

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке

Мај 2010,
год. VII, бр. 1

Драгана Д. Вељковић Станковић

Јелена Р. Јовановић

Милица Љ. Марјановић, Наташа М. Марковић

Виолета П. Јовановић

Нада П. Тодоров

Соња М. Миловановић

Слободан М. Лазаревић

Живорад М. Марковић, Илијан Ј. Илчев,

Горан В. Шекељић

Биљана Ј. Стојановић

Нада М. Крњајић-Цекић

Драган Ж. Лукић

Ана Н. Ђокић-Остојић

Ивана М. Милић

Драгојле К. Божић

Илијана Р. Чутура

Стана Љ. Смиљковић

Душан П. Ристановић

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01



УЗДАНИЦА

ISSN 1451 – 673 X

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, мај 2010, год VII, бр. 1

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Издавач

Педагошки факултет у Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодина; мр Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у 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 Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Петар Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодина; мр Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодина; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Ојерашивни уредник

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

Адреса уреднички

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

Издавачки савет:

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

Рецензенти

Доц. мр Наташа Вукићевић, Педагошки факултет у Јагодина; проф. др Милош Ковачевић, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац; доц. др Светлана Ђурчић, Педагошки факултет у Београду; проф. др Радивоје Константиновић, Филолошки факултет у Београду, Катедра за романистику; доц. др Гордана Петричић, Филозофски факултет; проф. др Тиодор Росић, Педагошки факултет у Јагодина, проф. др Мирко Скакић, Филозофски факултет у Бањалуци, Одсек за српски језик и књижевност

Технички уредник

Пера Станисављевић Бура

Лектура и коректура

Ма Маја Димитријевић, Марија Ђорђевић, мр Бранко Илић, Јелена Максимовић, мр Илијана Чутура

Превод резимеа

Мр Вера Савић

Штампа

Мио књига, Београд

Тираж

500

Ликовни прилози

Божидар Дамјановски

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Драгана Д. Вељковић Станковић: Комуникативни приступ у настави српског језика / 7–17
- Јелена Р. Јовановић: Стилска анализа приповетке *Нејоспојећа бакица* Бранка Ћопића / 19–33
- Милица Љ. Марјановић, Наташа М. Марковић: Мотивисаност једног типа зоонима у српском језику / 35–47
- Виолета П. Јовановић: Поетика детаља у методичкој интерпретацији *Велике деце* Антонија Исаковића / 49–57
- Нада П. Тодоров: Интересовање ученика млађих разреда основне школе за коришћење филмова у настави српског језика / 59–77
- Соња М. Миловановић: Језичка структура и стилске одлике песме *Симонида* Милана Ракића / 79–90
- Слободан М. Лазаревић: Алхемичареве игре / 91–101
- Живорад М. Марковић, Илијан Ј. Илчев, Горан В. Шекељић: Утицај два начина планирања наставе физичког васпитања на антропометријске карактеристике ученика / 103–110

СТРУЧНИ РАДОВИ

- Биљана Ј. Стојановић: Квалитет комуникације васпитач – дете као услов успешног васпитног рада у вртићу / 113–123
- Нада М. Крњаић – Цекић: Страни језици у Србији (на претечама БУ) / 125–132
- Драган Ж. Лукић: Могућност примене програма ТЕТ (Teacher Effectiveness Training – „Како бити успешан наставник“) Томаса Гордона у интернатским условима, са практичним примерима / 133–148

Ana N. Đokić-Ostojić: Attitudes and Beliefs of Primary School Students
According to Problems of Environmental Preservation
and Protection / 149–161

Ивана М. Милић: Мотивација ученика као предиспозиција успешне наставе
музичке културе ученика млађих разреда основне школе / 163–171

Драгојле К. Божић: Комплекс вежби за побољшање снаге и покретљивости
у функцији превенције повреда у скијању / 173–183

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

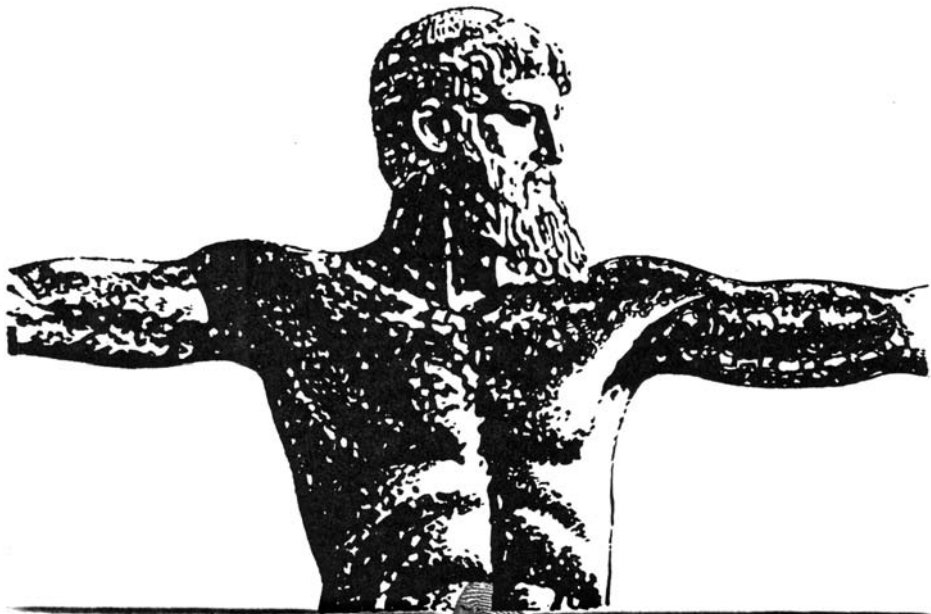
Илијана Р. Чутура: Прича о цару који није знао граматику;
Весна Ломпар, *Српски језик за седми разред основне школе*, Klett,
Београд 2009, 143 стр.; Весна Ломпар, Наташа Станковић-Шошо,
Радна свеска уз уџбенички комплеџ, Klett,
Београд 2009, 131 стр. / 187–191

Стана Љ. Смиљковић: Усред пећине – Бело језеро
Тиодор Росић, *Приче сџарој чаробњака*, Bookland,
Београд, 2009. / 193–196

Душан П. Ристановић: Техника научног рада;
Марија Клеут: *Научно дело од истраживања до шџамџе* (Техника
научноистраживачког рада), Академска књига,
Нови Сад, 2008 / 197–202

УПУСТВО АУТОРИМА / 203–206

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



4/0

"POSEJ DON"

1992

Danjanowski Z.

Драгана Д. Вељковић Станковић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Одсек за јужнословенске језике

УДК: 371.3::811.163.41'36

ИД БРОЈ: 175682316

Оригинални научни рад

Примљен: 12. фебруара 2010.

Прихваћен: 14. марта 2010.

КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА*

Апстракт: Рад је заснован на искуствима стеченим током вишегодишњег припремања и праћења студената Катедре за српски језик и књижевност Филолошког факултета у Београду на хоспитовању у основним и средњим школама. Циљ рада јесте моделовање ефикаснијих методичких приступа у настави језика.

Анализа припрема и одржаних часова показала је да су значајна преимућства методичких модела заснованих на комуникативном приступу постигнута захваљујући: (а) укључивању комуникативне ситуације у обраду, чиме су појачане мотивисаност и интелектуална активност ученика и (б) контекстуализацији наставних садржаја, лингвометодичких текстова и методичких поступака (контекстуализација је допринела већој кохерентности припреме, брзини усвајања новог градива и трајности знања).

Развијање комуникативне компетенције у настави матерњег језика често је заостављено, што јасно показује да је значај функционалних циљева потцењен. Зато је у раду посебно истакнута важност стицања активних и применљивих знања ослоњених на ваљано контекстуализоване примере употребљене у комуникативним ситуацијама; поред тога, истакнут је значај сврховитих, функционално осмишљених вежби, као ослонаца повезивања методике наставе језика и прагматике.

Кључне речи: методика наставе матерњег језика, комуникативна ситуација, контекстуализација, комуникативна компетенција.

1. УВОД

1. Све динамичнији ритам живота, крупнији кораци технологије и потреба за брзим преношењем језичких садржаја усмеравају нас на актуализовање језичке комуникације писањем, међутим, лепота усмене речи, јасноћа изражавања, умеће казивања, али и култура говора и разговора неретко поста-

* Краћа верзија овог рада (праћена видео-бим презентацијом) прочитана је на XLVII скупу слависта Србије (*Савремена српска славистика у међународном контексту* – методичка секција), одржаном на Филолошком факултету у Београду 12–14. I 2009.

ју угрожене вредности. Настава матерњег језика мора пратити савремена научна и друштвена кретања, тим пре што су интересовања младих широка, те их радозналост води у различитим правцима, но, безмало сваки од њих захтева добро познавање језика.

1.1. Значај матерњег језика за целокупно образовање обавезује нас да истражујемо методичке моделе који ће наставу учинити динамичном, ефикасном и занимљивом. Зато је припремање студената (Катедре за српски језик Филолошког факултета у Београду) за држање часа у основној или средњој школи прилика да се код младих људи, будућих професора српског језика и књижевности, подстакну креативност и заинтересованост за проблеме наставе матерњег језика.

2. Запажено је да, после слушања часова у школи, а затим и током писања наставних припрема, студенти често имају потребу да се концептом и реализацијом свог часа удаље од познатих модела, речју – да преиспитају познате путеве и, вођени познавањем потреба и склоности ученика, освеже наставу модернијим приступима. У писању припрема често се служе језичким материјалима преузетим из медија и колоквијалног језика, а у језичке предлошке, лингвометодичке текстове и задатке намењене вежбању и провери знања – у складу са природом наставне јединице – укључују различите облике језичког испољавања.

2.1. Учили смо да сви ови поступци, а понајпре они успешнији, имају један заједнички именитељ – тежњу за комуникативношћу, тј. за комуникативним приступом у обради градиву. За комуникативни приступ у настави матерњег језика карактеристично је: (а) коришћење језичких инпута импостираних у комуникативну ситуацију; (б) изразитија повезаност образовних и функционалних циљева; (в) кохерентност наставних материјала; (г) екстериоризација наставних циљева (јер је мотивација за рад већа када је сврха учења позната и од стране ученика прихваћена); (д) контекстуализованост наставних садржаја (нових и већ обрађених), материјала и предзнања ученика. Поред тога, динамичност, флексибилност наставних модела и сарадничка улога ученика обезбеђују брже усвајање и активирање знања из језика у различитим комуникативним ситуацијама, те представљају добру основу за повезивање методике наставе језика са прагматиком и социолингвистиком.

2.2. На часовима заснованим на таквом методичком приступу ученици су били агилнији, индуктивни поступци усмерени на препознавање основних карактеристика обрађиване језичке појаве показали су се успешнијима, а брзина закључивања била је већа.

2.2.1. Анализа оваквих часова показала је да успех наставе зависи од кохерентности и комуникабилности наставних циљева, садржаја и употребљених језичких материјала. Наиме, школски час није само временски омеђен исечак живота у коме су сажета немерљиво дуже стицана знања којима треба оборужити ученике. Принципи повезивања теорије и праксе и принцип економичности казују нам да је једнако важно упитати се (и кроз саму обра-

ду одговорити): (а) због чега су баш та знања неопходна; (б) како ће их ученици примењивати; (в) за шта ће – управо њима захваљујући – бити оспособљени; (г) на који начин их треба повезивати са знањима из других области језика; (ђ) који су сегменти наставне јединице кључни, а који мање битни.

2. О МЕТОДИЧКИМ ПОСТУПЦИМА ЗАСНОВАНИМ НА КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНИХ САДРЖАЈА

1. Стварање и разумевање наставног дискурса подразумева посредничку улогу контекста и контекстуализације на свим нивоима (од макроконтекста, тј. укупности наставних садржаја одређених програмом, до појединачних примера коришћених током обраде; исп. Вељковић Станковић 2008: 173–183). Наиме, час не треба сматрати завршеним после предвиђених 45 минута, већ ваља знати да се у свести ученика наставни садржај(и) неретко „дорађују“ и након овог периода (Ван Дајк 2006: 165–170). Деловање овог когнитивног ефекта биће, свакако, снажније, смисленије и сврховитије уколико су питања покренута на часу успешно повезана са искуствима и животним доменима који су изворишта интелектуалне радозналости и амбиција ученика.

1.2. Има часова који се памте, а (будући) наставници треба да имају на уму да то нису обавезно они на којима су професори показали своје широко знање, елоквентност или активирали највећи број ученика – мада је сваки од наведених чинилаца веома важан – већ часови који су дотакли и с новим градивом повезали најживље искуствене нити којима се граде ослонци знања из језика.¹ Зато добру контекстуализацију наставних садржаја сматрамо предсловом успешне наставе матерњег језика.

2. Свеколико човеково делање, говорење, слушање и разумевање туђег говора дешавају се у неком контексту (језичком и ванјезичком), што значи да одређени садржај морамо контекстуализовати да бисмо исказу дали смисао или га, пак, правилно схватили.

2.1. Деловање контекста препознајемо по лимитирајућој функцији, јер се њиме исказ (или делови исказа) сврховито омеђује да би се истакли битни садржаји. Аналоган поступак препоручљиво је применити и у учењу матерњег језика. Ваљана контекстуализација релевантних наставних садржаја обезбеђује бољу мотивисаност, јер ученик захваљујући њој препознаје сми-

¹ Веома су корисне анализе таквих часова и резултата које су ученици показали непосредно након обраде, или на часовима систематизације, као и на кратким тестовима (овде, пре свега, мислимо на нестандардизоване тестове наставника, који, за дату прилику, могу бити употребљени као дијагностички тестови или, пак, као тестови постигнућа). Посебно би било драгоцено, поред *валидносии одговора* (исп. *response validity*, Алдерсон и др. ²1996: 176; Хјуз ¹³2001: 176–177), испитати валидност (ваљаност) наставног контекста, која битно утиче на брзину умрежења и усвајања нових садржаја.

сао изучавања језичке појаве и оспособљава се за увиђање веза са већ познатим садржајима; поред тога, занимљив, добро одабран и успешно контекстуализован текст постаје брана заборављању.

2.2. Наставне контексте сагледавамо као *методичке концепције* – базирани на синерџији наставних садржаја, методичких инструмената и (пред)знања ученика – усмерене на израђивање продуктивних и отворених контекстних модела (уп. Вељковић Станковић 2008: 173).

3. КОМУНИКАТИВНА СИТУАЦИЈА У НАСТАВИ МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

1. Учење матерњег језика сведено на анализу смисаоно изолованих примера у оквиру релативно аутохтоних наставних јединица, неусидрених у комуникативне ситуације, већ уоквирених сувопарним уводом на почетку а формалним вежбањима на крају часа, резултира гомилањем неприменљивих дефиниција. Један затворени систем продукује други, зато се, као пандан формализму обраде јавља формализам у учењу, неоживљена правила остају неповезана с праксом, а тиме и са живим говором.

1.1. Непожељност оваквог методичког приступа одавно је запажена, те у извештају проф. Владимира Карића о настави у нашим основним школама, написаном пре 125 година, читамо: „И код школованих и уопште спремнијих учитеља опажа се јако махна, што се упуштају много у дефиниције, и што са њима, бар тако изгледа, хоће да се ,продуцирају’. Међутим, врло често, деца читају лепо дефиницију, али не умеју да нађу и познаду оно што су њоме дефинисали. То нарочито бива у језику“ (Карић 1883: 737).

2. Суштинско непознавање дефиниендума осујећује употребљивост меморисане дефиниције, особито уколико је она формулисана на основу шкртих, непотпуно објашњених примера. Сви закључци и правила, као завршне нити индуктивних поступака и методичких корака, треба да буду логичан исход учења карактеристика проучаване језичке појаве. Због тога је веома важно израђивати чврсте везе са ученицима блиским комуникативним ситуацијама, јер знања из језика не ваља ослањати само на дефиниције и правила; много је боље и ефикасније утемељити их на конкретним, занимљивим и лако памтљивим ситуацијама, јер ће тако брже постати активна. Овим посебно желимо да истакнемо чињеницу да комуникативна компетенција није битна једино у учењу страног језика (уп. Савињон 1983: 35–43), већ да њеном развоју – у складу са значајем функционалних циљева – посебну пажњу ваља посветити и у настави матерњег језика.

2.1. Уобичајено да се на учење матерњег језика гледа само као на стицање знања из граматике, чиме се, имплицитно, социолингвистичка, дискурсна и стратешка компетенција препуштају једино *Култури* (усменог и писменог) *језичкој изражавања*, једној од трију области предмета *Српски језик и*

књижевности. Уз то (пошто је реч о учењу матерњег, а не страног језика), није редак случај да се о комуникативној компетенцији уопште не говори, јер се сматра да је ова „способност“ већ стечена усвајањем језика (уп. кодна компетенција; Прћић 1997: 32; комуникативна компетенција Тираса 1999: 425–432).

2.1.1. Оба становишта су погрешна. Међутим, премда нетачно, прво од двају наведених гледишта већ дуго има негативан утицај на наставу матерњег језика, па се приликом обраде језичких појава веома мало (или нимало) води рачуна о облицима и циљевима употребе у различитим језичким контекстима и комуникативним ситуацијама (тј. увелико се запоставља прагматичка компетенција). С друге стране, култура језичког изражавања у пракси је често подређена настави књижевности, иако је неговање усменог и писменог језичког израза једно од најизазовнијих подручја наставе, а за изграђивање идиолекта ученика, без сумње, изузетно важно. Због тога велик део труда на развијању граматичке компетенције бива јалов, док комуникативна компетенција стагнира, остављена изван интересовања наставе матерњег језика.

Последице није потребно опширно описивати – довољно је ослушнути немусте дијалоге многих говорника српског језика као матерњег и уверити се у низак степен језичког знања и оскудно комуникативно умеће.

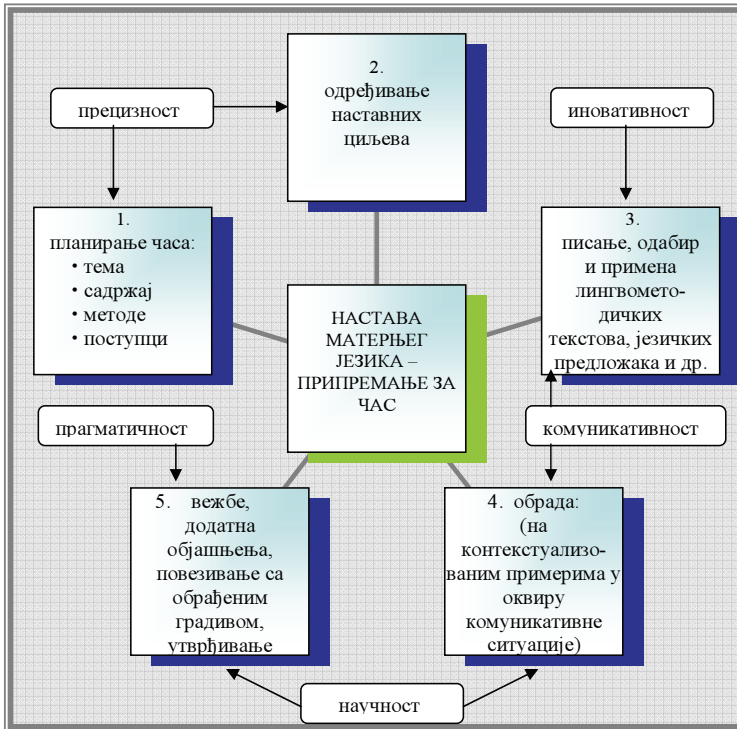


Схема 1. Основни кораци и постулати припремања за час из матерњег језика

3. Знања из језика актуелизују се у различитим комуникативним ситуацијама, па би њихово увођење у наставу – у улози исходишта обраде и/или као једног од битних, занимљивих и продуктивних облика вежби – без много додатних објашњења, ученицима сасвим јасно показало узајамност, али и важност повезивања образовних, васпитних и функционалних циљева (в. схема 1). И овде важи изрека – *non multa, sed multum*, те је једнако значајно садржај језичког инпута усагласити са очекиваним исходима наставе и узрастом ученика.

3.1. Методичко разматрање каквог проблема никад се не сме свести на пуко теоретисање. Стога, као пример вежбе погодне за модификацију, адаптацију и контекстуализацију, наводимо текст намењен провери знања из правописа², који се, према захтевима наставе и циљевима часа на коме ће бити употребљен, може применити на различите начине.

(исходишни текст)

**Рећићу (рећи ћу) вам нешто, али ме, молим вас, *не мојте (немојте) одати, јер *што шта (штоошћа) се може рећи само *уверењу (у поверењу). Беше то – само *на изглед (наизглед) – ситница. *Пред вече (Предвече) седнем за сто, *предамном (преда мном) парче *светло плавог (свејлоплавог) папира... Све мислим да ћу *за час (зачас) написати Мири *три четири (три-четири)*

² Овде је представљен модел диктата са допуњавањем (одштампан на наставном листу); на месту подвучених речи ставља се црта на којој, током диктирања, ученик дописује циљне речи (у тексту су све циљне речи неправилно написане и обележене астериском, док су у заградама исте речи написане правилно). Наведена вежба, чији је главни циљ провера знања о степену усвојености знања из правописа, уз невелике измене, наставнику може послужити и као сондажни тест. Поред могућности преобликовања и модификације у погледу примене (види ниже а–е), ученицима се, на истом наставном листу, може дати неколико краћих тематски повезаних текстова (број текстова усаглашава се с обликом рада). Током исправке текст(ове) је рационално користити као извор проблемских ситуација и/или као повод за додатна објашњења и обнављање раније усвојених знања. Пошто је у питању сложена правописна вежба, ваља имати у виду и реализацију следећих васпитних и практичних (функционалних) циљева:

- *Васпјитни*. Стварање убеђења да су познавање и правилна примена ортографских правила један од битних параметара при процењивању образованости, духовне радозналости, као и способности за обављање многих послова. Писменост, дакле, не треба схватати само као познавање писма једног језика и способност да се штогод како било напише, већ као комплексан скуп умења у оквиру којих су ваљане правописне навике деликатан, али несумњив показатељ индивидуалних потенцијала.

- *Функционални*. Оспособити ученике да правилно примењују ортографску норму матерњег језика, а посебно правописне регуле које се односе на спојено и/или одвојено писање прилога и предлошких спојева. С обзиром на то да је неправилно написана реч, исто као и нејасно, тј. недовољно прецизно сегментирање речи (у писменом изражавању) чест узрок неспоразума, на одабраним примерима ученици ће се уверити да успешна комуникација зависи од јасног, прецизног и лепог усменог изражавања, а да је, када је у питању текст, истовремено условљена и поштовањем правописних узуса. Један од важних функционалних циљева јесте навикавање на служење правописним приручником и речником који је његов саставни део (уп. Брборић 2004: 234–242).

реченице, тек да је *потсетим (*погсетим*) на свој *шеснест (*шеснаест*) рођендан. *Неосврћући се (*Не осврћући /се/*) на сестрина пецкања, узмем *налив перо (*наливјеро*) и почнем *из окола (*изокола*): „Драга Миро, *позво (*позво*) сам на рођендан друштво из *оделења (*оделења*), па се надам да ћеш и ти доћи“. *На послетку (*Најослејку*) – адресирам: *г-ђица (*гђица*) Мира Петровић, *Булевар Војводе путника 45 (*Булевар војводе Пушника*), Београд. Све јој то лепо пошаљем, а она ми – замислите – као поклон донесе *Правопис српскога језика*! Моја сестра каже да *нетреба (*не треб*) да се питам зашто, већ да одмах почнем да учим.

3.1.1. Наводимо само неке могућности примене исходишног текста:

(а) Као *диктат са доуњавањем*³ – *самосталан рад ученика*; пошто је текст нешто дужи, није економично писати га у целини, већ се записују само оне речи које су предмет провере знања.

(б) *Диктат са доуњавањем – рад у њаровима*; текст се може поделити на два дела и диктирати на исти начин као и у претходном случају (в. фн 3); парови ученика добијају различите делове диктата (с допуњавањем), а након завршеног диктирања и записивања циљних речи, парови размењују диктате и коригују грешке; (обе варијанте диктата с допуњавањем захтевају проверу од стране наставника, а најеконичније је правилно написани текст приказати помоћу графоскопа или видео-бима).

(в) *Коректура – самосталан рад или рад у њаровима*; наставник приказује текст (са грешкама) помоћу графоскопа, а ученици на наставном листу исправљају грешке; потом се приказује исправљена верзија истог текста, а грешке коментаришу (као и код претходних примена).

(г) *Исправљање шексиа може имати облик квиза* (свака од 4–5 група наизменично указује на грешке, исправља их и разврстава у табели /нпр. састављено – растављено писање прилога и предлошких спојева; писање великог слова и сл.); напомена: уз наставникову помоћ, бољи ученици могу преузети улогу арбитра, а такође им се може препустити посао отежавања или олакшавања текста (смањивањем, повећавањем броја грешака, уношењем нових примера, тј. циљних речи и сл.).

(д) *Комбиновање њаровисне вежбе и вежбе усменој изражавања* (облик рада бира наставник; нпр. групни облик рада подразумева кратку припрему концепта излагања, писање теза, избор наслова и др.); текст који је коришћен као сложена или као једноставна правописна вежба (нпр. усмерену

³ Диктат са допуњавањем подразумева употребу наставних листова: док наставник чита (текст у целини), ученици записују (само) изостављене речи. Овакав начин диктирања, уз велику уштеду времена, допушта обухватнију проверу усвојености обрађиваног градива, те више времена остаје за анализу примера, објашњавање правописних решења и (самосталну) процену успеха.

само на проверавање знања о интерпункцији) постаје исходиште говорне вежбе (скраћивање, проширивање увођењем дигресија /краћи монолози/, расправа и сл.).

(ђ) Исти (или модификован) текст може се употребити за *вежбу из морфологије* (значења и функције падежа, врсте речи и др.).

(е) *Драматизација њексиа*, као домаћи задатак, веома је подесна јер пружа шансу ученицима да покажу своју креативност у писању, али и у увођењу кратких драмских форми (дијалошких или монолошких). Поред тога, текстове драматизација било би добро искористити као лингвометодичке текстове на часовима обраде наставних јединица из других области језика (морфологије, лексикологије, синтаксе и др.); на пример, у обради специјалних реченица може се користити једна од могућих варијанти драматизације, смисаоно повезана с претходним текстом. Тако лингвометодички текст постаје исходиште комуникативне ситуације (мада је такође подесан и обрнут пут: комуникативна намера → комуникативна ситуација → лингвометодички текст → обрада наставне јединице → примена знања). Истовремено, то је веома добра основа за контекстуализацију наставних садржаја различитих области језика и унапређивање комуникативне компетенције.

4. Могућности креирања, моделовања и комбинација текстова у настави свих области језика су велике. С друге стране, смисаона неповезаност језичких предлога, кратких лингвометодичких текстова и сл. одражава небригу за учеников став према настави и учењу, а последица такве небриге јесте опадање интереса за предмет који је темељ духовне куће свих носилаца српског језика као матерњег.

4.1. Познато је да начини структурисања наставних садржаја и језичких материјала (инпута) обликују став ученика према предмету и индиректно утичу на успех. Зато одабиру, писању, обликовању и моделима примене језичких материјала треба посветити посебну пажњу, и то водећи рачуна о следећим чиниоцима:

- (а) садржају (примереност, логичност, кохерентност, занимљивост);
- (б) усаглашавању садржаја са наставним циљевима;
- (в) примерености комуникативне ситуације у настави матерњег језика (уп. васпитни циљеви наставе);
- (г) умешном импостирању примера проучаване језичке појаве у лингвометодичке текстове уклопљене у комуникативну ситуацију;
- (д) могућностима модификације језичких инпута у складу са потребом повезивања наставних области;
- (ђ) развијању и унапређењу граматичке и комуникативне компетенције;
- (е) унапређивању применљивости знања.

Однос наведених чинилаца, који, саобразно функционалној примени, учествују у формирању позитивног циклуса *планирање – језички инпут – обрада – учење – примена знања*, схематски приказујемо на следећи начин:

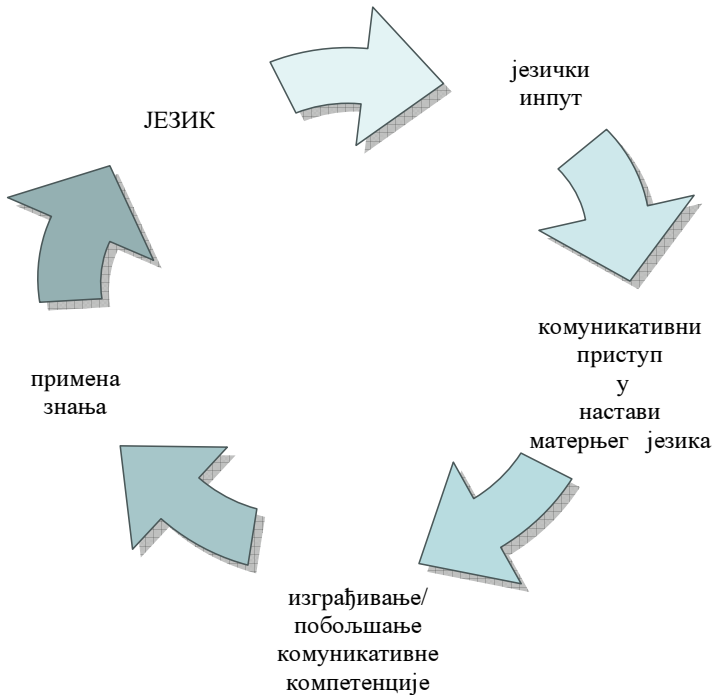


Схема 2. Позитиван циклус комуникативног приступа у настави матерњег језика

4. ЗАКЉУЧАК

1. Контекстуализација наставних садржаја и језичких инпута, на којима се заснива обрада наставне јединице, као и екстериоризација образовних, васпитних и функционалних циљева обезбеђују добро структурисан методички приступ. Поред тога, за успех наставе важно је подстаћи ученике да учествују у обликовању садржаја часа, наравно, у мери коју дозвољавају приroda обрађиваног градива и њихова предзнања.

2. Комуникативни приступ код ученика ствара уверење да уче *живу граматичку* матерњег језика, па се и нешто захтевније наставне јединице, захваљујући бржем активирању знања, тј. побољшању комуникативне компетенције, лакше усвајају. Тако преузимање сарадничке улоге јача мотивацију, подстиче самокорекцију и доприноси трајности знања и умења, јер ученици, по правилу, брже и дуже памте оне садржаје у чијем су обликовању сами учествовали.

3. Успешно укључивање комуникативне ситуације у наставу матерњег језика кореспондира с афективним аспектом учења. Добро избалансиран однос између когнитивних и емоционалних аспеката учења језика у многоме

доприноси остварењу бољих постигнућа. То је разлог због кога садржај језичких предлогака и лингвометодичких текстова треба прилагођавати интересима ученика.

3.1. Когнитивна теорија учења истиче значај мотивације и усмерене пажње; међутим, придобијање пажње ученика подразумева постојање опредељености за учење, јер ангажовању интелектуалних способности претходи жеља за сазнавањем, а она ће бити јача ако је учење пријатније, занимљивије и уколико сами методички поступци, садржаји и материјали речито показују сврховитост знања којима треба овладати. Отуда наставни циљеви треба да буду усклађени с индивидуалним потребама, а посао наставника јесте да уочи могуће везе између циљева наставе и циљева ученика, а затим да мотивационе поступке и језички материјал прилагоди наставној теми и повеже их са пројектованим исходима часа.

ЛИТЕРАТУРА

Алдерсон и др. (1996): Charles Alderson, Caroline Clapham, Dianne Wall, *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge: Cambridge University Press.

Брборић (2004): Вељко Брборић, *Правопис српског језика у наставној пракси*, Београд: Филолошки факултет у Београду.

Ван Дајк (2006): Teun A. Van Dijk, Discourse, context and cognition, *Discourse Studies* Vol. 8(1), 159–177.

Вељковић Станковић (2008): Драгана Вељковић Станковић, Нека схватања контекста у комуникацији и потреба њихове заступљености у настави матерњег језика, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане 36/3*, Београд, 155–189.

Карић (1883): Владимир Карић, Извештај г. Владимира Карића, професора, о испитима у основним школама, у: *Просветни гласник* (Београд), 737.

Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Прћић (1997): Tvrtko Prčić, *Semantika i pragmatika reči*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Савињон (1983): Sandra J. Savignon, *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*, Amsterdam, London, Ontario: Addison-Wesley Publishing Company.

Тираса (1999): Maurizio Tirassa, Communicative Competence and Architecture of the Mind/Brain, *Brain and Language* 68, 419–441.

Хјуз (2001): Arthur Hughes, *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Драгана Д. Велькович Станкович
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Одсек за јужнословенске језике

КОММУНИКАТИВНИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА

Работа заснована на опытах приобретенных в течении многолетней подготовки следования за студентами Кафедры за сербский язык и литературу Филологического факультета в Белграде во время посещения открытых занятий в начальных и средних школах.

Анализ подготовок и проведенных уроков показал что значительные преимущества методических моделей заснованных на коммуникативном подходе достигнуты благодаря: (а) включении коммуникативной ситуации в обработку, а этим образом укреплены мотивация и интеллектуальная деятельность учеников, (б) контекстуализации учебного содержания, лингвометодических текстов и методических процессов (понимание смысла содержания вызвало более сильную совместную связанность подготовки, обеспечило скорость усвоения нового материала и прочность знания).

Развитие коммуникативной компетенции в учёбе родного языка часто оставлено без внимания и это чётко указывает что значение функциональных целей пренебрежено. Поэтому в работе особенно подчёркнута значительность получения активных и применимых знаний оперяющихся на правильно выбранные примеры которые употреблены в коммуникативных ситуациях. Кроме того, подчёркнуто и значение цельных, прагматических упражнений, в роли фундамента связи методики родного языка и прагматики.

Ключевые слова: методика учёбы родного языка, коммуникативная ситуация, контекстуализация, коммуникативная компетенция.



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

УДК: 821.163.41.09–32 Ћопић Б.
ИД БРОЈ: 175682572
Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

СТИЛСКА АНАЛИЗА ПРИПОВЕТКЕ *НЕПОСТОЈЕЋА БАКИЦА* БРАНКА ЋОПИЋА

Айсїџраќїї: У раду¹ се анализира структура приповетке *Неїосїџојећа бакица* Б. Ћопића: тематска, нарацијска и стилска.

1) На тематском и нарацијском плану уочавамо да прича има један претприповедни део, нешто као експозицију, где се на изврстан начин идентификује тема; има средишњи део, у којем се у виду дијалога излажу 'догађаји', и завршни део, у дијалогском склопу, са извесном оценом.

2) На плану 'стилистике грађе', одн. 'унутрашњег стила' или стила мотивских структура, Ћопић показује јаку склоност ка објективном, реалистичком мишљењу и реалистичком обликовању тематског материјала. У сфери обликовања приповедног света, он се ослања на дијалог, те се личности овде јављају као сведоци и очевици догађаја о којима Ћопић приповеда.

Кључне речи: обликовање приповедног света – дијалог; организација исказа – говорна интонација, говорни језик; сликовитост – гротеска, хумор; структура приповетке – тематска, нарацијска, стилска.

0. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Приповетку *Неїосїџојећа бакица* Ћопић је објавио у збирци „Башта сљезове боје“. Ова Ћопићева збирка замишљена је као сет прича за децу, али су у њима садржане многе поруке намењене одраслима, јер имају дубок опште људски, а и политички смисао. Међу причама у „Башти“ има изванредних које су не само препоручљиве младима, и пре свега младима за читање, него и привлачне за анализу. Таква је и приповетка коју смо овом приликом изабрали за стилску анализу: *Неїосїџојећа бакица*. Упркос натрућености

¹ Овај рад написан је на основу излагања на Републичком зимском семинару за наставнике и професоре српског језика и књижевности, 16. јануара 2008. Рад је урађен у оквиру пројекта 148024 Д *Српски језик и друштвена креињања*, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

вањским асоцијацијама, ова Ћопићева прича одише једрином изворног приповедања и одсјајима, изнутра набујалог а споља пригушиваног хумора који читаоца не нагони на смех него пре на размишљање о свету и времену, о вредносним скалама људског веровања, о узрочно-последичним преливањима међу животним чињеницама у колоплету онога што се олако назива истином о свету и људима.

1. МОТИВСКА И НАРАЦИЈСКА СТРУКТУРА

1. Узећемо да збир реалија од којих је саткан догађајни сплет у причи, и међуодноси тих реалија – заправо представљају њену мотивску структуру². Лако је уочити да она има један претприповедни део, нешто као експозицију, где се на изванредан начин идентификује тема; има средишњи део, у којем се у виду дијалога излажу 'догађаји', и завршни део, у дијалогском склопу, са извесном оценом, експлицитном бакином, и имплицитном, скривеним у бакиној реплици и резонувању, пишчевим. Али сваки од тих делова разгранав се у читаву лепезу вешто компонованих факата и разговора о њима.

1.1. Експозиција је вешто и истанчано компонована као сцена на којој се идентификују актери и сугерише мотивски оквир приче: *Чиновница ојшићине нићи чу нићи видје кад су се ојворила враћа (а канда није гријемала!). Сјази само како се у њезину канцеларију нечујно увуља црна бакица у новим жућким ојанцима и већ истој иррена јој у ушима зајубори добротлив мекан ллас и знане ријечи, незаборавна ирајња њезиној рођеној дјеињсјива.*

1.2. Средишњи део приче конципиран је као бакин покушај да слику света – угроженог социјалним безнађем и туђином урбане цивилизације у којој га је довео револуционарни преврат – изгради освајањем духовних простора изван и изнад сурове стварности. Тај поступак – као бакино опредељење за алтернативну стварност – замишљен је и изведен у више приповедних дијалогских фаза, одражавајући дихотомну структуру приче.

1.3. То је уједно и главни део приче саткан од разговора бакиног са 'чиновницом општине', и од доказивања, са бакине стране, да је жива, и побивања те идеје, са стране моћне бирократске машинерије. Нема ауторових инсерта, нити упадица уз реплике. Сегмент је сав попуњен бакиним излагањем, и то излагање и у себи има изванредно добро уређену композицију: прво долази приступни исказ као обраћајна форма (*ишле бакино, душо, ћери, јајодо*

² Према овој стоји, по данашњој терминологији, тзв. наративна структура. Дихотомија потиче заправо од руског проучаваоца поетског текста Ејхенбаума (1969: 249). Он упозорава да су се у развоју руске романескне прозе појавила „два најтежа текућа проблема: проблем сужење организације и проблем приповедања“. – В. и: Одинцов (1980: 208).

моја...), следи бакина интимна и социјална историја иницирана интерогативним репликативним импулсима чиновнице, те у последњем исечку дијалога прича, како рекосмо, кулминира и доживљава расплет.

2. Бакин свет и свет реалности нису коезистентни. Вратити се у завичај, и још бити жив! – постаје грех и издаја. Насупрот таквом социјалном апсурду, баба Тривуна остаје одана завичају и крајишком човеку, заузимајући широкогрудни и снажно хуманистички став, као једини вид егзистенцијалног људског измирења. Бакине речи – *Што да смејам људима кад ме већ у књиџама нема* – епilog су ове анегдотски исприповедане хумореске, и глас о томе да Ђопићев хумор није беспoштeднa и радикална сатира: у њему још увек опстајава нада да се свет може поправити и да се људи могу променити. Као одјек садржаја приче, тј. унутрашњег плана приповедања – поента представља својеврсни приповедачки извештај. Као поука у свом основном значењу – изражена је стилски антиципираним исказима, тј. стилским апликатима.

3. И док је поента мотивисана приповедачким разлозима, улога дијалoшкe приче јесте да допуни појам, да поткрепи и илуструје мисao и идеју поенте. Прича је само на први поглед слика ситуације, а у суштини је слика људског карактера који репрезентује бака својим понашањем. Тако бака постаје 'делатно лице', о чијим се поступцима и радњама приповеда, чије се речи непосредно наводе, и то чак на начин који је карактеристичан за драмске форме – са битном разликом што се психолошке околности замењују животним у којима се одређена особина испољава (у односу на ту ситуацију).

4. Ако је прецизније дефинишемо после њеног расклапања и поновног склапања, мотивска структура ове приче саткана је од симптома бакиног отпора према бирократији, у ствари од њене митске биографије на прилазима бирократској ери. Дијалог – у који бака верује као у какав магијски чин – начин је обликовања гротескне приче, односно њене конфликтне ситуације која почива на изврнутој сижејној матрици. Унутар те ситуације остварује се пародијска негација бакиног права на пензију као права на постојање. Али овде се изокреће и цела социјално-морална стратификација, па се она може посматрати у ширем контексту смеховне народне културе: у којој се страшно преокреће у смешно. Основа ове стилске инверзије налази се у обредно-митском начину мишљења и понашања. Управо се хумором – етно-психолошком одредницом менталитета људи крајишког поднебља – баба Тривуна, тврдоглави народни митоман, супротставља послератној социјалној и бирократској јавности.

2. КОМПОЗИЦИОНА И СТИЛСКА СТРУКТУРА

2.1. КОМПОЗИЦИОНА СТРУКТУРА ПРИПОВЕТКЕ *НЕПОСТОЈЕЋА БАКИЦА*

1. Полазимо³ од тога да у сваком књижевном тексту треба пазити пре свега на смисаоно језгро, то јест, на оно што је битно тежиште исказивања, унутрашњег изражавања и комуникације; а према тој целини треба даље пратити однос делова којима се постиже уобличавање, као и значај средстава изражаја језика и његових вредности, којима се постиже реализација.

1.1. На плану 'стилистике грађе', одн. 'унутрашњег стила' или стила мотивских структура, Ћопић показује јаку склоност ка објективном, реалистичком мишљењу и реалистичком обликовању тематског материјала. У сфери обликовања приповедног света, Ћопић се често ослања на дијалог, те се личности овде јављају као сведоци и очевици догађаја о којима приповеда. Привидно, функција пишчева састоји се само у томе да запише шта му је тај 'сведок' тај 'очевидац' испречао; писац је само његово 'перо', његов 'писар'.

1.2. Дијалогска тенденција јавља се у видљивом облику, тј. као граматичка категорија управног говора. Успостављена комуникативном аналогизмом, веза између реплика чисто је функционална. Ова правилност не ништи слободу обликовања исказних форми, напротив: њоме се постиже већи склад међу њима и већи степен ефицијентности израза уопште. Дијалогизација мисли као поступак у излагању идеја постаје пресудни чинилац на плану практичног мишљења и филозофске критике стварности. Управни је говор с друге стране објекат језичког чина, и због тога представља догађај сам по себи.

2. Постављањем дијалога у центар излагања – Ћопић је осетио потребу да га некако обликује, развије и раздели у неке самерљиве ритамске јединице. Но, те јединице нису истородне ни истозначне, већ својом сталном варијацијом разбијају једноличност причања, чине га разноликим и тиме живљим. Варијација се не тиче само дужине реплика, већ и линије ословљавања.

2.1. Разговори јунака смењују се у извесном ритмичном следу, како протиче време о којем се приповеда. Одресци и пододресци времена обележени су временском полифонијом, где изразито место заузима перфекат, те приповедачки презент, футур и императив, као и аорист. У временском оквиру приче – који приказује општу слику догађања – поновљени догађаји варирају, образујући ту општу слику атмосфере. Догађаји из области општих манифестација прелазе у област конкретног догађања, драматичног и гротескног збивања.

2.2. Сегментација не само да није праволинијска, већ се радијално разводи на дуже и краће временске размаке, испуњене важнијим и мање важним догађајима, тако да је ритам приповедања тиме веома оживљен. Епилог се

³ Исп. Јовановић 2000, 2005 и 2008.

уклапа у временски низ успостављен у главном делу приче, па би се по томе могао и укључити у њу. Но на тај начин је само ублажен прелаз, а није умањен значај завршног дела приче као највише смисаоне амплитуде нарације.

2.3. Простор у причи *Нејосџојећа бакица* није тематизован, он представља само оквир, место дешавања – *канцеларија ојшићине, Далмација, њрег кућом, џамо-амо око Уне*, и због тога у потпуности остаје непримећен. Изостављањем детаљне презентације, изостала је и његова конкретна слика: он није место које делује на радњу, не утиче на фабулу и не подређује је својој презентацији. *Канцеларија ојшићине* функционише као фиксирани оквир у којем се сукцесивно развија радња, тј. као стабилни и глобални простор⁴.

3. Онда нам постаје јасно како поменуте особине Ћопићевог 'сценског представљања' свој природни и обједињујући амбијент најлакше налазе у дијалогској форми. Реплике бабе Тривуне и младе чиновнице обједињене су јединственим тематским садржајем: пародијском негацијом бакиног постојања. Искази у дијалогу имају, сваки појединачно, статус сцене – да би се на крају разумевање свело на наслућивање архетипа 'сцене'. Тако се комбинује исказано са неисказаним и алузивним, синтетички се изручују језичке, мисаоне, психолошке и реалне димензије исказа.

4. Иако нема догађаја, с правом се може рећи, а то је већ и напоменуто, да овај дијалог има радњу – драмски градуирану, чврсто и пропорционално повезану.

4.1. Чиновница је иницијатор дијалога и његова динамичка полуга: она енергично поставља акценат на драмске моменте, те њени искази имају наративно покретачки карактер. Баба Тривуна својим репликама подржава ове моменте, и интензивне силе језичког материјала претвара у екстензивне: она прича и развија радњу, заплиће њен ток и психологизира. Свака реплика иницира ново питање чиновнице.

4.2. Баба Тривуна не прича, него реферише, и не слика живот, већ га објашњава. Исти је однос читљив и у обрнутом смеру, ретроактивно. На тај начин открива нам се Ћопићева нарација као линеарно-повратна стратегија. И поред тога, дијалог има успорен пулс причања и одмерен ток догађаја.

5. Ако на композиционом нивоу на пример утврдимо да постоји полазна микроструктура, тј. горе установљена тема: *ајсурдни џокушај бабе Тривуне да докаже своје џосџојање*, – онда је њена дијалогска реализација уједно и њено варирање и амплификација, по свој прилици и ради повишења ефицијентности.

⁴ „У оба случаја, и код оквирног и код тематизованог простора, простор може функционисати *стабилно* или *динамично*. Стабилни простор је фиксирани оквир, тематизован или не, у којем се догађаји одигравају. Простор који функционише динамично јесте фактор који омогућава кретање ликова. Уколико се простор презентује са даљине, обично се добија глобални преглед, без детаља. Обрнуто, простор који се презентује изблиза биће детаљније дат, али ће недостајати прегледност“ (Бал 2000: 113–118).

5.1. Сви примери реплика чиновнице у овоме тексту недвосмислено упућују на контекст као главни извор притиска на форму, и сужавања експликацијских могућности грађе потребне за њено оптимално уобличење.

5.2. Ако на ову појаву гледамо из другог правца, из правца уобличења текста или дискурса као целине – онда усклађивање форми, односно узајамно прилагођавање, отвара поље за флексибилно и врло разноврсно оформљење говора, између осталог и у циљу повишења његове актуализације.

2.2. СТИЛСКА СТРУКТУРА ПРИПОВЕТКЕ *НЕПОСТОЈЕЋА БАКИЦА*

На реплике у овоме тексту може се гледати као на 'ехо' према 'инспирацији' који заједно улазе у процес 'комплетизације'. На тај начин се јасно открива правац инкорпорирања колоквијалног стила у поетски. Нарочито ако се узме у обзир да су многи искази у овоме тексту демонстративног карактера: и са становишта свога квантитета (елиптичности) и са становишта квалитета (ономатопеичности). То је најједноставнији принцип сликања у говору и песничком језику – принцип подражавања, тј. имитовања, односно изоморфизма. У том смислу речено, у поетском стилу – ономатопеје, засноване на поддржавању природних звукова, несумњиво имају велики значај. И не само оне, већ многи од фигуративних начина казивања очигледно су по природи врста сликовитог изражавања.

2.2.1. ГРАМАТИЧКА НАЧЕЛА СТИЛИЗАЦИЈЕ ЈЕЗИЧКЕ ГРАЂЕ

1. У приповеци *Непостојећа бакица* неке речце, нарочито демонстративне, и узвици, пре свега, преузимају улогу гестовног говора; исп.: *Е-е, Е, Ај-ме, Ајме мени, Куку мени, О, А, Зар ишако, Ево*. Сматра се да гестовни говор има статус споредног, пратећег елемента, и да углавном није ангажован у споразумевању. У афекту, међутим, гестовни материјал преузима функцију фоенијске еманације, супституишући је, и постаје самостална јединица или структура у комуникацијском акту. Ови су психо-емотивни одрази утолико адекватнији, уколико је сазнање верније; они су у својим структурама и хијерархични – неки су битнији, други мање битни. Хијерархија одраза по правилу је еквивалентна хијерархији одражених својстава.

2. Изражену естетску функцију и функцију деловања имају нпр. народски интонирани, али и ономатопејским и метафоричким процесом захваћени глаголи, те и путем њих и читави искази: 'увуљати се' – *увуља се црна бакица*; 'зажуборити' – *и већ истјој ширена јој у ушима зажубори добросиљив мекан глас и знане ријечи*; 'исконтати' – *лакше ћу јој исконитати своју муку*; 'ударити' – *на шииа сам ударила под ситаре дане*; 'згодити' – *иа ћу ии, онако с ноје на ноју, зодийи некуд чак у Далмацију*; 'спапоњати' – *иа ии иу, крај мора, моју кукавну бакицу сјапоњају другови*; 'сјавити' – *иревезу иреко воде и сјаве у*

један шор у некаквој фабрици; 'збенавити' – сасвим сам се збенавила; 'шмрћнути' – да шмрћнем у најдубљи вир; 'подмазати' – носила сам и кокицу да која пошћилајим и подмажем; 'плуснути' – иљуснух ја рукама; 'запнем' – онда је најбоље да зајнем одавле ја право на Уну.

2.1. Ћопић је на овај начин тежиште стављао на упечатљивом представљању онога што се описује. Употребом глагола у пренесеном значењу – тј. активирањем односа у наговештају, асоцијацији – остваривао је сликовитост казивања. Једна од израженијих лексичких група подвргнутих метафоризацији у приповеци јесу глаголи који означавају кретање, динамизирану статику (метафоре базиране на аудитивним асоцијацијама из природе и синестезији), бакино психо-физичко стање (изражено различитим семантичким трансформацијама), као и понашање бакино и њене поступке.

2.2. У Ћопића је глагол основни исказни медијум остваривања естетског искуства, тачка узајамног преплитања различитих односа и активности у спознајном и трансформационом процесу 'баба Тривуна – природа' и у друштвено-психолошком систему 'баба Тривуна – друштво'.

а) Глаголи у приповеци показују и исконску тежњу за поређењем човека са природом. Као и у бројних народних поређења, и овде налазимо хиперболом актуализовано поређење: – *Долазим ја из бјежаније... кад ђред мојом кућом сћоју јолема баба, колџ иласћ.* Објекат естетског односа овде чине природна својства и својства стварности, а суштина односа схвата се као духовна веза између субјекта и објекта – у којој човек разоткрива и налази меру целовитости ситуација објективног света, очовеченог света.

б) Дезаутоматизација израза на линији 'дословно – пренесено' заснована је на зеугмичним ефектима глагола у изградњи симултане иреверзибилне стилске перцепције: – *Шћа је, бако, каква је шћебе невоља доћерала? – Ћеррам ја, душо, њу, иензију, невољу јолему; – А ја осћадо илачући и за њом и за собом; – Давно је Аусћрија оишћила... – Па куд је оишћила, бој је видџо; – Носила сам и кокицу да која пошћилајим и подмажем.* У основи овакве стилизације исказа присутна је бакина тежња за хуманозовањем света, односно за стварањем једне нове реалности, којом она осмишљава и себе и амбијент у којем живи, односно: потврђује своје живљење. Из уметничког преламања стварности проистиче дисперзија многобројних схватања, стварају се различити односи између две основне компоненте естетске реалности: објективне стварности и бакиног сензибилитета.

3. У начину на који нам писац саопштава те објективне и психолошке чињенице осећа се оријентација на усмени израз. Ћопић се у организацији исказа води моделом говорног језика са тежњом да у писани текст верно пренесе пре свега говорну интонацију. Снага ових исказа несумњиво потиче из једноставности људи са села и њихове чврсте повезаности са искуством.

3.1. Упечатљива је употреба другог лица императива – *џричај, не будџ лијен, немој се шалишћ, немој бишћ досадна, не шали се, хајде, сестџро, хајде, болан, ма, чекај,* – колоквијалних обрта и сермоницијских исказа – *Куку ме-*

ни! Нужда наћерала! Бої ше иишја ко си ииш! Бої је видуо! Цабе ииш је! Исја-мешше ме! и сл. – као и општи приповодачки тон наведених примера. Овим средствима аутор успоставља комуникацију са широком публиком.

3.2. Посебно место у приповедном ткиву заузимају различите форме обраћања. Оне се могу пратити на седам персоналних релација и на синонимској линији варијације израза.

(а) Релација 'бака – чиновница': *ишле бакино, душо, ћери, јајодо моја, овчице, сунашце моје ојријано, кокице моја ћубасија, кућо моја роћена, оченашу мој, кућо бакина, сесјиро, мјесече мој, душо, кућо моја, разјоворе мој, око бакино, облаче бакин*. Према сфери употребе дате лексеме разврставају се на психолошку, материјалну, биолошку, космичку и религијску сферу. На семантичком плану ваља запазити учесталу употребу деминутива и хипокористика⁵.

(б) Релација 'бака – друга бака': – *Одакле шеби, велим женска јлаво, ишјај кайуш? – Од мој иокојној Дане, каже она. – Куку мени јадној, зар мој Дане умро, иљуснух ја рукама. – Умро, сесјиро, ојлакала сам ја и сахранила, како сам најљешше знала и умјела*.

(в) Релација 'бака – Дане': *чемерни Дане, кукавац, мој Дане, наши Дане*.

(г) Релација 'бака – чиновник': – *Па видиш ли, синко, да сам жива?*

(д) Релација 'бака – обезличени чиновник': – *Немој, вели, баба биши досадна. – Ево књије, веле они*.

(ђ) Релација 'бака – бака', самообраћање и приповедање о себи као о трећем лицу: – *Е, Тривуна, Тривуна, можда си иш заиста и иојинула, а ово се некаква друја баба иришврашшила из ше ироклеше Афабрике, ја сад с шобом мришвом сјрдњу ћера и хоће да се дочеја Данине иензије. – Па иш иш, крај мора, моју кукавну бакицу сјајоњају друјови..., иревезу иреко воде и сјаве у један шор у некакој фабрици. – Онда ће бака иолајачко низ Уну. – Хајде, сесјиро, низ Уну, досја си иш намучила сјару Тривуну и дала је на комедију да јој се руја и кус и рејаш*.

(е) Релација 'бака – чиновница', форме етичког датива: *јадна иш сам; ја ћу иш, онако с ноје на ноју, зјодиш некуд чак у Далмацију; иш иш се онда нас двије зајрлимо*. Настојећи да прича језиком свога времена и свога краја – Ћопић гради исказе који претендују да постану сведочанство навика, понашања и схватања.

3.3. Честим преплитањем личних релација Ћопић у врло кратким приповедним захватима води радњу преко више субјективних, објективних и

⁵ Сви забележени хипокористички – изузев *бакица* и *џурица* – смештени су управо у баба Тривуниним обраћајним формама: *ишле, овчица, сунашце* и *кокица*. Лексема *бака* једини је вокатив у обраћајним формама чиновнице: – *Шшја је, бако, каква је шебе невоља доћерала? – А око чеја је зайело, бако? – Причај, бако, иричај. – Па шо ће биши код мајиччара, бако. – Како сад шо, бако? – До мора, бако? – Да шо неће биши у Африци, бако, у Ел Шаиу? – Па како се с шом друјом расјрави, бако? – О, бако, бако. – Па шшја си урадила, бако? – Ма зар шјачо, бако? – Хајде, болан, бако, не шали се. – Ма чекај, бако, да нешшо смислимо? Насупрот њима, налазимо два аугментатива: *бабешина* и *мушкаћина*, оба са пејоративним призвуком.*

психолошких ослонаца. Друго лице користи као доминантну персоналну позицију помоћу које се лако активира треће лице и успоставља се природна веза са првим. Дијалогско-монолошке сплетове Ћопић уме врло успешно саткати: ова форма омогућава нагла претакања различитих облика изражавања – говорење лица нагло прераста у унутрашњи монолог, док унутрашњи монолог прераста у самоговор или пак гласно обраћање неком. И монолог се, дакле, јавља као врста дијалога – са идентификованим или неидентификованим сабеседником, или као интровертни говор.

4. Због бинарне структуре приповетке, тј. монолошког и дијалогског говора – укрштају се и временски планови. Временска полифонија у исказима чини да је временски однос према приказиваним ликовима и догађајима близак и непосредан. Уопште узев – Ћопићевом стваралачком темпераменту највише одговара глагол као доминантна реч, која открива своје изражајне могућности у исказу. У наративном ходу реплика, те и описивању прошлих радњи – посебно је дошла до изражаја транспозитивност глаголских облика. Ћопић је отворио стилистички простор да се једно време појављује у значењу другог. На тај начин је увећао валенцу временских планова: у стилистички оскудном морфолошком потенцијалу – временски глаголски облици се овде почињу узајамно испомагати.

4.1. Најзначајније место међу претериталним облицима заузима перфекат: *поћодила сам, доћерала је, нијесам се макла, ишла сам, ударила сам, умрла си, ћријавио је, бјежала сам* и сл⁶. Разлог за доминацију прошлог времена лежи у природи самог приповедног кода: баба Тривуна, то јест, казује о нечему што се десило. Превладавање прошлог времена у приповедној прози као конкретнијег објашњава се⁷ тежњом ка максималној конкретности онога што се слика, и условљено је специфичношћу поетског мишљења.

4.2. Са готово једнаком учесталошћу заступљен је и приповедачки презент: *ћерам, дерем, ћраже, не ћомаже, изћубим се, јадна сам, сћаћоњају, ћре-везу, сјаве, доведе, долазим, сћоји, велим* итд⁸. Ово је објашњиво тиме што у већем делу приповедања баба Тривуна описује свој живот: ради се о монологу једног човека из народа, монологу датом у форми сказа. Тако приповедачки презент у приповеци остварује значење прошле уобичајене радње, значење радње која се понављала и смењивала, затим значење тзв. сценског перфективног презента, као и презента са аорисним значењем.

⁶ Исп. још: *није дочекала, поћинула сам, наумио је, довео је, разболио се, сахранила сам, знала сам, ћријовиједале смо, ћлакале смо, поћласили су, збенавила сам се, родила си се, оћишла је, изћубљене су, видио је, ћоворила сам, оћтавио ме је, ћреварио ме је, носила сам, родила се, ћријовраишла се, дала је, намучила се.*

⁷ Кожина 1972: 157.

⁸ Исп. још: *велим, каже, заћрлимо се, поћубимо се, заћлачемо, одемо, наћлачемо се, поћдијелимо, поћклоним, поћћем, видиши, жива сам, ћише, сћоји, јадна сам, заћнем, имрћнем, ходам, не знам, оћтављаш ме, поћћилаћим, поћдмажем, вичем, вјерује, немаш, мислим, ћера, хоће, не шалим се, чини ми се, руја се, смислимо, оћрадим, смећам.*

4.3. Аористом употребљеним у значењу перфекта Ћопић остварује изразиту живост у приповедању: *чу, видје, увуља се, зажубори, оде, њријави, њресјекох се, њљуснух, расѡрави, осѡаде, дочекаше, извади, исѡамеѡише*. Као граматичка категорија стилски релевантна у српском језику, аорист у Ћопићеву језику добија и додатну контекстуалну вредност. Тако се приповедач њиме служи у описима динамичких радњи и уопште у приповедању оних догађаја чија је жива динамика још за говорника непосредно присутна.

4.4. У приповеци налазимо и приповедачки футур: *ћу исконѡиѡи, ѡомислићеш, нећеш вјеровати, ћу зѡодиѡи, хоће довесѡи, ћеш чуѡи, ћеш ѡпражиѡи, ћу судиѡи, неће ѡѡвргдиѡи, ће зажмуриѡи, ѡричекаћу*.

4.5. На транспозитивном плану заповедни начин само повремено улази у сферу претериталности; он је већином и даље прескриптивна форма, јер не служи увек за изражавање радње која је трајала у прошлости, која се по навици вршила или која је имала уобичајено трајање: *ѡричај; не буди лијен; немој се шалиѡи; немој биѡи досадна, не шали се; хајде, сесѡро; хајде, болан; ма, чекај*. Трајање радње Ћопић често потенцира употребом више императивних облика. Приповедачким императивом остварена је живост казивања и сликовитост у описивању догађаја.

2.2.2. СТИЛСКИ ПОСТУПЦИ У ИЗГРАДЊИ СЛИКОВИТИХ ПРЕДСТАВА

1. Рекли смо да је прича изграђена у облику контраста⁹ између бирократских навика новог доба и њиховог схватања од бакине стране. Очекивали бисмо да се контраст заострава према кулминационој тачки, но међутим као да се дешава сасвим супротно: бака одустаје од потраге за потврдом, понаша се као да је поражена у својим погледима. И то је на први поглед стварно разрешење заплета у причи. Ипак, аутор води читаоца у заблуду, а онда на самом крају открива бакине праве намере, и врло ефектним обртом доводи причу до неочекиваног завршетка.

2. Ово је у складу са једним од темељних естетских начела приповетке 'Неѡосѡјећа бакица': откривање и намерно истицање дисхармоније унутар једне ситуације. Ћопићев критички дух намерно користи гротеску и пародију да би с једне стране показао ту дисхармонију, и, с друге, да би наговестио да национална свест у време бирократизације друштва, као његове модернизације, треба да тражи другу грађу свог идентитета.

3. Посебна врста сликовитости описа остварује се пародијско-алегоријским и контрастним поступком – иронијом и хумором. Оне се као естетски однос налазе у основи глобалних дијалогско-наративних поступака у приповеци – као ситуативни хумор, на тематском плану посматран; али и у

⁹ Виготски (Виготский 1968: 208) пише да је „у уметничком делу увек импостирано некакво противурече... аутор као да сабира посебно тешку, међусобно супротстављену грађу, такву која својим особинама упућује на контраст...“.

основи ужих, исказних, поступака у репликама – као вербални хумор, на мотивском плану посматран.

3.1. Пародијско-алегоријски индуковани хумор реализује се на нивоу дијалогске композиције текста као глобална стилска операција, тј. као дезаутоматизација актуелног и потенцираног значења или као актуализација, деформација, деградација, искривљавање и нарушавање смисла. Поступци гротескног, који вешто спајају трагичне и комичне елементе као алогичне, формирају семантички слој приповетке који садржи карикатуралну слику стварног света. Када се овоме дода традиција смеха, богата и национално специфична, постаје јасно да је ова Ћопићева приповетка нека врста провере 'читалачке наивности'. Уосталом, естетски феномен комичног и афективног претпоставља емпатичку функцију смеха у његовом доживљавању и вредновању.

3.2. Контрастом индуковани хумор реализује се као супстанцијални поступак на нивоу исказних целина, а у оквиру одређених реплика. У те сврхе упослени су или одређени смисаоно редувантни исказни елементи, или економични, или, пак, пермутационо-супстантивни: којима се смислу нити шта додаје нити одузима, већ се врши премештање, замена елемената глобалног смисла исказа: – *Умро? Баш умро, намриво, кућо бакина;* – *Па видиш ли, синко, да сам жива?* – *А видиш ли ти, баба, шта у књијама тише?* – *Одем да видим кришеницу, а они штамо одмахнуше руком: баба, нема од штоа ништа, ти си се родила још још Аустријом, а давно је Аустрија отишла...* – *Па куд је отишла, бој је видио, шта ћу саг?* – *Да је изражим, а?* – *Цабе ти је, вели, изражити, нема је више.* – *Нема, кажеш?* – *Онда је најбоље да зајнем одавље ја право на Уну, да шмрћнем у најдубљи вир;* – *Немој, вели, баба, бити досадна, тебе нема шер нема: камо ти најисмено кад си се родила, где си се родила? Ево књије, веле они. Ево и мене, вичем ја;* – *Е, Тривуна, Тривуна, можда си ти заиста и поинула, а ово се некаква друа баба приоврашила из те проклете Афабрике, ја саг с тобом мривом срдњу ћера и хоће да се дочеја Данине пензије... Све ми се чини да је ово у мојим ојанцима некаква друа бабешина, ја ћу ја једној јуира лијепо зајмириши и турнути је у најдубљи вир: хајде, сесиро, низ Уну, досија си намучила сшару Тривуну и дала је на комедију да јој се руа и кус и рејаш...* *Што да смејам људима кад ме већ нема у књијама.*

3.3. Разматрање дистрибуције хумористичких сегмената у оквиру дијалогског наратива посебно је важно питање и за стилистику и за проучавање технике приповедања, пошто неке теорије хумора узимају контраст два сценарија (ликова, окружења, активности, предмета итд.) као најважнију когнитивну компоненту у стварању хумора уопште. Важно је и с тог разлога што се тек на микроплану композиције хумористичка грађа разоткрива као специфична загонетка комике у језику.

4. Друго на што ваља указати, јесте Ћопићева склоност ка 'понародњавању' текста, што нама каткад личи на вулгаризацију. Вулгаризација је често

схваћена као средство да се разбије дојам сладуњавости, управо у лирским пасажима. Али каткада она није ни потребна ни на месту. Хоћемо рећи да вулгаризација у ауторовој речи није увек добродошла. Нешто друкчије ствар стоји у разговору, где начин говора може имати улогу карактерисања ликова. Посебно је упечатљив бакин начин изражавања. Псеудовулгаризми у ослобљавању 'лопов' и 'овчица' одјек су заштитне функције таквих речи, које су у прошлости чешће биле у употреби, нпр. кад је неко говорио о деци, морао је у опису употребљавати ружне и покудне речи 'да не чује зло', о болесноме и невољном само призивајући Бога и добру срећу итд.

4.1. Специфичност Ћопићевих колоквијализама јесте да носе обележје подгрмечког говора, да су дијалекатски тактирани, те и да већина њих својом формом у целини или неким својим деловима представљају и примере народне фразеологије: – *Каква је шебе невоља доћерала?* – *Ево већ грује ојанке дерем*; – *ојеш се нијесам с мјестиа макла*; – *јомислићеш да је бака сишла с јамеши*; – *Око чеја је зајело?* – *Куку мени, на шиа сам ударила јод сјаре дане*; – *ја ћу ши, онако с ноје на ноју*; – *ја љуљ-шамо, љуљ-вамо*; – *А мој чемерни Дане, не буди лијен*; – *нема ја ко јријебиши, јрекриљашти, нужда наћерала*; – *Одакле шеби, велим женска јлаво, шај кајуши?* – *ја се и ју, код нашеј Дане, сише најлачемо*; – *они ме дочекаше ко на сабљу*; – *Бој ше јиши ко си ши*; – *Овје сјоји црно на бијело*; – *А они шамо одмахнуше руком*; – *Баба, нема од шоја нишиа*; – *Па куд је ојишла, бој је видго?* – *Цабе ши је, вели, јражши*; – *Да зајнем одавле ја јраво на Уну*; – *Немој се шалиши јлавом да ме саму осјављаш*; – *Носила сам и кокицу да која јошилаши и јодмажем*; – *Исјамешише ме начисјо*; – *ја сад с јобом мрјвом сјрдњу ћера*; – *дала је на комедију да јој се руја и кус и рејаш*; – *ходам шамо-амо*. У неколико наведених примера налазимо метаплазматично померање форме оличено у необичавању реда речи, у другима – искази се стилски маркирају архаизацијом, а највише њих пажњу привлаче као аутоматизоване говорне форме, архаичне са становишта савременог књижевног језика, али врло живе у дијалекту.

4.2. У пресеку језичке грађе последња поменућа трансверзала излази као споредна, али управо она оцртава орбите језика као говорног, са доминацијом индигених речи у односу на архаизме и туђице: *канда није дријемала, исконшаши, доћерала, сјајоњају, наћерала, ћерам, збенавила, одавле, корим, камо ши, мушкашина*. Постаје јасније какво је дијалекатско сондирање и секундарно ознаковљење језичког материјала Ћопић спровео. Овоме се придружују и честе паузе, које зависе од смисла исказа, и на њега утичу, – али оне нису нити дијалекатски нити стилски релевантан факат. Паузама, међутим, Ћопић обележава додатне моменте у дијалогу: емоционално-естетске – варирање ритма и темпа. Аутор им, дакле, придаје стилски карактер.

5. Јасно је онда како у Ћопићевом језику има свежине какве нема и не може бити у бираном речнику: ни новинарски конвенционалан, ни малограђански баналан, тај језик је изузетно лак и живописан. Пишући о 'обичном' свету и служећи се, природно, 'обичним' речником – аутор није дозвољавао

да 'језичка профаност' пређе на мисли и осећања јунака у приповеци, а још мање на њега самог.

3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Са неколико сликовитих појединости Ћопић у приповеци *Нејосіојећа бакица* описује ситуацију егзистенцијалне угрожености бакине у морално стешњеном свету, а затим у епилогу приче – износи моралну опомену или епимитију.

1.1. Тема приповетке 'Непостојећа бакица' – у првој инстанци посматрана – јесте бакина историја са 'уверењем' да није жива, те уверавањем да јесте. У другој пак инстанци – прича има много дубљи смисао: њена мотивација долази од бакиног карактера, боље од њених схватања о животу и свету. У та се морална и здраворазумска схватања не уклапају бирократски постулати новог доба.

1.2. Бака – иако је њен неспоразум са савременим светом велик и снажан – није приказана као смешна фигура. Смешном је приказана ситуација у којој се нашла. И апсурдном. Чисте душе и бистре памети – баба Тривуна, с мирноћом мудраца и скромношћу крајишког сељака, оставља време с којим је у неспоразуму, и одлази у свој митски свет.

2. У приповеци *Нејосіојећа бакица* радња је приказана у процесу свог збивања; она је драматизирана и дијалогизирана. Сваки моменат радње рефлектује се у дијалогу, тако да је дијалог главно средство развијања радње и уједно онај структурни елемент који је највише допринео да се проширује обим приче. Утицао је такође на конкретизацију радње. Тај моменат допуњен је једном појединошћу која расплет приче помера из сфере конкретног, могло би се рећи натуралистичког – у сферу алегоријског.

3. У процесу стилизације језичке грађе као целовитог комплекса, Ћопић се није безусловно покораво системским и нормативним механизмима. Стилизацију је усмеравао у другим правцима: у правцу мисаоне и говорне активности 'произвођача' исказа; у правцу активирања, перспективирања и обраде дијалекатске и фолклорне језичке грађе, те и у њиховом сређивању у конзистентну дијалогску структуру. У његовој приповеци све настаје из народне приповедачке традиције и епског романсијерског искуства: хумор је близак хумору усменог народног приповедања, а јунаци у приповеци, као и сам писац, имају наслеђено осећање ведрине.

4. Вештом употребом народних језичких ресурса, Ћопић је постигао склад међу различитим језичким елементима и висок степен ефицијентности израза. Хоћемо рећи да је Ћопић спровео секундарно ознаковљење језичке грађе – тј. стилизацију. Језичке и културолошке обрасце аутор је довео у координирано садејство да би показао како су с подједнаком снагом пројели духовни живот бабе Тривуне.

ИЗВОРИ

Ћопић 1996: Б. Ћопић, *Башића сљезове боје*, Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.

ЛИТЕРАТУРА

- Бал (2000): М. Bal, *Naratologija*, Београд: Narodna knjiga.
- Барт (1977): R. Barthes, *Introduction to the Structural Analysis of Narratives*, Image-Music-Text, London: Fontana.
- Бремон (1978): С. Bremond, *Story and Discourse*, Ithaca: Cornell University Press.
- Виготски (1968): Л. С. Выготский, *Психологија искуства*, Москва.
- Виноградов (1971): В. Виноградов, *Стилска анализа и њена историја*, Сарајево.
- Долежел (1973): L. Dolezel, *Narrative Modes in Czech Literature*, Toronto: University of Toronto Press.
- Женет (1980): G. Genette, *Narrative Discourse*, Ithaca: Cornell University Press.
- Ејхенбаум (1969): Б. М. Ейхенбаум, *О њрозе*, Ленинград.
- Јакобсон (1966): Р. Јакобсон, *Лингвистика и њена историја*, Београд.
- Јовановић (2000): Ј. Јовановић, *Три аспекта анализе исказа (Исказне форме у роману 'Корени' Добрице Ћосића)*, Београд: Српски језик V/1–2, 641–677.
- Јовановић (2003): Ј. Јовановић, *О њрироди исказних форми као језичких јединица*, Београд: Српски језик VIII/1–2, 513–531.
- Јовановић (2005): Ј. Јовановић, *Грамањичка и стилска норма (На њримеру огломка из 'Зоне Замфирове' С. Сремца)*, Београд: Књижевност и језик LI, 1–2, 143–156.
- Јовановић (2007): Ј. Јовановић, *Стилска стурктура басне (Д. Обрадовић, 'Жаба и јунац')*, Међуинституционални научни скуп – Савремене тенденције у настави језика и књижевности, Филолошки факултет Универзитета у Београду и Амерички савет за међународно образовање, 7–8. априла, Београд 2006, Зборник радова Филолошког факултета, 353–361.
- Јовановић 2008: Ј. Јовановић, *Приповејка Чудесна справа Б. Ћосића – стилска анализа*, Књижевност за децу у науци и настави (ур. Т. Росић), Педагошки факултет у Јагодини, 104–117.
- Кожина (1972): М. Н. Кожина, *До основ функционалној стилскај анализи*, 'Теоретическе проблеми лингвистическој стилистики', Киев: Наукова думка.
- Лотман (1976): Ј. Лотман, *Стурктура уметничкој текста*, Нолит, Београд: 'Књижевност и цивилизација'.
- Нол (1975): Th. Noel, *Theories of the Fable in the Eighteenth Century*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Одинцов (1980): В. В. Одинцов, *Стилска анализа текста*, Москва: Наука.
- Серл (1991): Ц. Серл, *Говорни чинови*, Београд: Нолит.
- Симић (1997): Р. Симић, *Увод у филозофију стила*, Београд: Универзитет у Београду.
- Симић (2000): Р. Симић, *Стилска анализа српског језика I*, Београд: НДСЈ.
- Симић (2001): Р. Симић, *Општа стилска анализа*, Београд: НДСЈ и Јасен Никшић.
- Симић–Јовановић (2002а): Р. Симић и Ј. Јовановић, *Основи теорије функционалних стилова*, Београд: НДСЈ – Јасен.
- Томашевски (1972): Б. В. Томашевски, *Теорија књижевности*, Београд: СКЗ, Књижевна мисао.
- Улман (1964): St. Ullman, *Language and Style*, Oxford: Basil Blackwell and Matl Ltd.
- Флудерник (1995): M. Fludernik, *Linguistics and Literature: prospects and horizons in the study of prose*. *Journal of Pragmatics* 26, 583–611.
- Хегел (1975): Г. В. Ф. Хегел, *Естетика II*, Београд: БИГЗ, Филозофска библиотека.
- Чејф (1994): W. Chafe, *Discourse, Consciousness, and Time*, Chicago: Chicago University Press.
- Шимунић (2005): З. Šimunić, *Modularni pristup kompleksnosti organizacije diskursa*, Zagreb: Rasprave instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje, knj. 31, 277–328.
- Штанцел (1971): Fr. Stanzel, *Narrative Situations in the Novel*, Bloomington: Indiana University Press.

Jelena R. Jovanovic
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of Serbian Language and South Slavic Languages

SEMANTIC AND STYLISTIC ANALYSIS OF THE STORY *NON-EXISTING GRANDMA* FROM THE „MALLOW-COLOURED GARDEN“ BY BRANKO COPIC

Summary: In the work the thematic and narrative structure is analyzed and the stylistic characteristics of the story „*Non-existing grandma*“ from the „Mallow-coloured Garden“ by Branko Copic are defined.

Key words: narrative world modelling – dialogue; statement organisation – speech intonation, spoken language; picturesqueness – grotesque, humour; short-story structure – thematic, narrative, stylistic.



Милица Љ. Марјановић
Институт за српски језик САНУ, Београд
Наташа М. Марковић
Институт за српски језик САНУ, Београд

УДК: 811.163.41'373.22:598.2

ИД БРОЈ: 175682828

Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруар 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

МОТИВИСАНОСТ ЈЕДНОГ ТИПА ЗООНИМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: У раду се разматрају механизми постанка семантички мотивисаних орнитонима, истражују се особине које су мотивисале одређени назив и показују се најфреквентнији творбени модели.

Кључне речи: зооним, орнитоним, творбени модел.

1. Предмет рада је значењска и творбена анализа семантички мотивисаних орнитонима¹. Пажња ће бити усмерена на откривање особине која је представљала основу за постанак одређеног назива. Та особина представља и битну компоненту лексичког значења и јавља се у речницима у оквиру дефиниције. Други део рада посвећен је представљању најфреквентнијих творбених модела. Циљ рада јесте да се, у светлу општелингвистичких законитости, на расположивом корпусу, сагледају најфреквентнији начини семантичког именованја птица и најфреквентнији начини творбе њихових назива.

2. У нашој лингвистичкој литератури постоји одређен број радова који се баве различитим аспектима зоонимије – место зоонимије у оквиру ономастике, топоними мотивисани зоонимима, етнолингвистички аспект појединих орнитонима². Овај прилог ограничен је на семантички и творбени аспект једног типа зоонима, тј. на орнитониме.

¹ У раду ће се под орнитонимима подразумевати имена птица. Овај термин је изведен према термину „орнитологија“, део зоологије који проучава птице.

² Може се рећи да проучавање зоонимије у српској лингвистичкој пракси није довољно развијено, јер не постоји довољна терминолошка прецизност ни кодификован терминолошки систем, на шта у својим радовима указује Михаило Шћепановић (Шћепановић 2002). Највећи број радова је посвећен постанку топонима од зоонима, и постанку зоонима мотивисаних бојом. Рамила Жугић (Жугић 2004) бавила се мотивисаношћу зоонима и њиховим односом према личним надимцима и личним именима. У раду „Птица бојомољница“ Биљана Сикимић (Сикимић 1999) са етнолингвистичког становишта анализира да ли је бојомољница заиста орнитоним, тј. да ли се односи на неку конкретну птицу или уопште на медијатора између човека и Бога.

3. Корпус који ће бити анализиран подразумева само једночлане називе. Посматрано са синхроног становишта, семантичкој анализи су подвргнути орнитоними јасне мотивације. Ови називи имају једно мотивационо обележје, тј. мотивисани су једном доминантном карактеристиком птице. Грађу смо ексцерпирали из *Речника српскохрватској књижевној и народној језика* Српске академије наука и уметности (у даљем тексту РСАНУ) и *Речника српскохрватској књижевној језика* Матице српске (у даљем тексту РМС), а као помоћни корпус користили смо и *Рјечник народних зоолоичких назива* књ. 3, Мирослава Хирца.

Ради лакшег одређивања мотивације за именовање птица, преглед имена поделићемо у тематске групе у зависности од мотивисаности њиховог настанка. Овакав приступ омогућава сагледавање разноликости мотива који условљавају имена птица, као и степен заступљености конкретног мотива у нашем корпусу:

Орнитоними мотивисани бојом: *беловрана, белолавица, б(ј)елорейан = бјелорейац = бјелорейаш³, белојуш, белојуза, врана, вранац, врајчара* (в. т. 4.4), *јавран, јосиојица = јосиојица, жушавка = жушавољка = жушарка = жушарка = жушарица = жушица, жушаја = жушуља, жушокљунка, зеленшарка = зелендур = зеленац = зеленка = зеленчек, златоврана = златовранка = модроврана, златокрилка, калуђерица = манаширка, лабудница = лабудњача, модрокос = модрак, модровоља, модрочел, мрчача, мрковољка, мркуља, пламенац, црвендаћ, црвениерка, црвенорейка = црвенрейка, црноглавка = црнолавац = црноглав = црнокајица, црноерка, црнојерница.*

Орнитоними мотивисани специфичним, неуобичајеним обликом неког дела тела или његовом величином: *бајокљун = бајокљунац = дебелокљун = шукљун, брадан = брадаш, јаћан, јаћаш, тићавац, тићуља, тривњаш = тривњак, крунаш, крунарка = крунчица, дућокљунка, дућокрилка, дућорейац = дућорейица, жличарица = кашика = кашичар = кашикара, кривокљун = кривокљун(а) = кривокљунац = кривокљунка, кржа = кржица = кржуља = кржа, носорој = кљунорожац = носашорожник, ојрличар = ојрљашница, облокрилка, рашљика, рејаш, сабљарка = сабљокљунка, ушара.*

Орнитоними мотивисани другим зоонимима, ређе фитонимима, као најчешћом храном: *врајчар, јујаш = јујинар = змијар, желудар, желудара, живичар, живичарка; жшјарица, ласјавичар, мухар = мухарица = мухарка = мухавица = мухоловац = мухоловка = мушичар = мувоједа = муволовка, лешинар = мрцинаш = мрцинар = сшрвинар, мишар = мишљак = мишоловац, мухарица, осаш = осичар, јачар, јчеларица, рибар, смокварица.*

Орнитоними мотивисани ономатопејом:

а. звуком којим се птица оглашава: *букавац, букач, букоч, јујуиќа, звиждун = звиждара = звиждарка = звиждавка, звиждак, звиждавац, кликавац = кликавка, клиќаш, кокошка, креја, крешшјалица, кричалица = викачица,*

³ Знак = означава да се ради о синонимним називима.

кукуџика = кукавица = кукалица = кукаљка = кукуџика, кукумавка, кукувија, њи-јукавац, ђук, ђурлин = њијукавац, њлачка, њрдавац, хукџача.

б. звуком који птица одаје при полетању: луйаја = луйајка.

в. узвиком за вабљење: бирка, бирица.

Орнитоними мотивисани начином на који се птица креће: веџрушка = веџруша = веџройирка = веџреушка = веџромуша = веџрушак = вјеџрух = вјеџрушица = џресџаћа, вриџџуз = вриџиреј = вриџорейка, вриџодујка = вриџорейка, џазибара, грмалица, грндалица, зезаљка = зезалица = зезавка, маширеј, мрдоџуз = мрдоџузица = мрдорейка, неџиџуша, обрџач = џреврџач, џеџичар = џузавац = џузавица, џоџрк, џркалица, чиџра.

Орнитоними мотивисани стаништем на коме се птица најчешће креће: бреџуљница = бреџуница = бреџуша = обалка, водеџак, џрмуша, жалар, живичџак, ливадарка, камеџарка, мочварџца, мочварка, џеџинар, џоџочарка.

Орнитоними мотивисани карактеристичним манифестованим понашањем:

а. начином прављења гнезда: дуџљашџца, дуџљаш, зидарџца, кројачџца, џлеџиља.

б. временом када је птица активна: обданица, џомракуша (Хирц).

в. другим видовима понашања: балеџарка, дрводубља, ловчина, овчара = овчарџца = џасџирица = чобаница = чобанка, чуварџца, џоведарка, џоведаруша, јаџчарџца = коџарџца = коџушарџца = коџушарка = свиџарџца = воларџца = волоџонка = воуџарџца, џорац, џорва = џорба = џорка, ронџилица, џришљивац.

Орнитоними мотивисани народним веровањима у виду предсказања: зловремац = зловременица, злоџласница, злоџодина, злоџодница = бурница = злоџодица = бурџак, буревесник, времеџача, кишарџца = кишџак, мрџивачџца.

4.1. Из бројних наведених орнитонима у оквиру представљених мотивационих група види се да је највећи број назива за птице изведен према боји перја којим је птица прекривена: беловрана, врана, вранац, џавран, жуџиџаџа = жуџиџуља, зеленџарка = зеленџур = зеленац = зеленка = зеленчек (маслинастозеленог, жуџкастозеленог перја), жуџиџавка = жуџиџарка = жуџиџоџерка = жуџиџарџца (стрнадџца), злаџиџоврана = злаџиџовранка = модроврана (небеско плава), модрокос = модрак (модросиве боје), мрџача (мрког перја), мрџуља, црвенџаћ, црвенџерка, црноџерка, црноџерница, црвенџаћ.

4.2. У ову групу сврстани су и називи који означавају птицу чији је један део тела другачије боје у односу на боју остатка тела: белоџлавица, б(ј)елорейан = бјелорейац = бјелорейаш, белоџуш, белоџуза, злаџиџокрилка, жуџиџовољка, жуџиџокљунка, модровоља (славуј са модром, тамноплавом пегом на доњем делу врата), модрочел (папагај са модрим перјем на челу), мрџовољка (по леђима и вољи, гуши, мрџосмеђа, по грудима рђастоцрвенкаста, а по трбуху

жућкастобеличаста), *црвенорейка* = *црвенрейка*, *црнолавак* = *црнолавац* = *црнолава* = *црнокајица*. Орнитоним *црнокајица* садржи у себи именицу која означава општепознати одевни предмет па се на основу назива закључује да се ради о птици која има црно перје на глави.

4.3. Корпус не показује широк спектар боја. Мотив за настанак ових назива чине боје *универзалне ујошребне вредности*⁴: бела, жута, црвена, мо-дра (тј. плава), зелена, мрка и црна. Орнитоними који означавају птицу чији је један део тела другачије боје у односу на боју остатка тела изведени су метонимијом јер се као мотивација за именовање птице узима именица која означава само део тела те птице (*лава*, *кљун*, *реј*, *чело*, *јуша* или *вољка*).

4.4. У ову групу сврстали смо и неколико назива који су посредно мотивисани бојом (*врајчара*, *иламенац*, *јосјојица* = *јосјојчица*, *калуђерица* = *манастирка*, *лабудуца* = *лабудњача*). *Врајчара* је мала сова која по боји перја асоцира на врапца. *Госјојица* се издваја изузетно лепим шареним перјем. Хирц овај назив објашњава тиме „што је нацифрана, шарена“ и „мало је наших крилатица, којим је одијело тако кићено као у госпојчице“. Метафорички се повезује лепо, шарено перје са раскошном одећом госпођице. *Калуђерица* или *манастирка* је птица црног перја, чија боја асоцира на боју одеће калуђерица, док је *лабудуца* птица белог перја које подсећа на лабудово. Код орнитонима *иламенац* метафорички се повезује боја птице с бојом пламена.

У свим овде наведеним орнитонимима, птица се асоцијативно повезује са неком појавом, јер по боји изазива слику, представу, неке од раније познате појаве са којом је номинатор пореди и издваја њихово заједничко обележје које служи као основа именовања.

Битно обележје ових орнитонима је експресивност.

5.1. Као мотив настанка многих орнитонима јавља се утисак који изглед птице оставља на човека и повезивање тог имена са нечим што му је познато, блиско. У таквом називању одражава се визуелни став номинатора. Став особе која даје име, а које бива прихваћено и од других људи, своди се на истицање уочених особина птице. Нека карактеристика грађе птице, део тела који је нарочито развијен, упечатљив или по облику подсећа на нешто, чест је мотив именовања птице.

5.2. Најчешћи мотив именовања по неком делу тела је облик и величина кљуна. *Байокљун*, *байокљунац*, *дебелокљун*, *тшјокљун* је птица кратког, а дебелог и јаког кљуна. *Дуокљунка* је птица дугог кљуна. *Кривокљун*, *крсиокљун(а)*, *кривокљунац*, *кривокљунка* има унакрсно савијен кљун.

⁴ Термин преузет из Пижурца 1977: 30.

5.3. Особина која се лако запажа и која мотивише именовање птице јесте и величина и облик репа. Сеница која има дугачак реп назива се *дујорейца* или *дујорейица*, а голуб с великим лепезастим репом је *рейаш* или *рејан*. *Рашљика* је лапа рашљастог⁵ репа и ту се значење метафорички преноси на основу сличности.

5.4. Упркос томе што су крила главна обележја птица, нема много орнитонима који су мотивисани обликом и величином овог дела тела. Ретки орнитоними те врсте су *дујокрилка* и *облокрилка*.

5.5. Перје израсло на карактеристичан начин, такође, може бити мотив за именовање птица. *Брадан* или *брадаш* је орао који испод кљуна има чекињасто перје које подсећа на браду. *Гривњаши*, односно *гривњак* је голуб са чуперком који подсећа на гриву. *Ушара* има на глави „ушке“, уздигнуто перје које подсећа на уши.

5.6. Неки од наведених назива изведени су од анатомске лексике која се не односи на птице, типа: *брадан*, *гривњаши* = *гривњак*, *носорог* (*носорожњик*) и *ушара*. Успоставља се асоцијативна веза тако што неки облици на телу птице подсећају на одређене делове тела човека или других животиња. Именовање именицама које се односе на делове тела птице или човека је покушај да се нови појмови усвоје користећи већ познате елементе искуства, па оваква имена пружају неку представу о поменутиим птицама чак и онима који за њих први пут чују.

5.7. На сличан начин су настали и зооними мотивисани именицама које означавају делове одеће, накита, покућства и других предмета из непосредног човековог окружења. *Гаћан* или *гаћаш* је голуб коме су ноге обрасле перјем, а шева која има перје у облику капице на глави, круну, назива се *крунарка*, *крунчица*, док је голуб са таквим карактеристикама *крунаш*. *Жличарица* = *жличарка* = *кашика* = *кашичар* = *кашикара* је врста патке која има кљун у облику жлице, кашике. *Сабљарка* = *сабљокљунка* је 'врста птице танког, плоснатог кљуна повијеног према горе попут сабље' (РМС). Карактеристика птице *ојрличар* је та што у „прољеће има мужјак бујан оватник од перја који може усправити“ (РСАНУ). *Ојрљашница* је патка која има око врата перје које подсећа на огрилицу. *Гигавац*, *ишуља*, *ишаљница* су барске птице дугих ногу, чији је назив изведен од гигаља⁶, 'штула'.

⁵ Рашљаст је 'који је у облику рашаља ... ракљаст' (РМС).

⁶ Гигаља – 'једна од две рачвасте мотке које служе за прелажење преко реке или потока' (Жугић 2005). Гига је пејоративан назив за високу жену (РСАНУ), вероватно дугих, танких ногу.

5.8. Овако мотивисани називи настају на основу учачавања сличности са предметима опште употребе (*жличарица*, *крунарка*, *ојрличар*, *јаћан*). Круна, гаће, гигаља (штула), огрлица, кашика, сабља – добро су познате ствари и ту се врши поређење по сличности. У основи оваквог именовања је потреба да се оно што је непознато опише помоћу оног што је познато из свакодневног искуства чиме се олакшава памћење имена птице која се ређе сусреће. Посебно развијени и уочљиви делови тела – кљун, брада, „грива“, „уши“, реп, ноге – уколико су карактеристичног облика и величине на основу којих се лако може издвојити одређена птица, често постају мотив за давање одређеног имена. У именовању по карактеристичним телесним одликама најупадљивија карактеристика је облик репа и кљуна.

5.9. Као карактеристична особина која мотивише називе птице јавља се и мала величина њиховог тела. *Крџа* = *крџа* = *крџица* = *крџуља* је мала кржљава⁷ патка. Сличан пример је и орнитоним *врајчара* код кога се сличност између две птице успоставља не само по боји перја, него и по величини.

6. Бројни су називи птица који су мотивисани оним чиме се птица обично или повремено храни. Ови називи су обично изведени од других зоонима. *Гујаши*, *гујинар*, *змијар* је орао који се храни претежно змијама. *Ластавичар* је врста сокола ситне грађе који је довољно брз да у ваздуху хвата ласте док ове изводе своје вратоломије у лову на инсекте. *Мишиар*, *мишиљак*, *мишоловац* је врста птице која се обично храни пољским мишевима. *Мухар* = *мухарица* = *мухарка* = *мухавица* = *мухоловац* = *мухоловка* = *мушичар* = *мувојед* = *муволовка* је птица која се храни разним инсектима, али је за номинатора најважнија чињеница да се храни и мувама. *Осаиш*, *осичар* је врста птице која се храни осама. *Пачар* је орао који лови патке. *Пчеларица* је врста птице која се храни пчелама. *Рибар* је орао који се храни рибом.

У основи орнитонима мотивисаних храном, могу бити и фитоними⁸: *желудар* је врста голуба гривњаша у чију исхрану повремено улази и жир (~желуд, РСАНУ); *желудара* је креја која се храни жиром; *жшћарица* је врста јаребице која се најчешће храни житом; *смокварица* је птица која се храни смоквама.

Лешинар, *мрцинаш*, *мрцинар*, *сврвинар* је велика птица грабљивица која се храни лешинама.

7. Издвајају се називи птица који су мотивисани начином на који се птица креће. *Ветрушка* („Ветрушка се зове птица која по ветру лебди, трепери крилима, вребајући озго понајвише шеве или друге стине птице“, РСАНУ)

⁷ Кржљав – ’заостао у расту, развоју, неразвијен, закржљао’ (РСАНУ).

⁸ За све ономастичке термине в. Подольская 1988.

= *вeйтpушa* = *вeйтpоїиpкa* = *вeйтpеушкa*⁹ („Ветреушка, кад лети, непрестано трепери крилима, ветри, с чега је и име добила“, РСАНУ) = *вeйтpомушa* = *вeйтpушaк* = *вјeйтpух* = *вјeйтpушицa* = *шpесијаћa* је соко омањег раста који лебди у једном месту, маше крилима и вреба плен („Тресигаћа, кобац или орао, који у зраку на једном мјесту стоји и крилима тресе“, РМС). *Вpтoдyйкa* („Вртодупка је нека птица што живи покрај река и потока, и репом непрестано маше, врти“, РСАНУ) = *вpтoрeйкa* = *мpдoїуз* = *мpдoїузицa* = *мpдoрeйкa* („Мрдорепка ... иде брзо и једнако удара дугим рачвастим репом о земљу“, РСАНУ) маше, врти репом и задњим делом тела док хода. Карактеристични живахни покрети репа су мотивација следећих орнитонима *дрмaлицa* („репом дрма“, РСАНУ), *гpндaлицa* („репом дрнда“, Хирц), *зeзaљкa* = *зeзaлицa* = *зeзaвкa*¹⁰, *мaшиpеј*. Птица *нeйтпшyшa*, дуго остаје у лету, а њено име је објашњено тиме што она „у недјељи дана само једном тине земље и на земљу [се] спусти“ (РСАНУ). Голуб који се у лету преврће уназад преко репа је *oбpшaч* или *пpевpшaч*. Птица која се пење, пуже уз дрво и стене је *пeњичap* = *пyзaвaц* = *пyзaлицa*. *Пoїpци* су крупне птице, јаких ногу, одличне тркачице. *Чиpе* су брзе птице које у лету лако мењају правац. Карактеристичан начин кретања птица привлачи пажњу људи и постаје повод за њихово именовање.

8. Орнитоними настали по месту које птице настањују су изведенице у чијој је основи ороним, фитоним, хидроним и сл. *Бpеїyљицa* = *бpеїyницa* = *бpеїyшa* = *oбaлкa* је ласта која гради гнезда на стрмим обалама река и језера, *вoдeњaк* живи поред воде, најчешће поред брзих потока и добар је пливач и ронилац; *гpмушa* је назив за више врста птица певачица које живе у грмљу, *жaлap* живи на песковитим и шљунковитим обалама; *живичњaк* је врста царића, који се најчешће настањује у грмљу или у живици. *Ливaдapкa* и *кaмeњapкa* су врсте јаребице, разликују се по томе што *ливaдapкa* насељава степска подручја, а *кaмeњapкa* стеновите пределе са мало вегетације. *Мoчвapицa* или *мoчвapкa* је птица која живи у мочварним пределима. *Пeђиnap* је голуб који живи у крашким пределима са много рупа. *Пoїчoчapкa* се среће уз потоке и мање реке.

9. Посебан тип орнитонима чине они мотивисани оглашавањем и изведени ономатопејом. Гласовни састав ових орнитонима је мотивисан уобичајеним подражавањем одређене птице у нашој језичкој средини. *Букaвaц*, *бyкaч* или како се још назива *вoдeни бик* оглашава се „букањем“ које се далеко чује. *Звиждyн* = *звиждapa* = *звиждapкa* = *звиждapкa* = *звиждapкa* = *звиждapкa* = *звиждaвкa*, *звиждaк*, *звиждавaц* се оглашава слично звиждању. Према начину оглашавања и звуку који одају, име су добиле и следеће птице: *пyїyїкa*, *кликaвaц* = *кликaвкa*, *кликїиш*, *кoкoшкa*, *кpејa*, *кpешїиaлицa*, *кpичaлицa* = *викa-*

⁹ Ветрити – ’веома брзо махати крилима’ (РСАНУ).

¹⁰ Зезати – ’брзо се покретати горе-доле, поскакивати, љуљати се’ (РСАНУ).

чица, *кукуџка* = *кукавица* = *кукалица* = *кукаљка* = *кукуџка* = *кукувија*, *кукумавка*, *ћук*, *ћурлин* = *џијукавац*, *џлачка*, *хукџача*. Карактеристичан звук који птица одаје јавља се и као њено диференцијално обележје и постаје основа за номинацију. У корпусу су се издвојила два назива за гуску *бирка* и *бирица* изведена према узвику „бир“ којим се оне вабе. Издвајају се и орнитоними *лупаја* и *лупајка*, такође ономатопејског порекла, мотивисани звуком крила при полетању („Лупаја ... што се од ње чује велика лупа, кад узлети, исто је лупајка“ Хирц, РСАНУ). Гласовна структура ових орнитонима сугерише на коју птицу се они односе.

10.1. Полазна основа за извођење имена птица јесу неки аспекти понашања. Тако су према начину прављења гнезда настала следећа имена: *дупљашица* и *дупљаш* је птица која се леже у дупљи, *зидарица* прави гнездо по зидовима, птица *кројачица* прави заклон око гнезда прошивајући велике листове биљним влакнима, *џлеџиља* плете гнездо у облику цеви, боце, лопте. Последња три назива настала су метафоричким преносом. *Балејарка* је „тако названа јер радо пада на балегу, где лови корњаше и друге зарезнике“ (Хирц), *дрводубља* је детлић који јаким и оштрим кљуном буши дрво и тако налази храну или прави гнездо, *ловчина* је врста јастреба. *Пршљивац*¹¹ је добио назив по својој борбености у време парења.

10.2. Као посредан или непосредан мотив за именовање птица јавља се и начин на које оне долазе до хране. Птице мочварице сличне патки, које роне да би ухватиле рибу су *њорац*, *њорва* = *њорба* = *њорка*, *ронац*, *ронилица*. За *белу џлиску* има више назива мотивисаних њеним кретањем у близини стада: *овчара* = *овчарица* „Веле је с тога овчарица, ер ... држи се стада, слиједи га и кљује до самијех нога животиње“, „Кад човјек почне у прољеће орати, па ако на орање пане птица овчарица (!), – срећа“ (РСАНУ); *џасџирица* јер „купи отровно биље испред стоке те га односи да се благо не би отровало“ (Хирц); *чобаница*, *чобанка*, *чуvariца*, *џоведарка*, *џоведаруша*, *воларица* = *волоџонка* = *свињарица* јер „радо борави уз чобанина, уз благо на паши“ (Хирц), *јањчарица* јер „радо борави уз јањце на паши“ (Хирц), *коњарица* = *коњушарица* = *коњушарка* „радо борави уз коње на паши“ (Хирц).

11. Време када је птица активна такође може бити карактеристична особина за настајање орнитонима: *обданица* је сова која лети само дању, *џомракуше* су ноћне птице сличне ластавици.

12. За птице се везују многа народна веровања, па као посебну групу можемо издвојити орнитониме са оваквом мотивацијом. *Зловремац* = *зловре-*

¹¹ Пршљив – ’који је нагле ћуди, напрасит, пргав, напржит’ (РСАНУ).

менца својом појавом или гласом предсказује лоше време, *бурница* = *злојодница* = *бурњак* = *буревесник*¹² сматрају се весницима буре на мору, *времењача* је чапља чија појава предсказује лоше време, а *временуша* жуна чије кликтање најављује кишу. Веровање је да *кишарица* или *кишњак* предсказује кишу („Кишарица, јер јауче: ки, ки!, кад је жељна кише“; „Бит ће мутно вријеме, кишарица се надвија“, Хирц). Према веровању да ће онај ко види *врану* чути лоше гласове, *врана* се назива још и *злојасница*. *Мрљвачица* су птице за које се сматра да кад слете на нечију кућу и огласе се предсказују смрт („Ћук више пута долети на куће, те ћукче, а празновјеран свијет држи, да глас тај слути на смрт, зато су и ћука мртвачицом прозвали“, РСАНУ). Овакви називи мотивисани су предсказивањем негативних појава и догађаја: лошег времена, најаве лоших вести, или нечије смрти.

13.1. Семантички мотивисани називи носе конкретну информацију и много говоре о особинама птица на које се односе. При настанку ових имена успоставља се асоцијативна веза са референтном птицом и то пре свега на основу карактеристичних особина, станишта, боје перја тела или појединих делова тела, грађе, оглашавања или неког другог својства. Из мноштва карактеристика одређене птице, апстрахује се само једна, најмаркантнија особина на основу које се одређена птица препознаје, а затим јој се приписује семантички мотивисано име чиме се она конкретизује и диференцира у односу на остале птице.

13.2. Набројани орнитоними најчешће су директно мотивисани, али има и оних који настају као продукт асоцијативне везе. Семантички мотивисана имена помажу човеку у памћењу и усвајању назива биљних и животињских врста са којим је ређе у додиру. Психолошки је разумљиво да човек лакше памти називе оних врста које гаји или их користи на други начин, а да му је асоцијативна веза потребнија за биљне и животињске врсте које ређе сусреће и запажа у свом непосредном окружењу (в. Ракић 2004: 147). Неретко иста птица може имати два или више имена која су мотивисана различитим особинама (*желудар* = *голуб* *тривњаши*, *белолавица* = *овчарица*) или, још чешће, да поред немотивисаног имена има и семантички мотивисано име (*сврачак* = *живичар*, *јсдрал* = *злојодина*, *вивак* = *манасићрка*).

14. На основу статуса ових назива, из корпуса можемо најпре издвојити именице које припадају општем лексичком фонду и код којих је дошло до метафоричког преноса значења на основу сличности. Антропоморфизација је присутна у орнитониму *пршљивац*, „познат по борбености у време парења“, птици се приписује људска особина пршљивост. Антропоморфизацију мо-

¹² Орнитоним *буревесник* је преузет из руског језика – „буревестник“.

жемо приметити и у метафорички изведеним називима *јосјођица*, *јујинар*, *змијар*, *калуђерица*, *кројачица*, *илејиља*, *зидарица*, *њорац*, *рибар*, *овчарица*, *пеђинар*, *овчарица*, *јасјирица*, *чобаница*, *чобанка*, *чуvariца*, *јоведарка*, *јоведаруша*, *воларица*, *свињарица*, *коњарица*, *коњушарица*, *коњушарка* јер су то апелативи који се односе на људе. Међу називима птица образованих путем семантичке деривације има и оних који су настали као резултат метафоричког преноса назива неког предмета, тј. зоонимизацијом апелатива: *кашика*, *крунчица*, *рашљика*, *чијра*. Орнитоними ређе настају од лексичких јединица које примарно означавају неку животињу: *лабудница*, *носорој*. Овакве метафоре настају на основу сличности које се тичу облика (*кашика*, *крунчица*, *рашљика*, *чијра*, *носорој*), боје (*калуђерица*, *лабудница*), карактеристичног начина понашања (*јујинар*, *змијар*, *кројачица*, *илејиља*, *зидарица*, *њорац*, *рибар*, *овчарица*, *јасјирица*, *чобаница*, *чобанка*, *чуvariца*, *јоведарка*, *јоведаруша*, *воларица*, *свињарица*, *коњарица*, *коњушарица*, *коњушарка*), места (*пеђинар*). Ови називи су веома експресивни, сликовити и ефектни.

15. Код орнитонима мотивисаних бојом птице примећујемо следеће моделе творбе:

Модел 1: боја (вран, жут, зелен, модар, мрк) + суфикс (-*авка*, -*арка*, -*ац*, -*ка*, -*ача*, -*уља*, -*арица* итд.): *жујтавка*, *жујтарка*, *жујтарица*, *жујтица*, *жујтуља*, *зеленац*, *зеленка*, *модрак*, *мркача*, *мркуља* итд.;

Модел 2а: боја + део тела (+суфикс): *белојуза*, *мрковољка*, *белолавица*, *бјелорейан* = *белорейан* = *бјелорейац* = *бјелорейаш*, *белојуш*, *жујтовољка*, *жујтокљунка*, *злајтокрилка*, *модровоља*, *модрочел*, *црвенорейка* = *црвенрейка*, *црнолавка* = *црнолавац* = *црнолав*, *жујтојерка*, *црвенијерка*, *црнојерка*.

Модел 2б: боја + врста птице: *беловрана*, *модрокос*.

16. Облик дела тела птице у основи мотивације њеног назива може бити изражен асоцијативно, путем метафоричког преношења назива других реалија (*рашљика*, *носорој*) или састављањем нових јединица по одређеним творбеним моделима. Орнитоними мотивисани обликом или величином неког дела тела птице, такође могу бити изведенице и сложенице. Овде уочавамо следеће моделе:

Модел 1: део тела + суфикс (-*ан*, -*аш* итд.): *брадан*, *брадаш*, *рејаш*, *ушара* итд.;

Модел 2: општеупотребни или општепознати предмет + суфикс (-*ан*, -*аш*, -*арка*, -*ар*, -*ара* итд.): *јаћан*, *јаћаш*, *крунаш*, *крунарка*, *крунчица*, *жличарица*, *кашичар*, *кашикара*, *ојрличар*, *ојрљашница* итд.

Модел 3: придев + именица која означава део тела (+суфикс): *дебелољун*, *јујтокљун*, *кривољун*, *дујорейац*, *дујорейица*, *кривољунац*, *кривољунка*;

Модел 4: именица + именица која означава део тела: *бајтокљун*, *крстољун*, *бајтољун*, *сабљокљунка*.

17. У групи орнитонима који су мотивисани храном коју птица најчешће користи, модели су:

Модел 1: именица која означава оно чиме се птица храни + суфикс (-*ар*, -*ара*, -*арка*, -*аши* итд.): *врайчар*, *врайчара*, *џујинар*, *змијар*, *желудар*, *желудара*, *живичарка*, *ласџавичар*, *лешинар*, *мрџинаш*, *мишар*, *мухарица*, *осаш*, *џачар*, *џчеларица*, *смокварица* итд.

Модел 2: модел у ком је први део сложенице именица која означава оно чиме се птица храни: *мишоловац*, *мухоловац*, *мухоловка*, *муволовка*, *мувоједа*.

18. Орнитоними мотивисани звуком који птица производи настали су по следећим моделима:

Модел 1: глаголска основа од ономатопејског глагола + суфикс (-*ац*, -*ара*, -*арка*, -*авка*, -*аџ*, -*ав(а)ц*, -*аши*, -*лица*, -*ица*, -*аја*, -*ајка* итд.): *букавац*, *звиждара*, *звиждарка*, *звиждавка*, *звиждак*, *звиждавац*, *кликавац*, *кликавка*, *кликџаш*, *крешиџалица*, *луџаја* = *луџајка*, *викачица*, *кукавица*, *кукалица* = *кукаџка* = *кукуџка*, *кукумавка*, *џијукавац*, *џлачка*, *хуџџача*.

Модел 2: узвик + суфикс (-*ка*, -*ица*): *бирка*, *бирица*.

19. Орнитоними мотивисани начином на који се птица креће имају следеће моделе:

Модел 1: глаголска основа + суфикс (-*лица*, -*аџка*, -*авка*, -*ка*, -*ар*, -*ац*, -*ица* итд.): *дрмалица*, *дрндалица*, *зезаџка* = *зезалица* = *зезавка*, *њорка*, *џењичар*, *џузавац*, *џузавица*, *ронилица*, *џркалица*.

Модел 2: глаголска основа + именица која означава део тела (+суфикс): *маширеџ*, *мрдоџуз*, *мрдоџузица*, *врџодуџка*, *врџорейка*, *мрдорейка*.

20. Орнитоними мотивисани местом на ком се птица најчешће среће су изведени по моделу именица која означава место + суфикс (-*уџица*, -*уница*, -*уша*, -*ка*, -*аџ*, -*ар*, -*арка*, -*ица*): *бреџуџица* = *бреџуница* = *бреџуша* = *обалка*, *водењак*, *џрмуша*, *џалар*, *живичњак*, *ливадарка*, *камењарка*, *мочварица*, *мочварка*, *џеџинар*, *џоџочарка*.

21.1. Анализирани називи су настали тако што номинатор уочава одређене атрибуте птице (боју, облик, начин кретања и сл.), и то служи као подстицај за давање одређеног имена. Настала имена су конкретна, сликовита, лако се памте, повезана су са претходним искуством и веома су информативна јер садрже битне податке о најуочљивијој диференцијалној особини по којој се једна птица разликује од осталих.

21.2. На основу анализираних грађе можемо закључити да је највише назива мотивисано бојом перја којим је птица у потпуности прекривена, јер је то најуочљивија особина, особина која се прва запажа, при том спектар боја није широк већ су то боје *универзалне уџоџребне вредности* (*џуџуџа*, *зе-*

ленац). Мотив за именовање може бити и део тела који је другачије боје у односу на боју остатка тела и ти називи су добијени механизмом метонимије (*жуџокљунка, златокрилка, модровоља*). Чести су и орнитоними који су индиректно мотивисани бојом (*лабудњача, йламенац, калуђерица*). У овим случајевима номинације птица се асоцијативно повезује са неком познатом реалношћу, јер по боји изазива слику, представу, неке од раније познате појаве са којом је номинатор пореди и издваја њихово заједничко обележје које служи као основа именовања.

21.3. Нека карактеристика грађе птице, део тела који је нарочито развијен, упечатљив или по облику подсећа на нешто, чест је мотив именовања птице (*браган, бајокљунка, сабљарка*). Успоставља се асоцијативна веза тако што неки облици на телу птице подсећају на одређене делове тела човека или других животиња или на неке општеупотребне ствари и тако се нови појмови именују користећи већ познате елементе искуства, па оваква имена пружају неку представу о поменутиим птицама чак и онима који за њих први пут чују.

21.4. Диференцијална особина важна за именовање може бити још и храна коју птица најчешће налази (*живичарка, жишарица, ласјавичар, лешинар*), место где се среће (*мочварица, обалка, водењак, трмуша, жалар*), звук који одаје (*йујушка, кукавица, звиждун*), неки аспекти понашања (*балејар, йасиширица*) и веровања везана за одређену птицу (*буревесник, зловремац*).

22. Осим орнитонима који припадају општем лексичком фонду и код којих је дошло до метафоричког преноса значења на основу сличности по облику или по неком другом својству, јављају се и орнитоними настали различитим творбеним процесима и по различитим творбеним моделима. Најпродуктивнији начин творбе је извођење, при чему се на исту основу може додавати више суфикса, па иста птица има више различитих имена¹³. Подједнако продуктивни начини творбе су слагање и комбинована творба¹⁴.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Драгићевић (2007): Р. Драгићевић, *Лексиколоија српској језика*, Београд.
Жугић (2004): Р. Жугић, „Мотивисаност зоонима и њихов однос према личним именима и личним надимцима“, *Јужнословенски филолој*, бр. 60, 177–192.

¹³ Са становишта лексикологије, овде је реч о једнокоренским или творбеним синонимима (Драгићевић 2007: 246).

¹⁴ На примерима орнитонима, такође, потврђује се појава да су творбени процеси један од четири начина настанка синонима (Драгићевић 2007: 250).

Жугић (2005): Р. Жугић, „Речник говора јабланичког краја“, *Српски дијалектолошки зборник* LI, Београд.

Пижурица (1971): М. Пижурица, *Из ономастике Роваца*, посебан отисак из прилога проучавању језика, књ. 7, Нови Сад, 167–185.

Подольская (1988): Н. В. Подольская, *Словар русской ономастической терминологии*, Академия наук СССР, Институт языкознания.

Ракић (2004): С. Ракић, „О метафоричком означавању људи, животиња, биљака и ствари у српском и енглеском језику“, *Јужнословенски филолоџ*, бр. 60, Београд, 147–176.

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

РСАНУ: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, САНУ, Београд 1959–.

Сикимић 1999: Б. Сикимић, „Птица богомољца“, *Наш језик* XXXIII/1–2, Београд, 76–89.

Хирц 2: М. Хирц, *Рјечник народних зоолошких назива*, књ. 2, Загреб, 1938–1947.

Шћепановић (2002): М. Шћепановић, „Зооним као ономастички термин“, *Српски језик* 7/1–2, 321–326.

Milica Lj. Marjanović

Institute for the Serbian Language SASU, Belgrade

Nataša M. Marković

Institute for the Serbian Language SASU, Belgrade

MOTIVATION OF A ZOONYM TYPE IN SERBIAN

Summary: The paper studies semantically motivated ornitonyms from semantic and morphological aspects. The analysis suggests that the biggest number of ornitonyms are motivated by the colour of a bird's feathers and by a bird's appearance. Apart from a bird's appearance, names are also motivated by a bird's food, its specific sound, its movement and behaviour, as well as its habitat. Some ornitonyms are motivated by people's beliefs.

Morphological analysis shows that the biggest number of ornitonyms are made by adding suffixes to nouns and adjectives (*-ar*, *-ka*, *-aš*, *-ica*, *-aljka*, *-avka*, and similar). A smaller number is made by combining affixation and agreement. A number of ornitonyms is made from lexis belonging to general lexical corpus and undergoing metaphorical transfer of meaning on the ground of similarity.

Key words: zoonym, ornitonym, morphological model.



Виолета П. Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 821.163.41.09–32 Исаковић. А. ;
371.3::821.163.41
ИД БРОЈ: 175683596

Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ПОЕТИКА ДЕТАЉА У МЕТОДИЧКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ *ВЕЛИКЕ ДЕЦЕ* АНТОНИЈА ИСАКОВИЋА

Айсџиракџи: Рад се бави испитивањем плодотворног стапања писане и усмене књижевности у збирци приповедака *Велика деца* Антонија Исаковића, односно рефлектовањем усмене традиције у многим детаљима и аспектима, чиме се осведочава високо поверење аутора у њене обликовне и изражајне потенцијале, али и отварају драгоцена налазишта нових могућности читања, тумачења и разумевања овог дела у наставној пракси.

Кључне речи: збирка приповедака, интерпретација, народна митологија, традиционална симболика, поетика детаља

Када се 1953. године појавила збирка приповедака *Велика деца* Антонија Исаковића, у време раскида са соцреалистичким доктринарним реализмом, али и у време првих превода западних модерниста, ово дело је пренаглашено и најчешће недовољно аргументовано тумачено као плод директних утицаја у нашој земљи управо откривених писаца попут Хемингвеја, Виториџија, Колдвелла, Фокнера, али и Бабеља, Леонова и других. При том је мало уважавано упозорење аутора да наведени књижевници нису били преведени у време док је писао *Велику децу*, а да их сам, због непознавања светских језика, није био у стању да чита у оригиналу. С друге стране, недовољно је испитиван однос овог аутора према Чехову и Мопсану, као и Достојевском, а нарочито према домаћој традицији – посебно према епиској народној књижевности и Вуку Караџићу, али и Лази Лазаревићу и Бори Станковићу на којима је, као својим узорима, инсистирао сам аутор. Тако је читав један свет саздан на елементима српске народне митологије и религије, као и традиционалне симболике, понајвише црпљен из еписке народне традиције, ћутао генерацијама, попут „тајне нуклеарке“,¹ да би као једна нова и драгоцена димензија

¹ Исаковић у једном интервјуу каже: „У делу, у његовом ткиву је негде смештена нуклеарка. Када ће почети пуном снагом да емитује – не зна се. Критика копа те нуклеарке, али неће увек до ње прокопати. Нуклеарке дуго ћуте, па су читавим генерацијама невидљиве” (Исаковић 1990: 286).

овог текста коначно васкрсао и на целу причу о месту овог приповедача у српској књижевности бацио ново светло. Значајно утемељен у националној књижевности, и сам Антоније Исаковић истиче Вука као свог учитеља, а језик народних песама као полазиште у грађењу властитог. У једном од својих аутопоетичких исказа он каже:

„Узимајући детаље који свуда прскају око нас, стављајући их у нову синтагму за један други догађај, писац постиже право значење метафоре, и сабира целину до симбола. *Још кад се узму елементи мита и митологије, који постоје у народу, имамо их и у језику, различитом искуству нашеј свеукупној живљења, у традицији, онда заиста долазимо до универзалној* (Исаковић 1990: 82).

Тако ћемо се на трагу сасвим нових могућности читања и тумачења ових приповедака наћи у тренутку када уочимо да је читав низ просторних одредница и детаље као што су избори боја, биљака, небеских тела и бројева Антоније Исаковић у својим приповеткама користио у митоепском² и симболичном значењу. Ови детаљи представљају један од најфункционалнијих поступака којим он економише приповедним изразом, а уједно су и битан интегришући елемент *Велике геце* као приповедне целине.

Отуда занимљиво и за проблемски приступ у наставној пракси захвално тумачење *Велике геце*, засновано на уважавању традиционалне и митолошке симболике наведених детаља и њиховог учешћа у конституисању значења приповедака или њихових сегмената, ученицима може да приушти велику радост откривања готово заборављених светова које је Антоније Исаковић васкрсао и у својим причама „ставио у функцију“ на луцидан, али дискретан начин, опомињући нас да је, као у каквој бајци, „свет једнина у којој равноправно егзистирају и камичак, и звезда, и мрав, и човек“ (Олујић 1982: 19).

Тумачење приповедака са овог становишта захтева благовремену припрему ученика кроз добро осмишљен истраживачки пројекат и доступну литературу која је неопходна како би уопште овакав приступ био могућ. Данас постоји врло богата и поуздана литература из ове области као што су књиге: *Митски просјор и ејика* (Детелић 1992), *Речник српских народних веровања*

² За религиозног човека традиционалне културе свет је божије дело настало креативним чином уређења, тј. раздвајања неба и земље, светлости и таме, дана и ноћи итд. Раздвајање није ништа друго до постављање граница у односу на које све постаје *лево или десно, горе или доле, ошворено или зашворено, свето или профано*. Своју основну потребу да живи близу бога религиозни човек је манифестовао у непрекидном настојању да открива или оснива света места, места на којима бог борави или на њих излива своју милост. *Град, село, храм, црква, кућа*, односно свако људско боравиште подиже се само на таквим местима. За таквог човека ни у природи ништа није могло бити само природно, јер је као божије дело већ само по себи било и натприродно. Свест у којој се таква слика света могла уобличити одређује се као митоепска, а модел простора који се у њој формирао као митски. Митски простор је дисконтинуиран, нехомоген простор у коме постоје само јака, посебно означена места која бисмо могли назвати *места-знакови*. (Лотман, Успенски 1979: 42).

о биљкама (Чајкановић 1985), *Стара српска религија и митологија* (Чајкановић 2003), *Српски митолошки речник*,³ *Симболика светиња у народној мајици Јужних Словена* Љ. Раденковића,⁴ *Систем српске митологије* (Петровић 2000), *Тойос љуба у српској народној бајци* (Станковић-Шошо 2006), *Илустрирана енциклопедија традиционалних симбола* (Купер 1986).

Као мотивациони подстицај за овакав приступ читању и тумачењу приповедака *Велике деце* ученицима можемо да наведемо речи самог аутора који је једном приликом опоменуо: „У краткој причи ништа не сме да буде случајно. То је један ланац у коме је све повезано и зна се `шта је шта`. Ако ви напишете да су поред пута *џри* дрвета, и ако нагласите да су то *џри бајрема*, а не *џри лије*, то мора имати своје значење, *заџио је бајрем, а није лија*” (Исаковић 1990: 82).

Од посебно задужених ученика можемо да затражимо да у *Речнику српских народних веровања о биљкама* Веселина Чајкановића потраже која су народна веровања везана за багрем, а која за липу, а затим да пажљивим читањем испитају и закључе да ли заиста значење које им приписује народ у својим веровањима учествује у конституисању значења приповедака *Велике деце* у којима их проналазимо или њихових сегмената, како то наглашава аутор. У оквиру посебних и појединачних задужења подстичемо ученике да на исти начин у овим приповеткама прате и испитују потенцијалну митолошку и традиционалну симболику бројева, боја и небеских тела, али и елемената отвореног и затвореног простора као што су *џраг, село, кућа, шума, љуб, река, мост, рескрница*, као и исходе одлука које јунаци доносе на раскршћу, а везане су за *леву и десну сџрану*. У току интерпретације *Велике деце* на часу, на примереним местима ученици ће имати прилике да коментаришу и образлажу запажања до којих су дошли у својим самосталним истраживањима.

Тако у *Речнику српских народних веровања о биљкама* Веселина Чајкановића ученици могу да открију да Антоније Исаковић нимало случајно не наводи баш стабла липе и багрема, јер док је липа свето дрво код Срба и Словена уопште, *arbor felix* – срећно дрво (Чајкановић 1985: 164, 166), у европској традицији: женска љупкост лепота срећа...супружанска љубав (Купер 1986: 92), с друге стране „багрем није добро дрво. Њега не треба држати близу куће, јер ће у кућу гром ударити” (Чајкановић 1985: 23), дрво које се везује за смрт и погребне обреде. Багрем и липа се у црно-белом опозиту у народним веровањима, дакле, везују за радост и тугу добро и зло, живот и смрт.

Да је исто и у *Великој деци*, ученике ће уверити приче „Две ноћи у једном дану“ и „Три плава цвета”. Тако ће у причи „Две ноћи у једном дану” ко-

³ *Српски митолошки речник* Етнографски музеј САНУ, Интерпринт, Београд, 1998.

⁴ Љубинко Раденковић, *Симболика светиња у народној мајици Јужних Словена*, Просвета, Београд 1996.

ја говори о љубави крунисаној партизанским браком, али и трагедији која је прати, запазити слику две липе пројектоване из свести несрећног Павла који, у тренутку када сазнаје да је изгубио Вукицу, ова стабла среће и сугружанске љубави види као гола, пушта и сабласна: „Лампион се клати, осветљава *две њоле лије...*” итд.

С друге стране, у приповеци „Три плава цвета” Дамјан, напуштајући умирућег Милоша, ломи грану *бајрема* како би друга оставио у хладу багремове сенке. Припремајући се за тумачење приповедака *Велике геце*, ученици су се већ обавестили да у српским народним веровањима „багрем није добро дрво”, да га не треба држати у својој близини јер доноси несрећу. У неким нашим крајевима везује се и за надгробно дрво. Милошу је, очигледно, познато ово народно веровање, али не и Дамњану. На то указује кратак дијалог који поприма двосмислено значење, али и дискретан пишчев коментар – сигнал на његовом крају:

„Дамњан одломи грану и спусти је поред Милоша.

– Правиће мали хлад.

– Багрем?

– Багрем – одговори Дамњан.

– *Бајрем њоред њуша.*

Црни кос неразумљиво је звиждао”. (86)

Обичај у нашем народу да се на гробовима, а нарочито на гробовима младих људи, сади дрвеће настао је из врло старог веровања да се душа најлакше везује за камен и дрво. Отуда коментаром: *бајрем њоред њуша*, Милош као да жели да асоцира Дамњана на споменик крајпуташ пошто „стабло на гробу има исту неповредивост као сам гроб или надгробни споменик” (Детелић 1992: 76), чиме алудира да поступак свога друга доживљава као, можда и несвесно, обављен обредни чин сахране. Овакво читање појачава драстику ове већ драматичне и трагичне епизоде, али и потоњи коментар: „Па код нас у Србији *бајрем је свуда*”, чини такође вишезначним и подложним даљем тумачењу.

И *бројеви* су у овим приповеткама семантизовани у духу традиционалне симболике бројева. Често их имамо већ у насловима: „По трећи пут”, „Две ноћи у једном дану”, „Три плава цвета”. Пажљивим читањем ученици ће запазити да број који апсолутно доминира овом збирком јесте број седам. Готово све мерљиво и исказиво бројкама садржи овај број, као самосталан или у комбинацијама (7, 17, 73, 177). Традиционално значење броја седам је „потпуност, свеобухватност. С небесима и душом као бројем три те земљом и телом као бројем четири, први је број што садржи духовно и световно“ (Купер 1986: 24). И у Исаковићевим приповеткама број седам је предзнак позитивних збивања, најављује живот, слободу, опстанак, даље кретање, идеал коме се тежи (Исто: 24). Јер човек је пун, заокружен, цео само када усклади духовно са телесним, небо са земљом и испуни оба. Јунаци Антонија Исаковића у суседству смрти, свесни своје релативности ипак негују нека своја неба, сун-

ца, три плава цвета, бранећи људско у себи до последњег даха. Тако приповетке *Велике деце*, иако испуњене наказностима и суновратима, причају причу о животу и лепоти као елементарним људским нагонима. Насупрот броју седам, број *два*, који у традиционалној симболици представља *дуалности, смењивање, различитости, сукоб* (Купер 1986: 20), злогласни је знак и у овим приповеткама. Ученици ће запазити да су у овом делу осим бројева два и седам доследно семантизовани и бројеви три, четири и осам.

Боја, у приповеткама *Велике деце*, није тек физичко, него пре свега вредносно, па онда и етичко обележје. Све што је бело, као у нашој народној књижевности и традицији, и у овим причама је „у исти мах и добро, племенито и високо, а њему је опонирано црно, по истој скали”⁵.

Не тако широка палета боја у овим причама има изузетно значајно место: *бела, црна, црвена, плава и жућа*, боје су које својом симболичком учествују у стварању и нијансирању значења већег броја прича. Често у опозиту (црвена и црна, бела и црна), оличавају конфликтне половине приповедних збивања. Ако је тачно да се суштина неке филозофије света може пронаћи у њеном придеву (в. Башлар 1969), преовлађујуће присуство беле боје у чулним опажајима ликова *Велике деце* сведочи о њиховој детињој природи, и најчешће о статусу жртве у кошмару који није њихов избор.

Приповетка „Три плава цвета” која већ у наслову има здружену симболику три семантизована детаља – *броја, боје и биљке*, захвална је за проблемски приступ тумачењу у настави. *Плави цветови*, који у традиционалној симболици значе недостижно (в. Шевалије 2003), удружени са традиционалном симболичком броја *три*, могу да подстакну ученике на истраживање свега онога што је у амбијенту лишавања и смрти бивало недостижно јунацима ове приповетке.

У причама Антонија Исаковића читав низ просторних одредница увек наговештава могућност да се нешто деси, а вероватноћа да ће се заиста и десити оно што се очекује готово је равна извесности. Нагласићемо у току наставне интерпретације да такве елементе простора одређујемо као *шојосе*. Пажљивим читањем и умесним вођењем ученици ће запазити да елементи затвореног и граничног простора као што су *праг, кућа, соба, зиг, опрага* у овим приповеткама немају традиционално значење заштићеног простора у коме се јунак осећа сигурним. У кошмару ратних страдања затворен простор у овим приповеткама је простор привилегија и идеологизираних система вредности, који је представљао преуске оквире за јунаке, тако да овај простор припада власти („По трећи пут”) или непријатељу („Две ноћи у једном дану”, „Црвени шал”). У ратним причама *Велике деце* једино се *река* редовно везује за страну живота.

⁵ У нашој народној књижевности и традицији „не само човекови поступци, него и његов пол, узраст, одевање, па и простор, време и боје прожети су јаким етичком компонентом“ (Петковић 1990: 94).

Изразиту везу са судбином у овим приповеткама показује топос *рачвања ња њушева*⁶. Мотив судбинског избора формализује се путем опозиције десно–лево, која у крајњем исходу значи избор између живота и смрти. Топос раскршћа као места погодног за обрт ситуације, односно као места на којем се прекида једна, а почиње друга, супротна линија радње пронаћи ће у приповеци „По трећи пут“: „Нашао се на *раскрсници*, пут се раздвајао. *Десни њуш* више се спуштао *ка Врбасу*, *леви* је залазио у ретку шуму. Одлучивао се. Био је за онај пут који води кроз шуму“. Избор пута лево који при том води ка хтонском простору шуме постаје фаталан за јунака ове приповетке. Пред идентичним избором налази се и јунак приповетке „Три плава цвета“: „Дамњан брзо устаде. *За ширенушак се одлучивао на коју ће сирану*. Колона је одмицала *лево*. Дамњан пође *десном сираном*“. Комесар Дамњан прави прави избор и стиже на крај свога пута. Мала колона на раскршћу путева прави трагичан избор: „Чуо се прасак. Брзо и из близине тукао је рафал по малој колони...“, оној колони која је кренула путем лево. Избор пута на раскршћу за јунаке *Велике деце* редовно значи избор између живота и смрти.

Чежња јунака за лепотом и пуноћом живота у ратном окружењу испуњеном понижењима, лишавањима и смрћу, у равни поетског израза представљена је детаљима који симболизују недостижно. То су најчешће *небо* и небеска тела: *Сунце* и *Месец*.

Антропоморфне елементе у духу епске народне традиције поприма само Месец. У готово свим приповеткама *Велике деце*, трбушаст, сит и здрав, он пркоси и вређа оне доле, гладне, исцрпљене, болесне. Појава месеца која је редовно у вези са чежњом јунака за храном, здрављем и топлином, као код других доследно семантизованих детаља, није случајна. Месец је у традиционалној симболици „обично представљен као женска моћ, богиња мајка, царица небеска (...). Има дуалну природу *творитељке* и *затворнице*, те представља како *хранитељку*, *заштитницу*, *ојскрбитељку* *шолоше* и *склонишћа*, тако и *сиревичне силе расакања*, *прождирања* и *усмрћивања*; творитељка је и хранитељка свега живог, и његова рака“ (Купер 1986: 100).

Глад као свеприсутна коб сенчи готово сва дешавања у приповеткама *Велике деце*. И када није експлицитно именована, она је сигнализирана присуством месеца који у односу горе – доле, здраво – болесно, сито – гладно, задовољно – очајно, слика раскол унутар јунака. Тако већ од прве слике прве

⁶ „У народној књижевности српског народа мотив ‘раскршћа’ заузима веома важно место и представља градивни елемент његове митологије и магије“ (Петровић 2000: 79). У књизи *Тойос њуша у српској народној бајци* можемо да пронађемо интересантне детаље у вези са рачвањем путева и симболиком десне и леве стране: „Избор између десног и левог пута у бајкама се врши у оквиру топоса рачвања пута и укључује мотив растанка јунака. Предност се најчешће (мада не увек) даје десној страни и она се тумачи као позитивна. Узроци за такво значење објашњавају се чињеницом да је од настанка цивилизације дешњака било више, да је десна рука била значајна у стварању, ратовању и раду, те јој се приписује снага мушког, здравог и значајног принципа“ (Станковић-Шошо 2006: 101).

приче „Кашика” присуство месеца у свету *Велике геце* постаје активно и готово редовно: „На месечини блескају разбацане дечје капе....“, да би се даље у истој причи месец поигравао пуним котлићем кајмака, у њега заривао своје жуте образе на начин на који су то прижељкивали сами изгладнели јунаци. У приповеци „Три плава цвета” комесар Дамњан разапет између две ватре, оне доле, непријатељске од које стрепи и оне горе, месечеве, здраве, румене, која га вређа, као некада Зоћу и Станка, разапет између живота и смрти, из свог скровишта посматра: „Месец, *зайаљен дулек*, својим крајем крзао је руб клисуре. Изгледа му много *леј, румен, здрав*, и то га вређа”. У приповеци „Црвени шал” посредно, путем метафоричне слике, осим исцрпљености хладноћом, аутор наговештава још једну муку која опседа колону: „Колона је разваљена тараба у смету. *Месец* се већ набо насред поља и *безбрижно је зашејао свој жутии шрбух*” (112).

Много учесталије присуство месеца, у чијој се сенци одигравају готово сви важнији догађаји у овим приповеткама, читав свет *Велике геце* смешта у време таме, владавине ноћи и хтонских сила. Мрак и оскудно месечево светло као доминирајући амбијент времена рата *Велике геце*, учинили су дан и снажну светлост сунца минус присутним знаком одсутних, а жељених вредности и идеала једног историјског времена, чијим су остварењима све акције и жртве биле подређене.

Као добар стих, који сем оног што каже наговештава и сугерише још много више, Исаковићева проза отворила је тако широко поље за читаочево учешће. Поседовала је тајну песничке недоречености – да зрачи садржајем који није непосредно казан; да од детаља ствара симболе (Џацић 1975: 93). Употребом детаља симболичног или метафоричног карактера аутор врши карактеризацију ликова, мотивише њихове поступке, покреће и усмерава радњу, чиме избегава експлицитно вредновање живота, борбе, људских поступака. Мали кондензовани симболи, попут својеврсних микрофилмова, пружају могућност читаоцу да их сам развије и да од једног детаља створи, условно речено, опсежну творевину (Џацић 1989: 21).

Историјском континуитету плодотворног стапања усмене и писане речи карактеристичаном за српску књижевност почев од романтичара до савремених прозаиста можемо са високом поузданошћу да додамо име Антонија Исаковића. У последњој деценији двадесетог века овом низу се придружио изванредан број књижевника за децу у чијем је делу рефлектовање усмене књижевности постало интензивније и обухватније, те се отуда може говорити о особеном току савременог стваралаштва за децу.

Подстицање ученика на испитивање потенцијалне митолошке и традиционалне симболика детаља у оним делима која за то нуде ваљане аргументе, од вишеструке је користи у наставној интерпретацији уметничких текстова. Тиме се младим читаоцима шире знања из културе и традиције свога и сродних народа, али се и од најранијих дана подстичу на пажљиво читање и уочавање специфичне природе књижевноуметничког језика, на његова има-

нентна својства и ваздашњу потребу за тумачењем. Без познавања елемената српске и словенске народне митологије и религије није могуће ваљано разумевање најпре народне књижевности, затим читавог једног тока савремене српске ауторске бајке, али врло често и дела уметничке књижевности у којима се елементи овог света могу наћи и у оних аутора код којих то најмање очекујемо. Отуда приступајући делу Антонија Исаковића као и васколиком стваралаштву, народном, уметничком, за децу, одрасле, без идеолошких оптерећења, са дубоком свешћу о иманентности књижевног језика и његовој примарно симболичној природи, пред нама ће се отворати нови светови који нам могу подарити богата и драгоцену налазишта нових могућности читања, тумачења и разумевања.

ЛИТЕРАТУРА

- Башлар (1969): Гастон Башлар, *Поетика њросџора*, Култура, Београд
Детелић (1992): Мирјана Детелић, *Митски њросџор и еџика*, САНУ, Ауторска издавачка задруга “Досије”, Београд
Исаковић (1990): Антоније Исаковић, *Говори и разџовори*, Дечје новине – Горњи Милановац, Јединство – Приштина
Купер (1986): Ц. К. Купер, *Илустрџована енциклопедџија џтрадиционалних симбола*, Просвета – Нолит, Београд
Лотман, Успенски (1979): Јуриј М. Лотман и Борис Успенски, *Мит – име – кулџура*, III програм РБ
Олујић (1982): Гроздана Олујић, *Поетика бајке, у Дечја књижевност у књижевној криџици*, приредио Воја Марјановић, Савремена администрација, Београд
Петковић (1990): Новица Петковић, *Опегеди из срџске џоеџике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
Петровић (2000): Сретен Петровић, *Сисџем срџске мџџолоџије*, I књига, Просвета, Ниш
Станковић-Шошо (2006): Наташа Станковић-Шошо, *Тоџос џуџа у срџској народној бајџи*, Књижевост и језик, Београд
Чајкановић (1985): Веселин Чајкановић, *Речник срџских народних веровања о биљкама*, СКЗ, Београд
Чајкановић (2003): Веселин Чајкановић, *Сџара срџска релиџија и мџџолоџија*, Просвета, Ниш
Цаџић (1975): Петар Цаџић, *Криџика и време*, Вук Караџић, Београд
Цаџић (1989): Петар Цаџић, *Драма савесџи јунака у џрози Анџонија Исаковића*, Савремена српска проза, Зборник, 2–3, Трстеник
Шевалије (2003): Жан Шевалије, *Рџечник симбола*, Романов, Бања Лука

Виолета П. Јовановић
Педагогически факултет, Јгодина

ПОЭТИКА ДЕТАЛЕЙ В МЕТОДИЧЕСКОМ ТОЛКОВАНИИ СБОРНИКА РАССКАЗОВ «ВЕЛИКИЕ ДЕТИ» АНТОНИЯ ИСАКОВИЧА

Резюме: В труде исследуются внутренние литературноэстетические отличия сборника рассказов *Великие дети* А. Исаковича, которые сделали что допрашивание каждого нового поколения всегда давало потвердительного ответа на вопрос о адекватности этого сборника в школьных программах. Особенно обращается внимание на, в прежних исследованиях заброшенное, но замечательное присутствие элементов народной мифологии и религии, как например, целого ряда пространственных определений и деталей, какими бывают краски и их выбор, растения и небесные тела. Эти детали представляют один из наиболее функциональных поступков, которыми автор экономит в процессе рассказывания, но и важный интегрирующий элемент *Великих детей* как повествовательной целостности. Оттуда благодарное толкование *Великих детей*, интересное и для проблемного подхода в педагогической практике, основанное на уважении традиционной и мифологической символики, употребляемых деталей и их участия в конституировании значения рассказов или их частей, у учеников может произвести большую радость раскрытия почти забытых светов, которые А. Исакович воскрес в своих рассказах и «поставил в функцию» одновременно и ясно и сдержанно.

Ключевые: сборник рассказов, интерпретирование, народная мифология, традиционная символика, поэтика деталей.



Нада П. Тодоров
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет Сомбор

УДК: 371.3::811.163.41 ; 371.686
ИД БРОЈ: 175684876

Оригинални научни рад
Примљен: 20. децембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ИНТЕРЕСОВАЊЕ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА КОРИШЋЕЊЕ ФИЛМОВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Филм и настава српског језика и књижевности значајни су фактори образовања и васпитања, јер обе области могу утицати на промену мишљења и ставова ученика. Контакт ученика с кинематографским стваралаштвом чест је и константан, јер је филм једно од најзначајнијих медијских средстава. Што је већа корелација између филма и гледаоца, то је израженији његов утицај. У раду се приказују резултати истраживања у млађим разредима основне школе о вредностима филма и његовом месту у настави српског језика. Истраживање је урађено у априлу 2009. године.

Кључне речи: филм, настава српског језика, ученици, млађи разреди, медији, естетика, интересовање.

Међу медијима који окружују ученике филм вероватно има највећи утицај јер је свакодневно присутан на ТВ екранима. Филмска уметност, са својом специфичном уметничким формом и естетиком, има широко поље са знања из реалности и маште. Као посебан визуелни документ, он пружа неслућене могућности представа и трансформација, јер је својеврсна чаролија која свакодневно мами мале гледаоце. Филмом се продубљују знања из бројних области: језика, књижевности, историје, географије, ликовних и музичких уметности итд. Познат је његов како позитиван тако и негативан утицај. Позитиван утицај се може пратити кроз усвајање етичких норми и ставова, развијању естетског укуса, хуманости. Негативан утицај је присутан у насиљу, отуђености, криминалу. Управо због тога је веома важно код ученика изградити критичан однос према садржају и другим особинама филма.

У прошлом веку, седамдесетих година, постојала су прецизна подручја из области филмског стваралаштва која је током школовања требало научити у настави српског језика и књижевности. То је било изузетно значајно, јер су ученици знали начине снимања, филмске термине, вршили естетске процене филма, а посебно треба истаћи добро испланирано хоризонтално и вертикално повезивања градива из филмске културе током школовања.

У појединим методикама матерњег језика европских земаља читава поглавља су посвећена филму, посебно због његових корелацијско-интеграцијских могућности. Среће се и у методикама наставе многих других предмета, јер је он пут до сазнања, које се много лакше помоћу њега стиче и усваја. У појединим школама су уведени и посебни предмети са најчешћим називом *Медијска култура* чији је превасходан задатак да ученици науче шта су истинске уметничке вредности дела. На тај начин штите себе од могућих негативних утицаја. Многи аутори истичу да ми живимо у окружењу медија. „Wir leben in einer von Medien bestimmten Wirklichkeit, in der die Grenzen zur Realität aufgehoben sind. In dieser Welt kann die Wirklichkeit nur der gewinnen, der fähig ist, einen eigenen Standort und eine eigene Sicht zu entwickeln. Er muss sehen können: die Filmsprache lernen“ (Christiane Radeke, Jana Hornung 2006: 7). Последњом реченицом да „...филмски језик учи“ аутори упозоравају на неопходност познавања важности филмског језика.

Нови наставни план и програм за српски језик спомиње филм, али нема прецизних упутстава које све појмове ученик треба да усвоји током школовања, што је неопходно не само у погледу знања, упознавања термина, већ превасходно због вредновања и учовања естетских вредности. Како се базична основа за многе предмете стиче на млађем школском узрасту, неопходно је да ученици стекну основе филмске културе, јер филм није само забава. Јасни су циљеви обраде филмског дела:

- оспособљавати ученике за гледање, примање (рецепцију) и интерпретацију филмског дела;
- развијање стваралачке маште;
- развијање естетских критеријума и способности вредновања одабраних филмских дела;
- усвајање основних филмских појмова.

У које доба код нас деца почињу да прате филм, посебно преко ТВ екрана, не може се са сигурношћу утврдити, јер немамо сазнања о неким истраживањима тог типа. Сигурно се тај сусрет догађа веома рано, још док деца не знају да читају и пишу. У науци појединих земаља (САД) познато је да деца филмове прате од треће године.

Најважнији је избор филмова, јер их треба ускладити са развојним могућностима ученика. Чини се да је позната Петерсова подела на четири ступња развоја **1**) (7, 8, 9); **2**) (10, 11, 12); **3**) (13, 14, 15); **4**) (16, 17, 18), добра основа за планирање садржаја филмова.

Пошто је однос филма и српског језика неистражено подручје у нашој настави, одлучили смо се да извршимо једно истраживање ученика од првог до четвртог разреда. Циљ истраживања је био да се сагледа какав је однос деце према филмском стваралаштву. Узорак је чинило 366 ученика основне школе „Жарко Зрењанин“ у Новом Саду (I разред 129, II разред 116, III разред 63, IV разред 58). Ово је једна од највећих школа у главном граду Војводине, добро опремљена и организована. Истраживање је урађено помоћу ано-

нимног упитника, методом случајног узорка, у априлу 2009. године, јер су у том периоду ученици првог разреда у могућности да попуне одговоре пошто знају да читају и пишу.

Ученици су имали четири питања. У постављању питања водило се рачуна да ученици првог разреда могу да препричају фабулу филма, да уоче детаље, објасне узрочно-последичне односе у радњи. У другом разреду рецепција се нешто мења: поред изношења фабуле, ученици уочавају композициону схему филма, врше локализацију радње, уочавају динамику, глумце, уочавају најзанимљивије сцене, облачење, музику. У трећем разреду ученици без тешкоћа уочавају делове радње, повезују догађаје са језиком, музиком, ликовима, али имају тешкоћа у сажимању радње у суже. Ученици четвртог разреда свеобухватније прате тему, уочавају идеје, вредности глуме, функцију пејсажа, врше компарације; могу да препричавају филм и сажето и проширено. Након анализе питања, дошло се до следећих резултата, који су обрађивани помоћу процената, упоредном анализом, дескриптивном и аналитичко-синтетичком методом.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У првом питању *Које филмове најрадије ђегааш?* ученици су имали могућност да заокруже више одговора. Сматрали смо да, полазећи од рецепције филмова одраслих, и деца могу истовремено да преферирају различите жанрове. Последња могућност (е) била је отвореног типа, јер се очекивало да ученици упишу и неки други жанр.

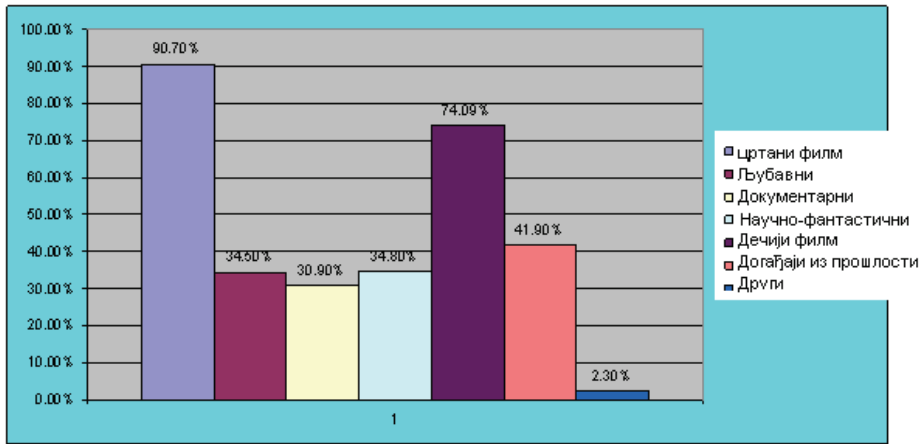
ПРВИ РАЗРЕД

а) цртани филм	117 ученика или 90,7%
б) љубавни	42 ученика или 32,5%
в) документарни филм	39 ученика или 30,9%
г) научно-фантастични филм	45 ученика или 34,8%
д) дечји филм	93 ученика или 72,9%
ђ) филм који приказује догађаје из прошлости	54 ученика или 41,9%
е) други	3 ученика или 2,3%

Под (е) ученици су поред понуђених одговора написали да гледају:

хорор филм	3 ученика или 2,3 %
------------	---------------------

Графикон 1, први разред (Које филмове најрадије гледаш?)



Први резултат је био очекиван с обзиром на узраст. Динамична радња, занимљиви јунаци – најчешће животиње, блиски дечјем свету, краткоћа филмова је нешто што највише одговара природи овог узраста. Други одговор је такође у оквирима познатих констатација да децу интересују филмови који су им по тематици блиски, јер могу да га процењују, уочавају композицијски низ и делимично тематско-идејну основу дела. Очекивали смо да ученици неће заокруживати одговор под словом (ђ) – филмови који приказују догађаје из прошлости. Овакво жанровско одређење смо на тај начин формулисали јер ученици не знају појам историје, али знају временске релације: садашњост, будућност, прошлост. Ако се упореде научно-фантастични и историјски жанр онда се уочава да нема велике значајности у разлици, што значи да у својој свести ученици имају профилиран овај жанровски тип.

ДРУГИ РАЗРЕД

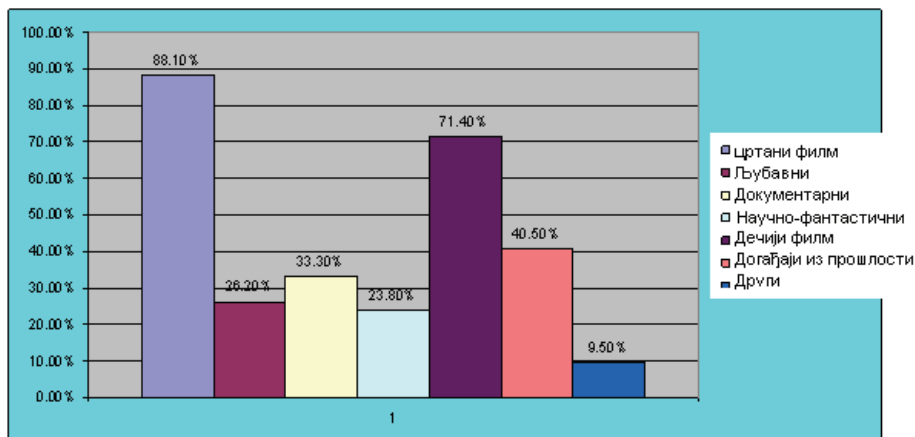
У одговорима ученика другог разреда уочавају се извесне промене.

а) цртани филм	101 ученик или 88,1%
б) љубавни	33 ученика или 26,2%
в) документарни филм	52 ученика или 33,3%
г) научно-фантастични филм	30 ученика или 23,8%
д) дечји филм	90 ученика или 71,4%
ђ) филм који приказује догађаје из прошлости	51 ученик или 40,5%
е) други	12 ученика или 9,5%

Ученици су поред понуђених одговора навели да гледају:

хорор филм	6 ученика или 7,1%
авантуристички	3 ученика или 2,4%.

Графикон 2, други разред (Које филмове најрадије гледаш?)



Из табеле се види да ученици другог разреда имају веома слична интересовања према жанровима као и ученици првог разреда. Ипак се интересовање према документарним филмовима повећава, што се може довести у корелацију са ТВ програмима који имају изузетно занимљиве садржаје из области природних наука. Изванредна техника снимања омогућава гледаоцу да ужива у тајнама природе. Ови филмови, по својој аутентичности и занимљивости, сигурно не могу оставити гледаоце равнодушним и ту се може наћи одговор за повећано интересовање ученика.

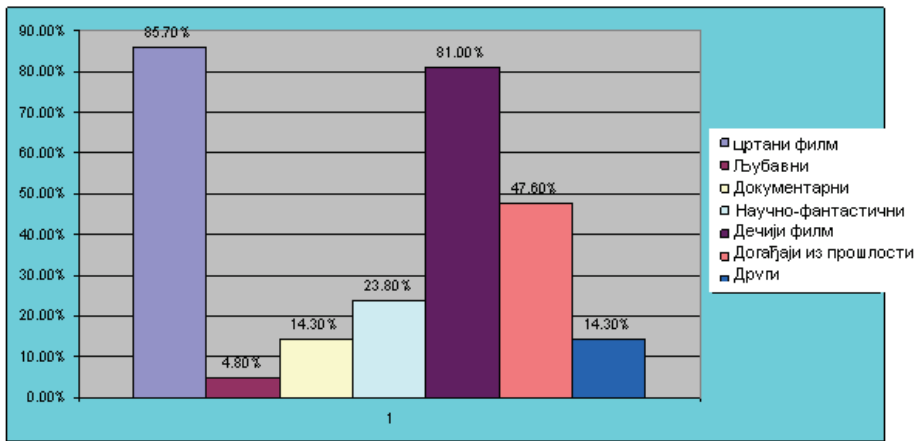
ТРЕЋИ РАЗРЕД

а) цртани филм	54 ученика или 85,7%
б) љубавни	3 ученика или 4,8%
в) документарни филм	9 ученика или 14,3%
г) научно-фантастични филм	15 ученика или 23,8%
д) дечији филм	51 ученика или 81,0%
ђ) филм који приказује догађаје из прошлости	30 ученика или 47,6%
е) други	9 ученика или 14,3%

Ученици су поред понуђених одговора навели да гледају:

хорор филм	4 ученика или 9,5%
акциони филм	2 ученика или 4,8%

Графикон 3, трећи разред (Које филмове најрагије гледаш?)



У одговорима ученика трећег разреда запажа се приближавање интересовања између цртаног и деџег филма, а повећава интересовање за историјске филмове, што се може протумачити утицајем телевизијског програма. Динамичне радње, необичне приче, декор и музика из прошлости сигурно су изазов за ученике. Они и даље живе у свету фантазијског мишљења и овакви филмови могу да утичу на њихову машту као и да их подстичу на стваралачку машту, што је значајно за индивидуални развој. Очекивали смо да ће интересовање за документарне филмове бити у сличним координатама као и у претходна два разреда. Завређује пажњу проценат ученика које занимају хорор филмови. Ако они знају да напишу хорор филм, онда нема разлога да не верујемо њиховом исказу. Овај показатељ је значајан јер филм има образовно-васпитну и естетску функцију. Може се с разлогом закључити да део ученика гледа филмове према сопственом избору, а не под контролом родитеља.

Мора се поставити питање: Може ли ученик тог узраста да правилно оцени токове радње у хорор филмовима? Испуњен насиљем, често ужасним сценама, овај жанр не може добро васпитно деловати на ученике. Не треба искључити могућност да некртички однос према садржајима филмова самих родитеља утиче на овакве одговоре. Комплекснији одговор о узроцима оваквог опредељења према гледању филма добио би се једино упоредним испитивањем породице и ученика, мада се ипак чини да је све јасно. Породица, као стуб свих догађања релевантних за развој деце, може да има и овде пресудну улогу.

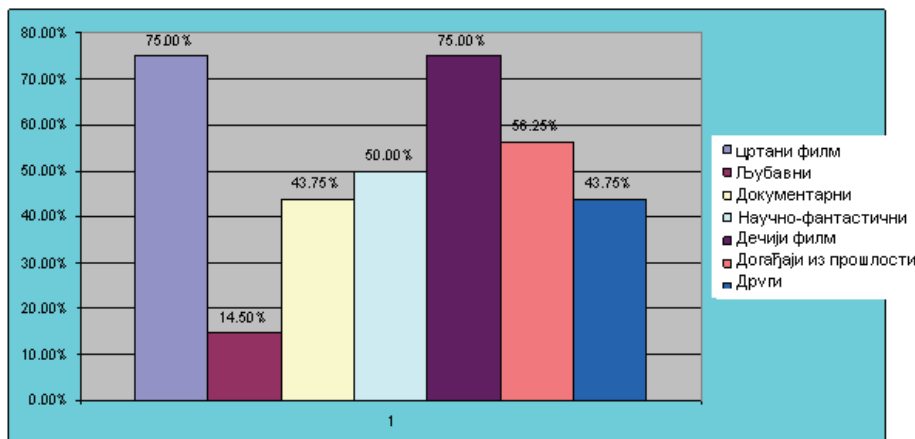
ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

а) цртани филм	24 ученика или 75,00%
б) љубавни	4 ученика или 12,50%
в) документарни филм	14 ученика или 43,75%
г) научно-фантастични филм	24 ученика или 50,00%
д) дечји филм	36 ученика или 75,00%
ђ) филм који приказује догађаје из прошлости	27 ученика или 56,25%
е) други	21 ученик или 43,75%

Ученици су поред понуђених одговора навели да гледају:

хорор филм	3 ученика или 6,25%
акциони филм	9 ученика или 18,75%
комедија	9 ученика или 18,75%

Графикон 4, четврти разред (Које филмове најрадије гледају?)

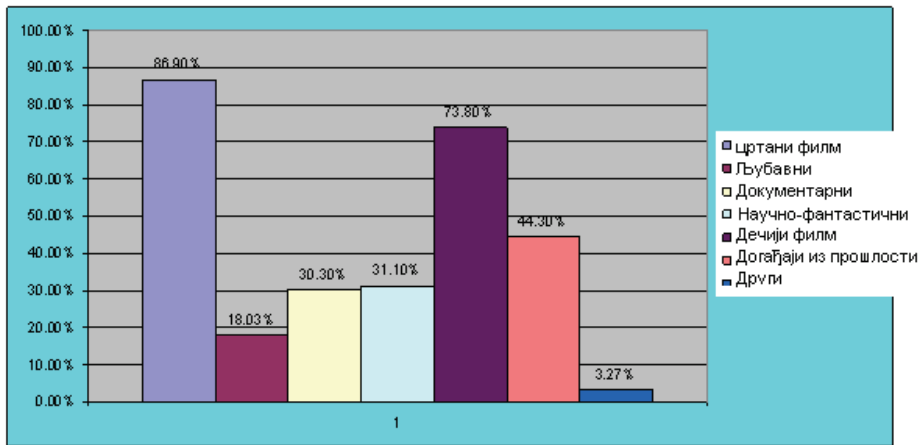


Ови резултати показују исправност Петерсове поделе на групе, јер се повећавају интересовања за другу врсту филмова. У овом преадолесцентном периоду карактеристичан је убрзани физиолошки развој, стварају се и прве идеје о друштвеној правди, усвајају се морална начела. Дечја опажања су више усмерена ка појединачном, а мање ка глобалном; ученици тачно увиђају редослед догађања. Ипак, у односу на трећи разред има и новина у опредељењима, јер је знатно повећан проценат заинтересованости за друге жанрове: акционе и комичне филмове. Ово се може довести и у корелацију са изграђеним естетским вредновањима; ученици лепо проналазе у различитим жанровима, али изједначавање интересовања за дечје и цртане филмове показује колико су млади гледаоци заправо још увек права деца.

ЗБИРНИ РЕЗУЛТАТИ (ОД 1. ДО 4. РАЗРЕДА)

а) цртани филм	318 ученика или 86,9%
б) љубавни	84 ученика или 18,3%
в) документарни филм	74 ученика или 30,3%
г) научно-фантастични филм	8 ученика или 31,1%
д) дечји филм	270 ученика или 73,8%
ђ) филм који приказује догађаје из прошлости	108 ученика или 44,3%
е) други	12 ученика или 3,27%

Графикон 5, резултати од 1. до 4. разреда (Које филмове најрагије гледаш?)



Збирни резултати показују да се интересовање може повезати са узрастом ученика. Лепоту детињства употпуњује уметност у којој ученици могу да пронађу свет маште, акције, необичних ликова, динамичне радње итд. Немамо неких упоредних показатеља са неким сличним иностраним истраживањем, али смо убеђени да неких разлика не би било, јер филмови Волта Дизнија и других режисера откривају неслућене просторе, могућност уживања, саосећања и духовних испуњења.

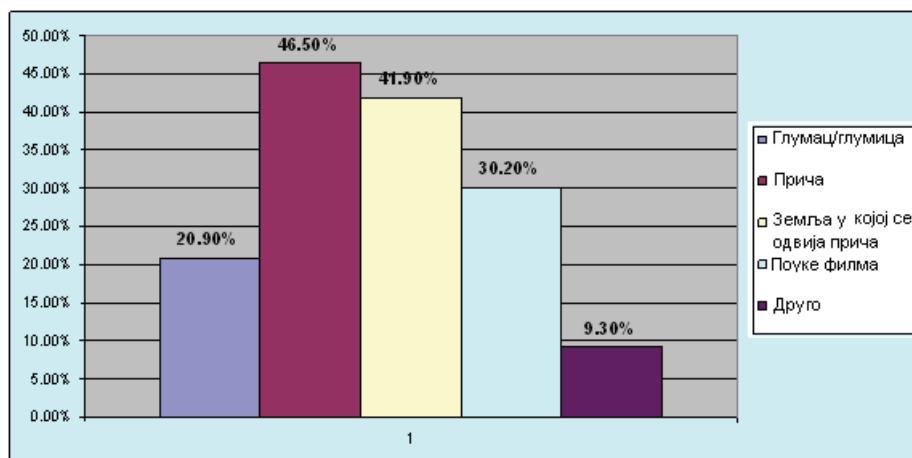
ДРУГО ПИТАЊЕ

Шта те привлачи да погледаш одређен филм? – друго је питање које смо поставили јер смо очекивали да ће нам и рецепција филма бити јаснија. И овде је остављен простор да ученици напишу сами свој коментар, јер упитником нису исцрпљене све могућности. Резултати су следећи:

ПРВИ РАЗРЕД

а) глумац/глумица	27 ученика или 20,9 %
б) прича	60 ученика или 46,5%
в) земља у којој се одвија радња	54 ученика или 41,9%
г) поуке филма	39 ученика или 30,2%
д) друго	12 ученика или 9,3%.

Графикон 6, први разред (Шта их привлачи да погледаш одређен филм?)



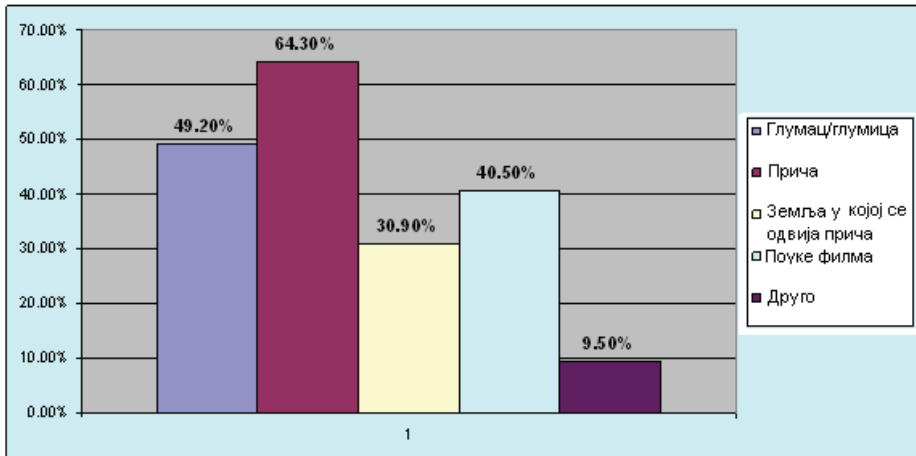
Ученици су поред понуђених одговора навели шта их још привлачи да погледају неки филм: „Причање глумца, лепота филма...“.

Интересовање за причу може се повезати са дечјим узрастом. Нит приче заокупља пажњу, што је и намера редитеља, јер потку филма мора чинити догађај, односно развијена радња. Дете не може прихватити незанимљиву радњу. Резултати у другом разреду се нешто разликују.

ДРУГИ РАЗРЕД

а) глумац/глумица	54 ученика или 42,9%
б) прича	81 ученик или 64,3%
в) земља у којој се одвија радња	39 ученика или 30,9%
г) поуке филма	51 ученик или 40,5%
д) друго	12 ученика или 9,5%

Графикон 7, други разред (Шта их привлачи да погледаш одређен филм?)



Ученици су поред понуђених одговора навели шта их још привлачи да погледају неки филм: „Њихова одела, ствари уз које побеђују, радња филма и занимљивости.“

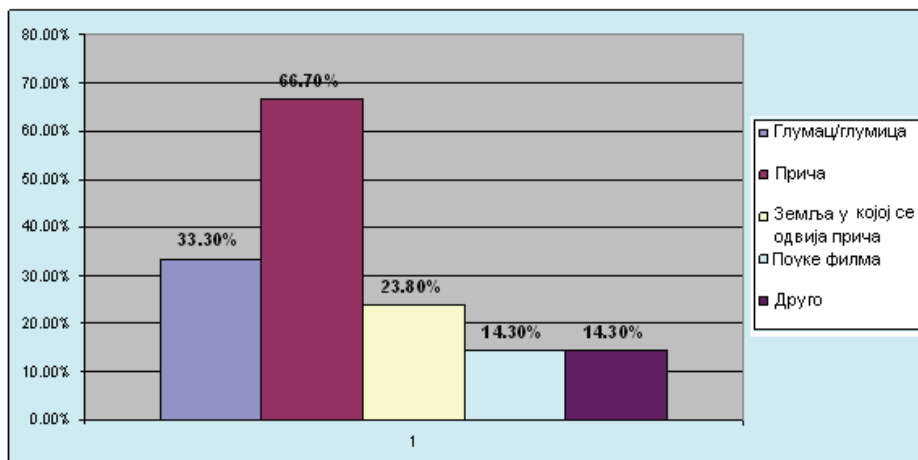
Ови одговори потврђују рецепцију филма, јер показују да ученицима поред приче задовољство пружају и глумци. То је значајан моменат за наставу, јер може бити добар показатељ учитељу како да организује час анализе или разговора о филму. У књижевним делима ученици уче поруке дела. Све више се у савременој настави млађих разреда открива поливалентност значења, које је једно од основа феноменолошког и структуралистичког методолошког приступа књижевном делу. Трагање за порукама указује ученицима да је дело књижевно вредније што је богатије порукама, јер су оне одраз његових правих вредности. Овде је могућа компарација: филм – књижевно дело, јер се сам појам поливалентности значења открива у настави српског језика, односно књижевности.

ТРЕЋИ РАЗРЕД

а) глумца/глумица	21 ученик или	33,3%
б) прича	54 ученика или	66,7%
в) земља у којој се одвија радња	15 ученика или	23,8 %
г) поуке филма	9 ученика или	14,3%
д) друго	9 ученика или	14,3%

Ученици су поред понуђених одговора навели шта их још привлачи да погледају неки филм: „Сјајна акција, лепота филма, војници, тајни агенти...“.

Графикон 8, трећи разред (Шта ће привлачи да погледаш одређен филм?)

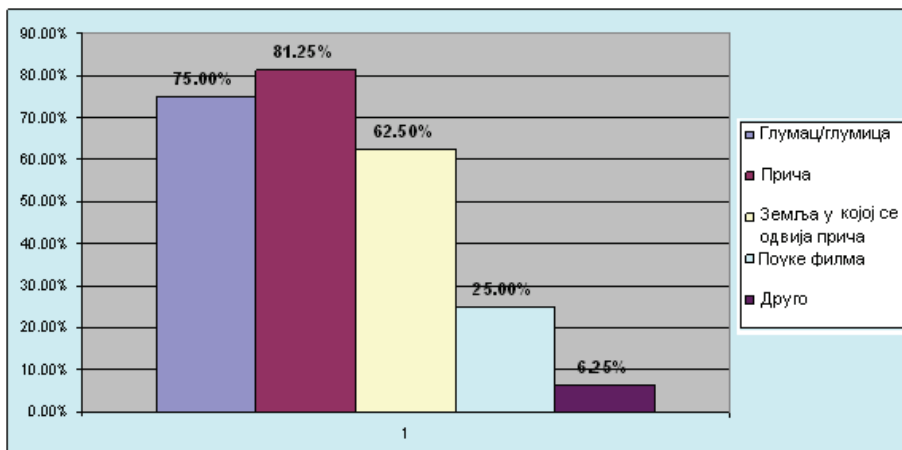


Доминација приче је и овде очигледна, она је извор доживљаја. Написани одговори ученика показују да им је битна акција, што одговара психо-физичком узрасту деце.

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

- | | |
|----------------------------------|-----------------------|
| а) глумац/глумица | 36 ученика или 75,00% |
| б) прича | 39 ученика или 81,25% |
| в) земља у којој се одвија радња | 30 ученика или 62,50% |
| г) поуке филма | 12 ученика или 25,00% |
| д) друго | 3 ученика или 6,25% |

Графикон 9, четврти разред (Шта ће привлачи да погледаш одређен филм?)



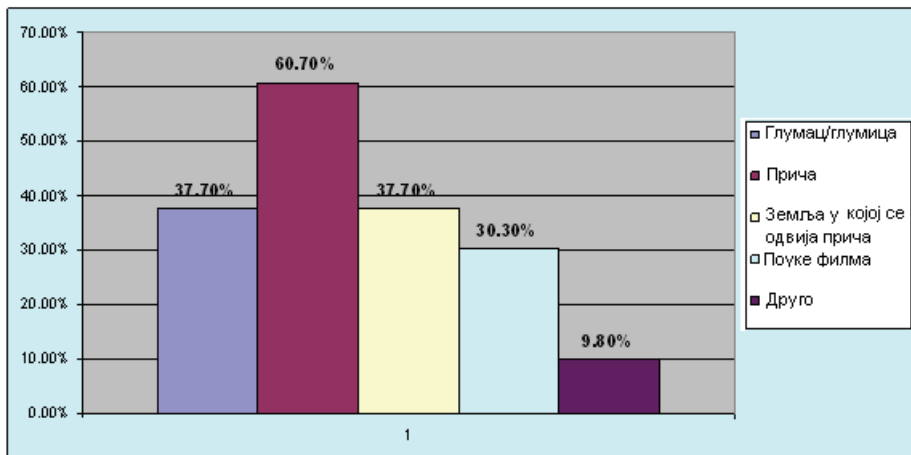
Ученици су поред понуђених одговора навели да их привлачи: „Хумор...“.

Ови резултати имају извесних додирних тачака са првим питањем, јер су се ученици четвртог разреда опредељивали за комедије. Међутим, сада се јасно уочава да су носиоци радње, односно глумци веома важни, доминира прича, али је прати и способност глуме. Ученици процењују филм са естетске стране; они уочавају каузални однос између приче и глуме: нема добре приче без доброг глумачког остварења.

ЗБИРНИ РЕЗУЛТАТИ (од 1. до 4. разреда)

а) глумац/глумица	138 ученика или 37,7%
б) прича	222 ученика или 60,7%
в) земља у којој се одвија радња	138 ученика или 37,7%
г) поуке филма	111 ученика или 30,3%
д) друго	36 ученика или 9,8%

Графикон 10, резултати од 1. до 4. разреда (Шта их привлачи да погледаш одређен филм?)



Занимљиви су збирни резултати. Они показују не само интересовања ученика већ и њихову перцепцију. Исти проценат интересовања за глумце и земљу у којој се радња одвија показује да ученици с подједнаком пажњом прате сценарио, глумачко остварење, сценографију и све оне елементе који утичу на вредност филма. За поруке филма су мање заинтересовани, што се може повезати са природом филмске уметности која има и забавни карактер. Гледање филма је у основи повезано са слободним временом и задовољством којим то време треба испунити.

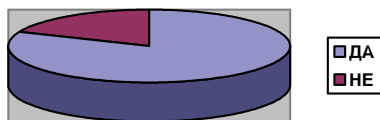
ТРЕЋЕ ПИТАЊЕ

На почетку рада је истакнуто да нема довољно прецизних упутстава код нас како да се ради филм у нижим разредима основне школе. Подсећамо да је скоро још пре пола века УНЕСКО у заједници са „Интернационалним филмским центром за младе“ дао препоруку да се анализи вредности филмске уметности приступи са аспекта позитивних вредности, и да као такав нађе места у школским програмима. На тај начин би се деца могла заштитити од могућих негативних утицаја, јер би била усмеравана према правим и истинским вредностима.

Ми у српској кинематографији мало имамо играних филмова намењених деци. Након двадесет и пет година снимљен је први филм за децу „Аги и Еми“, рађен према истоименом роману Игора Коларова. Српски језик је изузетно погодна област која пружа велике могућности за повезивање са филмом (луткарски, цртани, документарни, играни) кроз различите облике рада, као и начине рада. Свесни смо да нема услова за чешћу корелацију, али простора има. То нас је и подстакло да ученицима поставимо следеће питање: *Да ли би волео/ла да чеиће љедаиш филм на часу српској језика?*. Одговори су следећи.

ПРВИ РАЗРЕД

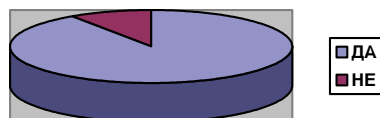
105 ученика (81,4%) одговорило је ДА
24 ученика (18,6%) одговорило је НЕ



Графикон 11, први разред (*Да ли би волео/ла да чеиће љедаиш филм на часу српској језика?*)

ДРУГИ РАЗРЕД

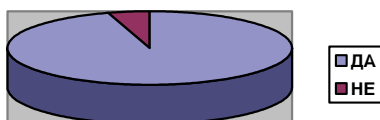
104 ученика (90,47%) одговорило је ДА
12 ученика (9,53%) одговорило је НЕ



Графикон 12, други разред (*Да ли би волео/ла да чеиће љедаиш филм на часу српској језика?*)

ТРЕЋИ РАЗРЕД

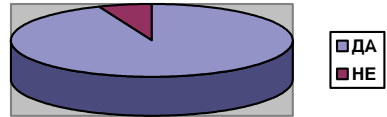
60 ученика (95,2%) одговорило је ДА
3 ученика (4,8%) одговорило је НЕ



Графикон 13, трећи разред (*Да ли би волео/ла да чеиће љедаиш филм на часу српској језика?*)

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

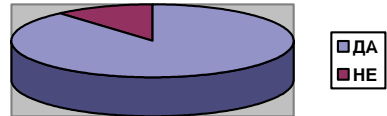
50 ученика је одговорило ДА или 96,55%
8 ученика је одговорило НЕ или 3,45%.



Графикон 14, четврти разред (Да ли би волео/ла да чешиће гледаш филм на часу српској језика?)

ЗБИРНИ РЕЗУЛТАТИ

319 ученика (87,1%) одговорило је ДА
47 ученика (12,9%) одговорило је НЕ



Графикон 15, збирни резултати од 1. до 4. разреда
(Да ли би волео/ла да чешиће гледаш филм на часу српској језика?)

Ученици овим одговором доказују да је филмски доживљај специфичан јер је ученик, у извесном смислу, и сам учесник филмског догађања, што је са педагошког аспекта изузетно значајно. Ситуације у филму одговарају њиховом психичком хабитусу. Садржај и артизам сугестивно делују на интелектуалној и емотивној равни. Ученици се идентификују са јунацима и њихова жеља да гледају филм на часу може се довести у корелацију и са овом чињеницом. Идентификација је у извесном смислу продубљивање властитог унутрашњег живота. Млади гледаоци постају саучесници у радњи, тако да се висок проценат њихових жеља може пронаћи у одбрамбеним механизмима. Медијско средство (филм) постаје пут ка персоналној идентификацији.

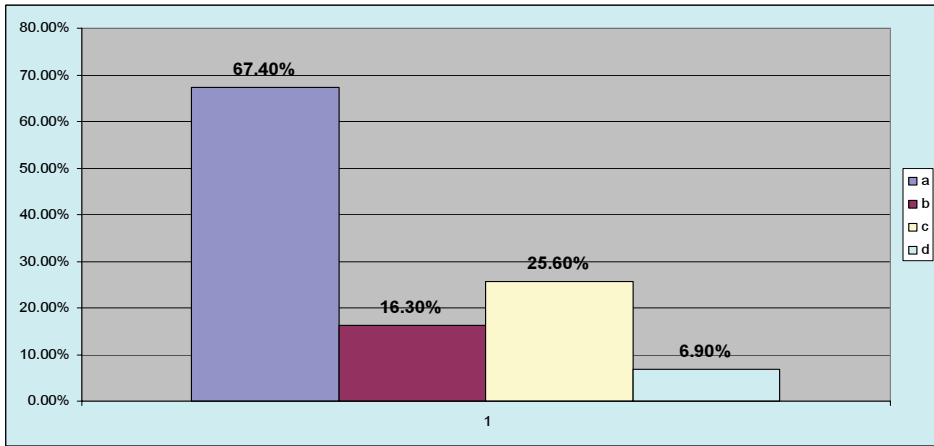
ЧЕТВРТО ПИТАЊЕ

Остали бисмо ускраћени да нисмо сазнали шта би их на оваквом часу највише занимало. Зато им је постављено следеће, четврто питање: *Шта би ти највише занимало на оваквом часу?*

ПРВИ РАЗРЕД

- а) да гледаш филмове које ниси имао прилику да погледаш
87 ученика или 67,4%
- б) да упознајеш друге културе, народе, пределе
21 ученик или 16,3%
- в) да учествујеш у разговору о гледаном филму
33 ученика или 25,6%
- г) друго
9 ученика или 6,9%.

Графикон 16, први разред (Шта би те највише занимало на оваквом часу?)

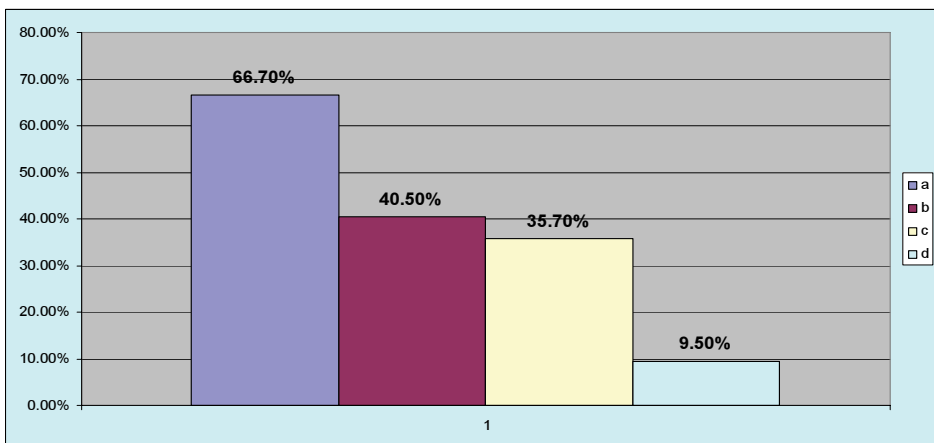


Ученици су поред понуђених одговора навели: „Да учествујем у филму, да глумим да чујем причу...“.

ДРУГИ РАЗРЕД

- а) да гледаш филмове које ниси имао прилику да погледаш
84 ученика или 66,7%
- б) да упознајеш друге културе, народе, пределе
51 ученик или 40,5%
- в) да учествујеш у разговору о гледаном филму
45 ученика или 35,7%
- г) друго
12 ученика или 9,5%.

Графикон 17, други разред (Шта би те највише занимало на оваквом часу?)



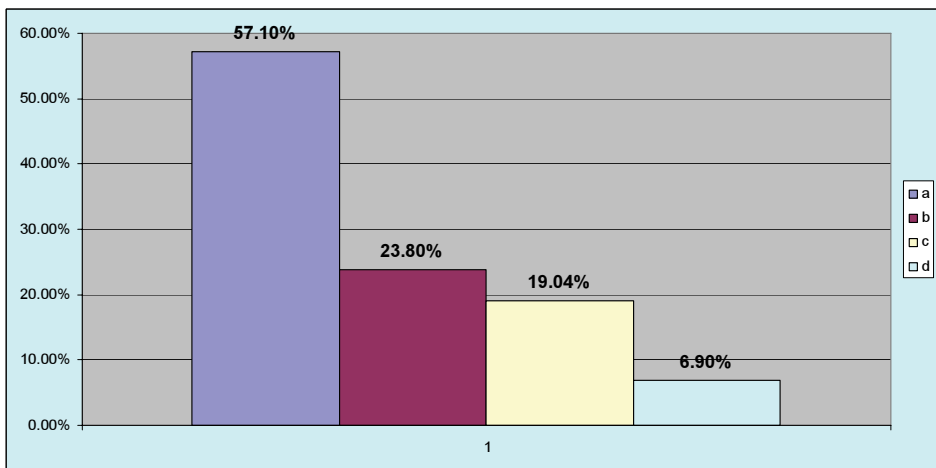
Ученици су поред понуђених одговора навели:

„Да гледам интересантне филмове, да учествујем у филму, да сазнам више о глуми...“.

ТРЕЋИ РАЗРЕД

- а) да гледаш филмове које ниси имао прилику да погледаш
36 ученика или 57,1%
- б) да упознајеш друге културе, народе, пределе и обичаје
10 ученика или 23,8%
- в) да учествујеш у разговору о гледаном филму
12 ученика или 19,4%
- г) друго
3 ученика или 4,8%.

Графикон 18, трећи разред (Шта би те највише занимало на оваквом часу?)

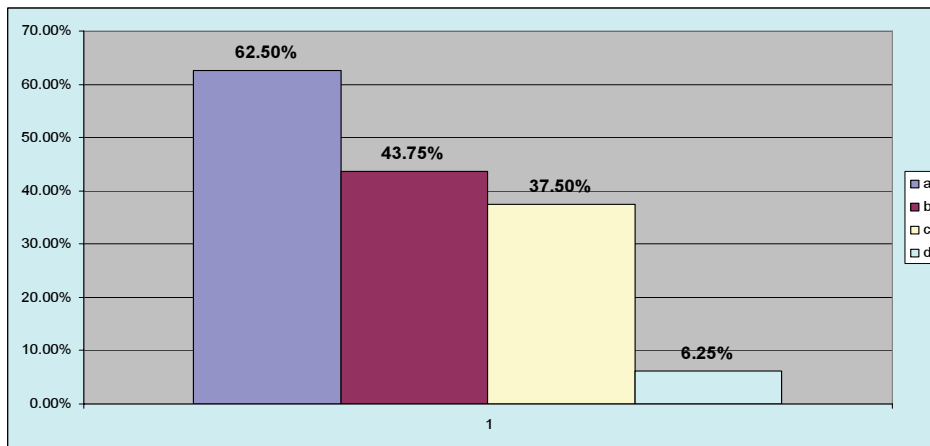


Ученици су поред понуђених одговора навели: „Да уживам у филму.“

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

- а) да гледаш филмове које ниси имао прилику да погледаш
30 ученика или 62,5%
- б) да упознајеш друге културе, народе, пределе и обичаје
21 ученик или 43,75%
- в) да учествујеш у разговору о гледаном филму
18 ученика или 37,5%
- г) друго
3 ученика или 6,25%.

Графикон 19, четврти разред (Шта би ти највише занимало на оваквом часу?)

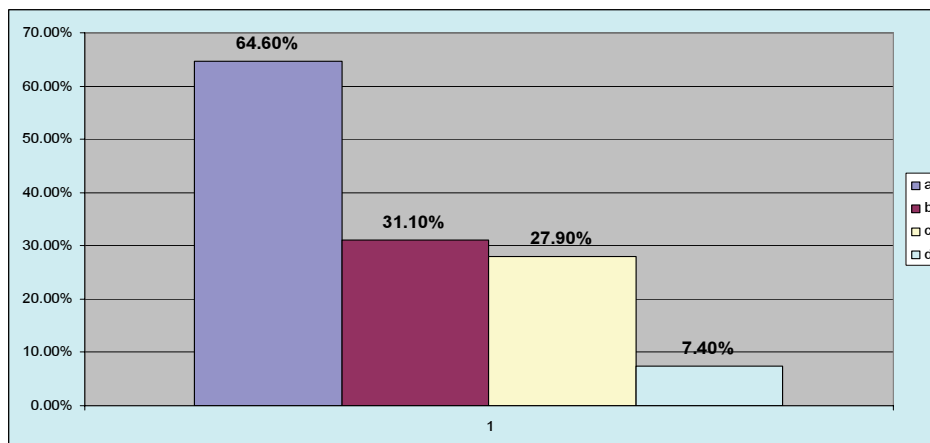


Ученици су поред понуђених одговора навели: „Да уживам у филму.“

ЗБИРНИ РЕЗУЛТАТИ

- а) да гледаш филмове које ниси имао прилику да погледаш
79 ученика или 64,6%
- б) да упознајеш друге културе, народе, пределе и обичаје путем филма
38 ученика или 31,1%
- в) да учествујеш у разговору о гледаном филму
34 ученика или 27,9%
- г) друго
9 ученика или 7,4%.

Графикон 20, збирни резултати од 1. до 4. разреда (Шта би ти највише занимало на оваквом часу?)



Збирни резултати показују да ученици желе да на часу виде нешто ново. Занимљиви су њихови одговори под (г), па наводимо неке:

„Да учествујем у филму, да глумим да чујем причу...“

„Да уживам у филму.“

„Да гледам интересантне филмове, да учествујем у филму, да сазнам више о глуми...“.

Филм јесте пут до срца и интелекта, али је и подстицајан за самостално стваралаштво и развој идеја. Претходна рецепција сигурно утиче на дубљи емоционални доживљај. Снажно медијско средство интензивира присан емоционални однос према филму. Очигледно да динамичној природи ученика у овом периоду одговара да виде нешто ново. Зато настава не сме бити шаблонизована, треба је усмерити на стално трагање за иновативним вредностима које побуђују пажњу.

Интересовања наших ученика за филмско стваралаштво је очигледно. Зато је неопходно да оно нађе, пре свега због корелацијско-интеграцијских веза, више места у настави српског језика. Иако нема много домаћих дела, могу се гледати филмови, делови филмова, цртани, документарни, луткарски филмови страних аутора. Сусрет са филмским стваралаштвом не треба да буде само себи сврха: оно с једне стране открива повезаност наставе српског језика и књижевности, а с друге утиче на усвајање критеријума за вредновање филмских дела, формирање естетског укуса чија се базична основа налази у овом добу развоја.

ЛИТЕРАТУРА

Christiane Radeke, Jana Hornung (2006), *Medienpädagogisches Begleitmaterial zum Film „Lauras Stern“* zuerst erschienen in: „Praxis Kinderfilm. Mit anderen Augen sehen“ im Rahmen des Kinderfilmfestes im Land Brandenburg 2006. © LISUM Berlin-Brandenburg, www.filmernst.de/media/files/Materialien/Lauras%20Stern.pdf –

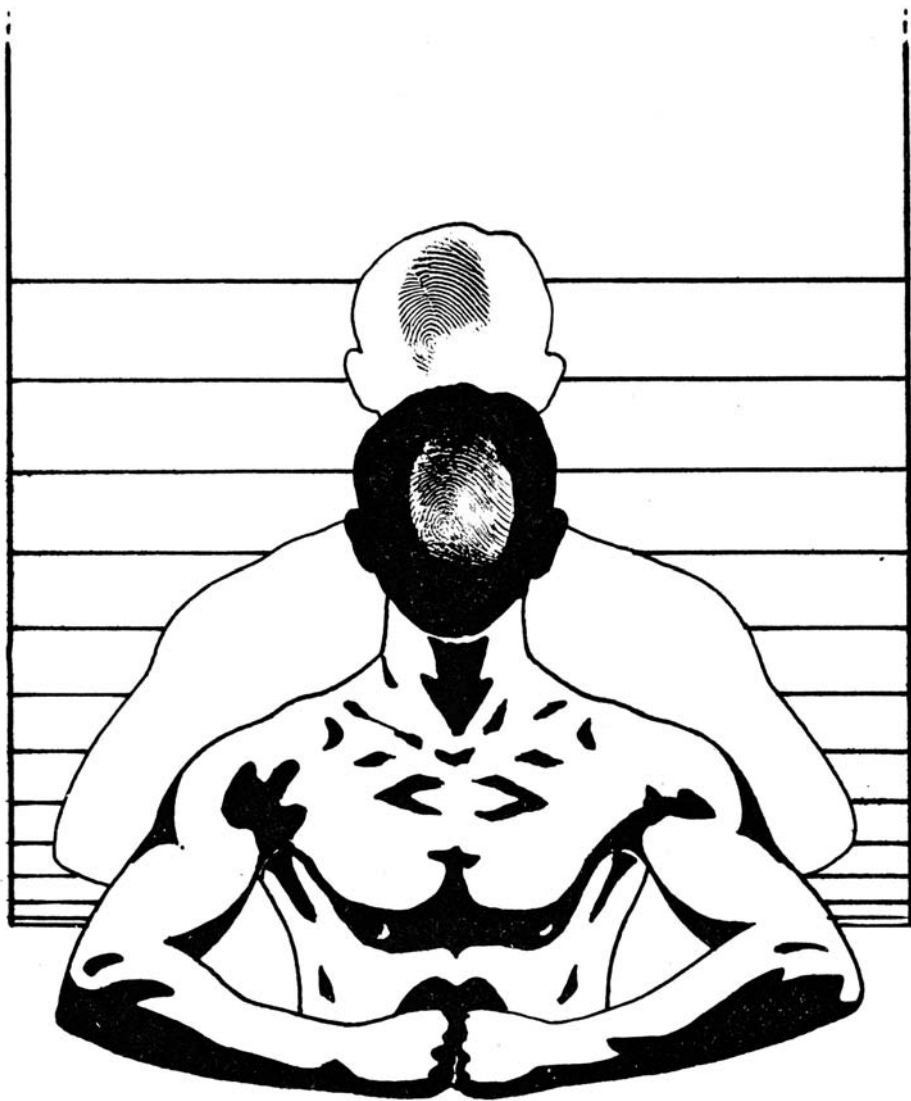
Lhotsky, Javomir (1950): *Der Film als Experiment un Heilmethode*, Wien, Wilhelm Mandrich Verlag.

Nada P. Todorov
University of Novi Sad
Faculty of Teacher Education in Sombor

INETEREST OF YOUNG LEARNERS IN FILMS APPLIED IN TEACHING THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: Film and literature represent reality in a specific way. It is very important to connect these two areas in the classroom because it helps enrich students' artistic experiences, widen their knowledge and refine their esthetic sense. It was long ago when Lhotsky said: "Film does not make a man either good or evil, but it makes him better and or worse." (Lhotsky 1950: 11). Research suggests that young learners are interested in watching films in the language classroom. As a consequence, film should be given more attention in teaching by frequent viewing, giving task-based activities and projects to students, using problem-solving tasks, presentation methods, etc. If our aim is to prevent bad influence of films on students, we should try to develop their critical attitude to values in teaching.

Key words: film, teaching the Serbian language, students, young learners, media, esthetics, interest.



Соња М. Миловановић
Mbabane, Svaziland

УДК: 821.163.41.08–1 Ракић М.
ИД БРОЈ: 175685132

Претходно саопштење
Примљен: 2. новембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ЈЕЗИЧКА СТРУКТУРА И СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ ПЕСМЕ СИМОНИДА МИЛАНА РАКИЋА

Ајсџракић: У раду се обрађују језичка структура и стилске одлике Ракићеве песме *Симонида*. На основу формалне и семантичке анализе утврђује се однос делава и целине књижевноуметничког текста, тј. њихова узајамност у крајњем доживљају песме.

Кључне речи: стилистика, структура песме, формално-језички план, семантички план, метричка/синтаксичка граница, опкорачење, ритам, интонација, инверзија, стилска средства.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

1. Тема нашег рада – језичка структура и стилске одлике Ракићеве песме *Симонида* – у свом наслову садржи главне одреднице које упућују на циљ анализе коју овде желимо спровести. А циљ нам је да сагледамо на које је све начине (којим поступцима) и на којим је нивоима језички израз стилски релевантан (фонолошки, морфолошки, синтаксички, семантички).

2. Препознавањем и образложењем лингво-стилистичких решења у композицији песме *Симонида* желимо указати на међузависност и корелативност језичке и тематско-мотивске равни текста. Другим речима, желимо констатовати и објаснити који то све лингвистички моменти у овом књижевноуметничком тексту чине базу његове семантичке равни. Дакле, циљ нам је да покажемо како језичка структура гради структуру света уметничког дела.

3. У том смислу, бавимо се особеностима те структуре – метром и ритмом, интонацијом, интерпункцијом, фонијском и синтаксичком организацијом стиха и строфе, паралелизмом као принципом синтагматске и парадигматске организације текста, сликовитошћу исказа.

4. С обзиром на то да је уметнички текст слојевит и да су у његовој композицији кључне две равни – формалнојезичка и семантичка, односно форма и садржај, наша анализа песме *Симонида* иде од делова ка целини, и обрнуто, полазећи од формалног ка семантичком плану.

5. Формални и семантички план негде се толико преплићу те их ни у анализи није могуће доследно разграничити. Међузависност форме и садржине тако потврђује структурно јединство. Ми их у раду разграничавамо ради прегледности, но надамо се да то неће ићи на штету анализе. Њихова оделитост само је формалног карактера, а јединство текста треба гледати на основу њихове међузависности и комуникативности.

2. СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ ПЕСМЕ СИМОНИДА

Ископаше ти очи, лепа слико!
Вечери једне, на каменој плочи,
Знајући да га тад не види нико,
Арбанас ти је ножем избо очи!

Али дирнути руком није смео
Ни отмено ти лице, нити уста
Ни златну круну, ни краљевски вео
Под којим лежи коса твоја густа.

И сад у цркви, на каменом стубу,
У искићену мозаик-оделу
Док мирно сносиш судбу твоју грубу,
Гледам те тужну, свечану и белу;

И као звезде угашене, које
Човеку ипак шаљу светлост своју,
И човек види сјај, облик и боју
Далеких звезда што већ не постоје,

Тако на мене са мрачнога зида,
На почађалој и старинској плочи
Сијају сада, тужна Симонида,
Твоје већ давно ископане очи...

2.1. Формално-језички план

1. Песму *Симонида* чини пет строфа реализованих катреном. Прве три подструктуре представљају мисаоно заокружене целине, док је четврта везана за пету, последњу, што је формално постигнуто опкорачењем. Те две строфе, грађене поређењем, представљају једну мисаону целину.

1.1. Опкорачењем се, дакле, мисао из једног стиха (овде из последњег стиха четврте строфе) преноси на наредни стих, односно строфу. Оно је овде, осим смисаоног преноса мисли, обележено и формално – интерпункцијом: запета на крају стиха четврте строфе стоји као сигнал незавршене мисли/слике.

1.2. Опкорачење, осим из строфе у строфу, имамо и у оквиру стиха (први стих друге и први и четврти стих четврте строфе):

Али дирнуџи руком није смео (опкорачење стиха)

Ни оџмено џи лице ниџи усџа

Ни злаџну круну ни краљевски вео

И као звезде уџашене, које (опкорачење стиха)

Човеку иџак шаљу свеџлосџ своју,

И човек види сјај, облик и боју, (опкорачење стиха)

Далеких звезда шџо већ не џосџоје

1.3. У првом, трећем и четвртном стиху прве строфе синтаксичка граница не поклапа се са метричком: цезура сече синтагму:

Искоџаше џи //очи, леџа слико!

Знајуџи да џа // џаг не види нико, (метричка граница)

Арбанас џи је // ножем избо очи!

Искоџаше џи очи, / леџа слико!

Знајуџи да џа џаг / не види нико, (синтаксичка граница)

Арбанас џи је ножем /избо очи!

И даље – први стих наредне строфе:

Али дирнуџи // руком није смео

Ни оџмено џи // лице, ниџи усџа (метричка граница)

Али дирнуџи руком /није смео

Ни оџмено џи лице,/ ниџи усџа (синтаксичка граница)

Исто запажамо и на почетку четврте строфе:

И као звезде// уџашене, које (метричка граница)

И као звезде уџашене,/ које (синтаксичка граница)

1.4. Видимо да се говорни низ рашчлањује по синтаксичким правилима, па је за доживљај стиха/строфе од првобитног значаја синтаксичка граница, а не метричка. Њоме се постиже ритмичко-интонационо кретање стиха.¹ Померањем синтаксичке границе у односу на метричку мења се ритам песме.

¹ „Синтаксичка организација, са своје стране, подразумева и садржи више чинилаца који пресудно утичу на ритам стиха. То су пре свега различите синтаксичке паузе, кретање тона и размештај експираторног притиска, што све скупа узето даје синтаксичку интонациону кривуљу. Ова је интонациона кривуља толико значајан чинилац да је треба засебно истаћи: уместо да говоримо само о ритмичкоме, говорићемо о ритмичко-синтаксичкоме кретању у стиху. Ритам стиха заправо укључује синтаксичко-интонационе моменте као неодојиве своје делове. То и јесте прави разлог, што, напоредо са стиховним конструктивним границама,

1.5. Рашчлањавање говорног низа, пресудно за ритмичко-интонационо кретање, запажамо и у првом (и другом) стиху четврте строфе:

*И као звезде уташене, које/
човеку ипак шаљу светлости своју ...*

2. Део првог исказа песме – *искојаше њи очи* – понавља се (у другом глаголском облику) на њеном крају – *искојане очи*:

*Искојаше њи очи леја слико!
.....
Твоје већ давно искојане очи...*

Мотив *искојаних очију* има функцију рефрена који повезује прву и последњу строфу. Тако оне чине оквирну, заокружену структуру текста.

3. У песми *Симонида* проналазимо паралелизме на парадигматском, као и на синтагматском нивоу.

3.1. Паралелизам у првој строфи остварује се на принципима (а)симетрије и контраста:

*Искојаше њи очи, леја слико!
.....
Арбанас њи је ножем избо очи!*

а) Два номинална стожера, један у вокативу једнине *леја слико*, други у номинативу једнине *Арбанас*, позиционо су постављена дијаметрално. Синтаксичка позиција дијаметралности ових елеманата исказа сугерише семантичко кретање – њихову удаљеност.

б) Такође се и синтагма која описује *искојане очи*, прво са глаголом у аористу множине 3. лица једнине *искојаше*, односно други пут у перфекту 1. лица једнине *је избо*, и именицом *очи* у функцији правог објекта, налази у дијаметралној позицији. Без обзира на неједнак глаголски облик (3. лице множине наспрам 1. лица једнине), као и на време (аорист према перфекту), ове синтагме у оквиру прве строфе звуче као рефрен, одјек.

в) Графички (а)симетризам отвара и друге семантичке корелације. Осим наведених паралелизама првог и последњег стиха, они су и интонацијски истоветни – оба се завршавају интерпункцијским знаком узвика. Ово интонационо решење, тј. понављање, истиче драматичност догађаја и потенцира доживљај лирског субјекта: узбуђење и негодовање. Осим информативне, улога интерпункције овде има и семантичку и стилску вредност.

морамо узети у обзир и морамо разматрати границе према којима се говорни низ у себи самом рашчлањује. Говорни се низ пре свега рашчлањује на јединице које су према синтаксичким правилима природног језика уланчане. Уланчавају се, дабоме, речи у синтагме и синтагме у реченице“. – (Петковић 1985: 393.)

3.2. Следећи пример симетрије налазимо у дистиху:

*Ни оџмено њи лице, ниџи усџа,
Ни злајну круну, ни краљевски вео...*

а) Симетрија је овде остварена и на синтагматском плану и у парадигматском низу: понављају се структурно истоветни реченични блокови/фразе засновани на бинарном принципу – везник *ни/ниџи* који се „распоређује у ритмичком поретку, и постаје на нивоу структуре носећа реч“² и именица у функцији објекта. Редупликацијом релационе речи – конектора *ни* – остварена је комуникативно-стилска интензификација.³ Ове структурно истоветне реченичне фразе стоје у односу еквивалентности. А еквивалентни блокови доводе до уравнотежене структуре.

б) У ова два стиха ритам има пресудну улогу не само на спољашњем, већ и на унутрашњем плану. То је постигнуто употребом везника *ни* (поновљен три пута) са варијантом *ниџи* која је граматички и ритмички, па и смисаоно функционална: други слог *џи* из везника *ниџи* ритмички допуњује први полустих *ни* (*оџмено*) *џи* (*лице*).

в) Интерполација архаичног енклитичког облика личне заменице у дативу *џи* уместо посесивне замнице 2. лица јединине *џвоје* – *оџмено џвоје лице* : *оџмено џи лице*, има улогу на ритмичком плану – уједначен број слогова – али и разбија једноличност понављања. Такође, други стих строфе ритмички је спорији од наредног, уметнуто енклитиком која продужава исказ, за разлику од наредног исказа, у коме нема те варијанте.

г) Дакле, овом интерпозицијом ритам изометричних полустихова минималним учинком постаје експресиван⁴. Инверзијом је добијена и врло ефектна синтагма.⁵ „Звуквно подударње релационих и ’вештаствених’ елемената постаје семантичка корелација”⁶.

д) И употреба зареза као сигнала за паузу у овом двостиху је експресивни елемент ритма. Наиме, сегментирањем полустихова на једнаке интонационе делове, мења се дужина фонетских блокова у односу на стихове који их окружују (први и последњи стих строфе).

² Исп.: Јовановић 2003: 161.

³ Оваквом редупликацијом везника испред сваке од координираних јединица, везник је поред конективне добио и интензификаторску функцију. „Интензивирањем смајрамо сваки језички џосиуџак џреуређења синџаксичке конџирукције којим се, уџошребом џосебних формално-џрамаџичких средџава, један или више реченичних чланова исџиче (наџлашава) и смисаоно и емџаџички. Интензивирањем, дакле, реченични члан привлачи на се логички (емџаџички) акценат који истовремено добија и статус емџаџичкога“ – Ковачевић 2000: 325.

⁴ „Експресиван је онај ритам који се остварује изразитом дистрибуцијом римотворних елемената у афективно диферентном контексту.” (Праћић 1963: 148).

⁵ „Интерпозиција је код Ракића далеко ређа код синтагми са падежним (неконгруентним) атрибутом (нпр. *млаз му крви цури*)“ (А. Милановић, Зборник радова *Милан Ракић и модерно џесниџво* 2007: 365).

⁶ Лотман 1970: 207.

ђ) До краја песме зарези се налазе на местима где сигнализују крај стиха, осим у четвртој строфи, у којој је остварено ритмичко сечење у првом стиху. Међутим, када је у питању употреба зареза као сигнала за паузу, интересантан је пример међустрофног паралелизма у сегментима где је зарез означава паузу при набрајању. Тако је у последњем стиху треће строфе: *Гледам ње њужну, свечану и белу*, као и у претпоследњем стиху четврте строфе: *И човек види сјај, облик и боју*.

Опет нам се графичким паралелизмом отвара могуће ишчитавање значења: тужан сјај /, свечан облик (став) /, бела боја.

3.3. Лексема *већ* употребљена је два пута – једном у четвртој, други пут у петој (последњој) строфи.

а) Међутим, у оба случаја она има другачију синтаксичку функцију⁷ – први пут је у улози прилога за време: *Далеких звезда шћо већ не ѡсћоје*, а други пут у улози је речце: *Твоје већ давно искојане очи*. Супстантивна лексема за прву улогу била би *више, одавно*, а може да значи и свршетак збивања (радње), како је под б) у речнику дато њено значење.

б) У другом случају она је речца за истицање да се оно што је речено подразумева: наравно, дакако; уопште за истицање, наглашавање онога што је речено.⁸ Лексема за истицање *већ* понавља се у претпоследњој и последњој строфи, чиме се наглашава смисао.

4. Стилски ефектне синтагме су оне које одступају од уобичајеног реда речи, када је нпр. атрибут након именице, у постпозицији. Такви примери у овој песми су: вечери *једне*, коса *њвоја ѡсћоја*, судбу *њвоју ѡруб*, звезде *ујашене*, светлост *своју*, као и пример са уметнутом посесивном заменицом између придева и именице: отмено *њи* лице, и у стиху: *Али дирнуњи руком није смео* – инфинитив глагола *дирнуњи* и његов објекат измештају се испред перфекта глагола *смеи* у одричном облику (3. лице једнине).

2.2. Семантички план

1. Први исказ – *Искојане њи очи, леја слико!* – синтаксички је, интонационо и смисаоно издвојен, самосталан. Његова улога је да уведе у радњу *in medias res*. Таквим поступком директног увода подстиче се интересовање и предочава необичност радње. Он, дакле, представља кључни мотив песме и одређује њен емоционални фон. Ескламативни тон уводи у драмску нарацију. Песник се обраћа лепој слици, фресци у Грачаници, и као у каквој драми, монолошки исказује своја осећања. Слика (фреска) се оживљава. Наредна три стиха прве строфе описују догађај:

⁷ Као прилошка реч *већ* а) казује да се нешто догодило или догађа рано, односно пре него што би се очекивало, неочекивано рано, б) истиче свршетак збивања, радње. *Већ* као речца служи 1. за истицање да се оно што је речено подразумева: наравно, дакако; уопште за истицање, наглашавање онога што је речено. Исп.: РСЈ 2007: 143.

⁸ РСЈ 2007: 143.

*Вечери јегне, на каменој њлочи,
Знајући да ја њад не види нико,
Арбанас њи је ножем избо очи!*

2. У првој строфи уведена је карактеризација Арбанаса, како његовим именом тако и делом – ноћу, знајући да га тад не види нико, подмукло, тајанствено, ископао је Симонидине очи на фресци. Архаична, пежоративна варијанта емоционално боји исказ.⁹

2.1. Изменом реда речи у синтагми *вечери јегне* поспешује се драматичност. Инверзија је овде фактор ишчекивања и напетости. Њоме се успорава говорни темпо, а тиме и онеобичава исказ. Томе у прилог иде и навођење актера (агенса) – *Арбанас* – на крају строфе, односно у последњем стиху.

2.2. Осим инверзије и интонације, експресивна је и употреба глагола. Семантика глагола *ископајѡи* и *избосѡи* није иста. *Ископајѡи* има и позитивну конотацију (ископати благо), док *избосѡи* нема.¹⁰ Тако је избором глагола *избосѡи* почињена радња добила на тежини, односно његовим лексичким значењем недвосмислености истиче се варварски акт. Интензификацијом (двострука употреба глагола приближно истог значења: *ископаше/избо*) истиче се и став песничког субјекта – негодовање и осуда. Ова два глагола стоје у односу градиције.

3. Друга строфа започиње супротним везником *али*. Осим што се њиме уводи нова информација која је у директној вези са претходном песничком сликом, он, у комбинацији са глаголом *дирнуѡи* и глаголом *смеѡи* у одричном облику 3. лица једнине у функцији предиката и именицом *рука* у функцији објекта, носи и јак семантички набој. Као везник за истицање супротности, у односу на претходну емоционалну обојеност исказа у значењу негодовања, овде звучи као претња.

3.1. Дакле, друга песничка слика семантички се надовезује на прву. Њоме се Симонидин портрет проширује.

⁹ Наиме, у РСЈ (2007: 94) за лексему *Арбанас* наведена су два значења – као заједнице и као властите именице. За заједничку именицу стоји: 1. пастир, чобанин, а за властито име: Арбанас (само у народној песми) в. Албанац. Дакле, у овом другом значењу лексема је преузета из народне поезије. Ми се и одлучујемо за њега (с обзиром на историјску подлогу/контекст дела) и тумачимо га као архаичну варијанту лексема Албанац. Није искључено, наравно, ни њено тумачење као заједничке именице.

¹⁰ Потврде за то проналазимо и у Речнику САНУ (1971: s.v.) и у Матичином речнику (РМС 1967–1976). У првом је за глагол *избосѡи* наведено: 1. убости више пута, на више места, испробадати 2. ископати, извадити (очи), а у другом речнику стоји: 1. пробадати чим оштрим; убости више пута, на више места (као илустрација наведена је прва строфа песме Симонида). За глагол ископати у свршеном виду стоји: 1. издупсти копајући – издупсти уопште; 2. извадити, извући копајући; 3. а) извући, извадити (пронаћи), б) извући, ослободити тешког, неугодног положаја; 4. фиг. упропастити, уништити, затрти. Иста значења за овај глагол налазимо и у Матичином речнику, с тим што је, поред наведених значења, објашњен израз ископати очи коме: изгрдити кога у највећој мери, унесрећити. У контексту ове строфе, актуелно је (су) примарно(а) значења наведена у речницима, као и фигуративно значење.

3.2. Негација помоћног глагола *јесѿе* и глагол *смеѿи* у перфекту једни-не мушког рода – уводница су за наредни синтаксички и интонациони паралелизам којим се продубљује песничка слика. Симетрија је, као што је горе наведено, остварена употребом везника *ни/ниѿи*. Паралелизмима њиховим на почецима двостиха и у њиховом средишњем делу остварени су анафорско-мезофорска веза (па и анамезофора) и емфатички полисиндет¹¹. Овим фигурама градуира се слика и истиче семантика лексема.

3.3. Анафором и мезофором овде се, наиме, не наглашава значење поновљених везника него се њима активирају диференцијални елементи – објекти *оѿмено лице/усѿа* и *злаѿну круну/краљевски вео*. „Објекатске лексеме уз анафорски поновљен везник доводе се у корелативни однос; анафора готово предодређује њихово семантичко преплитање, намеће семантичку еквивалентност,¹² а она се успоставља у архисемама: *ѿоѿодсѿѿвен изѿлед* и *маѿеријално боѿаѿсѿѿво*, које се опет на принципу разлика семантички уједињују у *краљевско ѿорекло*.

3.4. Запажамо да је у прве две строфе остварена пројекција по супротности, па се „у контрасту детаљи далеко јаче истичу, њихова упечатљивост продубљује“¹³. Уведен у првом катрену (*леѿа слико*), у другом се, истицањем по супротности, физички опис проширује, заправо, навођењем осталих физичких карактеристика, слика очију се истиче. А тиме што се пева о нечему чега нема, што је *in absentia*, парадоксално, употребом одређених речи и њиховом комбинацијом (избором и селекцијом), ствара се утисак да је то непостојеће јаче присутно, и да је заправо *in praesenti*¹⁴. Поглед из ископаних очију је нематеријалан, духовни поглед. Иако су очи ископане, ми их, заједно са лирским субјектом, снажно осећамо, као да су ту.

4. Трећа строфа градуира поетски приказ Симонидине личности. Са спољашњег описа прелази се на унутрашњи:

док мирно сносиш судбу ѿвоју ѿрубѿу
Гледам ѿе ѿужну, свечану и белу

а) Унутрашње квалификације исказане епитетима *ѿужна, свечана, бела* и прилогом *мирно* стоје у контрасту према окружењу у коме се слика налази – у *цркви, на каменом сѿубу* (материјално, тешко, хладно), у *искићену*

¹¹а), „Комбиновањем анафоре и мезофоре настаје и анамезофора која подразумева понављање исте језичке јединице (лексема или синтагме) на почетку прве и средини наредне реченице или стиха“ (Ковачевић 2000: 301.).

б) „Стављањем конектора испред сваке од координираних јединица добија се *емфатички ѿолисиндеѿ*, којим се истиче значај сваког од чланова координираног низа“ (Ковачевић 2000: 327.).

¹² Исп.: Ковачевић 2000: 365.

¹³ Симић 2001: 193.

¹⁴ Лешић 1987: 194.

мозаик-огелу (дочарава се лепота и богатство слике). Симонида, тј. она на слици, мирно, стоички подноси своју грубу, мучну судбину.

б) Набрајањем њених унутрашњих особина и стања слика се грана: тужна (људско осећање), свечана (став), бела – примарно се мисли на боју, вероватно на бели вео на Симонидиној глави, али су активна и секундарна, проширена значења ове поливалентне лексеме: симбол невиности и моралне чистоте, нематеријалног.¹⁵ На тај начин антропоморфизирани особине фреске стављају се у контраст према окружењу.

4.1. Краћи облици придева *искићену* и именице *судбу*, као морфолошке варијанте, упућују на народну лексику. За именицу *судбина* то је и семантички имплицитно јер је њено значење дефинисано као: „по народном веровању, неком замишљеном силом унапред одређени ток догађаја (обично неповољан), фатум”¹⁶. Поред асоцијације на народни говор, лексема *судба* је и ритмички мотивисана (в. доле, т. 5.).

4.2. Најјача слика јесте еманација Симонидиних очију, односно њихове светлости, која са мрачнога зида зрачи на лирског субјекта. То је постигнуто стилским фигурама – поређењем које је у основи наредне строфе и оксимороном у синтагми *као звезде угашене*. Ова синтаagma, грађена на парадоксу, још једном истиче да се оним што је *in absentia* јаче осећа оно што је *in presentia*. Аналогије се граде на контрасту:

И човек види сјај, облик и боју (физичко, визуелно, реално)
Далеких звезда нишом већ не ипсидије (духовно, митско, иреално)

Дакле, контрастима спољашњег и унутрашњег истиче се опозиција *некад-сад* и усложњава се песничка слика.

4.3. Семантички паралелизам последње две подструктуре постигнут је поређењем које у везу доводи астрални објекат и људски орган: очи се пореде са звездама, ископане очи са угашеним звездама. Као што угашене звезде шаљу своју светлост и човек имагинира њихов сјај, облик и боју, тако на лирског субјекта сијају Симонидине тужне, давно ископане очи.

а) Њихова имагинативна светлост (иреално), као што је то и светлост угашених звезда, у контрасту је према мрачном зиду (реално). А контрастом се њихова јачина и снага доживљавају интензивније. Оне су далеко физички, као што је и Симонида удаљена неколико векова од лирског субјекта. Али светлост угашених звезда достиже митску димензију, а тиме и онострано значење, као што из Симонидиних ископаних очију зрачи духовна светлост.

¹⁵ РСЈ (2007: 77): „бео, бела,-о“; супр. (црн) у фигуративном значењу за лексему наведено је: а) чедан, невин, безгрешан, честит (душа); б) добар, позитиван у моралном смислу (обично уз „црн“ као супротност). Наводимо само она значења која су за нашу анализу релевантна.

¹⁶ РСЈ 2007: 1285.

б) Физичка особина светлости као визуелне појаве постаје духовни доживљај. Светлост добија суштину вишег реда, надграђује своје примарно значење, прераста у симбол духовности, а као таква осећа се и данас. Очи добијају значење оностраности, а звезде се, у поређењу по блискости са очима, антропоморфизују. Метафоричност је остварена на пројекцији блиско-далеко, познато-непознато, реално-апстрактно.

в) Ваља нагласити да је овде транспозицијом мотива светлости добијена снажна и дубока песничка слика.

4.4. Својом фонијском структуром истиче се неколико исказа и синтагми, с доминантним гласом (вибрантом) *с* – *коса њвоја љусџа, сноџиш сугбу, шаљу свейлосџи своју*, и нарочито *Сијају сага џужна Симонида*, где три од четири речи почињу сугласником *с*. Поред алитерације сугласника *с*, у овом исказу изразита је асонанца: у комбинацији вокали *и*, *а* и *у* дају стиху изразиту мелодичност. Вокали *а* и *и* својим позицијама у трећем стиху стих чине благовучним, док дубоки вокал *у*, најфреквентнији и најделотворнији својим гомилањем у синтагми *сугбу њвоју љубу*, оставља „тмурни, суморни и мукли утисак“¹⁷.

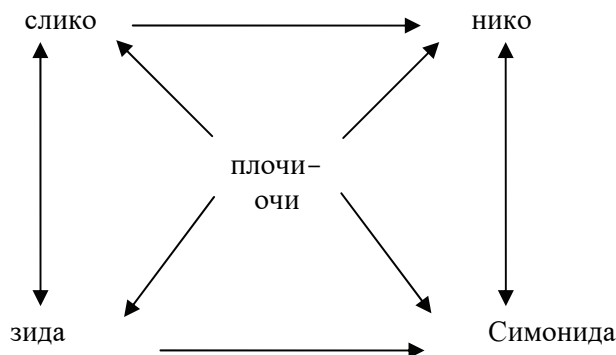
5. Гласовни симболизам је делотворан и групама одређених гласова, тачније слогова: гласовне групе *бу-бу* у стиху *сугбу њвоју љубу* на невеликој међусобној одаљености стварају додатну, унутарстиховну ритмичност. Ова особина је остварена и сугласничком групом *ој*, односно падежним наставком датих придева (*љочађалој и сџаринској*). Док прве гласовне групе/морфеме асоцирају на нешто тешко, потмуло, снажно, дотле други пар ствара звучну слику жалопојке, тугованке.

5.1. Осим ове унутарстиховне риме, семантичка њена улога огледа се и у строфама:

с-л-и-к-о / н-и-к-о / п-л-о-ч-и / о-ч-и
с-м-е-о / в-е-о / у-с-џ-а / г-у-с-џ-а // н-и-џ-и / џ-и
с-т-у-б-у / г-р-у-б-у / о-д-е-л-у / б-е-л-у
к-о-ј-е / (не) п-о-с-т-о-ј-е / с-в-о-ј-у / б-о-ј-у
з-и-г-а / С-и-м-о-н-и-г-а / п-л-о-ч-и / о-ч-и

Парадигматска вертикала значења риме посебно је богата поређењем прве и последње стофе, са хоризонталном и вертикалном осом и римованим тежиштем на пару *љочи-очи*:

¹⁷ Особине овог вокала наводи Зд. Лешић у наведеној студији (1987: 93), на примеру Шантићевог стиха *С узгахом џује гује убоји мили љук*.



6. Дакле, на семантичком плану песме *Симонида* сликовитост је изражена првенствено метафоричношћу и контрастом и ефектном употребом оксиморона, тј. парадокса. Бројни су и епитети: *леја слико, каменој плочи, каменом стубу, искићеном мозаик-оделу, мрачноја зида, ђочађалој и сѿаринској плочи, далеких звезда, искојане очи, злајну круну, краљевски вео*.

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Циљ нам је био да на основу језичке структуре и стилских одлика осветлимо композицију песме *Симонида* Милана Ракића.

1.1. Почетни став – да сагледамо како се у композицији песме делови разумеју на основу целине коју изграђују, и обратно, како се целина схвата на основу делова из којих је сачињена – покушали смо да спроведемо на основу анализе формалне и семантичке равни текста.

а) У формално-језичком аспекту усредсредили смо се на метрику песме, ритам, синтаксичка обележја, поступак паралелизма, инверзије итд.

б) Семантичку раван покушали смо да протумачимо на основу експресивности исказа, избора, улоге и значења одређених лексема, формалних интерпункцијских решења, улоге риме, семантичких паралелизама и стилских фигура.

2. Осим тога, остаје још да кажемо да је у песми *Симонида* стилска вредност, односно стилска ефицијентност, дошла до изражаја на свим нивоима израза: фонолошком, морфолошком, синтаксичком и семантичком. Видели смо да су ови нивоји међусобно испреплетани и узајамно условљени те да се крајњи естетски учинак постиже њиховом корелативношћу. Тако долазимо до закључка да је песма *Симонида* у језичком, тематско-мотивском као и стилистичком погледу кохерентна, заокружена целина.

ЛИТЕРАТУРА

Зборник радова (2007): *Милан Ракић и модерно јесништво*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Учитељски факултет.

Јакобсон (1966): Р. Јакобсон, *Лингвистика и фоетика*, Београд: Полит.

Јовановић (2003): Ј. Јовановић, Основни принципи стилистичке анализе (На примеру песме *Зиг* Васка Попе), Београд: *Књижевности и језик*, VI/2–3.

Ковачевић (2000): М. Ковачевић, *Стилистика и драматика стилских фигура*, Крагујевац: 'Кантакузин'.

Лешић (1987): Z. Lešić, *Jezik i književno djelo*, Sarajevo: Svjetlost.

Лотман (1970): Ј. Лотман, *Предавања из структуралне фоетике*, Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

Мукаржовски (1986): Ј. Мукаржовски, *Структура јесничког језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Петковић (1972): Н. Петковић, *Артикаулација песме*, Београд.

Петковић (1985): Н. Петковић, *Прилози проучавању ритма и интонације у развоју српског стиха од романтизма до симболизма*, Београд: САНУ.

Поповић (1978): Љ. Поповић, Експресивна сегментација реченице и њена комуникативна структура, Нови Сад: *Зборник за филологију и лингвистику*, XX/2.

Прањић (1963): Кр. Pranjić, *Jezik i književno djelo. Ogledi za lingvističku analizu književnih tekstova*, Zagreb.

РСМ (1967–1976): *Речник српског књижевног језика*, Нови Сад.

РСАНУ (1951. и д): *Речник српског књижевног и народног језика*, Београд: САНУ.

РСЈ (2007): *Речник српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

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

Симић (2001): Р. Симић, *Општа стилска*, Београд: Јасен.

Sonja M. Milovanović

Master Course in the Serbian Language and Literature

Mbabane, Svaziland

LINGUISTIC STRUCTURE AND CHARACTERISTICS OF THE STYLE OF MILAN RAKIĆ'S POEM SIMONIDA

Summary: This paper examines the linguistic structure and characteristics of the style that Milan Rakic uses in his poem *Simonida*. Formal and semantic structure define the relationship of the poem with its constituent elements, i.e. their correlation in the ultimate poem experience.

Key words: stylistics, poem structure, formal-linguistic plan, semantic plan, metric/syntactic border, bestriding, rhythm, intonation, inversion, stylistic means.

Слободан М. Лазаревић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК: 763.04 ; 76.071.1:929 Кршић Б.
ИД БРОЈ: 175685644

Оригинални научни рад
Примљен: 2. септембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

АЛХЕМИЧАРЕВЕ ИГРЕ

Айсџиракџи: У графичком опису Богдана Кршића стваралачка моћ човека схваћена је и приказана као мешавина божанског и демонског и одвија се у троуглу: бог – демон – човек. Тиме је егзистенција ствараоца показана као вечна распетост између узвишености стваралачког чина који стреми, рушећи закон могућег и поништавања такве сврхе уметности кроз негацију свега стварног.

Кључне речи: мит, време, кутија, парада, анамнеза, вино, дијалог.

КУТИЈА

Уз своју литографију *Кутијаши* из 1965. године, Богдан Кршић (1932–2009) је записао: „Кутија као метафора, посебно када је на глави, за мене има значење затвореног, запакованог, догматизованог ума“. Ова реченица нема само исповедни звук, јер између више могућих значења имплицира и мисао да уметник и његово дело могу да утичу на преображај човека и света. Исто-времено, могло би се додати да и сама ова метафора сажима у себи извесне ставове једног новог и измењеног погледа; прво, експлицитно у оквиру Кршићеве поетике указује на улогу и задатак уметника, а друго, имплицитно каже нешто и о свету – свет није статичан него је динамичан и променљив. Крећући се у стваралачком процесу кроз лавиринт бића и привида, уметник ствара дело које својом егзистенцијалном непосредношћу скида део тајни што обавијају човека и његово постојање. У чаробном кругу стваралаштва људски дух се ослобађа ништавила и упира поглед у узвишено.

Мисао о свету као вечно живом кретању била је зачета годину дана раније у литографији *Херетик* и бакропису *Дуализам*. Да би се спознала сва противуречност живота и света није довољно само разликовати „привид“ од „суштине“, већ је потребно истовремено откривати и површину и дубину, израђати, али и урађати до дна свега онога што у свету бивствује. За овог графичара уметност је једна од оних човекових творевина које се кроз страст стваралачког акта, као непрекидној игри која пулсира између опне и језгра, супротставља средини, природним околностима и навикама. Попут познатог шпанског филозофа Мигуела де Унамуна који је говорио да пад у навику зна-

чи почетак престанка постојања и Кршић у „запакованом и затвореном“ види смртну опасност за човеков дух. Да би избегао чељустима рутине и навике, човеку је императивно потребно стваралаштво. И то не само оно прошло, нити постојеће живо и актуелно, него, понајвише, оно које ће се тек родити у креативном акту будућих уметника.

Осветљени, као на позорници, „океанском тишином душе“ уметника, тамни предели живота, терет изнуђеног рада, туга невољених срца, сенке смрти, бивају преобращени у небеску моћ лепоте. У Кршићевим графикама лепота продубљује нутрину ликова свирача, играча, јеретика, луда, алхемичара и златара, подарујући им трептај заноса без кога њихов живот препун горчине, падова и слабости не би могао да опстане. Тамо где, на пример, Декарт у *Медијацијама* врши компликовану интелектуалну операцију да би људску егзистенцију одредио као дуализам супстанција – тела и духа, линија на графикама овог мајстора, обичан, баналан, свакодневни или ишчашени живот истовремено и уобличава и рашчлањава, желећи да му као крајњи циљ, сврху и смисао удахне онакав поглед каквим човек сагледава исти тај живот у тренутку када је први пут отворио очи.

ПРИПРЕМЕ ЗА ПАРАДУ

Анатомски прецизно Кршић је у својим графикама бележио нађени мотив, или, чак, само један његов детаљ. Дешавало се, штавише, да се све не завршава на једном графичком листу, или мапи, већ мотив или тема, као у каквој фуџи или коралу, варира у безброј могућих облика. Овакав поступак, свакако, следи жељу да се све што се видело, осетило, или домислило до перфекције, транспонује у биће дела, али и открива уметникову потребу за игром која описује и проширује видокруг људске слободе. У разноврсном пољу креативности аутентична игра једног ствараоца намеће правила и ред, али не пристаје на поредак стварности која оспорава аутономију и слободу игре. У односу на стварност, она је увек у подручју трансценденције, супротставља се наметнутим обрасцима живота и открива запретене вредности.

Међутим, значајно је рећи да Кршић није прихватио игру само као своју привилегију коју, у мањој или већој мери, поседује сваки стваралац, већ ју је откривао и као суштину човекове егзистенције. Поједине графике као да прате нит Шилерове мисли да се човек игра „само тамо где је у пуном смислу човек и није потпуно човек осим кад се игра“, па се отуда у њима игра и појављује као жижно место у коме се не види само лице и наличје стварности, него и „утопијска атмосфера слободе“. Инспирисан Еразмовим делом *Похвала лудосији*, он ствара 1963. године истоимени циклус графика у коме су, усудио бих се рећи, међу најимпресивнијим листови *Припреме за параду* и *Парада*. Њихова импресивност не потиче само од чињенице да је Кршић обликујући их постигао висок степен емпатије са увек актуелним идејама Ера-

змовог дела, већ је ту успешно остварио двосмерну везу између ликовног и игре. Ликовно у посматрачу буди зачуђеност, а игра уз помоћ елемената хумора врши метаморфозу свакодневице. Права суштина егзистенције открива му се тек изван принуде и наметнутог поретка. У могућем подручју слободe игра охрабрује човека да закорачи у будућност, обликује његову мисао, припрема га за акцију.

Кршић се плашио оних који не умеју да се играју. У литографији *Фјака*, отуђени, себи окренути и у себе затворени ликови, спутавају слободу и спонтаност, а простор стваралаштва у коме игра добија пресудну улогу, замењују логиком демоније. Луцидни истраживач игре, Јохан Хуизинга показао је како игру и културу повезују физичке, интелектуалне, моралне и стваралачке вредности. У *Играчу с рибом* уметник брани човеково право на субјективност и стваралачку разноврсност. Активност играча са пленом у руци нека је чудна врста имагинарног стварања. Она има очаравајућу снагу да и самог играча увуче у себе. За овог уметника играч је управо човек који се игра, а истовремено и човек у некој улози игре. Они који играју непрестано урањају из једне улоге у другу, губе се у њој и, како би рекао Еуген Финк, „својим изиграваним понашањем препокривају своје изигравајуће понашање“.¹

Свест о стваралачким границама најприсутнија је тамо где је игра уловљена у саму бит креативног чина. Они који се играју никада не остају насупрот своје творевине, они, попут Себастијана Бранта, улазе у њено имагинативно стваралачко језгро и ту играју своју улогу. Индивидуално истраживање, стварање новог, увек се одвија на стази која је насупрот достигнутог. Нестваралачки духови упорно су се трудили у свим временима да достигнуто одбране као најбољу могућу стварност. У магијском свету игре свако фингира у некој улози. Пажљивом оку посматрача неће измаћи да се на овим графикама чак и ликови лудака губе у „својој игри“, потпуно се поистовећујући са улогама које су у својим главама замислили. У *Великој сцени са више лудака* актери се према својим улогама у игри опходе суверено, јер ту „уживају“ у „Слободи“ и уверењу да у њу могу да закораче кад год хоће. А на сцени у *Ири лудосићи* приказано је како игра не обухвата само оне који се заједно играју, већ и гледаоце, дакле, оне за које се сцена изграђује. Они се, истина, не виде, али сама позорница, сценографија и збивања у оквиру ње, упућују на сазнање да су и гледаоци ту, наспрам играча, и да помно прате чаролију игре која им се отвара. Овим Кршић, заправо, инсистира на идеји да игра, отварајући и лице и наличје стварности, истовремено открива и њену вишеслојност.

И као што се један део игре не може замислити без сцене и гледалаца, тако се онај други не може прихватити без такмичења, односно изван „ритуала“ и духа ривалства. У првом је наглашен естетски значај игре, у другом је доминантан етички, јер ако су ривали изразито неједнаких вредности, доведена је у питање и драматика игре и њен флуид који тежи неизвесном и нео-

¹ Еуген Финк: *Ейлози поезији*, БИГЗ, Београд, 1979, стр. 27.

чекиваном. У таквој игри нити се усавршава она сама, нити њени учесници. Већ на почетку свога стваралаштва Кршић у *Двобоју* кроз драматику покрета, што их изазива судар два витеза, „разбија статичност слике“ и буди у посматрачу „слојеве значења“, али се иронично и подсмехује онима који нису спремни да прихвате игру као драж такмичења. У метафоричном смислу кроз игру, агон не додирује само поједине делове стварности, већ и онај најдубљи, вечни, сизифовски човеков напор да превазиђе себе и стигне у непознато.

АНАМНЕЗА

Потреба да се свет сагледа у вечно живом кретању, а игру као жижно место у коме се не види само лице и наличје стварности, него и „утопијска атмосфера слободe“, имплицитно открива и Кршићев однос према миту. Његова графика није стилизација одређених митских прича, нити наглашено тумачење мита као „звучне шкољке идеја“. Штавише, ни једно, ни друго нећемо наћи експлицитно саопштено у делу овог уметника. Пажљива анализа, пак, упућује на сазнање да је мит за њега проницљива порука времена која саопштава да се мит и логос додирују на тај начин што је мит увек у позадини логоса. За ово сазнање такође је драгоцен и бакропис *Анамнеза II* у коме је кроз својеврсну анимацију слике приказан процес трансформације лика једне мушке фигуре. Док је у првој фази трансформације лик још целовит, у другој већ под теретом дијалектике времена он почиње да се круни и осипа, најпре не приметно, да би коначно у трећој фази све више трагично и неопозиво тонуо у безобличност. Међутим, како је сâм Кршић у белешци уз ово дело, посматрачу оставио могућност и слободу на сопствено поимање трансформације, склони смо да у *Анамнези II* видимо и сложену слику односа стваралачких космичких снага и земаљских догађаја. Космичке стваралачке снаге испуњавале су доживљај првобитног човека и он је са њима живео у хармонији. С процесом индивидуације човек је себе ставио насупрот спољашњег света чиме се одвојио од праизвора великог космичког ритма. Формирањем своје индивидуалности он развија и своје ЈА и осећање за слободу и тиме се потпуно удаљава од првобитног космоса и богова. Јер, суштину свог Бића човек није нашао у једном заувек датом облику, већ у непрекидном, у хармонији с космосом, изналажењу пута ка делотворнијим ритмовима живота. Литографија *Ветрови* надовезује се на ову Кршићеву мисао исказану имплицитно у *Анамнези II*, што још једном говори о изворима човековог свеживота који за њега нису заувек изгубљени, јер су дубоко запретени у пределе његове душе. Између човека и света не постоји препрека коју исти тај човек не може савладати, зато што упркос процесима иницијације и индивидуације он је остао део свемира. Човек се огледа у свемиру, али се и свемир у њему огледа.

Три литографије: *Куиџа*, *Дијалој* и *Дијаграм* из серије под заједничким називом *Трансформације*, сједињују у себи идеје о променљивости све-

та, игри и човеку као важном чиниоцу хармоније космоса. Сажимајући ове три идеје на квалитативно нов начин, Богдан Кршић нам показује како све постајуће не пропада, него је само мешање и растављање помешаних елеманата у процесу нужне трансформације облика. Овим се мајстор приближио Емпедоклу који је у филозофску мисао увео принцип да нема апсолутног постојања и нестајања, већ бива само релативно постајање и нестајање. Од снаге деловања ова два принципа зависи и квалитет предмета. Кршић то маестрално дочарава на тај начин што је ова *Куџија*, за разлику од претходно помињане и анализиране, отворена на све четири стране света, а из тих отвора гледају проницљиви погледи желећи да иза појавног, чулног, света – који оличавају „помешане“ руке – и у њима коцкарски реквизити, проникну у неке невидљиве судбинске силе привлачења и одбијања. У *Дијалоју* те невидљиве силе су, као и код Емпедокла, љубав и мржња. Час преовлада један, час други принцип градећи и разарајући. На *Дијајраму* љубав и мржња се непрестано смењују. До појаве мржње љубав влада неограничено, а кад се појави, мржња непрестано расте желећи да што више ограничи снагу и моћ љубави. Међутим, како је за Кршића љубав увек активан принцип, он својом делотворношћу побеђује мржњу и саставља, доводи у хармонију, све оно што је мржња раздвојила.

Инспирисан једином Његошевом љубавном песмом, *Ноћ скуљља вијека*, Кршић је 1984. године створио и отиснуо три графичка листа на којима је творачку снагу љубави у стиховима великог песника приказао као искуство које одводи до прабића. Љубав је позитиван космички принцип који ствара хармонију светова, јер је то веза између душе и апсолутног.

У овој песми Кршић је сасвим прецизно осетио Његошеву разапетост између *илајионско-илајионскої* Ерота и агâпе апостола Павла. Основа Павлове, или боље рећи, старозаветне агâпе је мистичка љубав, љубав која је сазнање. Љубав полази од Бога. „Бог има прву реч, он оснива однос“. Дакле, љубав према Богу само је одсјај његове љубави. Платонов Ерот је посредник између видног и наднебесног света, он је у односу на телесне и душевне способности творачки принцип. Зато он у *Симѿосиону* каже: „Дотичући лепу особу [...] и с њом се дружећи, он ствара и рађа оно што је већ дуго, стварања жељан, у себи носио“. Али, оно што нам се чини највећом вредношћу ова три графичка листа није само то што је читајући *Ноћ скуљља вијека* Кршић у овој песми осетио ту разапетост између Ерота и агâпе, већ што је у свом делу успео језиком графичке уметности да покаже како су и Ерот и агâпе, пре свега, љубав којој је својствено и „узлетање“ и „изливање“.

ВИНО

Сложену мисао о пролазности људског постојања, осећање неспокоја пред мрачним силама које воде уништењу живота, Кршић је изразио и у се-

рији графика под називом *Вино*. Оно што се кроз анализу ових листова релативно брзо уочава је, да је уметник нашао инспирацију у миту о Дионису, богу обиља и природе која се непрекидно обнавља, па се у овом контексту вино појављује као синоним за све оне обреде посвећене култу овог бога.

Вечно жива стваралачка снага природе подстакла је човека од најранијих дана да лека свом слабом и трошном земаљском телу потражи у пожару раскаланих радости. На графикама из ове серије човек је приказан како у екстази, коју изазива вино, настоји да прекорачи земаљско и сједини се са непролазним животом божанске природе. Заронивши дубоко у психологију дионизијског стања, уметник је у њој, попут неких песника и филозофа, понајвише пронашао вечну вољу за животом, потврду уверења да је живот изнад смрти и свих промена. Штавише, као Гете у стиховима: „И докле немаш то./ То, умри и постани!/ Остаћеш суморан гост/ на мрачној земљи“, тако и Кршић у *Вину* бесмртност доживљава и исказује кроз сједињавање Диониса и Хадеса, постојања и умирања. Умирање је као и рађање и новорађање само део космичке бесмртности.

Међутим, тек анализа два симбола – *свирале* и *ићице*, који се појављују на листовима посвећеним вину, али често и на другим графикама, открива сву сложеност Кршићевог доживљаја дионизијског. Свирала није случајно најважнији инструмент чији звук прати овог бога заноса и новог рођења, јер, како нам саопштава древни мит, она је чаробан, исцелитељски инструмент изрезан из корена хиљадугодишњег храста. Градња се догодила у ноћним часовима док су севале муње и пуцали громови. Тако је свирала симболично сјединила у себи горњи са доњим светом, снаге живота и снаге смрти. Којем ће принципу свирала у одређеном тренутку служити, зависи и од жеља и од осећања онога који у њу свира.

Познато је да је птица једна од најраспрострањенијих симболичких фигура. Она је симбол душе, али у миту разликујемо две врсте птица – хтонични и олимписки тип. Првој врсти припадају – рода, лабуд, патка, које живе у влажним, мочварним пределима и симбол су хтоничних, подземних нагона, другој врсти – јастреб, орао и феникс, птице које оличавају сферу духовног стварлаштва. У циклусу *Вино*, као и на другим графикама на којима се налази овај симбол, не може се јасно препознати да ли је реч о првој или другој врсти птица. Ово „мешање“ није случајно. Све то као да хоће на један упечатљив и непосредан начин да каже најдубљу мудрост – у космичком Бићу непрестано се смењују сунчано и хтонско, живот и смрт, два лика једног истог принципа. Један умире да би онај други могао да буде рођен.

Спајајући у свом празвуку горњи и доњи свет, снаге живота и смрти, свирала је у делу овог уметника, прецизније, у његовој ликовној интерпретацији, постала симбол за сву чулност, страст и пијанство бога Диониса. Између животне екстазе и посмртног живота је човек који у свом уздизању до разума и лепоте, која је по Платону његова вечна жудња за бесмртношћу, пролази кроз тамну и чулну ноћ различитих искушења. У крилу тих искуше-

ња и наде у бесмртност настала је трагедија у којој је Аристотел видео, између осталог, и потребу душе за катарзом. Смрт није само један чисто индивидуални факт, чија се индивидуалност заснива на томе што ће после нечије смрти и даље живети још толики други људи и што ће други бити рођени. Она је не само индивидуална, већ и општа судбина чије су ништавило људи настојали да превазиђу стварајући мит о богу који умире, али се и поново рађа. Њему се обраћа и песник дитирамба, Меланипид: „чуј ме, о оче,/ чудо за смртне, ти што владаш/ душом која вечно живи“. Можда је то и најдраматичније у суочавању људског духа са сновима о вечном животу – да *Нишита* није идентично са *Не*. Тек се смрћу завршава живот, прекорачује се граница према том незамисливом Ништа. А Не стоји у тами живљеног тренутка; нешто „није“ значи: нешто још није ту, још није изведено, још није објективирано. У сенци те наде је и флаутски звук свирале који са графика Богдана Кршића поручује да је све смртно, али утолико присутније што је смртно.

ДИЈАЛОЗИ

Присни контакт са светом уметности, литературе и филозофије Кршић је од најранијих дана формирања своје графичке уметности остваривао и путем ликовно-графичког обликовања књига и плаката. Као инспирација, од 1955. године па до наших дана, служила су му дела многих уметника, књижевника и мислилаца, међу којима треба издвојити имена Оскара Вајлда, Франца Кафке, Ивана Горана Ковачића, Бертолда Брехта, Силвија Страхимира Крањчевића, Његоша, Еразма Ротердамског, Вијона, Иве Андрића, Ивана В. Лалића, Стевана Раичковића и др. Али оно најлепше у овим „сусретима“ јесте да Кршић ни у једном од графичких листова своју стваралачку мисао није утилитарно подредио *предлошку*. Књижевно, или какво друго дело, у одређеном тренутку било је само срећан повод да најсуптилније идеје и мисли исказане у једној уметничкој форми кроз моћ стваралачке трансформације, односно душевном магијом графичара, буду претопљене у једну другу форму и да ту засветле новим сјајем. Тиме је Кршић успешно потврдио стару, добро познату истину да рађање бића-дела нема без правог изазова и срећног тренутка. У Каиросу до пуног изражаја долази усклађивање надахнућа и свести, божанског и човечанског, етичког и естетског. Управо зато што својом свирком није успео да усклади све елементе „срећног тренутка“ које стваралачки акт захтева, Свирач из Хамелна и није могао да овлада и под своју контролу стави тајанствено рађање форме из хаоса.

Бакрописом *У славу Микеланђела*, графичар имплицитно указује на чињеницу да сваки уметник, ако жели да овлада својом преображавалачком моћи стварања новог света из хаоса, мора у делу да тражи и налази равнотежу између етичког и естетског. Уметник је сличан алхемичару. Из његове тајанствене и често противуречне игре истовремено се рађа суштина дела и моћ

форме, спаја се рационално и ирационално. Али у потки те игре која у себи садржи највећи могући степен одговорности, уплетени су и елементи који приликом рецепције дела утичу на осмишљавање једног новог хуманистичког животног поретка. Отуда потресно и делују листови инспирисани Кафкином приповетком *Преображај*. У оној мери у којој је ова метафора својевремено била Кафкин израз протеста и побуне против сила које дехуманизују човека, у истој мери је она била подстицајна и за Кршића да стварајући дело на тему „преображаја“ исказе своју мисао о положају савременог човека пред тоталитарним токовима насиља. По његовом дубоком уверењу то нису само питања која се тичу идеологија и политике, већ у подједнакој мери и етике. Кршић сасвим прецизно уочава да између догађаја у Кафкином *Процесу* и у Горановој *Јами* постоји однос и веза цикличног времена. Разлика је у томе што Кафкин јунак, Грегор Самса, преображавајући се у човека-кукца, постаје беспомоћна јединка која малограђанској свакодневици служи за подсмех, а у Горановој *Јами* читава једна средина поприма лик циновске изопачене звери којом, као у Бројгеловом *Паку*, харају мрачни нагони деструкције и насилне смрти. У матици широких историјских збивања нељудско увек хода без компаса хуманитета, маскирајући у времену и простору свој лик, угрожавајући у подједнакој мери и појединца и велики део човечанства.

У мапи бакрописа које је посветио великом фиорентинском златару Бенвенуту Челинију, као и у неколико „разговора“ са Гојом, Кршић је открио не само естетску вредност њихових дела, већ и моралну природу ових, у историји често контроверзно виђених и тумачених уметника. Овом синтезом он је још једном потврдио своју мисао о многоликој природи рађања бића-дела, рађања у коме доминира и чин хуманистичке акције. Прихватимо ли мисао да је стваралачки чин слобода, онда је и уметник дужан да се својим средствима бори за један нови, хуманистички Сфаирос. Тиме он даје смисао свом постојању и утицају сопственог дела у свету.

Ако бисмо по упорности и смелости трагања за најширим формама стваралачке слободе и људског живљења мајстора Богдана Кршића требало да упоредимо са неким аутором и његовим делом, са којим је дуги низ година водио дијалог, онда би то био Еразмо и његова *Похвала лудости*. Хумор и иронија којима се тако упорно поткопава осредњост, глупост, варварство, једноумље – како би се сваком човеку свет указао достојанствен и слободан, оно је што духовно повезује Еразма – мислиоца који смело стоји на преласку из XV у XVI век и графичара Богдана Кршића на крају XX века.

УНУТРАШЊИ МОНОЛОГ

Кршићеви графички листови настају из непосредног учествовања духа у свеукупности онога што га окружује. Мало је уметника у нас који су тако вешто умели да се привију уз таласе времена и да уз помоћ њиховог кре-

тања у садашњост донесу властиту визију будућности. Отуда време на његовим листовима никада није означавало белег смрти, већ место у простору на коме упркос смртности човек може да се избори за своју бесмртност. Анализирајмо, на пример, бакропис *Сусрећи* и уочићемо да је временски ток организован у три паралелне хоризонталне равни, што нас упућује на снажно осећање трајања, али не трајања у његовом исходишту, дакле, када је све прошло, већ на свеprisутно трајње у наизменичним токовима живота и смрти. Овакав паралелизам открива нам да је Кршићево време, заправо, временска маса која се креће напред и, попут грудве снега, непрестано увећава своју запремину. У поједним тренуцима помислимо како време и не постоји. Међутим, заронимо ли за тренутак у подручје властитог сећања осетимо како нас Кршићева грудва – прошлост, садашњост и будућност, прати, иде за нама, читавом линијом наше егзистенције.

Фриз сачињен од осам детаља уметничког сећања у бакропису *Залазак сунца*, слика је његовог унутрашњег монолога након примљене вести о тешкој болести брата Николе. Истовремено, ти детаљи су и комадићи времена који фронтално поређани изнад првог плана бакрописа, ступају сваки, у одређеном тренутку, појачавајући драмтику осећања на ликовима који тек што су се суочили са неминовним исходом који је судбина доделила њиховом вољеном бићу. У оваквом односу првог и другог плана, целине и детаља, откривамо и типичан поступак „нехотичног сећања“. Изненадно зрачење прошлости, која је до тада лежала скривена у тами, исти је онај феномен који је Пруст описао у чувеном одломку. У оба дела – роману и бакропису – млаз сећања пробија се са истом наглошћу и ширином. И као што код Пруста има оних места у којима васкрсавају сећања уз помоћ укуса колачића и шоље чаја, тако и у *Заласку сунца*, али и у другим графикама, могу се срести успомене наталожене и зароњене у дубину времена. Драматична снага детаља како у првом плану, тако и у другом на фризу, извире из емотивних нијанси које откривају сву полифоновост прошлих догађаја. Прошлост на тај начин облачи рухо вечне будућности јер кроз вишегласје повезује духовна и емотивна стања различитих епоха и генерација.

Кршићев доживљај трајања не разликује се од простора, јер живот и свет овако виђени постају скуп догађаја од којих је остало само сећање. Штавише, то је сећање „у ходу“. У бакропису *Данонћина туча* осећање просторно-временског континуума остварено је сличним поступком као и *Залазак сунца*. Разлика је, ипак, у томе што у *Тучи* временски континуитет није дат кроз неколико, по формату, малих детаља, већ као три секвенце у којима препознајемо идеју и мисао из *Анамнезе II* и *Трансформација*. Крећући се од једне секвенце до друге, графичар врши рекапитулацију претходног одломка времена, тако што у емотивне слојеве унутрашњег монолога уноси осећање да – догађај или ситуација који се одвијају сада и овде – заправо су рендгенски снимци доживљаја или ситуација из претходних одломака времена. Ма колико сећања била разнолика, ма колико био жесток судар те прошлости са

временом садашњим, за Кршића живот је просторност, а графика његова ретроспектива. То се сасвим добро може уочити на бакропису *Челини III* у коме нема малих детаља као на фризу, нити крупније фокусираних секвенци, већ се кроз разливену масу уснулих тела чувеног златара и његове љубавнице саопштава како је свест о животу и постојању увек свест о постојању у заједници са другима. Појединац себе не може да издвоји из заједнице јер је носилац једне егзистенције која је универзална. Вршећи одређене ретроспективе кроз стваралачки поступак и дело, уметник враћа човеку део онога што му је време дало на чување.

Пишући у једном од својих есеја о способности уметника да у релативно кратком временском периоду створи обимно и снажно дело, Томас Ман је разлику између времена уметника и других људи упоредио са временским трајањем неког догађаја на земљи и далеким небеским телима. Неколико космичких тренутака одговара неупоредиво већем временском периоду на земљи. Слично је и са графикама Богдана Кршића. Приказани живот и свет у *Ири I* не само да нараста сваког тренутка наглашавањем детаља, експлицирањем неких секвенци, надимањем одређених форми и најзад мањом густином свеукупно раширене целине теме, него захваљујући и трајању које се на овом, али и другим графичким листовима, одвија без журбе, равномерним ходом „звезданог времена“. У сенци тог хода појављује се још један квалитет Кршићеве графичке фуге – покретање и померање тела и елемената кроз простор. Овај квалитет он остварује снажном, јасном и динамичном линијом. Али док се, на пример, у делима Владимира Величковића и Милоша Шобајића покретање фигуре и само њихово кретање дешава снагом таласа, код Кршића оно је постепено и достојанствено. Чак и тамо где то не бисмо очекивали – *Бийка*, *Пошера* – кретање има величанственост организоване поворке, а у већ помињаним бакрописима *Парада* и *Ира лугосићи* покретање се врши повезано и достајанствено – са сваке тачке на сваку тачку, са сваког лика на сваки лик прелази таласање које покрет чини сложеним, а да при том правац кретања није поремећен. Уметникова намера је да целина увек буде присутна. А то је истовремено и ретроспективно присуство пређеног пута, али и проспективно пројектовање пута који тек треба да пређе.

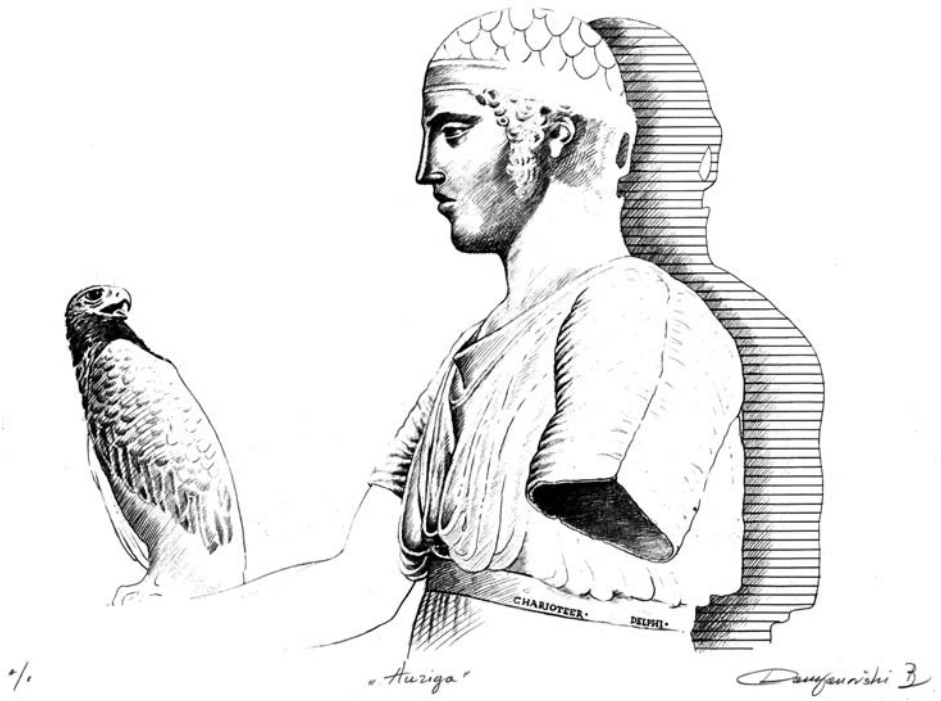
У беседи приликом пријема Нобелове награде, песник Сен-Дон Перс рекао је, између осталог: „Астрономе је могла да залуди теорија о свету у експанзији, али има исто толико експанзије и у човековом моралном бескрају“. Управо тај бескрај у коме се физички и духовни свет уливају један у други, даваће заувек делу Богдана Кршића снагу митског трајања.

Slobodan M. Latarević
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts

ALCHEMIST'S GAMES

Summary: Krsic's graphic prints resulted from immediate participation of spirit in the artist's environment as a whole. There are few artists here who so skilfully followed the waves of times and used their movement to bring about the vision of future for our times. Such understanding of time and space shows that Krsic's time is in fact the time mass moving forward and becoming bigger like a snowball going downhill. His snowball – the past, the present and the future, follows us all along our life line.

Key words: myth, time, box, parade, anamnesis, wine, dialogue.



Живорад М. Марковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини
Илијан Ј. Илчев

Русенски универзитет „Ангел Књнчев“, Бугарска

Горан В. Шекелјић

Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет, Ужице

УДК: 371.3::796]:572.087

ИД БРОЈ: 175686668

Оригинални научни рад

Примљен: 21. новембра 2009

Прихваћен: 14. марта 2010

УТИЦАЈ ДВА НАЧИНА ПЛАНИРАЊА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА АНТРОПОМЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА

Айсираќиј: Циљ истраживања је био да се утврди утицај два начина планирања наставе физичког васпитања на антропометријске карактеристике ученика средњошколског узраста. Истраживањем експерименталним третманом је обухваћено 208 ученика, подељених у два посебна субузорка – према критеријуму планирања наставе физичког васпитања и то: експериментална група од 104 испитаника са континуираним планирањем и контролна група од 104 испитаника са планирањем наставе физичког васпитања по циклусима. У истраживању је примењено пет антропометријских карактеристика за праћење: лонгитудиналне димензионалности скелета и циркуларне димензионалности. Мултиваријантна анализа варијансе указује да између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу, у односу на пет истраживаних антропометријских карактеристика, не постоји статистички значајна разлика. Добијени резултати су логични, јер су групе формиране по случајним критеријумима, а ради се о испитаницима истог узраста и пола. Уочене разлике су више плод случајности и конституционалних разлика које су изазване различитим утицајима срединских фактора.

Кључне речи: Утицај, планирање, настава, физичко васпитање, антропометријске карактеристике.

1. УВОД

Антропометрија се бави мерењем антропометријских димензија људског тела, као и обрадом и проучавањем добијених мера.

Момировић и сар. (1969) су издвојили четири антропометријска фактора означена као латентне морфолошке димензије: лонгитудинална димензионалност скелета; трансверзална димензионалност скелета; волумен и оби-

ми тела и поткожно масно ткиво /4/. Интернационални биолошки програм садржи стандардизовану листу од 39 антропометријских мера које се реализују по униформној процедури. За анализу и оцену добијених антропометријских величина најчешће се користе методи индекса и стандарда. Метод индекса се одређује за утврђивање идеалних пропорција тела код одраслих. Метод стандарда је од изузетне важности приликом одређивања конституционалних типова за бављење одређеном спортском дисциплином.

Познавање антропометријских карактеристика је битно при планирању наставе физичког васпитања, избору метода и организационих облика рада и у одабиру физичких вежби. На избор ових карактеристика је утицало размисљање и уверење да би експериментални третман изазвао највећи прираст у овом простору.

2. ПРЕДМЕТ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања су антропометријске карактеристике ученика средњошколског узраста.

Циљ истраживања је био да се утврди утицај два начина планирања наставе физичког васпитања на антропометријске карактеристике ученика средњошколског узраста

3. МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Ово је било емпиријско истраживање, експерименталног карактера, реализовано у Пољопривредно-ветеринарској школи „Свилајнац“ у Свилајнцу.

Истраживањем је обухваћено 208 ученика подељених у два посебна субзорка – према критеријуму планирања наставе физичког васпитања: експериментална група од 104 испитаника са континуираним планирањем и контролна група од 104 испитаника са планирањем наставе физичког васпитања по циклусима.

У истраживању је примењено следећих пет антропометријских карактеристика: телесна висина – представља лонгитудиналну димензионалност скелета, телесна тежина – представља волуминозност и масу тела, антропометријски обим опружене подлактице – представља циркуларну димензионалност, антропометријски обим опружене надлактице – представља циркуларну димензионалност и антропометријски обим потколенице – представља циркуларну димензионалност. Антропометријске карактеристике мерене су методом Интернационалног биолошког програма.

Математичко-статистичка обрада података

Подаци добијени емпиријским истраживањем су обрађени одговарајућим математичко-статистичким поступцима. Поред дескриптивне статистике, примењена је мултиваријантна анализа варијансе.

4. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела 1. показује да се антропометријске карактеристике испитаника експерименталне групе на иницијалном и финалном мерењу налазе у релативно могућим и очекиваним границама. Највеће одступање од средње вредности, на шта указује коефицијент варијације са вредношћу од 21.72 на иницијалном и 23.15 на финалном мерењу је код телесне тежине. На највеће одступање код телесне тежине, такође, указује и стандардна девијација са вредношћу од 144.79 на иницијалном и 131.36 на финалном мерењу.

Табела 1. Централни и дисперзиони параметри стања антропометријских карактеристика експерименталне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу

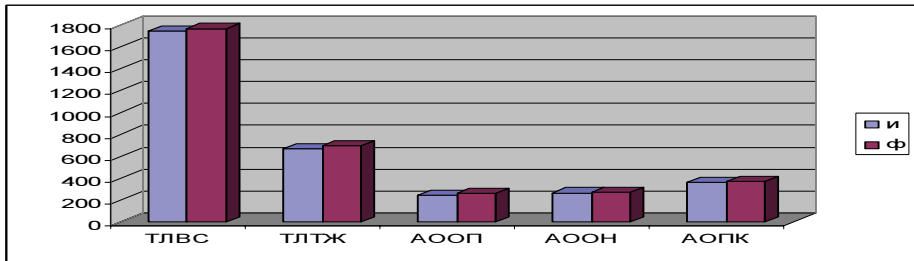
Варијабле	М	СД	Грш	Мин	Мах	КВ	Инт	Пов	Скј	Кур	КС-п
ТЛВС - и	1748.08	76.50	7.50	1745.00	1925.00	4.38	1733.20	1762.96	-.12	.63	.909
ТЛВС - ф	1769.23	74.79	7.33	1510.00	1940.00	4.23	1754.68	1783.78	-.08	.44	.917
ТЛТЖ - и	666.52	144.79	14.20	423.00	1220.00	21.72	638.36	694.68	.72	3.69	.856
ТЛТЖ - ф	697.17	161.36	15.82	580.00	1260.00	23.15	665.73	728.50	.76	4.33	.369
АООП - и	254.50	22.41	2.20	200.00	326.00	8.81	250.14	258.86	.76	.79	.983
АООП - ф	259.86	22.30	2.19	211.00	336.00	8.58	255.52	264.19	.84	1.27	.970
АООН - и	265.88	33.17	3.25	195.00	395.00	12.48	259.42	272.33	.87	1.68	1.000
АООН - ф	273.95	32.69	3.21	201.00	377.00	11.93	267.59	280.31	.57	.71	1.000
АОПК - и	363.40	34.28	3.36	280.00	466.00	9.43	356.74	370.07	1.05	1.34	.710
АОПК - ф	371.17	34.58	3.39	286.00	492.00	9.34	364.45	377.90	1.06	2.16	.389

Судећи по вредностима скјуниса можемо уочити да су резултати нормално дистрибуирани. Код телесне висине на иницијалном и финалном мерењу скјунис има негативан предзнак, што указује на већи број добрих резултата.

Вредности куртозиса код телесне висине на иницијалном и финалном мерењу су веће од три, што указује да су добијени резултати ових варијабли изразито хетерогени са платикуртичном кривом.

Вредности Колмогоров-Смирновљевог теста указују да се дистрибуција вредности налази у оквиру нормалне расподеле код свих пет истраживаних карактеристика.

Графикон 1. Антропометријске карактеристике испитаника експерименталне групе на иницијалном и финалном мерењу



Графикон 1. указује на минимална повећања антропометријских карактеристика испитаника експерименталне групе на финалном мерењу у односу на иницијално мерење.

Табела 2. Централни и дисперзни параметри стања антропометријских карактеристика контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу

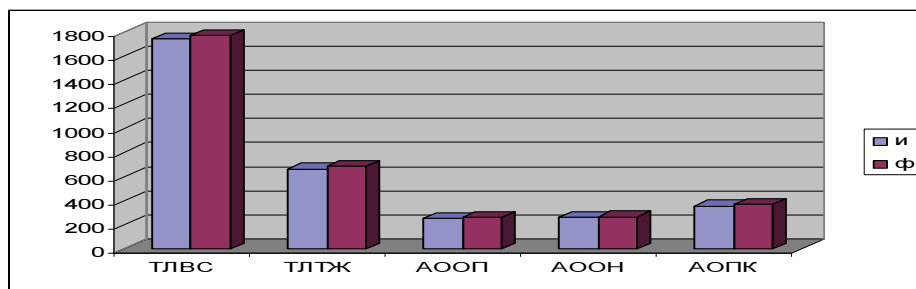
Варијабле	М	СД	Грш	Мин	Мах	КВ	Инт	Пов	Скј	Кур	КС-п
ТЛВС - и	1748.70	76.83	7.53	1540.00	2000.00	4.39	1733.76	1763.65	.00	.84	1.000
ТЛВС - ф	1774.66	73.59	7.22	1560.00	2010.00	4.15	1760.00	1788.98	.04	.88	.998
ТЛТЖ - и	664.13	130.91	12.84	435.00	1130.00	19.71	638.67	689.60	1.20	1.97	.503
ТЛТЖ - ф	689.28	128.85	12.63	450.00	1150.00	18.69	664.21	714.34	1.10	1.58	.650
АООП - и	251.11	22.25	2.18	202.00	320.00	8.86	246.78	655.43	.54	.52	.999
АООП - ф	259.13	21.78	2.14	218.00	320.00	8.40	254.90	263.37	.68	.56	.986
АООН - и	259.52	41.37	4.06	23.00	387.00	15.94	251.47	267.57	-1.14	9.48	.972
АООН - ф	266.97	42.15	4.13	300.00	378.00	15.79	258.77	275.17	-1.10	8.49	.775
АОПК - и	356.55	60.08	5.89	31.00	557.00	16.85	344.86	368.24	-2.41	15.44	.534
АОПК - ф	368.36	33.23	3.23	305.00	482.00	9.02	361.89	374.82	.87	.81	.858

Увидом у табелу 2. можемо уочити да је највеће одступање од средње вредности, на шта указује коефицијент варијације са вредношћу од 130.91 на иницијалном и 128.85 на финалном мерењу, код телесне тежине испитаника.

Судећи по вредностима скјуниса можемо уочити да су емпиријски резултати нормално дистрибуирани. Код обима опружене надлактице и обима потколенице на иницијалном и обима надлактице на финалном мерењу скјунис има негативан предзнак, што указује на већи број добрих резултата.

Вредности Колмогоров-Смирновљевог теста указују да се дистрибуција вредности налази у оквиру нормалне расподеле код свих пет истраживаних варијабли.

Графикон 2. Антропометријске карактеристике испитаника контролне групе на иницијалном и финалном мерењу



Графикон 2. указује на минимална повећања антропометријских карактеристика испитаника контролне групе на финалном мерењу у односу на иницијално мерење.

Анализа разлике експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу у односу на стање антропометријских карактеристика

Даљом анализом желели смо да истражимо да ли у резултатима, осим нумеричких разлика просечних резултата, постоје и статистички значајне разлике између експерименталне и контролне групе испитаника у односу на пет антропометријских карактеристика на иницијалном и финалном мерењу.

Табела 3. Значајност разлика између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу у односу на стање антропометријских карактеристика

Анализа	n	F	p
Манова – и	5	.724	.608
Манова – ф	5	.690	.634

Мултиваријантна анализа варијансе указује да између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном мерењу, у односу на

пет истраживаних антропометријских карактеристика, не постоји статистички значајна разлика, пошто је остварени ниво статистичке значајности $p=0.608$.

На финалном мерењу, између експерименталне и контролне групе испитаника, у односу на пет истраживаних варијабли, такође, није констатована статистички значајна разлика, пошто је остварени ниво статистичке значајности $p=0.634$.

Табела 4. Хомогеност експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном и финалном мерењу у односу на стање антропометријских карактеристика

Групе	m/n	%
Експериментална – и	56/104	53.85
Контролна – и	58/104	55.77
Експериментална – ф	65/104	62.50
Контролна – ф	63/104	60.58

Хомогеност испитаника контролне групе на иницијалном мерењу је већа и износи 55.77%. Хомогеност испитаника експерименталне групе на финалном мерењу је већа и износи 62.50%. Дефинисане карактеристике своје групе има 65 испитаника, а 39 испитаника има друге карактеристике, а не своје групе. Дефинисане карактеристике контролне групе има 63 испитаника, хомогеност је 60.58%. То значи да 31 испитаник има друге карактеристике, а не карактеристике своје групе. Хомогеност експерименталне групе испитаника на финалном мерењу се повећала (Табела 4).

5. ЗАКЉУЧЦИ

Антропометријске карактеристике експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном мерењу налазе се у релативно могућим и очекиваним границама и приближних су вредности /1, 2, 3/.

Мултиваријантна анализа варијансе, са нивоом статистичке значајности од $p=0.608$, указује да не постоји статистички значајна разлика у антропометријским карактеристикама између експерименталне и контролне групе испитаника на иницијалном мерењу. Добијени резултати нису статистички значајни, јер се ради о испитаницима исте популације, истог пола и узраста. Хомогеност је већа у контролној групи испитаника.

Сва повећања истраживаних антропометријских карактеристика испитаника на финалном мерењу не можемо приписати ефектима експерименталног или контролног третмана. У овом узрасту највећи допринос у проме-

нама антропометријских карактеристика припада природном расту и развоју. У дужем периоду деловања ефекти третмана били би значајнији.

Мултиваријантна анализа варијансе, са нивоом статистичке значајности од $p=0.634$, указује да не постоји статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе испитаника на финалном мерењу, у односу на пет истраживаних антропометријских карактеристика. Хомогеност је већа у експерименталној групи испитаника.

ЛИТЕРАТУРА

Марковић, Ж. (2008а). „Утицај целодневног и полудневног боровка на антропометријске карактеристике и моторичке способности предшколског узраста“. *Узданица*, (1), 104–117, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Марковић, Ж., Шекелјић, Г. (2008б). „Утицај боровка у предшколским установама на физички развој и физичке способности“. *Зборник радова 9*, 79–94. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

Марковић, Ж., Георгиев, Г., Богдановић, З. (2008в). „Антропометријске карактеристике и моторичке способности предшколског узраста – разлике по полу“. У: А. Туфекчиевски (Ур.), *Зборник на трудови од Сџручно-научен собир „Пројрамско-орјанизациска, сџручна и научна димензија на училишниот сџорџ*“, Пелистер 2008, 368–375. Пелистер: Федерација на училишен спорт на Македонија.

Момировић, К. и сар. (1969): „Нормативи комплета антропометријских варијабли школске омладине оба спола у доби од 12–18 година“, *Физичка култура*, 9–10, Београд.

Živorad M. Marković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Илиян Ј. Илчев

Русенски универзитет “Ангел Кънчев”, Бугарска

Goran V. Šekeljić

University of Kragujevac

Faculty of Teacher Education in Užice

INFLUENCE OF TWO APPROACHES OF PLANNING PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON STUDENT ANTHROPOMETRIC CHARACTERISTICS

Summary: The research aims to study the influence of two ways of planning physical education lessons on secondary-school student anthropometric characteristics. The experimental research involved 208 students, divided into two groups according to

the chosen criterion of planning physical education lessons: experimental group of 104 examinees exposed to continuous planning, and control group of 104 examinees exposed to cyclical planning of physical education lessons. In the research we used five anthropometric characteristics for observation: longitudinal skeleton dimensions and circular dimensions. Multivariety analysis suggests that there is not statistically significant difference between experimental and control groups in relation to initial and final measurings of the five anthropometric characteristics. These results are logical as the groups were formed accidentally and the examinees are of the same age and sex. The differences are rather caused by accidental and body characteristics resulting from environmental influences.

Key words: influence, planning, teaching, physical education, anthropometric characteristics.

СТРУЧНИ РАДОВИ



* / o

" KRIČANKA "

1990

Danjanuški B.

Биљана Ј. Стојановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 373.2 ; 159.923.5–053.2
ИД БРОЈ: 175687436

Стручни рад
Примљен: 12. јуна 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

КВАЛИТЕТ КОМУНИКАЦИЈЕ ВАСПИТАЧ – ДЕТЕ КАО УСЛОВ УСПЕШНОГ ВАСПИТНОГ РАДА У ВРТИЋУ

Айсиракӣ: Рад се бави истраживањем односа васпитача према детету и његовој личности, утврђивањем одговорности за успостављање комуникације између детета и васпитача и испитивањем осетљивости васпитача за дечје потребе, способности да их препознаје и прихвати и спремности васпитача да саслуша децу, да им верује и одговара на потребе које деца испољавају.

Циљ истраживања јесте испитивање квалитета комуникације у дечјем вртићу на релацији васпитач-дете и како он утиче на остваривање васпитног рада.

Рад отвара многа питања као што су: да ли су васпитачи у оквиру иницијалног образовања адекватно оспособљени за остваривање комуникације са децом, да ли су овладали стратегијама да препознају своје и потребе деце, да превазилазе конфликте и решавају их на конструктиван начин. Такође, резултати овог истраживања могу да подстакну питање одговарајућих и потребних програма стручног усавршавања васпитача који би се бавили овим питањима.

Кључне речи: дечји вртић, предшколско дете, васпитачке улоге, комуникација.

УВОД

Предшколско васпитање и образовање представља значајан период у дететовом животу, а вртић је за њега једнако важна средина као што је породица. Социјални, емотивни и интелектуални развој детета зависе од утицаја које добија у предшколској установи. Васпитач је најделотворнији фактор у вртићу који ствара позитивне услове за дететов развој, а позитивни односи и квалитет комуникације која се успоставља између васпитача и детета су један од основних услова за успешан васпитно-образовни рад у вртићу. У пракси долази до изражаја недовољно познавање интеракција које се одвијају између васпитача и деце у предшколској установи. Истраживања (Чалић, Шпољар и др.), која су се бавила проблемом комуникације васпитач-дете у предшколској установи, показују да су истински стубови комуникације васпитачи и да од њихове спремности и интерпретирања порука детета зависи

да ли ће комуникација бити успостављена или не. И други аутори истичу да један од проблема представља чињеница да се недовољно познаје интеракција која постоји између деце, одраслих који се о њима старају и средине у којој одрастају, што представља кључни појам сваке модерније теорије васпитања (Каменов, 1999:109).

Успостављање контакта је од суштинског значаја за однос васпитач-дете. Контакт и комуникација представљају и средство и циљ рада са децом. Будући да је у раном детињству пријемчивост детета за утицаје средине већа него на осталим узрастима, оно представља критични период у развоју човека када се постављају темељи његове будућности. Поред развоја моторике, чула, интелигенције, говора и других способности, ово је период када се успостављају социјални односи и овладава емоцијама. Ставови које дете тада изгради према другима, према самом себи и животу уопште, одлучиће хоће ли млади човек изградити поверење у свет око себе уз схватање да му је наклоњен, занимљив и пријатан, а о себи мислити као о вредној, способној и прихваћеној особи. Поред родитеља, васпитач има одлучујућу улогу у изграђивању поменутих способности и доживљаја света и људи који дете окружују. Од тога да ли верује детету (његовим потребама, емоцијама), на који начин га слуша, да ли прихвата дете онакво какво оно јесте, а не какво би желео да буде, да ли верује у дечје способности, зависиће дететова слика коју гради о себи и о свету.

Остваривање комуникације између васпитача и деце у смислу успостављања истинског контакта значи поштовање граница друге особе, уважавање јединствености и интегритета другог бића. Када постоји оваква комуникација, васпитач омогућава детету да се развија и расте растерећено и слободно, да прима и даје на границама свог ега. Тада дете на здрав начин развија осећај одговорности за себе, своја осећања и поступке, и врло брзо се осамостаљује. Када дете себе доживљава као одвојену личност, оно формира свест о себи независно од других, а када почне са изграђивањем позитивне слике о себи, оно даље успоставља контакт и интеракцију са другима, која ће за њега бити пријатна и корисна.

Какав однос васпитачи имају према дететовој личности, колика је способност васпитача да препознаје и задовољава потребе деце и колика је спремност да их саслуша, да им верује и на тај начин открије дечје стварне потребе и одговара на њих, нека су од питања на која ћемо покушати да одговоримо у овом раду.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Квалитет комуникације представља важан аспект васпитно-образовног рада у вртићу. Васпитачи су теоријски и методички оспособљени за обавља-

ње свог посла, али нека питања, која се тичу комуникационе компетенције васпитача нису довољно заступљена у програмима виших и високих школа за образовање васпитача. Анализирајући непосредан практичан рад у васпитној групи, можемо открити да се велики број проблема у васпитачком послу односи управо на способност успостављања комуникације са децом и њиховим родитељима.

Када говоримо о комуникацији мислимо на педагошку комуникацију која се одвија у условима васпитно-образовног рада у вртићу. Под појмом педагошка комуникација подразумева се преношење, саопштавање, излагање, примање, једном речју размена порука, као и успостављање односа, споразумевање, средства и начин опхођења међу учесницима у васпитно-образовном процесу. Структуру педагошке комуникације чине: когнитивни, емотивни и акциони аспект и ми ћемо се у овом раду бавити управо овим димензијама, а с обзиром на узраст предшколске деце, највећу пажњу посветићемо емотивној димензији комуникације.

Комуникација између васпитача и детета у вртићу постоји, али је веома важно да у оквиру те комуникације постоји узајамно прихватање, разумевање и емоционални однос који чини могућим остваривање утицаја на дете. Предмет овог рада односи се на успостављање комуникације између васпитача и деце, у којој васпитач има највећу одговорност. Да би успешно остварио своје улоге и задатке, он треба да поседује емоционалну и социјалну осетљивост и способност емпатијског реаговања у ситуацијама опажања дечјег понашања, то јест да буде способан да препознаје и спреман да одговара на потребе које изражавају деца.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се сагледа квалитет комуникације између васпитача и деце и како утиче на успешност васпитног рада у предшколској установи.

Задаци:

- утврдити какав однос васпитачи имају према деци;
- испитати степен одговорности васпитача у успостављању комуникације са децом;
- утврдити колика је способност васпитача да препознаје и одговара на дечје потребе.

Узорак

Узорак у истраживању је чинило 200 васпитача у Дечјем вртићу „Пионир“ у Јагодини. Сви васпитачи имају завршену вишу школу за образовање васпитача.

Методе и инструменти истраживања

У овом истраживању примењена је дескриптивна метода која захтева прикупљање и интерпретацију података. Коришћен је поступак анкетирања,

а за сврхе истраживања сачињен је посебан инструмент, анкетни лист. Анкетни лист је анониман како би се постигао већи степен искрености у одговорима васпитача и садржи питања отвореног и затвореног типа као и неколико питања типа рангирања.

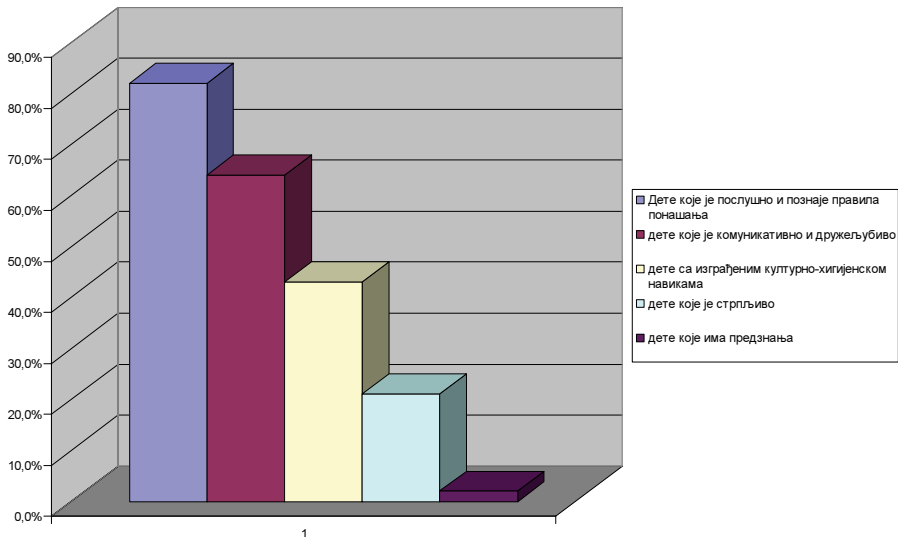
Резултати истраживања и дискусија

1. Однос васпитача према деци

Задатак да утврдимо какав однос васпитачи имају према деци сматрамо веома важним, јер су предшколска деца у узрасту када тешко могу сама да се „изборе“ за свој статус у групи и обезбеде поштовање своје личности и индивидуалности. Од тога какав однос васпитачи имају према њима, зависиће и комуникација са децом и укупно васпитно-образовно деловање.

У анкети су дата два питања за остваривање овог задатка. Једно од питања гласи: „Шта је за вас лепо васпитано дете? Наведите три особине по којима га препознајете“. Одговори васпитача ранжирани су у пет група и приказани су на слици 1.

Слика 1



Ако бисмо на основу одговора васпитача издвојили три особине лепо васпитаног детета, онда би то било послушно дете, дете које је дружељубиво и комуникативно и дете са развијеним културно-хигијенским навикама. Поставља се питање на који начин васпитач види и доживљава дете, уколико за најважнију особину доброг васпитања сматра послушност. На основу оваквог става васпитача, можемо претпоставити да већина испитаника спа-

да у ауторитарни тип васпитача. Друге две особине које су васпитачи навели као важне, а то су дружељубивост и изграђене културно-хигијенске навике, су особине које представљају важне задатке у васпитно-образовном процесу. Чини се, на основу резултата, да васпитачи имају очекивања да деца долазе у вртић са већ формираним особинама личности, управо оним које треба систематски развијати у вртићу.

Друго питање које се односи на овај задатак испитује колико васпитач поштује децу као личности. Одговори испитаника су сврстани у четири катеорије. Одговори су приказани у табели¹.

Табела 1. По чему се препознаје да васпитач поштује децу личност

Одговори васпитача	f
Ако је однос пун поверења и блискости	43%
Ако васпитач задовољава потребе и жеље деце	27%
Ако васпитач не угрожава децу права	21%
Ако васпитач не вређа и не омаловажава децу	9%

Највећи број васпитача (43%) навео је да је однос пун поверења, разумевања и блискости сигуран показатељ да се поштује дете и његова личност. Задовољавање децих потреба и жеља (где васпитачи нису навели које су то децие потребе и жеље) је за 27% васпитача важан услов поштовања дететове личности. За 21% васпитача оно по чему се препознаје поштовање детета је-сте неугрожавање децих права.

Наведени резултати показују да васпитачи имају оформљену слику о томе шта значи поштовање и уважавање децие личности, јер одговори упућују на потребу за прихватањем детета, уважавањем његове природе и узајамним разумевањем између детета и васпитача. На нивоу писаних одговора, васпитачи показују да знају шта значи поштовање личности детета, међутим то није и сигуран показатељ да тако и поступају.

2. Одговорности васпитача у успостављању комуникације са децом

За испитивање односа и комуникације између васпитача и деце, важно је утврдити ко има највећу одговорност у изграђивању и успостављању интеракција и какве ставове васпитачи имају по овом питању. Постављено је следеће питање: За успостављање позитивног односа између васпитача и деце, по Вашем мишљењу, ко је најодговорнији? Понуђени одговори су:

- а) најодговорнији је васпитач
- б) најодговорније је дете
- ц) најодговорнији је родитељ

Од укупног броја васпитача 90% је одговорило да је најодговорнији васпитач, 7% испитаника сматра да је одговорност на родитељима, а 3% васпитача се изјаснило да одговорност за успостављање позитивних односа имају деца. Резултати су приказани на слици 2.

Слика 2



На основу ових одговора закључујемо да су васпитачи свесни своје одговорности за успостављање позитивног односа са децом са којом раде. Нису ретки случајеви постојања отпора детета према васпитачу и васпитача према детету. Отпор може бити проузрокован неразумевањем, одбацивањем или нечим другим. Како год било, васпитач има одговорност да препозна узроке и оствари контакт који треба да буде пријатан и користан за обе стране. Да ли је тако у пракси и да ли васпитач има развијену осетљивост за препознавање и реаговање у оваквим ситуацијама?

3. Способности васпитача да препознаје и одговара на потребе које деца испољавају

Једна од важних особина васпитачеве личности јесте његова осетљивост да препозна емоције и потребе деце. Уколико постоји сензибилност васпитача, онда су повећане могућности да се успостави позитивна комуникација са децом и постигне узајамно разумевање и прихватање. За децу на предшколском узрасту карактеристично је да нису увек способна да вербално изразе своје потребе и осећања, већ често одређене емоције (на пример страх) преиначују у друге (нпр, бес) и ако тада васпитач не препозна емоције већ реагује на оне које дете испољава, може доћи до неразумевања и конфликта.

Поред препознавања потреба и емоција деце важно је и колико је васпитач спреман да одговара на њих. Покушали смо да добијемо одговоре од васпитача уз помоћ питања: Шта најчешће радите када дете плаче? Понуђено одговори су:

- а) тешите дете
- б) покушавате да га укључите у игру

- в) прихватате његову тугу и остављате га да плаче
- г) нешто друго

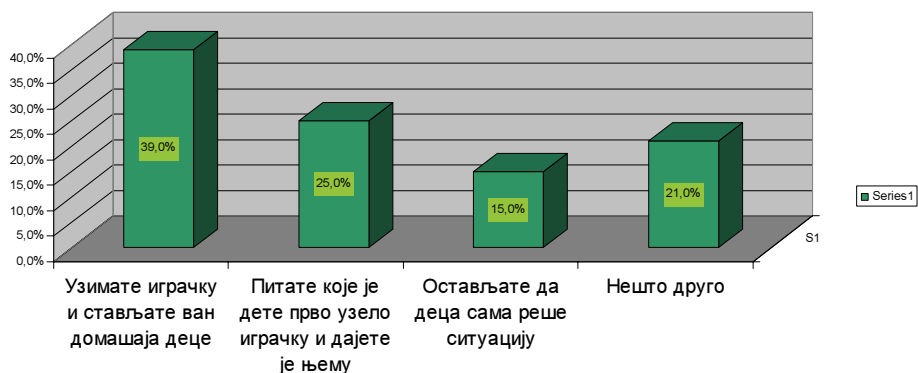
Резултати показују да највећи број 56% васпитача настоји да у овим ситуацијама дете укључи у игру, 41% испитаника теши дете, а 3% васпитача прихвата дететову тугу и оставља га да плаче.

Ово питање има за циљ да испита како васпитачи препознају дечје емоције и у којој мери их прихватају. Покушај укључивања детета у игру може значити поруку „заборави на тугу и страх и мисли на игру“, као што тешење детета може поручити „престани да плачеш и немој да се осећаш тако како се осећаш“.

Претпостављамо да васпитачи имају потребу да прихвате дететова осећања, али се тешко носе са реакцијама које деца при том испољавају. И када им је јасна дечја емоција, они нису сигурни шта да чине са њом и најчешће је решавају на начин који им је најлакши.

Следеће питање захтева од васпитача да одаберу један од понуђених одговора на питање: Шта радите у ситуацији када се двоје деце потуче око играчке? Васпитачи су на ово питање одговарали заокруживањем понуђених одговора. Одговори су приказани на слици 3.

Слика 3



Анализа одговора упућује на закључак да већина васпитача (39%) има тенденцију да реши проблем тако што ће одузети и склонити играчку. На тај начин се не решава проблем и потреба деце, већ васпитача. Склањањем играчке васпитач решава свој проблем тако што себе ослобађа улоге судије или осећања кривице да је неко дете оштећено. Такав поступак захтева најмање енергије, насупрот решавању проблема који подразумева разговор и предлагање заједничке игре, како чини 21% васпитача.

Ако упоредимо ове резултате са резултатима добијеним на претходно питање, видећемо слагање у поступцима васпитача, а то је реаговање при коме се проблем решава на најлакши начин за васпитача.

Наредно питање треба да испита које су најважније дечје потребе које треба да задовољава васпитач и отвореног је типа: Које су по вашем мишљењу најважније дечје потребе које треба да задовољава васпитач?

Одговори васпитача су сврстани у пет група и биће приказани у табели 2.

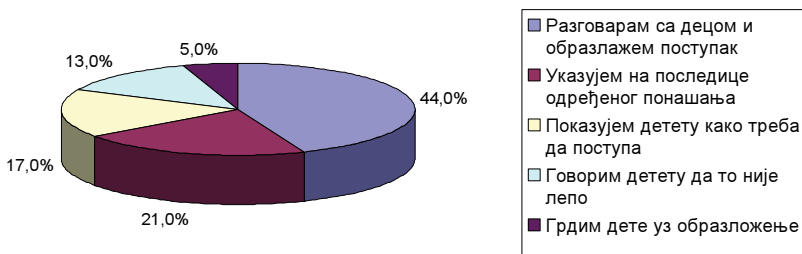
Табела 2. Потребе деце које треба да задовољава васпитач

Ранг	Одговори васпитача	f
1	Потреба за прихватањем, сигурношћу и љубављу	43%
2	Потребе за играм, дружењем и комуникацијом	18%
3	Потреба за сазнавањем	17%
4	Физиолошке потребе и потребе за кретањем	12%
5	Усвајање културно-хигијенских навика	8%

Резултати показују да васпитачи препознају најважније дечје потребе, јер су у прва два ранга навели истоветан ред потреба који наводи Маслов у својој хијерархији мотива. Највећи број васпитача (43%) као најважнију дечју потребу навео је потребу за прихватањем, сигурношћу и љубављу, што одговара другом нивоу потреба (након физиолошких) у Масловљевој хијерархији потреба за сигурношћу и прихватањем. Други ранг, потреба за дружењем, одговара трећем нивоу поменутог психолога. Питање да ли васпитачи препознају дечје потребе и да ли их формулишу са дечјег аспекта је важно како их не би замењивали и мешали са сопственим потребама. Мешање дечјих и потреба васпитача је очигледно у 5. рангу код 8% испитаника који су навели усвајање културно-хигијенских навика као потребу деце. Истина је да васпитачи, и одрасли уопште, имају потребу да децу науче и изграде код њих поменуте навике, али то сигурно не можемо сматрати потребом деце.

У питању: Шта обично чините када дете погрешно? од васпитача се тражи да наведу поступке које најчешће користе у оваквим ситуацијама. Пошто је питање отвореног типа одговори су сврстани у 5 група и приказани су на слици 4.

Слика 4



У овом случају, као и у претходним питањима су обухваћене потребе деце и васпитача. Потреба васпитача јесте да спречи одређена понашања која могу бити опасна за само дете или другу децу. Следећа потреба јесте да науче децу исправном понашању. С друге стране, потребе деце су разнолике: од експрементисања до изражавања емотивних реакција. Ако васпитач не препозна праве потребе деце, може их доживети лично и задовољити своју потребу – као што је случај са 5% васпитача који грде децу.

Ипак, анализа резултата на ово питање указује да код васпитача постоји разумевање за дечје потребе и грешке, јер већина васпитача (44%) исправља децу путем разговора не угрожавајући њихову личност.

Уколико желимо да утврдимо колика је способност васпитача да препознаје и одговора на дечје потребе, на основу резултата можемо закључити да васпитачи препознају које су најважније потребе деце, али да у конкретним ситуацијама, као што је суочавање са дечјим емоцијама, они их прихватају у потпуности и када је у питању решавање конфликта међу децом, највећи број васпитача задовољава своје потребе. Можемо претпоставити да васпитачи препознају дечје потребе, али нису увек спремни да на њих одговорају на адекватан начин.

ЗАКЉУЧАК

На развој свести о себи утиче пре свега породица, али велики утицај имају и друге особе у дететовом окружењу, на пример у вртићу. Друга деца и васпитач чине надградњу у развоју дететове свести о себи у зависности од тога како поступају са њим, шта кажу о њему, какав статус има у групи и сл.

Иако се зна да се васпитач не може посматрати само као независна варијабла, јер његово понашање зависи и од других варијабли, можда се ипак лошији услови рада пречесто узимају као разлог за неефикасно васпитно деловање. При том се заборавља да један од главних узрока лежи у самом васпитачу и његовој способности да своје поступке и однос према детету усклади са природом и потребама детета као и са постављеним васпитним циљевима.

У овом раду бавили смо се питањима која се односе на успостављање комуникације између васпитача и деце. Резултати истраживања указују на неколико важних чињеница:

– Васпитачи знају шта значи уважавање и поштовање деце и њихове личности, али је уочљив ауторитаран став и постоје велика очекивања васпитача у односу на „лепо васпитано дете“. Васпитачи на вербалном плану изражавају спремност да кроз одређене поступке помажу деци да изграде позитивну слику о себи, али када одговарају на питања везана за конкретну ситуацију, они показују да у пракси ипак није случај да се прате потребе деце и да се она уважавају у мери у којој је потребно;

– Васпитачи у потпуности прихватају одговорност за свој посао и сма-трају у 90% случајева да су они најодговорнији за успостављање позитивних односа и комуникације са децом;

– Када је реч о препознавању дечјих потреба и емоција и о спремности васпитача да одговара на њих, можемо закључити, на основу добијених ре-зултата, да васпитачи препознају које су најважније дечје потребе, али да ни-су увек спремни да одговарају на њих и најчешће полазе од сопствених по-треба. Самим тим решавају конкретне проблеме на начин који за њих изискује најмање напора и енергије, што није увек у интересу деце.

ЛИТЕРАТУРА

Гера, И., Дотлић, Јб. (2000): *Приручник за ђодсџицање дечјеј самодјошовања*, Нови Сад: Пријатељи деце Војводине

Група аутора (2002): *Корак до корак, васџиџање деце од џири до седам ђодина*, Београд: Креативни центар

Дјаченко, О.М., Лаврентјева, Т.В.(1988): *Психички развој ђредшколске деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Згомбић, Р.(1979): *Одјодно образовни рад с дјецом у ђодини ђрије ђола-ска у основну школу*, Загреб: Школска књига

Ивић, И. и сарадници(1983): *Васџиџање деце раној узрасџа*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Каменов, Е.(2007): *Оџиџе основе ђредшколској ђрођрама*, Нови Сад: Драгон

Каменов, Е.(1990): *Предшколска ђедађђија, књђа ђрва*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Каменов, Е.(1999): *Предшколска ђедађђија, књђа груђа*, Београд: За-вод за уџбенике и наставна средства

Лукић-Хавелка, Д.(1985): *Породица, деџе, дечји врџић*, Горњи Мила-новац: Дечје новине

Нагулић, М.(1998): *Психички развој деџеџа*, Крушевац: Графикон

Пешић, М. и сарадници(1998): *Педађђија у акџији*, Београд: Институт за педагогију и андрагогију

Пијаже, Ж., Инхелдер, Б.(1978): *Инџелекџуални развој деџеџа*, Бео-град: Завод за уџбенике и наставна средства

Розенберг, М.(2002): *Језик саосеџања*, Београд: Завод за уџбенике и на-ставна средства

Чалић, Јб.(1988): *Неке каракџерисџике невербалне комуникаџије изме-ђу васџиџача и деце у јасленој средини*, Београд: Предшколско дете, Савез педагошких друштва Југославије

Шаин, М.(2005): *Соџсџвеним искусџвом до знања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Шпољар, К.(1988): *Анализа интеракције одгајатељ-дијете у сврху по-дизања квалитете одјојно образовној рада у дечјим вршићима*, Београд: Предшколско дете, Савез педагошких друштава Југославије

Biljana J. Stojanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

QUALITY OF TEACHER-CHILD COMMUNICATION AS A PRECONDITION OF SUCCESSFUL TEACHING IN KINDERGARTENS

Summary: The paper studies relationship of pre-school teacher to a child and his/her personality, aiming to determine teacher's responsibility for successful communication with child. It further examines teacher's responsiveness to children's needs, focusing on teacher's ability to recognise, accept and respond to these needs, to listen to children and trust them.

The aim of the study is to determine the quality of teacher-child communication in kindergartens and how it influences life in kindergarten and upbringing of children. The research results can lead to questions related to appropriate and necessary programmes for professional development of pre-school teachers.

Key words: kindergarten, pre-school aged child, pre-school teacher's roles, communication.



Нада М. Крњаић-Цекић
Универзитет у Београду
Машински факултет у Београду

УДК: 378.147::811.1/.9(497.11)„18“
ИД БРОЈ: 175688204

Стручни рад
Примљен: 28. јануара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

СТРАНИ ЈЕЗИЦИ У СРБИЈИ (на претечама БУ)

Айсџракиј: Пратећи постојећу литературу и архивску грађу, у раду је дат кратак преглед еволуције и заступљености наставе светских језика на Лицеуму и Великој школи од самих почетака завођења високошколске наставе у вазалној, а потом и у кнежевини и краљевини Србији, све до оснивања Београдског универзитета (БУ 1905).

Кључне речи: завођење и запостављање страних језика, смена наставног особља, стални и привремени наставни планови, лекторат за слушаоце свих факултета.

Целокупно устројство школа у Србији у 19. веку било је прилагођено њеним тадашњим привредним и културним потребама. У културној историји српског народа, образовање и настава су се развијали у зависности од друштвених услова, владајућих идеја, покрета и установа онога времена. Захваљујући раду Друштва српске словесности, почев од 1841. године и раду Лицеја (1838–1863), Београд је преузео водећу улогу у културном животу Срба, готово једновремено, од саме 1839. године, када је и постао српска престоница. То је уједно и време излагања научне мисли код Срба на пут истинског напретка у хришћанској Европи после њене потпуне дуговеке просветне застојности. Од своје велике револуције, тј. 1804–1815. године, па све до почетка 20. века, Србија је направила немерљив и грандиозан помак у свом свеопштем развоју. У то време, она се привредно и политички почела развијати по узору на грађанске државе Европе и поред својих озбиљних друштвених и политичких криза, до те мере да је школство у Србији почетком 20. века стало уз раме осталих европских земаља.

Пратећи путеве српске просвете у оквирима европске универзитетске традиције, циљ овога написа је да унесе мало светлости и назначи заступљеност наставе страних језика на српском училишту, мада је библиографска целовитост увек неизвесна.

На Лицеуму књажевства српског (1838–1863), јединој тадашњој вишој „стручној школи“, није према првобитном плану постојао постављен зада-

так да се, рецимо, школују преко потребни инжењери, већ само стручњаци за разне гране државне управе. Кратко време, поред механике, архитектуре и начертанија, у новозаведеној Инжинирској школи при Министарству унутрашњих дела, у периоду од 1846, па све до 1849. године, колико је та школа и трајала, између осталог, предавао се и немачки језик. Далеке 1851. године, конкурисао је на катедру за математику на београдском Лицеју Анте Старчевић из Загреба јер је Србија управо тада постајала привлачно седиште Југословена, по речима Драгослава Страњакловића.

Од 1853. године на реформисаном Лицеју, као „вољни предмети“ постојали су: виша математика, практична геометрија, механика и педагогија на јестаственословно-техничком одељењу лицејских студија, тј. на претечи Природно-математичког факултета. По наставном програму за школовање техничког кадра слушали су се, између осталих предмета, немачки и француски језик.

Немачки језик, који је уведен на Доситејеву Велику школу Карађорђевог доба (1808–1813), тј. од времена организованог школства, учили су Срби са прекидима цео 19. век, осећајући пулс европских кретања и то првенствено из утилитарних разлога и као одраз објективних потреба српског друштва. Знање немачког језика било је саставни део образованих људи, школованих махом у Аустрији.

Образовање на Великој школи организовано је по угледу на немачке универзитете. Иако немачки универзитети нису у свом саставу имали, рецимо, технички факултет, то образовање је било опште и енциклопедијско, и као такво узето је као база за уређење наставе на Великој школи у Београду. Тако су уједначена знања добијали слушаоци свих одељења. Међутим, изменама Закона о Великој школи од 1873. и 1875. године, стручност почиње да добија на значају, мада је нови Закон о устројству Велике школе из 1863. године, са неким својим мањим изменама остао на снази све до 1905. године.

На Технички факултет уписивао се мали број слушалаца јер ове стручне гране нису биле довољно развијене у јавном друштвеном животу, док је само образовање још дуго времена остало као необична мешавина стручног и општег образовања. Већа пажња поклањала се фундаменталним природним наукама.

Многи великошколци уживали су одређене привилегије. Услов за добијање благодетија (стипендије) био је висок просек оцена и сиромашно стање благодетијанца. Поред тога, да би се развијала техничка струка, слушаоци Техничког факултета су месечно добијали талир више у односу на друге, а такође су им припадале и школске књиге бесплатно.

Прекретницу на Великој школи означава година 1873, када је извршено груписање предмета према струци, и када су захтеви за ужом специјализацијом постали очигледнији. У плану студија на Техничком факултету, од страних језика био је заступљен само **ф р а н ц у с к и ј е з и к** и то на катедри за француски језик и књижевност коју је 1852. године основао Матија Бан. Страни језик је од 1873. године био обавезан и постао је заједнички пред-

мет за слушаоце сва три постојећа факултета на Великој школи (на Правном, Филозофском и Техничком), тако да су и техничари и правници учили латинске класике и француску књижевност. Шарл Арен, професор француског језика на тадашњим лицејским студијама, уједно је и аутор уџбеника по коме се радило на Великој школи и водило рачуна о законитостима матерњег језика. То су године када је у кнежевини, а потом и у краљевини Србији Милана Обреновића, настајала повољнија педагошка клима. Тих година су и професори обавезно припадали позадинској војној служби, због ослободилачких српско-турских ратова, што је условљавало и прекид наставе на Великој школи.

Година 1873. је уједно и година када наш заслужни министар просвете, хуманиста и патриота, Стојан Новаковић, од септембра исте године уводи у школство Србије на Велику школу к о л о к в и ј у м е, тј. пропитивања и то за „буђење вредноће и саморадње“.

Учење руског језика започело је школске 1863/64. године када је Алимпије Васиљевић, одржао први курс руског језика при Великој школи, а катедра за руски језик и књижевност отворена је тек 1877. године. Један од предавача био је 1875. године и Раша Милошевић.

У периоду од 1873. до 1905. године, за нешто више од три деценије постојања студија и саме техничке струке на Великој школи, без прекида је, са неизбежном сменом наставног особља, извођена настава француског језика, јер су познаваоци француског језика били корисни и потребни Србији, и то не само као дипломате, већ и као преводиоци или предавачи, како у гимназијама тако и на Великој школи.

Немачком језику се у Србији поклањала велика пажња од самих почетака завођења високошколске наставе у вазалној, а потом и у кнежевини и краљевини Србији, а био је и важан школски предмет који се учио од 3. разреда тзв. нормалних школа и то почев од 1832. године, кроз гимназије и полугимназије, па све до Лицеја. Настава овог језика се при крају постојања београдског Лицеја постепено запостављала, јер се схватило да је Аустрија њиме вршила германизацију и, стога, на Великој школи бива потпуно елиминисан. Зато 1873. године не налазимо у наставним плановима заступљеност наставе немачког језика на тој високошколској установи. Тек се 1891. године на Великој школи отвара катедра за немачки језик. Предавач је био Немац, Херман Резнер, који је изводио наставу немачког језика на Великој школи за слушаоце свих факултета, све до 1897. године. До краја постојања Велике школе и њеног прерастања у Београдски универзитет, наставу немачког језика држао је још и гимназијски професор, Владимир Малина, а извесно време и др Милош Тривунац. Школске 1890/91. године наставу француског језика покривао је Алфонс Дезире Маргу, а на руској катедри наставу за студенте свих факултета изводио је др Радован Кошутић.

У тридесетогодишњем раздобљу свога постојања, на лекторату намењеном за слушаоце свих факултета, по наставном плану, француски се језик учио на све три године тадашња три постојећа факултета, руски почев од

1877. године, а немачки језик од 1891. године. Извесно време није постојао лектор за француски језик, а лектор за немачки језик био је учитељ протестантске основне школе, поменути Херман Резнер. У то време у средњим школама се по избору учио само француски или немачки језик. Године 1880, када су студије на Техничком факултету продужене на четири године, са увођењем неких нових предмета, не мења се ништа битније по питању изучавања „туђих језика“, а такође се ни уредбом из 1896. и 1900. године, ништа битније није изменило. Етапа развоја Велике школе на измаку 19. и почетком 20. века (1896–1905), може се, по Владимиру Грујићу, ипак издвојити од претходних етапа, пошто се може окарактерисати као етапа која је начинила крупан корак ка стручном подизању факултетске наставе уопште.

Што се, пак, тиче енглеског језика, настава тог предмета уопште није била заступљена на Великој школи. Било је, међутим, покушаја да се уведе настава енглеског језика на новозаведеној Великој школи и то на самом почетку њеног постојања. Учитељ страних језика, Карло Цапф упутио је октобра 1863. године молбу министру просвете са жељом да на Академији, тј. Великој школи, предаје енглески језик и то приватно. Обучавање би се, како он предочава у својој молби, заснивало на „практичним но граматичним правилима“. Академијски савет био је, наиме, мишљења да се ова „просба одбије“ док се не нађе учитељ чије би квалификације задовољиле „неужне изображености“. Како је сам Цапф навео, он је „приватни и практични учитељ немачког, француског, италијанског и енглеског језика“, не приложивши потврде и доказе о томе, одбијен је због недовољног познавања, мада, како сам наводи, „овде више година живећег српског језика“, јер, како је ректор Академије Коста Бранковић у свом одговору министру просвете и црквених дела навео, „до сада је то давало повода многим неприликама, шта више и о узajамним тужбама између учитеља и ученика“. Мада је у изменама и допунама Закона о Великој школи од 20. децембра 1873. године у члану девет стајало да за учење страних нових језика, министар просвете по договору са Академијским саветом може по потреби поставити „особите наставнике“, било је и надаље обавезно за ученике свих факултета само учење француског језика, а питање енглеског језика остало је још дуго времена по страни и потпуно неактуелно. Проћи ће отада још две деценије и тек крајем 1884. године, питање наставе енглеског језика на Великој школи покренуће својим приступним предавањем, одржаним на Великој школи, приватни доцент Никола С. Јовановић, „Американац“. Говорећи о „значају енглеског језика за српску науку и практику“, док се окреће чиновски точак цивилизације и док се одвија чиновски напредак Америке, нагласио је, ми Словени, као најскромнији и најмлађи ђаци у великој школи модерног човечанства, нужно морамо изучавати стране језике, не само међународно потребан француски језик, већ и језик земље и народа са којим смо у тако ретком додиру. Културни колоси нас окружују, „наша несретна прошлост највише је крива нашем заостајању“, али „ни најнесретнија прошлост не може нас ослободити тешких позива садашњости и још тежих услова будућности“. Он сма-

тра да је „наша наука тако нејака, наша практика тако неука“, зато скоро визионарски моли свој аудиторијум да верује, да је „данас улазећи језик инглески, само први кључ од првих врата, првога народа на земљи“.

На предлог тадашњег ректора, др Марка Леке, тада је покренуто само питање наставе немачког језика и то после непуне три деценије његовог непостојања и потпуне незаступљености на Великој школи. Ректор је у свом обраћању министру просвете изнео мишљење да би било корисно по ученике Велике школе, када би имали прилике, изучавати живе туђе језике, нарочито руски и немачки језик, а те би предмете имали предавати наставници у рангу учитеља језика. Исти датум носи и предмет о постављању Хермана Резнера за хонорарног учитеља немачког језика на Великој школи, као и предмет о постављању Љубе Стојановића, професора Друге београдске гимназије за доцента руског језика на Великој школи.

Када је француски језик у питању, та потреба је већ подмирена постављањем контрактуалног професора госп. Д. Маргуа.

Јуна месеца 1897. године разрешен је Херман Резнер својих наставничких дужности, и то после доношења нових уредаба Филозофског факултета, јер уз немачки језик, по тој уредби, иде обавезно и немачка литература, а за ту врсту наставе, Херман Резнер није добио надлежне квалификације. Тако катедра за немачки језик остаје дуго времена непопуњена и ми отада бележимо велике напоре да се попуни упражњено место наставника немачког језика квалификованим и стручним наставником. Потом је уследило расписивање силних и безуспешних стечајева, тј. конкурса за попуњу тог неопходног радног места. На расписани стечај у „Српским новинама“ на упражњену професорску катедру за немачки језик и књижевност, јавио се 1900. године др Јосиф Флоршиц из Загреба и Херман Лилер, који се налазио на војном вежбању у Нишу, иначе професор Гимназије краља Александра I. Пошто је Лилер у међувремену примљен за редовног професора Војне академије, његова молба бива повучена. На Војној академији његово име остаје забележено као еминентно име аутора уџбеника и речника за војне струке. Новији речник после њега оставио је ту и професор и потоњи академик др Зоран Константиновић. Трећепозивац, велики патриота и српски официр, професор Хенрик Лилер, повео је групу ђака преко Албаније боравећи у Солуну као делегат Министарства просвете. Одликован је орденом Белог орла с мачевима за војничке заслуге и орденом Светог Саве с лентом за своје заслуге у просвети.

На предлог Академијског савета Српске краљевске Велике школе, ректор је, саопштавајући избор др Јосифа Флоршица, молио министра да потврди његов избор. Флоршиц је примљен под условима које је сам поставио у молби. Контрактуално би служио као редовни професор барем годину дана, док не стекне поданство, тј. држављанство, или како он то назива, „подајност у краљевини Србији“. Затим је условио да му се десет „службовних година од 1890. до 1900. проведених у Аустро-Угарској монархији“ урачуна у професорску службу на Великој школи београдској и у закониту чиновничку пен-

зију. Позивајући се на пријатељевање са професором Љубом Стојановићем са катедре за руски језик, он пролонгира и одлаже свој прелазак у Београд. „Замјерило би ми се увелике, да оставим ученике своје, које сам водио толике године, баш уочи матуре“, образложио је он начелнику Министарства свој недолазак, потписујући се притом чак, нашом ћирилицом. На писму приватног формата, без могућности увида у тачан датум, јер је тај део поцепан, он се види „понуканим, одрећи се наде и воље да заузме мјесто професора германистике на Великој школи београдској. Очитујем, да држим особитим одликовањем, што сам био за то мјесто одређен, избором професорског збора Велике школе. Молим лијепо, да бисте ми извољели послати, ако може бити, пријепис записника о мојем избору за професора Велике школе“, завршио је штуро своје молбено писмо. Потврда о пријему на Велику школу му је, највероватније била потребна као референца због његовог даљег службовања, јер ће касније покривати катедру за индоевропску компаративну филологију у Загребу, све до своје смрти 1916. године.

Крајем школске 1889. године упражњена је катедра за руски језик и маја 1890. године изабран је на њу Милош Милојевић, директор ниже лесковачке гимназије, за редовног професора за руски језик с литературом и погледом на литературу осталих словенских народа.

Вероватно није неинтересантно поменути и раније нереализоване стецајеве за употпуњавање катедре за немачки језик и књижевност. Када на расписани стечај из 1897. године нису изабрани професори Стеван Предић и Владимир Малина, јер за свој избор нису добили потребан број гласова, одлучено је да се изабере привремени наставник, док се државни питомац, тј. стипендиста краљевине Србије, Владислав Рибникар не врати са германистичких студија из Немачке. Из ректоровог писма, упућеног министру просвете, видимо да је то једно лице до повратка г. Рибникара, Владимир Малина. По повратку из Берлина, покреће Владислав Рибникар у јануару 1904. године српски дневни лист „Политика“, а уместо њега, на годинама упражњену катедру за немачки језик и књижевност долази великошколац и српски питомац др Милош Тривунац, у кога је српска влада много новца уложила за његове студије на страни, као што је то случај са браћом Павлом и Богданом Поповићем и многим другима. До Тривунчевог доласка из Минхена, јер је он као доктор романистике пребачен на германистику, и даље је био хонорарно ангажован Владимир Малина, аутор немачке граматике и учитељ језика у Гимназији краља Александра I.

Безуспешан напор Велике школе за попуњавањем упражњене катедре за немачки језик и књижевност, сликовито илуструје и расписани стечај од 26. септембра 1902. године, „пошто у нашим средњим школама нема довољног броја стручних филолога за немачки језик“. На тај стечај пријавили су се Рудолф Бикловић, професор Гимназије кнеза Михаила у Пожаревцу, др Иван Кикерез, професор из Загреба и већ поменути Владимир Малина. Почетком јануара 1903. године, старешина Филозофског факултета, Ђорђе Станојевић,

саопштава ректору да ни један кандидат нема потребне квалификације, те да је одлучио да препоручи министру просвете да одобри потребно одсуство романисти Милошу Тривунцу, супленту Гимназије Краља Александра I, да му се одобри потребно одсуство ради усавршавања за немачки језик на страни. Осим тога, да се умоли г. министар да се распише стечај за још једног питомца за изучавање истога језика у иностранству, ради веће сигурности при избору наставника за тај предмет. Изгледа да је тада послат још један стипендиста који се вратио без стеченог доктората. Владимир Малина је радио у семинару за француски и немачки језик и књижевност са професором Богданом Поповићем и др Јованом Скерлићем доцентом за француски језик и теорију књижевности. Дужности хонорарног наставника Велике школе разрешен је Владимир Малина 31. децембра 1904. године, доласком др Милоша Тривунца на ту катедру, коју је он покривао све до доласка хакенкројца и Хитлера.

Као што је у свом извештају о Великој школи за 1903/04. школску годину тадашњи ректор др Марко Леко саопштавао министру просвете и црквених послова да би крунисање његовог величанства краља Петра I и оснивање првог српског универзитета била два најлепша споменика у тадашњој јубиларној 1904. години у Србији, тако и ми данас, са дугим временским премошћењима стојимо на једном новом прагу Универзитета у Београду, свесни да се много тога у Србији 20. века по питању страних језика мењало и изменило, али се ипак није далеко стигло, а то би могло да буде предмет једног новог предстојећег истраживачког рада, и надамо се да би 21. век требало да донесе неке радикалније, животворније и успешније промене и напредак.

ЛИТЕРАТУРА

Тешић (1983): В. Тешић, *Школе и усџанове*, Историја српског народа VI/2 506.

Несторовић (1890): Ј. В. Несторовић, *О насџави живих језика. Знање џуђих језика*, Наставник 4, 561.

Ђорђевић (1931): Ж. Ђорђевић, *Школе и џросвета у Србији (1700–1850)* Београд, 42.

Милићевић (1867): М. Ђ. Милићевић, 1868., *Школе у Србији од џочетџка овоџа века до краја шк. џ.* 1867. Гласник српског ученог друштва, књ. VI

Грујић (1867): В. Грујић, *Велика школа у Беоџраду*, Годишњак града Београда, књ. 18, 298.

Грујић (1973): В. Грујић, *Велика школа у Беоџраду уочи џрерасџања у Универзџетџ*, Годишњак града Београда, XX, 267.

Симоновић (1985): М. Симоновић, *Развој насџаве сџраних језика у Србији (1820–1863)*, Зборник Историјског музеја Србије, 97.

Крњаић-Цекић (1994): Н. Крњаић-Цекић, *Школовање у иносџрансџиву Владислава Рибникара*, «Политика» 17.08–27.08.1994.

Крњаић-Цекић (2000): Н. Крњаић-Цекић, *Ко дуго живи, много и доживи. Реч-две о сјолејном храсћу наше романисџике, ѓрофесору др. Николи Банашевићу*, АНАЛИ Филолошког факултета, књ. XX, 31–53

Крњаић-Цекић (2001): Н. Крњаић-Цекић, *Великани срјске ћерманисџике I* Српски језик, 6/1–2, година VI, Београд

Крњаић-Цекић (2005): Н. Крњаић-Цекић, *Великани сејске ћерманисџике II*, Српски језик, 10/1–2, година X, Београд

Крњаић-Цекић (2008): Н. Крњаић-Цекић, *Сваки човек има своје време, свако време има своја човека*, Машински факултет Универзитета у Београду, Београд

Радевић (1965): М. Радевић, *Први Руси ѓрофесори у Београду*, Историјски гласник, 1, 83–88

Дамјановић (2000): Д. Дамјановић, *Руски језик у Србији*, Београд.

Јовановић (1884): НС. Јовановић «Американац», 1884: *Значај инјлеској језика за срјску науку и ѓрактџику*, Београд Краљевско-српска државна штампарија

Половина (1968): П. Половина, *Насџава и уџбеници француској језика у Србији до 1873. г.*, Анали Филолошког факултета 9, 144

Тривунац (1968): М. Тривунац, *Зборник у часџ Бојдана Појовића. Из ђачких успомена*, Београд

150 година Универзитета у Београду (1988), 1838–1988, Београд

Споменица у поводу 300-годишњице Свеучилишта у Загребу, 1969.

Архив Србије, МПс, 1859, I, 39; 1863, VII, 1519; 1897, XXVI, 95;

АС, МПс, 1901, VI, 29;

АС, ВШ, 1891, 174 и 175;

АС, МПс Крф 1916, 1917, и 1918. г.

Nada M. Krnjaić-Cekić

Universität Belgrad

Maschinenbau Fakultät

FREMDSPRACHEN IN SERBIEN

(BU Vorläufer)

Zusammenfassung: An der Belgrader «Velika škola» waren seit dem Jahre 1873 nur französische Literatur und lateinische Klassiker nach dem damaligen Lehrplan obligatorisch. Russisch wurde seit dem Jahre 1877 und Deutsch seit dem 1891 am Lektorat für alle Studierenden an der drei bestehenden Fakultäten gelernt. Die Einführung des Englischen blieb als eine einsame und jahrzehntelange nicht realisierte Idee.

Schlüsselwörter: Einführung und Vernachlässigung der Fremdsprachen, Lehrkräfte und ihre Abwechslung, ständige und vorläufige Lehrpläne, Lektorat für die Studenten an allen Fakultäten.

Драган Ж. Лукић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 37.064.2 ; 37.018.32
ИД БРОЈ: 175688716

Стручни рад
Примљен: 12. маја 2009.
Прихваћен: 8. октобра 2009.

МОГУЋНОСТ ПРИМЕНЕ ПРОГРАМА ТЕТ (TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING „КАКО БИТИ УСПЕШАН НАСТАВНИК“) ТОМАСА ГОРДОНА У ИНТЕРНАТСКИМ УСЛОВИМА, СА ПРАКТИЧНИМ ПРИМЕРИМА

Апстракт: Аутор се у овом раду бави теоријском анализом модела конструктивног решавања сукоба и ненасилне комуникације др Томаса Гордона у интернатским (домским) условима, наводећи при том и прецизне методичке приказе из свакодневне праксе.

Кључне речи: комуникација, интеракција, конфликти, стицање социјалних вештина, модели ненасилне комуникације, конструктивно решавање сукоба

УВОД

Када је „етос“ тј. социјалнопсихолошки аспект система вредности нације (Звонаревић, 1976) у виду „магле“, много је труда, стрпљења и времена потребно да се на холистички начин поново и поново бавимо појмовима као што су *комуникација, интеракција, емпатија, алируизам, вредносна оријентација младих, конфликти, стицање социјалних вештина, модели ненасилне комуникације, конструктивно решавање сукоба.*

Васпитно-образовни простор је осетљив, посебно када се односи на средњошколске домове, где је степен вероватноће дешавања доброг или лошег код васпитаника много већи него у самим школским установама. Специфичност и разноликост отвореног курикулума у домовима ученика, посебно у једном од три програмска подручја рада васпитача – развијању личности и социјалног сазнања, може се приметити у низу утицаја како традиције, тако и одређених научних оријентација и тенденција у области социјалних односа.

У недовољно прецизно дефинисаном појмовном констелату програмских подручја рада у дому у Србији, где се одвајају развој личности и лична компетентност, у самој операционализацији плана и програма васпитача кроз

обраду васпитних тема виде се и бихејвиорални и когнитивни, и когнитивно-бихејвиорални приступи. Додуше, имајући у виду да је домска педагогија у Србији још увек изразито неразвијена као посебна научна дисциплина, „степен намере“ увођења одређених научних приступа у праксу је под знаком питања.

Назнаке научних утицаја највидљивије су кроз примену такозваних дисциплинских модела – од Кантерових и модела „чврсте дисциплине“, који припада бихејвиоралном приступу, Гордоновог и адлеријанског модела који се могу поставити у поље когнитивног, преко Розенберговог, до Гласеровог модела – приступа без присиле, који много већи утицај има у суседној Хрватској и Словенији.

У Србији се у новије време, кроз теоријска разматрања Драгана Јешића, нуди могућност методичке примене одређених секвенци модела „Школе живота“, Амоншвилија, који представља класичан облик пасторалне бриге и увођења појма *духовно* у домски амбијент (Јешић 2007).

Један од најчешће примењиваних јесте модел три пута номинираног кандидата за Нобелову награду из области психологије, професора Томаса Гордона, који се односи на *принципе и технике ефикасних људских односа, искреној међуљудској комуникацији и конструктивном решавању конфликта* (Гордон 1974).

У овом раду ћемо поред теоријског приступа овој дисциплини и стављања у корелацију са другим моделима, изнети и конкретан пример из домске праксе, где је коришћен Гордонов модел конструктивног решавања конфликта.

МОДЕЛ ТЕТ (TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING – „КАКО БИТИ УСПЕШАН НАСТАВНИК“), ТОМАСА ГОРДОНА У СИСТЕМУ ТЕОРИЈА ВАСПИТНОГ ДЕЛОВАЊА

Стратешки принцип Програма васпитног рада у домовима ученика у Србији, јесте пружање стручног и личног поверења васпитачима. Њима је препуштен веома одговоран процес конкретног програмирања и операционализације. То значи да се заједнички усвојени циљеви и основне програмске обавезе које важе за све, могу реализовати кроз разноврсне садржаје и применом различитих васпитних метода и организационих облика рада (Трнавац 2005: 11).

Не желећи да правимо систематизацију васпитних утицаја, а истичући да је Методика васпитног рада у ученичким домовима шири, комплекснија, уопштена, износимо само графички приказ категорија дисциплинских модела (Голдштајн и Голдштајн 1995), како би се увидео положај Гордоновог модела.

Нагласак	Односи–слушање Слушање, развијање односа, развијање унутрашњег локуса контроле	Суочавање–уговарањ Постављање питања, прављење уговора, коришћење логичких последица	Правила–награде/казне Модификација понашања, примена награда и казни
Модел дисципине	<p>Обучавање наставника успешности (Teacher Effectiveness Training – Т. Е. Т.)–Гордон (Gordon)</p> <p>Унутрашња дисциплина (Inner Discipline) – Колорозо (Coloroso)</p> <p>Изван дисциплине (Beyond Discipline) – Кон (Kohn)</p> <p>Трансакциона анализа (Transactional Analysis) – Харис (Harris)</p> <p>Разјашњавање вредности (Values Clarification) – Симон, Хау и Кершенбаум (Simon, Howe and Kerschenbaum)</p>	<p>Дисциплина без суза (Discipline without Tears) – Драјкурс (Dreikurs)</p> <p>Реалитетна терапија (Reality Therapy) – Гласер (Glasser)</p> <p>Дисциплина са достојанством (Discipline with Dignity) – Карвин и Мендлер (Curwin and Mendler)</p>	<p>Чврста дисциплина (Assertive Discipline) – Кантер и Кантер (Canter and Canter)</p> <p>Позитивна дисциплина (Positive Discipline) – Џонс (Jones)</p> <p>Модел вођења и кажњавања (Leadership/Punishment Model) – Добсон (Dobson)</p>

Преузето (Гашић-Павишић 2005: 95)

Према Сузићу, који истиче неопходност систематизације теорија васпитног деловања и сврстава их у четири категорије: а) асимилационо-интеграционе теорије, б) теорије експанзије, в) медијаторске теорије, г) интерпретативне теорије, читав опус Томаса Гордона припао би медијаторској теорији.

Суштина медијаторских теорија је у идеји да се васпитно деловање одвија разменом или медијацијом (посредовањем), где је личност перманентно изложена и активно укључена (Сузић 2001: 10).

Иако су многи Гордонов модел „Како бити успешан наставник“ сврставали у категорију дисциплинског модела, он у образложењу свог приступа, које се и данас, након његове смрти, налази на сајту организације чији је он оснивач и која промовише његово учење, износи јасно противљење дисциплиновању деце, истичући терапеутску, васпитачку и лидерску усмереност на личност, васпитаника и групу.

Неки теоритичари овај модел сврставају у интервентне програме који се баве конфликтима. Суштину ових програма чине: прво, да се разумеју своје сопствене потребе, а затим и охрабривање самопоштовања и поверења у себе; друго, развијање посебног односа према другом и свест о томе како наше понашање утиче на другу особу (Плут 2000: 23). Према овим ауторима постоји шест темељних принципа интервентних програма: 1) препознавање својих потреба; 2) прихватање другог; 3) развој ненасилних комуникационих стратегија; 4) подстицање самоафирмације; 5) подржавање толеранције и отворености и 6) моделирање процедуре конструктивног разрешавања конфликта.

Међу овим програмима треба навести: Arik, 1994; Barrie, 1984; Faure & Rubin, 1993; Brandes & Phillips, 1977; Babbitt, Gutlove & Jones, 1994; San Francisco Program, 1987; Cornelius, Faire & Hall: Chatswood Program; Sheehy, 1988; Nia Azariah, Kern Crotty & Bangel Louise: Cincinnati Program, M. Rosenberg и други (Плут 2000: 23).

Такође треба напоменути да постоји читав низ програма који у оквиру програма борбе против насиља подразумевају и комуникационе вештине: *Програм превенције силецијсџива (The Bullying Prevention Program)* норвешког аутора Дана Олвеја, *Учините вашу школу ошторном на насиље (Bully – Proofing Your School)*, програм који је настао у Денверу (Колорадо) на основу Олвејевог програма, *Голдштајнов први и други програм – Учење замене агресије (Aggression Replacement Training)*, *Просоцијални програм за агресивне младе (Prosocial Curriculum for Aggressive Youth)*, *Програм Градитељи мира (Peace Builders)*, аутора Фланерија и сарадника, *Игра доброг понашања (Good Behavior Game-GBG)*, *Процена ученикове претње (Student Threat Assessment)*, приступ који је првобитно развила Тајна служба САД итд. (Гашић-Павишић 2004: 8–11). Изнели смо мноштво модела да бисмо указали на њихов изузетно широк избор и сложеност.

СУШТИНСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ГОРДОНОВОГ МОДЕЛА

Томас Гордон (1918–2002), творац је више програма који се баве поучавањем вештина комуникације и метода решавања проблема родитеља (Р.Е.Т), наставника (Т.Е.Т) и менаџера у корпорацијама (Л.Е.Т.), а настали су из првобитног, „group-centered leadership“, модела вођства усмереног на групу.

Оштро супростављен бихејвиористима, уместо надзора, притиска, кажњавања, награде, Гордон артикулише појмове *активно слушање, сарадња, емпаџија, решавање проблема, конструктивно решавање сукоба*. Он истиче да исходите васпитно-образовног процеса увелико зависи од квалитета комуникације и интеракције (саодноса).

У овом поглављу у кратким цртама појаснићемо неке појмове који су „носећи“ у Гордоновом моделу, а указаћемо и на специфичност њихове (само)реализације у средњошколским домовима.

КОМУНИКАЦИЈА

Слање, њимање, размена, њреношење, сїровођење, свесно, несвесно, знак, симбол, реч, слово, само су неки од појмова који су садржани у појму комуникација.

СПЕЦИФИЧНОСТ ДОМСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Треба нагласити да се специфичност домске свеколике организације огледа у распону од просторне и функционалне ограничености па до наметнутих комуникацијских интеракцијских веза, и то у једном од најосетљивијих развојних животних стадијума, а далеко од породичног дома.

То подразумева и специфичност комуникације између самих васпитаника, васпитаника и васпитача, стручних сарадника, директора и других лица запослених у дому, између васпитаника и школе, али и осталих друштвених и природних сегмената.

Сама чињеница да се (не)својевољно са осталим васпитаницима дели соба (по нормативима је то седам кубика ваздуха у соби), купатило, кухиња, тањира, ножеви и остали домски сегменти, да је контакт са једним те истим лицима неминован, да се успостављају и мењају положаји, да васпитаници улазе један другоме у такозвани лични простор, да се радују и сукобљавају, показује да је интернатска комуникација врло сложен процес и систем интеракције и динамизма васпитног деловања.

ЈЕЗИК НЕПРИХВАТАЊА: 12 ЗАСТОЈА У КОМУНИКАЦИЈИ

„Комуникациони блокатори“ саздани у научним радовима Карла Рочерса, а у сврху довршавања истраживања за Гордонову докторску дисертацију, на почетку су се односили на радове у вези са блокадом комуникације на релацији пацијент-психотерапеут. Касније је Гордон проширио опсег применљивости на друге популације, а допуњавајући списак порука неприхватања, дошао је до броја дванаест. Тих дванаест врста порука спречавају даљу комуникацију. Оне успоравају, инхибирају или потпуно заустављају двосмерни процес комуникације, неопходан да би се помогло ученицима да реше проблеме који ометају њихово учење (Гордон 1998: 34).

<i>12 заштоја у комуникацији</i>	<i>12 Communication Roadblocks</i>
КОМАНДОВАЊЕ, НАРЕЂИВАЊЕ	РУГАЊЕ, ЕТИКЕТИРАЊЕ
УПОЗОРАВАЊЕ, ПРЕТЊА	ИНТЕРПРЕТИРАЊЕ, ДИЈАГНОСТИКОВАЊЕ
МОРАЛИСАЊЕ, ПРОПОВЕДАЊЕ	ХВАЉЕЊЕ, САГЛАШАВАЊЕ, ПОЗИТИВНО ВРЕДНОВАЊЕ
САВЕТОВАЊЕ, НУЂЕЊЕ РЕШЕЊА	САСЛУШАВАЊЕ, УНАКРСНО ИСПИТИВАЊЕ
ПРИДИКОВАЊЕ, ПРЕДАВАЊЕ	САОСЕЂАЊЕ, ТЕШЕЊЕ, ПОДРЖАВАЊЕ
ОСУЂИВАЊЕ, КРИТИКОВАЊЕ	ПОВЛАЧЕЊЕ, ОДВРАЂАЊЕ, САРКАЗАМ

ЈЕЗИК ПРИХВАТАЊА: АКТИВНО СЛУШАЊЕ

Најефикаснији вид спречавања прекида комуникације по Гордону је активно слушање. О овом методу доста су писали Адлер и Роџерс. У чланку објављеном далеке 1957. Роџерс заједно са колегом Ричардом Фарсоном истиче да активно слушање подразумева интеракцију са другом страном и обезбеђује доказ да га прва страна разуме. Да би било ефикасно, активно слушање мора бити чврсто повезано са основним ставовима, у овом случају ставовима васпитаника. Ова техника се не може адекватно користити ако су наши основни ставови у супротности са основним појмовима. Ако је понашање празно и стерилно, ученици ће то брзо препознати. Док не покаже дух који искрено поштује потенцијалне вредности појединца, који узима у обзир и његове особености, наставник не може бити ефикасан слушалац (Роџерс и Фарсон 1957: 1).

Активно слушање значи чути како звучиш себи самом. Оно је темељ кооперативне комуникације и свакодневне интеракције међу људима. То је могуће ако смо спремни слушати друге и давати им подршку (Буразин и Бојковић 2003: 1).

ЈА-ПОРУКЕ

Ја-порука саговорнику доноси јасност, искреност и одговорност. То је порука којом се исказују вредновање и доживљај онога што чинимо или што други чине. Ја поштујем Вас, а желим да поштујете мене. Карактеристика ја-

порука је да оне не садрже негативни контекст, па саговорник не мора да носи штит, а камоли да употреби оружје. Овакве поруке у знатном броју случајева изазивају уважавање и разумевање аргументације.

Поруке, типа „Ћути, бре!“, „Седи, не мешкољи се!“, „Ти си мали безобразник!“, „Откад си ти Ајнштајн?!“, поруке су које доводе до повећања тензије, страха, стида, љутње, беспомоћности, радржљивости, па чак и агресивних испада и називају се ти-порукама.

Међутим, и ја-поруке носе могућу опасност. Први ризик се односи на самооткривање, па одбијање од друге стране делује много болније. Међутим, ако не постоји довољно самооткривања, настаје такође опасна фарсична ситуација. Наредна опасност се крије у много захтевнијој комуникацији, где се улаже већи напор пошто се анализира реч, синтакса, па долази до могућности промене самог себе, упозорава Гордон. Трећи ризик тиче се задржавања одговорности на себи, што је много теже него пребацити је на другог (Гордон 1998: 113).

Треба истаћи и два значајна поступка у решавању сукоба:

ПАРАФРАЗИРАЊЕ – понављање онога што је саговорник рекао. Техника парафразирања је двоструко важна, помаже у успостављању односа и поверења и помаже у истраживању самога себе.

ПРЕОКВИРАВАЊЕ – значење неког исказа добрим делом потиче из контекста у коме се налази тај исказ, а при томе се донекле мења смисао онога што је речено.

КОНСТРУКТИВНО РЕШАВАЊЕ СУКОБА (КОНФЛИКТА)

Сваки познати динамизам од самог стварања, укључујући и динамизам васпитног деловања, подразумева и незаобилазни додир, спор, судар, сукоб, па и битку системских елемената. Конфликти несумњиво могу да доведу и до деструкције и до креације (конструкције), узимајући у обзир јасан семантизам одређеног филозофског правца, псеудообразац по коме је, рецимо, после великог праска настао универзум. Самим тим они не носе атрибут ни доброг ни лошег. Неки аутори конфликт дефинишу као „социјално стање у којем учествују најмање две стране које имају (а) сасвим различите полазне тачке, на први поглед непомирљиве, и теже различитим циљевима које може да оствари само страна и/или које употребљавају (б) сасвим различита средства за остваривање одређеног циља“ (Wasmuth 1989).

Шта је иошребно за констїруктивни ирисїуи конфликтїу?

- децентрација – измештање и сагледавање из позиције другог,
- апстраховање проблема из сукоба,
- поглед са стране – латерални приступ проблему,

- јасно изражавање осећања,
- превођење на потребе,
- формулисање захтева или очекивања,
- тражење алтернативних начина задовољавања угрожених потреба за обе стране у сукобу,
- тражење и постизање консензуса и слављење.

Које су вештине потребне за овакав приступ ?

1. активно и рефлексивно слушање/слушање са емпатијом;
2. превођење исказа обе сукобљене стране на језик потреба и осећања;
3. превођење ТИ-говора у ЈА-говор;
4. поштовање себе – горуће потребе;
5. поштовање другог – његове/њене горуће потребе;
6. фокусирање на проблем (техника овде и сада);
7. јасно изражавање својих осећања и потреба у вези са проблемом;
8. уважавање другог и брига о њему у конфликту;
9. преузимање одговорности за сопствено понашање (Трикић и Коруга 2000: 44).

Што се тиче поља васпитно-образовног рада, по Гордону конфликт представља борбу или сукоб између две или више особа када њиховим понашањем једни другима ометају задовољење потреба и када им вредности нису усаглашене – „Оно што радиш (или не радиш) отежава ми живот (у дворишту, школи, дому) и онемогућава ми да остварим своје потребе“ (Гордон 1998: 136).

У зависности од друштвено-културолошких образаца и стилова рада наставника и васпитача приступа се решавању конфликта. По Гордону, из конфликта би требало да се изроде развојне, позитивне промене, без губитника или победника. На овим начелима почива „Конструктивно решавање сукоба“.

Конструктивно решавање сукоба је једна нова дисциплина која је сакупила знања не само психолога, већ социолога, политиколога, економиста, а у вези са понашањем људи у сукобима и начинима њиховог решавања. Ова дисциплина анализира основне заједничке карактеристике социјалних конфликта и тражи нова, конструктивнија решења за решавање сукоба (Мацура 2009).

Настао из учења чувеног прогресивисте и прагматичара Џона Дјуија, о „шест корака у решавању проблема који се креативно користе“ (односи се на проблем у учењу), Метод III (No-Lose or Win-Win Conflict Resolution) решавања конфликта без губитника, састоји се из шест засебних корака:

1. Дефинисање проблема
2. Смишљање могућих решења

3. Процењивање решења
4. Одлука о најбољем решењу
5. Одређивање начина спровођења одлуке
6. Процена колико је успешно проблем решен (Гордон 1998: 173).

У наредном поглављу ћемо, кроз практичне примере, приказати примену Метода III који представља могућу стратегију за промене понашања васпитаника, дома и домске климе и самих васпитача. Пошто се социјалне вештине целог живота морају вежбати, оне подразумевају и грешке које су саставни део сваке развојности. Појединачно ћемо описати и артикулисти сваки корак у конфликту.

Пример 1.

Ситуација: По кућном реду Дома, ученицу су дужни да устану ујутру до седам сати, обаве личну хигијену и наместе своје кревете. У четворокреветној мушкој соби, тројица ученика су у соби, док се један задржао у купатилу. Сви кревети су били намештени, али се један од ученика, обучен, поново увукао у туђи, доњи кревет, како би одремао још мало. На вратима се сусрећу васпитач који је кренуо у јутарњи обилазак и ученик који се враћа из купатила. Сви су поскакали. Из ове, наочиглед једноставне ситуације ускоро ће уследити конфликт.

Васпитач: Момци, устај, провера!!! (На самом почетку грешка – командовање, наређивање, ти-порука, без поздрава за добро јутро, без имало педагошког такта и тоpline. То не може бити провера, већ јутарњи обилазак јер дом није војна институција.)

Кревет ученика који се задржао у купатилу је у неред, ћебе на поду, постељина испрљана од патика.

Васпитач: Марковићу, ти си, дефинитивно, „скренуо са пута“!!! Боже, па ти спавао у ципелама?! Човече, хоћеш ли све да нас заразиш? То ти код куће тако! Брже промени постељину и дођи доле да попуниш изјаву и да позовемо родитеље (изјаве се иначе дају ученицима када писменим путем треба да изнесу свој прекршај, уколико буде потребно да се покрене дисциплински поступак). Твој кревет је увек незатегнут и алкав. (Приметно је више од грешака у комуникацији: етикетирање, ругање, осуђивање, наредба, претња, ти-поруке)

Васпитач одлази.

Марковић (уплакан): Лудаци једни, шта ми урадисте?! Ти си то, Петровићу?!

(Ти-поруке, етикетирање, претња, сукоб ескалира)

Петровић: Нисам ја, мајке ми! Нису то моји отисци од ципела. Не падај ме, нисам ја!!!

(Ти-поруке, наредба)

Марковић: Онда је један од вас двојице, Голубовићу и Нешићу!!!
(Ти-порука, осуда)

Нешић : Ја морам у школу.

Голубовић: Нисам ја, а ти Нешићу идеш у школу, да би избегао кривицу. Уколико одеш сада...

(Ти-порука, интерпретирање, претња)

Марковић Значи ти си, Нешићу, ђубре једно!!!

(Скочи, повуче постељину са горњег кревета, почне да скаче по њој).

(Климакс конфликта).

Нешић : Будало једна, то ми је кућна постељина. Сада ћу ја теби ...

(скочи на Марковића).

(Етикетирање, претња)

Ухвате се за ревере, другови их раздвајају, у том тренутку утрчава васпитач.

Васпитач: Агресивци једни! Идете сада код педагога, па код директора!!!

(Вређање, наређивање, претња)

Васпитач их хвата за руке и своди до васпитачке канцеларије која је уједно и канцеларија педагога.

Васпитач: Да знаш шта су урадили, од раног јутра праве хаос!!!

Педагог: Добро јутро. Јесте ли за један сок? Ђус, поморанца? Можете ли да седнете, молим вас? Морам да признам да сам се веома забринуо када сам чуо буку горе на спрату. Како се ви сада осећате? (Смиривање тензије, отварање врата, ја-порука)

Марковић: Професоре, веома се лоше осећам. Нешић ми је легао у кревет обувен и направио ми џумбус, нисмо се тукли, само смо...

Нешић: Шта мислите како се ја осећам. Он је мени скакао по постељини. Знате да због алергије од омекшивача спавам у својој постељини коју сам донео од куће. Његова је домска!!!

Педагог: Искрено ми је жао што се тако осећате сада. Значи, избио је сукоб после спавања са ципелама у Марковићевој постељини и скакања по Нешићевој постељини. (Ја-порука, парафразирање)

Марковић: Наместио сам, професоре, кревет и отишао у купатило. Када сам се вратио – хаос...

Нешић: Признајем, крив сам. Легао сам у његов кревет. Марковић спава на доњем кревету. Мрзело ме да се пењем.

Педагог: Ниси се попео на свој кревет.

Нешић: Било ми је хладно. Да знате колико ми се спавало! Када вас је за прође читавим телом. Нисам ни регистровао када сам се увукао у Марковићев кревет. Легао сам обучен вероватно зато што сам се бојао алергије, али, верујте ми, нисам то учинио намерно. (Рађају се Ја-поруке, рађа се аналогича, развојни концепт)

Марковић: Мене је онда обузео бес, поготову када ме је напао васпитач током провере. Бацио сам Нешићеву постељину, па сам се бацио на Нешића... Не знам ни шта је мени било... Погрешио сам... (Ја-поруке)

Педагог: Видим да се лоше осећате због јутрошњих поступака приликом обиласка јер, морам да признам, не свиђа ми се када кажете *провера*. Подсећа ме на неке друге институције. (Ја-поруке)

Нешић: Провера ми стварно ружно звучи. Сви грешимо јер нам је језик некад бржи од памети. Знате, професоре, морам да се извиним цимеру. (Ја-поруке)

Педагог: Наравно!

Марковић: Ја се теби извињавам, Нешке... Предлажем да мој отац сврати до твоје куће и донесе овде постељину, пошто мораш да спаваш у својој. (Предлог решења)

Нешић: Ја ћу твоју постељину однети у вешерај, да се опере, а тета-Јованки ћу помоћи када буде велика замена (постељина се мења сваке среде), да се реванширам. Погрешио сам. Водим рачуна о свом здрављу, а лежем у туђ кревет обучен. (Ја-поруке, извођење закључака, предлог решења)

Марковић: Схватам те. Радијатори хладни. И ја сам дрхтао у купатилу. (Емпатија, ја-поруке)

Педагог: Било је хладно ноћас, децо. Каснили су са почетком грејања. (Парафразирање)

Нешић: Предлажем да заменимо кревете. Да ја пређем доле. За сваки случај. (срдачно се осмехује)

Марковић: Слажем се. Ха-ха-ха... Ја предлажем да обришемо сузе и пружимо руку један другоме и напишемо извињење јер схватамо да смо направили тежак прекршај и да можемо да добијемо казну. Вас молимо да смислите неку алтернативу за казну.

Педагог: Стварно сам срећан због тога што сте схватили где сте погрешили – од лежања у туђој постељини, скакања по туђој постељини, па до хватања за ревере. Видим да тражите алтернативу. Слажем се да је алтернатива у неким случајевима изузетно битна, поготову када је сукоб у питању. Смислићу нешто. (Парафразирање и благо преоквиравање, поштовање принципа Модела III)

Марковић, Нешић: Хвала, професоре. Пуно сте нам помогли.

Епилог: Стручни сарадник кроз неколико дана на домском нивоу организује „Креветијаду“ – такмичење у брзом и квалитетном намештању кревета. Нажалост, Нешић и Марковић нису освојили титуле, али су били веома успешни.



„Креветијага“

Треба напоменути да је у овом примеру педагогу умногоме помогла и спремност самих ученика. Много је ситуација када „врата не могу да се отворе“ овако лако. У домском простору нема родитеља, утицај „трећих околности“ је изразито интензиван, тешко је срушити погрешне моделе социјалног учења, васпитаници се држе своје девизе: „боље се сналазим у свом нeredу него у вашем реду“, присутни су неискреност, конформизам или опортунизам, негативна прагматичност донета из „ранијег живота“, увртложени вредносни системи и друге референце, поготову педагошко-психолошке и личне компетенције васпитача. Али нам то не даје за право да одустајемо, већ да проналасимо најпогодније методе и средства за развојно-подстицајно васпитање.

Ако се томе дода и адаптациона криза која код ученика првог разреда, према истраживањима, може да траје и више од два месеца, и у којој се интензитет доживљаја неких ситуација вишеструко појачава, уз појаву аутократског стила рада васпитача који се ослања на моћ, чинећи ученике слабим, беспомоћним и незрелим – последице су несагледиве.

Сигурно би било другачије да је васпитач реаговао, рецимо, овако:

Васпитач (алтернатива): Добро јутро, момци, диван дан пред нама! Како сте спавали и како се осећате?

СУКОБ ВРЕДНОСТИ И МОДЕЛИ КОНСТРУКТИВНОГ РЕШАВАЊА СУКОБА

Неретко васпитачи долазе у ситуацију, када су у питању вредносни системи, да замуцкују, да траже неке излазе у ћорсокацима савременог друштва.

Тешко је решавати конфликт када је на нивоу потреба, а камоли на нивоу вредности (Гордон 1998: 223). Онда се веома греша, онда се и васпитаник и васпитач осећају немоћно и безизлазно. Неки се наставници у школи крију иза дневника, иза „образовног“, када дође до васпитних проблема. Међутим, у домским околностима, васпитно је примарно и сви учесници у интеракцији су поприлично разоткривени.

Изнећемо у кратким цртама само неке примере из праксе када се греша, али када је готово немогуће наћи решење, осим можда смирити тензију, артикулисати ставове и чекати развијање ситуације.

Пример 2.

Девојчици је преминуо отац. Васпитач прилази да смири ученицу.

Васпитач: Јако ми је жао што видим да се секираш. Убеђен сам да је он на неком другом, бољем месту, на небу са анђелима. (Ја-порука, али намећање религијских ставова)

Ученица: Прво, зар сам ја лоша па је отишао међу боље?! Друго, професоре, поштујем што носите бројаницу, али ја сам атеиста, зато немојте да ме смарате.

Да ли је требало да се васпитач у коментарисању заустави после прве реченице? Грешка би била рећи и – Прекинуо муке! Шта да се ради... Нека иде по реду... Осетљивост васпитаника, када је у питању феноменологија смрти, с обзиром на црте личности, веома је различита. Тако и приступ треба да буде различит, само без непотребних констатација и предимензионираног осећања.

Пример 3.

Девојчица, прве године затечена је у касним ноћним сатима у мушкој соби, како лежи у кревету са једним учеником. Сутрадан пре подне позвани су родитељи јер се по Правилнику то сматра тежим прекршајем.

Отац (видно љут): Због чега сте ме звали?

Васпитач: Добар дан, господине, молим Вас, раскомотите се. Јесте ли за кафу?
(спуштање тензије, отварање врата).

Отац: Оћу, само ако имаш и ракијицу.

Васпитач (осмехује се): Наручићу кафу, ракије нам је понестало.

Отац: Кажу што си ме звао?

Васпитач: Стварно ми је драго што сте овако брзо дошли у Дом. Но, да пређемо на ствар. Ваша ћерка је ноћас око 3.00 била у мушкој соби, у кревету са једним учеником. Знате, према Уговору, то је тежак прекршај. Оно што ме је веома забринуло је њена самоиницијативна изјава да јој то није први пут. Знате... (Ја-поруке, артикулација проблема)

Отац: Слушај, бре, и ја сам био велики љубавник у њеним годинама .

Ученица: Ето видите, професоре, да се тата не љути, он зна да сам ја одрасла.

Васпитач: (занемео).

Овај истинити пример из праксе је можда екстреман, вулгаран, баналан, спада у гротеску, али је доказ тешкоће решавања сукоба вредности.

Метод III може да буде тотално неефикасан у многим сукобима вредности, било да се ради о укусу, правди или моралу. Треба користити и друге принципе и методе који могу да умање учесталост ове врсте сукоба, почев од адекватнијих вештина саветодавног рада, препуштања дела одговорности васпитаницима и изградње сопственог модела вредности (Гордон 1998: 228).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У раду смо изнели само неке предности и недостатке метода програма ТЕТ (Teacher Effectiveness Training – „Како бити успешан наставник“) Томаса Гордона, које смо забележили у домским условима. Стварну (не)ефикасност овог модела могу да потврде искључиво емпиријска истраживања. Према подацима са сајта организације коју је основао Томас Гордон, за тридесет и више година, може се закључити да и није било озбиљнијих истраживања која би поткрепила принципе модела. С обзиром да се програм спроводи у тридесет и нешто држава света, делује помало парадоксално чињеница да истраживања нема. Критичари замерају Гордону да се промене односе првенствено на наставника, а много мање на самог ученика. Битна критика се односи и на претерано негирање и погрешну интерпретацију бихејвиоралног приступа.

Можемо да закључимо да било који метод који се примењује у васпитном раду, па и у домским условима, није стална и непроменљива категорија. Дobar метод мора да садржи развојну карактеристику, а у супротном је то у најмању руку, губљење времена. Метод програма ТЕТ (Teacher Effectiveness Training – „Како бити успешан наставник“) Томаса Гордона, у домским условима, може да представља не само једно од решења, него и могућу превентиву међувршњачких и других сукоба.

ЛИТЕРАТУРА

Авакумовић (1977): Н. Авакумовић, „Васпитна група и процес социјализације ученика“, Зборник *Васиљини рад у домовима ученика*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Ајдуковић. и Печник (1993): М. Ајдуковић, и Н. Печник, *Ненасилно рјешавање сукоба*, Загреб: Алинеа.

Братанић (1990): М. Братанић, *Микропедагоџија*, Загреб: Школска књига.

Богнар (1999): Л. Богнар, *Методика одгоја*, Осиек: Педагошки факултет.

Богнар (1991): Л. Богнар, *Говор ненасиља*, властито издање, Осиек.

Гашић-Павишић (1998): С. Гашић-Павишић, *Насиље над децом у школи*, Београд: Факултет политичких наука.

Гашић-Павишић (2004): С. Гашић-Павишић, *Насиље у школи и могућности иревенције*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Гашић-Павишић (2005): С. Гашић-Павишић, *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Големан (1996): Д. Големан, *Емоционална интелигенција*, Београд: Геопоетика.

Јешић (2001): Д. Јешић, *Породица и слободно време*, Ужице: Учительски факултет.

Јешић (2007): Д. Јешић, *Моделовање васпитној рада у домовима ученика утемељено на принципима Валдофске и хумано-личносне педагоџије*, Ljubljana: Zbornik povzetkov I mednarodne konference vzgoiteljev dijaških domov Separat speciale..

Клапан (1997): А. Клапан, *Учење у ученичком дому*, Ријека: Педагошки факултет.

Ковач-Церовић, Росандић, Попадић, Мацура-Миловановић (2000): Т. Ковач-Церовић, Р. Росандић, Д. Попадић, С. Мацура-Миловановић, *Учионица добре воље*, Београд: Мост.

Миочиновић (2004): Ј. Миочиновић, *Морални развој и морално васпитање*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Ракић (1973): Б. Ракић, *Васпитно деловање у малим групама*, Сарајево: Завод за уџбенике.

Росић (2001): В. Росић, *Домски одгој*, Ријека: Графтрејд.

Росенберг (1985): М. Росенберг, *Ненасилна комуникација*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Сузић (2005): Н. Сузић, *Педагоџија за XXI вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар.

Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Д. Франковић, Б. Ракић, М. Вилотијевић, *Васпитни рад у домовима*, Београд: Делта-прес.

Gordon Training International: About Thomas Gordon (2003):

<http://www.gordontraining.com/aboutdtg.asp>

Gordon Training International: Origins of The Gordon Model (2003):

<http://www.gordontraining.com/tgorigins.Asp>

Gordon Training International: Our Classroom Philosophy (2003):

<http://www.gordontraining.com/schoolphilo.asp>

Gordon Training International - Schools Research (2003):

<http://www.gordontraining.com/schoolresearch.asp>

Dragan Ž. Lukic
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

POSSIBILITIES OF APPLYING THOMAS GORDON'S TEACHER EFFECTIVENESS TRAINING PROGRAMME IN BOARDING SCHOOL CONDITIONS

Summary: The paper gives theoretical analysis of the programme for constructive conflict solving and non-violent communication models designed by Dr Thomas Gordon and their application in boarding school conditions. The analysis is supported with specific methodological examples of everyday practice.

Key words: communication, interaction, conflicts, acquisition of social skills, non-violent communication models, constructive conflict solving

Ana N. Đokić-Ostojić
Primary school „Sveti Sava“
Kragujevac

УДК: 37.033:502/504 ;
316.644-057.874:502/504
ИД БРОЈ: 175689228
Оригинални научни рад
Примљен: 15. јануара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ATTITUDES AND BELIEFS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO PROBLEMS OF ENVIRONMENTAL PRESERVATION AND PROTECTION

Abstract: Ecological education has a key role in achieving responsible attitude towards nature as well as in promotion of views and conduct with the aim of sustainable development. Apart from TIMSS 2003, the research which determined low level of student achievements in ecological field, in our educational practice there has been no research concerning the influence of education on students' attitudes towards environmental protection and improvement. The research presented in this work represents a part of pedagogical experiment carried out on a sample of 180 seventh grade students who studied the content related to ecology within biology curriculum. The intention of conducted survey was to determine the attitudes and opinions the students have about preservation and protection of the environment. The studied attitudes of interviewed students towards environmental protection and improvement are positive in large percentage, but they lack the knowledge about contaminators from the immediate environment as well as their influence to it. The readiness of students to participate in ecological projects is not high in percentage, and is only oriented to the actions in the immediate surroundings and with the immediate results. Ecological education will be successful only if teachers create the culture of critical thinking and if ecological education is not restricted to formal traditional education. The active role of students in the educational process is necessary for gaining the environmental knowledge, attitudes and habits leading to their pro-ecological behavior.

Key words: environmental education, environmental protection, students' views, primary school.

The intensive development of technologies as well as the growth of the Earth population, during the 20th and the beginning of the 21st centuries, have led to the enlargement of environmental problems, which are increasing and gaining global character. Many issues related to air pollution, water contamination, soil pollution, toxic waste and misuse of pesticides, have been considered from the standpoint of direct threat to human well-being. Today, there are more and more talks about direct human responsibility for nature (de Žarden 2006: 41). Global environmental problems like reduction of available natural resources, pollution and increasing population number are challenges for modern lifestyle.

The ecological crisis of the present world can be overcome by activating all social structures as well as improving ecological and youth education, where biology curriculum would have significant role in developing the rational attitude towards nature by respecting its laws (Станисављевић и Радоњић 2009: 31).

Education is crucial for promotion of sustainable development and improvement of capability of people to deal with environmental issues as well as the issue of community development. According to Agenda 21 of UNESCO, education for sustainable development requires a new vision of education – the one which could help people better understand the world they live in and to turn to future, knowing that they could play an important role in solving the complex and interdependent problems which endanger our future, such as environmental degradation, collapse of the urban environment, population growth etc. Such vision requires that all parties involved in the educational process – teachers, educators, designers of educational programs, designers of education politics and authors of educational materials – promote the value system as well as the ethics which is, *inter alia*, susceptible to the use of natural resources. Teacher's role is utterly important, because only creative and interesting teaching could help students develop knowledge, skills, values and attitudes leading to better understanding of the need of environmental preservation (Barazza and Cuaron 2004: 22). For thorough understanding of nature students need theoretical knowledge which would help them adjust rapidly to changes in material sphere. Gaining this knowledge is just one side of what they need to learn and adopt, while the other side is the application of this theoretical knowledge to every-day life while dealing with various issues and problems (Ђорђевић 1997: 191).

On a primary school level education is essential in forming students' environmental awareness. Elementary ecological knowledge, which students gain through curriculum of biology in primary schools, is, by itself, insufficient for development of environmental awareness. Constitutive elements of environmental awareness are, beside ecological knowledge, evaluation of environmental situation and environmental conduct (Недељковић 2002: 21–22). Since environmental teaching contents have an important role in development of responsible attitude towards nature, the significant fact is that some researches have shown the students do not understand basic ecological terms even after being taught /studying them. The reason for that lies in a fact that students' prejudice, habits and attitudes towards the environment, which greatly affect studying, are not considered in the process of creating curricula and teaching materials (Sander et al. 2006: 119).

Long teaching practice has pointed out that primary school students have some difficulties adopting ecology curriculum in elementary schools in Serbia, primarily the part related to characteristics of different ecosystems and their protection. In International research of students' achievements in the field of ecology, TIMSS 2003, in the cognitive area of analysis and reasoning, our students

showed lower success than the world average (Шевкушић и др 2005: 138–161). The explanation for these results maybe lies in the fact that there is a disbalance between the planned goals of ecological teaching program and the actual teaching process, the gap between rhetoric and reality. The causes of the present disbalance, which were researched among primary school teachers, are listed as the lack of time, resources, knowledge and skills.

THE AIM OF RESEARCH

Summing the aforementioned problems in practice, the significance of ecological education as well as the lack of research related to students' attitudes about ecological education and environmental protection, this paper presents the research whose aim includes establishing attitudes, beliefs and opinions of seventh grade students, related to problems of environmental protection and preservation. This research is a part of the pedagogical experiment by which it has been determined that the rate of efficiency of a field work, in teaching ecology, upon the quality and retention of students' knowledge, is high.

RESEARCH METHODOLOGY

The sample included 180 seventh grade students, 87 girls and 93 boys, from three primary schools on the territory of Kragujevac: "Sveti Sava", "Dragiša Mihajlović" and "Natalija Nana Nedeljković". The research was conducted in May 2009.

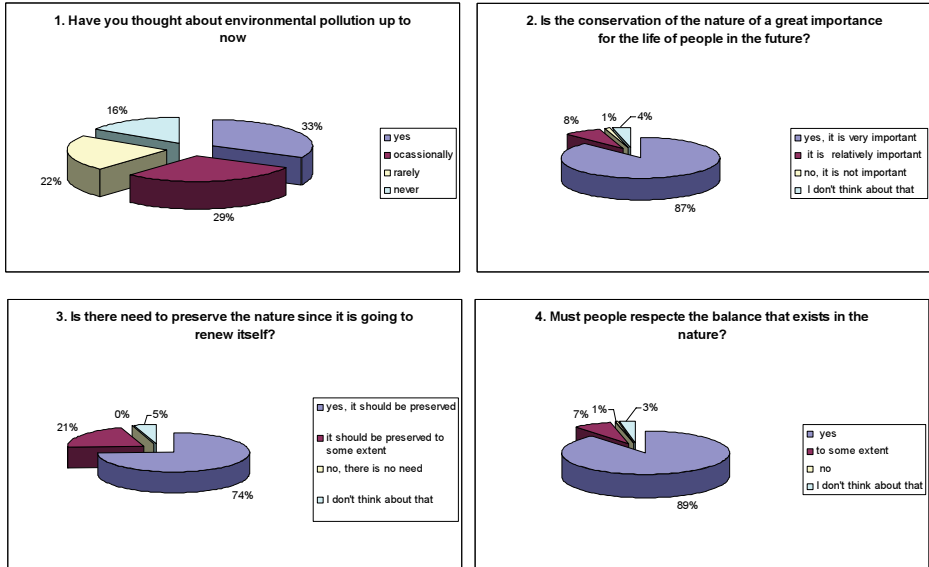
Survey was conducted anonymously, immediately before the completion of biology teaching program through which students got acquainted with ecological terms, the types of ecosystems, living world of these ecosystems, as well as the human impact on the environment.

The survey list (Attachment No. 1) included 14 questions: 12 questions made by a modified scale of Likert type, where the students could specify the degree of agreement or disagreement with the proposed statement; one was a multiple choice question, whereas one question was of open type upon which very few students replied. The survey gave insight into attitudes, beliefs and opinions of students about human impact on the environment, into degree of their awareness of ecological state of their immediate environment, into their readiness to join the school ecological projects, as well as their interest in gaining the environmental information through available media.

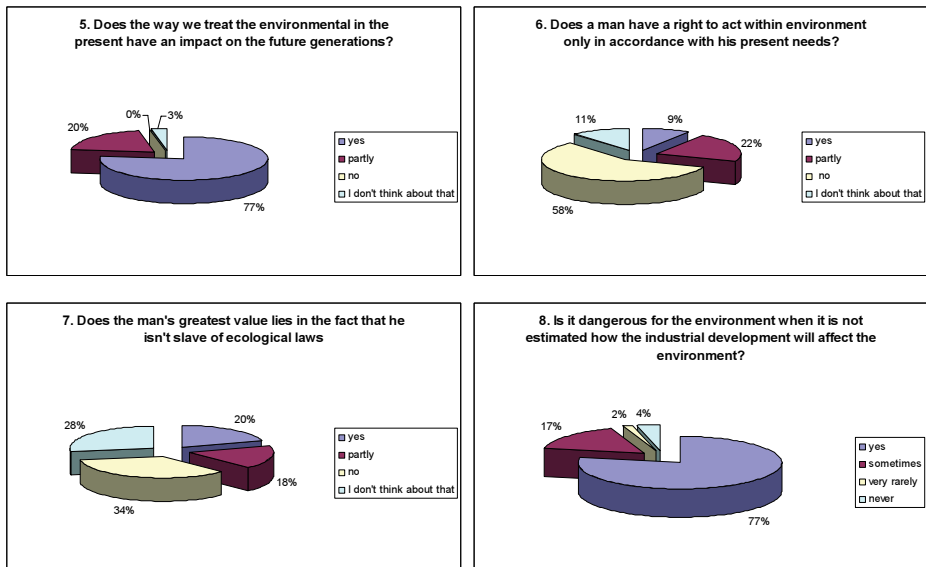
Survey results were processed by descriptive analysis of percentage of student answers.

RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

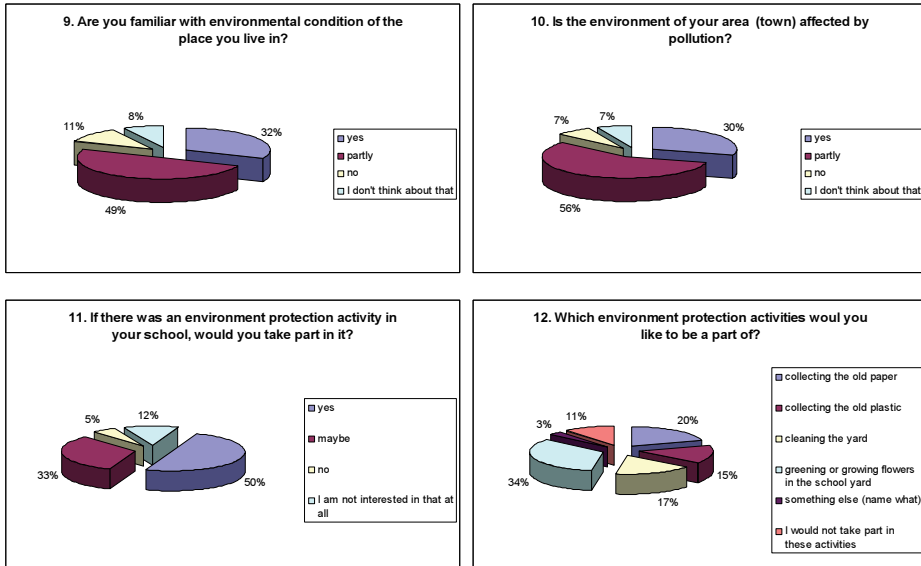
Results of Survey 1, shown in pictures 1-a, b, c and d, present the percentage of student answers to the questions.



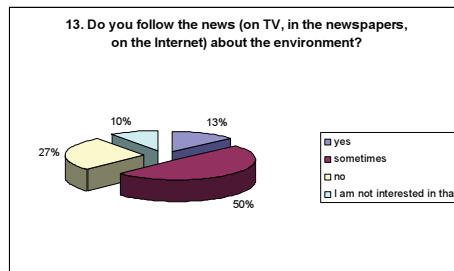
Picture 01-a



Picture 01-b



Picture 01-c



Picture 01-d

The question “Have you thought about environmental pollution up to now?” was answered positively by 33% of the questioned students, while 29% answered that they consider this problem only occasionally. The percentage of students who answered that they consider the problem of environmental pollution rarely or never is relatively high – 38%. These results are in favour of research of Kaiser et al. (1999: 12–15) who claim that factual knowledge about environment presents the precondition for a person’s attitude towards it, as of research results of TIMSS (2005: 138–148) about low level of student achievements in ecological field.

Students showed, according to the results, high awareness of nature protection – 87% of students consider it of great importance for future life, 8% find it relatively important, whereas only 1% consider nature preservation as unimportant for life in the future. Environmental education, as part of compulsory

biology curriculum in primary schools, helps students develop the knowledge which enable them to participate in ecological discussions and to provide, as in this case, expected or desirable answers.

Among the interviewees there were not those considering that the nature shouldn't be preserved, while only 5% have never thought about it. In high percentage students agreed with offered statements and answers related to relationship between man and nature as well as to keeping ecological balance. Even 89% of students find keeping natural balance important, and 74% consider that the nature should be preserved despite its natural renewal process. Such a high percentage of positive attitudes towards preserving the nature laws, points out that the seven grade biology curriculum is properly structured and adjusted to the intellectual age of students. Students who stated that natural balance shouldn't be kept (1%) or that they never think about it (3%), are in minority, and this attitude could be explained due to negative attitude towards school teaching in general.

Environmental message that is often heard – “We live on a borrowed planet” – had impact on students' attitudes. Therefore, 77% of questioned students think that our impact on the environment will influence future generations, 20% think the influence will be partial, while 4% think that there will be no influence, or they never think about aforementioned problem.

During their research of students' attitudes related to environment and preservation of ecological balance, Humston and Ortiz-Barney (2007: 10) defined the ecocentrism of students as demonstration of high environmental awareness, and anthropocentrism as demonstration of negative attitudes towards environment. The attitudes of students answering the question – “Does a man have a right to act within environment only in accordance with his present needs?” – could be analyzed in a similar way. High percentage of environmental awareness – ecocentrism, was recognized within 57% of questioned students, who answered with “No” on the aforementioned question, while those whose answers were affirmative (13%) or partially affirmative (22%) showed non-ecological attitudes and orientation towards personal benefit with no regards to consequences. The answers to similar question, related to the position of man in relation to preservation of nature, can also be characterized as strongly anthropocentric in their attitudes, where even 37% of questioned students agree, and only 18% disagree, with the statement that the greatest human value is not being a slave of environmental laws.

Survey results point out that the students are, to a great extent, aware of the harmful effect of industrial plants, since they showed a high level of compliance with the statement pointing out the danger of industrial development without previous evaluation of its environmental impact. Even 81% agree with this statement, while 15% consider it as partially dangerous. Some students, 4% of the total, do not find it harmful for the environment to develop industry without evaluation of its impact on it, which could be explained by the lack of their insight into causal relations between human activities and state of the environment.

Despite the existing awareness of harmful effect of industrial plants on the environment, the greatest number of interviewed students have partial or insufficient knowledge of environmental state and vulnerability of their immediate surroundings. Only 32% of interviewees know what kind the state of their immediate environment is, while 30% is aware that it is threatened by pollution. Since there are industrial plants in the neighborhoods where the schools are, as well as developed traffic network, these answers show both very poor knowledge of environmental state of their immediate surroundings, and non-recognition of adverse effects of human activities on the environment. These results point out the necessity for connecting the teaching material to examples from the immediate surroundings, rather than presenting them in general.

Survey results point out that positive attitudes towards environment result, to a great extent, in positive ecological behavior, wherefore the factual knowledge about the environment becomes significant moderator between environmental attitudes and ecological behavior (Meinhold and Malkus, 2005: 511–532). However, it has not been proved that attitudes towards environment present useful indicator of future behavior, considering that useful indicators are defined as a constant predicting of future behavior (Hinni et al 1995: 22–31). Despite the survey results, showing high level of awareness of the necessity for preserving nature, only 50% of the interviewees would join the environmental projects, 33% would join the projects occasionally, 12% only if they had to, while 5% would never join such projects. These results indicate that the development of pro-ecological behavior could not be restricted only to gaining factual knowledge in schools, but it has to be considered from different aspects: sociological, psychological, economical, political, etc.

The students would most willingly join the planting campaigns in their school yards – 34%, 20% of them would collect old paper, 17% would take part in cleaning actions of the school yard and the neighborhood, 15% would collect plastic, whereas 11% would not take part in any activity of the kind. These results point out that the students are mostly interested in the activities with immediately noticeable results, as well as in those which help improving the aesthetics of the school and neighborhood, therefore future ecological activities should be planned accordingly. Similarly, the research of Peacock (2006: 15–22) points out that the students' attitudes and beliefs related to the environment refer mostly to local surroundings, and that they rarely think globally. Although the majority of students, after completion of ecological education, change their attitudes and beliefs related to the issues such as recycling and garbage disposal, their attitudes towards environmental protection develop only as a wish to protect local surroundings.

The students' ignorance of environmental state of their own surroundings could be connected to the insufficiency of information and lack of interest for the news related to the environmental state. Only 13% of questioned students learn the news related to the environmental state, through available media, 50% only occasionally, while 37% do not have interests of the kind. Considering that

television shows and articles on environmental issues are rare in our media, except when the ecological incidents are the case, these students' attitudes represent the alarming indicator and they point out the necessity for greater presence of environmental issues in all media as well as for the inclusion of local ecological issues and problems into teaching materials.

Survey results point out the fact that teaching programs greatly face the need for checking their efficiency in practice, since education is considered to be the key element for improvement of pro-ecological behavior. In the research of Bogner (2003: 1), test results of students' attitudes related to: nature protection, use of natural resources, set of beliefs about nature as beliefs in themselves, managing and preserving the nature by keeping the ecological balance, the investments into preservation of ecosystems and non-destructive ecological way of life considering the restricted resources of planet Earth – showed, with no exception, that under the educational influence, the attitudes of all the students changed to a great extent. Developed attitudes towards the environment include connecting the short-term / present behavior to the long-term / pro-ecological one, in the process of environmental preservation and protection. However, attitudes towards the environment also include different interests (personal, social, economical, etc.) and referring objects. Leeming et al. (1993, according to Manzanal et al. 1999: 450) conclude that it isn't clearly defined which attitudes should be taken as the most significant, and that there isn't a consensus among different programs, school or non-school, whose aim is to develop and evaluate attitudes towards the environment. Even though, according to the research of Kaiser et. al (1999: 1), ecological attitudes present powerful predictor of ecological behavior, there has been a lack of single concept of desirable ecological attitudes. Also, a great amount of research (Kaiser 1999., Barraza at all 2003, Barrett 2006.) point out that, on a general level, there is no measurable match of ecological attitudes and ecological behavior.

Ecological behavior can be considered from two aspects. The first aspect is the intention that the student/individual behaves ecologically in every situation, while the second aspect is student's behavior when he is beyond the control of institutions and other people. One of the important assignments of ecological education in our country is to promote, through teaching programs and methods, pro-ecological behavior out of the institutions and control, according to the principles of sustainable development.

CONCLUSIONS

One of the existential challenges for citizens in 21st century is keeping the abilities in harmonious coexistence with surroundings. Students who understand their surroundings and who have acquired abilities for appropriate thinking, will be able to assess and evaluate changes happening in it, and, as a result, they will acquire behavior based on environmental laws.

Survey results show the existence of ecological awareness with students, so as the understanding of principles of environmental laws, and taking active role in actions of environmental preservation and protection.

Students must be encouraged to take an active role in organizing ecological campaigns through cooperation with school, local authorities and civil organizations. Even though the aim of reformed school is to increase students' activities in teaching and non-teaching processes, in reality, in many schools, students still have the passive role of an observer or receiver of knowledge and thinking of others. Critical ecological education, which develops skills, knowledge and values, promote behavior with the aim of sustainable development, and is not restricted only to formal education, represents the challenge to our school system and traditional ways of teaching and studying. The success of ecological education will be determined by teachers' ability to create culture of critical teaching and studying.

Many teachers studied and were professionally trained long before the interdisciplinary courses of environmental protection were developed. The research points out that the lack of professional preparation of future teachers for teaching materials related to environmental protection, is one of the reasons for not including the education "for" environmental protection into everyday teaching practice. Certain teachers' attitudes towards the environment would be improved through development of professional courses for teachers interested in education about environmental protection. Thus, the quality of education "about" the environment could be improved, which would help rising the level of education "for" the environment with the aim of promoting readiness and capability for adopting a lifestyle that is in accordance with wise use of natural resources.

While creating teaching curricula related to ecology, it should be taken into consideration that students forget most of the learned facts, whereas the acquired habits and attitudes last longer. Therefore, in ecological education the focus should be not only on acquiring the facts but on developing habits of pro-ecological behavior. According to that, the transition from modern teaching to the one promoting students' active role in gaining ecological knowledge, attitudes and habits, is necessary. Since the students' knowledge about human impact on the environment is growing and their attitudes changing, they – future citizens, will have the opportunity to analyze carefully and wisely new situations in order to make decisions that will improve life on our planet. This task requires the work of individuals as well as the effort of the community to activate entire society with the aim of achieving sustainable development.

REFERENCES

Barraza, Cuaron (2004): Laura Barraza and Alfredo D. Cuarón, "How values in education affect children's environmental knowledge", *Journal of Biological Education* 39(1), London: Society of Biology, 18–23.

Barret (2006): Mary Jeanne Barret, “Education for the environment: action competence, becoming, and story”, *Environmental Education Research*, Vol. 12, Nos. 3–4, London: Taylor & Francis, 503–511.

Bogner (2003): Franz X. Bogner, “Values, attitudes, achievement and ecology education”, ESERA 2003, 1–3. Retrived in November 2009 from <http://www1.phys.uu.nl/esera2003/programme/pdf%5C100S.pdf>

de Žarden (2006): de Žarden Dž.R., *Ekološka etika, Uvod u ekološku filozofiju*; četvrto izdanje. Beograd: Službeni glasnik.

Ђорђевић (1997): Јован Ђорђевић, *Насићава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.

Hini, Gendall, Kearns (1995): Dean Hini, Philip Gendall and Zane Kearns, “The Link between Environmental Attitudes and Behaviour”, Article 3., *Marketing Bulletin*, 6, 22–31.

Humston, Ortiz-Barney (2007): Robert Humston and Elena Ortiz-Barney, “Evaluating course impact on student environmental values in undergraduate ecology with a novel survey instrument”. *Teaching Issues and Experiments in Ecology*, 5, 1–30. Retrived in December 2009 from <http://tiee.ecoed.net/vol/v5/research/humston/article.html>

Kaiser, Wolfing, Fuhrer (1999): Florian G. Kaiser, Sybille Wolfing and Urs Fuhrer, “Environmental attitudes and ecological behavior”, *Journal of Environmental Psychology*, 19, Academic Press 1–19.

Manzanal, Barreiro, Jiménez (1999): Fernández R. Manzanal, Rodríguez L.M. Barreiro, Casal M. Jiménez, “Relationship between Ecology Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection”, *Journal of research in science teaching*, 36 (4), John Wiley & Sons, Inc, 431–453.

Meinhold, Malkus. (2005): Jana L. Meinhold and Amy J. Malkus, “Adolescent Environmental Behaviors”, *Environment and Behavior*, 37 (4), Sage Journals, 511–532.

Недељковић (2002): Милан Недељковић, „Осавремењивање основне школе у улози развијања еколошке свести ученика“, *Педагогија* XL (4), Београд: Форум педагога Србије, 19–26.

Peacock (2006): Alan Peacock, “Changing Minds – The lasting impact of school trip”, 1–47. Retrived in January 2010 from http://www.nationaltrust.org.uk/main/w-schools-guardianships-changing_minds.pdf

Sander, Jelemenská, Kattmann (2006): Elke Sander, Patricia Jelemenská and Ulrich Kattmann, “Towards a better understanding of ecology”, *Educational Reconstruction*, 40 (3), 119–123.

Станисављевић, Радоњић (2009): Јелена Станисављевић и Слободан Радоњић, *Методика насићавае биологије*, Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.

Шевкушић, Миљановић, Дракулић, (2005): Славица Шевкушић, Томка Миљановић и Вера Дракулић, „Постигнућа ученика из биологије“. У: *ТИМСС 2003 у Србији* (уредници Антонојевић Р. и Јањетовић Д.), Београд: Институт за педагошка истраживања.

UNESCO's Contribution to Agenda 21 (1992): "Education and Sustainable Development", Retrived in August 2009 from <http://habitat.igc.org/agenda21/index.htm>

Ана Н. Ђокић-Остојић
Основна школа „Свети Сава“, Крагујевац

СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ОДНОСУ НА ПРОБЛЕМЕ ЗАШТИТЕ И ОЧУВАЊА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Резиме: Еколошко образовање је кључно за изградњу одговорног односа према природи и промоцију ставова и понашања у циљу одрживог развоја. Визија одрживог развоја захтева од свих укључених у образовање – твораца образовних програма, креатора политике образовања, наставника и аутора наставних материјала – да промовишу систем вредности и етику која је осетљива на одговарајуће коришћење природних ресурса. На основношколском узрасту образовање има пресудан утицај на формирање еколошке свести и ставова код ученика.

Поред ТИМСС 2003 истраживања којим је утврђен низак ниво ученичких постигнућа из области екологије, у нашој образовној пракси није било истраживања која се баве утицајем образовања на ставове ученика према заштити и унапређењу животне средине. Истраживање представљено у раду је део педагошког експеримента примењеног на узорку од од 180 ученика 7. разреда који су, у оквиру наставног програма биологије, учили еколошке садржаје. Спроведено анкетирање је имало за циљ утврђивање ставова и мишљења које ученици имају према заштити и очувању животне средине.

Истражени ставови анкетираних ученика према заштити и унапређењу животне средине су у великом проценту позитивни, али недостаје познавање загађивача из непосредног окружења у коме ученици живе и њиховог утицаја на животну средину. Одређен проценат ученика је показао нееколошке „антропоцентричне“ ставове према коришћењу природних ресурса и окренутост ка личној користи без обзира на последице. Спремност ученика за учешће у еколошким акцијама процентуално није велика и односи се само на акције које су у блиском окружењу и које дају одмах видљиве резултате. Интересовање за информације о стању животне средине постоји код малог процента анкетираних ученика и може бити у вези са изостанком разматрања локалних еколошких ситуација у наставном градиву.

Еколошко образовање биће успешно уколико наставници створе културу критичког мишљења и уколико се еколошко образовање не ограничи на формално традиционално образовање. Активна улога ученика у наставном процесу је неопходна за стицање еколошких знања, ставова и навика које води ка њиховом проеколошком понашању.

Кључне речи: еколошко образовање, заштита животне средине, ставови ученика, основна школа.

Survey / Questionnaire

Questions	Possible answers
1. Have you ever thought about the pollution of the environment?	a) yes b) occasionally c) rarely d) never
2. Is the conservation of the nature of a great importance for the life of people in the future?	a) yes, it is very important b) it is important to some extent c) no, it is not important d) I don't think about that
3. Is there a need to preserve the nature since it is going to renew itself?	a) yes, it should be preserved b) it should be preserved to some extent c) no, there is no need d) I don't think about that
4. Must people respect the balance that exists in the nature?	a) yes b) to some extent c) no d) I don't think about that
5. Does the way we treat the environment in the present have an impact on the future generations?	a) yes b) partly c) no d) I don't think about that
6. Does a man have a right to treat the nature according to his momentary needs?	a) yes b) partly c) no d) I don't think about that
7. Does the man's greatest value lies in the fact that he isn't the slave of ecological laws?	a) yes b) partly c) no d) I don't think about that
8. Is it dangerous for the environment when it is not estimated how the industrial development will affect the environment?	a) yes b) sometimes c) very rarely d) never
9. Are you familiar with the environmental condition of the place you live in?	a) yes b) partly c) no d) I don't think about that
10. Is the environment of your area (town) affected by pollution?	a) yes b) partly c) no d) I don't think about that
11. If there was an environment protection activity in your school, would you take part in it?	a) yes b) maybe c) no d) I am not interested in that at all

Questions	Possible answers
<p>12. Which environment protection activities would you like to be a part of?</p> <p>(you can circle more than one answer)</p>	<p>a) collecting the old paper b) collecting the old plastic c) cleaning the yard d) greening or growing flowers in the school yard e) something else (name what) _____</p> <p>a) I would not take part in these activities</p>
<p>13. Do you follow the news (on TV, in the newspapers, on the Internet) about the environment?</p>	<p>a) yes b) sometimes c) no d) I am not interested in that</p>
<p>14. Is there anything related to the pollution and preservation of the environment that you would like to say but you weren't asked?</p>	



Ивана М. Милић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3::78 ; 159.947.5
ИД БРОЈ: 175689740

Стручни рад
Примљен: 2. септембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА КАО ПРЕДИСПОЗИЦИЈА УСПЕШНЕ НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Основни циљ успешне наставе музичке културе јесте да код ученика развије љубав према музичкој уметности, смисао за узвишено и лепо, потпомогне њихов музички развој и свестрано формирање личности. Концепција наставе музичке културе у основној школи нема прецизиран број часова за области рада, већ оквирно постављене захтеве, који дају слободу учитељима у креативности и реализацији наставе, али захтевају велику одговорност од њих. Садржаји наставе музичке културе нису лако дељиви на наставне теме и јединице, због испреплетаности у различитим активностима. У глобалном плану нису груписани, међусобно повезани и уређени по редоследу остваривања у настави. Методе, облике рада, дидактичке системе и формулације тока часа са постављеним задацима, усклађене са музичким животом средине, нуди оперативни план.

Добро организован час музичке културе садржи више правилно одабраних садржаја и различитих активности обједињених истим задацима. Помоћу очигледних средстава, планираним и организованим часовима, учитељи ће мотивисати и увести ученике у радну атмосферу и кроз активности: певање, свирање, извођење музичких игара, слушање музике и дечје музичко стваралаштво, начинити од деце активне учеснике образовног процеса.

Кључне речи: мотивисање ученика, планирање, музичка култура.

Успешност наставе музичке културе може се обезбедити, првенствено, испуњавањем њеног основног циља. То подразумева да се код ученика развије љубав према музичкој уметности, смисао за узвишено и лепо као и да она потпомогне музички развој и свестрано формирање личности ученика. У Службеном гласнику Републике Србије наведени су циљеви, задаци и оперативни задаци, које кроз предвиђене садржаје програма треба остварити у оквиру наставе музичке културе.

Примарни *циљ* наставе музичке културе је:

– да код ученика развија интересовање за музику, музичку осетљивост и креативност;

- да оспособи ученике да разумеју музику и да се музички изразе;
- да развију осећај за музичке вредности кроз упознавање уметничке традиције свога и других народа.

Zagaци које треба реализовати у настави музичке културе су:

- да се код ученика негује способност извођења музике певањем и свирањем;
- да ученици стичу навике за активно слушање музике, њено доживљавање и разумевање;
- да се ученици стваралачки ангажују кроз активности извођења и слушања музике, да истражују и стварају музику;
- да се упознају са традиционалном и уметничком музиком свог и других народа;
- да се оспособе да искажу свој став о музици, тј. да развијају критичко мишљење;
- да се упознају са музичком писменошћу и изражајним средствима музичке уметности.

За млађе разреде основних школа предвиђени су следећи *оперативни zagaци* по којима ученици треба да:

- певају песме различитих садржаја по слуху и по нотном тексту;
- слушају вредна дела народне и уметничке музике;
- изводе децје, уметничке и народне музичке игре;
- свирају на Орфовом инструментарију (на ритмичким и мелодијским инструментима);
- усвајају основе музичке писмености;
- импровизују мелодије на задати текст;
- упознају звуке разних инструмената.

На основу ових предлога учитељи састављају глобални и оперативни план рада по коме се одвија настава музичке културе у млађим разредима основних школа. У обзир се морају узети технички (опремљеност школе) и просторни (музички кабинет или учионица) услови за рад у школи, значајна музичка дешавања у школи и њеној средини, предзнања и способности ученика.

У глобалном плану су наведени садржаји рада, број часова обраде, утврђивања и укупан број предвиђених часова годишње за дате садржаје. Њих је могуће дистрибуирати по наставним темама, ради лакшег састављања оперативног плана, у којем ће бити обележени само редни бројеви под којим се налазе одређени садржаји.

С обзиром на то да у њему садржаји нису груписани, нити се наводи повезаност са другим садржајима и активностима као ни редослед садржаја у наставном процесу, учитељи морају бити креативни и зналачки осмислити и повезати различите активности у оквиру једног часа.

Настава музичке културе у основној школи концепцијски нема прецизиран број часова за поједине садржаје рада, већ оквирно постављене захте-

ве, који дају слободу учитељима у маштовитости при реализацији, што од њих захтева велику одговорност. Стога, да би остварили циљ наставе музичке културе, учитељи морају упознати садржаје, направити добар избор и логично их повезати.

Садржаји наставе музичке културе нису лако дељиви на наставне теме и јединице, јер су испреплетани у различитим активностима. Због специфичности садржаја ове наставе, неизоставна је примена више активности на једном часу, а изводе се у различитим деловима часа. Да би се разумело на који се начин активности комбинују и преплићу у настави музичке културе, навешћемо неке могућности реализације часова. Артикулација или ток часа музичке културе дата је у тексту који следи:

- у уводном делу часа учитељ са ученицима обнавља на претходним часовима научене бројалице, у главном делу часа обрађује нову песму, методским поступком обраде песме по слуху, а у завршном делу часа ученици слушају музику или
- у уводном делу часа ученици гледају представу тематски повезану са наставном јединицом и изводе вежбе дисања, потом у главном делу часа обрађују текст и мелодију музичке игре методским поступком обраде песме по нотном тексту, а у завршном делу часа изводе корачке те музичке игре или
- у уводном делу часа учитељ обнавља са ученицима музичку писменост кроз ритмичку вежбу, у главном делу часа обрађује нову песму методским поступком обраде песме по слуху, а у завршном делу ученици усвојену песму свирају на ритмичким инструментима.

Примећујемо да је у овако осмишљеним часовима заступљено више активности: у првом примеру певање и слушање музике, у другом певање и извођење музичких игара, а у трећем примеру певање и свирање на Орфовом инструментарију, што је у настави музичке културе неизоставно.

Добро организован час музичке културе *мора* садржати више правилно одабраних садржаја и различитих активности обједињених истим задацима.

У складу са музичким животом средине у којој школа ради, годишњим добима и јубилејима, у оперативном плану су по наставним темама (односно садржајима рада) наведени: наставна јединица, тип часа, методе рада, облици рада, наставна и помоћна средства, место реализације часа и евалуација рада. Сваки учитељ при планирању свога рада мора поштовати дидактичке захтеве и норме и примењивати постојеће дидактичке системе, ако их је могуће уклопити.

Методе које се најчешће користе у настави музичке културе су: дијалогска, монолошка, метода рада са текстом, метода слушања музике, комбинована, илустративна, демонстративна метода. Облици рада који се примењују у настави музичке културе су: фронтални, групни, рад у пару и индивидуални (мада се ређе користи и то када је у питању деље стваралаштво или појединачно изражавање доживљаја слушане композиције). Посто-

јеће дидактичке системе веома је тешко уклопити и користити у настави музичке културе, али ради успешније организације и реализације наставе навести неке предлоге могућности њихове примене. Приликом слушања музике, рада на музичком стваралаштву ученика или приликом усвајања музичке писмености и теорије, могуће је применити *хеурисџички разговор*, јер се тада ученици мисаоно активирају, а учитељ их наводи на самостално проналажење одговора на постављена питања и извођење закључака. Коришћењем *проблемских ситуација* ученици ће лакше решити бројне проблеме који се у току школовања постављају пред њих. Теже је применити проблемску наставу у млађим разредима основне школе јер је неопходно да ученици већ поседују одређена музичка искуства и знања, па ју је стога могуће применити у IV разреду у оквиру музичког стваралаштва (при раду на ритмичкој или мелодијског допуњалци, у главном делу часа). *Индивидуализована настава* у основи предвиђа рад са једним учеником, али потребно ју је разграничити од индивидуалне, која се у образовању професионалног музичког кадра обавезно користи (у музичким школама, на пример, инструментална настава се изводи са једним учеником). У оквиру садржаја наставе музичке културе, индивидуализована настава примењива је у раду на децјем музичком стваралаштву, обради бројалица, песама и музичких игара и при свирању на децјим музичким инструментима. *Програмирана настава* подразумева осмишљен програм са постављеним циљевима и детаљно разрађеним наставним садржајима и начинима њихове реализације. Она може бити пут усавршавања наставе музичке културе, али је за такав вид наставе потребно израдити посебне програмиране уџбенике и приручнике, користити компјутере у настави, што је у оквиру данашњих услова извођења наставе музичке културе у млађим разредима теже остварити.

Формулације тока часа са јасно постављеним задацима и методичким приступом наводе се у припреми за реализацију часа. Писање припреме је последња фаза у организацији часа и у њој морају бити наведени сви општи и методички подаци, оперативни задаци, артикулација, кратак приказ тока часа и прилози који представљају апликације, шеме, дефиниције, нотни и литерарни текст, који се користе на часу приликом обраде новог градива. Часови се морају одвијати у ведрој атмосфери у којој ће учитељи показати разумевање и љубав према деци и уметности као и своје стваралачке способности кроз ангажованост и разноврсност у раду. Планирањем часа постижу се бољи резултати, а процес наставног рада је ефикаснији.

Савремена настава музичке културе неће бити успешна ако и сами ученици немају унутрашњу мотивацију, тј. жељу, намеру и вољу за учењем и стицањем нових знања. Повољни средински фактори утицаће на развој унутрашње мотивације код ученика која је важна и неопходна за даље успехе. Истраживања су показала да из предмета који воле, ученици добијају боље оцене, квалитет научног градива је бољи, а тако стечена знања су трајнија и примењивија у стварном животу. Учитељ мора бити свестан да у ученицима

који првенствено само репродукују научене чињенице, путем заједничког трагања, мора пронаћи и пробудити стваралачке способности које ће се манифестовати кроз активност ученика на часу. Дакле, мотивацију бисмо могли дефинисати као процес покретања ученика на активност ради остваривања одређених циљева, а тиме и обезбеђивања успешности наставе, у овом случају музичке културе.

Који су то унутрашњи чиниоци који дају покретачку снагу и на тај начин изазивају различиту дечју активност и данас је доминантно питање у психологији, на које многи научници траже одговор. У школском учењу, основни циљ је да све што ученици науче треба да знају и примене касније, значи обезбеђивање трајности и примењивости стечених знања. Наравно, свест ученика о одговорности, значају задатака који се уче и стално постављање нових задатака од стране учитеља, као и самопоуздање и вера у сопствено памћење и способност учења, допринеће успешном учењу.

Колики је значај мотивације у наставном процесу показали су многи истраживачи у својим теоријама учења. Џон Вотсон (J. B. Watson) и присталице *бихејвиористичке теорије учења* наглашавају важност *пошкрејљења* и *понављања*, што је могуће пренети и у наставни процес при чему ће спољашње стимулације довести до очекиваних позитивних реакција ученика. Учвршћивање и одржавање наученог од значаја је за целокупни развој и успех ученика, а омогућиће га *позитивно пошкрејљење* учитеља у виду похвале, награде или подршке. С друге стране, *непозитивно пошкрејљење* огледа се у изостанку позитивних поткрепљења, што ученици доживљавају као кажњавање. Торндајк (E. L. Thorndike) сматра да је спремност ученика за учење од примарног значаја и да пријатно осећање због тог процеса и резултата њиме остварених већ довољна награда ученику за уложени рад. Ипак, Гатри (E. R. Gatri) скреће пажњу да учитељи морају пажљиво организовати на који ће начин утицати на ученике да би код њих изазвали пожељне реакције. Један од његових предлога је не постављати пред ученике задатке за које се претпоставља да неће бити остварени. Поред свега, планирање и стварање погодне климе за рад, неопходно је да би се код ученика побудило интересовање за предвиђену наставну јединицу. Толман (E. C. Tolman), присталица *необихејвиористичке теорије* о мотивацији у настави, истиче да награде мотивишу ученике само да интерпретирају већ научено, а не подстичу га на учење. Стога је за ученике важно да знају шта могу да очекују од постизања циља и да том циљу теже. Да би постигао циљ, мотивисан ученик је увек спреман на самоодрицање.

У наставном процесу је веома важна *повраћна информација* коју учитељ даје ученику, јер му служи као подршка или охрабривање да уложи више труда ради побољшања резултата. Скинер (B. F. Skinner) сматра да је обавеза учитеља да прате ученике у току рада и да их вербално обавештавају да су на добром путу. Важно је да исправни одговори увек буду награђени. Од великог је значаја да учитељи тачне одговоре одмах поткрепе похвалом, одо-

бравом, информацијом, осмехом и сл. Ако је први сусрет ученика са учитељем и материјом коју треба савладати успешан, ако постоји добра комуникација и сарадња, успешно ће бити изграђен позитиван став ученика према школи, наставној грађи и самом предмету музичке културе.

Присталице *когнитивне теорије учења* истичу важност унутрашњих процеса (мотивације) над спољашњим. У зависности од нивоа интелектуалне развијености ученика, по Пијажеу (J. Piaget), разликују се и интересовања ученика. Овај податак је посебно значајан у изради наставног плана рада, где је потребно интересовања ученика ускладити са њиховим узрастом. При изради плана, учитељ треба да обрати пажњу који то садржаји ученике више интересују, шта то они воле, који су лични интереси и потребе појединца, јер ће онда и тежи захтеви бити лакше остварени. Рад ученика треба ценити и подстицати, да би напредовали и били још успешнији. Брунер (J. S. Bruner) истиче да се казнама и наградама као спољашњим стимулацијама ипак не сме придавати важност у наставном процесу, јер је унутрашња мотивација (успех или неуспех) много значајнија. Ангажовање и повећање мисаоне способности и интересовања, а потом и осећање задовољства због савладаних задатака и оствареног циља, показатељи су унутрашње мотивације ученика.

Унутрашња потреба ученика да обогате, креативно развију и самоостваре своју личност, основне су тежње присталица *хуманистичке теорије учења*. Из ових ставова морамо извући закључак да је неопходно да учитељи сарађују и комуницирају са ученицима, да подстичу *позитивна осећања* код њих, говорећи им да су способни, радни и вредни, да им не дозволе да створе негативну слику о себи, јер ће им успех бити најснажнији мотив за даља напредовања. Учитељ мора да буде водич и сарадник, да саветује и помаже, да научи ученике како да уче, да сами откривају и да то раде из задовољства. Он мора да осети када су ученици уморни, да ли су несигурни у себе или неприхваћени од стране вршњака, да примети примарне потребе ученика и на крају да га *мотивише* да тежи самоиспуњењу и самопотврђивању.

У млађим разредима основне школе мотивација је првенствено спољашња, док се унутрашња мотивација јавља касније. Кроз активности, које се користе као средство да би се дошло до постављеног циља, ученици остварују задатке предмета Музичка култура, ради оцене или награде, а не из личног задовољства. Унутрашња мотивација је зато значајна, јер ученици савладавају градиво својевољно, без присиле, потискују своје примарне нагоне и схватају смисао и лични значај учења. Извори унутрашње (интринзичне) мотивације су психолошке потребе за активношћу, комуникацијом, откривањем, променама, упознавањем околине, овладавање собом. Она се формира под утицајем породичног васпитања. Рецимо, код деце која потичу из радничких или сељачких породица, због васпитања и утицаја средине, мотивација за школским успесима је мања. Због тога је индивидуални прилаз учитеља сваком ученику веома значајан, јер се само на тај начин учитељи могу упознати са интересовањима, потребама и породичном ситуацијом појединца. Учи-

тељи који и сами учествују у активностима, цене успехе и могућности ученика, охрабрују их у раду, личним примером утичу на формирање самоуверености ученика и развој њихове унутрашње мотивације. Спољашња (екстринична) мотивација је производ осећања обавезе, тежња за наградама, добрим оценама и избегавање казни и подсмеха, тежња да се буде запажен и сл. Она може послужити повећању унутрашње мотивације код ученика.

Мотивација је психолошки услов за успешно учење и предиспозиција успешне наставе, па тако и наставе музичке културе. Намера да се нешто научи, начин како да се то постигне, константно понављање и задовољење радозналости ученика, обезбедиће успех и трајност у учењу. Такође, од мотивационе улоге учитеља зависиће интересовање ученика за стицање нових знања. Зато је ангажовање учитеља од пресудног значаја, јер од његове мотивације, пропраћене очигледним средствима, његовог труда и енергије коју пренесе на ученике, као и од стручности, зависи успешност наставе музичке културе. Морамо посебно да истакнемо да је важно да учитељ утврди музичка предзнања и искуства као и ниво музичких способности ученика како би успео да на њих надовеже ново градиво, које мора презентовати на деци разумљив и подстицајан начин. Константним постављањем конкретних задатака, задавањем проблема, његовог увиђања и решавања од стране ученика, потом коришћењем апликација и других средстава у настави, давањем повратне информације ученицима на основу које они могу да увиде своје грешке и упамте шта се од њих тражи у неким наредним, сличним ситуацијама, биће обезбеђена успешна настава.

Динамику часова музичке културе учитељ ће повећати већим укључивањем ученика у рад на часу и на тај начин ће обезбедити практичну компетенцију ученика за снажање у будућим животним ситуацијама. Учитељ директно и индиректно, својим понашањем, поступцима, начином комуникације, сарадњом и избором садржаја и методичких решења, утиче на мотивацију ученика. Проблем немотивисаности ученика може бити условљен променама спољашњих утицаја, што се посебно примећује у млађим разредима основне школе. Совјетска истраживања показују да се веће разлике у мотивацији идентификују између одељења истог узраста, јер су били подвргнути различитим мотивационим и методичким решењима, него између одељења различитих узраста. Веома је важно пружити ученицима шансу да учествују у креирању часа. Потребно је дати им дозволу да изнесу своје мишљење о планирању и припремању садржаја, начина и средстава за рад и да се изјасне какве часове воле. Будући да у наставном процесу то није увек лако изводљиво, неопходно је да учитељи помогну ученицима да схвате смисао и значај онога што треба да уче. Часови музичке културе ће бити успешни, а учење и памћење лакше ако учитељ успе да задовољи деčју знатижељу, потребу за активношћу, за променама и изазовима и ако он сам, у предвиђеним садржајима, пронађе интересантне примере, анегдоте, занимљиве податке и приче којима ће позвати децу на сарадњу и рад.

Традиционална настава од ученика захтева да меморишу и потом ре-продукују чињенице, а у складу са напретком и иновацијама у настави музичке културе и све већим захтевима, тежња савремене наставе јесте да оспособи ученике да уче и стечена знања даље примене, у свом и музичком животу средине. Уз помоћ очигледних средстава, добро планираним и организованим часовима, учитељи треба да мотивишу ученике, да их уведу у радну атмосферу на часу, да на интересантан начин кроз активности: певање, свирање, извођење музичких игара, слушање музике и деље музичко стваралаштво, начине од деце активне учеснике образовног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

Арсић, М. (2000): *Како унапређивати наставу*, Виша школа за образовање васпитача, Крушевац.

Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настави*, Универзитет у Крагујевцу – Учитељски факултет у Јагодини и Универзитет у Приштини – Факултет уметности у Приштини, Јагодина и Приштина.

Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Учитељски факултет, Београд.

Хавелка, Н. и Андрејевић, Г. (1979): *Присућност и решавање мотивацијских проблема у нижим разредима основне школе*, Психологија.

Ивановић, М. (1981): *Методика наставе музичког васпитања*, Нота, Књажевац.

Лекић, Ђ. (1991): *Методика разредне наставе*, Нова просвета, Београд.

Маслов, А. Х. (1982): *Мотивација и личности*, Нолит, Београд.

Нешић, Б. (1991): *Развојна психологија*, Педагошка академија у Јагодини.

Ракић, Б. (1970): *Мотивација и школско учење*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево.

Стевановић, Б. (1990): *Педагошка психологија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у темејској настави*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Требежанин, Б. (1987): *О односу спољне и унутарње мотивације*, Психологија.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 2*, Научна књига и Учитељски факултет, Београд.

Вучић, Ј. (2007): *Педагошка психологија – учење*, Центар за примењену психологију, Београд.

Ivana M. Milić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

MOTIVATION AS A PRECONDITION FOR SUCCESSFUL TEACHING OF MUSIC TO YOUNGER PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

Summary: The primary objective of successful teaching of musical culture is to develop love for music art in pupils, to develop their sense for profound and beautiful, encourage their musical development and formation into versatile persons. The teaching of musical culture in primary school does not involve allocation of a precise number of lessons to specific teaching areas. It only gives a framework of requirements that enables teachers to utilize their creativity in realization of their lesson plans, but also places a great responsibility on them. Content of musical culture are not easily divisible to teaching topics and units, because they are interwoven in the different activities. In the global plan items are not grouped, mutually connected and arranged in the order of achievement in teaching. Methods, forms of work, learning systems and the formulation of the flow of the lesson with the tasks, coordinated with the musical life of the environment, provides the operating plan.

Well-organized class of musical culture have more properly selected content and the different activities of the consolidated same tasks. Using visual aids and through well planned and organized lessons, teachers should motivate the pupils, create work atmosphere, in an employ activities like singing, playing, musical games, listening to music and children's musical creativity, and thus, turn the pupils into active participants in the teaching process.

Key words: pupil motivation, planning, musical culture.

Драгојле К. Божић
ОШ „Миодраг Миловановић Луне“
Каран, Ужице

УДК: 796.012.62:796.92
ИД БРОЈ: 175690252

Стручни рад
Примљен: 22. септембра 2009.
Прихваћен: 14. марта 2010.

КОМПЛЕКС ВЕЖБИ ЗА ПОБОЉШАЊЕ СНАГЕ И ПОКРЕТЉИВОСТИ У ФУНКЦИЈИ ПРЕВЕНЦИЈЕ ПОВРЕДА У СКИЈАЊУ

Апстракт: Циљ овог рада је да се адекватним избором препоруче комплекси вежби који ће својим позитивним ефектима утицати на побољшање снаге и покретљивости љубитеља скијања свих узраста. Недовољна физичка припремљеност је вечити проблем који прати све узрасте. Физичка припрема првенствено подразумева адекватну припремљеност мишићне регије означене као најодговорније за успешно савладавање скијања. Програм вежби је прилагођен, како школском и студентском, тако исто и свим категоријама рекреативаца од почетника до напредних скијаша. Пошло се од констатације да је мишићна снага ногу и кукова најбитнија за усвајање технике и само скијање. Поред комплекса за побољшање снаге ногу, понуђен је и комплекс вежби за побољшање покретљивости опружача и прегибача ногу. Вежбе су применљиве за све који се у току године не баве физичком активношћу и општа идеја је да сви скијаша добију програм припрема, као најуспешнију превентиву повреда у скијању.

Кључне речи: комплекс вежби, снага, покретљивост, повреде, скијање.

1. УВОД

Зачеци скијања јављају се у периоду најранијег човековог постојања. Технике скијања у то доба су највише сличиле начину скијања који данас називамо скијашким трчањем или нордијском скијашком дисциплином. Свременом скијање је доживело огроман преображај у смислу напретка и развијало се у више праваца. Оцем модерног скијања сматра се Норвежанин Сондре Норхеим. Он је у 19. веку конструисао скијашки вез који је омогућио управљање скијом, и то техником која се данас назива телемарк. Каснија побољшања скијашког веза и скијашке ципеле, односно панцирице, довела су до даљег усавршавања скијања и појаве алпских скијашких дисциплина.

Од начина кретања и транспорта, који је био неопходан у борби за опстанак у суровим снежним условима, данас смо дошли до једног од најпопуларнијих спортова код нас и у свету. Већина скијаша данас су рекреативци који на уређеним скијашким стазама, коришћењем жичара како би се попели на

врхове планина, проводе слободне тренутке уживајући у спуштању низ снежне падине. Скијање је толико раширен начин зимског одмора да поједине државе већи део туристичке понуде заснивају управо на рекреативном скијању.

Наша земља последњих година значајно улаже у уређење скијалишта и набавку најсавременијих ски-лифтова, константно бележећи рекорде из сезоне у сезону по броју скијаша и продаји ски-карата.

За скијање је потребна следећа опрема: скије опремљене скијашким везовима, панцерице или скијашке ципеле и скијашки штапови. Постоји још и читав низ специјализоване опреме као што су кацига, скијашко одело, наочаре, рукавице. Та опрема се примењује у зависности од временских услова као и модних трендова.

Овај облик туризма, који сваке година добија на популарности, носи са собом и опасности, због којих већина скијаша, најчешће необавештени и неупуњени у све аспекте скијања, доживљавају различите незгоде. Према подацима, на сваких хиљаду скијаша дневно, теже се повреди неколико скијаша (до десет). Приликом припрема за скијање најчешће се пажња посвећује опреми, скијама, везовима, ципелама и одећи, док се мало или чак нимало пажње не посвећује физичкој припреми. Овом приликом циљ је да се укаже на повређивање и могућу превенцију повреда при скијању. Скијашке повреде заузимају високо место у редоследу повреда у савременом свету. Због тога је од великог значаја превенција. Она произилази од разумевања механизма који доводе до повређивања.

2. ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Сваке године огроман број скијаша хрли на одмор уз скијање. Већина њих су рекреативци и врло мало је оних који се у току године баве неким спортом или рекреацијом. Како је скијање спорт, али може бити и рекреација, потребно је имати одређену физичку припремљеност пре самог одласка на скијање. Неколико седмица, месец или два пре скијања, биће довољно да рекреативац стекне минималну кондицију и смањи могућност повређивања. Посебно треба имати у виду да по учесталости повређивања скијање заузима прво место, испред вежби на справама, фудбала, бокса и атлетике. Истраживања показују да су најчешће повређени следећи региони тела: колена, раме, шака, глава, леђа /3, 4,5/. Иако је појава данашњих скијашких везова који омогућују отпуштање скија приликом падова увелико смањила појаву фрактура костију потколенице, повреде су и даље честе код скијаша.

Типичне скијашке повреде су локализоване на коленима. У највећем броју случајева (80–90%) ради се о повредама медијалног колатералног лигамента, који је у већини фаза вожње оптерећен, а при падовима посебно изложен. Ако се брзо развије велики оток, то упућује на удружену повреду предњег укрштеног лигамента или оштећење коштаних структура. Зглоб ко-

лена заједно са свим припадајућим структурама лигамената, менискуса и пателом и даље чини 30–40% свих скијашких повреда. Настајање повреде је најчешће последица пада или скијања у прешироком „плугу“, када долази до померања потколенице у страну у односу на натколеницу.

Мишићна снага у ногама и куковима кључна је за скијање и зато је потребно што боље се припремити за сезону скијања /3, 4/. Повећањем снаге и покретљивости, нарочито мишића и зглобова доњих екстремитета, минимизирају се повреде и њихова тежина.

Припремити скије, везове и панцирице и обући скијашко одело не би требало да представља сву припрему за скијање. Излазак неспремних скијаша на стазу повећава шансе за повређивање.

У циљу адекватне припреме нуди се комплекс вежби за јачање и побољшање покретљивости /1, 2/.

3. КОМПЛЕКС ВЕЖБИ ЗА ПОБОЉШАЊЕ СНАГЕ

Вежбе су намењене свима, од рекреативаца до напредних скијаша, а основна сврха ових вежби је припремити и учврстити мускулатуру трупа и доњих екстремитета, како би тело било што спремније за напоре на снегу. Примерене су за све који се у току године не баве физичком активношћу и представља сигуран почетак тренажног процеса.

– Уводно-припремни део:

– кардиоваскуларна активност (трчање, бицикл, прескакање вијаче) у трајању око пет минута лаганог до умереног интензитета којој је основни циљ довођење организма у стање припремно за повећани рад.

– Главни део

Слика 1. Сукање трупом



Опис: вежба се изводи на леђима, рукама испреплетеним иза главе на начин да се истовремено подиже труп и нога тако да се спајају лакат и колелене супротне ноге.

Функција: јачање прегибача трупа покретима у трансверзалној равни.
Извођење: вежбу изводити 5–7 понављања у 3–5 серија.

Слика 2. Подизање трупа из лежања на трбуху



Опис: вежба се изводи из лежања на трбуху рукама испреплетаним иза главе на начин да се труп подиже у заклон уз активно подизање лактова.

Функција: јачање леђних мишића.

Извођење: вежбу изводити 10–15 понављања у 3–5 серија.

Слика 3. Издржај у чучњу



Опис: вежба се изводи на начин да се из усправног става са стопалима у ширини кукова спусти у положај чучња до нивоа у којој натколеница и потколеница праве прав угао и задржи положај. Леђа су наслоњена на зид, а руке на куковима.

Функција: јачање мишића предње стране натколенице.

Извођење: положај задржати у трајању од 30–60 секунди у 5–10 серија уз 30–60 секунди одмора.

Слика 4. Подизање кукова уз издржај



Опис: вежба се изводи на начин да се из лежања на леђима ноге поставе петам на подлогу са згрченим коленима под углом од 90° након чега следи подизање кукова док се тело не изравна уз истовремено повлачење пета према назад и задржавања положаја.

Функција: јачање мишића задње стране натколенице и глутеуса.

Извођење: положај задржите у трајању 30–60 секунди у 5–10 серија уз 30–60 секунди одмора.

Слика 5. Предњи упор



Опис: вежба се изводи на начин да се тело опружи грудима према подлози и ослони на испружене руке и стопала.

Функција: јачање и стабилизација дубоке мускулатуре трупа, мускулатуре руку и ногу.

Извођење: вежбу изводити задржавањем положаја 20–60 секунди у 3–5 серија.

Слика 6. Задњи упор

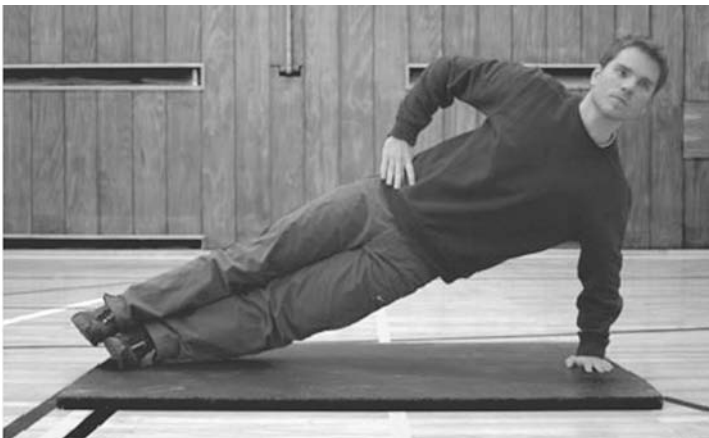


Опис: вежба се изводи на начин да се тело опружи леђима према подлози те ослони на опружене руке и стопала.

Функција: јачање дубоке мускулатуре трупа, мускулатуре руку и ногу.

Извођење: вежбу изводити задржавањем положаја 20–60 секунди у 3–5 серија.

Слика 7. Бочни упор



Опис: вежба се изводи на начин да се тело бочно опружи те наслони на опружену доњу руку и стопало док је горња рука наслоњена на кук, а горња нога ослоњена на доњу ногу.

Функција: јачање и стабилизација дубоке мускулатуре трупа, мускулатуре руку и ногу.

Извођење: вежбу изводити задржавањем положаја 20–60 секунди у 3–5 серија на обе стране.

Слика 8. Чучањ на једној ноzi



Опис: вежба се изводи из става на једној ноzi на начин да се тело спушта према доле у чучањ. Супротна нога остаје лагано подигнута од подлоге а руке се налазе испред тела.

Функција: јачање мишића предње стране натколенице.

Извођење: вежбу изводити 8–16 понављања у 3–5 серија.

Слика 9. Подизање кукова једном ногом



Опис: вежба се изводи из става лежања на леђима, ногама згрченим у коленима под правим углом, на начин да се кукови подижу тако да једна нога остаје на подлози док се друга опружа.

Функција: јачање мишића задње стране натколенице.

Извођење: вежбу изводити 8–12 понављања сваком ногом у 3–5 серија.

Слика 10. Издржај у позицији спуста



Опис: вежба се изводи на начин да се из усправног става са стопалима у ширини кукова спусти у ниски положај симулираног скијашког спуста с рукама испред тела, те се задржава позиција.

Функција: јачање мишића предње стране натколенице.

Извођење: положај задржите у трајању 30–60 секунди у 7–10 серија уз 30–60 секунди одмора.

4. КОМПЛЕКС ВЕЖБИ ЗА ПОБОЉШАЊЕ ПОКРЕТЉИВОСТИ

Вежбе за побољшање покретљивости служе да омогуће већу покретљивост зглобова и еластичност мишића, релаксирање мишића након напорног скијашког дана или тренинга и убрзавање опоравка. Рекреативцима се препоручује статичко истезање мишића као најсигурније уз задржавање оптималног положаја у трајању 15–30 секунди.

Слика 11. Једноножни претклон у седе



Опис: вежба се изводи на начин да се у положају седа једна нога потпуно опружи, а друга погрчи у колену те се колено отвори и стопало прислони на опружену ногу. Рукама и телом ради се претклон на опружену ногу.

Треба pazити да се колена ноге која се истезе не подиже, већ је нога читаво време опружена.

Функција: истезање задње стране натколенице.

Извођење: истезање изводити на начин да задржите положај претклона на граници боли 20–30 секунди у 3–5 серија.

Слика 12. Једноножни клек



Опис: вежба се изводи на начин да се направи клек на једној ноzi док је друга погрчена у колену са стопалом на поду. Нога на којој клечимо обухвати се рукама за стопало те повлачи према горе.

Функција: истезање мишића квадрицепса.

Извођење: истезање изводити на начин да се задржи положај на граници бола 15–30 секунди у 3–5 серија.

Слика 13. Препонски сед



Опис: вежба се изводи на начин да се у положају седа једна нога потпуно опружи, а друга погрчи у колену, тако да је угао који затварају предња

и нога која је позади 90 степени. Колено ноге која је позади се отвори под правим углом, потколеницом у смеру према назад. Рукама и телом ради се претклон на опружену ногу. Треба pazити да се колено ноге која се истеже не подиже већ је нога све време потпуно опружена.

Функција: истезање мишића задње стране потколенице и натколенице и мишића унутрашње стране натколенице.

Извођење: истезање изводити на начин да се задржите положај претклона на граници бола 15–30 секунди у 3–5 серија.

Слика 14. Заклон телом



Опис: вежба се изводи из положаја седа на петама на начин да се тело лагано забаци према назад у заклон. Заклон изводити постепено да се рукама у упору дозира истезање мишића.

Функција: истезање мишића квадрицепса.

Извођење: истезање изводити на начин да се задржи положај на граници бола 15–30 секунди у 3–5 серија

5. ЗАКЉУЧАК

Скијање као ретко која активност анимира велики број људи који се излажу повећаним напорима на ски-теренима, најчешће после дужег периода инактивације. Узрасно доба људи који крећу да се баве рекреативним скијањем је сваке године у све ширем интервалу. Смањује се узрасно доба деце која крећу са скијањем, а такође и све већи број старијих суграђана прати тренд и користи све доступнија скијалишта и ски-опрему.

Овим радом приказан је практични пример комплекса вежби, којима је основни циљ мобилизација и активација како мишићних тако и функционалних кондиционих способности са улогом превенције повређивања у скијању.

Неколико седмица, месец или два пре скијања, биће довољно да рекреативац стекне минималну кондицију и смањи могућност повређивања.

Мишићна снага у ногама и куковима кључна је за скијање и зато је потребно што боље се припремити. Повећање снаге и покретљивости омогу-

ћиће да мишићи буду у ситуацији да апсорбују повећана напрезања у току скијања и смањити ризик од повреда колена и ногу.

Програм вежби је израђен како би се постигла избалансираност мишића флексора и екстензора. Повећање снаге и покретљивости омогућава да се скија дуже и на захтевнијим теренима, без упала мишића. Редовним вежбањем и припремом организма смањујемо ризик од повреда на најмању могућу меру као и могућност нарушавања здравља. Уопште речено, почетници, неискусни, неопрезни, преморени, нетренирани, са лошом самоконтролом, биће чешће повређивани у свакој средини, нарочито на лошим теренима и без заштитне опреме.

ЛИТЕРАТУРА

Јарић, С. (1992): *Биомеханика хумане локомоције са основама биомеханике сјорџа*. Нови Сад: Sport's World.

Кукољ, М., Јовановић, А., Ропрет, Р. (1992): *Ојшија анијројомојорика*. Београд: Факултет физичке културе.

Котели, М. (1970): *Савремено смучање*. Београд: Спортска књига.

Илић, Б. (1988): *Смучање*. Београд: Универзитет у Београду.

Ракић, Ц. (1979): *Сјорјска шраумашолоија*. Београд: НИП Партизан.

Dragojle K. Bozic

Primary school: "Miodrag Milovanović Lune" Karan, Uzice

COMPLEX OF THE EXERCISES FOR IMPROVING STRENGTH AND MOBILITY IN FUNCTION OF PREVENTING SKI INJURIES

Summary: The aim of this work is to recommend appropriate selection of the exercises that will affect its positive effects on improving strength and mobility ski fans of all ages. Insufficient physical preparation is the eternal problem that follows all ages. Physical preparation primarily involves the active preparation of the muscle region indicated as most responsible for the successful overcoming of skiing. Exercise program was adjusted, as school and student, so to all categories of recreational beginners to advanced skiers. The muscular strength of legs and hips are the most important for the adoption of the skiing technique. In addition to the complex of exercises to improve leg power, it is also offered a complex of exercises to improve mobility of extensors and flexor legs. Exercises are applicable for all those who doesn't practice physical activity during year and the general idea is that all skiers get the program preparation, as the most successful prevention of skiing injuries.

Key words: complex exercises, strength, mobility, injury, skiing

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



№10 „Аnder-po Leonardo“ 1992

Danyanovskii B

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 37.016:811.163.41(075.2)
ИД БРОЈ: 175691020

Приказ
Примљен: 12 фебруара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ПРИЧА О ЦАРУ КОЈИ НИЈЕ ЗНАО ГРАМАТИКУ

Весна Ломпар, *Српски језик за седми разред основне школе*, Klett, Београд 2009, 143 стр.; Весна Ломпар, Наташа Станковић-Шошо, *Радна свеска уз уџбенички комплети*, Klett, Београд, 2009, 131 стр.

0. Уџбеник *Српски језик за седми разред основне школе* чији је аутор Весна Ломпар праћен је радном свеском, коауторским радом Весне Ломпар и Наташе Станковић-Шошо (део из језика, 5–109. стр. и део из књижевности, 109–131. стр.). За разлику од уџбеничког комплекта за шести разред (читанка, радна свеска уз читанку, грамика и радна свеска уз грамику) истих аутора и истог издавача, радна свеска за седми разред обухвата, дакле, и језик и књижевност.

1. Грамика има обим од 143 стране, а прва њена карактеристика, која и летимичним листањем пада у очи, јесте примерена и веома квалитетна графичка и ликовна обрада, која се придружује већ изграђеном визуелном идентитету Клетових уџбеника и грамика за пети и шести разред Весне Ломпар. Међутим, оригиналан визуелни код овог уџбеника није сам себи сврха. Он омогућава и прати издвајање садржаја, дефиниција, задатака, занимљивости и систематизације на начин који обезбеђује прегледност и издвајање чињеница по важности. На првим странама уџбеника, одмах иза садржаја, налази се одељак *Шта све можеш наћи у уџбенику*, који представља својеврсно „упутство за употребу“, дато на примеру једне стране. Упућује се и на индекс појмова на крају уџбеника, и објашњава се његов начин коришћења и сврха: „Тако можеш брзо и лако да пронађеш оно што те интересује“ (стр. 6).

1.1. Осим лаког сналажења и обнављања кључних појмова, индекс и објашњења његове сврхе и употребе доприносе и развијању способности ученика „да се самостално служе књигом као извором сазнања“ (Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања)¹,

¹ Преузет 12.1.2010. са веб сајта Министарства просвете, на локацији: <http://www.mp.gov.rs/propisi/propis.php?id=137>, у даљем тексту: *Правилник*.

а овом циљу се доприноси и одељцима о употреби Правописа (стр. 113) и речника (стр. 133).

2. Садржај уџбеника организован је према областима: граматика, правопис и језичка култура, и у потпуности обухвата садржаје предвиђене *Правилником*. У области *Грамаџика* заступљене су следеће целине: Историја језика, Врсте речи, Синтагма, Значење и употреба падежа, Конгруенција, Предикатске реченице, Независне предикатске реченице, Комуникативна реченица. У области правописа обрађују се запета, тачка и запета, црта и заграда, а посебан наслов, који обухвата четири стране објашњења и задатака, уводи ученике у коришћење школског правописа. Област *Језичка култура* обухвата следеће садржаје: Врсте текстова, Писање обавештења, најаве догађаја, интервјуа (излагање), Техничко и сугестивно описивање, Техничко приповедање, Писање честитке, захвалнице, и-мејл порука, Проналажење и издвајање основних информација у некњижевном тексту, Сажимање текста и писање резимеа (сажетка), Коришћење речника српског језика, Читање и разумевање табела, легенди, дијаграма и сл., и Правилан (изговор).

2.1. Област *Грамаџика*, пратећи оправдан поступак из уџбеника за шести разред, аутор започиње засебним одељком „Шта смо научили у шестом разреду“.

Следе садржаји из свих области граматике седмог разреда. Ауторка изношењу наставних садржаја приступа системским описивањем језичких јединица и објашњавањем њихових функција, уз изражено повезивање облика и значења јединица и њихове употребе. Тиме се испуњава један од основних програмских захтева у настави граматике – „да се ученицима језик представи и тумачи као систем“ (Правилник).

Поступност и систематичност, као и представљање језика као система, показаћемо на примеру обраде значења падежа (*Значење и употреба падежа*, стр. 53–70). После кратког обнављања већ наученог, дефинише се појам предлошко-падежне конструкције и прелази на повезивање основних функција појединих падежа и њиховог значења. Дају се задаци препознавања падежног значења, а потом и: „Поред датих примера напиши по један свој за свако значење“. После значења, дају се и најчешће функције генитива, како у оквиру реченице тако и у оквиру синтагме. Уз скоро сваки падеж присутна је и рубрика „Пажња!“ у којој симпатични лик са мегафоном скреће пажњу на погрешну употребу падежа (*у вези+генитив, употреба датива уз глагол мировања типа ја сам кући, конџакџираџи+акузатив и сл.*). Посебно је духовито и упечатљиво решен проблем погрешне употребе социјатива: два пса (један од њих је често носилац језичких погрешака са комичним ефектом) играју шах, и при том један изјављује „Играм са коњем“, на шта други љутито одговара: „Ово је увреда! Ја сам пас!“ (стр. 65). Подједнако је оригиналан и занимљив виц који ауторка користи као пример у задатку препознавања погрешно употребљене инструменталне конструкције у Радној свесци:

Перица: Ја моју да поодишем слона са једном руком. Јовица: А иде да ти нађем слона са једном руком? (Радна свеска, стр. 53).

После обраде значења и функције падежа, издвајају се падежи за означавање различитих месних значења. Задачи у Радној свесци одликују се поступним прелажењем са лакших на теже: 1. Подвучи падеже који могу имати неко месно значење 2. Повежи реченице са одговарајућим месним значењем, 3. Допуни табелу (уписивање одговарајућег значења поред реченица које садрже конструкције *прег* + акузатив, *у*+ акузатив, *у*+локатив, *међу* + акузатив, *међу* + инструментал). У последњем вежбању прелази се на ниво текста, те се тражи да ученици у кратком тексту подвуку предлошко-падежне конструкције са значењем места завршетка кретања, а да конструкције са друкчијим значењем заокруже.

Садржаји везани за падеже заокружују се обрадом падежне синонимије и, као уз сваки део градива, веома прегледном (најчешће у табеларном приказу) и сувишним детаљима неоптерећеном систематизацијом.

2.2. Обрада области *Правопис* одликује се, пре свега, добро осмишљеним примерима и задацима који не само да служе увежбавању садржаја већ и подстичу мисаону активност ученика у изналажењу логичких односа. Тако, на пример, за запету и заграду ауторка даје сличан задатак који изискује сложеније повезивање смисла, садржаја и правописног решења. Од ученика се тражи да препишу реченице тако што ће на одговарајућа места убацили понуђени коментар (на пример, реченицу „Обелиск је танак монолитни каменни стуб који се сужава према врху“ треба проширити коментаром „из једног комада“ (86); На 81. страни је сличан задатак: на права места треба додати коментаре *наравно, дружим речима, као што су веровали ситари Грци, ако је тачно, дакле* – и одвојити их запетама.

2.3. *Језичка култура* заузима део уџбеника од 115. до 142. стране, а садржи објашњења, примерене истраживачке задатке и занимљивости. Садржаји се на више места повезују са осталим, тако да се задаци који се односе на интервју отварају захтевом да се реченице допуне именицом *интервју* у различитим падежима. Следе захтеви да се од понуђених тема или питања одаберу оне које су погодне за интервју са спортистом или глумцем, а потом се од ученика тражи да самостално наведу теме за интервју са глумцем. Поред тематске адекватности, дакле, од ученика се тражи да одаберу питања на која ће добити садржајније одговоре, при чему се разлика између понуђених питања углавном доноси на разумевање значењске и функционалне разлике између опште и посебне упитне реченице. Јасно, прегледно и са адекватним примерима и задацима обрађене су и јединице *Проналажење и издвајање основних информација у неких језевном шексју, Чишање и разумевање табле-ла, лејенди, дијаграма и сл., Коришење речника српског језика* и друге.

3. Уџбеник и радна свеска опремљени су одговарајућом методичком апаратуром. Уџбеник је писан јасним језиком, блиским ученику, са разумљивим објашњењима и адекватним графичким представама садржаја. Провера-

вање, понављање и увежбавање садржаја налази своје право место и у уџбенику и у радној свесци, чиме је омогућено да се језичке појаве обрађују, разумевају и тумаче са погледом у „дубину“ њихове међуповезаности и односа форме и функције знака.

Илустрације и занимљивости одабране су без потцењивања узраста ученика и њихове потребе за оригиналношћу. Испред сваке подобласти је страна која на духовит и узрасту ученика примерен начин најављује садржаје и мотивише ученике.

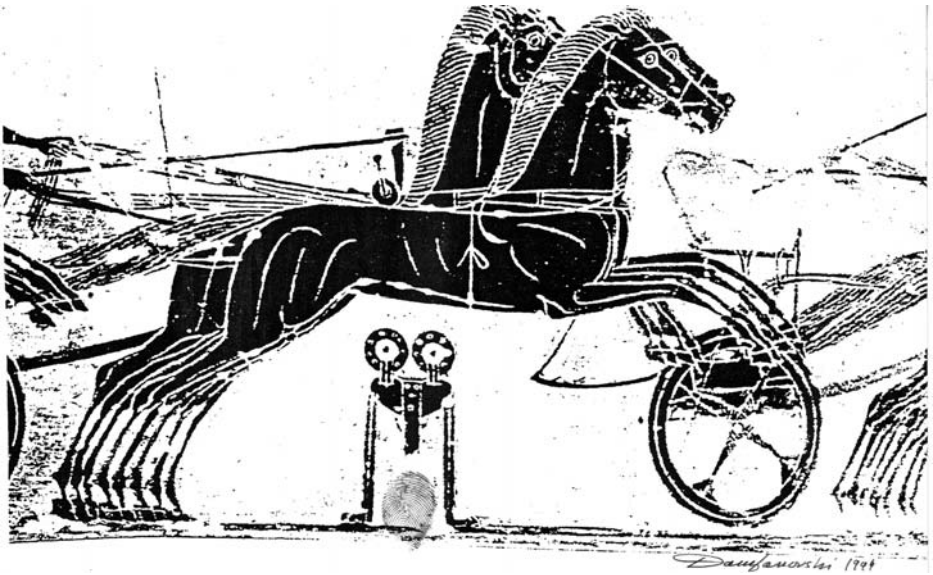
Укрштенице, табеле, преписивање реченица написаних словима глаголице и ћирилице и њихово „дешифровање“, вицеди као предлошци за задатке (нпр. класификација заменица: „Перице, реци нам две заменице. – Ко, ја? – Коначно и од тебе тачан одговор!“ (Радна свеска, стр. 24)), оригиналне илустрације садржаја (нпр. за безличне реченице „Ја сам Зевс! Могу све: да кишим, снежим, грим, севам“) – само су део богате и занимљиве апаратуре. Занимљивости, шале и досетке никада нису заступљене на уштрб садржаја и стручног, јасног и систематичног излагања и објашњавања. Оне нису саме себи циљ и не повлађују укусу ученика-тинејџера, већ су део оних методичких поступака који испуњавају захтев да „ниједна језичка појава не би требало да се изучава изоловано, ван контекста у којем се остварује њена функција“ (Правилник).

Мотивациону улогу имају рубрике *Занимљивости*, у којима се дају одломци текстова Деретића, Чајкановића, Милана Шипке, али и резултати истраживања психолога са Кембрица, „смешни задаци“ којима се користе лексикографи и лексиколози и сл.

3.1. Повезаност садржаја са реалним контекстом остварена је употребом исказа из адекватних говорних ситуација, од којих су неке, углавном дијалогске, и илустроване, што чини додатну вредност уџбеника. Међутим, лингвометодички текстови (књижевноуметнички, научно-популарни, публицистички) који служе као полазни текстови за уочавање језичких појава у уџбенику углавном изостају. Уз то, и тамо где се употребљавају одломци из прозе и поезије, често се не даје податак о аутору и делу. Тако се у Радној свесци (стр. 25) у једном задатку дају Његошеви стихови, без навођења аутора и дела (*Лажни цар Шћепан Мали*); не наводи се ни име Ј. Ј. Змаја нити наслов песме („Врабац и мачка“) уз стихове који представљају добро одабран пример за издвајање заменичких прилога; одломак из „Приче о кмету Симану“ такође није означен (Радна свеска, стр. 84), док одломак из *Сеоба М. Црњанског* јесте (стр. 31).

4. Уџбеник са Радном свеском завређује да се нађе у ђачким торбама, пре свега због стручних квалитета, примерености садржаја, задатака, илустрација и занимљивости. Поред тога што негује језичко знање, овај уџбеник подстиче на запажање, упоређивање, закључивање и самостални рад, што се постиже прегледним и јасним текстом, разноврсним истраживачким задацима и адекватном методичком апаратуром.

Препознатљиве и по садржају и по методу, граматике Весне Ломпар обезбеђују ученицима и наставницима занимљиво и успешно дружење са познатим ликовима са добошем и мегафоном који објављују најчешће погрешке, и онима са глобусом и лаптопом који најављују занимљивости. Стога се надамо да ће се серија уџбеника Весне Ломпар за основну школу, започета уџбеником за пети разред и причом о цару који није знао граматику, заокружити уџбеничким комплетом за осми разред и – ђацима који знају граматику.



Стана Љ. Смиљковић
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

УДК: 821.163.41.09-93-344(049.32)
ИД БРОЈ: 175691532

Приказ
Примљен: 20. фебруара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

УСРЕД ПЕЋИНЕ – БЕЛО ЈЕЗЕРО

Тиодор Росић, *Приче старог чаробњака*, Bookland, Београд, 2009.

„Онај ко се осврће на свој живојој види у њим најважнијим процесима постојања или прејреке развоју своје снаге, своје живојине радосни, вредности своје особености: ујраво у њој схвати значај који припада појединим моментима живојој шока.“

Гете

Из стваралачке фантазије писца Тиодора Росића избила је историја и легенда којом описује митологичност српске земље и народа кроз збирку под називом *Приче старог чаробњака* објављену у Београду 2009. године. Задубљеност у историју и причу о њој, богатом грађом којом самоуверено влада, писац обликује приче, а приче су позорница на којој се одвија борба и јавља тежња човека да оствари живот, свој спољашњи и унутрашњи. Специфична снага јунака одређује њихову животну вредност за коју се писац истински залаже, користећи своја разнолика сазнања утемељена на познавању укупне културне прошлости српског и осталих народа. Повезаност јунака и ликова из прича са светом који егзистира, или је егзистирао, динамизира и драматизује ситуације и догађаје.

Стари чаробњак, наратор и филозоф, приповеда и приповедањем ствара чудесан свет, а снага доживљаја јунака, та витална енергија која доприноси њиховој духовној метаморфози, омогућава читаоцима да пробуде и продубе своју фантазију читањем њиховог чујног и нечујног језика и тако досегну енергију која им се речима, сликама и метајезиком открива.

Догађаји и појаве који прожимају и држе приче увијени су у велове бајке и мита, реалности и снова. Невероватне слике изнијансирание тоном који обузима душе читалаца створене су техником посебног приповедања: писац своје приче започиње реалном сликом, одмах затим у њу уплиће бајку, проширује је фантастичним елементима, пресеца легендама, уобличава рефлексијама о тежњи и борби да хуманизам чини врхунску животну вредност.

Писац запажа детаље којима остварује радњу и мисао приче-бајке, и снажном моћи језичког испољавања виђеног, упамћеног и доживљеног ди-

намизира радњу, богати је персонифицираним биљним и животињским светом. Необични ликови који симболизују време, пролазност и постојаност израћају из легенди, пословица, враџбина, бајки, прича, снова, мита, народног фолклора, те чине загонетку коју писац разрешава и решава са својим читаоцима. Моћ опажања коју писац преноси и на моћ опажања јунака, очигледан је у више примера прича, међу њима импресивна је следећа: „Насред света пружио се Копаоник. Ноге му у племенитој води Ибра, глава у облацима. Низ моћне плећи просуо цветне пропланке, дубодолине, горске потоке. У косе уплео оморике, борове и букве. До колена му храстови – бели и црни, леске, глог, јавор и јасен.“ (*Небеске столице*, 5).

Створене и упамћене слике из прошлих живота током приповедања оживљавају стварајући утисак о времену које је постојало, и које је вечно. Везе које настају између јунака и појава омогућавају стварање новог и другог света, насталог из сећања, драматичног тренутка, сна, визуелне слике која доминира у приповедању и својим језичким сјајем боји осећања. Очигледан пример могу бити: небеске столице на којима седи седам влашића, стоји вилин камен, расте плави цвет, бљешти бело језеро, куца камено срце и много предмета и појава које добијају своју пуну вредност у сликама из којих зраче хиљадугодишње истине и веровања.

Писац, кроз мисли и акције јунака, као и симболе у небеским телима, годишњим добима, именима-кованицама, персонифицираним митолошким световима, стакленим планинама, патуљцима, вилама и сновима, тежи да на другачији начин осветли и тако приближи живот који је постојао у стварности и машти. Уживљавање у ту имагинарну стварност и чудесност, подстиче машту читалаца, проширује сазнања о могућим везама које живот чине хармоничним, уколико снови и размишљања о будућности, као и код јунака прича, прекорачују реалност. У причи *Вилин камен*, писац каже: „Живот је дубоко море у којем су се многи утопили, али има и вештих бродара. Ништа од те ноћи у животу челника Војина није било као пре. Ниједну ноћ није провео у дому. Сваког повечерја, чим изврши смотру оружника и обави челничке дужности и обавезе, хватао се доброг коња и хрлио према гају Светиња. Изјутра се, скачући као јелен, раздраган и срећан, отуда враћао.“ (*Вилин камен*, 37).

Бојама и сликама снова јунака и њиховим безазленим и јуначким играма писац ствара могућност одвајања од стварности. Исто тако, приказивањем лепоте вере и божанствености, представља културу из које израстају историја и легенда паралелно. Јунаци тих зачараних и, потом, откривених светова, поседују надчулност у одређеним ситуацијама, при чему писац користи богато народно сазнање о тајнама које из мудрости постојања произлази, и из потребе да се обликом приче представи. „Није кнежевић погани Аварин па да лаже – граби напред, не одустаје. У левој руци држи буктињу, у десној мач. Наједном, буктиња почне да бледи. Тамо напред, у даљини, нешто сјаји. Што се више приближава, сјај је већи. Има шта и да се види. Усред пећине – велико језеро. Све бљешти и сјаји. Сводови пећине бели, сијају и у мраку. У

прозрачној води око белачастог камења начичкане сребрне шкољке. При оба-ли чамац.“ (*Бело језеро*, 67).

Симболи које писац ствара и даје им значење уз помоћ кованица, ново-насталих речи, измишљених и стварних топонима, ритмом живота и акција-ма јунака, веровањем у лековитост ретких биљака, кроз лирику причама да-ју тон мирноће. Иако је у причама оствариван и приказиван појединачни догађај и доживљај који је прожет кратким дијалогом и дужим монолозима у виду савета, свих четрнаест прича чине целину која омогућава реалном чо-веку-читаоцу да одживи и проживи и оно што не може бити, у својој машти. Откровење тих другачијих светова сагледава се из једног од примера: „Гле-да сељак чудо невиђено, покрет јој је перо пауново, осмех јој је сунце огре-јано, па се сети бабе бркате, опаке. Он сељак веселац, она Звоцка Звоцковић. Вазда јој нешто није по вољи. Е, видеће ко је он, запрети и према девојци крене.“

Проширивањем значења током рецепције прича, кроз мисли писача и читалаца, богати се језичко и животно искуство, откривају се искре прожи-вљеног, преживљеног и могућег живота и искуства јунака прошлих времена. Овакво откривање приче за савременог читаоца представља ново сагледава-ње животних мудрости опстајања. Сукоби јунака у причама, иако истичу њи-хову индивидуалност – психичку и физичку, поседују снагу којом се оства-рују циљеви. Они живе и опстају под утицајем спољашњег света, а себе оваплоћују кроз загонетне и чудесне мисли које их штите од силине споља-шњег света. Један од јунака каже: „Не зна човек докад са срећом ходи, шта ће најчешће да га опече, шта га највише може изненадити.“ (*Вила Гроздана*, 55) Други, опијен љубавним пламом, јадикује: „Узалудна су сва чекања. У зору душу младићку савлада умор. Заспи. Не види девојку како с првим ју-тарњим зраком падне на његове груди.“ (*Дан и ноћ*, 45) Остали: „Ископа се-љачки син печурку љубави. Семе папрати стави у торбу, где је држао и двој-нице, истесане из гране јаворове. Торбу обеси о раме, па у жупанове дворе. Најми се за баштована.“ (*Вражја љубава*, 229)

Наведени и други елементи пишевог приповедања отварају путеве ко-јима јунаци долазе до својих животних мостова, чиме се успоставља динами-ка развоја радње и актера у њој. Контрастне слике прате приповедачки ток ис-тичући снагу и слабости природе јунака, мирноћом приповедања и лирским секвенцама успоставља се веза између ликова различитих врста, предмета и појава, а све то чини богатство које се и у животу може препознати. Богатство њиховог постојања ствара могућност другачијег разумевања текста и подтек-ста бајковито-фантастичног причања. Ликови, углавном, поштују друге у то-ку одвијања радње у чему се огледа неограничени хуманизам писца. Радости због победе зла и слављење умне снаге заузимају значајно место. Појединач-них радости нема, а све то испуњава живот што чини посебну вредност. У току свога причања, има се утисак да је писац пред собом имао мисли пре-мудрог Николаја Велимировића: „Врлина је жеђ. Кад човек почне да пије,

све више жедни и све чешће тражи да је пије“. Тако је и са ликовима: потичу из традиције и имају своје значење у животу, а она се увек другачије открива, као у примеру: „Коледник је имао јабуку младости и био вечно млад. Чим се почетком зиме појави и прошета ивицом шуме, знало се каква година долази. Појави ли се суботом, зима ће тада бити оштра и хладна, година гладна, жетвени дани кишни, јесен сува и ветровита, хараће болести и биће рата“. (*Багњак*, 78) Најпримернији израз народног искуства сагледава се из целе приче и из наведених радова. Згуснута историја раста и постојања уткана је у четири годишња доба, а промене у њима симболизују и промене у човеку.

Персонифицирани предмети и појаве употпуњују живу слику људске постојаности, а митски јунаци у причама старог чаробњака живе и делују по принципима које одређује митска природа из које су кроз причу ушли у стварни живот. Преплитање мисли и акција разноврсних представника религиозно-митолошког света, не само што покреће радњу, већ открива суштину бивствовања и могуће хармоније у космосу. „Кад змаја Чудомира убије, наићи ће на закључана гвоздена врата. Пред њима су три цвета. Сваки од њих ће му рећи: – Ја сам брат расковник. Два са стране нека откине, а онај у средини савије. Само му се тако врата могу отворити. Ако учини другачије, он је пропао, а врата ће заувек остати затворена.“ (*Печаш срећне куће*, 66)

Паралелизам у развоју радње и приказивању антропоморфних ликова даје посебан квалитет овој књизи. Небеске појаве и тела, подземни светови, земаљски створови, шумске утваре, преображене људске природе, људи каменог срца, цветови и родне биљке – резултат су пишчеве имагинације створене на темељу народнога казивања и сазнања стеченог проучавањем древних источњачких култура.

Балкански сој јунака који себе жртвују ради виших циљева који имају потпору у општељудском трајању у овим причама представљајући себе као легенде које ходају. Зато је „девојка обећана моћном цару, који живи у Златном рогу, граду између трећег и четвртог мора“, док старац саопштава да „није срећа увек у добру, нити је добро увек у срећи“, а јунак „мало мудрости вредније је од славе велике лудости“.

Заједно са природом као хармонијом целине која својим закономерностима има непредвидиву снагу која делује и зрачи, јунаци обликују себе, и у себи је доживљавају као стваралачку искру, као снагу која их покреће. То природно зрно живота уткано у бајке и приче писца Тиодора Росића симболизује непрекидну узлазну линију и космичко кретање живота.

Душан П. Ристановић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 001.81
ИД БРОЈ: 175692044
Оригинални научни рад
Примљен: 11. јануара 2010.
Прихваћен: 14. марта 2010.

ТЕХНИКА НАУЧНОГ РАДА

Марија Клеут: *Научно дело од истраживања до штампе*, (Техника научноистраживачког рада), Академска књига, Нови Сад, 2008, 168 стр.

Проблематика технике научног рада требало би да заокupi пажњу сваког ко намерава, или се већ бави, научном делатношћу. Познавање норми и стандарда израде научних радова је нарочито значајно за будуће научнике, па на дипломским академским или докторским академским студијама већине факултета друштвено-хуманистичких наука постоје курсеви чији је садржај у вези са овом области.

Литература која се може наћи на нашем језику, а искључиво се бави овим питањем, није велика. Поред књиге Мидхата Шамића *Како настаје научно дело*, објављене шездесетих година прошлога века, у новије време је објављено још неколико радова страних и домаћих аутора: Умберто Еко (2000), *Како се пише дипломски рад*, Ли Куба, Џон Кокинг (2004), *Методологија израде научног шексиа*, Зоран Поповић (1999), *Како написати и публиковати научно дело*, Момчило Сакан (2005), *Израда стручних и научних радова*, Миленко Кундачина, Вељко Банђур (2007), *Академско писање*. Најновија књига објављена је 2008. године и носи назив *Научно дело од истраживања до штампе (техника научноистраживачког рада)*. Аутор је Марија Клеут која је, како сама наводи, „дуги низ година држала предавања из предмета Техника научног рада постдипломцима свих филолошких група Филозофског факултета у Новом Саду“ (Клеут 2008: 167).

Сматрали смо да не би било на одмет подвргнути критичкој анализи управо једну књигу из које треба да се научи како се пишу научни радови и утврдити у којој мери она задовољава критеријуме израде и публикавања научног дела. Ово је суштински разлог због којег је настао приказ књиге Марије Клеут, *Научно дело од истраживања до штампе (техника научноистраживачког рада)*.

Основни текст приручника структуриран је у осам целина: Техника научноистраживачког рада: сврха, проблеми, Избор и формулисање теме рада, Прикупљање грађе и трагање за документацијом, Писање рада, Документарна подлога писаног рада, Стил академских и писаних радова, Лекторски и коректорски послови, Техничка обрада рукописа. Поред наведених целина,

приручник у прилогу садржи избор из литературе, регистар важнијих појмова и реч на крају.

Прво поглавље, *Техника научноистраживачког рада: сврха, проблеми*, представља својеврсно уводно разматрање о проблематици којом се приручник бави. Ауторка истиче да се, у недостатку бољег израза, определила за употребу израза „техника научног рада“, али у фусноти напомиње да се у новије време код нас под утицајем енглеског језика користи и термин „академско писање“¹. Технику научног рада дефинише као „скуп поступака и знања о њима који доприносе сврсисходнијем и економичнијем истраживању, а затим и одређеном стандардизованом изгледу рукописа“ (Клеут 2008: 10).

Друго поглавље, *Избор и формулисање теме рада*, започиње дискусијом о редоследу поступака у изради научног рада. Дилеме које се односе на редослед поступака израде научног рада преносе се и на конкретан проблем избора теме па се поставља питање: „Треба ли прво истраживати па онда бирати и формулисати тему или учинити обратно“ (Клеут 2008: 14). Може се очекивати да сложено и тешко питање избора теме у овом приручнику буде размотрено инструктивније, са више савета и упутстава, али се стиче утисак да се у добром делу рада није далеко одмакло од пуне расправе да ли је боље да је тема научног рада унапред задата или да је изабере сам истраживач. Дају се аргументи „за“ и „против“ оба приступа.

Тек на половини текста овог поглавља наводе се и анализирају конкретне карактеристике које треба да поседује добро изабрана тема научног рада. Позивајући се на Шамићев рад *Како настаје научно дјело*, ауторка сматра да су те карактеристике следеће: „1. релевантност (значај), 2. подесност за научну обраду, 3. прилагођеност способностима претендента и 4. прилагођеност могућностима истраживања“ (Клеут 2008: 17).

Иако се напомиње да је формулација теме, односно насловљавање рада, посебно важно питање, посвећено му је најмање простора. И опет се бави уопштеним стварима о различитим мишљењима у вези са јасношћу, прегледношћу и дужином наслова. Може се рећи и да су поједини искази који би читаоца требало да упуте на одређена правила, формулисани непрецизно и непримерено научном стилу писања. На пример, о суштинском проблему формулисања теме ауторка каже: „Препорука да је формулацијом потребно исказати предмет истраживања и евентуално приступ исправна је, али сувише уопштена да би била од велике користи, те је неопходно да се још *нешто* дода“² (Клеут 2008: 20). Наведени исказ може се упоредити са исказом датим у књизи *Академско писање*: „Формулација наслова треба да је таква да садржи већину кључних речи и тиме одражава суштину, садржај и резултате проучавања и истраживања, да буде монограм садржаја“ (Кундачина, Банђур, 2007: 116).³

¹ Видети нпр. монографију Миленка Кундачине и Вељка Банђура *Академско писање*.

² Подвукао Душан Ристановић.

³ У даљем тексту на ову монографију упућује се на следећи начин: (Кундачина, Банђур 2007).

Као озбиљан недостатак може се узети и одсуство адекватних примера правилних и неправилних, прешироких и преуских формулација тема научних радова, речи и синтагми које треба избегавати приликом формулације и сл. Само је у фусноти дата препорука читаоцима да погледају две библиографије које разматрају постојећу праксу у насловљавању докторских дисертација у области филолошких наука, што се чини недовољним.

Треће поглавље је доста обимније у односу на претходна и носи назив *Прикупљање грађе и трагање за документацијом*. Подељено је на следеће мање целине: 1. приступ, 2. библиографија, 3. библиографија секундарних извора, 4. радна библиографија, 5. библиографски елементи, 6. библиографске јединице, 7. попис примарних извора, 8. процена валидности извора и 9. исписи из примарних и секундарних извора – ексцерпција грађе.

Највише простора у делу који се односи на прикупљање грађе, дато је библиографији – врстама, елементима и јединицама. Ауторка се оправдано руководила ставом да је израда сопствене и коришћење публикованих библиографија битан део израде научног рада. Објашњава разлику између радне и коначне библиографије, наводи групе могућих извора за састављање радне библиографије и даје упутства за њихово коришћење, наводи библиографске елементе и даје примере библиографских јединица.

И поред настојања ауторке да свеобухватно појасни суштину и значај библиографије у прикупљању грађе за израду научног рада, може се дати неколико примедби. Када говори о каталозима библиотека, архива и других институција културе као изворима за састављање радних библиографија, превише простора даје дефинисању и поређењу националних (Народна библиотека Србије и Библиотека Матице српске) и високошколских (Универзитетска библиотека *Светозар Марковић*) библиотека, што се чини сувишним подацима који читаоца могу одвући од суштине проблематике. Друга примедба се односи на доминацију традиционалног (ручног) исписивања и претраживања библиографија. Више се говори о правилима за лисну радну библиографију. О електронским базама података и електронском претраживању наводи се неколицина великих светских електронских база, напомиње се да у великим библиотекама у Србији постоје могућности електронског претраживања, али нигде не даје упутство за њихово коришћење. Недостају ствари које у данашњој информатичкој ери представљају императив, као на пример: начини претраживања електронских збирки каталога и библиографија, приступ часописима и базама преко COBISS и KoBSON сервиса, претраживањима по параметрима URL адресе и слично.

На крају овог поглавља ауторка говори о начинима исписа из примарних и секундарних извора – цитату, парафрази и резимеу, и даје примере исписивања библиографских бележака уз њихову употребу.

У наредном поглављу говори се о писању научног рада и то првенствено о фазама у писању и одликама академских и научних радова. Разматрање ове проблематике започиње давањем савета о потреби појашњавања циља

на правце даљих истраживања“ (Кундачина, Банђур, 2007: 90-91). Из овога се може закључити да ауторка говори о приказу научне публикације који научну вредност има само у ретким случајевима „када се његов аутор аргументовано супротставља и оспорава, односно потврђује и продубљује изнете ставове у публикацији“ (Кундачина, Банђур, 2007: 287), али се никако не може сврстати у научно дело.

У елементе научних радова убрајају се сажетак, апстракт, резиме, кључне речи и индекс (регистар, попис). Говорећи о резимеу, више се расправља о недоумици која се јавља код многих аутора а односи се на питање да ли је резиме исто што и сажетак. Изостаје објашњење када и како треба писати резиме, колики треба да буде његов обим, које врсте резимеа постоје и слично.

У поглављу *Документарна њодлоја њисаној рада* расправља се о коначној библиографији, цитирању и фуснотама. За састављање коначне библиографије дато је неколико препорука које се односе на селективност радова који улазе у коначну библиографију, актуелност библиографских јединица и редослед њиховог навођења.

Када је реч о цитирању, ауторка наводи три модела цитирања: цитирање унутар текста рада, цитирање у радовима без посебне библиографије и цитирање у радовима са посебном библиографијом. Очекивало се да у приручнику ове врсте постоји увод у којем би се могла навести дефиниција и објаснити функције цитирања. На пример, Кундачина и Банђур цитирање дефинишу као „поступак инкорпорирања и документовања (комплетних реченица или њихових делова) изворних текстова других аутора или сопствених текстова (аутоцитирање) у властите радове“ (Кундачина, Банђур, 2007: 204).

И сами модели цитирања делују сувише произвољно и неозбиљно ако се узме у обзир постојање светских стандарда који се називају стиловима цитирања, стиловима реферисања и форматима цитирања. У међународним научним часописима, у упутству за израду рада, наведено је који од стилова цитирања треба користити (харвардски, оксфордски, ванкуверски, модификовани, чикашки, турабијан, MLA, APA, AMA, ACS, IEEE и др.). С обзиром да је ауторка првенствено стручњак из области филолошких наука, могла је да наведе пример MLA стила цитирања (Modern Language Association).

Последња три поглавља приручника представљају стилско-техничка упутства и напомене: *Стил академских и научних радова*, *Лекторски и коректорски њослови* и *Техничка обрада рукојиса*.

У делу текста о лекторским и коректорским пословима више пажње се посвећује односу аутора, лектора и коректора него самим лекторским исправкама. Прешироко се дискутује о дужностима лектора и коректора а нарочито се истичу неке појединости које немају великог значаја. На пример, следећи део текста сматрамо потпуно непотребним: „Да ли ће аутор свој текст исписивати руком и ангажовати дактилографа да га прекуца (овом се техником ретко ко у садашњости служи) или ће се користити још у фази настанка

рада писаћом машином или персоналним рачунаром – зависи од многих околности. Опредељење за неко од наведених решења зависи од услова у којима се ради, врсте и обима научног рада, али и од навика стечених претходним радом, које се тешко мењају. Они који су навикли да пишу руком (чак и одређеном врстом писаћег прибора) истицаће предност оваквог начина писања (могућност да се исправља, дописује, мења редослед у деловима текста), а млађи научници свакако ће бранити предности персоналних рачунара“ (Клеут 2008: 141).

Најкраће поглавље приручника говори о техничкој обради рукописа. Истакнуто је само да већину тих послова треба препустити техничком уреднику публикације, а да аутори треба да познају основне карактеристике рукописа припремљеног за штампу: „формат хартије А4 (21x29,5cm), тип слова Times New Roman, највише 30 редака на једној страници и 60 словних ознака, велики проред (double), велика лева маргина (око 4 cm).

Марија Клеут је својом књигом *Научно дело од исцртавања до иштампе (техника научноистраживачког рада)* настојала да читаоца упутује у суштинске компоненте и проблеме израде научног дела – избор и формулисање теме рада, прикупљање грађе, писање рада, сређивање библиографије и слично. Одређујући технику научног рада као проблематику у коју би требало да буде упућен сваки научник, представила је приручник који садржи полазне основе за бављење научноистраживачким радом. Развој науке, технике, технологије и долажење до нових научних сазнања, доприноси појави нових епистемолошких парадигми које могу да утичу и на промене у појединим аспектима технике научног рада. Ипак, тешко да ће у скорије време доћи до радикалних промена које би нарушиле фундаменталне поставке научног рада, а које су размотрене у овом приручнику.

Предност приручника се огледа у потреби постојања литературе која изучава технику научног рада, његова сврсисходност је потпуно оправдана. Међутим, сложеност проблематике, могућност појаве различитих недоумица код научних радника и савремене тенденције у науци, налажу озбиљнији приступ од наведеног у овом делу. Технички добро одрађен, са поштовањем свих захтева који су у вези са дефинисањем поглавља, навођењем литературе, цитата, израде фуснота и сличног, приручник остаје садржајно сиромашан. Стиче се утисак да се ауторка превише руководила личним искуством из ове области а мање се бавила савременим тенденцијама и достигнућима.

По свему судећи, приручник би могао бити од користи популацији која тек почиње да се упознаје са техником научног рада, студентима дипломских академских студија, на пример, али озбиљније бављење научноистраживачким радом и израдом научних радова захтева и читање озбиљније литературе.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене, методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) ауџора. Пожељно је да се наведу и средња слова ауџора. Презимена и имена домаћих ауџора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште усџанове у којој је ауџор запослен, а евентуално и назив усџанове у којој је ауџор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена ауџора. Функција и звање ауџора се не наводе.

Конџакџ иаџаци

Адреса или е-адреса ауџора даје се у напoмени при дну прве странице чланка. Ако је ауџора више, даје се само адреса једног, обично првог ауџора.

Айсџрактџ (сажесџак) и резиме

Апстракт је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност.

Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак.

Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена ауџора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетака, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Langage and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа/зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стилстички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне зајрује
Краља Милана 19, Београд
и на
Педагошком факултету у Јајодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,
књижевност, уметност и педагошке науке /
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Учитељски факултет
у Јајодини, 2003 – (Београд : Мио књига).
– 24 cm

Часопис наставља традицију Учитељске
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970)

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS. SR-ID 110595084

