више није игра. Ово је већ атлетска утакмица снага. Ово је *јуначко намећивање*.<sup>15</sup> *Ово је и хватање и коштац. Борба је ово озбиљна, и бурна, са много шума и ларме а без весеља и смеја, али и без огорчења и непријатељства.*

Али ветар некад хоће да пређе и у олују.

То онда није више утакмица елемената. *То није јуначка озбиљна борба. То је онда крвничко и душманско насрћање. То је шешња за сложњавањем, за саширањем, за уништавањем.*

Ту *уцкају уз ирасак косици јуначке*. Одваљују се и стропоштавају читаве гране, хватају се цела дебла, па и из корена изваљују.

[...] *То се бије душмански бој, бој до исцртаје. Ту се крвнички најада и одбија, без поштите и без обзира* – праћено силном огромном хуком и буком, тутњавом и ломњивом, као да сви ђаволи из пакла покрећу елементе.

*О, како је и то слично људским делима; људским борбама, људским рајтовима* [...]

Уследиће поента као експлицирање основне идеје која, мада се не протеже кроз текст до самог његовог краја, обузима аутора: да се ратови вероватно не могу избећи и да, као и олује, јесу застрашујуће зло, али да се вероватно никада неће искоренити. У тој интерпретацији рат је сличан природној појави, непогоди која се мора издржати и чије се последице морају сносити:

Страшна је олуја за врт.

[...]

То му је као и са ратом. Да ли ће људство икада успети да учини, да нестане рата?

И наша је се, балканска, ратна олујна стишала, али најалост још није и престала.

---

<sup>14</sup>Прецртани делови текста представљају оригиналне накнадне корекције.

<sup>15</sup>Курзивно истакнути делови текста представљају накнадно, односно наше истицање, док је подвлачење оригинално.

Са тим финалним објашњењем метафоре чији је смисао постепено разоткриван повременим поређењима а директно разоткривен на крају, читава прича о ветру и олуји добија накнадни статус кратке параболе о актуелним дешавањима која су на примарном нивоу текста сведена на законитости природе. Управо у том смислу затварања свега о чему се пише у уске просторне оквире, школски парк добија функцију микролокалитета заштићеног типа, готово идиличног хронотопа у којем су видљиви „спој људског живота са животом природе, јединство њиховог ритма, заједнички језик за природне појаве и догађаје људског живота“ (Бахтин 1989: 354). Оно што их највише разликује јесте недостатак ширине, завичајности и генерацијске утемељености идиличног простора.

Сличан овоме је текст „На ливадици вечности“ (св. 12) у којем Ацић не само да даје паралеле између биљака и људског времена, него и описује *ливадицу* коју је формирао тако да буде живи пандан идеји да је човек кратковек и ситан у односу на моћ природе: „Зашто сам ову ливадицу назвао ливадицом вечности: зато, што се на њој налазе биљке, које собом престављају за човека читаву вечност“. У једном делу текста, Ацић пише:

У своме маштању ја понекад замишљам, како ће већ после неколико стотина година изгледати ова наша ливадица вечности. [...]

Вероватно је да ће се у хладовини њених столетних храстова одмарати баш високо култивисани Срби и други Словени, после више столећа...

А храстови ће им тада својим шумором причати о бурним временима њине младости, када су крвљу европских народа писани листови Светске Историје, – када је поред њих била једна висока, бела зграда, један узвишени просветни храм, пун младих Српчића, који су се, вредни као пчелице у кошници, спремали за најузвишенији позив људски, за просветитеље и [апостоле] племенитог народа свога, *иа како су их у тирџи маха за тирџи јодине замењивали круши, поносиша чела рајници, са ирејланулом од сунца кожом, са поломљеним рукама и нојама, са изрешетаним трудима и наирђеним лицима, иде су се лечили и ойорављали, и ойей одлазили у свейши бој за своје ослобођење од „цивилизајорској“ јарма џерманској, и за давно сањано уједињење срјско и уједињење своје велике Словенске Нацје, чија је будућност велика и славна...* (св. 12, 14. 10. 1914, ноћу, у 3 часа по поноћи)

Ово је један од ретких примера где Ацић описује стање у самој школи која је у више наврата претварана у војну болницу обеју зараћених страна. Иако парк описује као целину која не трпи утицај рата и где се рат не појављује ни директно нити у смислу последица, аутор ипак, мада сасвим ретко и кратко, открива да је и сама школа са парком запоседнут простор промењене намене. Међутим, и кад му се, као у овом тексту, наметне таква визура, он је заузима са веома велике дистанце. А та дистанца управо је креирана тематско-идејном оквирном сликом контрастирања *комада вечности* – оличеног у дрвећу – и пролазности. Тако Ацић парку, осим улоге заштићеног простора, даје и улогу

која ће темпорално изместити парк од дневних токова, ма колико они били замашни и трајни.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Ацићеве свеске о школском парку, у великом делу структурисане као дневничке забелешке, показују једну битну карактеристику уметничке слике рата – удаљавање од фактографије и имплицирану „непоузданост целокупне (и `породично-личне` и `званичне`) историје“ (Чутура 2014: 176). Поред тога, у духу дарвинизма примењеног на развој друштва, Ацић неретко посматра етапе у развоју друштва као *природне*, што је у потпуном контрасту са начином на који гради слику историјских догађаја као високоселективни „вербални артефакт“ (Jenkins 2003: 18).

Централна тематска одредница свезака јесте парк, али он, поред тога, добија и друге, веома значајне функције. Прва од њих свакако је функција омеђавања психолошког и емотивног простора аутора који се „заклања“ у природу врта, чиме смештање свих описаних дешавања у парк престаје да буде формално решење:

„Али, сва та `формална решења` показују и на нешто изван себе, изван приповедне функције, на нешто што се не исцрпљује у значењима која у тексту имају или могу да имају, показују на (егзистенцијални) смисао из којег долазе и с којег се натурају у приповедање. Она заправо пунктуирају приповедање као што пунктуирају и саму егзистенцију, неки егзистенцијални догађај, она пунктуирају приповедање као егзистенцију, у приповедању пунктуирају егзистенцију. Она су егзистенцијални маркери у приповедању и приповедања. [...] Сва поменута формална решења се испољавају као онтолошко средство спационирања бивствовања“ (Кордић 2000: 87).

На основу анализе типа текстова који формирају слику рата у Ацићевим свескама о парку, закључили смо да се такви текстови условно могу разврстати на следеће типове: експлицитна помињања актуелних ратова, пратеће или тематски маргинализоване забелешке, преводи, кратки текстови који у поенти разоткривају метафорички карактер текста у целини. Поред тога, показује се да парк, уз третирање „људског времена“ као опонираног вечности (времену природе), функционише и као „просторни микросвет неповезан са осталим светом“ (Бахтин 1989: 352), односно као елемент специфичног хронотопа, блиског идиличном.

#### ИЗВОРИ

Свеске Сретена Ацића у рукопису  
(Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, библиотека):

- Св. 1: I Школин парк [нема поднаслова] (1912–13)  
Св. 2: II Школин парк [нема поднаслова] (1913)  
Св. 3: III Школин парк [нема поднаслова] (1913)  
Св. 4: IV Школин парк [нема поднаслова] (1913)  
Св. 12: Школин парк [нема поднаслова] (1914)  
Св. 13: XIII Школин парк [нема поднаслова] (1914)  
Св. 14: Школин парк. Крупнији научни подаци, упоређења, слике и др. и др. (1914)  
Св. 20: Школин парк. Краљ Петар I у школину парку, 6. VI 1915.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бал (2000): Mike Bal, *Naratologija – teorija priče i pripovedanja*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Бахтин (1989): Михаил Бахтин, *О роману* (прев. А. Бадњаревић), Београд: НОЛИТ.
- Гордић (2007): Славко Гордић, Поетичко-жанровске карактеристике дневника *Прујом по води* Михаила Лалића, З. Карановић, Р. Гикић-Петровић (ур.) *Синхроничко и дијахроничко изучавање врста у српској књижевности*, зборник, књ. I, Нови Сад: Филозофски факултет, 281–290.
- Иванић (1989): Душан Иванић (прир.), *Мемоарска проза XVIII и XIX века*, књ. 2, Београд: Нолит.
- Илић (2007): Александра Илић, Педагози у краљевини Србији о нацији и националном васпитању, *Педагоџија* LXII/2, 313–325.
- Jenkins (2003): K. Jenkins, *Refiguring History. New thoughts on an old discipline*, London – New York: Routledge.
- Кордић (2000): Radoman Kordić, *Autobiografsko pripovedanje*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.
- Лешић (2008): Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник.
- Љуштановић 1998: Јован Љуштановић, Аутобиографска проза Бранислава Нушића: однос „Листића“ и „Аутобиографије“, *Научни састајанак слависта у Вукове дане 27/1. Српска аутобиографска књижевност*, Београд: Међународни славистички центар, 241–248.
- Милановић (2014): Александар Милановић, Стилистички аспект позајмљеница у *Мемоарима* Јакова Игњатовића. *Научни састајанак слависта у Вукове дане 43/1. Иновациони процеси у српском књижевном језику – утицаји грувих језика и култура*, Београд: Међународни славистички центар, 193–203.
- Недовић (1998): Велизар Недовић, *Педагошки оједри Срећена Ацића*, Јагодина: Учитељски факултет.
- Nünning (2008): Ansgar Nünning, Reconceptualizing the Theory, History and Generic Scope of Unreliable Narration: Towards a Synthesis of Cognitive and Rhetorical Approaches. In: E. D’hoker, G. Martens (Eds.) *Narrative Unreliability in the Twentieth-Century First-Person Novel*, Berlin – New York: Walter de Gruyter, 29–76.
- Енциклопедија Југославије*, Југословенски лексикографски завод, Загреб 1983.



Парлић-Божовић (2006): Јасна Парлић-Божовић, Критички осврт на различите погледе о педагогји Сретена Аџића, *Зборник Филозофској факултету у Косовској Мишровици XXXVI*, 145–159.

Петровић и др. (1969): Б. Петровић, М. Мајсторовић, Ј. Јовановић, М. Бобић, Р. Обреновић, М. Ристић, *Седам деценија Училијске школе у Свештозареву*, Светозарево: Учитељска школа „Сретен Аџић“.

Принс (2011): Džerald Prins, *Naratoški rečnik*, Београд: Službeni glasnik.

Росић (1994): Татјана Росић, *Произвольност дневника. Романшичарски дневник у српској књижевности*, Београд: Институт за књижевност и уметност.

Росић (2013): Тиодор Росић (прир.) *Факултет педагошких наука Универзитета у Крајевцу, Јагодина 1993–2013*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Савић (2009): Милисав Савић, *Сећање и рај*, Београд: Службени гласник.

Тошовић (2002): Branko Tošović, *Funkcionalni stilovi*, Грац: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität.

Чутура (2014): Илијана Чутура, Слика историје Босне и Херцеговине и историје Далмације: Ђорђо Сладоје и Јован Радуловић у Колу Српске књижевне задруге. М. Ковачевић (ур.), *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске III. Слика Босне и Херцеговине у дјелима савремених писаца Републике Српске*, Пале: Филозофски факултет, 159–179.

Pijana Čutura

University of Kragujevac

Faculty of Pedagogical Sciences, Jagodina

Philological Sciences Department

## “SCHOOL PARK” – DIARY WAR SHELTER

*The picture of war in Adžić’s notebooks about the Education Training School’s park*

*Summary:* The paper analyses the picture of wars (the Balkan Wars and the World War I) in the unpublished written documents by Sreten Adžić. The notebooks in which Adžić wrote are primarily dedicated to building and upkeeping of the Men’s Education Training School park in Jagodina, so, occurrences of war are present only in an inevitable wider context. The specific chronotope of these documents is framed by the park as an almost isolated micro locality of Arcadic characteristics, which resists all the challenges and represents the integral factor of stylistically and thematically different texts from various genres.

*Key words:* Sreten Adžić, autobiographical, chronotope, World War I, the Balkan Wars.



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

УДК: 821.163.41.08-141(082.2)  
811.163.41'373.612.2  
Оригинални научни рад  
Примљен: 20. август 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014

## АНТОНОМАЗИЈА У ПОЕЗИЈИ *ХИЛАНДАРЈА*

*Айсїракиї*: Антономазија, као средство културног памћења, једно је од доминантних стилских средстава у поезији *свешосавља* и *хиландарја*. Предмет анализе су антономазије остварене супституцијом песничком конструкцијом у песмама објављеним у антологији *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приређивача Александра Лаковића. Циљ рада је да покаже природу ових антономазија, њихову структуру, лексички састав, као и сврху употребе. У раду се указује на место овог језичко-стилског средства у културном сећању српског православља, у српској поезији религијске тематике, али и у ширем, хришћанском и европском контексту.

*Кључне речи*: стилистика, ономастика, антономазија, културно памћење.

1. Антономазија, као средство културног памћења, једно је од доминантних стилских средстава у песмама објављеним у антологији *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приређивача Александра Лаковића. Поезија *Хиландарја*, сагледана у овом раду<sup>1</sup> кроз једну од стилских доминанти, сведочи о српској укореењености и припадању хришћанској традицији.<sup>2</sup> Праве антономазије мотивисане позитивним особинама светих јављају се у великом броју песама религијске тематике, од средњовековне поезије до поезије савремених песника.

1.1. Лично име је оваплоћење референцијалне функције језика. Будући да је унутрашња веза између знака и означеног незнатна, *сам знак има незнатну*

---

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

<sup>2</sup>„Ако бисмо се, дакле, могли сложити, што ми не изгледа тешко, да је српски народ био једном у прошлости историје укореењен, да је имао своју ваљану државу и цркву, поштовану и од других земаља, да је у тој средњовековној српској држави постојао Закон (Душанов Закон), а у народу свест о припадању једном хришћанском народу, са православном црквом која је имала не мали број светитеља, од којих су неки били књижевници и други културни посленици, поставља се оправдано питање када је започело искореењивање српског народа, због чега је настало, где се налазимо данас на светској, али и хришћанској ваги?“ (Јеротић 2007: 55)

*важност* (Јакобсон 1978а: 123). Антомазија подразумева и референцијалну функцију, али је њој надређена експресивна функција, која *захтева нейо-средњији приснији однос између знака и објекта, и ошуда се йоклања више йажње унутрашњој стурктури знака* (Јакобсон 1978а: 123). У антомазијама својственим религијском дискурсу налазимо одјеке схватања да је име део личног идентитета и да се њиме, помоћу контактне магије, може деловати на његовог носиоца.<sup>3</sup> Веровање у магијско својство божанских имена својствено је како древним цивилизацијама тако и хришћанству. Корени овог језичког и културног феномена сежу у прадавна времена.

1.2. Предмет анализе овог рада су праве антомазије у поезији *Хиландарја*. У правој (античкој) антомазији уместо личног имена користи се нечије карактеристично својство или познато дело, било добро било лоше (Бенчић 1995: 1969). Заједничким именицама додаје се значење номинације, уз задржавање њиховог основног значења.

1.3. Циљ рада је да покаже природу правих антомазија у поезији *Хиландарја*, њихову структуру, лексички састав, као и сврху употребе. Семантички критеријум је примарни класификациони критеријум наше анализе и он је надређен структуралном критеријуму, који смо одабрали за поткритеријум ове анализе. Секундарна именовања светих личности навешћемо у њиховом основном облику, да бисмо се потом, у једном аспекту анализе, позабавили и морфолошким облицима у којима се јављају у тексту песама.

1.4. У нашем корпусу налазимо тек понеко антомазијско именовање Бога<sup>4</sup>, Светог Саве<sup>5</sup> и Светог Симеона<sup>6</sup>. Нешто су чешћа и разнороднија антомазијска именовања Христа<sup>7</sup>. Највећи број антомазија у нашем корпусу везује се за поштовање чудотворне хиландарске иконе Богородице Тројеручице, па ћемо као предмет анализе овог рада издвојити структурално разноврсна антомазијска именовања Деве Марије. Честа употреба антомазијских именовања Богородице и Исуса, као и двојице српских светитеља, повезују

---

<sup>3</sup>Када је нечије име табуисано, оно се замењује надимком, који се не сматра делом самог носиоца, па се сме изговарати без страха да ће му наудити (Фрејзер 1992: 249). Имена мртвих такође су табуисана, како се не би призивао њихов дух, чак и кад се ради о обичним људима (Фрејзер 1992: 252). Када је реч о именима живих и мртвих краљева, свештеника и других светих лица предузимају се мере предострожности како би се она (имена), односно они (света лица), заштитили од зла (Фрејзер 1992: 256).

<sup>4</sup>На пример, Господ Бог Сведржител (Сава 2004: 21), Отац небески (Доментијан 2004: 27).

<sup>5</sup>Ава (Непознати 2004а: 62), Светли Отац (Тодоровић 2004: 222).

<sup>6</sup>Свети Старац Симеон (Јокановић 2004: 242), Мироточиви (Непознати 2004: 61).

<sup>7</sup>Божји Син (Кошутић 2004: 101), Недремано око (Андрић 2004: 187), Господ Благи, Судија Праведни (Непознати 2004а: 64), Бог Превечни (Непознати 2004а: 64), Брат у благости (Андрић 2004: 187), Цар на царима (Непознати 2004а: 64), Господар света (Непознати 2004а: 64), Бог Спаса (Нешић 2004: 263), Милостиви (Урошевић 2004: 214).

поезију *Хиландарја* са именима, жанром византијске књижевности.<sup>8</sup> У њима се у облику именских или *ѿридевских речи* наводио *дуѿи низ знамења и символа (имена) Исуса Христѿа, Боѿородице или изабраних светиѿишеља* (Трифунковић 1990: под имена).

## 2. Антономазијска именована Деве Марије

*Рајски цветѿи који је ѿпроцветѿао на дрветѿу човечанстѿва*<sup>9</sup> именован је мноштвом различитих имена, од којих је свако делатна сила. Углавном су употребљена у вокативу (двадесетак примера), јер се лирски субјект обраћа чудотворној икони Богоматере, која је и сама оваплоћење Њено<sup>10</sup> и појављивање на земљи зарад упућивања молитве, баш као и њено Име.

Класификацију правих антономазија у песмама *Хиландарја* извршили смо и на основу њихове стилематичности. На основу врсте језичке јединице која улази у њихов састав ексцерпирани примери из ономастикона песама религиозне садржине разврстали смо на три типа.

### 2.1. Антономазије остварене по моделу „перифраза → Дева Марија“

Тип 1. чине антономазије остварене по моделу „перифраза → властито име“. Овом типу припада највећи део анализираних антономазија, а реализован је кроз неколико подтипова.

Тип 1.1. обухвата перифрастична именована Деве Марије која су по својој структури именичке синтагме са антепонираним конгруентним атрибутутом:

*Пресветѿа Боѿородица* (Првовенчани 2004: 17, Рашки 2004: 39), *Пресветѿа Владичица* (Краљ Милутин 2004: 40), *Једина Светѿоѿорка* (Бећковић 2004: 164), *Свемоћна Трорука Госѿодарица* (Урошевић 2004: 14).

Најчешће се уз именицу којом се означава Дева Марија (*Боѿородица, Владичица, Светѿоѿорка, Госѿодарица*) јавља епитет *ѿресветѿа*. Сви епитети употребљени у наведеним антономазијама истичу позитивна својства Њеног лика.

Као подтип 1.1.1. издвајамо антономазијска именована Деве Марије која су заправо супстантивати: *Пресветѿа* (Првовенчани 2004: 17; Непознати 2004а: 62), *Пречистѿа* (Милановић 2004: 220), *Светѿа* (Сладоје 2004: 233).

---

<sup>8</sup>На пример, спис Теодора II Ласкариса, никејског цара, обилује епитетима који се везују за Исуса и Богородицу. Српска средњовековна књижевност такође познаје жанр имена, која су „богатством избора знамења значајна за разумевање средњовековне иконографије и књижевне симболике“ (Трифунковић 1990: под имена).

<sup>9</sup>„Али, Црква никада не одваја Сина од Мајке, Ону Која је оваплотила од Онога Који се оваплотио, и, клањајући се Христовом човечанству, поклања му се у лику Његове Мајке, од које га је Он примио и која у Своме лику представља читав људски род, и јесте само то човечанство. Дјева Марија је рајски цвет, који је процветао на дрвету целог човечанства“ (Булгаков 1991: 184).

<sup>10</sup>„Истинска стваралачка икона је појављивање Христа, Богородице, анђела, светаца, раја, овде на земљи“ (Булгаков 1991: 212).

На дубинском нивоу *nomina attributiva* која денотирају Деву Марију заправо су именичке синтагме с конгруентним атрибутом, па их стога сврставамо у подтип антомазија које су по структури именичке синтагме са антепонираним конгруентним атрибутом.

Тип 1.2. чине антомазије које су по својој структури именичке синтагме са конгруентним атрибутом у постпозитиву, као у примерима:

*Бојомајин Хиландарска* (Јефимија 2004: 50), *Царица Небеска* (Непознати 2004а: 62), *Мајка Божја* (Кошуткић 2004: 101), *Мајка Свешта* (Милановић 2004: 220), *Невесина неневетина* (Нешић 2004: 237).

У овим антомазијама Дева Марија се представља првенствено као *Мајка*, али и као *Царица*. Уједно, она је именована и као *Невесина*, чиме се истиче непорочно зачеће Христово. Стављањем атрибута у постпозитив структурално се онеобичава антомазијско именовање, продужава се време рецепције. Епитет *Хиландарска* казује да је реч о хиландарској икони Богородице. Епитети *Небеска*, *Божја*, *Свешта*, *неневетина* истичу божанску и непорочну природу Богородице.

Тип 1.3. чине антомазијска именовања Деве Марије која су по својој структури именичке синтагме са антепонираним и постпонираним конгруентним атрибутом:

*Пресвешта Благодештељница Хиландарска* (Доментијан 2004: 26), *Свешта Бојородица Хиландарска* (Доментијан 2004: 27), *Пресвешта Бојородица Хиландарска* (Јефимија 2004: 50).

Постпонирани атрибут у свим наведеним примерима је присвојни придев *Хиландарска*, којим се казује да је реч о чудотворној хиландарској икони Богородице. И у овом типу антомазија атрибути су *Пресвешта*, *Свешта* и *Хиландарска*, а они се везују за именице женског рода *Бојородица* и *Благодештељница*.

Антомазије које су по саставу именичке синтагме са неконгруентним атрибутом или именичке синтагме са атрибутивом врло су ретке у нашем корпусу, па их не издвајамо као посебне подтипове.

Тип 1.4. обухвата антомазије које су по саставу именичке синтагме комплексне структуре:

*Пресвешта Госпођа Бојородица* (Симеон 2004: 13), *Дјева Пречиста Скунија Лојоса* (Непознати 2004а: 64), *Свешта хранишељка Слова* (Непознати 2004а: 64), *Млекојишайељка Бојомајка Драја* (Непознати 2004а: 64), *Црна мајка Тројеручица* (Попа 2004: 109), *Мајка Божија Одиштрија* (Јокановић 2004: 242), *Пресвешта Мајка Бојородица* (Урошевић 2004: 14), *Мајка Божја Тројеручица*, *Мајка Божја Сласпојишайељница* (Тодоровић 2004: 222).

Наведене синтагме најчешће садрже антепонирани или постпонирани конгруентни атрибут и атрибутив. Ово је најчешћи структурални подтип

антономазија којима се замењује име Деве Марије у поезији *Хиландарја*. Поред уобичајених епитета *Пресветиџа*, *Светиџа*, *Пречистиџа*, *Божјиџа* јављају се још и епитети *Драџа* и *Црна*. Управо те антономазије у којима се јављају епитети неуобичајени за анализирана именована више привлаче пажњу читаоца. Управо *настиџање да се одгонеџање учини њежним* и *џенденџиџа ка усџоравану џреџознавану води наџлашавању нове ознаке, води новом еџиџеџиџу* (Јакобсон 1978: 65). Поред уобичајених именица (*Боџородиџа*, *Тројеручиџа*), у састав ових именичких синтагми улазе и грцизми *Одџиџиџриџа*<sup>11</sup>, што значи Путеводитељка, *Скиниџа*, у значењу *џосвећено местџо*, *свџеџилиџиџе* (РМС: под *скиниџа*), уз који стоји грцизам *Лоџос*. Антономазије *Свџеџа храниџељка Слова*, *Млекоџиџиџаџељка Боџомаџка Драџа* и *Маџка Божџа Сласџоџиџиџаџељниџа* истичу једно од главних својстава Богомајке. Богородица Млекопитатељница (Галактотрофуса) је мати хранитељка, а то је *заједнички моџив еџиџаџске мџиџолоџиџе* и *хриџћанске џеолоџиџе* (Татић-Ђурић 2007: 447). Будући да је мати, као *нежна храниџељка*, *одувек била симбол живоџа* (Татић-Ђурић 2007: 447), Дева Марија је извор живота, хранитељка света и његова заштитница, *археџиџиџ јединсиџва џенеричкоџ и девичанскоџ, истиџовремено Божџа маџка, невџсиџа и кћи* (Татић-Ђурић 2007: 446). Метафора млека као хране Божје речи, као река која тече из девичанских дојки – симбол је Божје милости која се нуди Божјем човеку (Татић-Ђурић 2007: 453).

2.2. Антономазије остварене по моделу „мотивисано заједничко име → Дева Марија“

Мотивисано заједничко име које само чини антономазијско именоване Деве Марије може бити добијено извођењем, слагањем или комбинованом творбом.

Тип 2. у оквиру ове врсте антономазија чине антономазије остварене по моделу „мотивисано заједничко име → Дева Марија“, а подтип 2.1. чине антономазије у којима је мотивисано заједничко име добијено извођењем, као у примерима:

*Владичиџа* (Јефимија 2004: 50), *Небесниџа* (Милановић 2004: 220), *Мајчиџа*, *Разводниџа*, *Водџиџељниџа*, *Повраџиџниџа*, *Видариџа* (Ђидић 2004: 150–151), *Иџуманка* (Дубак 2004: 230).

Осим једног примера (*Иџуманка*), све остале изведенице добијене су додавањем суфикса -иџа. Овим суфиксом од именица, које су претежно *nomina agentis*, изводи се именица женског рода (владика → *Владичиџа*, разводник → *Разводниџа*, водитељ → *Водџиџељниџа*, повратник → *Повраџиџниџа*, видар →

<sup>11</sup> Хиландарска Богородица Одиџитриџа је престона икона, непроцењиве уметничке вредности, оличење калокагатије, умне лепоте (Хорват 1998: <http://www.srpsko-nasledje.co.rs/sr-l/1998/06/article-15.html>, преузето 12.6.2013).

*Видарица*, игуман → *Игуманка*) или се мотивационој именици додаје нијанса хипокористичног значења (мајка → *Мајчица*). Богородица је именована са *Мајчица* не само зато што је Мајка Божија већ зато што је мајка свих нас.

Подтип 2.2. чине антономазијска именовања Деве Марије у којима је мотивисано заједничко име добијено слагањем и реализован је у примерима: *Бојомајти* (Хиландарац 2004: 35; Непознати 2004: 61; Непознати 2004а: 64), *Бојомајка* (Непознати 2004а: 62; Непознати 2004а: 64).

Свега две сложенице синонимног значења у читавом корпусу јављају се код различитих аутора у средњовековној поезији и истичу исте семе као и именовање *Бојородица*, али се варирањем друге творбене компоненте деаутоматизује рецепција, отежава форма имена и управо та компонента додатно истиче. Лексеме *мајти* и *мајка* још једном су стављене у први план коришћењем антономазије као стилског средства. Поетско обележје манифестује се у укидању просте номинације минималним варирањем најчешћег Маријиног именовања, чиме се скреће пажња на означитеља, што је основна одлика поезије.

Подтип 2.3. чине антономазијска именовања Деве Марије у којима је мотивисано заједничко име добијено комбинованом творбом, а реализован је у следећим примерима:

*Блајородишљка* (Непознати 2004: 60), *Тројеручица* (Симовић 2004: 141), *Чудојворка* (Бећковић 2004: 164), *Светијорка* (Урошевић 2004: 14), *Исцелишљка* (Дубак 2004: 231), *Бојородица* (Нешић 2004: 237).

Антономазије добијене комбинованом творбом истичу различита својства хиландарске иконе, која је уједно и само присуство Богородице. Поштовање икона као *месџа блајодайној њрисусџва*<sup>12</sup> „има свој основ и у религијској психологији толико дубок да је икона код православних суштинска нужност за побожност“ (Булгаков 1991: 208). Богородица је родитељка са три руке, која твори чуда и исцељује и једина је жена на Светој Гори. Ове антономазије можемо схватити као предикације на дубинском нивоу. Оне говоре о Богородици као делатној сили која испољава своју моћ кроз светогорску икону.

2.3. Антономазије остварене по моделу „немотивисано заједничко име → Дева Марија“

Овај тип антономазија је најређи у нашем корпусу. Свега две антономазије чине немотивисане заједничке именице: *Невестџа* (Непознати 2004а: 64), *Дјева* (Непознати 2004а: 64). У *Песми над њесмама* Дева Марија је схваћена као савез Јахве са јеврејским народом у метафори Невесте и Женика (Татић-

---

<sup>12</sup>„Према веровању православља, икона је место благодатног присуства, Христове појаве (а даље и Богородице, светаца, уопште оних који се на иконама представљају) ради молитве Њему. Ова Христова појава у Својој представи ради упућивања молитве Њему не чини саму даску и боје, неопходне за слику, јер представљају њену материју делом тела Христовог.“ (Булгаков 1991: 209)



Бурић 2007: 450). Она је Божја *Невестиа* и уједно *Дјева*, чиме се истиче њена непорочна природа.

### 3. Лексичка структура антономазијских именована Деве Марије

Лексеме које улазе у састав правих антономазија одабране су тако да истакну одређене семе, којима се исказују најзначајнија својства централних личности хришћанства и светосавља. Превођењем властитог имена у заједничко име, оно бива испуњено значењем и добија огроман асоцијативни значај.

Најчешће су коришћене именице женског рода у категорији *живо* (*Мајка*, *Невестиа*, *Дева*), а у нешто мањој мери јављају се именице које припадају категорији *ајсџиракџино* (*Лојос*, *Слово*). Честа су и *nomina agentis* женског рода (*Чудошворка*, *Исцелишљека*, *хранитишљека*), јер се име и икона Богородице, баш као и њена личност, схватају као делатна сила. У готово свим типовима антономазијских именована Деве Марије јавља се именица *Бојородица*, праћена атрибутима или сама. Име Богородице, као право име Деве Марије, којим се истиче да је Мати Божија, пружа већ самим изговарањем *благодатну њомоћ*, као и Име Божије<sup>13</sup>. Такође, именица *мајка*, као и именица *мајини*, честа је како у синтагмама тако и као творбени формант изведеница и сложеница. Тим антономазијама не само да се каже да је Дева Марија мајка божанства већ се истиче хришћанско оваплоћење женског принципа, мајчинске тоpline. Антономазијска именована Дјеве Марије као стилска доминанта у поезији *Хиландарја* истичу у први план *душу њравославне њобожности*.<sup>14</sup> Оне су зазивање имена које се често чује и у храму, напоредо с Христовим именом.<sup>15</sup> Управо на овој вери језички израженој многобројним антономазијама заснива

---

<sup>13</sup> „Благослов и освећење изводи се Божијим Именом и зато је оно окружено у Православљу нарочитим поштовањем које одговара поштовању Имена Божијег (у светом тетраграму) у Старом завету. То је најслађе Име Господа Исуса које се непрестано понавља у молитви Исусовој, у такозваном умном делању, и Име Свете Тројице. Поштовање Божијег Имена је основ православне побожности и богослужења.“ (Булгаков 1991: 182)

<sup>14</sup> „Љубав и поштовање Богородице јесте душа православне побожности, њено срце које греје и оживљава читаво тело. Православно хришћанство је живот у Христу и у општењу са Његовом Пречистом Матером, вера у Христа као Сина Божијег и Богородице, љубав према Христу која је нераздвојива од љубави према Богородици. Православна црква једним дахом зазива најсветије име Исус заједно са најслађим именом Марија (као што се и на иконама Богородице, Она представља заједно са Предвечним Младенцем) и не раздваја Их у својој љубави.“ (Булгаков 1991: 183)

<sup>15</sup> „Молитвено поштовање Богородице у православном богослужењу заузима такво место које не допушта чак ни одређење. Осим непосредних Богородичиних празника и дана, свако богослужење садржи у себи безбројна молитвена обраћања Богородици и Њено име се непрестано оглашава у храму напоредо са Именом Господа Исуса Христа.“ (Булгаков 1991: 186)

се темељна разлика између православља и протестантизма,<sup>16</sup> али и сличност између православља и католичанства.<sup>17</sup>

Појава грцизама у антономазијама које се јављају у поезији *Хиландарја* (*Одигиширија*, *Скинија*, *Лојос*) логична је последица чињенице да Хиландар траје вековима у непосредној близини грчког језика, али и византијског наслеђа.

Епитети *Пресвејта*, *Свејта*, *Божјија* спадају у најфреквентније у нашем корпусу, а посебно су стилски успеле оне антономазије у којима се користе неуобичајени епитети као *Црна*. Такође, будући да су антономазије најчешће реализоване као именичке синтагме с антепонираним конгруентним атрибутом, стилски су маркиране она антономазијска именовања Деве Марије која имају постпониран конгруентни атрибут или комплексну творбену структуру.

4. У антономазијским именовањима Богородице језичка фикција прераста у метонимијску слику. Као што је анализа показала, антономазијска именовања везују се за традицију православља, али надилазе национално, јер су део *васељенске и космичке истине*.<sup>18</sup> Једна од догматских разлика између источног и западног хришћанства је и однос према Богородици Марији, о ком је расправљано у свим догматикама. Управо на православном поимању Њеног лика почива семантички аспект анализираних антономазијских именовања.

Поезија *Хиландарја* тематски је окупљена око песама посвећених икони Богородице Тројеручице, заштитнице Хиландара, једној од најлепших српских икона и личности српских светитеља замонашених у њему. Будући да је велики број песама испеван у молитвеном тону, антономазије се јављају претежно у вокативу. У њима се лирски субјект обраћа најчешће Богородици, молитељки пред Сином, па је највећи број структурално и лексички разноврсних антономазија окупљен око Њеног лика. Избором лексике која улази у састав антономазијских именовања Деве Марије истакнута су Њена главна својства, чиме је у поезији *Хиландарја* исказана суштина православне побожности. Управо преко позитивних својстава Богородице уздигнутих антономазијама православље се повезује с другим културама, али се уједно и разликује од једног дела хришћанског света. На тај начин праве антономазије, као сред-

---

<sup>16</sup> (Не)поштовање Богородице је диференцијална црта између православља и протестантизма (Булгаков 1991: 183).

<sup>17</sup> „Нарочито је значајна количина икона Мајке Божије које се сматрају чудотворнима. Према веровању Цркве, пресвета Мајка Божија, која је у лику Јована Богослова усинила читав људски род, или читаву Цркву, не напушта свет ни у свом успењу и, пребивајући на небесима, Она уједно живи и животом нашег света, болује његове болести и плаче његовим сузама, заступа га у Својим молитвама. Због тога она испољава Себе пред светом и у Својим чудотворним иконама које чувају Њен видљиви траг на земљи. (Ова вера православљу је заједничка са католичанством).“ (Булгаков 1991: 210)

<sup>18</sup> „Зар није Георгије Флоровски још једном у праву када као дубок хришћанин каже: 'Хришћанство је васељенска и космичка истина, а не просто руска, грчка, румунска, српска или својина било које нације... Никаких нација неће бити у Царству Божијем'.“ (Јеротић 2010: 443)

ство културног памћења, налазе своје место у очувању српског идентитета и доприносе учвршћивању и обнављању вере читалаца овог антологијског избора поезије.

## ИЗВОРИ

Бећковић (2004): Матија Бећковић, Трорука Чудотворка, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 163–164.

Доментијан (2004): Доментијан, Житије светог Саве (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 26.

Дубак (2004): Будимир Дубак, Одлазак из Хиландара, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 230–231.

Ђидић (2004): Љубиша Ђидић, Тројеручица, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 150–151.

Јефимија (2004): Јефимија, Запис, хиландарска завеса, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 50.

Јокановић (2004): Монах Илија Јокановић, Хиландар (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 242.

Кошутић (2004): Радован Кошутић, Поклич Светог Саве, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 101–103.

Милановић (2004): Братислав Милановић, Молитва Богородици Тројеручици, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 220.

Милутин (2004): Краљ Милутин, Повеља Хиландару (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 40.

Непознати (2004): Непознати, Акатист Богородици Тројеручици, игуманији Хиландарској, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 59–61.

Непознати (2004а): Непознати, Акатист Пресветој Богородици Млекопитатељници, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 62–65.

Нешић (2004): Станиша Нешић, Увод у Хиландарски типик Светог Саве, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 235–238.

Перић (2004): Раша Перић, Србија и Хиландар, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 158.

Попа (2004): Васко Попа, Хиландар, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 109.

Првовенчани (2004): Стефан Првовенчани, Житије светог Симеона (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 17.

Рашки (2004): Григорије Рашки, запис на крмчији (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 39.

Симеон (2004): Свети Симеон, Хиландарска повеља (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 13.

Симовић (2004): Љубомир Симовић, Десет обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 141.

Сладоје (2004): Ђорђо Сладоје, Далеко је тамо, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 233.

Тодоровић (2004): Хаци Драган Тодоровић, Мер Саба, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 221–222.

Урошевић (2004): Драгиња Урошевић, Завештање, *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 213–216.

Хиландарац (2004): Теодосије Хиландарац, Служба светом Симеону (одломак), *Хиландарје: Песничко ходочашиће Хиландару*, приредио Александар Б. Лаковић, Крагујевац: Клуб културе, 35.

## ЛИТЕРАТУРА

Бенчић (1995): Živa Benčić, *Antonomazija, Tropi i figure*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti, 189–219.

Булгаков (1991): Сергије Булгаков, *Православље*, Нови Сад: Књижевна заједница Нови Сад.

Трифунуовић (1990): Ђорђе Трифунуовић, *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*, Београд: Полит.

Фрејзер (1992): Џејмс Џорџ Фрејзер, *Злајна јрана – истраживање магије и религије*, Београд: Алфа

Јеротић (2007): Владета Јеротић, *Вера и нација*, Београд: Ars Libri: Задужбина Владете Јеротића; Земун: Невен.

Јеротић (2010): Владета Јеротић, Свети Сава и данашње време: шта је позитивно а шта негативно у српском православном конзервативизму, *Лейпциг Мајице српске*, год. 186, књ. 485, св. 3, 440–444.

Јакобсон (1978): Роман Јакобсон, О уметничком реализму, *Опједи из њоеишке*, Београд: Просвета, 58–67.

Јакобсон (1978а): Роман Јакобсон, Шта је поезија?, *Опједи из њоеишке*, Београд: Просвета, 105–119.

РМС: *Речник Мајице српске*, ур. Михаило Стевановић и др., Нови Сад: Матица српска, 1990.

Татић-Ђурић (2007): Мирјана Татић-Ђурић, *Сигује о Богородици*, Београд: Јасен.

Хорват (1998): Путеводитељица из Богородичиног перивоја – најлепша српска икона, *Српско наслеђе*, *Историјске свеске*, бр. 6, <http://www.srpsko-nasledje.co.rs/sr-1/1998/06/article-15.html>, преузето 12.6.2013.

Jelena Lj. Spasić  
University of Kragujevac  
Faculty of Pedagogical Sciences in Jagodina  
Philological Sciences Department

## ANTONOMASIA IN THE POETRY OF *HILANDARJE*

*Summary:* Antonomasia, as a figure of cultural memory, has been one of the dominant stylistic means in the poetry of *svetosavlje* and *hilandarje*. This paper analyses the function of the substitution of proper names by an appellative, epithet or periphrasis in the poems published in the anthology *Hilandarje: Poetic Pilgrimage to Hilandar*. The aim of the paper is to show the lexical and grammatical structure of true, classical antonomasia and the purpose of their usage.

*Key words:* stylistics, onomastics, trope, antonomasia, cultural memory.



Миомир Милинковић  
Универзитет у Крагујевцу  
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 82.09-93  
Оригинални научни рад  
Примљен: 15. септембар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ИГРА И ХУМОР – ОСНОВНА ПРЕТПОСТАВКА ИНТЕРМЕДИЈАЛНОГ КАРАКТЕРА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

*Апстракт:* Књижевно дело за децу је пуно потенцијалних значења, која мобилишу свест и подсвест читаоца и на различите начине се оглашавају у његовом рационалном и ирационалном бићу. Игра и хумор употпуњују естетски доживљај, релаксирају духовну конституцију детета, подстичу интензитет његових креативних могућности, развијају смисао и осећање естетског укуса. Игра и хумор се у овом раду маркирају, пре свега са становишта књижевне теорије, као елементарна тематска и етичка ознака, као феномен лепог и интермедијална карактеристика књижевности за децу и младе.

*Кључне речи:* игра, хумор, естетски доживљај, књижевно дело.

Игра је исконски рефлекс и потреба човека, неприкиривени начин испољавања његовог духовног и емотивног бића, катализатор понашања и најприкладнији израз индивидуалног и колективног стваралачког потенцијала. Сваки појединачни живот, метафорично сагледан, представља својеврсну епизоду игре, која се са извесним променама обнављава вековима, као елементарна категорија и ознака људског трајања. Игра је извор и инспирација човековог надахнућа у различитим областима духовног стварања, у позоришној, филмској, балетској, а пре свих, у књижевној уметности.

У књижевности за децу игра је одувек инспиративна, како за писце, тако и за теоретичаре и естетичаре, који са различитих позиција настоје да сагледају и одреде јој место, улогу и значај, како у структури књижевног текста, тако и у одгоју младих нараштаја. Могло би се рећи да је игра за децу „забава и радост, за писце – извор надахнућа“, за естетичаре и теоретичаре „феномен који у уметничком делу има вишесмерну естетску и тематску функционалност, а за педагоге – најпогоднији метод за реализацију васпитно-образовних циљева“ (Милинковић 1999: 15). Овако различити приступи отежавају сваки покушај

експлицитне дефиниције игре, иако је она на први поглед једноставна и лако доступна свим генерацијама и интелектуалним нивоима. Притом ваља имати на уму да реални свет не изгледа исто из перспективе детета и одраслог човека. Одрасли се у својим погледима одвајају од иреалног и теже ка стварном, док дете настоји да из реалног уплови у свет наднаравног, фантастичног и чудесног. То је основни разлог зашто се феномен игре доживљава и организује на безброј различитих начина. Посредством маште дете ствара представе о свету по сопственом укусу и виђењу. У том случају простор за њега има секундаран значај, јер му машта дарује неограничену моћ. Игра притом није само забава, већ и неки вид испољавања његовог унутрашњег бића, начин на који оно упознаје свет и појаве око себе. Из ових ставова може се закључити зашто је игра детета другачија од игре одраслог човека, не само у књижевном делу већ и у другим уметностима, па према томе и у медијима.

Први сусрет са стварима и појавама око себе дете доживљава као вид игре. Правила која му намећу одрасли и ствари које се свакодневно понављају, оно често не воли или их избегава, јер их доживљава као терет и обавезу која губи шарм и лепоту неспутане игре. Насупрот томе, игра је за њега све оно што воли – купање, излет у природу, дружење са вршњацима, путовања и сл. У кругу породице доста времена проводи са играчкама и кућним љубимцима, али се дружи и са компјутером и другим достигнућима модерне технике. С једне стране, то је предност у односу на децу ранијих генерација, а с друге – корак назад, јер је на тај начин онемогућено да осети све предности природе за коју урбани начин живљења нема ни времена, ни разумевања.

Неки видови игре проистичу из урођеног нагона детета да опонаша поступке и занимања одраслих. Због тога су деца у својој игри често поштари, лекари, пилоти, учитељи, конструктори и сл. Опонашање ових и других занимања је само један вид игре, пошто дете заиста не може у реалности бити оно што су његови родитељи, учитељи или суседи. Игра виђена са позиције писца често бива трансформисана у уметничку форму која благотворно делује на психу детета, продубљује му свест, стимулише лепо и хумано, а разара анимално. Писци за децу који знају моћ овог феномена често позивају децу у природу, која инспирише и потхрањује унутрашњи порив игре и латентне могућности дејег немирног темперамента. Десанка Максимовић у песми *Живе играчке* изводи дете у природу да своју истраживачку знатижељу задовољи у рустикалном колориту, у фабрици „живих играчака“, где постоји „права играчка, прасе, / грокће само, не навија се“. У *Песми за Душана*, она дете позива у шуму, „на реку и риболов, на игре и несташлуке, у прострство ливада и пропланака, од Бранковине до Мачве“ (Милинковић 1999: 113).

Игра није увек сама себи циљ. На то је указивао и Квинтилијан у делу *О васпитању говорника*, када деци препоручује Езопове басне. Деца прво треба басне да читају, а потом да се „играју, тако што би стихове изговарала



у прози 'изражавајући их с почетка измењеним речима', а затим би изводила 'смелије обрте, скраћујући их и украшавајући на одговарајући начин' (Милинковић 2012: 127–137). Позив на игру најбоља је препорука писцу који жели да нађе пут до дечјег срца и да стекне наклоност малих читалаца, баш као што рече Бранко В. Радичевић: „Хајде да се играмо! Па ћемо у игри рећи један другом и понешто паметно“ (Хромацић 1963: 49). Очигледно, песник зна да децу не треба учити шта да мисле, већ их ваља упутити како да мисле. То је најпродуктивнији начин да се оствари педагошка функција игре, која притом не сме изгубити свој забавни шарм. Моћ игре није само у њеном шарму. Она је каткад извор непобедиве снаге, која је кадра да се одупре и најсуровијим видовима зла, као у Андрићевој причи *Аска и вуј*. Игра је феномен релаксације само док је у оквирима људског и естетског. Када постане средство нехуманог и ружног, она је опасна, празна и бесмислена, као у Андрићевој причи *Деца*.

Сврсисходност игре најпотпуније се остварује у делима инспирисаним подвизима малих јунака који своје способности испољавају у колективном деловању ђачких дружина. Поводи за удруживање деце су различити: супротстављање неопозивим правилима одраслих, жеља за доказивањем сопственог идентитета, нарочито када је однос учитеља и родитеља према деци бруталан, а знатно чешће – урођена склоност за игру, дружење и авантуру. Романи о дечјим дружинама инспирисани су игром, авантуром, дечјом радозналешћу, која се често претвара у жељу за истраживањем, путовањем или авантуром. Удруживање деце у Молнарском роману *Дечаци Павлове улице* мотивисано је искључиво поривом за игру, за неспутано детињство у условима урбане средине, која нема милости за потребу игре и дечје слободе. Романи Мате Ловрака *Дружба Пере Квржнице* и *Влак у снијеју* супституишу потребу игре, снагу колектива, чија се енергија трансформише у велико дело које надмашује индивидуалне могућности и постаје општи образац понашања и деце и одраслих. Каткад се игра стицајем околности претвори у авантуру, као у роману *Дружина Сињи талеб* Тона Селишкара. У динамичној радњи, пуној опасности и преокрета, главни јунаци су чланови дечје дружине, која остварује дугогодишњи сан одраслих. Ћопићеви „орлови“, који се удружују да би се супротставили терору учитеља Паприке, такође показују вишесмислену функционалност игре која омогућава да сваки појединац покаже свој афинитет и креативне склоности сопственог духа. Подвизи дечјег колектива превазилазе индивидуалне способности било ког појединца, што конкретном књижевном делу даје посебну идејну и васпитно-образовну вредност. Притом екстремни поступци појединца бивају редовно поражени општим циљевима колектива, који надрастају интерес било којег појединца. Живот дечјих дружина, њихове акције, авантуризам, подвизи, игра или велика дела, пружају осећај естетског задовољства и могућност екранизовања и трансфера у просторе других духовних дисциплина.

Игра у књижевности за децу и младе представља неисцрпни извор и инспирацију ствараоцима у области филмске и позоришне уметности. У том контексту, ваља напоменути читав низ примера у којима су народне бајке преточене у луткарске представе, радио драме и филмове за гледаоце различитих укуса и и узраста. Романи о дејим дружинама својом садржином и порукама такође представљају извор и инспирацију за писце сценарија, који притом дозвољавају извесну импровизацију у односу на аутентични текст одабраног дела. То само обогаћује мисао детета, које емотивну перцепцију дела доживљава на посве нов и необичан начин.

Тамо где су деца, увек има игре, а где има игре, има и смеха. „Живот је – без икакве уметности – пун комике. Само да ли бисмо је у њему видели, без ока песниковог?“ (Hartman 1979: 487). Комика проистиче из особености индивидуе или неке друштвене групације, из различитих животних ситуација, из предметности појава и ствари, а хумор се конституише на индивидуалним предиспозицијама опсерватора, који остварује уметничку траспозицију смеха. Човек се може смејати у непосредном додиру са оним што је комично, у ситуацијама када је и сам учесник комике, или посредно, у уметничком делу које нуди комику виђену очима писца, позоришног или филмског редитеља, карикатуристе, сликара или музичара. Комика је присутна у свим духовним дисциплинама, али се може рећи да нигде није тако маркантна и толико присутна као у песничкој уметности. Естетски доживљај комике у књижевном делу мотивише се спонтаном емоцијом која подстиче даљи процес рецепције и артикулацију његових значењских и духовних вредности. Пут од првих утисака након читања текста до естетског доживљаја је субјективни процес у којем се активирају и конкретизују потенцијалне вредности дела као хоризонт очекиваних значења и подсвесне неодређености.

Дела позоришне и филмске уметности намењене малим гледаоцима обилују детаљима непосредне, изворне комике, која их релаксира и мотивише на максимално ангажовање емотивних и мисаоних потенцијала. Притом ваља нагласити да се деца млађег и старијег узраста највише посвећују хумористичкој садржини дела која читају. Ако се та дела преточе у филмску или позоришну представу, онда је доживљај јачи и потпунији. На тај начин, дете својом вољом, без педагошких придика, улази у свет уметности и развија креативне потенцијале свог духовног бића.

Права комика је спонтана, здрава и нехотична. Ако се у дефиницији хумора пође од тог става, могло би се поставити питање: *чему се све у живоју смејемо?* Најчешћи извор смеха је нека слабост или несавршеност људског бића. Притом ваља знати да је изнад нечије слабости или мане увек нечија супериорност, која смехом истиче осећање сопствене надмоћи. „Ехо хумора толико је јачи, колико је иронија, сажаљење или осећање надмоћи оних који уочавају комично, већа и чвршћа“ (Милинковић 2012: 109). Писци на фено-

мену хумора граде сопствено виђење света, које се у простору стваралачке имагинације различито показује у делима за децу и одрасле. Смех деце и одраслих, иако почива на истим филозофским и духовним изворима, може се у значењском, а нарочито у естетском смислу знатно разликовати, а према етичком значењу и јасније диференцирати.

Смех одраслих није увек спонтан, слободан и неконвенционалан. Друштвени обзири спутавају њихову слободу, јер су често у ситуацији да пазе како, када, коме и колико се смеју. Отуда је њихов смех често извештачен, намештен и извитоперен. Такав смех није израз унутрашњег задовољства, већ поза, морални став или двосмислена порука, која код слушалица или читалаца не изазива духовну релаксацију ни естетски доживљај. Смех деце је лепршав и лакокрил, спонтан и природан, непатворен и чист, отворен и емотиван, без инвектива, лишен алузије и ироније, мелодичан, разигран, питак и сугестиван. У заносу игре може каткад бити подругљив, али никад злурад, притворан и саркастичан. Било да се црпи из књижевног текста, да се чује преко радија или телевизије, његов питки звук урања у емотивно биће малог рецепијената, тако да у њему изазива осећање неприкривене радости и снажан естетски доживљај.

Човек се смехом уздиже изнад баналног и ништавног до нивоа на којем ишчезавају безвредни пориви или било који облик људског примитивизма. Тај смех мора да се чује, јер је сврсисходан тек када га други слушају. Нема смеха без одјека, или како би то Бергсон (Bergson, Henri) рекао: „Не може човек уживати у смешном, ако се осети одвојеним од других“ (Бергсон 1968: 11). Флексибилност комике исказује се на различите начине – од филигранске игре речима и стилским изразима, до једноставних облика каламбура и нонсенса или пародичних модела апсурда и парадокса. На ефектима хумора писци остварују конститутивне елементе уметничке структуре: детаље и мотиве, песничке слике, еуфонију поетског говора, моћ боје и звука, једном речју – уметничку илузију света из перспективе неухватљиве стваралачке инвенције.

Хумор књижевног дела намењеног малом читаоцу садржи јасно видљиву црту етоса, који га оплемењује и чини срдачним и добронамерним. Такав тон и боја хумора придобија читаоца, који неопажено урања у свет књижевног дела, у хоризонт комике која не оскудева елементима људске тоpline, љубави и ослобођавајуће добродушности. Снага комике потиरे и ублажава пренаглашене облике дечје нарцисоидности – завист, ситничавост или било који вид саможиве злурадости. Смех осветљава бескрајно поље врлина и мана, нудећи притом безброј етичких решења за релаксацију комплексне природе човековог свесног и подсвесног бића. Писац за децу који у своје делу остварује комичну визију живота, не сме свој хумор свести на досетку и виц, а још мање на оштро сечиво саркастичних и јетких порука и осуда. Он мора поседовати способност за виши смисао хумора, који ломи окрутност, оплемењује бруталност, ублажује бол и размиче завесе туге и душевног бола.

Комика је моћно изражајно средство стваралаца у свим духовним дисциплинама, пре свих у позоришној и књижевној уметности. Постоје ствари у животу које се тешко саопштавају групи или појединцу, а разлози забране су различити – морални облици, друштвене баријере, писани и неписани закони и сл. Међутим, стваралачка одговорност уметника и његова урођена потреба да искаже и саопшти неке животне истине, или истине о појединим људима или друштвеним групацијама, подстичу га да трага за одговарајућом формом и изразом, како би читаоцима створи илузију и предочио слику света из перспективе својих уметничких и идеолошких назора. „Ништа није тако туђе комици као конфликт са истином“ (Хартман 1979: 524). Да ли ће смех који писац ствара одјекивати тоновима здравог хумора, иронијом или оштрим сечивом сарказма, зависи од пишевог односа према реалном животу, у коме се отвара непремостиви јаз између стварног и жељеног. Јунаци који нису свесни свог места у друштву, а нарочито они који прецењују своје способности, или покушавају да несавршеност свога бића представе као предност у односу на друге људе, обично бивају предмет комике у непосредном животном окружењу и у очима уметника који гради њихове комичне портрете.

Тобожња надмоћ Чедо Брбе из Нушићевог романа Хајдучија је, у ствари, слабост испод које се скривају његове негативне особине и осећање ниже вредности. Зато његови поступци и његове речи не изазивају осећање поверења међу друговима, нити међу малим читаоцима. То му обара ауторитет вође и чини га смешним и неуверљивим. Због тога Миле Врабац, без поштовања, ставља свога вођу у исту раван са магаретом, које је такође у овом роману, као саборац смешне дружине, извор смеха и синоним глупости: „Ја да ти је стати па гледати / кад он мегдан с магаретом дели, / два јунака обадва једнака [...]“. Снага Нушићевог смеха проистиче из комичне пројекције живота сагледаног са позиција дечје наиве, која се у наративно-сценској форми романа кристалише у тоновима водвиљског, анегдотског, ситуационог и лексичког хумора. Хајдучија као узвишен морални чин из националне историје сведена је на ниво бесмисла, изван оквира било које логике. Када одрасли размишљају о хајдучији, то није смешно, али када то чине деца, поготово ако су им разлози одметништва слични мотивима Нушићевих јунака, онда и последњу резерву озбиљности замењује неприкривени смех.

Надмоћ или инфериорност књижевних јунака условљене су често и њиховом склоношћу и даром за хумор. Хумор је каткад брана од различитих невоља и штит слабих од насиља и тираније. Учитељ Паприка, који често и безразложно бије децу, не изазива само осуду и отпор, већ и смех. Бекство из школе је крајња консеквенца, којој прибегавају деца за спас и одбрану свога достојанства. Њихова одбрана се темељи на шеретлуку, који представља опомену учитељу да батина има два краја. Учитељ ће ући у њихову песму, не као миљеник како би пристајало добром учитељу, већ као предмет поруге

иронично-хумористичне садржине: „Наш учитељ баш је слика, / нос му црвен ко паприка“. Одрасли читаоци према овом јунаку имају пре етички, него хумористички став. Пољар Лијан изазива смех својим изгледом, говором и поступцима. За сценску уметност су занимљиви сви елементи његове физичке и духовне физиономије. Шеретлук је посебан израз и извор смеха, како у животу, тако у књижевности, намењеној свим профилима и узрасним нивоима. Овај вид хумора уочљив је у поступцима и карактеру Нушићевих и Ћопићевих јунака. Та особеност чини ове романе једнако привлачним за децу и младе, али и за старије читаоце.

Нушићев и Ћопићев хумор се може сагледати у више напоредних линија са додирним тачкама смеха и јасно маркираним сценама које диференцирају аутентичну особеност њихове духовитости. Нушићев хумор се грана из анегдотског језгра према периферним круговима, не занемарујући притом говор и поступке главних јунака, док се код Ћопића хумор темељи првенствено на елементима изворне комике, која је вешто уткана у све елементе тематске и стилске структуре. У том погледу, паралела је нарочито могућа у оним деловима романескне структуре који представљају епилог дечјег одметништва, виђеног са становишта аналогije и консеквентних дистанци. У сваком случају, хумор се у овим делима остварује као структурални, тематски, идејни и естетски феномен романескне структуре.

Игра и хумор су у књижевној уметности извор инспирације и симболична пројекција живота која отвара несагледиви хоризонт изнијансираних, асоцијативних порука и значења. На темељима ових феномена изграђен је комплекс свих духовних дисциплина које едукују, релаксирају и омогућавају реципијентима свих узраста и афинитета да искажу свој етички и емотивни став и да осете непоновљив и неухватљив естетски доживљај.

## ЛИТЕРАТУРА

- Azar (1979): Pol Azar, *Knjige, djeca i odrasli*, Zagreb: Stylos.
- Bergson (1968): Anri Bergson, *Smijeh*, Zagreb: Znanje.
- Милинковић (1999): Миомир Милинковић, *Хоризонти дејинствива*, Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић (2002): Миомир Милинковић, *Књижевност за децу – поетика*, Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић (2014): Миомир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.
- Hartman (1979): Nikolaj Hartman, *Estetika*, Beograd: BIGZ.
- Хромацић (1963): Ахмет Хромацић, *Дечји писци о себи*, Сарајево: „Веселин Маслеша“.

Miomir Z. Milinković  
University in Kragujevac  
Faculty of Education in Užice

## PLAY AND HUMOUR – THE MAIN ASSUMPTION OF THE INTERMEDIAL CHARACTER OF LITERATURE FOR CHILDREN

*Summary:* Literary work for children is full of potential meanings which mobilize the consciousness and sub-consciousness of the reader and announce themselves in different ways in his rational and irrational being. The phenomenon of the aesthetic is realized not only through the stylistic values of the literary text, but also through the other factors of thematic structure, primarily through the elements of play and humour. Play and humour complement the aesthetic experience, relax the spiritual constitution of the child, encourage the intensity of his creative abilities, and develop a sense of meaning and aesthetic taste. Ethical, social and educational contents of literary work are accomplished to a large extent by the semantic and symbolic values of fun and laughter. Play and humour in this work are first of all marked from the standpoint of literary theory, as a basic designation, a phenomenon of beautiful and an intermedial characteristic of literature for children and young people.

*Key words:* play, humour, aesthetic experience, a literary work.

Никола М. Ђуран  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Докторске студије  
Одсек за филологију – књижевност

УДК: 821.111(73).09-1“19“  
Оригинални научни рад  
Примљен: 20. март 2014.  
Прихваћен: 5. новембар 2014.

## ЕМАНЦИПАЦИЈА АМЕРИЧКЕ ПОЕЗИЈЕ КРОЗ ИСКУСТВО СВЕТСКИХ РАТОВА

*Ајсџракиј*: У раду<sup>1</sup> се разматрају комбиновани културолошки и књижевнотеоријски аспекти адаптације америчке поезије у односу на промене које су иницирали Први и Други светски рат. Амерички интелектуалци су се дистанцирали како од деструкције рата, тако и од неуротске подвојености система који је епилог устоличен у рушилачком иживљавању потиснутих нагона индиректно стимулисао. Међутим, остали су привржени модернистичкој чежњи апстракције значења из његовог културно-идеолошког контекста, одлучни да значењем рата именују револуцију читавог друштвеног погледа на стварност. Иако је неретко деловало да подржавају политичке и културне покрете сумњивих етичких одредница, иконокластија којом су се руководили била је првенствено естетичке, а не етичке природе.

*Кључне речи*: модернизам, иконокластија, индивидуација, рат, реторика, корелатив, религија.

### І ОСЕЋАЊЕ РАТА КАО УВОД У КОСМОПОЛИТИЗАМ

Прелом између векова побудио је код америчких интелектуалаца предосећање рушења дотадашњег система функционисања заједнице, и депресивно опраштање од мистичног романтизма XIX века, хипостазираног изнад свега у појму националне самоуверености, што је представљало подлогу за поезију која је очајнички покушавала да врати контекст јединства апстрактног и физичког осећаја амбијента у актуелност. Обриси романтизма су се још

---

<sup>1</sup> Овај рад је написан у оквиру пројекта *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, реионални, европски и глобални оквир* (број 178018), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

могли осетити у поетском дискурсу деведесетих година XIX века и током прве две деценије XX века, али њихов успех идеализације апстракције био је сублимиран из осећаја језе и стрепње пред будућношћу. Амерички песници су подвукли границу између узора у својим романтичарским претходницима и избора обрадних тема: мотиви природе, безбрижно хваљени у читавом романтичарском опусу, с краја XIX века уступили су место описима градова, заједнице, одређених особа. Уместо уточишта у онтолошкој заокружености природе, поезија је покушавала да се кроз мешавину критике и заноса, прилагоди урбанизованом, поново надмоћном антропоцентричном дискурсу средњекласног, грађанској слоја. Град је доживљаван као олтар могућности и промена, насупротив застарелом, идеолошком монизму природе; песници су уздигли ризичну расположивост урбане средине да усмерава дискурс инициране индивидуе ка било ком значењу, чију разноликост не подстиче толико присуство нове средине (зграда, фабрика, асфалта, превозних средстава) колико дефинитивно одсуство старе (природе, тј. њених веза са још неутуђеним човеком). У извесном смислу, позитивистичка хладноћа америчких модерниста узрасла је аналогно са прагматичним, глобалистичким амбицијама америчке спољне политике: и уметничкој и политичкој поларности сродни су били презир према нежности, равнодушност према националистичким идејама, космополитизам и одбијање подређивања евентуалним вишим системима – којих, пред почетак Великог рата, тако рећи више није ни било!

Велики рат је предосећање политичке самосталности САД увео у туробни прахис, који су модернистички песници поздравили са сразмерно жарким ентузијазмом. За идеју космополитизма амерички интелектуалци припремани су постепено, крећући се биографском парадигмом Роберта Фроста, који је своје прве песничке успехе постигао у лондонском предграђу, где се упознао са европским оквирима предратног поетског дискурса. Ослоњена на своју културну, историјску, и генеалогску европску матрицу, америчка академска омладина је маштала о надилажењу појма националне баштине космополитским амблемима урбаног простора, који су омогућавали знаку потпуно издвајање од природе и човека и овластили га на аутохтони, а не више културом/природом условљени избор. Осећај урбаног је морао да буде контекстуализован обрнуто сразмерно елитистичком реториком, која би, речима Чарлса Алтијерија, могла завредети термин „антиреторика“, с обзиром на труд који су пионири модернистичке поезије улагали да учине своју уметност неприступачном у потрошачком, „салонском“ домену. Рат је важио за историјски корелатив новом току у поезији утолико што је, упоредо са модернистичким покушајима естетизације песме, реактуализовао спартанску идеју лаконског описа стварности, подигао култ осећаја (*aesthesis*) на глобално (анационално) признат ступањ и, диференциран од дотадашње



историје пацифизма, превредновао све појмове – изнад свега, појам смрти – до аналогije са самим појмом постојања.

## II СПАШАВАЊЕ ЗНАЧЕЊА ОД СИСТЕМА: ПРОБЛЕМ ПОБУДЕ СПОЗНАЈЕ

Ратом се уништавао површински поредак мира, који је на културном домену озваничавао превласт идеје реторике, тј. феномена који је Лин Хединијан назвала *исфорсираним, еиџифанијским модусом* [...] *којеј краси нагмена њреџенциозности на универзалности, склоности њроџлашавању џесника за чувара Исџине* (Хединијан 2013: 54). Уместо на аутору и његовом учинку, нагласак је на читаочевом доживљају, успостављеном концептом самог дела, које је Елиот именовано као „објективни корелатив“. Ако амбијент, тј. контекст није пружао довољно убедљиву искуствену потпору да наведе публику на веровање да је емоција исказана у уметничком делу искрена, тј. аналогна уобичајеној, „ван-уметничкој“ емоцији публике, уметност тиме показује одсуство објективног корелатива, и изневерава своју претензију на катарктичко јединство са свешћу публике. Деструкција рата је, за елиотовске присталице идеје да „песма буде пре него да значи“, на првом месту уништила значењске споне идеја са друштвом које у оквиру тих идеја усмерава своју стварност. Утолико Елиот није зазирао само од времена пре већ и пред крај и после Великог рата, као да је пацифизам по себи нужно иницирао антистваралачку атмосферу симулакрума. Жал за одумирањем феномена објективног корелатива песник је изнео 1917. у збирци песама *Пруџрок и друџа заџажања*, у којој кроз критику медиократије и идеологизације „новинске стварности“ опимиње публику да разликује могућност/слободу веровања изреченом ставу од (пропагиране) нужности да се у њега верује. Недопустив је пропуст субјектове свести да се поистовети са максимама прописаних потреба, конформишући се са заједницом просто на императиву моде и духа времена. У следећој збирци *Песме* (1920), Елиот заокружује победу духа антиапстракције и позитивизма над стваралаштвом указивањем на сакрализацију бедекера, коме је на алегоријски начин дат статус формалног резимеа сазнања, за који се претпоставља да је довољан за заједницу и чије би превазилажење представљало сагрешење. Бедекер је епитом монистичне псеудоенциклопедије, *довољан* да усмери формирање слике стварности помоћу ког субјект не само да нема права на своје тумачење стварности већ ни на своје постојање у њој, с обзиром да је, од тренутка диференцијације од културе лажних значења, код субјекта биће поистовећено са значењем. Идеолошким, несублимираним инсистирањем на значењу – оно се потире. Основну опасност у пацифистичком одстрањивању објективних корелатива у животу и уметности Елиот види не у нестанку културе, већ у њеном привидном свеприсутву, у ком постаје немогуће разграничити кул-

турно од некултурног. Узрок критичарској ароганцији у придавању статуса институције ауторском аспекту песме лежи у солипсистичкој аисторичности која је, како се у каснијем интервјуу жалио Јуџин О’Нил, захватила америчку културу, у којој је суд појединца нужна реплика суда заједница, тј. моде у у којој живи и формира своје ставове.

Разочарање у идеологизацију мишљења пружиће основу сталној реминисценцији искуства Великог рата у форми призивања натраг у актуелност те опште духовне разуданости, која је, према ироничном ставу песника који су учествовали у том рату, прекратко трајала. Упоредо са Елиотовим објективним корелативом, Ејмос Н. Вајлдер се позива на термин „теопоетика“, за који тврди да је више од пуког хибрида теологије и поезије: он устоличава нов контекст размишљања и симбиозе са стварношћу. Повезујући Валдеров контекст евокације теопоетике са савременом потребом за постмодернизмом, Џ. Д. Вивер наводи да идеје имају форму – вербалну, визуелну, ојшљиву – због чега их је могуће искусиши бар исшо колико и мислиши. [...] Може се рећи да је теолоија више од ајсџрације. Она је модус њушем кој се фиџура Боја мисли, визуализује, осећа (Вивер 2014: 2). Вајлдер није био пионир употребе термина „теопоетика“, којим су се служили ранохришћански мислиоци попут св. мученика Јустина, Теофила Антиохијског, Иринеја Хиполита и Климента Александријског. Основа по којој је Вајлдер пак међу првима био историјски овлашћен да пише о могућности искуства божанског у тексту био је сакрални шок ратног искуства, на које се осврнуо у својим мемоарима *Рајно сећање* и *Враћање на Армагедон*. Тек је потпуна, до тад непозната, иконокластија рата пружила Вајлдеру довољно стабилан темељ да превреднује теологију именујући је као теопоетику. Заправо, теопоетика је требало да буде институционализована као контекст теологије који је, са прогресом историје, надишао сопствену традицију. У књизи *Теодоеџика: теолоија и релиџозна машиџа* (1976), Вајлдер се позива на дијахронијске студије о развоју овог појма теоретичара Стенлија Хопера, који је још раније, заједно са Дејвидом Милером, образложио његово историјско свеприсуство и прилагодљивост. Хоперов контекст теопоетике је, за Вајлдера, у свим правцима имао једнако неподатан и функционалан приступ аспекту „бога у тексту“. Савремено оптерећење „егзистенцијалистичким помодарством“ теопоетика разрешава са ослонцем на учења Фројда и Јунга. Обојица психоаналитичара сматрају рат јединственом дозволом историје за ослобођење потискиваних мотива, који у мирнодопској доби нужно припадају домену забрањених фактора свести. Само у рату, према Фројду, појединац има прилику да ослободи пориве које је пред друштвом морао да табуизира и жигосе као стидне. Али, премда заједница спремно хрли у рат, задовољна зато што коначно има дозволу од система да да одушка својим дионизијским чежњама, стварни разлог њене страсти за сукобом јесте управо жеља да опонира систему, тј. да га непосредно поништи и замени сопственом

визијом стварности. Зато се модернистички песници ограђују од сваке прилике да критикују понашање човечанства у рату, иако, независно од етичке перспективе, могу да износе естетичку. *Наша неверица и разочарање њред варварским њонашањем наше људске сабраће немају основу. Људи у ствари, како Фројд њумачи, нису њојноули ниско како се на њочешку мислило, јер се никад нису ни уздили до стјуиња који им је друштво наменило* (Џесика Текно, *Мисли о рају и смрти*). Покушај система да асимилује појединца у заједницу укидањем солипсистичког и себичног аспекта његове личности изјалови се пред сваким ратом: човек, за Фројда, као ни песник, за Алтијерија, *није од Вордсвортове сорте чији се њлас обраћа ближњем, већ усамљени изјананик из светља језика који се ѡруди да читавоцу ѡврати забораљњени искуствени доживљај, ѡружајући му доживљај светља у форми објективне струкиуре* (Алтијери 2013: 53).

У одломку књиге *Мемоари, снови, рефлексје* Јунг описује изненадно предосећање рата у октобру 1913, у коме се назире архетипски мотив усамљеног човека у светској поплави. У визији, која му се јавила док је путовао возом у Швајцарску, угледао је гигантску поплаву која се протезала од обала Северног мора до алпских обронака. С једне стране су се дизали венци планина да заштите земљу и народ, док су се на другој ковитлали *моћни жути ѡласи, ѡлушајуће крхојине цивилизације и безбројне миријаде ујољњених* (К. Г. Јунг, *Јунгово ѡредосећање Првој светској раји*). У другој визији, која се истицала још већом и изражајнијом количином изливене крви, субјекат ког је Јунг само именовао као „унутрашњи глас“ рекао му је да добро обрати пажњу на призор који посматра у визији, јер је он несумњива реалност. Коначно, у трећем јављању, Јунг у комбинацији поплава, олује и мрза, баца поглед на дрво живота на коме више није било његових уобичајених плодова: мраз је својом оштрином уништио раније плодове дрвета, након чега је његово лишће претворио у нове плодове лековитог сока. Јунг је убро један плод и дао га изгладнелој, уплашеној маси под његовим ногама. Сан, дакле, има самопризнату легитимацију истинитости; он, у том контексту, опонира стварности као што поезија опонира реторици. По том основу, истина поезије ипак није ни анархични антипод систему, као што није његова памфлетизована потврда: њена бит открива се у осцилацији између негације аутора-убеђивача и читаочевог труда да изнађе аутора-посредника. Уместо да нас убеде у дату, системску стварност, реторички интереси нове поетике треба да кореспондирају између нас и чулне стварности. Уместо саме фигуре аутора, модернизам се опредељује за задржавање ауторске перспективе, којом песник-говорник посредује између труда да удовољи тепоетској визији свог језика и, с друге стране, спремности публике да на пројекцију те визије одговори правилном рецепцијом. За песника Алена Тејта, превредновано ауторство у песми служи да „употпуни језик људске ситуације“. Наука ће, како Тејт предвиђа

четрдесетих година XX века, можда трајно заменити дискурс религиозности, трансценденције и „оноземалске“ стварности, чиме чак чини извесну услугу поезији јер тријерише културу од њених традиционалних илузија и олакшава јој контакт са појмом истине, али стварност на коју научно-реторички дискурс указује постоји само преко њеног естетског аспекта. Појавом науке, Бог није свргнут: он је интернализован као паратрадиционални дискурс у који диференцирани појединац верује да би кроз тај стваралачки парадокс поднео покушај система да му наметне сопствену стварност. У есеју *Заузећу свој сџав* Тејт, премда признаје да своју примедбу културном миљеу у ком је одрастао не упућује у дискурсу јужњака из времена пре Грађанског рата, већ у дискурсу модерног јужњака интелектуалца, тврди да тек са тачке одређене научне еманципације културе једино може да суди о историјским превирима те епохе: *Јуї не би ѓрејџїеџ ѓораз да је имаџ довољно вере у сојсїџвенџ Бџџа* [Н. Ђуран]. *Друїм речима, не би био ѓџбеђен да је био у сїџању да изнесе идеџџџију ѓрема којџ је за џсїџварење људских амбиција ѓџшребно више џџ ѓџџишке* (Ален Тејт, *Заузећу свој сџав*).

### III ИСКУПИТЕЉСКИ КОНТЕКСТ ОБЕЋАНЕ БУДУЋНОСТИ

Поред слободе да уочи недостатке ранијих етапа свог развоја, модерно друштво има прилику да, први пут у историји, модификује систем на начин којим ће се избећи свака могућност рата као епилога реторичког неспоразума, тј. неспоразума између идеје и заједнице. Отуд Елиот савременој историографији изнад свега признаје њене оптимистичне аспекте: један од његових омиљених историчара био је Кристофер Досон (1889–1970), са којим је делио став о срећном епилогу историје, у коме је постало могуће сасвим избећи рат, макар у контексту неизбежног, радикалног разрешења. Историја се одвија безбедно јер њоме управљају, с једне стране, Бог као њен архитекта, а с друге, човек као њен реализатор. Досон је међу првима указивао на нужност формирања међународних савеза, у убеђењу да до рата долази искључиво из себичних, националистичких потреба засебних држава. Ако ипак постоји потреба да се ратом задовоље циљеви заједнице, она не делује у своје име, већ као Божији сасуд, јер историју „не ствара човек, нити је одређује судбина. Њоме управља Бог, а рат је средство којим Он остварује Његове циљеве“. Бог је коначни залог реторичког дискурса којим је песник дужан да овлада ради посредовања између историје и заједнице, при чему Досонова поларност историје и Тејтова поларност политике важе за културна образложења Елиотове идеје уметности. Ако је модерно доба превазишло старо у контексту руковођења проблемима на начине који искључују насиље рата, као што пацифистички контемплативизам *Новџџ завеша* надилази потребу *Сїџарџ завеша* да се прилагоди некултивисаности и варварству старијих култура, Досон и Елиот

би имали разлога за растерећење: сва је прилика да у златној доби после Другог светског рата до нових сукоба неће ни доћи, а њихова евентуална употреба уоквирила би их у контекст који, са истовременим парадоксом и легитимацијом, осигурава безбедан епилог рата као „Божијег средства“. Ипак, управо двосмислени темељи „златног“ послератног прогреса културе и друштва Досону уносе сумњу у могућност повратка контекста Праведног рата. Налик протестантском виђењу религиозних чуда, Досон је веровао да, док је Праведни рат технички изводљив у сваком периоду, није сигурно да ће иједна будућа генерација бити етички и културолошки стасала да га манифестује: не само због његове стереотипне асоцијације концепта Праведног рата са етиком античких и средњовековних витезова, већ и због вере да је фројдовска притворност система (који својим прописима о потискивању нагона фактички даје повод рату, као вентилу) до те мере анархизовала друштво да је мало веорватно да ће ера масовног, уз то неретко рекламно пропагираног убијања ракетама, бомбама и гасом умети да одржи максиме праведности у пракси. Тејт је, будући стваралац више него одмерени аналитичар, отишао даље од Досона: у деценији пред Други светски рат указивао је на нужност рата и револуције зарад збацивања анахроних окова протестантизма, који је кривио за недораслост америчке културе њеном историјском позиву. Ако политика није била довољна да се преправи парадигматски пораз Јужњака у Грађанском као и у Првом светском рату, узрок се заснивао на податности религије историји уместо њеној смелости да довољно осмишљеним пучем утре пут новој, сопственој историји, која никаквој традицији није морала полагати рачуне. Ноторни десничар, расиста, сексиста и антисемита, Ален Тејт је на америчкој књижевноуметничкој сцени имао статус паралелан оном који је имао његов савременик Виндам Луис у Великој Британији.

Религија је неиздвојиви фактор не само послератне поетске ренесансе већ и англоамеричке културе. Њен улазак у традицију је неизбежно парадоксалан, јер је остварив тек надилажењем традиције, тј. успостављањем реторичке кореспонденције између постојећег аспекта традиције, контекстуализованог у заједници/публици, и идеје њеног могућег континуитета, која се назире у непромењивој естетичкој бити стварности/поезије. У револуционарној фаворизацији бића речи над њиховим значењем, достојан песник свој статус достиже, више него усавршавањем своје перцепције и писања, превредновањем свог односа према актуелној култури од које зависи. Тиме се, насупротив ратоборном духу Алена Тејта, може објаснити пацифизам који је, и поред ратоборности појединих пионира модернизма, ипак однео превагу међу америчким песницима који су преживели оба светска рата. По цену нестанка са званично политичке сцене и деинституционализације, песници са искуством учешћа у светским ратовима определили су се за уточиште у домену супкултурног. Ако је успон идеје америчког сна подразумевао победу у форми

прогреса капиталистичког поретка, песници су се таквог контекста победе одрицали. Период између два рата, који је најнефективније утицао на њихово ренегатско опредељење, биле су године Велике депресије, када је Едмунд Вилсон своје разочарање у капитализам изнео 1932. у листу *Нова Република*, у чланку под насловом *Књижевне последице* [Берзанског] *Слома*. Естетички квалитет туробне ере сиромаштва на уметнике једва да је имао поражавајући ефекат: доживљавали су је кроз исту визију неутралне, глупошћу заједнице изазване стихије као што су, деценију раније, доживели победоносну модну маскарладу „Ричућих двадесетих“. *(П)есницима и уметницима моје генерације који су одрасли у времену Великог Бизниса, увек мрзећи његову вулгарност, његову навику да попишну све до чега је њима било стало, ове године нису биле депресивне, већ инспиративне. Нисмо моли да се не обрадујемо неочекиваној пројасни ње инантиске, идиошке фарсе. То нам је унело нов осећај победе, нов осећај снаге да пронађемо себе и инспирајемо, док су, за промену, банкарски овој кући добили по глави* (Вилсон 1982: 212). Опредељење за децентрализовану друштвену и културну хијерархију нашло је свој политички контекст у фаворизацији комунизма над капитализмом. Псеудохришћанству капитализма злослутно субверзивни модернистички интелектуалци супротстављали су парарелигију анархизма, чији мученици нису били одбачени пророци већ двојица криминалаца – Никола Сако и Бартоломео Ванцети. Погубљење двојице италијанских анархиста 1927, седам година након што су у оружној пљачки фабрике обуће убили двоје људи, побудило је занимање бројних група правника, новинара, политичара и интелектуалаца за питање кривике осуђених: пажња је била усредсређена мање на могућност доказивања њихових иконокластичних ставова и радњи, а више на библијску манифестацију епилога њиховог чина. Сумње су први пут јавно исказане пет деценија након погубљења, када је гувернер Масачусетса Мајкл Дукакис иницирао детаљну ревизију случаја Сако–Ванцети, у чијем се извештају наводе различити основи за сумњу у правичност суђења: њихов судија, Вебстер Тејер, био је ноторни идеолог сатирања свих форми болшевизма и анархизма које су се могле уочити у америчком друштву; Ванцетијев бранилац, Џон Вејхи, потајно се договарао са његовим тужиоцем и судијом да осуде његовог клијента, а њега спасу потенцијалне стигме адвоката који се залаже за припадника мрске анархистичке касте; површне, брзински прикупљене доказе, као и сведочења која је судија Тејер пристао да саслуша тек након пресуде. Деценију након погубљења вајар Гуцон Борглум, чије су најпознатије вајарско дело лица четворице председника на планини Рашмор, излио је гипсане фигуре Сака и Ванцетија (којима је било забрањено јавно излагање), а још пре погубљења, 1921, француски писац Анатол Франс истакао је у свом *Ајелу америчком народу*: *Смрти Сака и Ванцетија ће од њих створити мученике, а вас ће поистинити. Ви сте велики народ. Требало би да будите [и] праведан народ*. Случај Сако–Ванцети готово

да се непосредно односи на примедбу коју је Валтер Бењамин изнео у есеју *Калифорнијализам као религија*, када наводи да иронијска тачка по којој капитализам даје себи право да се представи као коначно озваничење хришћанства, јесте у томе што је *калифорнијализам по свој ирилици први случај културне кривице, пре него покајања. [...] Ужасно велико осећање кривице иде се не зна како да се дође до покајања, иде се посеже за културом, не због окајања кривице, већ да би се она учинила универзалном [...] У бићима овој религијској покрећу, калифорнијализма, лежи – подносећи до краја, до коначне пошестине инфузије кривице у Бога – остварење светиња очаја још увек само прижељкивано. Ту лежи историјска енормност калифорнијализма: религија више није реформа бића, већ његово уништење* (Бењамин 2011: 11). Übermensch америчких песника отуд мора бити више од особе која просто надилази своју моду и дискурс: она мора да трансцендира читав појам божанства, тј. стварности коју неуротска навика за њим инкарнира, као што су погубљени италијански анархисти, превредновавши кроз свој контекст фигуру двојице разбојника разапетих заједно са Исусом, трансцендирали религиозни систем у коме су били обични сасуд остварења Божје промисли и досегли систем у коме су завредели сопствени постамент светости, невиности и више истине.

#### IV НАТЧОВЕК КАО ПОЖЕЉНИ АНТАГОНИСТА

У религији капитализма Бог мора да траје да би се континуитетом изгарања у кривици идеал status-a quo одржао бесмртним. Бог у капитализму је заправо антиреторска негација објективног корелатива, која стреми да изједначи заједницу и систем, сублимирајући историју у једну апстракцију. Кривица је саморушилачки мотив, али утолико и религиозно овлашћење контекстуализације „новог хришћанства“ кроз рушење; паралелно Фројдовој двојакој политици система према фактору нагона – практикује своју тиранску, очуховску страну над заједницом да би је у специјалним приликама, каква је рат, опуномоћио да сама над другим заједницама истражи потискивану тиранску агресију – протестантизам завања друштво обећањем награде у форми прилике да да својим поривима на вољу, упорно их држећи у приправном стању самокажњавања и чистишта. Протестантизам отуд нема намеру да ишчезне јер до реализације његовог историјског задатка неће доћи, због чега је Алан Тејт прешао из протестантизма у католичанство: прозрео је политикантску демагогију дотадашње институције хришћанства у поразу Конфедерације у Грађанском рату и Пировом победом плаћеним успесима америчке војске у Првом светском рату. Отуд и Вилсонова параболо са морским пужем, на кога подсећа нација када ратује, у томе што је у својој разуданој манифестацији моћи спремна да сатре све на свом путу, па чак и остале морске пужеве, ако су мало мањи (Дејвид Кирби, Крвопролиће код Едмунда Вилсона). Без посре-

дујућег, катарктичког медијума објективног корелатива, позитивизам у својој експанзији прети да изневери сопствене стварносне одреднице и постане диктаторска хиперреалност: у аутократској дијалектици рата, бенигне максиме, које повремено чак могу имати и хришћански призив, са прогресом насиља уступају место правом, деструктивном лицу система. Као што се Француска револуција изродила у освајачке Наполеонове ратове, а Октобарска револуција у тиранију и патњу под стаљинизмом, и САД су, према Кирбију, временом показале да су, борећи се на површини за афирмацију америчког сна, само замениле диктаторски солипсизам признања Џорџа III за свог суверена солипсизмом сопствене идеологије, ништа мање насилним. Етнички смо почистили Индијанце. Украли смо Луизијану од Француске и Флориду од Шпаније. Колонизовали смо Тексас док је још био део Мексика, а кад се народ Мексика побунио, објавили смо им рат и освојили им тако рећи више од пола територије, укључујући Нови Мексико, Калифорнију, и остатак ненасељених региона на Западу (Дејвид Кирби, Крвопролиће код Едмунда Вилсона).

Потребно је ипак вратити се на Досонову границу између идеје рата и његовог увек злосрећног историјског *graxis*-а. Прилика за апстракцију рата, изолована од њеног историјског употпуњења, увек опстаје, као што протестантизам не жели да се одрекне свог кривицом уобличеног Бога. Пошто је до катаклизме већ дошло, песници се труде да посредују између друштва и система не у име актуелног контекста, већ прошлости и садашњости, свесни катарктичке природе „нужног зла“ коју светски сукоб има, у смислу усмеравања пажње друштва на сфере које надилазе смртоносну затвореност актуелности. Рат испуњава историјску амбицију *Übermensch*-а да на сопственом примеру надиђе историју демистификацијом њеног бића-недостатка, континуитета неиспуњености (Лошонц 2011: 14), тиме што ће из деконструисане масе стварности изнаћи прилику за спону између друштва и његовог непатвореног система, који ће амблем религије завредети отписивањем дугова кривице које је протестантска прошлост наметала. Тој спони Алтијери надева назив „стил“, као модус уоквиривања културе на темељу евидентности, прво у односу на аутора а потом на цело друштво, унутрашњег света у склопу спољашњег. Модернистички песници су у опстајању пацифистичке визије читаве историје као срећног епилога рата видели опстајање идеје стила, захваљујући чијим су модификацијама песници ранијих епоха увек успевали да надиђу убиствене ефекте позитивистички/капиталистички/протестантски оријентисаних система. Можда је у светлу те превредноватељске бити стила разумљива симпатија В. К. Вилијамса према идејама контроверзног америчког генерала Џорџа С. Патона, „најборбенијег америчког генерала“ (*America's Fightingest General*), у писму Ричарду Рубинштајну 1950: Не заборави на лекције које треба научити, још увек научити из поступака генерала Патона у задњем рату. Генерал Патон је важио за фигуру која би појединим својим особинама, попут славофобије,



антисемитизма, арабофобије и величања рата, требало да одудара од пацифистичке визије модернистичких америчких песника. Међутим, В. К. Вилијамс је, у припреми подлоге за авангардну будућност америчке културе, визуелизовао превредновану, катарктичку фигуру генерала Патона, раздвојивши га од његових актуелно-културних епитета, и оставивши само стилизовану апстракцију својеврсног америчког Леониде, чија би чувена изрека да бој избацује на површину све што је најбоље; уклања све што је ниско требало да реструктурише како рат, тако и све негативне аспекте побуђене код људи у његовом контексту, до не више деструктивног, већ теопоетизованог облика. Дужност уметности, веровао је Вилијамс, јесте да из свих светских грчева извуче извуче неко добро, ако смо људи од имагинације – од које живимо (В.К. Вилијамс, Куле од слоноваче и бојне направе: Вилијам Карлос Вилијамс и човечанство под ватром). Неразумевање тенденције америчких песника који су преживели страхоте светских ратова да ипак величају и поетизују појам рата углавном је последица превида једне могућности уметности, коју су, додуше, и сами песници исказивали чешће посредно, путем песама, него експлицитно: да убедљиво сублимира деструкцију у конструкцију/реструктурирацију, и одумирање старе религије у назирање будуће.

## ЛИТЕРАТУРА

Алтијери (2013): Ч. Алтијери, Шта теорија може да научи из нових праваца савремене америчке поезије, *Злајна ірега* 145/146, година XIII, Нови Сад: Друштво књижевника Војводине, 52–61.

Arbery, Virginia, *A Violent Recovery: Allen Tate and the Religious Foundations of Community*, <http://www.firstprinciplesjournal.com/articles.aspx?Article=1613&theme=home&page=1&loc=b&type=cttf>, преузето 18.10.2014.

Barstone, Tony, *Ivory Towers and War Machines: William Carlos Williams and the Humanities Under Fire*, [http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/william\\_carlos\\_williams\\_review/v031/31.1.barnstone.html](http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/william_carlos_williams_review/v031/31.1.barnstone.html), преузето 14.10.2014.

Beach, Christopher, *The Cambridge Introduction to Twentieth-Century American Poetry*, [http://books.google.rs/books?id=Co3CfNYpscIC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=carlos%20williams&f=false](http://books.google.rs/books?id=Co3CfNYpscIC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=carlos%20williams&f=false), преузето 12.10.2014.

Бењамин (2011): В. Бењамин, Капитализам као религија, *Злајна ірега*, 121/122, година XI, Нови Сад: Друштво књижевника Војводине, 11–12.

Bogardus, Ralph & Iobson, Fred, *Literature at the Barricades: The American Writer in the 1930s*, [http://books.google.rs/books?id=5\\_ytU8lsgE4C&pg=PA212&lpg=PA212&dq=edmund+wilson+literary+consequences+of+the+crash&source=bl&ots=FnZquQYS0E&sig=TxemqBLLpMqIiV6ySRiFhWJ1GZQ&hl=en&sa=X&ei=zGpmVM6kDqLoywPK8oKIDQ&ved=0CDUQ6AEwAw#v=onepage&q=carlos%20williams&f=false](http://books.google.rs/books?id=5_ytU8lsgE4C&pg=PA212&lpg=PA212&dq=edmund+wilson+literary+consequences+of+the+crash&source=bl&ots=FnZquQYS0E&sig=TxemqBLLpMqIiV6ySRiFhWJ1GZQ&hl=en&sa=X&ei=zGpmVM6kDqLoywPK8oKIDQ&ved=0CDUQ6AEwAw#v=onepage&q=carlos%20williams&f=false), преузето 14.10.2014.

Дикстин (2010): М. Dickstein, *Dancing in the Dark*, New York: Norton & Company.

Елиот (1998): Т. S. Eliot, *The Waste Land and Other Poems*, New York: Signet Classics.

Еренрајх (2012): В. Ehrenreich, *Bright-sided: How positive thinking is undermining America*, New York: Picador.

Харви (2013): Д. Харви, Неолиберализам као креативна деструкција, *Злајина ирега*, 135/136, година XIII, Нови Сад: Друштво књижевника Војводине, 28–39.

Хошилд (1996): J. L. Hochschild, *Facing Up to the American Dream*, New Jersey: Princeton University Press.

Jung, C. G., *Jung's Premonitions of World War I*, <http://www.worlddreambank.org/J/JUNG-WWI.HTM>, преузето 14.10.2014.

Keefe-Perry, L. B. C., *Theopoetics: Process and Perspective*, <http://theopoetics.net/wp-content/uploads/2010/11/Theopoetics-Process-and-Perspective.pdf>, преузето 21.10.2014.

Keefe-Perry, L. B. C., *Way to Water: A Theopoetics Primer*, <http://books.google.rs/books?id=IxmqBAAAQBAJ&pg=PA2&lpg=PA2&dq=theopoetics+clement+of+alexandria&source=bl&ots=Ycgm6UXVtx&sig=Y9k2Z99h4TPoF37MSDUUmfQocPo&hl=en&sa=X&ei=ItxkVIDeNuTRywPCmIGYBw&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=war&f=false>, преузето 18.10.2014.

Kirby, David, *Edmund Wilson's Gore*, <http://www.the-american-interest.com/2011/09/01/edmund-wilsons-gore/>, преузето 19.10.2014.

Klages, Mary, *Postmodernism*, <http://www.bdavetian.com/Postmodernism.html>, преузето 3.11.2014.

Лошонц (2011): А. Лошонц, Забелешке о Бењаминовом спису, или капитализам и религија у новом светлу, *Злајина ирега*, 121/122, година XI, Нови Сад: Друштво књижевника Војводине, 13–15.

Матић (2008): А. Матић, Поетика Т. С. Елиота у XXI веку, *Наслеђе*, 11, година V, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 17–26.

Nikola M. Đuran

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Doctoral studies, Philology Department – Literature

## EMANCIPATION OF AMERICAN POETRY THROUGH THE EXPERIENCE OF THE TWO WORLD WARS

*Summary:* The paper elaborates the issue of re-evaluation of the aspects of war through the medium of creative experience of the generation of American poets who participated in either one or both World Wars. The initially destructive essence of war is poeticized as but an opportunity for the society to reach the next, more suitable stage of culture and cognizance of reality than the one before the catharsis of the war. The poets tend to provoke the mainstream, bourgeois culture's attitudes, not only by their open support for the idea of war, but also by aligning themselves to the renegade, condemned individuals, believing that their alleged "crimes" lay potential foundation for the future idealistic and perfected historic chapter. Until the current system has been demystified, poets warn, all its proclamations should be considered cautiously. On the other hand, the language of poetry is presented as a means of making reality ascertainable to society in its meaning as well as its potential.

*Key words:* modernism, poetry, correlate, society, war, culture, Eliot.



Нина Б. Марковић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за филолошке науке

УДК: 821.163.41.09-31 Андрић И.  
Оригинални научни рад  
Примљен: 11. септембар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ТАЈНА ПРИЧЕ ПОНОРНИЦЕ (О ОБЛИКОВАЊУ НАРАТИВА У РОМАНУ *НА ДРИНИ ЋУПРИЈА* ИВЕ АНДРИЋА)

*Апстракт:* У раду се анализирају структурне и семантичке модификације наратива у роману *На Дрини ћуприја* остварене присуством, односно одсуством појединих фолклорних приповедних модела и митско-фолклорног поимања стварности. Показано је на који начин је уочена појава повезана са промишљањем историјског тока времена, на који начин се митско, посредовано фолклорним, судара са прогресивно историјским и шта о њему сведочи.

*Кључне речи:* Иво Андрић, *На Дрини ћуприја*, романескни наратив, фолклорни приповедни модели, усмено предање, историја.

Идеја Иве Андрића о функцији и најважнијим особеностима приче, посредована приповеткама<sup>1</sup>, романима<sup>2</sup>, есејима<sup>3</sup> и пригодним беседама<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> *Босанске касаве и вароши ђуне су њрича. У њим њонајчеиће измишљеним њричама крије се, њод видом неверовајних догађаја и маском често измишљених имена, сѡварна и њејризнавана историја њога краја, живих људи и давно њомрлих нарашњаја. То су оне оријенталске лажи за које њурска њословица вели да су „исѡиниѡије од сваке истиине“ (Андрић 1991а: 35).*

<sup>2</sup> *Народ ѡамѡи и ѡреѡричава оно ѡиѡ може да схваѡи и ѡиѡ усѡе да ѡреѡвори у леѡенду. Све осѡало ѡролази мимо њеѡа без дубљеѡ ѡраѡа, са њемом равнодушношћу безимених ѡприродних ѡјава, не дира њеѡову маѡицу и не осѡјаје у њеѡовом сећању (Андрић 1991: 121); Народ лако измишља ѡриче и брзо их шири, а сѡварносѡѡ се чудно и нераздељиво меша и ѡреѡиће са ѡричама (Исто: 130).*

<sup>3</sup> *Али сам дошао до једноѡ њеѡѡивноѡ закључка: да ѡаша лична мисао у свом ѡѡѡору не значи мноѡо и да не може њиѡиѡа; и до друѡѡѡ, ѡѡѡиѡивноѡ: да ѡреба ослушкиваѡи леѡенде, ѡе ѡраѡове колекѡивних људских настѡјања кроз сѡѡлећа, и из њих одѡнеѡѡѡѡи, колико се може, смисао ѡаше судбине. [...] У бајкама је ѡрава историја човечансѡѡѡа, из њих се да ѡслуѡиѡиѡи, ако не и ѡѡѡѡуно ѡѡкриѡиѡи, њен смисао. Има неколико основних леѡенди човечансѡѡѡѡа које ѡѡѡѡују или бар освеѡѡују ѡѡѡи коѡи смо ѡревалили, ако не и ѡѡѡ коме ѡдемо (Андрић 1991б: 93).*

<sup>4</sup> *Тако ѡам ѡнекад изгледа да човечансѡѡѡѡ од ѡрвоѡ блеска свесѡиѡи, кроз векове ѡрича само сеѡи, у милион варијанѡѡѡа, уѡѡреѡо са даѡом својих ѡлућа и рѡѡѡѡом своѡѡа била, сѡѡѡѡно истицу*

обједињује две битне претпоставке: прича открива смисао, суштину, истинске узроке и најважније последице појава и догађаја и на тај начин постоји у вези са оним што је апстрактно и метафизичко, док, с друге стране, остаје везана за стварност, живот сам и непосредне доживљаје, самим тим и историју. Егзистирајући тако између иманенције и трансценденције, конкретног и апстрактног, прича једнако постоји у вези са историјским и митским, односно оним што инсистира на смислености испричаног и оним што тај смисао непрестано доводи у питање.<sup>5</sup>

Употреба појма *џрича* покреће питање о разлици у поимању усмене и писане речи и могућем хијерархијском односу међу њима у Андрићевој поетичкој и метапоетичкој мисли<sup>6</sup>, а одговор на њега пружају (у фуснотама) цитирани одломци, откривајући велико поверење у *џриче џредака*, тј. усмено предање. Ипак, елементи фолклорног и магија усменог приповедања у Андрићевом стваралаштву инкорпорирани су у глас модерног приповедача, који испитује традиционалне претпоставке (в. Брајовић 2009: 16–29). Зато ће у овом раду посебна пажња бити посвећена модификацијама наратива у роману *На Дрини ћурџија* оствареним присуством, односно одсуством појединих фолклорних приповедних модела. Испитаћемо на који начин је уочена појава повезана са промишљањем историјског тока времена, на који начин се митско, посредовано фолклорним, судара са прогресивноисторијским и шта о њему сведочи.

Размишљање о семантичком исходишту романескног наратива немогуће је без повезивања приповедања и приче са категоријама митског (вечно обнављајућег) и историјског. Ако на тренутак занемаримо сижетну загонетку која коначно исходиште фабуле открива већ у првом поглављу романа, можемо приметити да се две уједињене смислотворне снаге рађају на самом прагу уласка у историју.

Мост настаје као слика превазилажења првобитног хаоса<sup>7</sup>, као материјализација хармоније и кохеренције (више о томе видети у: Џацић 1991: 35), али, у исто време, његов настанак представља улазак касаве у историјски

---

*џричу. А џа џрича као да жели, џоџуџи џричања леџендарне Шехерезаде, да завара крвника, да одложи неминовности џраичноџи удеца који нам џреџи, и џродужџи џлузџију живоџиџи и џрајања. Или можда џриџоведач својим делом џреба да џомоџне човеку да се нађе и снађе?* (преузето са [www.rastko.rs/rastko/delo/10110](http://www.rastko.rs/rastko/delo/10110)).

<sup>5</sup> У том смислу се као репрезентативне за два изузетно важна тока у проучавању Андрићевог стваралаштва препознају мисао Петра Џацића с једне, и Тихомира Брајовића с друге стране (в. Џацић 1975, 1991, 1992; Брајовић 2009, 2011)

О позицији приче између иманенције и трансценденције видети у: Олах 2013.

<sup>6</sup> О овом проблему видети у: Владушић 2010.

<sup>7</sup> Изградња моста у ритуално-митском смислу представља понављање првобитне креације, односно дела стварања. Сасвим у складу са претпостављеним митским моделима, клесање камена представља уређење хаоса и усклађивање сирове материје према божанским законима (Шеваље, Гербран 2003: 175). Вишеградска ћуприја се, као и свака друга грађевина, у митском контексту разумевања света, поставља у сам центар света и тако представља

ток времена (в. Брајовић 2009: 65), тј. прво убрзање, први, али још увек не радикализовани, вид губљења некадашњег мира и тишине (Андрић 1991: 126). Стиче се утисак да је основна функција моста, потврђена сужејно-фабулаторним устројством наратива, да својом постојаношћу представља противтежу историјској пролазности, непредвидивости и променљивости.

С друге стране, прича настаје да би историјским догађајима дала одређени смисао или пак настојала да открије њихову суштину (в. Олах 2013: 457–458). У вези са тим, ваља диференцирати две категорије које у себи обједињује универзални појам *приче* – то су прича као романескни наратив и прича као део наратива у значајној мери обликован по угледу на фолклорне моделе. Прича као целовити наратив романа, како ће то даље у раду бити показано, настоји да превлада посустајање у смислоторном приказивању догађаја са којим се суочава прича устројена по фолклорном обрасцу и суочена са бесмислом историје.

Прво поглавље романа посредује митско-фолклорно поимање стварности, постављајући у први план различите и многобројне колективне приче које су се исплеле у вези са мостом и његовим настанком. Суочавање фикционалног са стварносним у самом наративу показује основну функцију (колективне) приче. Градња моста представљена је као тежак принудни рад, као мукотрпан период за сваког касаблију без обзира на конфесионалну и социјалну припадност, због чега се свако одрицао моста – међутим, настанком прича о њему, мост постаје део касабе, као изузетно важан сегмент њене далеке (митско-легендарне) прошлости и колективно несвесног свих њених становника. Тек приче, које тежећи трансценденцији откривају смисао постанка моста, успевају да у сећању касаблија потисну слику кулечења, понижавања и напора и да тако мост постане и остане основа њиховог поимања постојања, оно што посредује филозофију вечне борбе и превазилажења осипања живота, коју ће Вишеграђани усвојити.

Настала из хаоса, хармонија, сагласно дуалистичком онтолошком принципу, у себи носи потенцију зла, пропасти и враћања у ништавило.<sup>8</sup> У роману је поменута митска пројекција допуњена модерним увидом у деструктивну интенцију историје, због чега се хтонска природа црног Арапина у извесној мери може поистоветити са силом историјског ковитлаца, која ће у роману бити материјализована на више начина – као анимализовани чардак на мосту, бели натпис на његовој капији, мина уграђена у средњи стуб и на

---

симболички повратак у средиште и прелазак са земље на небо, односно успостављање више трансценденције (Исто: 175).

<sup>8</sup>Занимљиво је да камен, као материјал од кога је мост саграђен, у нашим фолклорним веровањима има моћ да за себе веже душе умрлих и душе предака, и да у том смислу остаје у вези са хтонским светом (Чајкановић 1973: 13).

крају експлозив<sup>9</sup> који ће пресећи мост напола. Чак се и фењер, као симбол условно речено прогреса, посредно представља као модерни демон тиме што се везује за храстову греду преосталу од некадашњег чардака. Тај деструктивни потенцијал историје, у чији колоплет мост неминовно улази, наслутио је и Радисав, а потврдио Пљевљак – *Шејтан! И штога има, мислио је Пљевљак [...] Можда је заиста све ово, заједно са Абидгајом, и трађењем моста, и овим лудим сељаком, само ђавоља рабојга* (Андрић 1991: 140). Демонску силу оружја, трансформацију митског црног Арапина у двадесетовековни експлозив препознао је проницљиви Алихоџа – *Али шћга ће Боју, који пољедом зажжже и јаси светове, оволики урнебес? Није ово божје* (Исто: 435).

Улога приче и моста у роману је да се тој деструктивној сили одупру, а једно од семантичких исходишта наратива крије се управо у начину на који се постојаност њихове борбе са историјским хуком времена доводи у питање и поново потврђује.

У првим поглављима се из перспективе колектива и митско-фолклорног поимања света тумачи смисао мостоградње, а касније ту перспективу и сам наратор посредно укључује у своје приповедање, што не изненађује уколико имамо у виду поверење у колективну, фолклорну причу као интерпретацију стварних историјских догађаја, које је Андрић у различитим формулацијама често истицао.

Прво поглавље романа потврђује вешто владање наратора законима и особеностима фолклорног приповедања. И иако је сам аутор оставио сведочанство о томе да је у првим поглављима искористио вишеградске приче које је у детињству слушао (према Џацић 1991: 15), ваља приметити ефектност и успелост нараторове интенције када су у питању њихово мозаично уклапање и семантика њиме посредована.

По угледу на фолклорне приче и сам наратор обликује судбине романескних јунака. За разлику од првог поглавља, где само посредује приче колектива, у трећем, четвртном, осмом и дванаестом поглављу наратор сам обликује приче у чијим се основама налазе важни и многобројни фолклорни елементи.

Потискујући историјске чињенице, између осталог и зато што је касаба у тренутку када одводе црномањастог дечака из села Соколовића скрајнута са главног историјског пута, наратор одвођење будућег Мехмедпаше Соколовића посредством вешто обликованог лика скелеције Јамака обликује као причу о смрти за један, хришћански свет (из којег је потекао) и одласку у туђи (из перспективе хришћанског света хтонски) други свет. Вода преко које га скелеција подземног света преводи асоцира на воду заборава (Џацић 1991: 44), „забитљиву воду“ из најстаријих бугарштица, због чега се и истиче како је дечак заборавио сав свој дотадашњи живот. Овакво обликовање приче, са

---

<sup>9</sup> „Демон модерних времена, експлозив, као да је управо прерушени демон реке који чека прилику, активира варницу хаоса, диже Средњи стуб у ваздух“ (Џацић 1991: 35).



значајним присуством фолклорних мотива и слика, упућује на суштински смисао тог преломног догађаја, на његов повлашћен положај и кључни утицај на живот будућег великог везира, али, у исто време, оно у извесној мери превазилази финализованост, заокруженост фолклорне представе и продужава се у модерном обликовању несмирене, подвојене егзистенције.

Првобитни утисак благе иронијске дистанце у опису Радисављевог појаве у трећем поглављу не сме остати пресудан. Јер, даљи ток нарације открива да се Радисављева породица од осталих разликовала по доследном одбијању да се њени чланови потурче, и да је због тога била усамљена и притешњена – тако се кроз другачијост у датим историјским околностима упућује и на изузетност свих њених чланова. Такође, наратор истиче да Радисав *није био ни сиромаш као што је изгледао ни широкост као што се њавио* (Андрић 1991: 129). Конструкција Радисављевог херојског лика наставља се истицањем да је управо он, понесен гусларевом песмом, одлучио да се супротстави изградњи моста и позвао и друге да му се у томе придруже. Радисављево мучење обликовано је у значајној мери по моделима страдања епских јунака, хајдука и ускока – истиче се да муке подноси достојанствено, пркосећи Турцима и, попут епских хајдука, штитећи оне који су му у побуну помагали. Посредно, Радисав постаје страдалник, мученик за веру и улази у ред божијих угодника. Како примећује Јован Делић, Радисављев лик је, посредством поменутих елемената, конципиран у складу са традицијом мартријске линије у нашој јуначкој песми (2011: 116). Ремитизација је оснажена и иронијским односном наратора према касабљијском утиску о смешном Радисављевог ходу – *Наравно, нико од њих није знао зашто онако смешно њоскакује [...] и нико није добро видео оне њекошине од верија [...]* (Андрић 1991: 143). На крају, преузимајући перспективу Вишеграђана, наратор коначно и непорециво уздиже Радисава на ниво колективног, митско-легендарног јунака: *Горе, на својој висини, он им није више изгледао ни сирашан ни жалосан. Најројив, свима је било јасно сада колико се издвојио и узвисио. Не стоји на земљи, не држи се рукама, не њлива, не лежи, он има своје тежиште у самом себи; ослобођен земаљских веза и ѡерети, не мучи се; не може му више нико ништа, ни ѡушка ни сабља, ни зла мисао ни ѡудска реч ни ѡурски суд* (Исто: 151); *[...] ѡај лик није личио ѡолико на ѡудско ѡело које расте и расте се колико на високо уздињуи, ѡврг и ѡејролазан киј који ће ѡу осјати заувек* (Исто).

Наративно ткиво осмог поглавља је, на самом почетку, структурирано у складу са одређеним поетичким карактеристикама народне бајке. Јасно је уочљив систем опозитног представљања просторних и породичних околности у којима живе Фата Османагић и Наилбег Хамзић. Нимало случајно, опозиције се у највећој мери заснивају на присуству/одсуству светлости, која се везује за изузетну девојку. Такође, инсистира се на разликама карактера (срчани, смели, плаховити / ѡутљиви и повучени), чиме се традиционалне бајковне опозиције

обогаћују опозицијама карактеристичним за ауторску књижевност (психолошки роман). Модерни заокрет препознаје се у модификацији бајке у антибајку, посредством баладичног фолклорног мотива уречене лепоте (који успоставља асоцијативну везу са народном баладом *Женидба Милића барјакџара*), али и елемената античке драмске традиције – какав је хибрис изазван карактером главне јунакиње (могуће је успоставити извесне асоцијативне везе са ликом *Росанге Ђевојке* из епске песме *Сесиџа Леке кајетџана*). Материјализација хибриса остварена је у пркосној Фатиној речи, али у исто време представља и материјализацију коби, и постаје тачка у којој се преламају традиција народне и античке трагичке, тј. ауторске књижевности. Као ни у другим случајевима, Андрић се ни овде није задржао на једносмерној и можда очекиваној транспозиције фолклорних мотива и наративних поступака, па је и традиционална основа у значајној мери надограђена упечатљивом приповедном анализом девојчине унутрашње, психолошке борбе.

У дванаестом поглављу могуће је уочити бројне елементе демонолошких предања, транспоноване на модеран и оригиналан начин. Семантичком богатству микросижеа приче о Милану Гласичанину допринела је и древна легенда о продаји душе ђаволу (в. Сувајџић 2012: 176–177). Као и на макроплану романескног сижеа и ово поглавље прво представља последице, а тек онда узрок. Опис руинираног човека одговара поетичким законитостима демонолошких предања која претендују на истинитост и чија се веродостојност потврђује управо застрашујућим последицама мешања људског и демонског света.

Гласичанинова несрећна судбина делом је мотивисана породичним проклетством, односно представљена као казна за неморално стицање имовине његовог оца, па тако у обликовању судбине овог романескног лика фигурира народна изрека *ошешо – њрокешо*. Ипак, доминантну позицију у систему мотивације догађаја заузима психолошка мотивација – Миланова несавладива коцкарска страст. Као што у народној традицији постоји веровање у епифанију, долазак Бога или светитеља на земљу, који у обличју обичних људи искушавају оне на које наиђу (што је карактеристично за народне легенде), тако можемо рећи да постоји и негативни облик епифаније, који подразумева долазак нечастивог који проверава не врлине, већ мане, заводећи људе. Јер, једна од његових најзначајнијих особина јесте та да је, без обзира на привид, увек заводник и крвник. Фолклорна традиција нашег народа нечастивог описује као демона загробног или тамног света, чија су станишта вирови, ритови, дубоке реке са вртлозима, понори, јаме, језера, пећине, старе воденице, кућишта, бунари, дрвета, мостови и раскрснице (СМР 1970: 118). За њега је карактеристично да се непрестано креће, па зато и не чуди што је ђаво у роману представљен управо као странац (што је случај и са неким народним легендама) (Исто: 116–117). Често помињана је и привилегија ђавола да има неизмерна блага, да је бескрајно богат, што је инкорпорирано у романескни лик странца који

се лежерно карта и ставља на улог велико богатство. Позната његова особина да зна и разуме све, да поседује многобројна знања и искуства (Чајкановић 1973: 401) укључена је у странчеву вештину картања и познавања целокупног Милановог имања и богатства. У начину на који се странац коцка такође је присутна шејтанска лукавост која заводи и збуњује људе са крајњим циљем да их одведе у пропаст – ђаво, као демон доњег света и царства мртвих, за свој главни задатак има вођење и одношење, понекад преотимање, људских душа (Исто: 402). И сама врста демона, Гласичанинова коцкарска страст одговара на позив другог демона, па у његовом понашању можемо препознати реализацију народне изреке *не да му ђаво мира*.

Поред фолклорне традиције, присутна је и гогољевска линија у карактеризацији странца – у питању је представљање нечастивог као онога што је немогуће одредити, дефинисати – он није ни стар ни млад, ни ружан ни леп, средњих година и средњег стаса (в. Андрић 1991: 249).

Околности коцкања у потпуности одговарају хронотопу народних демонолошких предања. У фолклорној традицији је познато да је мост омиљено место на којем се ђаволи одмарају и вребају нове жртве. Мост је простор на коме се ноћу привиђају разне приказе и зато се сматра нечистим местом (СМР 1970: 207). Време можемо именовати и као глухо или глуво доба ноћи (од повечерја до првог певања петлова) када настане ноћна тишина у којој се губи свака временска, али и просторна оријентација (Исто: 88–89). Сасвим у складу са описаним (фолклорним) околностима *мосиј је излегао бескрајан и нестваран* (Андрић 1991: 251).

Мотив продаје душе ђаволу, односно предавања нечистим силама и њиховим моћима, конкретизован је у странчевој понуди да се игра у све или ништа, да Милан, ако победи, добија све, а ако изгуби, губи све, јер губи сопствени живот.

Поново у складу са фолклорном основом, Гласичанина спашава кукурикање петлова, будући да се верује да се ђаво боји освећене воде, крста, глога, светлости и петлова (СМР 1970: 118).

Грозница и бунило као последице сусрета са натприродним бићем, то што је Гласичанин нагло оседео и придигао се из постеље као други човек, последице су које се помињу у многим демонолошким предањима. Његова седа коса подсећа на судбине јунака који су оседели због ужаса и страха приликом сусрета са демонским, хтонским светом. То је ужас оностраног који човека заувек промени, а такав епилог неминован је јер је у предањима сусрет људског и демонског немогућ без погубних последица по људе. У предањима је „овоземаљски свет јасно одељен од оноземаљског, а предање се интересује за оба у сталном страху за човеков живот. Јунака попут јунака бајке у митолошко-демонолошким предањима нема; победа му није предодређена и он

често постаје жртва неумитне судбине и разноврсних сила“ (Милошевић-Ђорђевић 2000: 174).

На основу свега наведеног можемо закључити да се у основи структуре дванаестог поглавља налази трећи и најразвијенији облик демонолошких предања, који подразумева вишеепизодично казивање у чијем је средишту натприродно биће, али где поента није у потврђивању веровања у то биће, већ у занимљивости и динамичности догађаја у којима и човек делује веома активно, разапет између реалног и фантастичног (Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1997: 67). Ипак, одабрана фолклорна основа у блиској је вези са све очигледније присутним модерним временима у Вишеграду, која су отворила врата бујању и слободнијем испољавању људских страсти и унутарњих демона. Стиче се утисак да је то истина коју овако обликовано поглавље романа открива, баш као што је основни смисао осмог поглавља да лепотом приповедања и мотивском структуром укаже на законитост по којој једна изузетна лепота увек представља подстицај за настанак нових које је потврђују (Илић 1979: 61), што указује и на суштински смисао везе романескног наратива и вишеградске ђуприје.

Али, ако се присуство фолклорног као смислотворног и оног које открива суштину, у наративу полако, али доследно укида и губи, шта то говори о могућности осмислотворења (пре свега колективне) историје коју наратив прати? Зашто целовите приче о индивидуалним судбинама полако јењавају након доласка аустријске војске и управе у Босну? Шта се дешава са истином и моћи речи, да ли оне, баш као и делотворност изговореног и исприповеданог, бивају нарушене сумњом о илузији?

Иако се ситуације понављају, оне више немају исти смисао и вредност. Заноси на огради моста се од Ђоркановог узлета претварају у пијанство Николе Пецикозе. Тако модел спиралног понављања одређених ситуација и догађаја (Џацић 1991: 70), управо због одустајања од схеме доследног понављања, указује на њихов промењени (боље рећи окрњени, деградирани) квалитет. Поменуто модификовано понављање одређених догађаја и облика понашања у сагласности је са специфичним процесом субверзивног и дијалектичног односа мита и историје.

Слично томе, хронолошки, дијахронијски ток времена поништава митопејску перспективу колектива, а моћ усмене речи полако јењава – па тако ни прича о шех-Турханији не може да покрене отпор муслимана онако како је певање о цару Душану и прича о вили бродарици могло да буде основ побуне угњетених хришћана – *Све су њо знали вишеградски Турци [...], али нису њоказивали нимало воље да мешају живој са њричама и да рачунају на њомоћ мрјивих њамо иде нико од живих не може да њомоине* (Андрић 1991: 221).

И иако природа гуслара као носиоца блага усмене мисли и уметности није промењена, његово присуство и улога у друштву, као и теме о којима пева, од делотворног, за колектив суштински битног постају оно што се пре свега

везује за приватни живот и што своје задовољење нема у акцији и деловању ради ослобођења, већ у личном утапању бола и неиспуњених амбиција.

Митско-фолклорна нит наратива са протоком времена губи могућност осмислотворења и покретачку снагу. Метафизичност као основа живота најочигледније се укида са доласком аутријских трупа, па се и трансценденталност фолклорне приче у коју је аутор снажно веровао полако губи из нараторовог гласа.

Модерна перспектива наратора, већ са првим тематизовањем буна и ратова, поимајући деструктивну природу историјских процеса, разара претпостављене митске обрасце. Ритуалне жртве градње претварају се већ са Првим српским устанком у жртве разградње и историје, због чега тај модификовани ритуално-митски процес постаје изобличне, смешан и апсурдан. Иако Петар Џацић истиче да се митско-ритуални образац жртвовања сврсноходно циклично понавља (1991: 59), стиче се утисак да промењене историјске околности у извесној мери мењају семантику жртвовања. Прве жртве биле су жртве грађења и у том контексту су откривале истину да не постоји жеља, визија нити истинско уметничко дело за чије остварење није потребно жртвовати много. Међутим, у контексту хаоса буна и ратова, када се руши, а не гради, наратор релативизује узвишеност и свечаност тренутка жртвовања. Митска смисленост и сврсисходност уступају место утиску о апсурдности и бесмислености историје.<sup>10</sup> Јер, за разлику од сакрализације Радисављевог херојског умирања и утиска који оно изазива у људима, у описивању околности под којима страдају старац Јелисије и младић Миле осећа се јасна иронијска дистанца наратора, анимализација чардака упућује на анимализацију човека. Инсистира се на беспотребној наоружаности војника и неприродној свечаности пред *сулудим старцем и унезвереним младићем*, кога, парадоксално, дочекују *као да је устанички војвода, иако је био дроњав и убој и доведен са леве обале Дрине, где устаника нема* (Андрић 1991: 188). Са развијањем романескног сижеа јача утисак о бесмислу историје, која је парадоксална и волшебна. Тако се Грегуру Федуну, након поражавајућег сазнања о правом лицу пролећне љубави, чини *као да су се на њега сручиле оне волшебне и неразмрсиве одговорности из снова* (Исто: 269). Историја, а не прича, кажњава тренутак заборављања, па тако младићки несташлук поприма застрашујуће димензије и значи *крај свега, и њо нежељен и недостижан крај* (Исто: 274).

Појава да колективна имагинација и фолклорне приче не учествују суштински у животу Вишеграђана нити у гласу наратора упућује на проблем *поремећених времена*. Модерна филозофија практичности коју са собом доносе Аустријанци упућује на разарање метафизичности и телеолошког принципа, мост више није *задужбина, хаир и лејоша* (Исто: 439) настао из Божје љубави

---

<sup>10</sup> *Али све војске светиа подижу за своје искључиве циљеве и шренујине пошребе шакве грађевине, које после, ледане са шачке ледишића грађанској животи и мирнодојских пошреба, изгледају ајсурдне и неразумљиве* (Андрић 1991: 183).

и промисли, односно материјализација хармоничне синтезе доброг и сврсисходног (о томе више видети у: Брајовић 2009: 103–138) и постаје само један од објеката које ваља употребити у практичне сврхе. Аустријска окупација ће идеју о вишем смислу постојања материјализоване лепоте и надилажењу пролазности свести на раван тренутне корисности о којој првенствено и једино човек може да одлучује. Званични улазак аустријских трупа, метонимијски представљених жустрим пуковником, открива да моћ која је сведена на раван људи не подразумева и основни принцип хуманости – *Свакојачо су замишљали сџвар, само не овако како се она одијрала, са овим сийним али ошијрим и злоћудним официјором, коме је раиј постојачо јрави живоиј, који, не мислећи на себе и не водећи разуна о друјима, све људе и земље око себе види само као јредмеј или као средсџво раија и борбе* (Андрић 1991: 236).

Са уласком Аустријанаца у романескни сиже у рефренским завршецима поглавља јавља се сумња у истину постојаности онога што је хумано, корисно и лепо, односно свест о могућности илузије. Са њом, у нараторски исказ улазе и глаголи *изледати* и *чинити се*.<sup>11</sup> Тако се на крају једанаестог поглавља каже – *Изледало је као да ће бели мост [ ... ] осџати и „јод новим царем“ нейромењен и одолејти и овој јоијави новина и јромена...* (Исто: 247). Живот у модерно време постаје мозаик привида и то оних који се везују за најважније егзистенцијалне категорије. Изгледало је да је живот срећенији и богатији (Исто: 281), благостање је било релативно, а мир привидан (Исто), живот је постао фатаморгана (Исто), цветала је илузија о слободи, ширини и снази и само се чинило да живот постаје пространији и богатији (Исто 328, 329), док је игралиште општег права гласа било увод у већ раније спремљену арену опште војне обавезе (Исто: 384).

Илузија се у доба аустријске окупације посредује речју. Мотив речи је у роману На Дрини ћуприја обликован у широком семантичком распону који на своме почетку има реч као истину и смисао, а на крају као привид и лаж. Са причом о Фати Османагић се по први пут, мада у узразито трагичном проседеу, упућује на погубност изреченог, али се, у исто време, инсистира на значају и вредности речи, због које је племенита девојка спремна да жртвује сопствени живот. Алихоца такође сведочи о моћи речи – *Знаш ли ти да ријеч једна руши трагове, а камоли оволики риум. На ријечи је саздан сав овај божји дуљалук* (Исто: 319). Од метафизичког, онтолошког смисла, у служби креације, реч добија деградирајућу, чисто практичну функцију. Историјски ток времена мења и функцију речи у касабџи, и уместо откривања смисла, речи постају пут ка прикривању праве природе ствари. Што их више има, то мање значе. Касаблије невешто читају неразумљиве речи и изразе и тако бивају спречени да проникну у истински смисао догађаја чији су сведоци и оних који им из

---

<sup>11</sup>О могућим семантиким исходштима присуства поменутих глагола видети у: Брајовић 2009: 132–127.

будућности иду у сусрет. Тако једино Алихоца, последњи остатак митско-фолклорне нити наратива, који се, заједно са мостом, пробија кроз ковитлац историјских догађаја у другој половини романа јасно осећа да се аустријско *ишакодаље* каже да се не би морало назвати правим именом и казати што јесте, да сама та реч у говору странаца стоји уместо прећутне истине, као и да све оно што је испред ње речено не значи ништа (Исто: 336).

Проницање у истину, некада посредовано речима, замењено је рачуном, бројкама и веровањем у статистику, која својим начелним прецизностима потиरे сву изненадност и многоликост живота. Заједно са свођењем речи на бројеве, људи су деградирани у статус предмета. Бројке и статистике као да ломе живот, а са њиме и јединство света које је мост успостављао.

Интенција која је створила мост, а која се заједно са окренутошћу фолклорној причи и веровању у трансцедентно везује пре свега за Исток, временом се, са превлашћу Запада, удаљава од њега – *Уйраво, ѿај истиок, који та је створило и који је до јуче још био ѿу, истина ѿродрман и начей, али стјалан и стјваран као небо и земља, сад је ишчезао као ѿривиђење, и сад моси заиста не везује друго до два дела касаве и оно двадесетак села са једне и са друје стјране Дрине* (Андрић 1991: 342). Суштина моста се мења, будући да се његова моћ свеобухватног повезивања губи упоредо са распарчавањем некада целовитог живота у безброј одломака, а заједно са потискивањем суштине моста потискују се и све вредности које је он собом симболизовао и репрезентовао. Хомогеност се трансформише у (модерну) фрагментарност, а ред у беспоредак – *Каг је она [Лотика] [...] дошла у Босну и ошточела рад, живои је изгледао као да је из једној комада...* (Исто: 375) – *А сада, све се ѿмерило и истремешило. Људи се деле и издвајају, и ѿо, како њој изгледа, без рега и видљивој смисла* (Исто: 376).

Идеју о промењеној хијерархији онтолошких категорија и вредносног система заступа Алихоца, усамљени заштитник грађевине, примећујући у колоплету апсурдних историјских догађаја да нови владари не хају за *вјеру* већ за *рачун* (Андрић 1991: 260). Успоравајући нарацију тамо где наступа *време које се не да засушавити* (Исто: 242), наратор настоји да разазна узроке и коначне последице убрзаних историјских догађаја. Устремљеност времена, које личи на слап који се сурвава коначно је материјализована у слици двеју река које (посматрано очима Алихоце за кога наратор гаји нескривене симпатије и сродности у поимању догађаја) изгледају као да *излетеле из кориша, ѿосувраћене ѿуи неба, [...] ѿадају у иразнину свом ѿежином својих водених маса, као два слаја која се још нису засушавила ни разбила* (Исто: 435). Врхунац сурвавања историјског времена представља Први светски рат, због чега не чуди следећа реченица – *[...] изгледа да за ову врсту несреће не ѿмажу стјаре шале ни забашуривања, да су све некадашње приче излегеле и све ѿошалице изјубиле укус и смисао а мучно и сјоро се стјварају нове* (Исто: 413). Проблем

нестајања (колективних) прича и неисказивости онога што нема никакав хумани смисао, а што је 1914. година коначно представила цивилизацији у свој ругобности и деструктивности отвара двадесет прво поглавље – *Било је и биће их свакојаких, али ће година 1914. увек остати издвојена. Тако бар изгледа онима који су је преживели. Њима изгледа да се никад, ма колико се причало, и писало о томе, неће моћи или неће смејти казати све оно што се тада сагледало тамо у дну људске судбине, иза времена и исход догађаја* (Исто: 384). Не можемо занемарити инстанцу аутора, као и чињеницу да роман *На Дрини ћуприја* настаје у току Другог светског рата. Занемелост пред ужасом историјске, ратне деструкције, материјализоване у прекинутости моста који више не остварује јединственост и целовитост смисла, ефектни је поступак којим се, уз нескривену наду да доброта уметности и стваралаштва не може угаснути, ипак упућује на то да се ратне страхоте Првог, али и Другог светског рата не могу заборавити нити објаснити, односно осмислити.

Па ипак, сликом прекинутог моста завршава се сиже, али не и фабула романа. И баш као што се на крају текста инсистира на вери у хуманост и стваралаштво, тако и романескни наратив упућује на то да прича опстаје и да у свом целовитом бићу носи непоколебљивост наде у то да лепота надвладава апсурдност пролазног, односно историјског индивидуалног и колективног постојања.

## ИЗВОРИ

Андрић (1991): Иво Андрић, *На Дрини ћуприја, Сабрана дела Иве Андрића (књига прва)*, Београд: Просвета : БИГЗ : Српска књижевна задруга : Нолит.

Андрић (1991а): Иво Андрић, *Немирна година, Сабрана дела Иве Андрића (књига пет)*, Београд: Просвета : БИГЗ : Српска књижевна задруга : Нолит.

Андрић (1991б): Иво Андрић, *Сјазе, лица, предели, Сабрана дела Иве Андрића (књига десет)*, Београд: Просвета : БИГЗ : Српска књижевна задруга : Нолит.

Андрић (1961): Иво Андрић, *О причи и причању*, [www.rastko.rs/rastko/delo/10110](http://www.rastko.rs/rastko/delo/10110), посећено марта 2014. године.

## ЛИТЕРАТУРА

Брајовић (2009): Тихомир Брајовић, *Заборав и ионавањање (Амбивалентно лице модерности у роману На Дрини ћуприја)*, Београд: Нолит.

Брајовић (2011): Тихомир Брајовић, *Фикција и моћ: олимпијски о субверзивној имажинацији Иве Андрића*, Београд: Архипелаг.



Владушић (2010): Слободан Владушић, Роман и смрт приповедања – жанровска кавга у Андрићевој *Проклејој авлији*, *Свеске Загужбине Иве Андрића*, XXIX, св. 27, 155–170.

Делић (2011): Јован Делић, *Иво Андрић, мост и жртва*, Нови Сад: Православна реч, Београд: Музеј града Београда.

Илић (1979): Милош Илић, *Теорија и филозофија стваралаштва*, Ниш: Gradina.

Милошевић-Ђорђевић (2000): Нада Милошевић-Ђорђевић, *Ог бајке до изреке (Обликовање и облици српске усмене прозе)*, Београд: Књижевност и језик.

Пешић, Милошевић-Ђорђевић, (1997): Радмила Пешић, Нада Милошевић-Ђорђевић, *Народна књижевност*, Београд: Требник.

Олах (2013): Кристијан Олах, Метафизичка ћуприја, *Андрићева ћуприја*, уредник Вошко Тошовић, Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske; Београд: Beogradska knjiga: Svet knjige, 457–473.

Сувајцић (2012): Бошко Сувајцић, *Дновиде воде: фолклорни елементи у српској књижевности*, Нови Сад: Orpheus, Београд: Филолошки факултет.

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

Чајкановић (1973): Веселин Чајкановић, *Мит и религија у Срба*, Београд: СКЗ.

Џацић (1975): Петар Џацић, *О Проклејој авлији*, Београд: Просвета.

Џацић (1991): Петар Џацић, Иво Андрић: легенда, прича, мит, историја, у: Иво Андрић, *На Дрини ћуприја Сабрана дела Иве Андрића (књижа њрва)*, Београд: Просвета : БИГЗ : Српска књижевна задруга : Нолит, 8–102.

Џацић (1992): Петар Џацић, *Митско у делу Иве Андрића: Храстова прега у каменој кайији*, Београд: Научна књига.

Шеваље, Гербран (2003): J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Рјечник simbola*, Banja Luka: Romanov.

Nina B. Marković  
University of Kragujevac  
Faculty of Pedagogical Sciences, Jagodina  
Philological Sciences Department

THE SECRET OF THE SUBTERRANEAN STORY  
(ABOUT THE NARRATION SHAPING IN *THE BRIDGE ON  
THE DRINA* BY IVO ANDRIĆ)

*Summary:* The paper analyses the semantic and structural modifications of the narration in the novel *The Bridge on the Drina*, which are accomplished by the presence or the absence of certain folklore narrative models and the mythical-folklore understanding of reality. The paper also points to the manner in which the perceived phenomenon is connected to reconsideration of historical passage of time, as well as to the manner in which the mythical, mediated by the folklore, collides with the progressive historical and what kind of testimony it gives about it.

*Key words:* Ivo Andrić, *The Bridge on the Drina*, Romanesque narrative, folklore narrative models, oral heritage, history.

Снежана Паравиња Шкрбић  
Основна школа „Бранко Радичевић“  
Батајница

УДК: 821.133.1.09-93-31 Сент-Егзипери А.  
371.3.:821.163.41

Оригинални научни рад  
Примљен: 26. септембар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## РОМАН МАЛИ ПРИНЦ А. С. ЕГЗИПЕРИЈА У КОНТЕКСТУ СТАРОГА ЗАВЕТА

*Апстракт:* Интертекстуалним приступом тексту текст се доживљава у широком пољу других текстова, у различитим жанровима, на сасвим другачији начин, свака реченица је изазов, престаје његово једносмерно тумачење. Циљ рада је да пронађе нове могућности читања *Малој принца* у контексту *Старога завета*. Открива неке од загонетки дубоко скривених у овој алегорији – библијски интертекст, мудре мисли, парафразираних библијске изреке, мотиве.

У другом делу рада приказана је методичка разрада романа *Мали принц* А. С. Егзиперија у четвртм разреду основне школе, којом се ученици упућују на истраживачки рад како би дошли до нових сазнања.

*Кључне речи:* интертекстуалност, интертекст, *Мали принц*, *Стари завет*, Библија.

### 1. УВОД

*Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија је роман у коме је приказан пут одрастања, духовног сазревања, спознаје осећања љубави и блискости. Језик и стил дела одликује једноставност, чистота и језгровитост, нема нејасних речи, ни сувишних објашњења. Осуђује одрасле особе због немогућности разликовања битног, унутрашњег, од онога што је површно, све сагледавајући на оптимистичан начин. Не сугеришући нам ништа, овај роман пружа оно што у њега сами унесемо, при чему ваља имати на уму став аутора: „Не волим да се моја књига чита површно“ (Егзипери 2003: 22). Читајући га, свако на свој начин открива праве вредности које га воде, или су га водиле на путу одрастања. Ова алегорија нас подстиче да решимо бројне загонетке које су у делу скривене како бисмо га могли разумети. Аутор нас више пута води у

потрагу за нечим: послон, сазнањем, извором и љубављу, смештајући радњу на духовно место – пустињу, у коме се одвија процес сазревања и раста.

Код прецизног жанровског одређења *Малої принца* јавља се проблем – ниједно жанровско одређење није потпуно и не води нас до архитектста из кога је настало. У његовој микроструктури крију се: легенде, параболе, приче о животињама, фантастичне приче, загонетке, пословице, бајке. „На бремените значењске и жанровске потенцијале указује и чињеница да су *Малої принца* тумачи различито одређивали као савремену бајку, аутобиографски роман, религиозну параболу, песму о детињству, морални трактат, педагошки роман, мали ђачки катехизис“ (Радуловић 2009: 71). Догађаје у делу приповедају два наратора, што упућује на двоструку, прошлу и садашњу перспективу. „Романескну повест, загледану у будућност, сагледавамо кроз видно поље Егзиперија – писца као аутобиографску, коју допричава и мери, *сїроїм* аршинима, далеко моћнији и аутентичнији приповедач – Егзипери – дечак *заузимајући сїав іроїведника*“ (Радуловић 2009: 72).

## 2. МАЛИ ПРИНЦ У КОНТЕКСТУ СТАРОГ ЗАВЕТА

Интертекст је текст који је претходно постојао, а на њега се позива, или алудира аутор. Дело *Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија погоднo је за проучавање библијског интертекста, јер користи библијске симболе, садржи мудре мисли у којима се изражава суштина хришћанског учења и изреке сродне библијским мудрим изрекама, а поједина поглавља су алегоријске приче са препознатљивим поукама. „**Подтекст** [С. Паравиња Шкрбић], једна од најзначајнијих појава у разнородним интертекстуалним релацијама, духовно језгро из којег израста текст, различито је дефинисан: као смисао који се наслућује испод текста, текст који подстиче стварање новог, односно, текст садржан у новом тексту“ (Радуловић 2003: 10). „Наравоученија из Егзиперијевих параболa чине мудросну поенту дела и могу се довести у везу са јеванђелском етиком“ (Радуловић 2009: 73). *Библија* садржи тридесет девет књига *Сїарої заветїа* и двадесет седам књига *Нової заветїа*. У раду ћемо сагледати *Малої принца* у контексту *Сїарої заветїа*.

Физичке карактеристике Малог принца нису описане у делу, његов изглед је дат у виду ауторове илустрације златокосог дечака одевеног у одећу преко које је навучен плашт. Овако одевен, води нас ка позадини илустрације детета са плаштом, праведног, које израста у верног пророка. Откривајући Самуилове књиге у подтексту романа *Мали принц*, уочавамо сличност илустрације дечака са плаштом и његову симболику – дете, Самуила, оставила је мајка да расте пред Господом, јер је био од њега измољен. „А Самуило служаше пред Господом, као дете у огртачу ланеном“ (Самуило, 2, 18). Плашт

су, такође, носили свештеници када улазе у храм и верници када се моле, а имао је заштитничку улогу.

Попут безазленог протагонисте, Мали принц своју мисију започиње у свемиру. На своме путу од планете до планете је сусретао различите људе, који су у нечему били веома слични, сви су живели усамљеничким животом, мислили су да је њихова одговорност највећа, нису имали слуха за људе око себе, њихове потребе, ни важне ствари у животу. Њихова бесциљност и бесмисленост њиховог рада је запањила Малог принца. Он не дозвољава да га својом причом заведу и приволе том „рационалном“ свету и следи Соломонове мудре поуке: „Не иди на стазу безбожника и путем неваљалих људи не ступај. Остави га, не ходи по њему, уклони се од њега и прођи га“ (Соломон, 4, 14–15). У њему се не рађа жудња за влашћу, богатством и поседовањем.

Покушавајући да открије сврху поседовања и пребројавања звезда, Мали принц испитује пословног човека, са намером да дође до знања и на тај начин следи библијске мудре мисли: „Богат човек мисли да је mudar, али разуман сиромаш испитује га“ (Соломон, 28, 11). Када упоредимо сентенце из *Малој њринца* које нам казују сврху поседовања нечега: „То што их ја поседујем користи и мојим вулканима и мом цвету. Али ти ниси користан звездама [...]“ (Егзипери 2003: 59) и Соломонову мудру изреку: „Ко љуби новац, неће се наситити новаца, и ко љуби богатство, неће имати користи од њега“ (Соломон, 4, 10), јасно је успостављање интертекстуалне везе која даје пуноћу речима протагонисте. Хришћанско учење нас води ка духовним вредностима, материјална вредност, у овоме делу исказана као „звезде“, безвредна је „јер богатство не траје довека нити круна од колена до колена“ (Соломон, 27, 24). Соломонова књига истиче вредност мудрости у животу појединца и историје човечанства, која је дата пре свега као Божји синоним.

У делу је описан пут преко седам планета – истицањем овог броја у композицији романа затвара се један циклус, седма планета је место одмора где протагониста долази до сазнања и даје своје гномске исказе. Тиме опет долазимо до аналогије са *Библијом*, у којој тај број има вишеструко значење. „Речник симбола нас упућује да се број седам везује за савршенство Божијег стварања у Постању и Откровењу Јовановом, те да се овај број седамдесет и седам пута јавља Староме завету односно четрдесет пута у Апокалипси, представљајући тајанствено начело његове конструкције“ (Радуловић 2003: 180). Бог је створио свет за седам дана – „И доврши Бог седмог дана дело своје, које учини“ (Постање, 2, 2). Седми дан се светкује, то је дан за одмор.

Даљи ток радње *Малој њринца* смештен је у пустињу, која у *Библији* има посебно значење, често се помиње као духовни симбол. У њој Мојсије борави припремајући своју душу да чује анђела Божјег. Господ у пустињи кажњава грешни израелски народ, који је извео из фараоновог ропства, и враћа га духовној суштини. У Синајској пустињи је дата велика објава Закона.

Приповедач о њој казује: „Човек седне на неку пешчану дину. Не види ништа. Не чује ништа. А ипак нешто зрачи у тишини“ (Егзипери 2003: 93). Управо се тиме наглашава да је то место на ком се проналази суштина, нешто тајанствено, иако је то неплодан простор на ком се човек осећа усамљено. Баш ту је објављен Закон, а тишина која зрачи проналази се у његовом поштовању.

Размишљајући о улози овце у делу, питамо се да ли се Мали принц жели улогом пастира припремити у пустињи за следбенике које ће повести на своју планету, како би избегао људе које је упознао из њиховог незнања, као што Мојсије води и избавља народ израелски. Символику воде и доброг пастира налазимо и у Псалмима. Псалам 23 гласи: „Господ је пастир мој, ништа ми неће недостајати. На зеленој паши пасе ме, води ме на тиху воду“ (Псалми, 23, 1–2).

Символика воде у пустињи је чест библијски мотив. Водећи народ кроз пустињу, Мојсије је проналази, чинећи онако како му је Господ заповедио. „И диже Мојсије руку своју и удари у стену штапом својим два пута, и изађе вода многа, те се напоји народ и стока њихова“ (Четврта књ. Мојсијева, Бројеви, 20, 11). У Егзиперијевом делу, пронађена усред таквог ништавила, она усрећује, пружа нову наду и годи срцу приповедача. Задовољство се понекада може наћи и у тако малим стварима, ако знамо шта тражимо. Везујући бунар и воду за срећни породични дом, детињство и велики хришћански празник – Божић, дело поново поприма библијски призив.

Унутар *Малој њринца* приповедач уочава светиљку која блиста за његовом ружом чак и када спава: „Треба добро чувати светиљке и дашак ветра их може утрнути“ (Егзипери 2003: 94). Уочавамо блискост ове сентенце са библијским предсказањем пророка Исаије о доласку Месије, онога који је мио души Спаситељевој: „Трске стучене неће преломити и светиљку која тиња неће угасити, јављаће суд по истини“ (Исаија, 42, 3). Исус Христ поседује највећу светлост која се помиње у *Библији*. „Егзипери не приказује изравно библијску особу Исуса Христа, но читајући текст, можемо закључити да Мали принц дјелује по узору на њега“ (Slavić, Jambrišak 2011: 506).

Сличност мудрих изрека у делу са библијским изрекама уочавамо и у наративном пејзажу књиге: „Идући право напред не може се баш далеко стићи“ (Егзипери 2003: 18). Сентенцу коју нам протагониста посредује можемо схватити као скретање са лаког смера. У Соломоновој мудрој мисли налазимо суштину духовне пустоловине и пута којим се иде: „Чији је пут крив, он је туђ, а ко је чист, његово је дело право“ (Соломон, 21, 8). У зависности од намера, жеља и мисли, Господ процењује каква је страна којом се неко упутио и колико је права, односно чиста, јер Соломонова препорука мудрости гласи: „Неки се пут чини човеку прав, а крај му је пут ка смрти“ (Соломон, 14, 12). Потребно је истраживати и искушавати различите, теже путеве, док се не дође до оног

правог, на ком ће бити прихваћени сви који су добри и они који су се од својих грешака преобратили.

Мотив руже у роману се метафорично повезује са љубављу према женској особи, та љубав је исказана као преображавање кроз патњу. Мали принц изговара мудру изреку: „Требало је да судим о њему према делима, а не према речима“ (Егзипери 2003: 39), а слично поручује мудрац Соломон: „У сваком труду има добитка, а говор уснама је само сиромаштво“ (Соломон, 14, 23). Соломон воли јаке изразе и смеле метафоре, иза којих се крију најдубље хришћанске мудрости. Када скинемо маску гордости оних који се иза ње крију и проценимо дела њихова, открићемо им праву вредност, или рањивост. У Егзиперијевом делу Мали принц схвата шта се крије иза ружине таштине.

Однос Малог принца и змије је погодан за проучавање библијског интертекста. Од тренутка пада у први грех, змија се у *Библији* спомиње као симбол греха и сотоне. Само се на неколико места ова животиња појављује у другом контексту. Начин на који она уједа Малог принца – поред глежња – подсећа нас на *Књигу њосџанка* и проклетство змије: „Кад си то учинила, да си проклета међу свим животињама и међу свим зверима пољским, на трбуху да се вучеш и прах да једеш целога живота. И још стављам непријатељство између тебе и жене и између потомства њенога, оно ће ти на главу стајати а ти ћеш га у пету уједати“ (Постање, 3, 14–15).

### 3. МЕТОДИЧКА РАЗРАДА РОМАНА *МАЛИ ПРИНЦ* А. С. ЕГЗИПЕРИЈА

Ученицима четвртог разреда основне школе нису блиски садржаји *Библије*, углавном је доживљавају као бајку. Они се могу одредити да похађају верску наставу, али и тада су им углавном доступна дечја издања. Са децом тог узраста могу се успешно водити разговори у којима они просуђују о мудрим изрекама, гномским исказима, афоризмима, мотивима у делу, као би дошли до сазнања, иако је само учитељ тај који препознаје њихове библијске интертекстуалне везе. Појединци, који похађају верску наставу можда ће сами уочити и повезати поједине симболе, или мотиве из Библије, али мишљење и закључци сви ученика су подједнако важни на часу.

У тумачењу *Малог њринца* треба обратити пажњу на проблем места радње, композицију, ликове, њихове сентенце и међусобне односе.

Истраживачким задацима, који омогућавају претходну припрему ученика за час, усмеравањем њихове пажње ка самосталном проналажењу одређених места у делу, занимљивостима о писцу, пуштањем мултимедијалне презентације са илустрацијама из књиге и подстицањем ученика да аргументују своје мишљење, утиче се на мотивацију ученика на часу. „Путем припремних

задатака захватају се различити чиниоци структуре књижевног дела којима су ученици одређеног узраста дорасли“ (Илић 2006: 213).

Један од истраживачких задатака је да уоче место дешавања радње *Малог њринца*, да маркирају дескриптивне делове који детаљније описују тај простор. Истраживачким дијалогом о пустињском пространству у *Малом њринцу*, ученици ће моћи да закључе да је то усамљен, тајанствен, неплодан простор у коме Мали принц трага и долази до некакве суштине. Ученици треба да утврде како такав простор утиче на човека и каква осећања изазива, да сами проналазе одговарајућа места у тексту. „Човек седне на неку пешчану дину. Не види ништа. Не чује ништа. А ипак нешто зрачи у тишини [...]“ (Егзипери, 2003, 93).

Ученицима треба задати да пре датог часа прочитају цео роман, јер ће тако текст доживети на свој начин и моћи ће самостално да га тумаче и образлажу. Гласно, изражајно читање одломка из романа може да изведе учитељ, или неко од ученика, а након читања ваља сачекати неколико секунди како би се утисци ученика искристалисали. Овај роман нам пружа могућност да из њега извучемо већи број занимљивих одломака, један од њих може бити сусрет Малог принца и краља. Треба подстаћи ученике да вреднују понашање људи које Мали принц среће на своме путу и да дају своје образложење зашто он напушта сваку од тих планета. Наравно, учитељ ће знати које се све библијске мудре изреке и поуке крију иза речи и понашања Малог принца, а једна од њих је: „Иди од човека безумна, јер нећеш чути паметне речи“ (Соломон, 14, 7).

Ваља наводити ученике да закључе шта су праве вредности у животу, како неко може бити богат, а у исто време оскудевати у средствима за живот, и обрнуто, бити сиромашан, а поседовати доста духовним добрара. У чему лежи наше богатство и шта је то што испуњава наше животе, а нема материјалну вредност? Ученици ће доћи до суштине хришћанског учења, до закључка да су духовне вредности наше богатство.

Предвиђено је да ученици буду подељени у групе. Сваком члану треба дати наставни листић са питањима о једном од карактеристичних односа међу ликовима у роману. Потребно је да сви унутар групе износе своје мишљење, односно да буду подстицани на сарадњу. „Резултате укупног истраживачког рада групе може у разреду саопштити један известилац. Али исто тако је корисно ако сваки појединац из групе извештава о своме делу обављеног посла, било да то чини као кореферент или пак као учесник у расправљању“ (Николић 2009: 131). Прва група треба да разматра однос Малог принца и лисице. Ученици ће сами лако приметити да је лисица одувек била симбол лукавства, присећајући се басни, легенди и митова у којима се појављивала. Очекује се да ће схватити да „припитомљавање“ означава време и љубав коју смо неке поклонили, да их то што су нам дали заузврат чини јединственим. На свој начин ће доћи до закључка у вези са значењем једне од реченица коју



изговара лисица, а у којој је исказан хришћански императив: „Само срцем добро видимо“ (Егзипери 2003: 87). Друга група треба да анализира однос Малог принца и змије. Имајући испред себе питања о првом сусрету Малог принца и змије, о томе шта нам змија симболизује и каква је она животиња, ученици ће лако повезати змију са негативним симболима. Трећа група треба да проучи какав је однос Малог принца и његове руже. Ученицима треба помоћи да дођу до закључка зашто се Мали принц враћа својој ружи и наводити их да схвате каква то тињајућа светиљка гори у њему за њом чак и док спава. Светиљке налазимо у наговештајима доласка Исуса Христа, а са ученицима је битно доћи до закључка да означавају љубав, узвишеност и чистоту.

Да би се извршила синтеза на крају часа, предвиђено је да се ученицима пусти презентација на бим пројектору са илустрацијама из књиге, на основу које ће ученици започети штафетно препричавање романа. Сврха презентације је подсећање ученика на свако поглавље романа, што ће послужити као основ за наставак анализе на следећем часу.

За домаћи задатак ученици ће смислити изреке или пословице које би одговарале реченицама које сами извоје из дела.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Ова алегоријска прича о путу љубави и пријатељства, прожета хумором и ведрином, на сликовит начин говори о људској потреби за љубављу, блискошћу и пријатељством, казује нам неке од хришћанских императива. Упућујући одраслима критику што не могу да увиде важне ствари у животу, препуна је оптимизма са надом да ће они схватити праве вредности и кренути путем љубави и одговорности. Опис понашања Малог принца налазимо и у речима мудраца Соломона: „По делима својим познаје се и дете, хоће ли бити чисто и хоће ли бити право дело његово“ (Соломон, 20, 11).

Ученици четвртог разреда основне школе су мотивисани када се на часу захтева да износе своје мишљење. Подстицањем ученика на разумевање књижевног дела и откривање његових елемената, они су стимулирани за стваралаштво. Обрада романа *Мали њринц* нам пружа управо те могућности у раду са ученицима.

Доказе о блискости Егзиперијеог дела са *Библијом* налазимо у самоме роману, који је богат гномама, често парафразира библијске изреке и садржи мање приповести оплемењене мудрим мислима, којима Мали принц надахњује и код којих увиђамо сличност са библијским параболома.

#### ИЗВОРИ

Егзипери (2003): Антоан де Сент Егзипери, *Мали њринц*, Београд: Нолит.

## ЛИТЕРАТУРА

Голијанин Елез (2010): С. Голијанин Елез, Интертекстуалност и идентитет (антички мит у поезији Миодрага Павловића), *Ријеч*, 16, 3, 212–231.

Даничић, Караџић (2010): *Светио ѿисмо Сјтарої и Нової заветїа*, превели Ђуро Даничић и Вук Стефановић Караџић, са исправкама и преводима Светог Владике Николаја, Београд: Александрија.

Илић (2006): Павле Илић, *Срїски језик и књижевностї у настїавној ѿеорији и ѿпракси*, *Метїодика настїаве*, Нови Сад: Змај.

Маширевић (2007): Љубомир Маширевић, Култура интертекстуалности, *Зборник радова Факултїетїа драмских уметностїи*, 11–12, 421–431.

Николић (2009): Милија Николић, *Метїодика настїаве срїскої језика и књижевностїи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радуловић (2003): Оливера Радуловић, *Лисїи небеске књиїе, Библијски ѿодїексїи срїске ѿрозе 20. века*, Нови Сад: Змај.

Радуловић (2009): Оливера Радуловић, Библијски подтекст у роману Мали принц А. С. Егзиперија, *Узданица: часоїис за језик, књижевностї, уметностї и ѿедаїше науке*, 6, 1, Јагодина: Педагошки факултет, 71–76.

Slavić, Jambrišak (2011): Dean Slavić i Ana Jambrišak, Biblijska analogija u djelu *Mali princ Antoina de Saint Exupéryja*, *Obnovljeni život*, 66, 4, 503–516.

Snežana Paravinja Škrbić  
Elementary school “Branko Radičević”  
Batajnica

## THE NOVEL *THE LITTLE PRINCE* BY ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY IN THE CONTEXT OF *THE OLD TESTAMENT*

*Summary:* By approaching it intertextually, we experience the text in a wide field of other various texts, in different genres, in entirely different manners; every sentence represents a challenge, one-way interpretation of the text ceases. The aim of this paper is to find some innovative possibilities for reading *The Little Prince* in the context of *The Old Testament*. It reveals some of the riddles hidden deep inside this allegory, the Biblical intertext, wise thoughts, paraphrased Biblical sayings and motives.

The second part of the paper shows the methodical elaboration of *The Little Prince* by A. S. Exupéry in the fourth grade of elementary school, that orients the student towards research works, which can further on lead to new discoveries.

*Key words:* intertextuality, intertext, *The Little Prince*, *The Old Testament*, *The Bible*.

Емина М. Копас-Вукашиновић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука, Јагодина  
Катедра за хуманистичке науке  
Емилија Н. Лазаревић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

УДК: 378.147(497.11)“2014“  
378-057.175(497.11)“2014“  
Оригинални научни рад  
Примљен: 12. фебруар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ПРЕТПОСТАВКЕ КВАЛИТЕТНЕ САРАДЊЕ СТУДЕНАТА И УНИВЕРЗИТЕТСКИХ НАСТАВНИКА

*Апстракт:* У раду<sup>1</sup> се разматрају претпоставке квалитетне сарадње студената и универзитетских наставника. Циљ истраживања је био да се утврди како студенти одређују квалитет ове сарадње, у контексту односа студент – универзитетски наставник, затим у контексту организације наставних активности. Дескриптивном истраживачком методом и поступком анализе садржаја, систематизовани су ставови које су студенти изнели током организованог испитивања у фокус групи. Резултати овог истраживања потврђују да студенти јасно препознају и одређују квалитет рада универзитетских наставника, те да су њихови ставови усаглашени са ставовима истакнутих савремених педагога.

*Кључне речи:* квалитет сарадње универзитетских наставника и студената, организација наставних активности, постигнућа студената, управљање процесом учења.

„Они који много знају – мало говоре.  
И обрнуто – највише говоре они који ништа не знају.  
То има везе. Само мишљење може човека спречити да говори.“  
(Душан Радовић)

### УВОД

У савременој литератури проналазимо значајне претпоставке квалитета рада универзитетских наставника у циљу остваривања што бољих постигнућа студената, односно њихове добре припреме за будуће занимање. Хуманистичку стратегију наставе Николај Михајлович Боритко препознаје у пажљиво планираном и организованом *заједничком деловању наставника и оних које*

---

<sup>1</sup>Чланак представља резултат рада на пројекту: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и на пројекту „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014).

*он њоучава*, које доприноси индивидуалном развоју појединца у наставном процесу, те да овакав наставни процес подразумева интеракцију у којој се обе стране перманентно усавршавају (Боритко 2009).

Сигурно је да адекватним професионалним деловањем јачају компетенције, односно стручне квалификације наставника, чија актуелна стандардизација представља значајан сегмент система савременог образовања и васпитања. Компетенције наставника подразумевају способност и спремност за целоживотно учење, његову мобилност и *расположење за сарадњу*. Наставничке компетенције се теоријски сагледавају кроз неколико области: настава и учење, комуницирање и интеракција, допринос развоју образовне установе и система образовања, као и усмеравање сопственог професионалног развоја (Станковић 2010). Јасно је да су *комуникација и интеракција* студената и наставника у систему савремене универзитетске наставе значајне одреднице обостраних постигнућа. У односу на студенте, овакав однос им помаже да овладају наставним садржајима и вештинама, којима ће се добро припремити за будуће занимање. У односу на наставника, квалитетна комуникација и интеракција са студентима доприноси његовом континуираном професионалном усавршавању и развоју педагошких вештина (Копас-Вукашиновић 2011).

Добра комуникација и интеракција студената и универзитетских наставника подстичу ангажовање студената у наставном процесу, доприносе развоју њихових интересовања за садржаје које изучавају, подстичу их на истраживачки рад већ током студија и припремају за квалитетно професионално ангажовање по завршетку студија (Копас-Вукашиновић и Максимовић 2010, Копас-Vukasovic 2014). Овакви исходи универзитетског образовања подразумевају његово континуирано унапређивање и иновирање, уз адекватну теоријску заснованост и континуирану практичну проверу ефеката организованих активности. Према Х. Ј. Апелу (Hans Jurgen Apel), *универзитетско предавање* подразумева преношење научних сазнања и метода истраживања, развијање критичког мишљења и проблемског сагледавања наставних садржаја, развијање посебних особина личности студената и *подстицање њихових интересовања* за научна сазнања и методе истраживања (Апел, према: Бранковић 2005).

Како истиче С. Мирков, разлози због који неко учи могу бити различити, а квалитет исхода учења (ефикасност учења) зависи не само од способности онога ко учи, него и од његовог уложеног *напора и мотивације за рад*, који су одређени стратегијама учења. Савремена истраживања потврђују да је у систему универзитетског образовања неопходно развијати стратегију *аутономног учења и управљања процесом учења од стране студената*, од којих се очекује одговорност, самосталност и ефикасност у учењу (Мирков 2009).

Заједничко деловање универзитетских наставника и студената у наставном процесу, њихова узајамна *иницијативност* и *квалитетна сарадња*, подразумевају савремени приступ наставника у реализацији наставних садржаја. При том је значајно остварити добар (квалитетан) однос између наставника и ученика (универзитетског наставника и студента). Према теорији Томаса Гордона (Thomas Gordon), овај однос подразумева: 1) узајамну отвореност и *искреност*; 2) узајамно *поштовање* и брижност; 3) међузависност; 4) самосталност у смислу могућности за *развој индивидуалности*; 5) узајамно задовољење потреба, без нарушавања туђих потреба (Гордон 2008).

Трагајући за могућностима квалитетног образовања, Гордон Драјден (Gordon Dryden) и Џенет Вос (Jeannette Vos) истичу да је значајно у наставном процесу успоставити *расположење за учење*, придобити *пажњу* оних који треба да усвоје наставне садржаја и научити их да постављају *личне циљеве* и *исходе учења* (Dryden i Vos 2004). Овакви односи оних који поучавају и оних који уче (универзитетских наставника и студената) поспешују њихову сарадњу у наставним активностима.

У овом теоријском контексту смо представили различите приступе у одређењу односа наставника и студената у систему савременог универзитетског образовања, из којих произлазе стручне квалификације (компетенције) наставника за остваривање квалитетне сарадње са студентима. Све поменуте квалификације је могуће груписати у неколико категорија: а) компетенције које *иницирају сарадњу*: комуникација, интеракција, иницијативност, расположење за сарадњу...; б) компетенције које *иницирају развој* оних који уче: способност подстицања интересовања студената и њихове мотивације за рад, развијање способности студената да управљају процесом учења и да развијају сопствену индивидуалност (потенцијале), способност студената да утврде личне циљеве и исходе учења у односу на поменуту индивидуалност, испољавање расположења за учење, развијање и неговање пажње...; в) компетенције које *иницирају обострано поштовање* у наставном процесу: искреност, узајамно поштовање, осећај међузависности.

Намеће се питање да ли студенти препознају ове компетенције као предуслове њихове квалитетне сарадње са наставницима. До одговора на ово питање ћемо покушати да дођемо на основу резултата спроведеног истраживања. Ово истраживање има прелиминарни карактер и представља полазну основу за даље и свеобухватније трагање за компетенцијама универзитетских наставника које одређују квалитет постигнућа студената у наставном процесу.

## МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

### *Циљ истраживања:*

Утврдити како студенти одређују квалитет њихове сарадње са наставницима, у контексту односа студент – универзитетски наставник, затим у контексту организације наставних активности.

### *Задачи истраживања:*

1. Испитати ставове студената о претпоставкама њихове квалитетне сарадње са универзитетским наставницима;
2. Утврдити које професионалне компетенције студенти препознају код својих универзитетских наставника, којима се поспешује њихова сарадња и одређује квалитет наставних активности.

### *Методе и поступци истраживања:*

У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Са студентима је на тему сарадње студената са универзитетским наставницима организован рад у фокус-групи. Одговори студената су груписани у односу на постављене задатке истраживања.

### *Узорак истраживања:*

Рад је организован у једној фокус-групи, са 14 студената. Испитани су студенти треће године Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, у Јагодини, на смеру Васпитач у домовима.

### *Место и време истраживања:*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, новембар 2014. године.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Претпоставке квалитетне сарадње студената са универзитетским наставницима

Студенти су имали задатак да размотре могућности њихове сарадње са универзитетским наставницима, тако што ће „излистати“ претпоставке које одређују квалитет ове сарадње. Ставови студената су груписани у неколико категорија:

1. комуникација студент – универзитетски наставник,
2. атмосфера на часу и
3. понашање наставника на часу.

У Табели 1 су представљени ставови студената по утврђеним категоријама.

Табела 1: *Претпоставке које одређују квалитет сарадње студената са универзитетским наставницима*

Категорије претпоставки	Ставови студената
<i>Комуникација</i> студент – универзитетски наставник	<p>*ефикасна комуникација, тј. благовремено одговарање професора на постављена питања или недоумице студената;</p> <p>*узајамно договарање и поштовање утврђених правила у односима;</p> <p>*уредно одговарање наставника на питања студената (у писменом обраћању електронском поштом);</p> <p>*да студенти и наставници комуницирају и ван наставе (благовремено одговарање на писмена обраћања студентима);</p> <p>*благовремена и потпуна информисаност студената о захтевима и распореду активности.</p>
<i>Атмосфера</i> на часу	<p>*радна (позитивна) атмосфера у којој студенти слободно износе своје мишљење;</p> <p>*да професор успе да насмеје студенте на предавањима.</p>
<i>Понашање</i> наставника на часу	<p>*међусобно поштовање и уважавање мишљења студената и наставника, да је наставник спреман да саслуша студента;</p> <p>*природно понашање наставника;</p> <p>*спремност наставника да студентима објасни садржаје који су им нејасни.</p>

Студенти су јасно истакли шта очекују од својих наставника и у чему препознају квалитетну сарадњу са њима. У односу на утврђене категорије, *комуникација* заузима посебно место и према мишљењу студената она мора бити ефикасна, благовремена, заснована на узајамном договарању, поштовању утврђених правила и потпуној информисаности студената. Атмосфера на часу и понашање наставника су такође значајне категорије, којима се поспешује ова сарадња.

*Професионалне компетенције које студенти препознају код својих наставника, а којима се посвећује њихова сарадња и одређује квалитет наставних активности*

Следећи задатак студената је био да представе професионалне компетенције које препознају код својих наставника или би желели да их наставници испољавају. Ове компетенције су најчешће представљали као способности које највише цене код својих наставника. На основу одговора студената, оне су груписане у односу на *организацију наставе* и у односу на *начин ојхођења према студентима*.

Када је реч о *орјанизацији настави*, студенти цене следеће компетенције наставника:

- да је наставник спреман да истакне циљеве наставних активности, који ће студентима бити јасни;
- флексибилност наставника у односу на организацију наставних активности (планирање активности, избор метода и облика рада);
- заинтересованост наставника за рад у настави;
- јасна и занимљива предавања;
- прилагођавање наставних активности могућностима студената;
- прилагођавање наставних активности потребама студената;
- спремност наставника (његова оспособљеност) да подстиче све аспекте развоја студената;
- одговорност и организованост (да наставник на време извршава своје обавезе);
- способност наставника да оствари континуитет у реализацији наставних активности (да се наставни садржаји повезују);
- спремност наставника да повезује наставне садржаје са практичним активностима (представљање примера добре праксе);
- објективност наставника и јасни критеријуми у оцењивању.

Када је реч о *начину ојхођења према студентима*, утврђене су следеће способности, које студенти цене и препознају их као професионалне компетенције својих наставника:

- способност интеракције са студентима (подстицање студената на активност), спремност на компромис, сараднички однос са студентима);
- отвореност у комуникацији, искреност, узајамно поштовање;
- спремност наставника да помогне студенту, да се договори са студентима о организацији активности;
- уважавање мишљења студената, спремност да стрпљиво саслуша студента и када је одговор нетачан, спреман на полемику;
- коректан однос према студентима, узајамно поштовање и разумевање;
- посвећеност студентима, уважавање студената и њиховог мишљења;
- доследност у изнетим ставовима (наставник има свој и јасан став);
- да је наставник спреман да студентима поставља питања и на тај начин провери колико су студенти разумели наставне садржаје.

Када је реч о професионалним компетенцијама које студенти препознају код својих наставника, а којима се поспешује њихова сарадња и одређује квалитет наставних активности и њихових односа, одговори студената нам потврђују оправданост представљене хуманистичке стратегије наставе, коју



заговара Боритко, а која подразумева заједничко деловање наставника и оних које он поучава.

Имајући у виду констатацију да се у систему универзитетског образовања од студената очекује одговорност, самосталност и ефикасност у учењу (Мирков 2009), интересантни су одговори студената којима они процењују од чега зависи њихова иницијативност у наставном процесу. Они услове за њихову иницијативност у настави препознају у наставницима и у себи самима. Када је реч о наставницима, студенти пре свега истичу да иницијативност студената зависи од иницијативности самог наставника (јер иницијативност наставника подстиче иницијативу студената), који је спреман да прихвати иницијативу и предлоге студената, или бар да их размотри. Такође истичу да је значајна способност наставника да подстакне унутрашњу мотивацију студената, да створи атмосферу на часу у којој су студенти заинтересовани да учествују у активностима, да уче и напредују. Затим помињу и залагање наставника, његов однос према студентима и способност да своја знања пренесе студентима.

У односу на саме студенте, они услове за своју иницијативност у настави одређују нивоом личне аспирације, интересовањима за наставне садржаје, област или тему. На тај начин доводе у везу процес деловања наставника и процес ангажовања студената у настави. Ове процесе у теоријском контексту разматрамо као комплементарне, који имају развојно-узлазну линију (од преношења научних сазнања од наставника ка студентима, преко подстицања интересовања студената, до управљања процесом учења од стране самих студената, уз перманентно усмеравање од стране наставника).

## ЗАКЉУЧАК

Савремена педагошка теорија конкретизује професионалне квалификације универзитетских наставника као њихове компетенције, којима се остварује квалитетна сарадња са студентима. Ова сарадња подразумева заједничко деловање наставника, који иницира, подстиче, усмерава студенте и припрема их за аутономно учење и управљање процесом учења.

Резултати нашег истраживања су потврдили да студенти препознају и јасно одређују претпоставке њихове квалитетне сарадње са наставницима, која доприноси остваривању бољих постигнућа студената у наставном процесу. Посебан значај придају комуникацији наставника и студената, за коју сматрају да мора бити ефикасна, благовремена, заснована на узајамном договарању, поштовању утврђених правила и потпуној информисаности студената.

Када је реч о организацији наставних активности, студенти су препознали и представили широк спектар професионалних квалификација наставника, које одређују квалитет њихове сарадње, од заинтересованости и спремности наставника за рад са студентима, његове одговорности, флексибилности и

организованости, до објективности и јасних критеријума у оцењивању. Начин опхођења наставника према студентима такође одређује квалитет њихове сарадње.

## ЛИТЕРАТУРА

Боритко (2009): Николај Михајлович Боритко, Хуманистичка стратегија наставе, у: Комленовић, Ђ, Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (уред.), *Квалитет и ефикасност наставе* (35–41), Београд: Институт за педагошка истраживања; Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет.

Бранковић (2005): Драго Бранковић, Иновације у универзитетском предавању, у: Бранковић, Д. и сар, *Иновације у универзитетској настави* (21–46), Бања Лука: Филозофски факултет.

Гордон (2008): Томас Гордон, *Како бићи усјешан наставник*, Београд: Креативни центар.

Dryden & Vos (2004): Gordon Dryden & Jeannette Vos, *Revolucija u ucenju*, Beograd: Timgraf.

Копас-Вукашиновић и Максимовић (2010): Емина Копас-Вукашиновић и Јелена Максимовић, Интересовања студената педагогије за професионално ангажовање и истраживачки рад, *Настава и васпитање*, 59, 4, 587–602.

Копас-Вукашиновић (2011): Емина Копас-Вукашиновић, От традиционалног вишег образованија к современному: проблеми и дилемме. У М. А. Соловјевой (ред), *Психолого-педагогичке аспекте воспитателног процеса в системе высшего образования, Материјали Међународној научно-практичкој конференцији* (102–111), Волгоград: Министарство селског хозяйства РФ, Департамент научно-технолошкој политики и образованија, ФГОУ ВПО Волгоградска ГСХА (Русија)

Kopas-Vukasinovic (2014): Emina Kopas-Vukasinovic, Student Initiative in the Classroom as a Prerequisite for the Development of University Education System, in: Karlovitz J. T. (edit), *Some Current Issues in Pedagogy* (37–50), Komarno: International Research Institute.

Мирков (2009): Снежана Мирков, Да ли су стратегије учења студената у складу са циљевима: корелациона анализа, у: Комленовић, Ђ., Д. Малинић и С. Гашић-Павишић (уред.), *Квалитет и ефикасност наставе* (256–268), Београд: Институт за педагошка истраживања; Волгоград: Волгоградски државни педагошки универзитет.

Станковић (2010): Дејан Станковић, Место компетенција у професионалном развоју наставника, у: Половина, Н. и Ј. Павловић (прир.), *Теорија и пракса професионалног развоја наставника* (63–84), Београд: Институт за педагошка истраживања.

Emina M. Kopas-Vukašinović  
University of Kragujevac  
Faculty of Pedagogical Sciences, Jagodina  
Emilija N. Lazarević  
Institute for Pedagogical Research, Belgrade

## THE PRESUMPTIONS OF HIGH-QUALITY COLLABORATION BETWEEN STUDENTS AND UNIVERSITY PROFESSORS

*Summary:* This paper examines the presumptions of high-quality collaboration between students and university professors. The aim of the research was to establish how the students evaluate the quality of this collaboration in the context of the student – university professor relationship and further on in the context of organization of teaching activities. By using descriptive research method and the content analysis procedure, the opinions which were brought out by the students during the organized questioning in a focus group have been systemized. The results of this research confirm the fact that the students without a doubt recognize and determine the quality of university professors' work, and that their opinions are in concordance with the opinions of the renowned contemporary pedagogues.

*Key words:* the quality of collaboration between university professors and students, organization of teaching activities, students' accomplishments, managing the process of learning.



**Живорад М. Марковић**  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука, Јагодина  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::796(497.11)“2014“  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. октобар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## УТИЦАЈ ГИМНАСТИКЕ, ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА И СПОРТСКИХ ИГАРА НА ЕФЕКТИВНО ВРЕМЕ ВЕЖБАЊА

*Апстракт:* Циљ рада<sup>2</sup> је био да се истражи утицај гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања по фазама часа, као и на укупно ефективно време вежбања на часу физичког васпитања. Истраживање је реализовано у Основној школи „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнци у другом полугодишту школске 2013/2014. године. Посматрани су часови са садржајима из гимнастике, елементарних игара и спортских игара. Ефективно време вежбања утврђивало се праћењем изабраног ученика у току часа. За обраду података поред дескриптивне статистике, примењена је Мултиваријантна анализа варијансе (МАНОВА) и Дискриминативна анализа. Дескриптивни показатељи упућују на различите утицаје наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара на трајање ефективног времена вежбања по фазама часа, као и укупним ефективним вежбањем на часу физичког васпитања. Мултиваријантна анализа варијансе указује да између наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара у односу на поједине фазе часа постоји статистички значајна разлика са нивоом статистичке значајности од  $p=0.020$ . Компетентност учитеља у избору наставних садржаја је одлучујући фактор који утиче на побољшање нивоа моторичких способности и усвајање нових спортско-техничких знања.

*Кључне речи:* утицај, гимнастика, елементарне игре, спортске игре, ефективно вежбање.

---

<sup>2</sup>Рад је реализован у оквиру пројекта *Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р Србије*, под бројем III47015, а као део потпројекта *Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р Србије*, који финансира Министарство за просвету и науку Републике Србије – Циклус научних пројеката 2011–2014.

## УВОД

Физичко васпитање, као планска и осмишљена делатност, са јасно дефинисаним циљем, започиње у институционализованом образовању Србије предшколским васпитањем, а завршава се најчешће са завршетком образовања у средњим школама.

Шепа (1958) наводи *да физичко васпитање није ни предмет ни вежбања, него дефиниција*. Ова дефиниција је проширена и преформулисана, тако да је *физичко васпитање у школи и предмет и вежбања и дефиниција* (Матић 1978: 31).

Поред овога, корисно је у овом контексту навести и шта физичко васпитање није, тј. његове негативне дефиниције – *физичко васпитање није игра ни значењски није оперативно, физичко васпитање нису (само) школски наставни часови и физичко васпитање није (само) физичко вежбање* (Матић, Бокан 1990: 20–25).

Час физичког васпитања је основни, најчешће примењивани и обавезни организациони облик образовно-васпитног рада у настави физичког васпитања, који утврђује наставни план и програм. Настава физичког васпитања је заснована на теоријским основама физичког васпитања и теорији васпитања. Наставом су се бавили многи истакнути теоретичари и методичари, тако да она представља јединствен васпитно-образовни процес који захтева свеукупне снаге и способности ученика, његову личност у целини и његов интегрални развитак (Берковић 1978: 15).

У вези са проблемом/слабостима физичког васпитања најчешће се истиче следеће: недовољно организован и плански рад у предшколским установама и млађим разредима основне школе, мања могућност васпитача и наставника разредне наставе да реализују сложене задатке физичког васпитања, неуједначени, често и слаби материјални услови школе за реализацију наставе физичког васпитања и чињеница да ученици у настави физичког васпитања још увек не добијају на прави начин теоријска знања у обиму и нивоу који је предвиђен наставним програмом.

Процес физичког васпитања је један од најсложенијих процеса. Његова сложеност се најбоље огледа у структури процеса физичког образовања чији је резултат физичка образованост (Вишњић и сар. 2004). За процес физичког образовања један од најбитнијих елемената, поред развоја моторичких (физичких способности), јесте стицање умења, вештина и спортско-техничких знања. У овом раду спортско-техничка знања су наставни садржаји из гимнастике (вежбе на справама и тлу), елементарне игре (просте, дечије игре) и спортске игре, заступљене својим садржајима у плану и програму наставе физичког васпитања млађег школског узраста.

Структуром часа физичког васпитања се још у 16. веку бавио Меркуриалис (Mercurialis). Значајан утицај у структурирању имали су Линг (Ling), Линхарт (Linhart) и познати аустријски теоретичар и методичар физичког васпитања Грол (Groll) (Илић, Мијатовић 2006).

Код наших истакнутих методичара трајање појединих фаза часа је различито, што одређује специфичности у структурирању ових часова (Шепа 1958; Мејовшек 1962; Матић 1978; Аруновић 1982; Трипковић 1983; Милановић 1986; Вишњић и сар. 2004; Марковић, Вишњић 2008).

На основу чињеница да различити наставни садржаји могу утицати на трансформацију моторичких способности и ниво спортско-техничких знања деце, *циљ* рада је био да се истражи утицај гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања по фазама часа, као и на укупно ефективно време вежбања на часу физичког васпитања.

## МЕТОД РАДА

Истраживање је реализовано у Основној школи „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу у другом полугодишту школске 2013/2014. године. Да би се утврдило ефективно време вежбања по деловима часа и укупно ефективно време вежбања на часу физичког васпитања у односу на наставне садржаје, извршено је посматрање пет часова са садржајима из гимнастике, пет часова са садржајима из елементарних игара и пет часова са садржајима из спортских игара.

Ефективно време вежбања се утврђивало случајним одабиром ученика и његовим праћењем у току читавог часа. Ефективно време се мерило само у тренуцима када је ученик трчао, скакао, водио лопту, радио вежбе обликовања и др. Пожељно је да ученик коме се мери ефективно време вежбања не зна да је објекат посматрања и мерења.

Узорак испитаника обухватио је петнаест ученика четвртог разреда основне школе. Одабир ученика је био условљен слободним избором истраживача. Поред истраживача, на часу је био присутан и записничар, који је бележио измерено време у претходно припремљеном формулару.

У обради података добијених емпиријским истраживањем, поред дескриптивне статистике, примењена је Мултиваријантна анализа варијансе (Манова) и Дискриминативна анализа.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Увидом у Табелу 1. може се уочити да је најкраће ефективно време вежбања било у четвртој фази часа. Највеће одступање од средње вредности,

на шта указује стандардна девијација, јесте у трећој фази часа. Минималне и максималне вредности истраживаних варијабли налазе се у очекиваном распону за дате наставне садржаје. Веће вредности коефицијента варијације указују на хетерогеност резултата, која је изражена у трећој фази часа.

**Табела 1.** Централни и дисперзиони параметри и мере асиметрије и спљоштености трајања ефективног вежбања по појединим фазама, као и укупно ефективно вежбање на часу у односу на садржаје из гимнастике

Faze	M	Sd	Min	Mah	Cv	Interv. Pov.		Skew.	Kurt.	KS-p
I Faza	151.60	66.71	80.00	234.00	44.00	68.76	234.44	-.02	-1.55	999.990
II Faza	207.20	87.01	105.00	312.00	41.99	99.16	315.24	.15	-1.54	999.990
III Faza	339.00	223.24	61.00	660.00	65.85	61.80	616.20	.26	-.88	999.990
IV Faza	87.40	46.89	15.00	134.00	53.65	29.18	145.62	-.66	-.83	999.990
EVV	785.20	367.25	268.00	1212.00	46.77	329.17	1241.22	-.34	-1.14	999.990

*Лејенга:* M – Аритметичка средина; Sd – Стандардна девијација; Min – Минимални резултат; Mah – Максимални резултат; Cv – Коефицијент варијације; Interv. Pov. – Интервали Поверења; Skew. – Степен нагнутости криве; Kurt. – Степен закривљености врха криве; KS-p – Колмогоров–Смирновљев тест; I Faza – Уводни део часа; II Faza – припремни део часа; III Faza – главни део часа; IV Faza – завршни део часа и EVV – Ефективно време вежбања.

Вредност скјуниса са негативним предзнаком, у првој и другој фази часа, као и укупном ефективном времену вежбања, указује на изразито позитивну асиметричну криву. Вредност куртозиса је мања од три, што указује на то да су резултати хомогени и да је крива лептокуртична. Вредности Колмогоров–Смирновљевог теста указују да се дистрибуција вредности за резултате истраживаних фаза часа и ефективног времена вежбања налази у оквиру нормалне расподеле.

**Табела 2.** Централни и дисперзиони параметри и мере асиметрије и спљоштености трајања ефективног вежбања по појединим фазама, као и укупно ефективно вежбање на часу у односу на садржаје из елементарних игара

Faze	M	Sd	Min	Mah	Cv	Interv. Pov.		Skew	Kurt.	KS-p
I Faza	120.00	60.68	63.00	217.00	50.57	44.65	195.35	.80	-.63	999.990
II Faza	298.20	126.97	101.00	420.00	42.58	140.54	455.86	-.73	-.85	999.990
III Faza	719.80	469.83	189.00	1185.00	65.27	136.40	1303.20	-.32	-1.77	999.990
IV Faza	86.60	39.53	43.00	150.00	45.65	37.51	135.69	.76	-.46	999.990
EVV	1224.60	622.48	409.00	1704.00	50.83	451.66	1997.54	-.48	-1.65	999.990



Највеће одступање од средње вредности, на шта указује стандардна девијација, присутно је у трећој фази часа, са вредношћу од 126.97. Минималне и максималне вредности указују на то да се вредности налазе у очекиваном распону. Веће вредности коефицијента варијације указују на хетерогеност, која је најизраженија у трећој фази часа.

Повећане вредности скјуниса указују да је расподела негативно асиметрична, то значи да крива расподеле резултата нагиње ка већим вредностима, односно да има више већих вредности у односу на нормалну расподелу, што је изражено у првој фази часа. Смањене вредности скјуниса указују да је расподела позитивно асиметрична, што значи да крива расподеле резултата нагиње ка мањим вредностима, односно да има више мањих вредности у односу на нормалну расподелу, што је изражено у другој фази часа. Вредност куртозиса је мањи од три, што указује да су резултати хомогени и да је крива лептокуртична. Дистрибуција вредности углавном се креће у оквиру нормалне расподеле код свих фаза часа и ефективног времена вежбања.

**Табела 3.** Централни и дисперзиони параметри и мере асиметрије и сљошћености изражања ефективне вежбања по појединим фазама, као и укупно ефективно вежбање на часу у односу на садржаје из спортијских игара

Faze	M	Sd	Min	Mah	Cv	Interv. Pov.		Skew	Kurt	KS-p
I Фаза	149.60	28.80	120.00	181.00	19.25	113.84	185.36	.28	-1.75	999.990
II Фаза	281.60	75.15	181.00	360.00	26.69	188.28	374.92	-.26	-1.42	999.990
III Фаза	946.80	282.30	601.00	1350.00	29.82	596.27	1297.33	.25	-.95	999.990
IV Фаза	99.40	44.68	62.00	170.00	44.95	43.92	154.88	.85	-.82	999.990
EVV	1477.40	347.98	964.00	1882.00	23.55	1045.31	1909.49	-.42	-.91	999.990

Код часова са наставним садржајима из спортских игара у завршној фази часа остварено је најкраће ефективно време вежбања.

У трећој фази часа присутно је највеће одступање од средње вредности, на шта упућује вредност стандардне девијације од 282.30. Минималне и максималне вредности у највећем су распону у главној фази часа. Хетерогеност је веома изражена у четвртој фази, на шта указује вредност коефицијента варијације од 44.95, а хомогеност у првој фази часа – са вредношћу од 19.25.

Вредности скјуниса са негативним предзнаком указују на изразито позитивну асиметричну криву. Вредност куртозиса је мања од три, што указује на то да су резултати хомогени и да је крива лептокуртична.

Вредности Колмогоров–Смирновљевог теста указују да се дистрибуција вредности за све фазе часа, као и укупно ефективно време вежбања, налазе у оквиру нормалне расподеле (Табела 3).

## АНАЛИЗА РАЗЛИКА УТИЦАЈА ГИМНАСТИКЕ, ЕЛЕМЕНТАРНИХ И СПОРТСКИХ ИГАРА НА ЕФЕКТИВНО ВРЕМЕ ВЕЖБАЊА У ПОЈЕДИНИМ ФАЗАМА ЧАСА, КАО И УКУПНОМ ЕФЕКТИВНОМ ВРЕМЕНУ ВЕЖБАЊА

У овом поглављу ће се доказати или одбацити тврдња да постоји значајна разлика између утицаја наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања у појединим фазама часа, као и укупном ефективном времену вежбања.

**Табела 4.** Значајност разлика између наставних садржаја из гимнастике, елементарних и спортских игара у односу на ефективно време вежбања у појединим фазама часа, као и укупном ефективном времену вежбања

Analiza	n	F	p
Manova	5	3.151	.020
Diskriminativna	2	2.019	.135

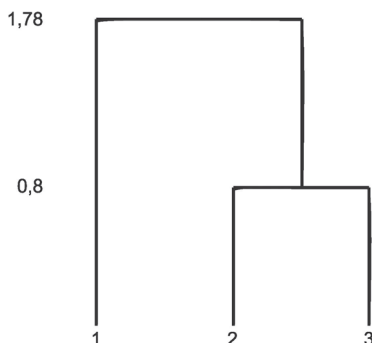
Мултиваријантна анализа варијансе указује да између наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара у односу на поједине фазе часова постоји статистички значајна разлика са нивоом статистичке значајности од  $p=.020$ . Вредности дискриминативне анализе указују да и поред уочене разлике, која се јавља у појединачним случајевима, не егзистира граница, односно не постоји никакво садејство, на основу којег би се одредила граница између утицаја гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања по фазама часа и укупно ефективно време вежбања (Табела 4).

**Табела 5.** Дистанца (Махаланобисова) између гимнастике, елементарних игара и спортских игара

	Гимнастика	Елементарне игре	Спортске игре
Гимнастика	.00	1.26	2.06
Елементарне игре	1.26	.00	.80
Спортске игре	2.06	.80	.00

Рачунањем Махаланобисове дистанце између група добија се још један показатељ сличности или разлика. Дистанце указују да је најмање растојање између ефективног времена вежбања са наставним садржајима из елементарних игара и спортских игара. Највеће растојање је између ефективног времена вежбања са наставним садржајима из гимнастике и спортских игара (Табела 5).

**Дендрограм 1.** Дистанце између утицаја гимнастике, елементарних игара и спортских игара на ефективно време вежбања по фазама часа и укупно ефективно време вежбања

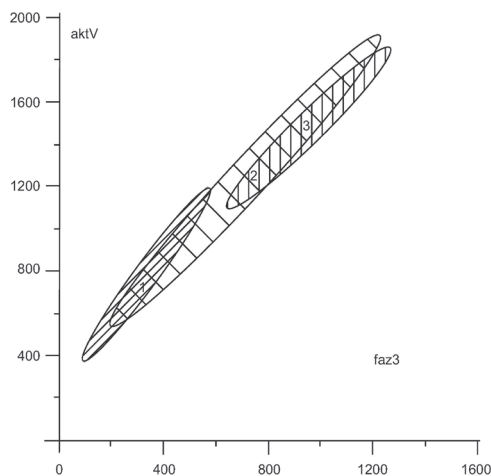


Легенда: Гимнастика, Елементарне игре и Спортске игре

На основу приказаног дендрограма уочава се да су најмање разлике у ефективном времену вежбању са наставним садржајима из елементарних игара и спортских игара, са вредношћу од .80. Највеће разлике у ефективном времену вежбања су са наставним садржајима из гимнастике и спортских игара, са вредношћу од 1.78.

На основу графичког приказа елипси (интервала поверења) могуће је уочити међусобни положај и карактеристике наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара у односу на трећу фазу часа и ефективно време вежбања код гимнастике и спортских игара.

**Графикон 1.** Елипсе интервала поверења за гимнастику, елементарне игре и спортске игре у односу на два најдискриминативнија стања – трећа фаза часа (faz3) и ефективно време вежбања (aktV).



Легенда: Гимнастика, Елементарне игре, Спортске игре, Трећа фаза часа (faz3) и Ефективно време вежбања (aktV)

На Графикону 1. апсциса (хоризонтална оса) је трећа фаза часа (faz3), а ордината (вертикална оса) је ефективно време вежбања (aktV). Могуће је запазити да у односу на трећу фаза часа наставни садржаји са гимнастиком имају најмању вредност, а наставни садржаји са спортским играма највећу вредност. У односу на ефективно време вежбања ситуација је иста.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Искоришћеност времена часа физичког васпитања се може посматрати са два аспекта: први је трајање часа или тзв. *ајсолућно време часа*, а други *ефективно време вежбања*. Ефективно време вежбања може износити 9.04 минута, или 20,08% од нормиране временске вредности часа од 45 минута (Станојевић 1965) па до 29.02 минута када су у питању елементи из спортских игара (Марковић 2010: 63).

Наставни садржаји из гимнастике су својим ефектима условили просечно ефективно време вежбања од 13.08 минута (29.06%). Елементарне игре су биле ефикасније и условиле су ефективно вежбање у трајању од 20.41 минут (45.35%). Најефикаснији су били садржаји са елементима из спортских игара са 24.62 минута (54.71%) ефективног времена вежбања.

За дуже ефективно време вежбања неопходни су: квалитетна припрема, организација и реализација наставног процеса од стране наставника, као и одабир примерених садржаја датом узрасту, метода и облика рада уз адекватну контролу наставног процеса.

Ефективно време вежбања зависи и од одговарајућег избора и примене методичко-организацијског облика рада. У слабијим материјалним условима примена захтевних методичких организацијских облика рада условиће повећање ефективног времена вежбања и повећање физиолошког оптерећења (Prskalo, Findak 2003).

Применом допунске вежбе у главном делу часа повећано је ефективно време вежбања са 10.46 минута без допунске вежбе на 13.60 са допунском вежбом (Prskalo 2001; Prskalo, Findak 2004; Марковић, Вишњић 2009).

Вредности мултиваријантне анализе варијансе указују да између наставних садржаја из гимнастике, елементарних игара и спортских игара у односу на поједине фазе часа постоји статистички значајна разлика.

Вредности дискриминативне анализе указују да и поред уочене разлике, која се јавља у појединачним случајевима, не постоји никакво садејство на основу којег би се одредио утицај гимнастике, елементарних игара и спортских игара, на ефективно време вежбања по фазама часа и укупно ефективно време вежбања.

Између ученика и ученица постоји разлика у ефективном времену вежбања на часу са истим наставним садржајима. Најмање ефективно време

вежбања срећемо на часовима са садржајима из гимнастике, а највеће код спортских игара и то првенствено код кошарке (Аруновић и сар. 1979).

У учитељској заклетви стоји: [...] *у име своје часџи, сџављам знак да ћу: марљиво учџи, не само збој себе, већ збој свакој дејџења у школи и усавршаваџи сџруку учџиљсџива [...].* На основу наведеног цитата јасно је да учитељима преостаје целоживотно учење у циљу стицања практичних и теоријских знања из физичког васпитања како би донекле остварили циљ физичког васпитања, а то је: *да разноврсним и систематским методичким активностима, у повезаности са осталим васпитно-образовним подручјима, допринесе интегралном развоју личности ученика (когнитивном, афективном, методичком), развоју методичких способности, стицању, усавршавању и примени методичких умења, навика и неопходних теоријских знања у свакодневним и специфичним условима живота и рада.*

## ЛИТЕРАТУРА

Аруновић и сар. (1979): Драгослав Аруновић, Оптерећеност и ангажованост ученика на часовима физичког васпитања, *Физичка култура*, 5, 372–379.

Аруновић (1982): Драгослав Аруновић, Неке идеје за реструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста, *Физичка култура*, 3, 256–257.

Берковић (1978): Лука Берковић, *Методика физичког васпитања*, Београд: НИП Партизан.

Вишњић и сар. (2004): Драгољуб Вишњић и сар., *Теорија и методика физичког васпитања*, Београд: Ауторско издање.

Илић, Мијатовић (2006): Стефан Илић, Слађана Мијатовић, *Историја физичке културе*, Београд: Д. Т. А. ТРАДЕ.

Марковић, Вишњић (2008): Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Модификација структуре часа физичког васпитања као могућност ефикаснијег развоја физичких способности ученица, *Зборник радова са међународних конференција са међународним учешћем „Антрополошки сјајус и физичка активност деце, омладине и одраслих“*, ур. Г. Бала, Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања, 339–346.

Марковић, Вишњић (2009): Zivorad Markovic, Dragoljub Visnjic, The influence of the “additional exercise” on transformation of motoric abilities of primary school students, М. Mikalacki (Eds.), 1<sup>st</sup> International Scientific Conference “Exercise and quality of life”, Novi Sad: Faculty of sport and physical education, 151–158.

Марковић (2010): Живорад Марковић, *Методика настава физичког васпитања – Практикум*, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Матић (1978): Миливоје Матић, *Час телесног вежбања*, Београд: НИП Партизан.

Матић, Бокан (1990): Миливоје Матић, Божо Бокан, *Физичко васпитање, увод у стручно-теоријску наградњу*, Нови Сад: Едиција „Око“.

Мејовшек (1962): Мејо Мејовшек, *Осва методика настава физичког одгоја*, Zagreb: Visoka škola za fizičku kulturu.

Милановић (1986): Љубинко Милановић, Прилог идеји о реструктурирању часа физичког васпитања, *Физичка култура*, 3, 199–200.

Prskalo (2001): Ivan Prskalo, Допунско вјежбање чимбеник оптерећења на satu тјелесне и здравствене културе, *Zbornik radova „10. ljetna škola pedagoga fizičke kulture Republike Hrvatske“*, ur. K. Delija, Poreč, 69–70.

Prskalo, Findak (2003): Ivan Prskalo, Vladimir Findak, Metodički organizacijski oblici rada u funkciji optimalizacije nastavnog procesa, *Napredak*, 144 (1), 53–65.

Prskalo, Findak (2004): Ivan Prskalo, Vladimir Findak, Vrednovanje utjecaja dopunske vježbe na efektivno vrijeme vježbanja, *Zbornik radova sa 13 ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, ur. V. Findak, Rovinj: Hrvatski kineziološki savez, 174–177.

Станојевић (1965): Иван Станојевић, Могућности за побољшање квалитета и интензитета наставног рада, *Пушјеви савременој физичкој васпитању у школи*, Београд: ЈЗФК, Партизан.

Трипковић (1983): Миленко Трипковић, Поводом чланка Аруновића, Д. (1982). Неке идеје за реструктурирање часа телесног вежбања са ученицима старијег школског узраста, *Физичка култура*, 1, 65–66.

Шепа (1958): Милица Шепа, *Методика физичкој васпитања – уџбеник за учитељске школе и школе за ошће образовање*, Београд: Нолит.

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## THE INFLUENCE OF GYMNASTICS, ELEMENTARY GAMES AND SPORT GAMES ON EFFECTIVE EXERCISE TIME

*Abstract:* The goal of this research was to evaluate the influence of gymnastics, elementary games and sport games on effective exercise time by lesson phases as well as on total effective exercise time during physical education lesson. The research was realized in primary school „Jovan Jovanović Zmaj“ in Svilajnac during the second term of 2013/2014 school year. The lessons with gymnastics, elementary games and sport games were monitored. The effective time of exercise was determined by monitoring of a chosen student during the lesson. Descriptive statistics and multivariate analysis of the variant (MANOVA) and discriminative analysis were applied for the processing of data. Descriptive indicators show different influences of teaching contents from gymnastics, elementary games and sport games on duration of effective exercise time by lesson phases, as well as total effective exercise during physical education lesson. Multivariate analysis of variant indicates that there is statistically significant difference between teaching contents in gymnastics, elementary games and sport games in relation to some phases of the lesson with the level of statistical significance  $p=0.020$ . The competence of teachers in the choice of programme contents is decisive in improving the levels of motor abilities and acquiring new sport technical knowledge.

*Key words:* influence, gymnastics, elementary games, sport games, effective exercising.

Мила Б. Бељански  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Слободан Б. Бељански  
ОШ „Братство-јединство“, Сомбор

УДК: 37.064.3-057.87  
303.682  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. август 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## КОРЕЛАТИ СОЦИОМЕТРИЈСКОГ СТАТУСА КОД УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

*Апстракт:* Социометријски статус је један од најчешће коришћених, а по неким ауторима и један од најважнијих, показатеља положаја ученика у групи вршњака. Овим истраживањем желели смо да дођемо до сазнања да ли је социометријски статус ученика повезан са социоекономским статусом родитеља, као и полом и школским успехом ученика. Узорак чини укупно 127 ученика ОШ који су попунили социометријски упитник. Резултати анализе показују да је прихваћеност у групи вршњака и висок социометријски статус у директној вези са високим школским постигнућем код ученика основне школе. Са друге стране, овим истраживањем је указано да на социометријски статус ученика не утиче социоекономски статус родитеља, осим занимања мајки где се показала статистички значајна разлика и значајна веза. Свакако, приликом креирања програма и рада са децом која имају проблем у социјалним односима налази оваквих и сличних истраживања добијају на значају.

*Кључне речи:* социометријски статус, социоекономски статус, ученика, социјални односи.

### УВОД

Ако је колективни живот и рад један од најбољих начина за изграђивање позитивних интерперсоналних односа, онда у школи, односно одељењу, треба стварати такве услове за рад и живот ученика који би на најоптималнији начин омогућавали успешан развој оних друштвено-моралних вредности које ће утицати и на развој појединца и на развој колектива. Међутим не прихватају сви ученици школски колектив на исти начин. Неки се лакше укључују у њега, а неки теже. У интеракцијским интерперсоналним односима у васпитно-образовном процесу ученици заузимају различите положаје, а крећу се у границама равноправности, доминације и подређености. Није непозната чињеница да поједини ученици који не успевају да се укључе у

одељење слабије напредују и у учењу. Последице таквог стања не носе само они, већ често, и разред као целина.

Многи истраживачи су дошли до потврђених закључака да социоекономски статус породице утиче на котирање положаја ученика у одељењу. То је само један од узрока битних за (не)прихватање ученика као друга, а и зна се из свакодневног живота да „емотивна припадност“ тј. пријатељство је једна од битних људских покретачких снага.

Недостатак пријатеља и/или низак степен социјалне прихваћености од стране вршњака обезбеђује основу за појаву извесне неадекватности у развоју личности. Нека истаживања (Youniss 1980; Asher and Gottman 1984) су показала да 5 до 10 процената деце основношколског узраста не именује ниједног пријатеља из свог одељења. Ово се може сматрати прилично великим бројем деце ако се има у виду да многи наставници сматрају унапређивање социјалног развоја једним од својих примарних задатака. Многи сматрају да ће свако дете које има проблема са блиским пријатељима имати проблема и у другим подручјима живота. Ово је можда претерана тврдња јер не дозвољава могућност компензације која може произаћи из других нивоа или типова дружења. Ипак, искуство нас учи да су многе невоље и проблеми имали већу тежину управо због недостатка блиских пријатељских веза или због неспособности да се успоставе и одрже пријатељски односи (Крњајић 1990).

Клима у којој се интерперсонални односи догађају такође је значајна компонента за развој пријатељских односа и за социометријски статус. Срдачна, топла и охрабрујућа клима има неупоредиво већи утицај од хладне, потцењујуће атмосфере (Youniss 1980). Зато се наставници и сви други који раде са младима у школи могу сматрати најодговорнијим за развој позитивне атмосфере у одељењу. Из наведеног не би требало извести закључак да су вршњачки односи идилични и да се успостављају и развијају у бесконфликтним ситуацијама.

Проблем који је привукао посебну пажњу многих социометричара био је однос између социометријског статуса и неких психо-социјалних карактеристика личности. Од психо-социјалних фактора најчешће су довођени у везу са социометријским статусом: интелигенција, црте личности, социоекономски статус, школски успех, ставови, интересовања, физичка близина, спољашњи изглед, итд. И поред теоријско-методолошких разлика, како у приступу проблему, тако и у добијеним резултатима, за сва ова истраживања (Youniss 1980; Asher, S. R. and Gottman J. M. 1984; Милошевић 2011) карактеристично је да су полазила од једне опште и заједничке претпоставке, тј. уверења да између ових варијабли постоји значајна повезаност. Наравно, због природе нашег проблема, као и због наших потреба и обима овог истаживања, варијабле које смо ми проучавали биле су усмерене на повезаност социометријског



статуса са једне стране и социоекономског статуса, пола и школског успеха са друге стране.

Социоекономски статус и васпитни однос родитеља према деци дуго времена заокупља пажњу истраживача и аутора, те је утврђено да родитељи нижег социоекономског статуса примењују већи степен строгости у васпитању своје деце објашњавајући да су нестрпљиви да им деца постигну успех и да имају велику жељу да их деца престигну и постану успешнија да би допринели угледу породице (Pašalić Kreso 2012).

Обележја студија које смо навели а које се баве социометријски мереном прихваћеношћу јесте усмереност на карактеристике субјеката високог и ниског социометријског статуса. Друга битна карактеристика ових истраживања је да се скоро искључиво баве утврђивањем чиниоца или корелата социометријског статуса. Другим речима, основна методолошка карактеристика је изучавање корелационих веза између социометријског статуса и многобројних психосоцијалних карактеристика деце и омладине.

## МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

На узрок социометријског статуса утичу многи фактори али у овом истраживању смо желели да испитамо повезаност социоекономског фактора на развијање односа у одељењу. Стога, нас занима да утврдимо утицај социоекономског статуса родитеља на социометријски статус ученика као и разматрање повезаности пола и школског успеха ученика основне школе, а све са *циљем* поређења ученика са високим социометријским статусом и ученика са ниским социометријским статусом у односу на социоекономски статус родитеља, пол и школски успех ученика.

Имајући у виду резултате досадашњих истраживања, може се поставити генерална хипотеза: *Претпоставља се да постоји позитивна повезаност између социометријског статуса ученика и социоекономског статуса родитеља.*

На основу генералне хипотезе могу се поставити две појединачне хипотезе:

- Високи социометријски статус ученика зависиће од социоекономског статуса родитеља;
- Позитивна веза између социометријског статуса ученика задржаће свој основни смер деловања и када се уведу варијабле као што су пол и успех (девојчице имају виши социометријски статус од дечака).

У овом истраживању је коришћена *метода* систематског неексперименталног посматрања, односно дескриптивна метода уз

социометријско анкетирање и социометријски упитник (анкета) као *инструмент* који је коришћен у овом истраживању.

Истраживањем је обухваћено укупно 127 ученика четвртог и шестог разреда једне основне школе у Сомбору.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати до којих се дошло у овом истраживању заснивају се на подацима добијеним од ученика основне школе. Укупан узорак чинио је 127 ученика (то је узраст од 9 до 12 година). Социометријске матрице биле су основа за интерпретацију резултата и основа за израчунавање индивидуалних и групних индекса (индекс групне тензије, индекс групне кохезије, индекс социјалног статуса, индекс одбацивања и индекс прихватања). Ученици су подељени у две групе (НСС – низак социјални статус и ВСС – висок социјални статус). Критеријум за поделу ученика у ове две групе је била аритметичка средина Индекса социјалног статуса (ИСС – показује положај појединца у групи одређен ставовима осталих чланова групе према њему) за узорак у целини који је износио 0,02, те су испитаници са ИСС испод 0,02 припали првој а испитаници са ИСС изнад 0,02 другој групи. Социометријским упитником издвојено је 56 ученика који имају ниски социометријски статус и 71 ученик чија је аритметичка средина била већа од 0.02, тј. ти ученици су издвојени као ученици са високим социометријским статусом (ВСС).

Током даљег истраживања, испитивана је разлика између ове две групе ученика у следећим варијаблама: социоекономски статус, пол и школски успех. На основу добијених резултата могу се извести следећи закључци:

Не постоји позитивна повезаност између социометријског статуса ученика и социоекономског статуса родитеља. Узрок највероватније треба тражити у самом узорку који броји мало испитаника (127), па се на основу њега не могу извести генерализације које би потврдиле хипотезу. Један од узрока непотврђености хипотезе је што су образовање и занимање родитеља подељени у пет категорија, па и сами ученици у две категорије (НСС и ВСС), чак и тај релативно добар узорак (што се тиче величине), распршио се у толико много категорија. Тако се дешавало да у оквиру одређене категорије добијемо свега неколико ученика, а њих неколико не могу се сматрати репрезентативним да би доказали одређену хипотезу.

Узорак представљају ученици од 9 до 12 година старости, узраст који тада, у том периоду, мења своје социјално понашање – где је оријентација детета са себе усмерена на групу вршњака. Тада деца, у том узрасту постају способна за сарадњу и кооперацију. Међутим, ипак деца на овом узрасту немају развијену свест о социјалним разликама (јер се тек на овом узрасту појављује свест о другим људима са којима треба знати сарађивати), немају

нити развијене предрасуде нити развијен систем вредности ни систем ставова. Многа истраживања која су рађена на ову тему (Смиљанић-Чолановић 1973; Крњајић 2002; Милошевић 2011) као испитанике су узимали адолесценте, код којих постоји развијена свест о социјалним разликама и самим тим су потврђивали хипотезу да постоји позитивна повезаност између социометријског статуса ученика и социоекономског положаја родитеља. Истраживање које је извршио С. Крњајић (1981) сведочи о чињеници да адолесценти и одрасли имају тенденцију да бирају пријатеље међу оним особама које припадају истом или вишем социоекономском статусу.

Из табеле 1. може се закључити да једино у односу на занимање мајки постоји статистички значајна разлика у дистрибуцији ученика (што сведочи добијени хи-квадрат – 8.07). Постоји претпоставка за овакву дистрибуцију података. Наиме, мајке које имају атрактивнија занимања и које су кроз професију испуниле себе као личност, позитивније утичу на децу и посвећују више времена својој деци (ако не више онда свакако квалитетније), за разлику од мајки деце са ниским социоекономским статусом – које раде по сменама, немају времена за њих, итд.

**Табела 1.** Дистрибуција ученика према занимању њихових мајки

	НСС		ВСС	
	f	%	f	%
1. категорија	18	30.4	3	3.6
2. категорија	16	26.1	28	32.1
3. категорија	22	43.5	36	57.1
4. категорија	-	-	4	7.1
у к у п н о	56	100	71	100

Хи-квадрат =8.07 df=3 p=.04

Досада су истраживања показала велики утицај мајки на интелектуални развој детета. Ниво образовања мајке високо корелира са њеним васпитно-образовним вредностима (0.81) док њене васпитно-образовне вредности позитивно корелирају са временом која мајка проведе читајући деци (0.49) а нешто нижа корелација је утврђена са занимањем мајке (0.36). Васпитно-образовне вредности мајке су у позитивној корелацији са интелектуалним нивоом детета (0.71), а такође и други фактори позитивно утичу на интелектуални развој детета али у много мањој корелацији (Bukatko & Daehler 1992: 392).

Резултати нашег истраживања доводе до закључка да социоекономски статус није битан фактор који утиче на социометријски статус ученика. Претпоставља се да он утиче у малој мери, јер уопште у свету важи незванично

правило „свој са својим“, али се не одражава на дечја пријатељства, барем не на том узрасту.

У нашем истраживању смо испитивали повезаност школског успеха и пола ученика са социометријским статусом. Корелације за сваку од њих рачунали смо посебно и дошли смо до следећих резултата: Успех ученика је у значајној мери повезан са социометријским статусом ученика. Овим закључком се потврдила хипотеза да постоји позитивна веза између социометријског статуса и успеха ученика.

Ученици са високим социометријским статусом постигли су значајно бољи *школски успех* него ученици ниског социометријског статуса. Међу ученицима са високим социометријским статусом нема ни једног са недовољним, довољним нити добрим успехом, док међу ученицима са ниским социометријским статусом нема недовољних али има довољних 4.3%, а добрих има у значајној мери 39.1%. За успех који ученици постижу у школи од изузетног значаја су индивидуалне карактеристике (интелигенција, црте личности, пол, узраст, интересовања, социјалне вештине, итд.) Овим обележјима придодаје се, често, дуга листа спољашњих утицаја (наставни стил, утицај вршњачке групе, очекивања родитеља, социоекономски статус, итд.). Стога су индивидуалне особине и услови у којима се одвија дечји развој фактори који у значајној мери утичу на школско постигнуће.

Добијени налаз упућује да је школски успех један од најзначајнијих фактора који утиче на процес међусобног бирања. Свакако да налази претходних истраживања говоре исто тако да је школски успех значајна варијабла без обзира на узраст (Спасеновић 2008). Истовремено, школски успех је најцењенији критеријум током целокупног школовања, како од стране наставника и родитеља, тако и од друштвене заједнице. Самим тим се доказује да и сами ученици школски успех узимају као битан одређивач у процесу међусобног бирања. Свакако из свакодневног искуства, можемо се присетити колико су популарна деца која су одлична, у њима као да се остварује узор у неким својим тежњама. Томе су највероватније најсклонија деца нижег школског узраста. Нека наша претпоставка зашто је то тако, може се повезати и са високим социоекономским статусом. Наиме, успешнији родитељи тј. родитељи који имају виши социоекономски статус више очекују од деце, више се њима баве, квалитетније раде са њима и усмеравају их, одрастају у стимулативнијем окружењу, па самим тим постижу бољи успех, бирају су у одељењу и имају виши социометријски статус. То је претпоставка индиректне повезаности социоекономског и социометријског статуса ученика и родитеља, а преко школског успеха.

Ни код пола нису пронађене статистички значајне разлике између ученика са високим и ученика са ниским социометријским статусом. Овим

истраживањем уочено је да су и девојчице и дечаки подједнако (не)популарни у оквиру свог одељенског колектива.

Недовољна убедљивост статистичких параметата довела нас је до хипотезе да објашњење оваквих резултата треба тражити у вишефакторској условљености социометријског статуса. Другим речима, пол ученика удружен са неким другим факторима (на пример, добар школски успех, висок социоекономски статус, итд.) највероватније условљавају висок социометријски статус. Хипотеза се чини прихватљивом и због чињенице да и ученици ниског социометријског статуса имају подједнако распоређене скорове и у категорији дечака и у категорији девојчица, али зато не поседују у довољној мери, на пример, добар школски успех. Исто тако, разлог ове неповезаности варијабли можемо потражити и у чињеници да се деца налазе у том узрасном периоду када је карактеристично хомосексуално дружење и бирање пријатеља које воле на основу сопственог пола, а исто тако одбацавање супротног пола. Самим тим пошто имамо подједнак број и дечака (64) и девојчица (63), имамо међу половима приближно исти број привлачења и одбијања (девојчице бирају свој пол, а одбацују дечаке и обратно).

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Овим истраживањем није обухваћен ни део овог проблема, нити су исцрпљене све могућности приступа истом. Свакако било би занимљиво проверити на ком се то узрасту јавља свест о социјалном статусу и када он почиње да буде значајан чинилац социометријског статуса. Исто тако, ваљало би испитати који то чиниоци, осим школског успеха, утичу на социометријски статус на овом узрасту. Наша претпоставка је да на овом узрасту можда више утичу скотоми (да ли поједини ученици носе одређена помагала, затим да ли имају нека посебна физичка обележја), физички изглед у целини итд.

Са друге стране, овим истраживањем је указано да социометријски статус ученика није повезан са социоекономским статусом родитеља, осим занимања мајки где се показала статистички значајна разлика и значајна веза. С тим у вези, може се закључити да деца која постижу бољи успех у школи и имају висок социометријски статус истовремено имају мајке које високо цене образовање и имају високе аспирације за даље школовање своје деце, као и занимања којима су задовољне.

Дакле, прихваћеност у групи вршњака и висок социометријски статус је у директној вези са високим школским постигнућем што се тиче ученика основне школе. Приликом решавања проблема са којима се суочавају ученици на плану интерперсоналних односа треба имати у виду социометријски статус ученика у вршњачкој групи, који може бити последица школског успеха. То свакако може бити путоказ при креирању програма намењених побољшању

социометријског статуса непопуларне деце у школи као и рада са ученицима која имају проблем у социјалним односима.

## ЛИТЕРАТУРА

Asher, Gottman (1984): S. R. Asher and J. M. Gottman, *The Development of children's friendship*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bukatko, Daehler (1992): D. Bukatko & M. W. Daehler, *Child development, A topical Aproach*, Houghton Mifflin Co, Boston, Toronto.

Крњајић (1981): С. Крњајић, *Социометријски сјааиус ученика*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Крњајић (2004): С. Крњајић, *Социјално йонашање ученика*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Милошевић (2011): Н. Милошевић, *Породица и социјално понашање деце*. У: Јевтић Б. и Кнежевић-Флорић О., *Изазови социјално-йедайошке гелайносйи*, 135–148. Ниш: Филозофски факултет.

Рађалић (2012): Kreso, A. Рађалић, *Koordinate obiteljskog odgoja*, Sarajevo, Filozofski fakultet.

Смиљнић-Чолановић (1973): В. Смиљнић-Чолановић, *Социометрија и исйиййивање социјалне йерцеййије*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Спасеновић (2008): В. Спасеновић, *Вршњачки односи и школски усййех*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Steinberg, Mounts (1989): L. J. D. Elmen Steinberg and N. S. Mounts, *Autoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescent*, Vol. 60, No. 6, 1424–1436.

Youniss (1980): J. Youniss, *Parents and peers in social development*, Chicago, University of Chicago Press, доступно на [www.books.google.rs](http://www.books.google.rs) (посећено 12. 3. 2011).

Mila B. Beljanski  
University of Novi Sad  
Faculty of Education in Sombor  
Slobodan B. Beljanski  
Elementary school “Bratstvo-jedinstvo”, Sombor

## CORRELATES OF THE SOCIOMETRIC STATUS WITH ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

*Summary:* Sociometric status is one of the most frequently used – and according to certain authors – the most significant indicator of the students’ status in the peer group. This research aimed to show whether the sociometric status of the student can be influenced by the socioeconomic status of the parent, gender and school achievements. The sample was consisted of 127 elementary school students who completed the sociometric questionnaire. The analysis results indicate that the acceptance in the peer group and high sociometric status are directly related to academic achievement with the elementary school students. On the other hand, this research has shown that sociometric status of the student is not influenced by the socio-economic status of the parent, apart from the profession of mothers, where a significant difference and statistical correlation were found. Indeed, when creating programmes and working with children who have problems in social relationships, the results of researches such as this can prove relevant.

*Key words:* sociometric status, socio-economic status, student, social relationships.





# СТРУЧНИ РАДОВИ



Вера М. Савић

Факултет педагошких наука  
Универзитета у Крагујевцу  
Јагодина  
Катедра за филолошке науке

УДК: 371.3::811.111

Стручни рад

Примљен: 18. септембар 2014.

Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ТЕМАТСКА НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ КАО ОДГОВОР НА ЗАХТЕВЕ ОБРАЗОВАЊА У 21. ВЕКУ

*Апстракт:* Образовни системи широм света предузимају кораке на свим нивоима образовања како би ученике и студенте што боље припремили за живот и рад у свету који је све више интернационално и интеркултурално повезан (ЕАСЕА 2012; Еневер 2012; Гартон и др. 2011; Гредол 2006; Сато 2013; Шин, Крендол 2014). Нове вештине које су неопходне за успех у образовању и каријери обухватају знање страних језика и интеркултуралну компетенцију (Бајрам и др. 2002; Којл и др. 2010; Кертен, Далберг 2010; Мекеј 2001; Шин, Крендол 2014; Хаинкел 2001). Развој ових компетенција се у свету остварује разним облицима интегративног приступа, при чему се енглески језик (као страни или други језик) користи као средство за извођење наставе из осталих школских предмета, све чешће и на млађем узрасту.

Полазећи од позитивних искустава страних образовних система у примени интегративног приступа, рад истражује потенцијал интегративне наставе за јачање лингвистичких и интеркултуралних компетенција ученика млађег узраста. У раду се најпре дају аргументи за примену интегративне наставе као иновативног приступа у настави енглеског језика на млађем узрасту, а затим се анализирају програми интегративне (билингвалне) наставе који су до сада развијани у основним школама у Србији. Указује се на могућности тематске наставе (као облика интегративне наставе) за примену интердисциплинарног приступа настави и анализира потенцијал програма континуираног стручног усавршавања наставника енглеског језика под називом *Theme-Based Instruction in TEYL* да задовољи потребе наставе страног језика на млађем узрасту у Србији 21. века и допринесе развоју вештина неопходних за успешан живот и рад у условима које намеће глобализација.

*Кључне речи:* ученици млађег узраста, вештине за 21. век, лингвистичке компетенције, интеркултуралне компетенције, интегративна (тематска) настава, стручно усавршавање.

## 1. УВОД

Двадесет први век је донео бројне промене и увео нове вредности у готово све области савременог живота, од економије и политике, преко технологије и науке, до образовања. Образовање постаје главни кључ успеха у свету који се свакодневно све више интернационално и интеркултурално повезује, а образовни системи широм света предузимају кораке на свим нивоима како би ученике и студенте што боље припремили за живот и рад (ЕАСЕА 2012; Еневер 2012; Гатон и др. 2011; Гредол 2006; Сато 2013; Шин, Крендол 2014). Основна идеја водила у свим образовним реформама јесте развој нових вештина које ће ученике спремити за живот у свету који се изузетно брзо мења и у коме оно што науче у току школовања није довољно за дуготрајну успешну каријеру.

У условима глобалног повезивања веома важну улогу има знање енглеског језика као интернационалног језика комуникације у области економије, дипломатије, науке, технологије, туризма, саобраћаја, спорта, медија и забаве. Поред тога, енглески језик стиче све значајније место и у области високог образовања као глобални академски језик, и све већи број универзитета у земљама у којима енглески није први језик нуди интернационалне програме на енглеском језику отворене за упис студената из читавог света (Гредол 2006: 74). Стога је потпуно разумљива тежња родитеља широм света да својој деци омогуће учење енглеског језика од најранијег узраста, као и реакције образовних система да енглески језик уведу као обавезни предмет у првим годинама формалног образовања.

Пратећи светске трендове, Министарство просвете Србије увело је 2003. године предмет Енглески језик као обавезан од првог разреда основног образовања (ученици старости 6–7 година). Настава се од првог до осмог (завршног) разреда основног образовања изводи са два часа недељно. Курикулум за млађи узраст (од првог до четвртог разреда, узраст од 6/7 до 10/11 година) прописује примену комуникативне методе у настави енглеског језика и развој вештина разумевања слушањем и говора у првом и другом разреду и интеграцију све четири језичке вештине у трећем и четвртном разреду. Такође, курикулум за млађе разреде наглашава значај развоја комуникацијских вештина и интеркултуралне компетенције, мада не даје детаљне смернице за њихово остваривање.

Рад најпре разматра могућности за развој кључних компетенција у настави енглеског језика на млађем узрасту у Србији, а затим истражује потенцијал интегративне наставе за јачање лингвистичких и интеркултуралних компетенција ученика млађег узраста увођењем тема и садржаја везаних како за културу народа који се енглеским језиком служе као првим језиком, тако

и за културе народа широм света за које енглески језик представља средство интернационалне комуникације.

## 2. ВЕШТИНЕ ЗА 21. ВЕК И НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Настава енглеског језика на млађем узрасту има за циљ да припреми ученике да енглески језик користе у усменој и писаној комуникацији. С обзиром на све већу повезаност људи на глобалном нивоу, као и на доступност информација и људског знања на интернету углавном на енглеском језику<sup>1</sup>, настава треба да припреми ученике за комуникацију са припадницима других народа, као и за самостално претраживање и обраду нових информација употребом технологије (Шин, Крендол 2014: 326).

Вештине које су неопходне за остваривање ових циљева су предмет разматрања образовних система широм света и већ се уводе у наставне програме од најранијег узраста. У Сједињеним Америчким Државама кључним областима сматра се свест о глобалном свету, финансијска, економска, пословна и предузетничка писменост, грађанска писменост, здравствена писменост и еколошка писменост, које треба развијати кроз три групе вештина<sup>2</sup>: 1. вештине учење и иновације (критичко мишљење и решавање проблема; комуникација и сарадња; креативност и иновација); 2. вештине дигиталне писмености (информатичка писменост; медијска писменост; информациона и комуникациона технолошка писменост); 3. професионалне и животне вештине (флексибилност и адаптивност; иницијатива и самоупућивање; социјална и интеркултурна интеракција; продуктивност и допринос; лидерство и одговорност) (Шин 2014: 327). Говори се и о „вештинама 7К“<sup>3</sup>, које обухватају комуникацију, кроскултурно разумевање, критичко мишљење, каријеру, компјутерску писменост, креативност и колаборацију (Трилинг, Феидел 2009, в. Шин 2014: 328).

---

<sup>1</sup> Према резултатима истраживања које објављује W3Techs – World Wide Web Technology Survey (<http://w3techs.com>), 1. октобра 2013. године 55,4% садржаја на интернету је било на енглеском језику, убедљиво више него на свим другим језицима заједно. На другом месту био је руски језик са само 6,1%, а затим немачки, који обухвата 5,9% свих интернет садржаја.

<sup>2</sup> Документ на српском језику, под насловом *Шта учимо нашу децу: Листа вештина за 21. век* (<http://www.iths.edu.rs/media/files/Vestine-za-21-vek.pdf>), непознатог аутора и датума издања, садржи готово идентичну листу, која је састављена на основу страних извора. Није познато да ли се ради о листи вештина које су прихваћене и укључене у наставу, као ни ком нивоу наставе је намењена.

<sup>3</sup> На енглеском “7Cs Skills”, тако назване јер имена свих ових вештина почињу словом „C“ енглеског алфабета: communication, cross-cultural understanding, critical thinking, career, computing, creativity, collaboration (Шин, Крендол 2014:328).

Сато (2013: 4) наводи једно од највећих интернационалних истраживања у овој области под називом *Развијање и оцењивање вештина за 21. век (Assessment and Teaching of 21st Century Skills – ATC21S)*, чији је првенствени циљ било јасно дефинисање вештина неопходних за успех у 21. веку. Истраживање је дало укупно десет вештина у оквиру четири одвојене области: А) Начин размишљања: 1. Креативност и иновација; 2. Критичко мишљење, решавање проблема, доношење одлука; 3 Учење како се учи, метакогниција; Б) Начин рада: 4. Комуникација; 5. Колаборација (тимски рад); В) Средства за рад: 6. Медијска писменост; 7. Информатичка писменост; Г) Живот у свету: 8. Грађанство – локално и глобално; 9. Живот и каријера; 10. Лична и друштвена одговорност – укључујући и културну свест и компетенцију (Бинкли и др. 2010, в. Сато 2013: 5–7).

Разматрајући могућности развијања ових вештина у когнитивној сфери, Сато (2013: 10) полази од Блумове таксономије (1956) ревидиране од стране Андерсонове и Кретвола (2001, в. Сато 2013: 10–11) тако да су три нивоа мишљења нижег реда (памћење/знање, разумевање, примена) у хијерархијском односу, док су три облика мишљења вишег реда (анализа, синтеза/креација и евалуација) паралелна; аутор затим мапира вештине за 21. век у односу на ревидирану таксономију и закључује да се ове вештине углавном поклапају са мишљењем вишег реда, али да за три од десет вештина (комуникација, колаборација и информатичка писменост) мапирање није могуће. Веома важан закључак аутора представља истицање потребе да се мишљење вишег реда развија већ код ученика млађег узраста, с обзиром да истраживања (нпр. Отес, Грејсан 2004, в. Сато 2013: 12) показују да су деца способна да развију мишљење вишег реда раније него што то тврди Пијажеова теорија о когнитивном развоју, посебно у области критичког мишљења<sup>4</sup>.

Настава енглеског језика на млађем узрасту пружа бројне могућности за интеграцију поменутих вештина. Развој лингвистичких/комуникационих и интеркултуралних компетенција деце има за циљ да их припреми за успешну комуникацију са вршњацима широм света, за размену искустава у областима које су домен њиховог интересовања, као и да им омогући стицање нових знања и вештина које ће им бити потребне касније у животу. С обзиром да су ове вештине међусобно повезане и често се преклапају, развој комуникацијских вештина немогућ је без развоја интеркултуралне компетенције, док критичко мишљење праги развој информатичке писмености (Шин, Крендол 2014: 330).

Интеркултуралне компетенције могу се развијати у настави енглеског језика на млађем узрасту употребом материјала који говори о културама

---

<sup>4</sup>Према резултатима истраживања које објављује W3Techs – World Wide Web Technology Survey (<http://w3techs.com>), 1. октобра 2013. године 55,4% садржаја на интернету је било на енглеском језику, убедљиво више него на свим другим језицима заједно. На другом месту био је руски језик са само 6,1%, а затим немачки, који обухвата 5,9% свих интернет садржаја.

разних држава у свету, док се адекватним питањима о садржини материјала може развијати критичко мишљење. У настави треба створити услове за смислену комуникацију на страном језику и креирати активности које укључују кооперацију и тимски рад на пројекту везаном за интеркултуралне теме. Успешна интеркултурална комуникација захтева развој емпатије, толеранције и поштовања према другим културама и избегавање стереотипа и осуде. Ученицима млађег узраста потребна је велика подршка наставника за истовремено развијање језичких и интеркултуралних компетенција (Савић 2013: 38–39). Једна од најефикаснијих метода за остваривање ових циљева јесте интегративна настава којом се интегрише настава енглеског језика и садржај осталих школских предмета.

### 3. ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ У СРБИЈИ

Без обзира на велики број акронима<sup>5</sup> који се користе да се означи настава страног/другог језика у којој се користе садржаји других наставних предмета, односно настава школских предмета на страном или другом језику, интегративна настава се односи на обраду тема из наставних предмета као што су математика, природне или друштвене науке у настави енглеског језика, чиме се постиже истовремени развој лингвистичких компетенција ученика и њихово упознавање са садржајем предмета (Нунан 2011: 199–224). Интегративну наставу може изводити наставник страног језика или предметни наставник, уз одређена прилагођавања и стицање компетенције везане за садржај предмета који предаје на енглеском језику (наставник страног језика) и унапређивање језичких компетенција (предметни наставник). Уколико је фокус на садржају предмета, ради се о билингвалној настави, док се настава којој је главни циљ језички развој може назвати тематском наставом страног језика.

Теоретску основу интегративне наставе страног језика чине истраживања у области усвајања страног језика и у образовној и когнитивној психологији (Сноу 2001: 304). Према Кршеновој теорији усвајања страног језика (1984, в. Сноу, исто), до усвајање страног језика долази када ученик разуме језички инпут, а не када учи напамет речи или механички ради граматичка вежбања; у интегративној настави језика инпут разумљив јер се ради о садржини која је ученику блиска, намењена његовом узрасту у наставном програму за разред који похађа, интересантна и везана за свакодневни живот. Поред тога, интегративна настава задовољава и захтеве социокултурне теорије Виготског

---

<sup>5</sup> Најпознатији акроними су: CLIL (Content and Language Integrated Learning), CBI (Content-Based Instruction), TBI (Theme-Based Instruction), CBLT (Content-Based Language Teaching), LAC (Language Across the Curriculum), EMI (English as a Medium of Instruction).

о учењу страног језика јер омогућава да се створе услови у којима у зони наредног развоја одрасла особа или вршњак са развијенијим компетенцијама помаже детету у учењу (исто). Најзад, највећу подршку овом моделу наставе дају Андерсонова истраживања теорије учења (1993, в. Сноу, исто) која подржавају приступ у коме се усваја академски језик (CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach) јер се на тај начин подстиче дугорочно памћење и развијају стратегије које омогућавају самостално учење.

Први билингвални програми појавили су се у Канади још шездесетих година прошлог века, затим су настали и ширили се у Сједињеним Америчким Државама, да би данас интегрисана настава страног језика и садржаја била присутна широм света, представљена са много различитих модела. У Европи се појавила осамдесетих година прошлог века, најпре у Финској, а затим у Мађарској и Шпанији, као израз тежње Европске уније за остваривањем вишејезичности у земљама чланицама. Сматра се да овај вид наставе примењује значајне методичке принципе успешне и ефикасне наставе страног језика јер задовољава потребу ученика да буду у контакту са страним језиком, да страни језик користе за аутентичну комуникацију и у практичне сврхе, да интегришу све четири језичке вештине и да стекну самопоуздање у коришћењу страног језика (Европска комисија 2006: 7). Отуда у већини европских земаља данас постоје школе које примењују интегративни приступ и интегришу наставу језика и предметних садржаја, при чему се енглески језик користи као доминантни језик наставе садржаја (ЕАСЕА 2012: 94). Број школских предмета који се предају на енглеском језику варира од школе до школе, као и њихова структура.

У Србији су се први пилот програми билингвалне наставе појавили 2004. године у основној и средњој школи<sup>6</sup>, где је на француском језику извођена настава математике, биологије, хемије и техничког и информатичког образовања (у 7. и 8. разреду основне школе, а не на млађем узрасту). Данас се билингвална настава изводи у пет предшколских установа, 11 основних и 10 средњих школа. Главни разлог експанзије билингвалне наставе јесте пројекат Владе Аутономне Покрајине Војводине (АПВ), односно Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице, под називом „Увођење двојезичке наставе на српском и енглеском језику у установе образовања и васпитања на територији АПВ“ из 2010. године. Пројекат је почео да се реализује од школске 2011/2012. и сада, у трећој години реализације,

---

<sup>6</sup>У сарадњи са Француском владом и Француским културним центром билингвална српско-француска настава је уведена у Основну школу „Владислав Рибникар“ у Београду и Трећу београдску гимназију. (<<http://www.os-ribnikar.edu.rs/dvojezicna-nastava.php>> 20. 03. 2013.)



укључује пет предшколских установа, пет основних школа и три гимназије на територији АПВ<sup>7</sup>.

Модел билингвалне наставе у школама у Србији су различити<sup>8</sup>, тако да се проценат садржаја који се предају на страном језику креће од 30% до 45%. Нови Закон о основама система образовања и васпитања из 2009. године предвиђа увођење билингвалне наставе (члан 9), и то тако што локална заједница даје иницијативу за увођење билингвалне наставе уколико предметни наставници школе испуњавају услове за увођење наставе на страном језику<sup>9</sup> и уколико постоји интересовање ученика и родитеља, као и подршка страног партнера<sup>10</sup>.

Може се сматрати да билингвална настава на млађем узрасту у Србији добија свој континуитет тек са иницијативом Владе АПВ из 2010. године. У брошури под називом „Увођење двојезичке наставе на српском и енглеском језику у установе образовања и васпитања на територији АПВ“ најављује се увођење билингвалне наставе на предшколском узрасту интеграцијом Кембриџ међународног курикулума за узраст од 5,5 до 7 година у припремни предшколски програм прописан од стране Министарства просвете Републике Србије, затим у првом циклусу основног образовања (од првог разреда) и у другом циклусу основног образовања (од шестог разреда), имплементацијом још два Кембриџ међународна програма: Cambridge International Primary Programme, од првог до петог разреда, и Cambridge Lower Secondary Programme, од шестог до осмог разреда (Влада АПВ 2010: 4). Предмети који се изучавају на енглеском језику на предшколском узрасту јесу Математика и Околина, у млађим разредима основне школе то су Математика и Свет око нас, а у старијим разредима основне школе билингвално се изучавају Математика, Географија или Биологија. Више од 600 ученика било је школске 2012/2013. укључено у спровођење билингвалне наставе у АПВ, док је 25 васпитача и наставника у Кембриџу похађало методичку обуку за његову реализацију фебруара 2013<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> Сви подаци су преузети са интернет сајта Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице, који се редовно ажурира, па су тако у овом раду изнети подаци из извештаја са Конференције о билингвалном образовању, одржане 29. 11. 2013, који је објављен истог дана на интернет адреси: [http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID\\_mat=1482&PH\\_PSESSID=jm2saejgulirjan6rej62jj9n0](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1482&PH_PSESSID=jm2saejgulirjan6rej62jj9n0)

<sup>8</sup> Од 2008. године постоје и примери интегрисања Кембриџ међународних програма у Србији у приватној основној и средњој школи „Руђер Бошковић“ у Београду, а од 2010. и у Новом Саду, уз могућност да ученици полажу међународну матуру и стекну право да образовање наставе на универзитетима у иностранству

<sup>9</sup> Језички услов за предметне наставнике јесте познавање страног језика на нивоу B2 Заједничког европског оквира за језике (Council of Europe 2001).

<sup>10</sup> За српско-енглеску наставу подршку пружа Британски савет у Београду (<http://www.mojedete.rs/8391-U-skolama-sve--vise-bilingvalne-nastave.html>; 20. 03. 2013.).

<sup>11</sup> Подаци су преузети са интернет сајта Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице, и налазе се на адреси: <http://www.puma.vojvodina>.

Пре тога, у периоду од јуна до октобра 2011. организована је методичка обука у земљи за 24 од ових васпитача и наставника, уз значајну подршку Британског савета у Београду и представника издавача Cambridge University Press, који имају кључну улогу у обезбеђивању наставних материјала и континуираног професионалног усавршавања за наставнике.

Брошура „Увођење двојезичке наставе на српском и енглеском језику у установе образовања и васпитања на територији АПВ“ (Влада АПВ 2010) низом питања и одговора намењених ученицима, родитељима, али и учитељима и наставницима који недовољно познају овај иновативни приступ у настави, дефинише билингвалну наставу и наводи њене циљеве и предности:

„Двојезична настава подразумева извођење појединих предмета на српском/ матерњем језику и енглеском језику, у склопу наставног плана и програма који утврђује Министарство просвете Републике Србије. Ученици уче градиво у истом обиму и према истим критеријумима као и остали који те предмете слушају само на српском језику. Главни циљ двојезичне наставе је пружање ученицима не само стручне компетенције – овладавање стручном терминологијом, у сваком појединачном програму, него и одличну језичку и комуникацијску компетенцију. Страни језик постаје средство за стицање и језичких и нејезичких знања и вештина, а матерњи и енглески језик се не искључују већ се допуњају. Ученици стичу изузетне језичке и комуникацијске компетенције и вештине, одличне стручне компетенције – овладавање стручном терминологијом у сваком појединачном програму, већу могућност стицања међународних сертификата, прилику за превазилажење својих личних, језичких и културних ограничења, већи степен осетљивости, разумевања и толеранције за друге људе, културе и језике, и лакше проналажење запослења.“ (Влада АПВ 2010: 2)

На основу горњег цитата може се закључити да билингвална настава има велики потенцијал за развој компетенција неопходних за живот и рад у 21. веку, али и да почетак спровођења овог иновативног модела наставе у Србији може изазвати недоумице, чак и код наставника. Истраживање малог обима спроведено у Србији 2010. године са наставницима енглеског језика показало је да, иако 88% испитаника тврди да зна шта је интегрисана настава страног језика и садржаја, 98% испитаника би желело да сазна нешто више о овом виду наставе страног језика, па истраживач закључује „да наставници енглеског језика нису сигурни шта је интегрисана настава страног језика и садржаја“ и да „углавном имају нејасно разумевање концепта интегрисане наставе језика и садржаја“ (Савић 2010б: 16–19). Веома је охрабрујуће што је 80% испитаника у истом истраживању изјавило да жели да добије прилику да у настави integriше садржаје енглеског језика и других школских предмета (исто).

Имајући у виду чињеницу да је припрема и развој билингвалне наставе сложен и дуготрајан процес који захтева ангажовање великог броја институција

и појединаца, али и да су њени ефекти веома повољни, нарочито у погледу значаја који има за ученике млађег узраста у развијању лингвистичких и комуникацијских компетенција, као и интеркултуралне компетенције и мотивације за учење, мислимо да се у школама које формално не примењују билингвалну наставу (која захтева да се 30–45% садржаја курикулума изводи на страном језику) може применити тематски приступ у настави енглеског језика (којим се једна до две теме у полугодишту обрађује на енглеском језику у оквиру тематских целина које обухватају 4–5 часова) и тако знатно допринети развоју лингвистичких и интеркултуралних компетенција ученика млађег узраста у школама широм Србије. У том циљу смо развили програм континуираног професионалног усавршавања наставника енглеског језика који предају у млађим разредима основне школе, под називом „Theme-Based Instruction in Teaching English to Young Learners“<sup>12</sup>. Програм се одвија у две фазе, као програм професионалног усавршавања наставника-едукатора, и као програм континуираног професионалног усавршавања наставника енглеског језика који енглески језик предају у млађим разредима основне школе у Србији.

#### 4. ТЕМАТСКИ ПРИСУП У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ И ПРОГРАМ КОНТИНУИРАНОГ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ „THEME-BASED INSTRUCTION IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS“.

Тематски приступ у настави енглеског језика на млађем узрасту представља могућност да се контекстуализује настава страног језика повезивањем са садржајима који се обрађују на часовима других школских предмета и тако курикулум енглеског језика повеже са курикулумима других предмета (Шин, Крендол 2014: 70). Оваква контекстуализација чини да комуникација на часу постане аутентична и смислена, што позитивно утиче на мотивацију ученика за комуникацију на страном језику на часу. Наставник страног језика своју наставу базира на теми која је део курикулума (нпр. вода, временске прилике, храна, пријатељство, угрожене животињске врсте, ланац исхране, геометријски облици, превозна средства, живот у граду, живот на селу, занимања, итд.) и планира низ од четири или пет часова испуњених активностима за усвајање и увежбавање новог вокабулара, граматичких конструкција и језичких функција, и развој свих језичких вештина и комуникације на страном језику. Активностима у настави повезује се учење језика, садржаја, културе и вештина критичког мишљења. Добро изабране теме и осмишљене активности креирају богат

---

<sup>12</sup> Програм ће се изводити искључиво на енглеском језику, отуда је и његов назив на енглеском.

контекст у коме су деца мотивисана да искажу сопствене мисли, идеје, осећања и искуства, користећи нови језик у интересантном контексту и развијајући управо вештине и компетенције неопходне за живот у 21. веку – језичке, комуникацијске и интеркултуралне вештине.

Програм „Theme-Based Instruction in Teaching English to Young Learners“ (в. Прилог 1) настао је као програм континуираног професионалног усавршавања наставника енглеског језика који предају у млађим разредима основне школе (Teacher Training Programme), који је најпре у августу 2013. спроведен на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу као програм за професионално усавршавање наставника-едукатора (Training-of-Trainers Programme)<sup>13</sup>.

Програм треба да омогући наставницима енглеског језика у Србији развијање и унапређивање компетенција за примену тематске наставе у млађим разредима основне школе. У првој фази Програма обучено је 17 наставника-едукатора који ће Програм спроводити у другој фази. Учесници су били наставници енглеског језика који раде са ученицима млађег узраста и већ имају искуства у извођењу акредитованих програма професионалног усавршавања наставника енглеског језика. У евалуацији програма учесници су посебно истакли иновативност идеја и применљивост америчких искустава у нашим условима. Закључено је да размењене идеје и искуства могу веома позитивно деловати на унапређивање наставе енглеског језика на млађем узрасту и да их треба реализовати у виду програма сталног стручног усавршавања за наставнике енглеског језика који раде са ученицима млађег узраста у Србији

Друга фаза спровођења Програма почеће почетком школске 2014/2015. године. Програм би требало да омогући професионално усавршавање бар 200 наставника у прве две године спровођења, чиме ће се потенцијално унапредити настава енглеског језика у 70 до 100 школа широм Србије. Очекивани ефекти обуке биће способност наставника енглеског језика да успешно повезују наставне садржаје из других предмета са наставом енглеског језика на млађем узрасту избором адекватних тема, осмишљавањем и избором адекватних активности и материјала, стварањем услова на часу за смислену комуникацију

---

<sup>13</sup> Овај програм је акредитован као Летња школа од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања Србије, и реализован уз подршку Амбасаде САД у Београду. Аутор рада је истовремено и коаутор програма, а програм је резултат тронедељног студијског боравка на Универзитету Мериленд (UMBC), Округ Балтимор, Држава Мериленд, САД, за који је аутор добио стипендију Владе САД за период јул–август 2012. године. Уз менторску сарадњу са др Џоан Кенг Шин (Dr Joan Kang Shin), професором примењене лингвистике на Универзитету Мериленд, аутором онлајн програма E-Teacher Scholarship Programme Teaching English to Young Learners, и директором програма E-Teacher Professional Development Workshop 2012, програм је осмишљен тако да се може уз одређене адаптације најпре применити за обуку наставника-едукатора, а затим као тродневни програм континуираног професионалног усавршавања наставника који раде са ученицима млађег узраста

на енглеском језику и адекватним поступцима оцењивања напретка ученика и евалуације успешности сопствене наставне праксе. Ефекат овако спроведеног програма биће много већи и са мање дилема и изазова са којима се наставници у билингвалним одељењима данас срећу: проблем обезбеђивања адекватних наставних материјала, дилема о употреби матерњег језика у настави на енглеском језику, недовољно развијене језичке компетенције наставника који изводе билингвалну наставу, или административни проблеми везани за спровођење овог облика наставе (Глушац, Мазуркијевић 2013: 99).

Програм обухвата четири предавања, четири радионице и групни рад учесника на креирању тематских целина. Предавања учесницима појашњавају теоретске основе наставе енглеског језика на млађем узрасту уопште и тематске наставе посебно, док радионице пружају могућности за искуствено учење и креативно ангажовање у припреми одговарајућих наставних материјала и осмишљавању ефикасних активности употребом мултимедија. Посебна пажња је посвећена оцењивању напредовања ученика и развоју вештина и знања које захтева образовање 21. века.

Циљеви Програма обухватају развијање свести наставника који енглески језик предају на млађем узрасту о потреби интегрисања наставних садржаја из других предмета са наставом страног језика на овом узрасту, као и оспособљавање наставника за оперативно планирање тематских целина, уз уважавање принципа ефикасне наставе на млађем узрасту, као што су: контекстуализација новог вокабулара и граматике, активирање дејег знања стеченог у настави других предмета, смислена комуникација на енглеском језику. Један од специфичних циљева је и стварање базе оперативних планова тематских целина и наставних материјала на *wikispaces* страници за даљу размену и примену у настави од првог до четвртог разреда.

Крајњи циљ Програма је јачање компетенција ученика млађег узраста у настави страног језика. Очекује се да примена тематског приступа унапреди језичка знања и вештине ученика, као и њихов когнитивни и социјални развој: увођење тема које су ученицима интересантне и део су њиховог искуства и занимљиве активности и материјали путем којих се тема обрађује, представљају контекст у којем су ученици мотивисани да учествују и размењују идеје на енглеском језику, јер је фокус на активностима, а не на вокабулару и граматичким конструкцијама (Кертен, Далберг 2010: 150). На овај начин ученици постепено граде базу академског енглеског језика, која је неопходна за њихов даљи језички развој и академски успех.

## 5. ЗАКЉУЧЦИ

Преглед најновијих тенденција у области наставе страног језика у свету и код нас говори о изузетном потенцијалу интегративне наставе за

развој језичких и интеркултуралних компетенција ученика млађег узраста, неопходних за већа постигнућа у учењу и раду у 21. веку. Нажалост, мали број наставника енглеског језика у Србији има одговарајуће компетенције да планира и изводи интегративну наставу, што се може закључити на основу посматрања часова енглеског језика у локалним основним школама: наставници углавном користе уџбеник и радну свеску у настави, уз додатак флеш картица и аудио снимака, а ученици решавају задатке у приручницима и ретко имају прилике за аутентичну комуникацију.

Ипак, интересовање које наставници показују за овај иновативни приступ у настави наговештава њихову спремност да учествују у програмима професионалног усавршавања за извођење тематске наставе енглеског језика. Верујемо да ће Програм „Theme-Based Instruction in Teaching English to Young Learners“ омогућити наставницима да стекну неопходна знања и вештине за тематско планирање наставе енглеског језика, а ученицима млађег узраста помоћи да напредују великим корацима ка будућим образовним и професионалним успесима.

## ЛИТЕРАТУРА

Бајрам и др. 2002: М. Byram et al, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe. <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf)>11.01.2012

Влада АПВ 2011: Увођење двојезичке наставе на српском и енглеском језику у установе образовања и васпитања на територији АПВ. <[http://www.puma.vojvodina.gov.rs/dokumenti/\\_obrazovanje/Bilingvalna\\_nastava/Brosura%20-%20Uvodjenje%20dvojezicne%20nastave%20na%20srpskom%20i%20engleskom%20jeziku.pdf](http://www.puma.vojvodina.gov.rs/dokumenti/_obrazovanje/Bilingvalna_nastava/Brosura%20-%20Uvodjenje%20dvojezicne%20nastave%20na%20srpskom%20i%20engleskom%20jeziku.pdf)> 20.01.2013

Влада РС 2008: Наставни план и програм за основно образовање и васпитање у Републици Србији. Службени гласник бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 и 2/2008. <[http://www.enastavnik.com/index.php?option=com\\_content&view=category&id=25&Itemid=34](http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34)>10.01.2010.

Гартон и др. 2011: S. Garton et al, *Investigating global practices in teaching English to young learners*, Aston University, UK: British Council.

Глушац, Мазуркијевић 2013: Т. Glušac, J. Mazurkijević, The CLIL initiative in Vojvodina. U Savić, Ćirković-Miladinović (ur.) *Integrating Culture and Language Teaching in TEYL*, Conference Proceedings No. 16, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 93–102.

Гредол 2006: D. Graddol, *English Next*, British Council Publications  
ЕАСЕА 2012: EACEA, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2012*, Brussels: EACEA P9 Eurydice and Policy Support. <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>> 20. 01. 2013.

Европска комисија 2006: European Commission, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Еневер 2011: J. Enever (ed.), *Early Language Learning in Europe*. British Council.  
Јоанну-Џорџиу, Рамирез Вердуго 2010: S. Ioannou-Georgiou, D. Ramirez Verdugo, Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. U Ioannou-Georgiou, Pavlou (ur.),

*Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. European Commission (Comenius fund), pp. 136–156.

Кемерон 2003: L. Cameron, Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112.

Кемерон 2008: L. Cameron, *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Кертен, Далберг 2010: H. Curtain, C. A. Dahlberg, *Languages and children – Making the match: New languages for young learners*. Boston, MA: Pearson.

Коил и др. 2010: D. Coyle et al, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Марш 2002: D. Marsh: *CLIL/EMILE – Content and Language Integrated Learning – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyvaskyla: UniCOM. <[http://ec.europa.eu/education/policies/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/doc/david_marshall-report.pdf)> 10. 3. 2009

Мекеј 2001: S. McKay, Literature as Content for ESL/EFL. U Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, Cengage Learning, 319–332.

Мун 2005: J. Moon, *Children learning English*, Oxford: Macmillan Education.

Нунан 2011: D. Nunan, *Teaching English to young learners*. Anaheim, CA: Anaheim University Press.

Пинтер 2006: A. Pinter, *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.

Пинтер 2011: A. Pinter, *Children Learning Second Languages*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Савет Европе 2001: Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.

Савић 2010а: V. Savić, Promoting primary English language teaching through Content and Language Integrated Learning. *Inovacije u nastavi*, XXIII, 2010/2, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu, 108–118.

Савић 2010б: V. Savić, Are we ready for implementing CLIL in primary language classrooms? *MELT – Magazine for English Language Teachers*, no. 13 (Spring), Belgrade: ELTA, 16–19.

Савић 2010в: V. Savić, English across the curriculum: Integrating English with Art in a primary classroom. *ELTA Newsletter*, April 2010 <[http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature\\_articles-savic.doc](http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature_articles-savic.doc)> 2. 4. 2012.

Савић 2012а: V. Savić, Effective CLIL lesson planning: What lies behind it?, u Popović, Savić (ur.) *Content and Language Integrated Learning in Teaching Young Learners*, Conference Proceedings No. 11, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 35–46.

Савић 2012б: V. Savić, CLIL Activities in Teaching English to Young Learners. *ELTA Newsletter*, <<http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april.htm>> 20.01.2013.

Савић 2012в: V. Savić, Engaging young learners through theme-based instruction. *ELTA Newsletter*, April 2012 <[http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature\\_article-savic.doc](http://www.britishcouncil.org/serbia-elta-newsletter-2012-april-feature_article-savic.doc)> 20.01.2013.

Савић 2013: V. Savić, Developing Intercultural Literacy in the Young Learner Classroom. U Savić, Ćirković-Miladinović (ur.) *Integrating Culture and Language Teaching in TEYL*, Conference Proceedings No. 16, Jagodina: Faculty of Education in Jagodina, 35–52.

Сато 2013: I. Suto, 21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?, *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, <<http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/130437-21st-century-skills-ancient-ubiquitous-enigmatic-.pdf>> 20. 1. 2013.

Скот, Итреберг 1990: W. Scott, L. H. Ytreberg, *Teaching English to children*. London: Longman.

Сноу 2001i: M. A. Snow, Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. U M. Celce-Murcia (ur.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle Cengage Learning, 303–318.

Хаинкел 2001: E. Hinkel, Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-Cultural Communication. U Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, Cengage Learning, 443–458.

Шин, Крендол 2014: J. K. Shin, J. A. Crandall, *Teaching young learners English: From theory to practice*. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Vera Savić

Faculty of Education in Jagodina  
University of Kragujevac, Serbia

## THEME-BASED INSTRUCTION IN TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS AS RESPONSE TO 21<sup>ST</sup> CENTURY EDUCATIONAL REQUIREMENTS

*Summary:* Educational systems throughout the world have made steps to properly prepare students at all levels to meet the requirements of the increasingly international, inter-connected and multicultural life (EC Key Data 2012; Enever 2012; Garton et al 2011; Graddol 2006; Suto 2013; Shin, Crandall 2014). Among the new skills needed for education and work in the 21st century is the proficiency in foreign languages and intercultural competence (Byram at al 2002; Coyle at al 2010; Curtain & Dahlberg 2010; Hinkel 2001; McKay 2001; Suto 2013; Shin, Crandall 2014). This has very important implications for English language teaching in Serbian schools, where English is being introduced as a compulsory subject from primary Grade One. Keeping in line with international approaches to developing these critical skills, the paper looks at the potential of theme-based instruction for strengthening linguistic and intercultural competences of young learners. First, it gives the rationale for integrated instruction as an innovative approach and supports it with results of international research in the area (Coyle 2007; Coyle et al. 2010; Ioannou-Georgiou 2012; Marsh 2002), then it studies the content and language integrated learning (CLIL) programmes piloted in Serbian primary education so far, and finally, it explores the potential of a comprehensive in-service professional development programme designed by the author of this paper for meeting the needs of the 21<sup>st</sup> century language teaching and learning. The programme has been developed within *E-Teacher Professional Development Workshop 2012* held at the University of Maryland, Baltimore County, USA, to be carried out in two stages in Serbia as a national programme of upgrading primary teachers' strategies in theme-based instruction and aiming to strengthen young learners' linguistic and intercultural competences through theme-based instruction. The paper concludes that theme-based instruction has an enormous potential for strengthening the skills needed in the increasingly globalised world.

*Key words:* young learners, 21<sup>st</sup> century skills, linguistic competences, intercultural competences, theme-based instruction, professional development.



**Прилог 1:** Програм континуираног професионалног усавршавања наставника енглеског језика у Србији „Theme-Based Instruction in Teaching English to Young Learners“

	<b>Планиране теме и трајање</b>	<b>Предвиђени садржаји</b>	<b>Предвиђени радни материјали</b>
<b>Први дан</b>	<p>Introduction to the Programme (30 мин)</p> <p><b>Предавање I:</b> Best Practices for TEYL (90 мин)</p> <p><b>Предавање II:</b> Theme-Based Instruction in TEYL: Creating effective thematic units (90 мин)</p> <p><b>Радионица 1:</b> Demonstration of a Thematic Unit (“Weather“) (60 мин)</p> <p><b>Радионица 2:</b> Challenges and Potential of Theme-Based Instruction: discussing the demo (60 мин)</p> <p><b>Радионица 3:</b> Creating Thematic Units Appropriate for Grades 1–4 in Serbia (stage 1) (45 мин)</p>	<p>Учесници се најпре упознају са циљевима семинара, његовим садржајем и начином рада.</p> <p>Два уводна предавања (I и II) имају за циљ да упознају наставнике са савременим теоријама о учењу језика на млађем узасту (применом конструктивистичке теорије учења и теорије о усвајању језика уз активно учешће ученика и адекватну подршку), као и да нагласе потенцијал тематске наставе да мотивише децу да страни језик користе за комуникацију на часу: теме чине контекст блиским, налик реалном животу, занимљивим и забавним (налик процесу усвајању матерњег језика).</p> <p>Радионице 1 и 2 омогућавају учесницима да кроз сопствено искуство доживе све фазе планирања тематске целине.</p> <p>Радионица 1 представља демонстрацију тематске целине на тему „време/временске прилике“ (енгл. „weather“), са садржајем и активностима за 4 часа у низу укључивањем садржаја предмета Музичко, Физичко, Ликовно, и Математика. Радионица 2 предвиђа анализу и дискусију о демонстрираној тематској целини кроз шест кључних критеријума. Радионица 3 представља групни рад на развоју тематских целина.</p>	<p>Презентације (PPT), радни листови (KWL Chart; The Challenge of Teaching Children; Thematic Planning Chart; Theme-Based Activities; Multiple Intelligences Jigsaw Reading), видео материјал (<i>The Weather Song</i>; прича <i>The North Wind and the Sun</i>; Weather flashcards).</p> <p>Поред картица са сликама, користиће се велике картице са речима песмице, папир за цртање и писање песмица, наставни план и програм за млађе разреде основне школе.</p> <p>Користиће се бојице, папир у боји, фотографије и слике, блу тек и флип чарт табле.</p> <p>Сви учесници ће добити презентације у електронској форми као подсетник за израду тематских целина.</p>

	Планиране теме и трајање	Предвиђени садржаји	Предвиђени радни материјали
Други дан	<p><b>Предавање III:</b> Assessment in Theme-Based Instruction (90 мин)</p> <p><b>Предавање IV:</b> 21st Century Skills for Young Learners (90 мин)</p> <p><b>Радионица 4:</b> Using Stories/Picture Books in Theme-Based Instruction (60 мин)</p> <p><b>Радионица 5:</b> Using Multimedia in Theme-Based Instruction (60 мин)</p> <p><b>Радионица 6:</b> Creating Thematic Units Appropriate for Grades 1–4 in Serbia (stage 2) (60 мин)</p>	<p>Уводно предавање (III) упознаје учеснике са принципима оцењивања чији је циљ унапређивање наставе, као и са техникама оцењивања које омогућавају наставнику да своје ученике боље упозна, посебно њихове индивидуалне карактеристике, остварен напредак и потребе за додатним вежбањем. Посебан нагласак је на формативном и интегративном оцењивању којима се индивидуални напредак проверава у активностима сличним онима које су коришћене у настави.</p> <p>Друго предавање (IV) уводи изузетно значајну тему о новим компетенцијама које ученици треба да стекну како би били спремни за живот и рад у новом миленијуму, као што су комуникацијске вештине, креативност и критичко мишљење, што се постиже тематском наставом.</p> <p>Радионица 4 омогућава наставницима да кроз искуство сазнају како се приче могу повезати са темама, док радионица 5 подстиче наставнике на коришћење видео материјала и филмова о темама адекватним за млађи узраст.</p> <p>Радионица 6 представља групни рад на развоју тематских целина.</p>	<p>Користиће се презентације PPT, сликовница <i>A Very Hungry Caterpillar</i>, радни листови за причу, ADDIE образац.</p>
Трећи дан	<p><b>Радионица 7:</b> Demonstration of Thematic Units Appropriate for Grade 1 in Serbia (90 мин)</p> <p><b>Радионица 8:</b> Demonstration of Thematic Units Appropriate for Grade 2 in Serbia (90 мин)</p> <p><b>Радионица 9:</b> Demonstration of Thematic Units Appropriate for Grade 3 in Serbia (90 мин)</p> <p><b>Радионица 10:</b> Demonstration of Thematic Units Appropriate for Grade 4 in Serbia (90 мин)</p>	<p>Садржај свих радионица зависиће од изабраних тема и креираних тематских целина за наставу енглеског језика у 1, 2, 3. и 4. разреду у Србији. Полазници семинара ће презентовати своје планове и учествовати у дискусији и евалуацији креираних наставних материјала.</p>	<p>Презентације и материјали (радни листови и други дидактички материјали које креирају учесници семинара).</p> <p>Сви материјали биће претходно постављени на заједничку wiki страницу како би били доступни за коментаре осталих чланова групе.</p> <p>Образац за евалуацију тематских целина.</p>

Милица Д. Митић  
Универзитет у Нишу  
Филозофски факултет

УДК: 371.3.:811.163.41  
Стручни рад  
Примљен: 12. август 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## САВРЕМЕНА НАСТАВА ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

*Апстракт:* У раду се применом компаративне и дескриптивне методе приступа дефинисању појма савремене наставе српског језика, односно упоређују се појмови „активна“ и традиционална настава. Циљ рада јесте указивање на предности савремене наставе граматике. Резултати истраживања указују на афирмацију ученика и наставника приликом иновативних облика рада. Задаци истраживања би требало да покажу на који начин јесте овај модел делотворан (неки од њих били би: преношење активности са наставника на ученика, помагање ученицима да заједнички уче и решавају задатке, као и вредновање рада).

*Кључне речи:* традиционална настава, савремена настава, методика наставе српског језика.

1. Настава језика посебно је пленила пажњу и методичара и практичара. У традиционалној настави граматике наставник обично предаје о језичким појмовима. Своја предавања често прати диктирањем, а ученик све то бележи, памти и на захтев наставника репродукује. Своја излагања наставник илуструје најчешће импровизованим примерима, а у центру пажње су формална обележја језичких појмова. Од ученика се тражи да их меморише и дословце репродукује. Такве карактеристике традиционалне наставе граматике означавају се општим појмом граматизирање. Да ли је оваква настава у школама превазиђена? Чини се да је, нажалост, још увек има.

ГраMATИКА српског језика није функционална и не води комуникативној способности ученика. Деца данас уче падежне наставке напамет и често мешају номинатив са акузативом, или датив са локативом. А то произлази из таквог учења јер не уче са разумевањем, и не повезују падеже са њиховим значењем у реченици. Учење језика мора да буде у оквиру језичког контекста. Индуктивном методом ученици могу да сами откривају правила за одређену језичку појаву на основу датих примера.

Ученици се слабо сналазе приликом учења граматике. Пракса показује да све води ка механичком учењу, него што се вежба кроз примере. Вежбе треба радити онолико дуго док не добијемо повратну информацију да су ученици савладали неку језичку појаву. Узећемо за пример разликовање предлога од осталих непроменљивих речи у неком контексту. Ученици могу извођењем одређених радњи да покажу разумевање предлога (наставник показује одређену радњу, нпр. књигу на столу итд.), уместо што предлоге науче напамет, а онда не знају да они стоје увек испред именица.

Међутим, они се тешко сналазе и са учењем синтаксе. Оно што представља ученицима проблем јесте када употребити пасивне реченице. Ако акценат у дискурсу није на вршиоцу глаголске радње, користе се пасивне конструкције, или пак, ако је он у току дискурса већ поменути, у наставку говора мало је вероватно да ће се поново поменути. И овде је исти случај: уче се наставци напамет, а кад треба глагол пребацити из актива у пасив већина ученика греша.

2. Традиционални структурални приступ наглашава значај подстицања деце на свесно анализирање граматике и учење одговарајуће терминологије. Техника анализе, у својој традиционалној форми, позната је као рашчлањивање. Већини деце оваква настава брзо досади, ученици тачно знају како ће се одвијати час на којем упознају нову или вежбају већ научену језичку појаву. Већина њих, такође, не доводи у везу изучавану појаву са свакодневном употребом језика, па изгледа као да се она изучава ради ње саме.

Основна слабост традиционалне наставе јесте њен догматско-репродуктивни карактер. Симеон Маринковић наводи да је потиснута самосталност ученика, да усвајају готова знања из излагања наставника или учбеника, и онда памте или репродукују. Таква настава ствара испрограмираног човека (Маринковић 2000: 11).

У традиционалној настави граматике српског језика најзаступљенији је фронтални облик рада. Наставник има улогу предавача и нема простора за интеракцију ученика нити оставља времена за њихове самосталне активности у функцији бољег савладавања наставних садржаја. Настава је најчешће формализована и ученицима несхватљива, што умањује трајност знања и могућност коришћења теорије у реалном животу и језичким ситуацијама. Међутим, у последњих десетак година масовнијом употребом рачунара у школама створени су услови за квалитетније иновације образовне технологије. Интерактивност и квалитет презентованих материјала уз коришћење мултимедије и хипертекста даје знатно обимније садржаје у поређењу са наставом која се одвија у традиционалним учионицама.

У традиционалној настави доминира фронтални облик рада са једносмерном комуникацијом наставника и ученика. Смањена је активност

ученика, јер наставник јесте централна личност и одлучује о садржају предавања и начину процене наученог. Због тога ученик нема могућност напредовања сопственим темпом у складу са својим предзнањима и сопственим способностима, у стицању нових знања појављују се недостаци који значајно утичу на мотивацију ученика и темељитост овладавања наставним садржајима граматике.

Таквој настави недостаје радозналост, иницијатива, самопоуздање, спонтаност, толеранција, критичко просуђивање, склоност ризику, храброст, стрпљење, флексибилност, широки и различити путеви у размишљању. Преовлађује шематизовано и једнострано понашање, слаба мотивисаност, стереотипности, уски интереси, страх од неуспеха (Маринковић 2000: 11).

Различита предзнања ученика отежавају наставнику да припреми наставне садржаје из граматике тако да они буду прилагођени свим ученицима, па се због тога најчешће одређују за ниво сложености који одговара осредњим ученицима. Такав облик наставе је, најчешће, досадан и незанимљив бољим ученицима, а с друге стране претежак и неразумљив за лошије ученике, што значи да не обезбеђује могућност напредовања у овладавању наставним садржајем темпом који одговара сваком ученику.

Посебан проблем традиционалне наставе граматике јесте недовољна интеракција између самих ученика и између ученика и наставника. Двосмерна комуникација обезбеђује ученицима боље разумевање наставних садржаја, а и наставнику да прилагоди ниво сложености излагања садржаја предзнањима ученика и да реалније вреднује њихове активности и знања. Ученик не учествује у одлучивању о томе које ће предмете и садржаје да изучава, нити које ће му наставник предавати, јер све му се то диктира и намеће и често све то води пасивности.

У традиционалној настави највише питају наставници јер ученицима није остављен простор за то, што доводи до кидања повратне спреге. Мотивације за учење су спољне (оцене, похвале, казне и сл.), па ученик ретко проверава да ли је нешто добро урадио или схватио, нити наставник врши увид у постигнуто. Наставник све ученике образује и васпитава на исти начин, а индивидуализација изостаје. Значи рад и припремање наставника је унифицирано, па је и његово реаговање неадекватно на добијене информације према постигнућима и потребама ученика.

„У традиционалној настави се од ученика захтева да меморишу велики број информација, уместо да се развијају способности ученика да разумеју принципе по којима се могу решавати одређени проблеми, што доводи до једностраног развијања репродуктивних способности и занемаривања креативних потенцијала ученика. Претерано форсирање уџбеника као јединог извора знања доводи до одвајања теорије и праксе. Уџбеник је, несумњиво, веома значајан извор знања, али се у савременој настави користе и бројни

други извори (видео и аудио материјали, рачунарски програми, практични часови у природи или у одређеним производним јединицама и сл), како би ученици могли да добију што бољу информацију о појмовима које изучавају, а не само да их апстрактно замишљају и меморишу“ (Мандић 1995: 401).

Учионице нису опремљене за организацију системски засноване наставе. У свету су начињени значајни кораци према опремању школа савременим дидактичким медијима. „Мултимедијални програми креирани за персоналне рачунара нуде могућност креирања електронских уџбеника са текстом, сликом, звучним анимацијама и филмовима тако да ученици могу самостално да напредују у савладавању наставних садржаја, да се врате на садржаје који им нису довољно јасни, да добију додатне и повратне информације у складу са својим могућностима и интересовањима“ (Мандић 2003: 113).

3. Настава на којој већ неколико деценија инсистирају и лингвисти и методичари могла би се назвати активна и стваралачка. Таква настава требало би да буде организована тако да од ученика тражи максимално интелектуално ангажовање, тј. да ученик развија своје мисаоне способности, као и апстрактно мишљење. Такође, да буде заснована на најновијим достигнућима науке о језику.

У складу са тим, настава граматике све више напушта традиционални систем формалистичког проучавања језика и афирмише функционални приступ овом феномену. Применом различитих наставних метода и облика рада тежи се томе да ученици одређене језичке појаве посматрају, уочавају, упоређују, запажају њихове битне одлике и долазе до закључака. Ово је, свакако, природнији пут стицања знања од преношења готових правила које треба применити било у говорној, било у писаној пракси.

О савременој настави писала је и др Марина Јањић у својим радовима где наводи да је најважнија карактеристика савремене школе третман детета у прогресивној настави. У средишту пажње је ученик, његова интересовања, искуства и способности на које се наставни процес мора ослањати. Њена друга карактеристика је практична делатност насупрот вербалној доминацији у традиционалној школи. Материјална основа наставе не сме у савременој школи остати по страни, при чему се мисли на оплемењивање радног простора, могућност прилагођавања наставног инвентара, опреме и наставних средстава (Јањић 2008: 9).

Разматрајући модеран приступ настави граматике, Драгутин Росандић (2005) наглашава да језичка настава није подручје где се механички меморишу облици и парадигме, већ је то жив мисаони процес. Смисао учења, према томе, нису сами језички облици, већ разумевање природе језика и његових законитости у различитим говорним функцијама. Изучавање граматичког аспекта представља елементаран посао без којег се не могу изводити ни остали

сложенији захвати у подручју језичког израза. Граматичко знање омогућиће стилистичко проучавање и развијање писаног и говорног израза уопште, па према томе настава граматике мора обухватити све облике језичког израза и развијати учеников смисао за најразличитија изражавања помоћу језика.

Росандић (2005) истиче да модерно изучавање граматике искључује преношење знања путем предавања и диктирања. Језичке појаве ученик треба сам да уочи, схвати и образложи. Ово треба остварити, не на тренутно смишљеним и пречесто коришћеним моделима, већ у њиховој практичној функцији оствареној у тексту или живој говорној комуникацији. Ако се језичка настава реализује на овакав начин, у центру пажње биће функција и значење језичких појава, док се форме испољавања посматрају као разноврсност њихових функционалних и значењских могућности.

Језичке појаве се на тај начин уче осмишљено, појмови и законитости усвајају свесно и постају део ученичких изражајних потенцијала. Оваква тенденција у настави граматике довела је до стварања и развоја методичких система чија је основна одлика стављање ученика у позицију да сам запажа, просуђује и закључује. Овим системима у настави граматике припадају: систем заснован на примени индуктивно-дедуктивних поступака, систем проблемске наставе, систем програмиране наставе и учење путем откривања.

Како истиче Росандић (2005) лингвисти су, још давно, у складу са савременом оријентацијом у науци о језику, изнели своје погледе на језичку наставу тражећи да се она развија упоредо с научним лингвистичком сазнањима и да присваја модерне методе лингвистичке науке.

4. Наставно градиво у традиционалној школи излаже се прилагођено непостојећем просечном ученику. Тако се дешава да су једни ученици преоптерећени, док су други недовољно активирани. Истина, овакав начин организовања и извођења наставе је веома једноставан, економичан и захтева најмање времена за припремање наставника. Настава је, пише Д. Мандић, често, формализована, вербализована и недовољно очигледна што смањује трајност знања и повезивање теорије са реалним животом (Мандић 2003: 33).

Међутим, у овом случају не води се рачуна о индивидуалним разликама ученика. Индивидуализована настава, како наводи Мара Ђукић (1995), представља „наставну организацију у којој ће сваки ученик да учи несметано, без застоја и да успешно овладава сваком следећом етапом у процесу учења и наставе. Индивидуализована настава треба да буде тако организована (заснована) да својим захтевима утиче на даљи развој способности ученика.

Под појмом индивидуализоване наставе подразумевамо организацију наставног рада која се темељи на индивидуалним разликама међу појединцима. Полази се од општих и специјалних способности ученика, различитих интересовања, индивидуалних напредовања и др. Идеја о индивидуализованој

настави се појавила као реакција на то што су у традиционалној настави на свим ступњевима и у свим врстама школа, сви ученици поучавани истим темпом, наводи Марина Јањић (Јањић 2008: 5).

Разликујемо делимичну и потпуну индивидуализацију наставног процеса. Под делимичном индивидуализацијом подразумева се таква организација наставе у којој сви ученици једног одељења добијају сличне или исте задатке по садржају, при чему сваки ученик ради самостално и према својим способностима. Потпуна индивидуализација се односи на наставу која се реализује тако што се састављају специјални задаци, посебно за сваког ученика у одељењу, а при томе се уважавају њихове индивидуалне специфичности (Ђукић 1995: 62–64).

Ученици механички усвајају градиво из граматике српског језика. Неправилни глаголи, помоћни глаголи, неке врло једноставне ствари се уче напамет. Језик се може учити и без класичних часова бубања граматике, већ из комуникације. Како? Па, на пример, наставник уместо да испредаје како су падежи у српском језику номинатив, генитив, датив итд. и како су наставци различити код именица, он може и да каже овако: „Од речи рука, ако казујемо неко одвајање или потицање, рећи ћемо руке; ако казујемо неку усмереност или одношење на појам, рећи ћемо руци; на пример, ја теби дајем нешто из моје руке, а држим нешто у својој руци.“ И ученик је тако научио падеже – не граматички него комуникацијски. А онда ученик свм у глави ствара систем, и тако ће употребити и именицу нога, иако му она конкретно није била поменута, али ће он знати да и њу по аналогiji исто тако треба да употреби.

5. Положај наставника у савременом наставном процесу битно се мења. Под утицајем бројних промена, наставник је добио неколико нових функција: а) планера и програмера, б) организатора и реализатора образовно-васпитног процеса, в) водитеља, саветодавца и васпитача, г) дијагностичара и истраживача и ц) верификатора образовно-васпитног процеса (Бранковић, Мандић 2003: 110). Исти аутори даље наводе: „Конкретније у оквиру наведених функција наставник у савременој настави остварује следеће послове и задатке:

1. врши избор, анализирање и распоређивање наставних садржаја, односно израђује годишње и тематске планове те планове за поједине наставне јединице (функција планера),

2. одређује опсежност и дубину наставних садржаја (дидактичка трансформација научних, уметничких, техничко-технолошких садржаја у предметно-наставне садржаје) те их примерава могућностима ученика (функција програмера),

3. бира, припрема и примењује облике и метода наставног рада, као и наставна средства и техничка помагала за извођење образовног процеса (функција организатора и реализатора),



4. организује, изводи, води и усмерава наставни процес (функција водитеља, саветодавца и васпитача),

5. вреднује токове и резултата наставног рада, односно праћење, испитивање и оцењивање рада и успеха ученика (функција дијагностичара и верификатора)“ (Бранковић, Мандић 2003: 110).

Наставник је спона између теорије и праксе избором наставних метода, средстава, типова наставних часова и облика наставног рада; он креира структуру часа. Не постоји један најбољи час, већ се једна методска јединица може интерпретирати на много добрих начина, при чему је сваки за себе вид наставникове креације и стваралаштва (Јањић 2008: 10).

Пред личност савременог наставника постављају се следећи захтеви:

1. развијање властите свестране личности са високим нивоом општих знања и солидном стручном образованости,

2. стицање основних педагошко-психолошких и дидактичко-методичких знања и оспособљености,

3. неговање и развијање љубави према деци и поштовање дечије личности,

4. развијање способности за демократичност у педагошком раду са ученицима, ученичким родитељима и другим наставницима и

5. изграђивање правилног односа према свом звању и континуираном стручном самообразовању (Бранковић, Мандић 2003: 111).

Наравно, поред положаја наставника у наставном процесу, мења се и положај ученика. Односе ученика према настави Н. Сузић (2003) разврстава у три групе: а) кретање према настави (ученик прихвата наставу као властиту активност која му није наметнута), б) кретање против наставе (опонирање наставних активности, разни видови омаловажавања и деструкције наставе и школе) и в) избегавање наставе (бежање са часова или напуштање школе).

У активној настави граматике дете се третира као целовита личност и полази се од његових интересовања. Учење се повезује са животом, искуствима и знањима ученика. Методе рада у савременој настави су практичне, радне, мануелне активности, цртање, лабораторијске вежбе, социјалне активности, теренски рад и сл., што наставника доводи у нови положај где је он планер активности, усмеривач, координатор, партнер. Од њега се захтева да припремање буде обogaћено медијима и средствима, да подстиче развој, мишљење, истраживачки рад, да наставу индивидуализује и прилагоди потребама ученика а не унифицирано. Сваком ученику се прилази као посебној личности и не третира се као универзални просечни ученик.

Све ово захтева од наставника да буде информисан о новим методама и облицима рада, да се стално усавршава и похађа курсеве и семинаре, да прати стручну и методичку литературу и да сарађује са стручним сарадницима у школи.

На крају закључујемо да савремена настава језика афирмише стваралаштво ученика па и самог наставника. Не трпи шаблоне, искључивости, већ је флексибилна и отворена за све што је иновативно, ново, унапређено.

#### ЛИТЕРАТУРА

Бранковић, Мандић (2003): Драго Бранковић, Данимир Мандић, *Методика информатичког образовања*, Београд: Медијаграф, Бања Лука: Филозофски факултет у Бањој Луци.

Ђукић (1995): Маја Ђукић, *Дигатички чиниоци индивидуализоване наставе*, Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Јањић (2008): Марина Јањић, *Савремена настава јаворне културе у основној школи*, Нови Сад: Змај.

Мандић (2003): Данимир Мандић, *Дигатичко-информатичке иновације у образовању*, Београд: Медијаграф.

Маринковић (2000): Симеон Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Росандић. (2005): Драгутин Росандић, *Методика књижевности одгоја*, Загреб: Школска књига.

Milica D. Mitić  
University of Niš  
Faculty of Arts

#### MODERN TEACHING GRAMMAR SERBIAN LANGUAGE

*Summary:* This paper deals with the application of descriptive and comparative method approaches to defining the concept of modern teaching of Serbian language, and compare the terms “active” classes and “traditional” classes. The aim of this paper is to point out the advantages of modern teaching of grammar. The results indicate that students and teachers show affirmation towards these innovative forms of work. The task was supposed to show how this model is effective (some of the positive sides would be the following: transfer of activities from the teacher to the student, helping students learn and solve ordinary tasks, as well as the evaluation of the work).

*Key words:* traditional teaching, modern teaching methodology of teaching the Serbian language.

Јелена М. Јосијевић  
Крагујевац

УДК: 811.111'367.625  
Стручни рад  
Примљен: 1. август 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## РЕГУЛАРИЗАЦИЈА НЕПРАВИЛНИХ ГЛАГОЛА У САВРЕМЕНОМ ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

*Апстракт:* У раду се анализира употреба изворно неправилних глагола, забележених у енглеским граматикама и речницима и са правилним облицима простог прошлог времена и прошлог партиципа, у корпусу савременог глобалног енглеског језика. Постојање правилних облика код неправилних глагола сведочи да се глагол налазио у процесу регуларизације, те да је постојала тенденција његовог преласка у групу правилних глагола. Помоћу електронског корпуса *GloWbe* добијени су подаци о употреби ове групе глагола у савременом енглеском језику који откривају да је процес регуларизације код једне групе глагола завршен. Рад открива и који облици су фреквентнији код глагола који се и даље јављају са двојаким, па и тројаким облицима простог прошлог времена и прошлог партиципа.

*Кључне речи:* неправилни глаголи, просто прошло време, прошли партицип, регуларизација.

### ПРАВИЛНИ И НЕПРАВИЛНИ ГЛАГОЛИ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

На основу начина творбе простог прошлог времена и прошлог партиципа, глаголи у енглеском језику деле се на правилне (*regular verbs*) и неправилне (*irregular verbs*). Правилни су они глаголи који облике простог прошлог времена (ППВ) и прошлог партиципа (ПП) граде додавањем флективног суфикса *-ed* на основу глагола. Код неправилних глагола облици ППВ и ПП добијају се суфиксацијом обезвученом варијантом флективне морфеме *-ed (-t/)* (са или без промене вокала основе), променом вокала основе, или задржавањем облика крњег инфинитива у све три граматичке категорије (Квирк и др. 1985:103).

Заједно са распадом флективног система, којим је енглески језик из периода од петог до дванаестог века нове ере, који је познавао чак девет доминантних коњугација (са бројним подврстама) и више мање заступљених глаголских промена (Бау и Кејбл 1993), сведен на свега четири флективне морфеме у глаголском систему (треће лице једнине простог садашњег времена, просто прошло време, и садашњи и прошли партицип) (Биби и Слобин 1982: 265), одвијао се и процес регуларизације неправилних глагола. Број неправилних глагола је са неколико хиљада (Бау и Кејбл 1993) редукован на свега две стотине (Блох 1947), а тај број је знатно већи уколико се у обзир узму и глаголи добијени префиксацијом. Иако је број неправилних глагола у односу на правилне незнатан, њихова фреквентност у језичкој употреби је огромна. Од тридесет најфреквентнијих облика простог прошлог времена, двадесет и два су облици неправилних глагола (Кучера и Францис 1967). Због тога нема сумње да неправилни глаголи у енглеском језику заслужују да се им посвети посебна пажња.

У енглеским граматицама и речницима око 75 глагола наводи се са двојаким или пак вишеструким облицима простог прошлог времена и/или прошлог партиципа (Квирк и Гринбаум 1976, Квирк и др. 1985, Хјуингс 1999). Имајући у виду да је паралелно постојање два облика једна од фаза у језичкој промени (Расторгуева 1989) може се закључити да су се сви ови глаголи у неком тренутку налазили у процесу промене, а због тога се често и називају *транзициони глаголи* (*transitioning verbs*) (Глушко 2003).

## ТРАНЗИЦИОНИ ГЛАГОЛИ У ЛИТЕРАТУРИ

Транзициони глаголи у енглеском језику одувек су привлачили пажњу истраживача, а анализирани су из најразличитијих перспектива. У контексту језичког *усложњавања* (*complexification*) и *ујрошћавања/уједностављења* (*simplification*), употребу правилних и неправилних облика у британском и америчком варијетету енглеског језика анализирао је Питер Труцил (2012). Употребом глаголских облика у зависности од демографских и географских фактора бавио се и Б. Етвуд (1953), а Шевиле (1997) се задржао само на дијалектолошком аспекту употребе. Ова појава је изучавана и из дијакхронијске перспективе (Фертиг 2009, Хансен и Ниелсен 1986, Тејлор 1994). Са аспекта дијакхроније, проблемом употребе транзиционих глагола у америчком варијетету бавио се и Викстром (2013), који је осим употребе кроз временску димензију посматрао и стилистичке аспекте (зависност употребе од жанра). Све ове анализе углавном се фокусирају на мању групу најфреквентнијих глагола из ове категорије, а чести су и случајеви где се анализира употреба само једног глагола (Бернштај 1994, Гринбаум 1996, Мареј 1998). Како су неправилни глаголи интересантни и са становишта усвајања/учења енглеског, као матерњег,

али и као страног језика, велики број анализа посвећен је моделима и схемама усвајања (Биби и Слобин 1982, Вестерман и др. 2008, Маркус 1995, Марчмен и др. 1997, Планкет и Џуола 1999). Поред свих истраживања која су спроведена на тему употребе транзиционих глагола у енглеском језику, актуелни трендови у употреби остали су ипак непознати (Круг и Шлитер 2013: 129). Није познато да ли су промене, те и код којих глагола, завршене, а нема ни података о фреквентности употребе правилног/неправилног облика код глагола који се и даље јављају са двојаким облицима.

## ТИПОВИ ПРОМЕНА КОД ПРАВИЛНИХ/НЕПРАВИЛНИХ ГЛАГОЛА

У досадашњој литератури о употреби двојаких облика транзиционих глагола у простом прошлом времену и прошлом партиципу, постојање паралелних облика приписује се процесима *регуларизације/парадигматске нивелације* (*regularization/paradigmatic levelling*) и *иррегуларизације/аналогске екстензије* (*analogical extension, irregularization, polarization*). У процесу регуларизације, код неправилних глагола развија се и правилан облик.

*hang – hung/hanged – hung/hanged*  
*learn – learnt/learned – learnt/learned*

Са друге стране, процесом ирегуларизације стварају се неправилни облици код изворно правилних глагола.

*plead – pled/pleaded – pled/pleaded*  
*sneak – snuck/sneaked – snuck/sneaked*

У овом раду испитује се употреба изворно неправилних глагола који су развили и правилне облике. Другим речима, анализа је усредсређена само на транзиционе глаголе код којих је постојање двојаких облика последица процеса регуларизације. Од 75 забележених транзиционих глагола чак 45 глагола припада овој групи (60%).

## О КОРПУСУ

У анализи је коришћен корпус *GloWbe* (*Corpus of Global Web Based-English*) који са преко 1,9 милијарди речи представља један од највећих електронских корпуса енглеског језика. Овај корпус обимнији је од Корпуса савременог америчког енглеског језика (*Corpus of Contemporary American English*) чак четири пута, а од Британског националног корпуса (*British National Corpus*) и до двадесет пута. Како се сматра да актуелни трендови у употреби облика простог прошлог времена и прошлог партиципа код транзиционих

глагола нису довољно истражени јер је број појављивања доброг броја транзиционих глагола у до тада доступним корпусима био недовољан за извођење релевантних закључака, корпус *GloWbe* наметнуо се као најбољи избор. Друга предност овог корпуса над осталим је свакако и чињеница да он садржи језички материјал из чак двадесет држава енглеског говорног подручја чиме превазилази оквире националних употреба и тенденција. На самом крају битна је и чињеница да је материјал прикупљен са интернет сајтова и блогова. Тиме, у контексту једне овакве анализе, *GloWbe* има двоструку предност у односу на корпусе чије се базе података заснивају махом на књижевним, публицистичким и научним текстовима. На првом месту, интернет сајт и блог не захтевају строго поштовање језичке норме и употреба језика је нешто неформалнија, а самим тим и приближнија природној употреби језика. Са друге стране, за разлику од научних, књижевних и публицистичких текстова, аутори интернет сајтова и блогова припадају углавном млађој популацији, а управо су млађе генерације носиоци језичких промена.

## РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Од 45 изворно неправилних глагола, код којих је у употреби забележен и правилан облик, чак 11 глагола данас се употребљавају само у правилним облицима. Другим речима, 11 некада неправилних глагола су у савременом енглеском језику правилни. То су глаголи: *abide*, *bide*, *bless*, *chide*, *hew*, *relearn*, *smell*, *spotlight*, *sweat*, *thrive* и *wed*<sup>1</sup>. У примеру су ови глаголи забележени са својим некадашњим облицима, а у корпусу *GloWbe* забележени су само у облицима твореним флективном морфемом *-ed*.

*abide* – *abode* – *abode*  
*bide* – *bode* – *bid*  
*bless* – *blest* – *blest*  
*chide* – *chid* – *chid*  
*hew* – *hewed* – *hewed/hewn*  
*relearn* – *relearnt* – *relearnt*  
*smell* – *smelt* – *smelt*  
*spotlight* – *spotlit* – *spotlit*  
*sweat* – *sweat* – *sweat*  
*thrive* – *throve* – *thriven*  
*wed* – *wed* – *wed*

Два глагола, *bet* и *rid*, у корпусу су забележена само у својим неправилним облицима ППВ и ПП (*bet* – *bet* – *bet* и *rid* – *rid* – *rid*). Код ових глагола, некада су

---

<sup>1</sup>Код глагола *wed* при додавању флективне морфеме *-ed* у писању долази до удвајања финалног слова основе (*d*) чиме се у простом прошлом времену и прошлом партиципу добија облик *wedded*.

у употреби били и правилни облици који се међутим нису одржали, те се може рећи да је процес регуларизације у ова два случаја био неуспешан. Међутим, код ових неправилних глагола облици су идентични у све три граматичке категорије и та чињеница може се узети као главни разлог неуспешности регуларизације у оба конкретна случаја. Наиме, регуларизација неправилних глагола узима се само као један вид опште тенденције парадигматског упрошћавања, а истоветност облика у све три граматичке категорије врхунац је парадигматске упрошћености.

Преостали глаголи и даље се у корпусу јављају са двојаким облицима те се може рећи да су и даље у прелазној фази. Како су уочене велике разлике у фреквентности употребе правилног тј. неправилног облика у простом прошлом времену и прошлом партиципу код одређене групе глагола, у раду је дат табеларни приказ доминантнијих облика у обе категорије са његовом процентуалном заступљеношћу (*Табела 1*).

**Табела 1:** Облици неправилних транзиционих глагола у савременом енглеском језику

Глагол	ППВ		ПП	
<i>bend</i>	<i>bent</i>	99%	<i>bent</i>	99%
<i>beseech</i>	<i>besought</i>	69%	<i>beseech</i>	56%
<i>burn</i>	<i>burned</i>	82%	<i>burned</i>	55%
<i>burst</i>	<i>burst</i>	99%	<i>burst</i>	100%
<i>bust</i>	<i>busted</i>	96%	<i>busted</i>	83%
<i>cost</i>	<i>cost</i>	95%	<i>cost</i>	95%
<i>creep</i>	<i>crept</i>	88%	<i>crept</i>	79%
<i>dream</i>	<i>dreamed</i>	60%	<i>dreamed</i>	77%
<i>dwel</i>	<i>dwelt</i>	77%	<i>dwelt</i>	94%
<i>forecast</i>	<i>forecasted</i>	64%	<i>forecast</i>	86%
<i>grind</i>	<i>grinded</i>	94%	<i>grinded</i>	99%
<i>hang</i>	<i>hung</i>	97%	<i>hung</i>	68%
<i>heave</i>	<i>heaved</i>	85%	<i>hove</i>	89%
<i>input</i>	<i>inputted</i>	96%	<i>input</i>	93%
<i>kneel</i>	<i>knelt</i>	88%	<i>knelt</i>	100%
<i>knit</i>	<i>knit</i>	77%	<i>knit</i>	65%
<i>lean</i>	<i>leant</i>	63%	<i>leaned</i>	86%
<i>leap</i>	<i>leapt</i>	64%	<i>leapt</i>	70%
<i>learned</i>	<i>learned</i>	78%	<i>learned</i>	73%
<i>light</i>	<i>lit</i>	92%	<i>lit</i>	91%
<i>quit</i>	<i>quit</i>	97%	<i>quit</i>	98%
<i>shear</i>	<i>sheared</i>	100%	<i>shorn</i>	85%
<i>shine</i>	<i>shone</i>	86%	<i>shone</i>	78%
<i>shoe</i>	<i>shod</i>	67%	<i>shod</i>	96%
<i>sow</i>	<i>sowed</i>	100%	<i>sown</i>	93%
<i>speed</i>	<i>sped</i>	92%	<i>sped</i>	61%
<i>spell</i>	<i>spelled</i>	70%	<i>spelled</i>	64%
<i>spill</i>	<i>spilled</i>	81%	<i>spilled</i>	78%
<i>spoil</i>	<i>spoiled</i>	71%	<i>spoiled</i>	65%
<i>strive</i>	<i>strove</i>	71%	<i>strived</i>	54%
<i>swell</i>	<i>swelled</i>	100%	<i>swollen</i>	65%
<i>wet</i>	<i>wet</i>	93%	<i>wet</i>	96%

Као што се може видети у табели, код 15 глагола неправилни облици су и даље доминантнији и у ППВ и у ПП. Са преко 90% појављивања неправилног

облика у ППВ и ПП забележено је 6 глагола: *bend, burst, cost, light, quit* и *wet*. Код осам глагола правилан облик је доминантнији и у ППВ и у ПП. Само се код глагола *grind* правилни облици јављају у више од 90% случајева. Код три глагола (*forecast, heave* и *input*) правилни облици доминантнији су у ППВ док су у ПП доминантнији неправилни. Супротна ситуација забележена је код глагола *beseech, lean* и *strive* где је у ППВ фреквентнији неправилан облик, а у ПП правилан. Три глагола (*shear, sow* и *swell*) у простом прошлом времену нису ни били забележени у неправилним облицима, а ситуација је остала непромењена и у савременом енглеском језику. У прошлом партиципу доминантнији су неправилни облици.

## ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Имајући у виду да је од око две стотине неправилних глагола њих чак 75 забележено са двојаким облицима простог прошлог времена и прошлог партиципа може се закључити да је систем неправилних глагола у енглеском језику и даље изузетно нестабилан. Највећи број транзиционих глагола, њих 45, испољава тенденцију ка регуларизацији те су промене које се одвијају углавном усмерене ка упрошћавању система. Већина таквих глагола је у савременом енглеском језику и даље у прелазној фази. Међутим, на основу података из корпуса, чини се да су процеси промена завршени код 13 глагола, од којих су се њих 11 усталили у својим правилним облицима, а два у неправилним.

Табеле неправилних глагола у енглеским граматикама и речницима нуде описе који су у овом аспекту селективни и/или застарели. Неретко граматике наводе један облик где су заправо у употреби два или наводе два облика где је један одавно застарео и није више у употреби. Посебно је важно у области учења енглеског језика као страног да се језичке промене, укључујући ту и регуларизацију неправилних глагола, прате и да предавачи буду у току са актуелним променама. У супротном, можемо се наћи у ситуацији да своје ученике учимо нечему што можда више и не постоји.

## КОРПУС

*GloWbe* (Corpus of Global Web Based-English): <http://corpus2.byu.edu/glowbe/>. 09.07.2014.

## ЛИТЕРАТУРА

Азар 1999: В. S. Azar, *Understanding and Using English Grammar*, NY: Pearson Education.



Алтенберг и Варо 2010: E. P. Altenberg & R. M. Vago, *English Grammar: Understanding the Basics*, Cambridge: CUP.

Бау и Кејбл 1993: A. Baugh & T. Cable, *A History of the English Language*, London: Routledge.

Бернштајн 1994: C. Bernstein, Drug Usage among High-School Students in Silsbee, Texas: A Study of the preterite, у G. D. Little & M. Montgomery (eds.), *Centennial Usage Studies*, Tuscaloosa: University of Alabama Press, 144–154.

Биби и Слобин 1982: J. L. Bybee & D. I. Slobin, Rules and Schemes in the Development and Use of the English past Tense, *Language*, 58, 2, 265–289.

Блох 1947: E. Bloch, English Verb Inflection, *Language*, 23, 4, 399–418.

Вестерман и др. 1998: G. Westermann, V. Kovic & N. Ruh, English past tense inflection: regular vs. irregular or easy vs. hard?, in B. C. Love, K. McRae & V. M. Sloutsky (eds), *Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 739–744.

Викстром 2013: E. Wikstrom, *Non-Standard –ed Forms of Irregular Verbs in Present-day American English: A Corpus based Study*, Goteborgs Universitet inst for sprak och litteraturer. [http://gul.gu.se/public/pp/public\\_courses/course57247/published/1370048531604/resourceId/23419239/content/UploadedResources/Wikstr%C3%B6m\\_E\\_N1C03\\_NonStandardEdFormsInAmE.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course57247/published/1370048531604/resourceId/23419239/content/UploadedResources/Wikstr%C3%B6m_E_N1C03_NonStandardEdFormsInAmE.pdf). 10.07.2014.

Глушко 2003: M. Glushko, Towards the Quantitative Approach to Studying Evolution of English Verb Paradigm, in A. Dahl, K. Bentzen, and P. Svenonius (eds.), *Nordlyd* 31, 1: 30–45.

Гринбаум 1996: S. Greenbaum, *The Oxford English Grammar*, New York: OUP.

Гринбаум и Квирк 1990: S. Greenbaum & R. Quirk: *A Student's Grammar of the English Language*, London and New York: Longman.

Даунинг и Лок 2006: A. Downing & P. Locke, *English Grammar: A University Course*, London: Routledge.

Етвуд 1953: A Survey of Verb Forms in the Eastern United States, *Studies in American English*, 2, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Зендворт 1975: R. W. Zandvoort, *A Handbook of English Grammar*, London and New York: Longman.

Иствуд 2002: J. Eastwood, *Oxford Guide to English Grammar*, Oxford: OUP.

Јасперсен 1942: O. Jaspersen, *A Modern English Grammar on Historical Principles*, VI: Morphology, London: Allen & Unwin.

Квирк и Гринбаум (1976): R. Quirk and S. Greenbaum, *A University Grammar of English*, London and New York: Longman.

Квирк и др. 1985: R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London and New York: Longman.

Круг и Шлитер 2013: M. Krug & J. Schluter, *Research Methods in Language Variation and Change*, Cambridge: CUP.

Кучера и Францис 1967: H. Kuiera & W. N. Francis, *Computational analysis of present-day English*, Providence: Brown University Press.

Лебрун 1964: Y. Lebon, On English Verb System, *Revue belge de philologie et d'histoire*, 42, 3, 956–962.

Мареј 1998: T. E. Murray, More on Drug/Dragged and Snuck/Sneaked: Evidence from the American Midwest, *Journal of English Linguistics*, 26, 209–220.

Маркус и др. 1992: G. F. Marcus, S. Pinker, M. Ullman, M. Hollander, T. J. Rosen, F. Xu & H. Chlasen, Overregularization in Language Acquisition, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57, 41–178.

Марфи 2005: R. Murphy, *English Grammar in Use*, Cambridge: CUP.

Марчмен и др. 1997: V. A. Marchman, K. Plunkett & J. Goodman, Overregularization of English plural and past tense inflectional morphology: a response to Marcus (1995), *Journal of Child Language*, 24, 767–779.

Планкет и Џуола 1999: K. Plunkett & P. Juola, A Connectionist Model of English Past Tense and Plural Morphology, *Cognitive Science*, 23, 4, 463–490.

Расторгуева 1989: Т. А. Rastorgueva, Očerki po istoricheskoj grammatike anglijskogo yazika, *Visshaya shkola*, Moskva.

Тејлор 1994: A. Taylor, Variation in past tense formation in the history of English, *Working Papers in Linguistics*, 1, 143–158.

Трацил 2012: P. Trudgil, *Sociolinguistic Typology: Social Determinants of Linguistic Complexity*, Oxford: OUP.

Фертиг 2009: D. Fertig, Are strong verbs really dying to fit in, *Studies in the History of the English Language* 5, Banff, Canada, May 2009. <Presentation.<http://linguistics.buffalo.edu/people/faculty/fertig/fertig/GLAC15Handout.pdf>>. 10.07.2014.

Хадлстон и Пулам 2005: R. Huddleston & G. K. Pullum, *A Student's Introduction to English Grammar*, Cambridge: CUP.

Хансен и Хиелсен 1986: E. Hansen & H. F. Nielsen, Irregularities in Modern English, *NOWELE*, 2, Odense: Odense University Press.

Хјуингс 1999: M. Hewings, *Advanced Grammar in Use*, Cambridge: CUP.

Хоард и Слоат 1973: J. E. Hoard & C. Sloat, English Irregular Verbs. *Language*, 49, 1.

Шевиле 1997: F. Chevillet, Dialectal aspects of the English strong verb system, in H. Ramisch & K. Wynne (eds.), *Language in Time and Space*, Stuttgart: Steiner, 46–59.

Jelena M. Josijević  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts

## THE REGULARIZATION OF IRREGULAR VERBS IN CONTEMPORARY ENGLISH

*Summary:* The paper analyzes the use of originally irregular verbs, recorded in English normative grammars and dictionaries with both regular and irregular forms of past simple tense and past participle, by using a corpus of contemporary global English. The existence of regular forms of irregular verbs indicates that certain numbers of English irregular verbs were involved in the process of regularization or still are. Using the electronic corpus *GloWbe* the data, concerning the use of this group of irregular verbs, were obtained. The data reveal that the process of regularization is in some cases finished. The paper also shows which form of those verbs, still being used with double forms of past simple tense and past participle, is more frequent in language use.

*Key words:* irregular verbs, past simple tense, past participle, regularization.

Радица Ристић  
Клиника за заштиту  
менталног здравља  
Ниш

УДК: 159.953.5-057.874(497.11)“2012/2013“  
Стручни рад  
Примљен: 11. септембар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ХИПЕРУЗБУДЉИВОСТ И СТИЛОВИ УЧЕЊА КОД ДЕЦЕ СА УМЕТНИЧКИМ ПРЕФЕРЕНЦИЈАМА

*Апстракт:* Предмет овог прилога<sup>1</sup> је проучавање питања односа хиперузбудљивости, базиране на теорији Казимира Дабровског, пољског психијатра и психолога, и стилова учења код деце са уметничким преференцијама и деце без уметничких преференција. Циљ истраживања је утврдити повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења код деце са уметничким преференцијама (деца која се баве сликарством, музиком, плесом, глумом) и деце без уметничких преференција. Истраживање је спроведено на узорку од 150 испитаника узраста између 8 и 13 година. Укључене су следеће контролне варијабле: пол, године старости, да ли је неки члан породице уметник, школски успех и врста уметности којом се баве. Стиливи учења процењивани су упитником ПЛСИ (Paragon Learning Style Inventory PLSI). Хиперузбудљивост је мерена Упитником за процењивање хиперузбудљивости (Overexcitability Questionnaire-Revised OEQ-REV). Добијени подаци обрађени су применом основних дескриптивних и компаративних статистичких показатеља. Резултати су показали да не постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења код деце са уметничким преференцијама и деце без уметничких преференција с обзиром на пол, да ли је неки члан породице уметник и врсту уметности којом се баве, али да постоји повезаност с обзиром на године старости и школски успех.

*Кључне речи:* хиперузбудљивост, стилови учења, уметничке преференције код деце.

### ТЕОРЕТСКА ЗАСНОВАНОСТ

Интересовања за уметност јављају се код деце на различитим узрастима. Често та њихова интересовања повезујемо са поседовањем надарености, тј. даровитости. Већина преференција се развија посматрањем и опонашањем узора, стварањем услова за њихову примену и поткрепљивањем. На развој

---

<sup>1</sup>Рад је настао у склопу пројекта Министарства за просвету и науку: „Индикатори и модели усклађивања професионалних и породичних улога“, бр. 179002.

преференције, тј. даровитости код деце велику улогу имају породица, медији и вршњаци.

### Даровитост и хиперузбудљивост – појмовна разграничења

Многи аутори прилазе дефинисању појма даровитост са различитих аспеката. Док га једна група тумачи као особину, потенцијал, способност, сазнајне компоненте, други указују на постигнуће у одређеним сферама људског деловања (Милић 2010). Заједничко свим моделима дефинисања даровитости је то да у основи сваке даровитости стоје изузетне особине личности, натпросечне способности и креативност. До сада најприхваћенији модел дефинисања даровитости дао је Рензули (Renzulli) (према Милић 2010), представивши је помоћу три круга, као производ интеракције и међузависности три елемента: натпросечне способности, мотивације и креативности.

Појам и дефиниције даровитости су се мењале током историје у циљу бољег разумевања самог феномена, природе и услова њеног настанка. Даровитост се понекад дефинише као општа интелектуална способност, општа креативна способност, продуктивно-креативна способност, скуп специфичних способности или као способност употребе мисаоних процеса. Једна од данас најприхваћенијих дефиниција даровитости полази од постигнућа. Није довољно поседовање само високих способности како би се говорило о нечијој даровитости, нужно је поседовати и мотивацију за учење као и слободан и маштовит приступ у примени тог стеченог знања, односно битно је поседовати и креативност (Чудина-Обрадовић 1990). Временом су се искристализовале неке опште спознаје о природи даровитости. Једна од њих је та да, даровитост није резултат једне карактеристике, већ комбинација особина – способности и личности. Она се може појавити у различитим подручјима способности или као изразито једна способност. Такође, може се радити о комбинацији способности које долазе до изражаја у неком подручју људског знања и деловања. Оне појединце који имају једну или више способности натпросечно развијене називамо даровитима у тој области. У Великој Британији се за такве појединце употребљава израз „способнији“ (more able) (Чудина-Обрадовић 1990).

Дабровски (према Чудина-Обрадовић 1990) говори о такозваној хиперузбудљивости, односно преосетљивости (енгл. *super-sensitivity, overexcitability*) коју даровити могу манифестовати у неколико подручја, па тако и у емоционалном. Он дефинише и описује такву осетљивост као проширену свесност која је појачана емоцијама, интелектуалном и/или физичком активношћу. Па је, тако, на пример, чест случај да у групи даровите деце пронађемо дете које се много узнемири због социјалне неправде у свету или је врло забринуто због економске кризе у свету. Степен емоционалности

које то дете изражава пре бисмо могли очекивати од адолесцента него од детета тих година.

На основу својих истраживања Дабровски (Dabrowski) је закључио да већина даровитих и креативних појединаца испољава више нивое емпатије, осећајности и моралне одговорности, самопосматрања, алтруизма и самокритичности у поређењу са општом популацијом. Током емоционалних криза такве особе испољавају неуротске симптоме као што су: осећање инфериорности и снажни унутрашњи конфликти, осећање кривице, страха и очаја за сопствену егзистенцију и егзистенцију других (Стојаковић 2000). Зато Дабровски и каже да су такве особе најчешће „позитивно неприлагођене“ („positively maladjusted“). Такве особе су у свом развоју прешле границе просечности и у социјалном и у емоционалном животу у односу на већину популације и због тога су постале свесне, не само колико се разликују од просечности („нормалности“), већ су због тога искусиле велику патњу и бол. Због те патње и узнемирености која обавезно прати развој изнадпросечних и креативних и развојну трансформацију таквих особа Дабровски је назвао позитивном дезинтеграцијом (Стојаковић 2000). Он је у својим истраживањима нашао да пет врста снажне, психичке осетљивости – хиперузбудљивости (overexcitabilities) могу бити добар предиктор развојног потенцијала појединца, јер су саставни део структуре личности појединца и углавном су међусобно независни. Пјеховски (Piechowski) (према Стојаковић 2000) је детаљно описао и образложио пет врста снажне психичке осетљивости (хиперузбудљивости) и сугерисао како оне могу бити коришћене у идентификацији даровитих и креативних појединаца (Стојаковић 2000).

Хиперузбудљивост се може описати као урођена тенденција да се на различите стимулусе одговара веома интензивно. То значи да особа може на мање интензивну стимулацију одреаговати довољно јако и довољно дуго. Термин хиперузбудљивост се може боље разумети терминима као што су: јачи, осетљивији, проницљивији, упорнији, енергичнији (Daniels and Piechowski 2009). Префикс хипер, у речи „хиперузбудљивост“, има за циљ да пренесе идеју да је то нека посебна врста одговора, доживљавања и деловања (Yakmaci-Guzel 2002). Постоји пет облика хиперузбудљивости – психомоторна, сензитивна, емоционална, имагинативна или интелектуална хиперузбудљивост. Ови облици су неопходан, али не и довољан услов за напредовање, тј. за вишестепени развој.

Истраживања су показала да су интензитет, осетљивост и хиперузбудљивост примарне карактеристике надарених особа. Ова запажања су потврђена од стране родитеља и наставника који су код њих уочили одређена понашања и велику разлику између надарене деце и њихових вршњака. Дабровски је веровао да су конфликти и унутрашња патња неопходни за напредак у развоју.

Хиперузбудљивости су урођени интензитети који указују на повећану способност да се одговори на неку драж. Јачина емоционалног доживљаја и висок ниво енергије код даровитих не може бити игнорисан јер они помоћу њих нарушавају свакодневну рутину и већ постојећи редослед ствари. Даровити константно упијају информације из спољашњег света на које одговарају много брже и интензивније од остале деце. Због тога што могу бити јако стимулирани и зато што на другачији начин примају и обрађују информације из спољашњег света, често су погрешно схваћени (Daniels and Piechowski 2009).

Казимир Дабровски (Kazimierz Dabrowski 1902–1980) се много интересовао за емоционални развој интелектуално даровитих и талентованих у разним областима. Био је очаран њиховом јачином реаговања на стимулусе, њиховом повишеном осетљивошћу и склоношћу ка јаком емоционалном реаговању (Daniels and Piechowski 2009). Он ове особине није видео као „абнормалне“, схватао их је као део њиховог талента.

### Облици хиперузбудљивости

– Психомоторна хиперузбудљивост је појачана раздражљивост неуромишићног система. Ова врста хиперузбудљивости укључује капацитет појединца да буде активан и енергичан. Када је особа са психомоторном хиперузбудљивошћу емоционално напета она ту напетост може празнити убрзаним говором, импулсивним реакцијама, недоличним понашањем, глумом, нервозним навикама, јаком тенденцијом ка радохолизму итд.

– Сензитивна хиперузбудљивост се изражава као узвишено искуство чулних задовољстава или незадовољстава који потичу из чула вида, мириса, укуса, додира и слуха. Особе са повећаном сензитивном хиперузбудљивошћу имају далеко богатија искуства од просечних појединаца. Код њих се рано јављају и интензивнија су задовољства која потичу из естетике, музике, уметности и више уживају у различитим укусима, мирисима, додирима, звуковима него особе без изражене сензитивне хиперузбудљивости.

– Имагинативна хиперузбудљивост се одликује повећаном употребом маште која је веома богата сликама и импресијама, честом употребом метафора, фантазија, откривањем нових изума... Склони су детаљној визуелизацији и анализи снова.

– Интелектуална хиперузбудљивост се манифестује израженом потребом за разумевањем и истином, стицањем знања, њиховом анализом и синтезом. Ове особе имају невероватно активне умове. Веома су радознали, страствени читаоци, жељни посматрања појава.

– Емоционална хиперузбудљивост често прва буде примећена од стране родитеља. Она се огледа у повећаним, интензивним осећањима, комплексним

емоцијама, идентификовањем са туђим осећањима (емпатија) и јаким афективним изразом (Lind, 2001).

Ове врсте хиперузбудљивости јављају се рано у животу и повезане су са одређеним конституционалним факторима (Bailey 2010). Истраживања су показала да даровита деца и одрасли имају већу емоционалну, интелектуалну и имагинативну хиперузбудљивост од просечне популације (Bailey 2010).

### Појам и одређење стилова учења

Стилови учења су, најједноставније речено, начини учења. Свима је, из властитог искуства, познато да неке особе лакше уче и брже памте кроз дискусију са другима, а неким је неопходна апсолутна тишина да би се сконцентрисали на садржај који треба да науче. Неке особе стварају слике у глави о ономе што уче, а друге, опет, најефикасније уче слушајући градиво већ док га наставник излаже. Имајући у виду све различитости у начинама учења појединих особа, чини се да има онолико различитих начина учења колико има и особа које уче. Међутим, колико год деловали на први поглед разнородно, стилови учења као психолошки термин поседују низ заједничких елемената који оправдавају њихово проучавање у склопу фактора који утичу на школско постигнуће (Тубић 2004).

### Врсте стилова учења

У истраживањима стилова учења аутори су првенствено били оријентисани ка утврђивању група људи који користе сличне начине опажања и тумачења ситуација. У трагању за коначним (исцрпним) бројем категорија помоћу којих је могуће сврстати особе по сличности у приступу учења, уз све разлике унутар појединих категорија које се не могу занемарити, сведоци смо постојања великог броја различитих стилова учења и недоследне примене критеријума при њиховој класификацији. Не постоји опште прихваћена класификација/е стилова учења. Прегледом релевантне литературе могуће је на основу учесталости коришћења у истраживањима стилова учења издвојити неколико критеријума поделе стилова учења (Тубић 2004). У класификовању стилова учења најчешће се користе критеријуми као што су: перцептуални модалитет/и, начин обраде информација и особине личности.

Перцептуални модалитет као критеријум поделе стилова учења односи се на биолошке реакције организма на физичко окружење. Сваки ученик при усвајању знања предност даје информацијама које добија преко одређеног чулног модалитета, па користећи те информације најефикасније учи. Основну типологију стилова учења према перцептуалном модалитету чине визуелни, аудитивни и тактилни/кинестетички стил учења.

Стилови учења заузимају посебан статус у тумачењу различитих процеса учења и различитих активности јер представљају мост између способности и особина личности. Поједине класификације стилова учења експлицитно интегришу елементе способности и особина личности у описима стилова учења, а у неким се препознају имплицитне претпоставке ове повезаности. Стога практичар испитивањем стилова учења добија корисне информације ширег значења које може користити за наставни процес, али и за педагошке интервенције у области професионалног развоја, професионалне оријентације, итд. (Бјекић и Дуњић-Мандић 2007).

## ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању смо, између осталог, имали у виду Силверманово (Силверман 1999) становиште да деца са уметничким преференцијама, тј. даровита деца претежно користе визуелно-спацијалне стилове мишљења и учења. Полазећи од претпоставке да се деца са уметничким и деца без уметничких преференција међусобно разликују с обзиром на облик хиперузбудљивости који поседују и стилова учења које користе, основни проблем овог истраживања био је утврдити да ли постоје разлике између деце са и без тих преференци у погледу ове две варијабле и с обзиром на пол, године старости, да ли је неко у породици уметник, школски успех и врсту уметничке активности којом се деца активно баве.

Методe, технике и инструменти

Прикупљени подаци обрађени су у стандардном статистичком пакету СПСС 17.0, техникама које највише одговарају природи варијабле, циљевима и хипотезама истраживања. У истраживању су коришћена три инструмента:

1. Упитник за процењивање хиперузбудљивости (Overexcitability Questionnaire-Revised OEQ-REV; Piechowski 2006).

Хиперузбудљивост је мерена OEQ-REV упитником. Упитник се састоји од 24 ставке које су у форми питања, одговори морају бити есејског типа. Оцењивање упитника је квалитативно. На основу одговора можемо утврдити који је облик хиперузбудљивости доминантан код испитаника. Одговори на питања нам показују интензитет реакција за сваког испитаника посебно. OEQ је коришћен у студијама чији је циљ био поређење даровитих особа са особама просечне интелигенције (Gallagher 1985).

2. Парагонов инвентар стилова учења (Paragon Learning Style Inventory PLSI).

Стилови учења процењиваће се упитником ПЛСИ. То је скраћена верзија МБТИ инвентара личности и користи се за узраст изнад 8 година. Овај упитник чине 52 ставке. У оквиру сваке ставке постоје две подставке између који испитаник бира једну. Оцењивање је квантитативно. На основу



одговора можемо утврдити који стил учења особа користи: Екстраверзија (Е) – Интроверзија (И), Осетљивост (С) – Интуитивност (Н), Размишљање (Т) – Осећајност (Ф), Суђење (Ј) – Перцепција (П). Прва димензија означава однос појединца према другима, друга представља време које је потребно појединцу да прими информације, трећа нам показује колико је времена потребно да особа донесе неку одлуку, а четврта колики је релативни значај друге и треће димензије. Комбинација четири преференције одређује стил учења који је представљен са четири слова, по једно слово из сваког пара (нпр. ЕСТП, ЕНФП).

### 3. Упитник конструисан за потребе истраживања

#### Узорак

Узорак чини 150 испитаника узраста између 8 и 13 година. Узорак обухвата ученике ниже музичке школе, чланове ликовних секција, драмских секција и плесних школа. Контролна група обухвата ученике истог узраста основне школе „Вожд Карађорђе“ и „Свети Сава“ у Нишу који се не баве уметничким активностима.

#### Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено током децембра 2012. и јануара 2013. године у основним школама „Вожд Карађорђе“ и „Свети Сава“ у Нишу, у музичкој школи „Др Војислав Вучковић“ у Нишу, као и многобројним секцијама и плесним школама.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У истраживању је учествовало 150 испитаника. Имали смо пет група (група деце која се баве сликарством, музиком, плесом, глумом и група деце која се не баве ни једном врстом уметности – контролна група), сваку групу чинило је по 30 испитаника. Од инструмената коришћен је Упитник за процењивање хиперузбудљивости (Overexcitability Questionnaire-Revised OEQ-REV; Piechowski 2006.), Парагонов инвентар стилова учења (Paragon Learning Style Inventory PLSI), и Упитник конструисан за потребе истраживања – који садржи податке о контролним варијаблама узорка испитаника (пол, године старости, да ли је неко у породици уметник, школски успех и врста уметничке активности којом се деца активно баве). Истраживање је спроведено у децембру 2012. године и јануару месецу 2013. године. Испитаници су показали велику спремност за сарадњу и са лакоћом попунили све потребне тестове.

Табела 1. Структура узорка у односу на пол

	Фреквенце	Проценти
Мушки	49	32,7
Женски	101	67,3
Укупно	150	100,0

Из табеле бр. 1 видимо да у узорку имамо значајно више девојчица него дечака. У истраживању је учествовало 150 испитаника.

Табела 2. Структура узорка у односу на узраст

	Фреквенце	Проценти
13 година	38	25,3
12 година	46	30,7
11 година	21	14,0
10 година	25	16,7
9 година	18	12,0
8 година	2	1,3
Укупно:	150	100,0

Из табеле бр. 2 видимо распон узраста испитаника који се креће од 8 година до 13 година, највећи број испитаника има 12 и 13 година.

Табела 3. Структура узорка у односу на школски успех

	Фреквенце	Проценти
Врло добар	23	15,3
Одличан	127	84,7
Укупно:	150	100,0

Из табеле бр. 3 видимо да највећи број испитаника има одличан успех у школи (84,7 %), а значајно мање (15,3 %) врло добар.

Табела 4. Структура узорка у односу на то да ли је неко у породици уметник

	Фреквенце	Проценти
Да	71	47,3
Не	79	52,7
Укупно:	150	100,0

Из табеле бр. 4 видимо да нешто мање од половине испитаника има у широј породици неку особу која се бави уметношћу.

Табела 5. Повезаност хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на пол, године старости, да ли је неки члан породице уметник, школски успех и врсту уметничке активности којом се баве

	X <sup>2</sup>	df	Ниво значајности
Пол			
М	35,577b	50	,938
Ж	82,746	70	,141
Године старости			
13	59,152b	55	,327
12	64,596c	55	,176
11	58,742d	40	,028
10	48,755e	40	,161
9	32,400f	45	,920
8	2,000g	1	,157
Да ли је неки члан уметник			
Да	65,309b	65	,466
Не	65,343c	65	,465
Школски успех			
Одличан	91,509c	70	,043
Брло добар	43,210b	45	,548
Врста уметности којом се баве			
Глума	43,380c	40	,329
Музика	39,965d	36	,298
Плес	40,533e	32	,143
Сликаство	54,172b	55	,506
Контролна група	55,807f	45	,130

Резултати показују да не постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на пол. Претпостављено је да је веза између стилова учења и хиперузбудљивости код девојчица и дечака овог узраста заснована на њиховој већој пријемчивости за школски рад. Особе мушког и женског пола социјализују се на различите начине. Сматрали смо да ће, првенствено из тог разлога, формирати и различите стилове учења, с обзиром на облик хиперузбудљивости који имају. Розенберг и Каплан (Rosenberg & Kaplan 1982, према Милојевић, Стојиљковић, Тодоровић, Кашић 2009) износе тезу

о полним улогама која подразумева да су жене интериоризовале проширену културолошку претпоставку о својој инфериорности. Према овом гледишту, и девојчице и дечаки су социјализовани тако да мисле о женама као о мање компетентним, па девојчице почињу да виде себе као мање вредне и недовољно способне за остварење високих постигнућа. Неки аутори (Коцопељић и Мухић 2002, према Милојевић, Стојиљковић, Тодоровић, Кашић 2009) сматрају да жене имају већу истрајност у остваривању циљева, као и на то да оне чешће од особа мушког пола у раду виде извор задовољства.

Но, свакако да овом питању не би требало приступати стереотипно и биолошку предодређеност некога као припадника мушког или женског спола узимати као искључиви критеријум у одабиру активности, садржаја или метода одгојно-образовног рада. Истраживање Катрине Хансон (Katherine Hanson 1992, према Милић 2007) ипак показује да су родитељи и учитељи врло склони деци давати задатке према крајње стереотипним доживљајима полова и према сопственим перцепцијама шта би одговарало девојчицама, а шта дечацима.

Што се тиче повезаности хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на године старости, резултати показују да постоји повезаност између између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на године старости код испитаника који имају 11 година (2002. годиште). Код осталих група испитаника не постоји повезаност. Морамо нагласити да је проценат ове деце веома мали. Аутори (Fung & McIntyre 1992, према Малинић 2007) се позивају на налазе неких ранијих истраживача, који су указали на то да се физичке и емоционалне компоненте преферираних стилова учења мењају са узрастом. Ми смо претпостављали да се у складу са тим и формирају одређени облици хиперузбудљивости, поготову у раном детињству када се тек формирају и стилови учења и облици хиперузбудљивости.

Проверавали смо и да ли постоји повезаност између стилова учења и хиперузбудљивости с обзиром на то да ли је неки члан породице уметник. Резултати показују да не постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на то да ли је неко у породици уметник.

Деца уче кроз игру, али ипак морамо имати на уму да сва искуства из игре не воде смисленом учењу. Има елемената знања који једноставно захтевају директно поучавање од стране родитеља и није их могуће савладати на другачији начин. Код тих садржаја говоримо о процесу учења иницираном од стране родитеља и оно укључује тачан план подучавања, саставни приступ излагању градива, јасне циљеве и задатке који се желе остварити, дефинисане концепте и вештине којима би процес учења требао резултирати, материјале који су потребни за дату активност, као и одабир облика рада (хоће ли се садржаји лакше усвојити ако се раде индивидуално, у мањим групама или фронтално). Директно подучавање од стране родитеља увек је пожељно, ако је деци потребно да би разумела одређени концепт. Кад год родитељ

жели деца пренети неку информацију и када је јасно да деца до тих нових сазнања једноставно не могу сама доћи, јер то захтева већи ниво способности разумевања него што је она на којој се они тренутно налазе – тада родитељи имају пуно оправдање да иницирају процес учења (Милић 2007).

Претпоставили смо да родитељи који се баве неком уметношћу могу да помогну детету у развоју стилова учења и облика хиперузбудљивости уколико знају да осмисле активности које су детету интересантне и које не доживљавају као принуду. Претпостављали смо да уколико је неко у породици уметник лакше ће препознати таленат код детета и развијати га у правом смеру. Наше истраживање није потврдило ову хипотезу. Наиме, налази различитих истраживања овог проблема сугеришу важност емоционалне топлине родитеља у развијању дететових интелектуалних потенцијала, односно у подстицању његове даровитости (Bradly & Caldwell 1976, Vernon 1979, према Пекић 2012).

Проверавали смо и да ли постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на школски успех. Резултати су показали да повезаност постоји код групе испитаника са одличним успехом. Успех који деца остваре у школи утиче на њих током целог живота. Можемо претпоставити да деца која имају одличан успех користе стил учења који им највише одговара и који је најефикаснији, а који је у складу са обликом хиперузбудљивости који имају.

Интересовања ученика привлаче пажњу истраживача у контексту њиховог школског постигнућа због утицаја који остварени школски успех и стечено знање имају на лични и професионални развој појединца. У основној школи стичу се знања која су неопходна за више нивое школовања. Као формално признат показатељ знања, школски успех представља услов за избор школе на вишем степену и даље стицање знања, док резултати научног подстичу на ново учење. Штавише, успех у школи утиче на ангажовање, употребу и развој укупних потенцијала ученика и тако што делује на друге аспекте њихове личности и понашања које учествују у креативном стварању. По правилу, испитивања указују на ниску али значајну повезаност интересовања са школским успехом, са једне стране, и креативности са школским успехом са друге стране. Међутим, нема података о томе да ли су интересовања и креативност међусобно значајно повезани независно од њихове повезаности са школским успехом (Максић и Тењовић 2008).

И, на крају, испитивали смо да ли постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења код деце с обзиром на врсту уметничке активности којом се баве. Резултати нису потврдили да постоји повезаност. Из нама готово потпуно нејасног или недовољно видљивог разлога, деца/људи показују изразито интересовање за одређену тему или проблематику. Даље, интересовања су врло, врло различита и каткад их је тешко ускладити и инкорпорирати у одгојно-образовни процес. Но, и уз то треба знати да су

интересовања снажан мотивациони фактор и да подстичу развој оне посебно вредне, интринзичке (унутрашње) мотивације. Међутим, наше истраживање је показало да не постоји повезаност између стилова учења и хиперузбудљивости с обзиром на врсту уметничке активности којом се баве (Милић 2007).

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање је спроведено са циљем испитивања разлика у облику хиперузбудљивости и стилова учења код деце са уметничким и деце без уметничких преференција. Испитивали смо и повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на пол, године старости, да ли је неки члан породице уметник, школски успех и на врсту уметничке активности којом се баве. Резултати истраживања су делимично потврдили ову хипотезу. Нађена је повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења с обзиром на године старости и то код испитаника који имају 11 година (2002. годиште). Што се тиче школског успеха, резултати показују да постоји повезаност између хиперузбудљивости и стилова учења код деце са одличним успехом. Код осталих није пронађена повезаност.

Ово истраживање имало је за циљ да прошири знања о хиперузбудљивости и стиловима учења, као и њиховом односу на узорку деце која испољавају уметничке преференције, односно даровитост у некој области. Опрезно смо трагали за одговорима и још опрезније закључивали.

Што се самог процеса истраживања тиче, испитаници су радо приступили испуњавању упитника, давали искрене и прецизне одговоре, многи од њих су постављали и додатна питања, неки су се временски дуже од осталих задржавали на појединим ајтемима и промишљали пре давања коначног одговора.

Генерално, чини се да смо овим истраживањем потврдили нека теоријска схватања и резултатате претходних истраживања која се тичу хиперузбудљивости и стилова учења.

Такође, нека важна питања на ову тему, а за чијим смо одговорима трагали у овом истраживању остала су и даље отворена. Поставља се питање колико је неко ко бира ликовну, драмску или неку другу секцију стварно надарен, који су све разлози због којих се дете опредељује баш за одређену секцију. Можемо претпоставити да дете чак и ако бира само, неће увек изабрати оно што заиста жели. Некад ће бити поведено одлуком најбољег друга или другарице, довољно убедљивом сугестијом учитеља или презентера активности. Може се десити и да ће родитељи форсирати ту додатну активност што може довести до низа негативних ефеката код детета, уместо да има бенефите од активности, оне могу бити извор стреса.

Поставља се питање у којој мери школа, тј. образовни систем у целини, а у којој мери сами родитељи могу утицати на правилан развој и одговарајуће усмерење деце и у којим областима се једнима или другима може и мора дати предност. На крају, надамо се да смо овим радом, макар делом, допринели бољем разумевању даровитих особа, облика хиперузбудљивости и стилова учења.

#### ЛИТЕРАТУРА:

Bailey, C. L. (2010). *Overexcitabilities and sensitivities: Implications of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration for counseling the gifted*. Retrieved from [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article\\_10.pdf](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_10.pdf), (20.01.2012).

Бекић, Д. и Дуњић-Мандић, К. (2007). Стиливи учења и професионалне преференције магураната гимназије, *Педагоија*, 62(1), 48–59. Преузето са веб странице <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0031-38070701048B> (20.01.2012.).

Чудина-Обрадовић, М. (1990). *Нагледносй: разумјевање, ирејознавање, развјање*. Загреб: Школска књига

Daniels, S, Piechowski, M.M. (2009). *Living with intensity: understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Scottsdale, AZ : Great Potential Press

Lind, Sh. (2001). *Overexcitability and the Gifted*. SENG Newsletter, 1(1) 3–6.

Малинић, Д. (2007). Како помоћи неуспешном ученику. *Зборник Института за педагошка исцраживања*, 39 (1), 86–98.

Милић, С. (2007). Развој креативног курикулума. *Методички ојлеги* 14 (2), 67–82.

Милић, С. (2010). *Идентификација даровитих ученика у основној школи и рад са њима, сјање и ирсјекише у основном и иредшколском васишању и образовању*. Педагошки факултет, Бијељина.

Милојевић, М, Стојиљковић, С, Тодоровић, Ј. & Кашић, К. (2009). Циљеви постигнућа и перфекционизам гимназијалаца. *Психологија*, 42 (4), 517–534.

Пекић, Ј. (2010). Улога домена у настанку специфичног квалитета даровитости. *Годишњак Филозофској факултета*, Нови Сад, 35 (1), 193–205.

Пекић, Ј. М. (2012). Васпитни поступци родитеља као чиниоци актуализације даровитости. *Годишњак Филозофској факултета*, Нови Сад, 37 (1), 201–213.

Silverman, L.(1999). Perfectionism. *Gifted Edukation International*, 13, 216–225.

Стојаковић, П. (2000). *Даровитосй и креативносй*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства Републике Српске

Тубић, Т. (2004). Стиливи учења као фактор постигнућа. *Норма*, 10 (1–2), 55–66. Преузето са веб странице <http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=0353-71290402055T> (20.01.2012.).

Yakmaci-Guzel, B. (2006). Comparing overexcitabilities of gifted and non-gifted 10th grade students in Turkey. *High Ability Studies*, 17, 1, 43–56.

Radica Ristić

Clinical Centre for Mental Health

Niš

## OVEREXCITABILITY AND LEARNING STYLES OF GIFTED AND NON-GIFTED CHILDREN

*Summary:* The purpose of this paper is to explore the correlation between overexcitability, based on Kazimierz Dabrowski's theory, a Polish psychiatrist and psychologist, and learning styles between gifted and non-gifted children. The goal of this paper is to examine the correlation in overexcitability and learning styles between gifted (painting, music, dance, acting) and non-gifted children. The research sample included 150 children aged 8 to 13. The control variables included the gender, age, whether a member of the wider family is an artist or not, school achievements and the kind of art that children practice. Learning styles were measured using the Paragon Learning Style Inventory (PLSI). Forms of overexcitabilities were measured using the Overexcitability Questionnaire-Revised OEQ-REV (Piechowski 2006). The data were analyzed using the basic descriptive and comparative statistical indicators. Results indicated that the relationship does not exist between the gifted and the non-gifted groups in overexcitability and learning styles, when we take into consideration the gender, whether a member of the wider family is an artist or not and the kind of art that the children practices, but the results show that there is a correlation between gifted and non-gifted children when we take into consideration their age and school achievements.

*Key words:* overexcitability, learning styles, children with art preferences.



## ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Бранка Р. Брчкало  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале  
Катедра за српски језик и књижевност

УДК: 371.3::821.163.41-93(049.32)  
Примљен: 16. август 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## МЕТОДИЧКА МОНОГРАФИЈА КОЈА ЋЕ УНАПРИЈЕДИТИ МЕТОДИКУ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Тиодор Росић, *Иманентно-методичко тумачење ѿесничкој ѿексиа*,  
Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, 2013,  
228 стр.

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, који је посљедњих година постао препознатљив по томе што окупља истраживаче у области педагошких и дидактичко-методичких наука и узима учешће на научно-истраживачким пројектима, овога пута појављује се у улози издавача научне монографије др Тиодора Росића. Ријеч је о књизи *Иманентно-методичко тумачење ѿесничкој ѿексиа*, аутора који је наставник поменутог факултета и већ изграђен стручњак и научни истраживач.

Др Тиодор Росић аутор је монографија *Поезија и ѿамћење, О ѿесничком ѿексиу, Знаци времена, Трајим ѿомиловање Десанке Максимовић, Метод најоредној ѿексиуалној ѿредсѿављања, Песнички видови ироније*, као и књига пјесама *Лейѿир, Лейећа кола, Извешѿај сѿецијалисте, Одбрана од власѿи, Балада о ѿрађанину*, књига приповједака *Јарац који се не да узјахаѿи, Некриѿиени дани, Сређни сиромах*, романа *Псећа кожа*, драме *Долина јорѿована*. Аутор је бројних књига за дјецу, затим неколико антологија, а јавља се и као приређивач и уредник књига и часописа.

Др Росић у *Уводу* књиге *Иманентно-методичко тумачење ѿесничкој ѿексиа* наводи да је она настала „из потребе да се, уместо догматске и репродуктивно-експликативне наставе књижевности, настава усмери на иманентно-методичку интерпретацију песничког текста“. У књизи се анализирају могућности иманентно-методичке интерпретације пјесничких текстова на предшколском и основношколском нивоу. Полази се од дефиниције појма иманентна методика, а затим се анализира структура пјесничког текста и његових доминантних експресивних вриједности.

Ова књига обухвата следеће дијелове: *Увод* (стр. 7–12); I дио: *Тумачење њесничкој ѡексиа* (стр. 13–22); *Иманенѡно-меѡодички модели* (стр. 23–28); *Значење ѡесничкој ѡексиа у насѡави* (стр. 29–39); *Особеносѡ сѡрукѡјурне орданизације ѡесничкој ѡексиа као одређујући елемент ѡеговој разумевања* (стр. 40–46); *Кључне речи у инѡерѡреѡацији ѡесничкој ѡексиа* (стр. 47–51); *Теоријско-меѡодички асѡекѡи грамској ѡовора у млађим разредима* (стр. 52–64); *Жанровске особеносѡи научно-ѡоѡуларних, информативних, и научно-ѡехничких ѡексѡова у насѡави* (стр. 65–74); II дио: *Рейродукѡивно и иманенѡно-меѡодичко ѡумачење значења Раговићеве ѡесме „Страшан лав“* (стр. 75–83); *Еѡичке врлине у насѡави бајки Гроздане Олујић* (стр. 84–88); *Просѡорно-временски конѡинуум у Малим бајкама Сѡевана Раѡковића* (стр. 89–100); *Време и ѡпростор у ѡричама Милеѡе Јакшића* (стр. 101–109); *Проучавање нонсенсних ѡрича Душана Раговића* (стр. 110–118); III дио: *Поеѡика ѡре у књижевносѡи за децу на ѡредшколском нивоу* (стр. 119–128); *Предшколска инѡерѡреѡација „Игара“ Васка Поје* (стр. 129–138); *Предшколска инѡерѡреѡација нонсенсној ѡексиа* (стр. 139–147); IV дио: *Насѡава књижевносѡи у реконсѡруисаном сисѡему срѡске књижевносѡи* (стр. 149–164); *Муѡѡикулѡурне ѡарадиѡе у разредној насѡави књижевносѡи* (стр. 165–168); *Ка ѡоеѡичким доминанѡама у насѡави савремене срѡске ѡоезије за децу* (стр. 169–181); *Дужносѡи врлине у раѡној ѡоезији (1991–1999) – ѡеоријски и меѡодички асѡекѡи* (стр. 182–191); *Иденѡификација срѡских јуначких ѡрича* (стр. 192–205); *Меѡодички ѡрисѡуѡи еѡици часѡи у ѡричама из ѡуђине* (стр. 207–213) и *Закључак* (стр. 215–221).

Монографија *Иманенѡно-меѡодичко ѡумачење ѡесничкој ѡексиа* садржи 21 рад, од којих је већина раније објављена у зборницима и часописима у оквиру пројекта 178014: *Динамика сѡрукѡура савременој срѡској језика*.

Према мишљењу др Стане Смиљковић, ова монографија представља књигу „по којој ће се аутор током времена препознавати као носилац увек нових идеја у интерпретацији књижевног текста“.

По својој усмјерености књига је књижевнотеоријске и методичке природе. У интерпретацији грађе успостављена је равнотежа књижевнотеоријског и методичког приступа.

У *ѡрвом дијелу* аутор се најприје представља као књижевни интерпретатор који на темељу савремене науке о књижевности изграђује приступе књижевном дјелу, а затим усвојене и верификоване књижевне спознаје транспонује у методичке поступке и системе, при чему долази до изражаја ѡегов литерарна сензибилност, смисао за анализу, књижевна ерудиција и методолошка досљедност. Томе се придружује методички приступ одњегован на најсавременијој методичкој теорији, истраживачком раду и пјесничком таленту.

У *грујом дијелу* аутор комбинује различите приступе и успоставља вертикални слијед у тумачењу одабраних пјесничких текстова из програма за основну школу, као што су бајке Гроздане Олујић, *Мале бајке* Стевана Раичковића, приче Милете Јакшића, приче и пјесме Душана Радовића. Према ријечима проф. Милоша Ковачевића, „аутор полази од поставке да је књижевни текст вербална творевина, и да је истраживање његовог језика најиманентнији суштаствени његов дио“.

У *шрећем дијелу* аутор се бави интерпретацијом нонсенсног текста и поетиком игре у књижевности за дјецу на предшколском нивоу. Кроз посредно примање текста, уз помоћ васпитача, у дјетету се покрећу машта, фантазија, идентификација са ликовима и стваралачка позиција према дјелу.

*Четврти дио* бави се питањем наставе књижевности у контексту савремених друштвених промјена, мултикултурних парадигми у настави књижевности, поетике игре и етике части у књижевним дјелима, што је од посебног значаја у остварењу васпитних циљева наставе.

Анализу пјесничког текста аутор поставља у однос према доживљајно-спознајним могућностима ученика, сматрајући да текст са својим структурним елементима представља потенцијал значењског декодирања за читаоца. Тим аутор показује да методика није занат, шема, шаблон него наука која поштује специфичност и умјетничку индивидуалност књижевног дјела. На оваквим гледиштима др Тиодор Росић темељи идеје о ваљаној, стваралачкој настави књижевности и српског језика. Зато ова књига може бити добар путоказ наставницима и студентима који се озбиљно и предано баве методиком и теже ка унапређивању наставе књижевности.



Биљана Ј. Стојановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука, Јагодина  
Катедра за хуманистичке науке

УДК: 929(497.11)(082)(049.32)  
Примљен: 4. септембар 2014.  
Прихваћен: 17. октобар 2014.

## ПОГРАНИЧЈЕ И ИЗУЗЕТНОСТ

*Узорник у пограничју источне и југоисточне Србије*, зборник; приредили Драгољуб Б. Ђорђевић, Весна Трифуновић и Његош Драговић, Нови Сад: Прометеј; Ниш: Машински факултет, 2014, 347 стр.

Зборник од водећег националног значаја *Узорник у пограничју источне и југоисточне Србије*, резултат је рада на научноистраживачком пројекту (бр.179013) *Одрживосић и генитивеија Срба и националних мањина у пограничним ојштинама источне и југоисточне Србије*. Ово дело садржи шеснаест текстова аутора који дају слику о успешним људима – узорницима који својим постигнућима пограничје представљају као простор који може изнедрити талентоване и успешне људе. Људе, који својим постигнућима показују и доказују да пограничје није само периферија – девастирани и сиромашни простор, већ средина која омогућава развој потенцијала, као и свака друга, можда чак и више, јер се у пограничју сусрећу различите културе и различита поимања света. Реч је о људима који су се својим талентима издигли изнад просечног. Описани узорници су углавном људи који су измештени из средине из које су поникли, али „родни крај за њих је, међутим, како извире из највећег броја интервјуа, завичај, што значи више духовни него реални социјални простор. Због тога је њихов поглед на полазну средину специфичан, јер се о њему суди `издалека`, са извесне удаљености – и временске, и просторне“ (Богдановић 2014: 8). Аутори прилога су одабрали и интервјуисали узорнике који су остварили изузетна постигнућа у различитим областима стваралаштва. То су: Михајло Митић (европски шампион у одбојци), Драгана Животић (геолог, научник и педагог), Дејан Петковић (фудбалер), Радислав Раша Тркуља (сликар), др Небојша Паунковић (лекар), Љубиша Рајковић (научни радник у области језика и књижевности), Драгољуб Златковић (агроном, истраживач етнолог), Часлав Љубеновић (музичар), Перица Донков (сликар), Добри Стојановић (сликар), Драган Станковић (глумац), Часлав Ђорђевић (просветни радник, књижевни критичар и историчар), Ванче Бојков (новинар и научни радник), Тодор Малиновић (научни радник, проф. Универзитета), Славољуб

Узуновић (научни радник), Милош Марјановић (научни радник). Сви узорници су део свог завичајног простора уградили у своја остварења и пренели његов дух и особености другима.

Публикација *Узорник у пограничју источне и југоисточне Србије*, тематиком коју представља може закупити пажњу, не само стручне већ и шире јавности. Приказаним детаљима из живота узорника и њиховог „искуства“ из пограничја Зборник може бити и упутство како да културна и укупна развојна политика друштва на једнако вредан начин уважи целокупне потенцијалне рубних подручја, укључујући и људске.

Радови који су засновани на теренском истраживању представљају особен допринос спознаји међуутицаја средине и постигнућа, јер сваки од Зборником обухваћених радова је *жива слика* људи и њиховог стваралаштва, која на аутентичан начин представља искуство успеха обликованог карактеристикама пограничја. Истраживачи су у мери у којој то теренско истраживање дозвољава приближили поимање проблематике повезаности социокултурне средине и појединца, представљајући широј јавности узорнике, њихово дело и њихов однос према средини у којој су рођени.



## 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. 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 (афилијаџија)***

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).

Афилијаџија се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџакџ иџоџи***

Адреса или е-адреса аутора даје се у напмени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

### ***Аисџраџџ (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*, Београд: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

### ***Web документи***

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

### ***Цртежи, слике и табеле***

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

***Статистички подаци*** дају се према параметрима научних методологија.

***Рукописи се не враћају.***

**Уредништво**

Часопис можете набавити у књижари  
*Српске књижевне задруге*  
Краља Милана 19, Београд  
и на  
Факултету педагошких наука у Јагодини  
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

**УЗДАНИЦА** : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Тиодор Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Ниш : Nais print). - 24 cm

Два пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557  
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)  
COBISS.SR-ID 110595084