

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2012, год. IX, бр. 1

ISSN 1451 – 673 X

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност, уметност
и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун, 2012, год. IX, бр. 1

Издавач

Педагошки факултет у Јагодини
Милана Мијалковића 14, 35 000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички одбор

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

Одговорни уредник

Доц. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини

Адреса уредничког одбора

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

Издавачки савет

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

Рецензенти

Проф. др Милош Ковачевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Катедра за српски језик; доц. др Радмила Миловановић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Милан Савић, Државни универзитет у Новом Пазару, Департман за филолошке науке; проф. др Емина М. Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Биљана Павловић, Универзитет у Приштини — са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет у Призрену — Лепосавић; доц. др Драгана Ј. Цицковић Сарајлић, Универзитет у Приштини — Косовска Митровица, Факултет уметности у Приштини — Звечан; доц. др Светлана Ђурчић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Илијана Р. Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за филолошке науке.

Технички уредник

Лектура и коректура

Јелена Спасић

Превод резимеа

МА Ивана Ђирковић Миладиновић

Штампа

Citypress, Јагодина

Тираж

500

Ликовни њилози

Џоја Ратковић-Гавела

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Радоје Д. Симић, Јелена Р. Јовановић Симић, Граматичка и интонацијска структура прозног израза М. Црњанског у *Сеобама* (прва. књ.) / 7–25
- Тиодор Р. Росић, Кључне речи у интерпретацији песничког текста / 27–32
- Илијана Р. Чутура, Стилски ефекти (не)превођења у књизи М. Капора *A Guide to the Serbian Mentality* / 33–44
- Бојана Р. Јевтовић, Стилистика и поетика наслова у збирци прича *Башија* *слезове боје* Бранка Ћопића / 45–60
- Петар Пијановић, Поетика композиције: крст у кругу / 61–72
- Миомир Милинковић, Историја и мит у структури српске ауторске бајке / 73–82
- Јелена Љ. Спасић, Извештај у настави српског језика / 83–92
- Милена М. Чомић, Advertising (in) *Lolita* / 93–99
- Søren S.O.J. Ehlers, Learning Outcomes A study of policy tools provided by the EU / 101–112
- Péter D. Radó, A sketch on the governance context of educational policy-making / 113–132
- Павел Ф. Згага, Образовање наставника у Европи: између националне регулације и интернационализације / 133–149
- Славко М. Габер, Вероника М. Ташнер, Павел Ф. Згага, Осигурање квалитета између бирократизације и аутономије / 151–165
- Јелена Ж. Максимовић, Горица Р. Лукић, Акциона истраживања и глобализација у функцији целоживотног учења / 167–177

Миа М. Луковац, Семиолошко читање слике Пола Клеа *Highroads and by-roads* / 179–190

Живорад М. Марковић, Драгољуб Б. Вишњић, Зоран Р. Богдановић,
Горан В. Шекељић, Утицај станица и почетка-врсте
на трансформацију моторичких способности ученица
млађег школског узраста / 191–201

СТРУЧНИ РАДОВИ

Јелена Н. Арсенијевић, Т. С. Елиот: песник у огледалу критичара / 205–226

Ивана Р. Ђирковић Миладиновић, Познавање афективних стратегија учења
енглеског језика – предуслов успешне комуникације / 227–239

Наташа Ј. Иветић, Разумевање прочитаног текста у настави српског језика
/ 241–250

Ана В. Коцић, Душан М. Стаменковић, Приказ италијанске заједнице у
драми *Тешовирана ружа* Тенесија Вилијамса / 251–265

Драгана Ј. Цицовић Сарајлић, Настава црквеног појања и почетна дидакти-
чко-методичка одређења музичких педагога / 267–276

Јелена Р. Гркић, Милица Ј. Ђокић, Маја Р. Ћалић, Могућности примене
Сибелијус софтвера у музичкој настави на педагошким факултетима
/ 277–285

Ивана М. Милић, Сарадња породице и васпитно-образовних установа
/ 287–302

Јелена Д. Станисављевић, Драган З. Ђурић, Ефекат примене проблемске
наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања / 303–312

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

Миланка Ј. Бабић, О стилистици, из лингвостилистике / 315–320

Тиодор Р. Росић, Допринос савременим лингвостилистичким истражива-
њима / 321–324

Илијана Р. Чутура, Нова лингвостилистичка тумачења / 325–329

Маријан Ј. Јелић, Напомене о обради запете и наводника у измењеном
и допуњеном издању *Правойиса* / 331–334

УПУТСТВО АУТОРИМА / 335–338

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



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

УДК: 821.163.41.08-31 Црњански М.
ИД БРОЈ: 192068364

Оригинални научни рад
Примљен: 15. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ГРАМАТИЧКА И ИНТОНАЦИЈСКА СТРУКТУРА ПРОЗНОГ ИЗРАЗА М. ЦРЊАНСКОГ У *СЕОБАМА* (ПРВА. КЊ.)

Апстракт: У раду¹ аутори изnose извесна запажања о интонацијској структури наративног дискурса Милоша Црњанског у првој књизи његових *Сеоба*. Аутори се при том ослањају на текст Р. Симића о истој теми, али овдашњи текст не само да је знатно измењен, већ доноси нове закључке о језичкој страни прозног казивања М. Црњанског. Они ту на неки начин полемичу са поменутиим Симићевим радом када је реч о најбитнијим конститутивним елементима поетско-нaративног казивања у *Сеобама*, а та несaгласност у излагањима о истој теми у два различита текста (са израженом временском дистантношћу) – проистиче, с једне стране, са новог синтаксичко-стилистичког приступа грађи, а с друге стране, условљено је и чињеницом што и сâм Црњански није у потпуности на линији развоја српске прозе, већ у неким правцима представља специфичну појаву.

Кључне речи: Милош Црњански, прозни поетски дискурс, граматичка структура исказа, интонацијска структура исказа, стилистичка структура исказа.

¹ Овај рад написан је у оквиру наућног пројекта 178014 *Динамика стpуктyра са-временој српској језика*, који финансира Министарство за науку Републике Србије.

1. УВОД

1. Прозно казивање Милоша Црњаског привлачи пажњу како интересантном тематиком, интензивним проживљавањем и импресивним сликањем, – тако исто и оригиналним и самосвојним структурним одликама.

2. Ствралачки процес у којем су настале *Сеобе* био је – по свему судећи – колико дуг толико и тежак. У народној катастрофи једног балканског етникума за који је писац везан врло чврстим унутрашњим нитима – он успева да управо из тих скривених нити сплете крвоток којим пулсира један национални живот на оним чудесном изукрштаним и замршеним путањама којима је струјао и бујичио тај етникум, спасавајући своју биолошку егзистенцију. Покушаји сецирања тога крвотока и уживљавања час његових капилара, час опет артеријских сплетова већих размера, – у туђ национални и социјални организам, често силом, помоћу оштрих резова и без обзира на природне могућности трансплантације, – врло су нам јасно оцртани у делу, са свим крвавим појавама које неизбежно прате те процесе.

3. Писац се залаже за одбрану природног процеса националне реинтеграције ампутираних делова српства, а против било каквог уплива са стране, намерног каналисања у правцу уливања у друге етничке заједнице, посебно против мера којима се не може признати легитимност са гледишта социјалне правде и општељудског морала. Пратећи судбину двеју генерација угледних исељеника у осамнаестом веку у тадашњој Аустро-Угарској, Црњански приказује анатомију негативног развоја моралних назора те породице, деградацијом вредности патријархалног морала на Балкану, и њиховом заменом за погледе друкчије провенијенције и физиономије.

2. АНАЛИЗА ГРАЂЕ

1. Прва књига *Сеоба* посвећена је старијој генерацији породице Исакович. У њој још снажно бију дамари балканског патријархата, иако су у сећањима готово избледели завичајни пејзажи, а подунавски тршчаци и мочваре са себи својственим и на друкчији начин лепим бојама и звуцима испуњавају видике ових људи. Вук Исакович нпр. у посети принцези од Виртенберга са читавом својом официрском пратњом за тренутак личи на чопор шумских медведа доведених директно са динарских огранака и србијанских пропланака. „Несигурни по углачаном патосу, били су плашљиви под полуголишавим киповима, постављеним баш у угловима, куда су они мислили да се склоне. Учтиви дворјани, са мирисним, зачешљаним главама, свиленим цеваницама, дугим капутима од велура и танким, као прут мачевима, који су им предлагали коцкање, беху им исто тако чудно-

вати, као и дворске даме, које су их питале како проводе ноћи под ведрим небом. Даме са читавим жбуњем косе, цвећа и перја на глави, префарбана лица, разголићених груди и широких сукања, због којих су они, обилазећи их, морали да се чувају да не оборе гверидоне, са вазама од алабастра“ (Црњански 1966: 106). Но ипак, „у тој несхватљиво блиској туђини“ (Црњански 1966: 102) на Рајни, мирног тока и баровитих обала, прве асоцијације јесу оне из нове домовине, с брдима тек у далекој позadini.

2. Вук Исакович веома импонује својом тврдом несаломљивошћу, као и још више, непомућеном вером у идентитет индивидуалне и националне судбине. Његов брат Аранђел лишен је свега што представља вредност у карактеру једног Балканца, али је обдарен невероватним смислом за реалност и невероватном моћи прилагођавања реалности. Ова два врло различита карактера повезује не само заједничка судбина, која значи сублимацију заједничког порекла и заједничке љубави према истој жени, код једног законите, код Вука, а код другог потпуно несувисле и неморалне, код Аранђела, – већ и снага да истрају. Ова се код једног огледа у јуначкој чврстости, а код другог у камелеонској прилагодљивости.

3. И лексичка и граматичка структура нарације указује да Црњански, ако не са подједнаким симпатијама, а оно са неподељеном пажњом прати животни пут двојице браће. Начин обликовања исказа и текста предочава нам пишчеву жељу да својим погледом обухвати широке хоризонте пространих равница којима се његови људи крећу, и дубину мотива који управљају тим немирним духовима, – те да их наслика обједињујући велики број детаља у монолитне сижејно-мотивске блокове. При томе се често служи комплексима врло разгранатих реченица и гради их поступцима који су у целини посматрани врло успешни, али који се каткада морају сматрати неуобичајенима.

3.1. Принцип унутрашњег јединства разуђених структура најлакше је одржати лексичким понављањима, помоћу којих се успостављају асоцијативне везе на различитим текстовним просторима. Писац се најчешће одлучује за повратак истој лексичкој јединици или склоповима јединица, чак и више пута – у истом исказу (Црњански 1966):

- Шуми и хуји баруштина из мрака. Сјај месечине *йође* са ње, појави се над помрчином, *ирође* и нестане у ноћи што мокра *улази и оглази, улази и оглази*, једнако, заобилазећи га и влажећи му огромне груди и трбух, врућ и подбуо, увијен овнујским кожама, на којима је руно пробио зној. *Кайље* кроз трску, *кайље*, и, ма да је густа тмина, види како једна жаба скаче, све *ближе и ближе*.

Исїрекидан лавез паса и *исїрекидан* пој петлова, још од поноћи, али далек (7).

- Није чула ни шум реке што је отицала, под том кућом, свом мирисном од брашна, шум који ју је у почетку узнемиравао, а доцније успављивао, као и шум воденице, напољу, на реци, што га је чула врло слабо, издалека, али ипак непрекидно чула (150).

Поновљене лексичке јединице у оваквим приликама имају посебну функцију. Најчешће су конципиране као потпора узлазне градације, допуњена лексичким пратиоцима који се групишу око поновљених речи, пре свега као интензификатори. Прожимајући цео потоњи наведени исечак, секвенца чула шум појачава интензитет слике груписане око тога кључног мотива. Рекло би се да понављања покрећу енергије приповедног дискурса у извесна циклична гигања која отварају необичне ритмове, иначе непознате језичком изразу.

Понављање идентичних јединица или збирова јединица прелази каткада оквире појединачног исказа, и повезује скупове исказа у низове упечатљивих слика. Следи једно такво место, врло карактеристично, где се понављањима успоставља континуитет на изразито широком пространству (текст се због штедње у простору наводи у скраћеном виду):

- Лежећи у заносу, *не виде* више промену боја по стварима, и све јасније сенке гвоздене решетке прозора, иза завеса, које беше навикла да гледа, иначе, сваког јутра...

Сјај сунца *не виде* како се разлива са брда, у врбаке и поплављене шипраге и баруштине, над којима су летеле роде и вивци, које беше навикла да посматра, седећи код прозора, као мирна стада на обали, која су се огледала, главачке, у води. *Није се будила* ни кад нестало са неба и сребрни део Месеца, који је, последњих дана, седећи, ужаснута својим стањем, од ране зоре код прозора, нарочито радо затицала у плаветнилу...

Није се будила ни кад се пробуди сва кућа око ње, својим лађама, лађарима, овчарима, и свињарима, шкрипом ђерма и риком око валова, као ни тада кад јој слушкиње завириваху кроз тихо отшкринута врата и, видећи је да спава, на прстима прилажаху њеном сандуку са новим хаљинама, које је последњих дана удешавала и шила (150).

Секвенце *не виде* и *није се будила* понављањем на истакнутим позицијама условљавају појачање кохезије ширег текста, по правилу распрострањеног на више од једног параграфа.

3.2. Репетицијом граматичких структура Црњански у свој текст уноси симетрију и геометријски принцип реда. И таква понављања остварена су на различитим нивоима. У оквирима које омеђује синтаксичка структура реченице она су врло честа:

- А кад се заљуља, опет, у сан, *зайаљен* и *јун неких ѿламенова*, тумба се у неком шаренилу у *нейрејледну даљину*, у *недојледну висину* и *бездану*

дубину, док га киша, што кроз трску прокишњава, не пробуди (8), - *Тешка* и *џуна*, *лудо весела* у тим месецима, она је после порођаја *слабила* и *ружњала*, постајала *шуха*, а *окрујна* *према* *слуама* и *слушкињама* (9).

Атрибути *зајлаљен* и *џун*, у првом од наведених случајева, сами собом чине паралелну, дакле симетричну структуру. Проширење *неких џламенова* састављено од пратилаца уз други од два атрибута, нагло појачава тај други у односу на први, и паралелизам преиначава у узлазну градицију која изазива нагли скок тонске линије. Тријада коју чине акузативи именица са својим атрибутима у *нејрејледну даљину*, у *недојледну висину* и *бездану дубину*, – снажно истиче простор у све његове три димензије. Ако се осећа градицијски успон, он је последица лексичког појачања атрибута: *нејрејледну* - *недојледну* - и *бездану*. Осведочавамо се у разноврсност конструктивних решења и лексичких прелива којима се служио Црњански у ткању свог текста.

Исто су тако честе, и на сличан начин организоване, и паралалне структуре опетоване у више узастопних реченица. Паралелизам се најчешће постиже симетричним распоредом зависних реченица, али и напоредним; а то може бити праћено и симетричним синтагматским конструкцијама, тако да формација добија слојевит карактер. То се види у примерима који следе:

- У страху који је личио на лудило, она му је висила о врату, *шкројећи ја*, већ бог зна који пут, освешеном водицом и *молећи ја да се џамо не жени*, као што то други чине, *да се џамо не исџиче*, *да* и *њу џосле џозове онамо*, *да џамо не џоине* (13), - *Моџао се џре на Рајни*; *мал не изџуби џлаву у једној сечи*, *џри уџоци Дунава*; *џослаше ја заџим у Иџалију*; *ма да ја браји ожени*, *ма да је имао децу*, *ма да није желео*, *ни искао*, да иде (26), - *Рекла би му да је то учинила* и зато *џио је увек оставља саму* и *џио одлази* и *џио се сваки час сели* као Циганин (61).

4. Увођење реда у текст путем синтаксичке симетрије не значи никако и шаблонизирање исказа, јер се у скоро сваком појединачном случају остварује друкчијим средствима и на друкчији начин. Том разноврсношћу структурних облика разбија се једноличност казивања. Реченица прве књиге *Сеоба* изгледа да је нашла ону равнотежу између једноставности граматике и ширине и разноврсности приповедних форми, те да се не падне ни у монотонију ни у разбарушеност. Постоји један посебан тип формација у којима се на неки начин остварује управо оно о чему говоримо. То су структуре у којима се симетрични и асиметрични облици јављају у комбинацији, нпр.:

- *Ма да беху измучени* и *болни* у целом телу, од шест дана хода, под оружјем и теретом, *заспаше само они који су већ давно били навикли на све џо* и *којима више ниџиџа није било чудно* (20), - *Сачекујући се*, на

дну, у јаругама, под логором, скупљаху се по троје и четворо, испитиваху се брзо: *ко је из која села, њод којим официром...* (21), - Сат, огроман, са гвозденим сказаљкама, *који је непрекидно икришао, у ком се нешишо, међу ужетима, неиресџано кидало, задржао их је задивљене...* (23).

Симетрични принцип садржан је у груписању јединица исте синтаксичке вредности око заједничког језгра, у овом случају зависних реченица око једне и исте управне речи; а његову супротност чине синтаксички односи у самим тим јединицама, који су неједнаки, тј. увек садрже неки диференцијални моменат.

5. Структурна разумењеност текста *Сеоба* огледа се између осталог и у смени разгранатих исказа, на једној страни, и кратких и једноставно грађених, на другој. Али су они врло ретки, као прво, и као друго – у великом броју случајева имају улогу смиривања нарације, њеног свођења на трансверзале које образују скелет приповедног ткања. Пошто су кратке исказне форме ретко засејане по тексту, оне остављају утисак каткад видљивих пунктова укрштања нарацијских токова, а каткад невидљивих. Довољно је у том смислу подсетити само на упечатљиву слику којом започиње роман, која је сплетена од дугих и структурно комплексних исказа што подсећају на нити истих или сличних нијанси боја на телу ћилима; али изненада нека кратка нит интензивне боје разбија уједначени ток ткања и као да омета склад. Тек на већим просторствима уочавамо прави смисао таквог поступка: те кратке нити образују својеврстан мозаик сличица које се издвајају из позадине сижеа, преплићу се са основним сликама, извиру из те основнице и поново се у њу уливају.

5.1. У тој првој слици описана је ноћ пред полазак Вука Исаковича у ратни поход; тамни пејсаж, логорска атмосфера, немиран сан Вуков и његове уплашене младе супруге. Слика је компонована од седам кратких параграфа, од којих је први састављен од укупно пет реченица уграђених у три исказа – структурне ритамско-мелодијске целине одељене паузама, одн. тачкама. Само једна реченица, и то у средишњем исказу, граматички је интегрисана у другу. Две реченице првог исказа везане су само нешто плићом паузом него што су међуисказне. Други параграф започиње врло једноставном исказном формом, која представља увод у опис мочваре. Одавде се причање разлива у врло сложену дескрипцијску мрежу, која се опет у последња два пасуса синтаксички упрошћава, и на свој начин смирује. Ево целе панораме, чије смо сегменте већ наводили и анализирали, али општи поглед нам недостаје:

- Мајловити врбаци испаравају се још од прошлој дана, облаци се ковићлају све на ниже. Дубина, кроз коју протиче река, мутна је и непроходна. Земља је тамна, невидљива и кишовити.

Шуми и хуји барушићина из мрака. Сјај месечине пође са ње, појави се над помрчином, прође и нестане у ноћи, што мокра улази и одлази, улази и одлази једнако, заобилазећи га и влажећи му огромне груди и трбух, врућ и подбуо, увијен овнујским кожама, на којима је руно пробио зној. Капље кроз трску, капље, и, ма да је густа тмина, види како једна жаба скаче све ближе и ближе.

Исирекидан лавез пасе и осірекидан іој іейілова, још од іоноћи, али далек. Туп удар копита, међутим, као под земљом, чује се једнако, у близини, под сном. Често буђење што га обухвата, пролази као неко љуљање у тој помрчини, која му продире под плеће и ребра најезена од хладноће. Не разликује таму око себе и таму у себи, и широм отвореним очима, у мраку, не види ништа. Скакање жабе, чело главе, извесно је да је ослушнуо, али одмах затим загуши га сан, тако да опет све тоне у тежак задах овнујске коже, на којој му лежи горњи део тела, крај женине главе.

Ударен од коња више колена, пре неки дан, кад је почео да скупља делове пука, још се буди ноћу од бола, али тај бол умине брзо, као и страшна малаксалост и изнуреност у костима, од умора. Тако да, будући се сваки час, застење и опет затим одмах заспи, шкргућући зубима.

При томе, за тај тили час, док опет не усни, шта све не угледа у полуспу! Реку што под брегом шуми, испунивши сву ноћ. *По разливеним водама, у рујама и јарујама, месечине.* Трску прозора и крова, са које капље небројено капљица, кап по кап. Облаке, што се ковитлају све наниже. *Неіреіледне врхове врбака, іуне шибља.*

А кад се заљуља, опет, у сан, запаљен и пун неких пламенова, тумба се у неком шаренилу у непрегледну даљину, у недогледну висину и бездану дубину, док га киша, што кроз трску прокишњава, не пробуди. Тада, помућеном свешћу, прво зачује лавез паса и пој петлова, да одмах затим широм, у мраку, отвори очи и не види ништа, али му се чини као да види, у висини, бескрајан, плави круг. *И, у њему, звезду.*

Једном заста у том љуљању и хујање му у глави преста, тако да осети да је будан. Лежао је у мраку широм отворених очију, зачућен, и дрхћући од хладноће. *Није више сањао. Пој іейілова и лавез іаса чуо је.* Жена, која му је била заспала на руци, дисала му је у груди. И шум што изазва, протегливиши врат, чу, јер толика још тишина била је пред кућом. Кроз пукотину чамовине, међутим, примети танку светлост што је продирала и освести се сасвим. *Било је време да игу (9-10).*

а) Почетни и завршни параграф неправилно су прошарани једноставним исказним формама. Средишњи, четврти по реду, не садржи такве исказе. У другом и трећем истакли смо почетне, а у предзадња два – завршне исказне јединице. Све ово упућује на извесну тежњу аутора ка правилном распореду исказних форми при грађењу појединих, оних најупечатљивијих

слика у роману. Та се правилност огледа дакле у распореду структура језичких формација од којих је саткана језичка потка *Сеоба*.

б) Та правилност структурних облика очитује се најјасније у размештају и односима језичких јединица, и то, како смо видели, у извесној симетрији у тим релацијама. Међутим, сем у општим односима, симетрија се запажа и у ситнијим детаљима. Већ смо опазили да у почетним параграфима цитираног примера једноставно грађени искази теже увек почетку, док су у завршним, напротив, смештени у другом њиховом делу. Приметно одступање од тог принципа чини последњи, седми параграф. Он, поред крајњег (*Било је време да иду*), који је додуше кратак али сложене структуре, са интегрисаном клаузом на крају (*да иду*), у свом језгру садржи још две једноставне формације (*Није више сањао. Пој њејлово и лавез њаса чуо је*). Но, погледајмо још једном пажљивије тај параграф.

в) Обележеним исказима у средини заправо се завршава слика ноћи и сна, и отпочиње опис јутарњег буђења. Према уобичајеном поступку у грађењу параграфа на томе месту, управо чини се између два забележена кратка исказа, требало би да се завршава један, а да започиње следећи сегмент излагања приче. Тада би сваки од њих имао по кратки исказ на свом почетку и крају. Но Црњански као да неким параграфима придаје статус прелазних пршљенова, којима су зглобљена два суседна одсека што описују повезане слике. Такви искази онда, нашавши се у унутрашњости параграфа, сами за себе сигнализирају завршетак једног и почетак следећег сегмента приче. А потоњи кратки исказ у таквим приликама има подигнут тон и делује логиком упечатљиве поенте.

5.2. Још нешто. Потоњи наведени параграф одељен је од претходнога празним редом. Одмакнут је, према томе, од њега као неки нови приповедни одсек. Верујемо да је то учињено са неком намером, а та намера свакако је садржана у томе што је чувена снажна сентенца, сабијена додуше у беспредикатски исказ структурно надовезан на претходни исказ, али интонацијски од њега одељен дубоком паузом: *И, у њему, звезду*. Символ звезде у плавом кругу неба, којим практично почиње, и којим стварно завршава прича романа (в. наслов првог и последњег поглавља: *Бескрајни, њлави круї. У њему звезда*), као да су граничне линије између стварности и света уметничке фикције *Сеоба*, обасјавајући јарком светлошћу наде у неко будуће време које ће сванути етносу који писац слика у свом делу.

6. У даљем току приповедања Црњански примењује врло сложен сплет поступака у структурирању текста, те није увек могуће у чистом виду издвојити неке од карактеристичних момената.

6.1. Али ефектном кратком завршетку приповедних циклуса он се радо и често враћа, а ево два таква случаја:

- ...Нек скрха врат с коњем тамо негде у Италији, али при том уопште нек не мисли да се то њега, као брата, нешто тиче. *То му је рекао.*

- Подиже руку и велика се црна сенка начини на зиду. Хтео је тихо да је позове, да је намами, у постељу. *Да се свуче.* Да се не замара, седећи тако ћутке, обучена. Хтео је да јој предложи да он легне на тле, а она у постељу, тако обучена, да се не боји. Или да он угаси жијак, док се она свлачи, па да легне крај ње, тек кад она буде заспала. *Да се не боји* (61).

Игра речима *да се свуче* и *да се не боји* – наглашено истиче двосмисленост осећања Аранђела Исаковича према снахи, а охрабрујућа нота упућена јој у мислима његовим као да извире из тла и успиње се према крају. Прво *да се не боји* – у унутрашњости параграфа, само је овлаш издвојено из исказне формације којој припада. Друго, на крају, тонски је и смисаоно доживело потпуну антиципацију.

6.2. Колику је пажњу аутор придавао кратким поентираним завршеницама приповедних циклуса – показују извесни додатни моменти који знатно појачавају ефекат таквих елемената текста. Тако је у другом од горе наведена два случаја – завршни исказ у ствари ехо-реченица, као да се из дубине мисли поново враћа крај једног од претходних исказа, заправо једна у првом замаху само тајна, подсвесна жеља, која затим испливава на површину свести.

Специфичан начин појачања антиципираног исказа – јесте његово издвајање у посебан параграф, као у случајевима:

- На дну његовог живота, већ толико година, као на дну реке по којој је путовао, било је тело, као тешки камен, које је задржавало његове лађе, и његова блага, и његове послове и мисли: дивно бело тело, на ком је хтео да се задржи дуго, дуго.

Бој му ја гадје (76).

- Пренеразивши се кад видеше вароши од камена, чудне мостове, справе чију употребу нису знали, читава брда наслаганих коса, које бежу продане руским трговцима. Слушаху свирку за коју не могаху да нађу разлога, јер је допирала из зидова. На врху једне куће, једног понедеоника, на крову, угледаше, као живог, једног ковача од гвожђа, који је гвозденим рукама дизао чекић и ударао по наковњу. Неки се прекрстише и забезекнуше, док су други, извадивши луле из зуба, плуцкали огорчено, дубоко уверени да је то нека превара.

Бежу се опили од ваздуха (80).

7. Ако се желимо дотаћи свих крупнијих одлика прве књиге *Сеоба*, није се могуће зауставити на овоме што је речено. Неке унутрашње карактеристике исказа одају исти стваралачки поступак и исте моделе структурних формација какве смо сусрели у досадашњој анализи углавном на међу-

исказном плану. Црњански, пре свега, врло радо и често употребљава комплексне исказе са симетричним распоредом делова.

7.1. Парцелација управне реченице уметањем међу њене делове зависне клаузе или зависних клауза, води изградњи трочлане конструкције са центром у виду зависних елеманата и периферним размештајем елеманата управне синтаксичке структуре:

- Измучен, прекодан, свађом око одабирања људи, *ишћо су љристџизали ненаоружани и најишћи*, морао је да проводи вечери са писарима (10), - Читав један целеп волова, *на који су*, иза једног ћошка, *наишли*, натерали су, риком и шалом, у бег (18), - Над тим шумама *ишћо су се виделе са свих стџрана*, затреперише звезде и зазричаше небројени попци (19-20), - И нехотице, *ма да њо нису љражили*, наилазили су на жене (22).

а) Импостацијом пауза, обележених зарезима, аутор већ од почетка првог исказа наговештава циклични ток идеације, који се преноси на зависну клаузу, и она је захваћена високим антиципативним тоналитетом, који затим, у остатку управне реченице, према крају полако стишава снагу. Тако центар исказа добија највиши значај.

б) Други је пример карактеристичан по томе што је и зависна клауза у себи парцелисана паузама, тако да централну позицију, и највиши тонски ниво, прибавља одредба места *иза једној ћошка*. Око ње као центра прстенасто се нижу остали елементи исказа: делови зависне клаузе, па делови управне. Да не би одумро тонски потенцијал на крају подуже управне реченице, аутор умеће паузе (и зарезе), и тако према крају подиже тонску линију, чак до нивоа поенте коју чини завршни адвербијал у *беј*.

в) Трећи пример слабо је парцелисан, па је тонска линија остала скоро целим током на ниском нивоу, ослабивиши према крају сасвим. То је индиректни показатељ значаја парцелацијских подухвата које у неким приликама предузима Црњански. Преломима се тонска линија врло успиње, док смирен ток обележева слабу нарацијску подлогу, и пад према крају тиме условљен.

7.2. Овакав поступак има својих могућности и слабости. Када је примењен преко одређених граница, он уместо антиципацијске добија ретардацијску улогу, слабећи приповедни израз, уместо да га појачава. Ево неких примера који на то упућују:

- *Бос, на хладној, влажној земљи, заојрнуџ*, онако како се дигао са постеље, с великим, црним клобуком, сребрних шара и кићанки, што га беше турио на главу при првом скоку из сна, он је пренеразио слуге (11), - *Сав шарен и надувен, дошле, њод љерјем, као ћуран, црвен у лицу и зелен у љошћљку*, Комесар је, *вичући на љомилу својих официра, љо собама, љо стџеницама и љо дворишћу*, спасавао што се спасти дало (28), - *Голој до љаса*, понесоше човека затим до тих двеју, живих, правих, обала узане

реке, којом је његово тело требало да отплови до далеке, друге стране пољане, а над којом се наднело пруће, као гране врба (32), - *Сшасшшш, црвени, у својој чоханој оиреми, космаши, џуни сребра*, крстећи се са три прста, у недоумици, згледајући при бискуповом благосиљању и певању кроз нос *dominus vobiscum*, присуствоваху миси, *ошјени, као буником, небесним њесмама орјуља и хора, мирисом ѡамјана*, збрком латинских речи и анђеоским изгледом лепих дечака, који су помагали бискупу при служби (33-34), - *Накинђурен, сав у ѡлавим, свиленим ѡракама и ешарѡама*, и он под клобуком, закићеним белим пером и сребрним кићанкама, чињаше се као да је сламом испуњена наказа (34).

а) Прво што нам постаје јасно како се удубљујемо у анализу, јесте да Црњански примењује парцелацијски метод, и уметање пауза, у сврху тонске и комуникативне антиципације појединих елемената исказа. Друго што нам у последњој групи примера пада у очи – јесте да антиципацијски поступак бива комбинован са преношењем на почетак атрибуцијски употребљених лексема, дакле оних које припадају номиналној, субјекатској групи: *Накинђурен, сав у ѡлавим, свиленим ѡракама и ешарѡама*, и он... – Поступком антиципације, закључујемо, аутор пребацује тежиште на номинални део исказа, док вербални остаје у позадини, претрпан и неистакнут. У првом плану је статика описа, а динамички моменат је потиснут и без значаја за ток приповедања. Али у позицији која му у оквирима дате форме омогућује да преузме улогу поенте, динамичког елемента на статичкој позадини номинација – и вербални елеменат у таквим случајевима каткада такође добија висок тон и комуникативну вредност: ...и он под клобуком, закићеним белим пером и сребрним кићанкама, *чињаше се...*

б) Време је да утврдимо начин на који се долази до антиципацијских структурних односа. Код Црњанског је заправо реч о успостављању акценатске хијерархије по систему узлазне градације – сваки потоњи сегмент обично је за нијансу виши од претходног, тако да неки добијају положај веома истакнутог елемента, и комуникативно оснаженог до високе мере: - *Сав шарен и надувен, дошле, ѡод ѡерјем, као ѡуран, црвен у лицу и зелен у ѡошљку*, Комесар је, *вичући на ѡмилу својих официра, ѡо собама, ѡо сшеѡеницама и ѡо дворишту*, спасавао што се спасти дало. – у сваком од низова обележених детаља потоњи је најистакнутији (...и зелен у потиљку; ...и по дворишту). Интересантно је да како се удаљава од последње паузе, сваки елеменат уграђен у завршетак исказа постаје за мали степен слабији: ...спасавао што се спасти дало. Поштеђен је по правилу опет потоњи део испред паузе: 'дало'. Он је ипак унеколико уздигнут у односу на место на којем би требало да је сасвим одумро.

7.3. Није никаква реткост да и вербална фраза буде предмет парцелације и антиципативног уздизања тона. У функцији антициповане доминан-

те могу се јавити различити елементи вербалне фразе, дакле предикатске синтагме, како би А. Белић рекао. Тада се ради о хијерархији акцената тих целина: једна од фраза се поставља у положај динамичког елемента, а остале ступају у други план, са задатком да ову истакну и осветле са различитих страна. Ево таквих примера, чија концентрација у тексту може бити и врло упадљива:

- Прскајући благом дрвеће, траву и псе око себе, нагнао је коња низ брдо, ка Дунаву (11), - Ушав у кућу, ударивши, на прагу, главом у тршчани кров, затекао је жену обучену, свилену, умивену, дивну (13), - Ужурбан, он још једном, дахћући под њеним пољупцима, понови, без смисла и без реда, све оно што јој је већ синоћ и целу ноћ понављао... Она је, међутим, дрхћући сва, као луда, кидала са себе сребрне плетенице, дугмад, свилене пришивене цветове и чипке, вичући и понављајући, кроз плач, све исте речи, иста преклињања. Отимајући се, тако, њеним рукама, вукући је нехотице за косу, својим везовима на клобуку, који се заплитаху и у њено одело, једнако је, љубећи је сад, за растанак, у уста, понављао слатке речи на које је била навикла у првој години брака... Љубећи га устима моқрим од плача, што више нису могла да се затворе на пољубац, гледала га је очима изврнутим... (13-14).

Сем парцелацијским поступком, Црњански антиципацијски поступак спроводи често истурајући елементе о којима је реч на почетак исказне форме, било да су то састојци номиналне или вербалне фразе. Али и кад нема превлачења на почетак, импостиране паузе подижу тон и истичу комуникативну вредност издвојених елемената.

8. Богатом репертоару приповедних облика које успоставља посебним распоредом мотивских целина, и изградњом синтаксичких и композиционих формација – Црњански у првој књизи *Сеоба* додаје и извесне друге поступке, врло интересантне како са практичног, исто и са теоријског становишта.

8.1. Најпре, принцип укрштања синтаксичких релација и исказних форми, познат и у другим делима, у *Сеобама* налази своју праву и веома добро осмишљену примену.

Навешћемо најпре два случаја који то илуструју, а који су већ навођени за потврду других типова поступака:

- При том, за тај тили час, док опет не усни, шта све не угледа у полу-сну! Реку што под брегом шуми, испунивши сву ноћ. По разливеним водама, у рупама и јаругама, месечине. Трску прозора и крова, са које капље небројено капљица, кап по кап. Облаке што се ковитлају све на ниже. Непрегледне врхове врбака, пуне шибља (8).

- ...Хтео је тихо да је позове, да је намами у постељу. Да се свуче. Да се не замара, седећи тако ћутке, обучена. Хтео је да јој предложи да он

легне на тле, а она на постељу, тако обучена, да се не боји. Или да он угаси жижак, док се она свлачи, па да легне крај ње, тек кад она буде заспала. Да се не боји (60).

Паралелно везане зависне клаузе растављене су тачком, што ће рећи врло дубоком паузом, и тако добиле статус самосталних исказа. Управо смо то хтели рећи кад смо устврдили да синтаксичка сегментација и међуисказна парцелација нису у складу – укрштају се. Наводимо сада још један случај, са врло честом концентрацијом овако конципираних односа:

- Нудећи их кавом, шербетом и наргилама, она од њих дознаде шта зна Земун, а Земун од њих шта зна она. Ускоро она је знала да су куће у Земуну жуте, плаве, високе и ниже и која је чија. *Затим ко је умро у оној на ћошку и ко се њоболео од њовраћања, у оној са великим гудом. Који њировац жели да ожени свој сина, а који да уда своју кћер.* Кад се говорило о порођају, чула је колико их има које ће да роде овог месеца, а колико их има за идући. *Па како је умрла једна, узимајући кван њејео са сирћешом, да не би рађала више, јер их је већ имала шесторо. Па како се ноћу јавља сад, лејећи на белом чаршаву. Па како је Димче Диамантић уз њрву, венчану, жену довео друћу, ња како сад сви, ућроје, живе. Затим, како се њрича да је њен муж, оберкајешан Вук Исакович, одведен из Печуја, везан, у њемишварску њврђаву.* Тамо га је барон Енгелсхофен једног дана нашао, пољубио, ослободио, тако да ће ускоро да се врати и неће ни њи у рат. *Како ће са њим врајиши се и она седморица њио су ојишли из Земуна. Најјосле, како је кћи Николе Панајоша донела из Беча неке кошуље њио дојиру само до колена. И да је она хрома у леву ноћу (49).*

8.2. И иначе Црњански издвајањем дела синтаксичких целина у посебан исказ – неретко тежи интензификацији израза и истицању мотива који, из овог или оног разлога, не смеју промаћи пажњи читаоца:

- Тада, помућеном свешћу, прво зачује лавез паса и пој петлова, да одмах затим широм, у мраку, отвори очи и не види ништа, али да му се учини као да види, у висини, бескрајан плави круг. *И у њему звезду (8), -* Иза бора, над стрмином, виде збиља непрегледне врбаке и ритине, у огромном, мутном, кишном свитању, али не бескрајни, плави круг. *Ни у њему звезду, као у сну (10).* Ту је она дошла да проведе последњу ноћ са мужем. *У кућерку у ком су иначе сјановали, зими, њасири (14).*

Мотив звезде у плавом кругу неба рекли смо већ да је од суштинског значаја за пишчево схватање судбине српског етноса. Кад год се појави, описан је посебним, увек друкчије, и на специфичан начин интерпунгираним исказом.

8.3. Изоловање мотивских целина и језичких структура које им одговарају – може бити праћено граматичком неутрализацијом, тј. укидањем ознака везе издвојеног дела према целини. Горе наведени почетак романа

показује да се такве структуре са изванредним ефектом граде у почетним пасажима већих или мањих делова текста, или пак на почетку појединачног параграфа. Међутим, често се у првој књизи *Сеоба* можемо уверити да се смисао граматичке неутрализације може изменити, као и њена функција. Погледаћемо следећи случај:

- Тако му се и остало што је било тамо, напољу, на киши, јављаше у широм отвореним очима, у мраку; обронак брега и под њим Дунав, са чамцима и шајкама, са којима ће се навести на воду. *Нејрејледни врбаџи и ришкови, модре ледине и црвени шибљак* (8), - У ноћи, пак, чекао га је пакао. *Њен зајрљај и њени безумни најпади, њени гући, неуморни џрсџи. Њена лејоша, крај вајре, надземаљска, њен јојлед и њен јлач* (10), - Баш га се ништа није тицао тај брат. *Ни њејов нос, ни њејов џрбух са којим је бобољевао, ни њејови јослови са калуђерима, о којима му је сваки час јоворио* (46).

а) У наведени примерима неутрална форма изолованих конструкција није последица граматичке неутрализације по себи, већ конгруенцијских прилика у исказу из којег су изузете. Али постоје заиста и такви случајеви у којима је и стварно извршена граматичка неутрализација изолованог дела исказа:

- Колике жиле му на рукама. *Рђаво вино* (36).

б) Садржај закључног исказа има функцију скривеног квалификатора у за претходни (*Рђаво вино = Због рђавог вина*), али истовремено је мотивски круг њиме обухваћен истакнут у односу на оно што износи претходни. Граматичком изолацијом, дакле, истиче се самосталност одређене чињенице или чињеничног скупа према контексту, а издвајањем у посебан исказ иницира се пауза која ту самосталност подржава. Као да се сугерира обрнут смер детерминације: као да је основни, претходећи исказ објашњење потоњег. Истакнутост сугерира способност изолованог исказа да са висине баци светлост на онај из којег је издвојен, истичући се према њему као према полуосветљеној позадини.

9. На крају још нешто о унутрашњим ритамско-мелодијским нијансирањима исказа. Видели смо већ да је инверзија и линеарна антиципација мотивских целина један од метода којим Црњански размешта светла и постиже жељена сенчења приповедних целина. Систем пауза и мелодијског рељефирања гради он и једним додатним, често примењиваним средством градње текста – парентезом. Импозицијом појединих детаља и њихових скупова у положај који им не одговара са гледишта континуитета линеарне структуре, постижу се преломи и интервали у интонацијској линији помоћу којих се читаоцу дочарава хијерархијски ред у мотивским токовима какав му предлаже аутор. Овакво нијансирање исказа дочарају нам следећи примери:

- А кад се заљуља, *ојей̄*, у сан, запаљен и пун неких пламенова, тумба се у неком шаренилу... (8), - А кад се појави на вратима, *обучен*, па кад му слуге приведоше коња, настаде такво ђипање, кукњава и дрека... (11), - Избио је из жбуња, у बारे и тешко блато, *до саяи*, поред ватре... (12), - Путем, *уз обалу, уз брда, која су ојей̄ њадала и сјуишала се у мокре шравуљине*, кола су брзо стигла три велика црна чамца, што су доле, *на реци*, лагано одмицала (15), - Био је прошао са породицом, *гуж Дунава и гуж Тисе*, скоро сва већа места, тргујући заједно с братом, све док се није оженио и вратио поново у војску (16), - Тако је, *јогине 1744, у њролеће*, Вук Исакович пошао на војну (17).

Овом приликом нећемо расправљати о односу саджаја парентезе према контексту, јер је очигледно да Црњански, за разлику од неких других писаца, врло радо формира парентезе, без обзира да ли се ради о побочним квалификацијама основних мотивских низова, или о сасвим новим чињеницама које му у датом тренутку, ван основног приповедног тока, падају на ум. Тиме се хоће рећи да апозиција код Црњанског не игра ону улогу коју бисмо јој приписали рачунајући према фреквенцији у тексту.

10. Посебну пажњу заслужује један интересантан поступак уобличавања текста којим Црњански доспева на извесну дистанцу од свих осталих познатих стваралаца у нас. Тај се поступак огледа у следећим примерима из прве књиге *Сеоба*:

- И заиста, тек што се вратио са поласка војника, успевши се, *џешко, узбрдо*, указао се, *са грује стиране*, велика, шарена кола, која одмах опколише слуге (13), - Бојао се само да му један део пука, који је долазио са капетаном Пишчевичем, *из Шига*, не задоцни на окуп, *јог Варадино* (16), - Читав један целеп волова, на који су, *из једној ђошка*, наишли, натерали су, *риком и шалом*, у бег (18), - Угасише ватре, али је тишина, тишина за сан, изостала. Необичан и туђ звук звона дуго се сливао, *са вароши, на њих* (20), - Није више био пијан, али је заспао од лењости, *у ходу* (24), - Још необучен, Комесар, отворивши прозор на првом спрату, појави се, *вичући* (25), - Некако чудно обухвати га та веза са мртвим оцем; био је то мир, спокојство, а све што око њега беше, *на свейу*, шарено, лудо, безумно и бесмислено (27), - Обилазила га је ходом својим снажним, *корачањем њравим*, из кукова (51).

а) Последњи случај је врло поучан и важан за разумевање осталих. Наиме, прелом између *ходом* и *својим снажним* није обележен, као ни онај између *снажним* и *корачањем*². Необична интерпункција сугерира односе међу тематским целинама који нису уобичајени. Интонацијска структура

² Ми заправо ове секвенце разумемо овако: Обилазила га је ходом, својим снажним корачањем, њравим, из кукова.

код Црњанског, према томе, не извире увек из смисаоних и синтаксичких односа, већ каткада долази споља, и те односе покушава потчинити ауторовој вољи, каткада самовољи.

б) Суочавамо се са начином структурирања прозног дискурса, и интонацијским односима, који нису шире познати, нити их писци често примењују. Они могу бити примерени стихованом изразу, наравно када се не противе смисаоној структури текста као у овде анализираном случају. Црњански лиричар ту преноси искуство на Црњанског романописца. У првој књизи *Сеоба* то је у суштини још један – сем у ретким случајевима – успели метод формирања приповедног исказа, уз све остале које смо горе описали.

11. Управо размотрена иновација – уопште узев – уноси знатну свежину у приповедачки дискурс М. Црњанског, разбијајући монотонију тамо где она може завладати неочекиваним паузама, и усталасаном тонском линијом коју те паузе стварају. Али концентрација тако уобличених структурних форми, када пређе одређену границу, не доприноси више живости и изражајности, већ постаје оптерећење. Интонацијска нијансирања говорне нити у српском језику омеђена су, наиме, могућностима њему својственога прозодијског система. Ритамска схема исказа М. Црњанског није увек усклађена са тим захтевима, те делује каткада на читаоца као недозвољено удаљавање од норме на коју је овај навикао. Драстичан случај представљају примери парцелације – помоћу импостираних пауза – оних речи које се у нашем језику понашају као клитике, нпр. везника:

- Капље кроз трску, капље, и, ма да је густа тмина, види како једна жаба скаче, све ближе и ближе (7), - И, тако, све се зби за тренут (14), - Пољубише се брзо, и, старији ускочи у кола, просувши млађем бројаанице по блату (14), - Бог зна како су се споразумевали после и мешали са укућанима, тек они су причали окупивши све живо у кући око ватре, и, ма да им нико ни речи разумео није, сви су им одобравали главом (22).

Када је у иницијалној позицији у исказу, *и* можда и може доживети деклитизацију, тј. добити акценат и сопствену интонацијску линију, те тако бити осамостаљено из контекста. Али у унутрашњости је далеко теже извести. Зато тако уобличена линија делује заиста вештачки, и неприхватљиво.

3. ЗАКЉУЧАК

1. Резимирајући наша разматрања о првој књизи *Сеоба*, можемо констатовати да овај роман има веома разгранату и самосвојну језичку структуру. Његова микрокомпозиција је, према томе, доведена у некакав саоднос са унутрашњом разуђеношћу сижеа и са дубином животних истина које тај сиже собом носи.

1.1. Најзначајнија иновација није сама сложеност израза, већ један нови квалитет текста у *Сеобама*. Поред конструктивних решења добијених традиционалним начинима употребе језичког материјала, овде се суочавамо са клицама једнога новог развојног правца обележеног оригиналним методама изградње текстовних структура. Док се у уметности речи у целини гледаној тежи некаквом праволинијском односу између форме и садржаја – *Сеобе* напуштају ту концепцију. У њима се формалне структуре развијају према сопственим законитостима, које додуше у крајњој инстанци морају бити усаглашене са садржајем, али не у смислу изоморфизма, већ у смислу који елементима садржаја обезбеђује оптималну актуализацију.

1.2. Између уметничке форме и сижејно-мотивских слојева посредује језички медиј са својим специјалним структурним облицима који утичу на игру светлости и сенки усмерених на садржај. Истанчано осећање за живот језика јесте онај неопходни услов који писцу омогућује успешну изградњу уметничких слика, на једној страни, ефикасну кореспонденцију са читаоцем, на другој. Црњански већином успешно разрешава оба ова проблема пред којима се као писац нашао.

2. На плану обликовања језичког исказа, према ономе што смо нашли у анализи, прва књига *Сеоба* одликује се следећим карактеристикама.

2.1. У овом роману најрадије се употребљавају сложене исказне формације са интегрисаним деловима и складно уређеном синтаксом.

2.2. Каткада у оваквим конструктивним формама аутор, посебним распоредом елемената и импостацијом пауза насталих тим специјалним распоредом, ствара интонацијски рељеф који сугерира аутономност појединих елемената. Низови тих елемената распоређују се у хијерархијске формације паралелног или симетричног изгледа. Паралелизам са своје стране често постаје подлогом за изградњу виших структурних облика, најчешће градијацијског карактера, на чијој се основици посебно истичу поједини тематски елементи или њихови склопови.

2.3. Из разгранатијег исказа издвајају се и осамостаљују поједини делови, и те изоловане структуре понашају се као осамостаљени носиоци мотивског садржаја.

2.4. Поред граматичких средстава којима ствара паузе и прелама тонску линију приповедног низа – Црњански радо примењује и једну додатну методу, по свему судећи својствену само његовом прозном стваралаштву. Наиме, он каткада по сопственом нахођењу импостира зарезе у текст, што значи и паузе у приповедни дискурс, не осврћући се на синтаксичке односе. Ова метода може се сматрати успешном само у одређеним границама: наиме, док се не прекораче границе српске прозодијске норме. Преко тих граница она постаје оптерећење за текст, и пре омета него што потпомаже уметничку комуникацију.

3. Општи је утисак да за Црњанскога језички материјал у првој књи­зи *Сеоба* није само средство уметничког обликовања. Он се јавља и као посебан уметнички мотив. Тај мотив предмет је уметникове инспирације и има посебан статус у стваралачком процесу. Али он ту још увек није нека­ква материја по себи, већ се осећа као носилац садржаја и уметничке пору­ке. Оно што је ново у таквом односу према језику уметничког дела, јесте покушај његове анализе и експеримента. Експериментисањем се добијају компоненте од којих се каткада текст гради по законима који не одговарају у потпуности законима лингвистичког понашања српског језика.

ИЗВОРИ

Црњански 1966: Милош Црњански, *Сеобе I*, Београд: Просвета.

ЛИТЕРАТУРА

Белић (1958): Александар Белић, О језичкој природи и језичком развоју I, Београд: САНУ.

Јовановић (2005): Јелена Јовановић, *Прилој појмовно-терминолошком одре­ђењу 'интонације'*, НССУВД, Зборник МСЦ 34/3, 137-169.

Јовановић (2007а): Јелена Јовановић, *'Реченична експресивносћ' са сјано­вишња синтаксе и сјилисјике (теоријско-терминолошки јрисјуй)*, Наслеђе, Ча­сопис за књижевност, језик, уметност и културу, година 4. бр. 6, 55-74.

Јовановић (2007б): Јелена Јовановић, *Теоријско-терминолошки јрисјуй ја­ради мајшици синтаксичких и јексјовних сјрукјуре (Лексичке и сјрукјурне алјернације микро-јексја)*, НССУВД, Зборник МСЦ, 35/3, 129-146.

Симић (1978): Радоје Симић, Граматичка и интонацијска структура прозног из­раза Милоша Црњанског, Београд: *Књижевна историја*, 41, 15-58.

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

Симић–Јовановић 2009: Р. Симић, Ј. Јовановић, О тексту са гледишта нара­тологије, *Анали Филолошког факултета*, 21, Београд, 85-108.

Симић 2010: Р. Симић, *Стилистика српског језика I. Фоностилистика*, Бе­оград: НДСЈ и Јасен.

Radoje Simić

Jelena Jovanovic Simić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of the Serbian Language with the South Slavonic languages

GRAMMATICAL AND INTONATION STRUCTURE OF THE M. CRNJANSKI'S PROSE EXPRESSION IN *SEOBE* (FIRST BOOK)

Summary: The authors determine that for Crnjanski the linguistic material in the first book *Seobe* is not just the instrument of artistic shaping but it is also the specific artistic motif. They point out that the novel *Seobe* has the branched and unique linguistic structure: its micro-composition is brought to the coherent co-relationship with the inner extended story line and with the dept of life truths that are carried out by that story line. The authors conclude that the novel is characterised by the original method of building textual structures: the formal structures are developed by their own regulations, in that sense we may notice that Crnjanski mostly use complex expression formats with the integral parts and beside grammatical means, the author of the novel, inserts comas into the text without taking into consideration the syntactical relationships.

Key words: Milos Crnjanski, the prose and poetical discourse, grammatical structure of the expression, the intonation structure, stylistic structure of the expression

Тиодор Р. Росић
Педагошки факултет у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК: 82.09:
ИД БРОЈ: 192068620
Оригинални научни рад
Примљен: 9. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

КЉУЧНЕ РЕЧИ У ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ПЕСНИЧКОГ ТЕКСТА

Апстракт : У раду^{*} се, применом метода анализе и синтезе, разматра улога кључних речи у семантичкој организацији песничког текста и теоријске могућности интерпретације песничког текста помоћу кључних речи. Реч се тумачи као елемент лексичке структуре песничког текста. Циљ рада је стварање теоријских основа за коришћење метода кључних речи у тумачењу песничких текстова. Задатак је дефинисање појма кључних речи, њихове естетске природе и истраживање њихове улоге у семантичкој организацији песничког текста.

Кључне речи: кључне речи, песнички текст, семантичка организација, методичка интерпретација.

1.

Садржај било ког текста може се представити као скуп кључних речи. Синтагма *кључне речи* / *кључна реч* добро је позната и користи се у школи, у високошколским установама, у разним наставним и научним дисциплинама. На нивоу филолошких научних дисциплина проблем кључних речи није јединствено решен. Нема, наиме, заједничког става да ли кључне речи треба посебно проучавати.

Лингвистичка истраживања књижевног текста од средине XX века (В.В. Виноградов, В.А. Галперин, Ј.М. Лотман), постструктуралистичка тумачења песничког текста, као и објављивање главних радова А.А. Поте-

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

бње седамдесетих година XX века, допринели су схватању да кључне речи помажу у разумевању и описивању смисла песничког текста.

Не постоје, међутим, још увек заједнички критеријуми за избор кључних речи и недовољно се озбиљно схвата њихова улога у откривању семантичког нивоа песничког текста у оквиру његових осталих структурних елемената, укључујући сижејно-композицијско рашчлањавање.

Упркос томе што нема јединственог мишљења о кључним речима, које се због своје естетске функције не смеју изједначити са својим лексичким речничким еквивалентима, велика је њихова улога у семантичкој организацији песничког текста, као и у његовој иманентно-методичкој интерпретацији.

Код нас нема замашнијих разматрања кључних речи. О улози кључних речи у семантичкој организацији песничког текста упућује текст "Особеност структурне организације песничког текста као одређујући елемент његовог разумевања" (Росић 2011), а о могућностима методичке интерпретације помоћу кључних речи текст "Иманентно-методичко тумачење песничког текста" (Росић, у штампи).

Поједини истраживачи прозно-поетског говора кључне речи одређују као речи "којима се изражавају идеје целог уметничког текста" (СЕРПЈ 2003: 153). Функционолингвистичким свођењем кључних речи на идејну раван занемарује се, међутим, поливалентна структура дела. Реч у књижевном делу није идентична лексичкој јединици датој у речнику, без обзира што се њихова спољашња форма поклапа. Реч у књижевном тексту је у ланцу исказа, евокативно је контекстуализована и има естетску функцију, целовитост и семантичку поливалентност.

У радовима Потебње, Тињанова, Виноградова, Бахтина, као и представника тартуско-московске семиотичке школе, износе се погледи о песничком тексту, о његовом структурном јединству као константи. Говори се о естетски организованом и јединственом језичком систему, као и о међузависности појединих његових јединица. Реч је елемент структуре песничког текста.

При тумачењу кључних речи, мора се поћи од датих гледишта. Кључне речи не треба тумачити мимо текста и његовог естетског интегритета, мимо естетске природе. А текст се може разматрати као јединица семиотичког система, што подразумева постојање семиотичких и структурно-семиотичких паралела између речи и текста, где се као знаковне јединице интерпретирају и реч и текст (Виноградов С. Н. 2010: 346).

Кључне речи омогућују улаз у песнички текст и његов систем жанрова, просторно-временских, лингвистичких и других јединица присутних не само на нивоу текста већ и на нивоу општег контекста културе (Јерохин 2005: 72). Оне у извесној мери изражавају слику света пројектоване интер-

текстуално. Њихова анализа обухвата све нивое организације песничког текста. Захваљујући њима, читалац дело схвата као хармонију мисли, осећања и израз одређене осмишљене форме фикцијског света.

Нећемо се, међутим, бавити описом, генерализацијом и систематизацијом различитих гледишта о кључним речима већ одређењем њихове функционалне природе и теоријским могућностима интерпретације песничког текста помоћу кључних речи.

2.

Истраживање кључних речи у био ком књижевном тексту заснива се на схватању текста као особено организоване језичке динамичке структуре и његове целовитости, уобичености и рашчлањивости.

Кључне речи нису само комуникацијска већ и стваралачка чињеница. Могу се разматрати као чин сазнања и као модел ауторовог фикцијског устројства света.

Кључне речи су унутратекстуални еменент песничког текста. У раду с ученицима кључне речи омогућују показивање духовних потенцијала текста. Семантичке везе кључних речи упућују читаоца на разумевање интенционалних идејних настојања писца.

Тумачење кључних речи заснива се на површинској, дубинској и идејној структури песничког текста, тј. на нивоу значења, садржаја и идејно-интенционалном нивоу. Могу се тумачити с позиција те троделне семантичке структуре: из угла њиховог садржаја, смисла и идеја. Као лексичке јединице песничког теста, приступа им се с позиција аутора и читаоца.

Разматрању кључних речи претходи опис семантичких структура текста, поготову кад су оне графички фиксиране у ауторском тексту. Следи потом одређење и њихове функционалне улога из просторно-временске перспективе, чиме је омогућена анализа унутратекстуалног индивидуално-ауторског стварања значења, али и сагледавања промена значења на дијахроном плану.

Кључне речи су делотворне у откривању ауторових гледишта. Нису апстракција и не постоје мимо средстава језичког изражавања. Као лексичке јединице, нису ништа друго до систем узајамно повезаних семантичких и емоционалних чворишта, односно критичких тачака разумевања (Росић 2011: 151). До критичке тачке разумевања се долази кроз процес који се благо одвија у времену. Њен врх је у кључним речима. Решење критичке тачке разумевања зависи од имплицитног решавања кључних речи (Росић 2011: 151).

Кључне речи дају тексту смисао целовитости и јединствености као фиксирајућих елемената текста. Оне свој значењски потенцијал не откривају парцијално, у појединим реченицама већ у целовитом тексту.

Кључне речи имају важну тематско-мотивску улогу у тумачењу песничког текста. Погодују издвајању песничких мотива у тематско-мотивској методичкој интерпретацији песничког текста. Њихов распоред има важну формалну улогу и имају велики естетски значај, јер су на нивоу целине естетски функционалне.

Ове лексичке јединице носе велику количину значења, а значајне су и за обликовање песничког текста, јер је он ослоњен на њихове естетске потенцијале, значењски опсег и стилско-функционално изражавање индивидуалних стања писца и животне филозофије књижевних јунака. Њихов размештај има естетски значај, задире у имагинативне структуре и изражава индивидуализам уметничког мишљења.

Кључне речи немају аутономну већ контекстуално-евокативну вредност. Укључују значења која им у исказима претходе, која су у датом синхронном тренутку и еманирају будућа значења. Функционишу, значи, на нивоу целине и имају важну улогу као композиционо-значењске јединице у целовитом сагледавању књижевног дела при анализи његове садржинске и формалне стране.

Концепт кључних речи омогућује да се издвоје, анализирају и интерпретирају кардиналне слике, идеје и порука, укључујући и разматрање наслова као носеће кључне речи.

Оне имају велики значај не само у откривању ауторових погледа већ и његовог идиолекта, јер постоји чврста веза између кључних речи у индивидуалном систему појединог писца и његових погледа на свет.

У теоријској интерпретацији, полази се од естетске природе кључних речи и приступа типологији на основу њихове функционалне и естетске важности. Њихова се природа може објашњавати са граматичког, семантичког, структурног и композиционог нивоа.

Систем кључних речи у песничком тексту је унутрашња форма књижевног текста. Садржај било ког текста може се представити као као скуп кључних речи којима приступамо као контекстуализованим јединицама у ширем садржају.

Теоријска интерпретација система кључних речи у песничком тексту мора да укључи: 1. утврђивање структурних елемената песничког текста, како би се пронашле узајамне везе кључних речи и њихове позиције у тексту, што је веома важно у методичкој интерпретацији текста, јер се кроз кључне речи организује просторно-временски континуум текста; 2. естетски интегритет и генерализацију узајамне повезаности смислова и асоцијативне поливалентности; 3. тип језичког контекста, шири и ужи; 4. функционални ниво (чита-

лачка рецепција, ауторове идеје); 5. типологија на основу естетске и функционалне важности речи; 6. анализа лексичко-семантичких средстава према основним елементима дела: тема, идеја, жанр, композиција.

Теорисјка интерпретација мора да претходи методичкој обради песничког текста помоћу кључних речи. Њен главни циљ треба да буде усмерен ка анализи естетских функционаних речи, а задатак да утврди њихове значењске параметре као дубинских елемената стила.

Кључне речи су укључене у структурно-композициони ниво песничког текста. Везане су за наслов, почетак и крај дела, за његово сижејно-композиционо устројство и просторно-временски континуум. Без теоријске експликације, у методичкој интерпретацији не може се показати метод интерпретације песничког текста помоћу кључних речи.

3.

Рад је посвећен тумачењу улоге кључних речи у семантичкој организацији песничког текста. Разматране су теоријске могућности интерпретације песничког текста помоћу кључних речи. Реч је тумачена као елемент лексичке структуре песничког текста. Циљ је био да се теоријским поставкама подстакне стварање основа за коришћење метода кључних речи у тумачењу песничких текстова. Дат је осврт на релевантну литературу о кључним речима и закључено да је код нас није било озбиљнијих теоријско-методичких изучавања кључних речи. Дефинисан је појам кључних речи, њихова естетска природе и разматрана њихова улога у семантичкој организацији песничког текста.

Закључено је да систем кључних речи омогућује испољавање духовних потенцијала текста, а антиципиран је и метод кључних речи у теоријско-методичкој интерпретацији песничког текста.

Истакнуто је да кључне речи у раду с ученицима омогућују показивање духовних потенцијала текста. Семантичке везе кључних речи упућују читаоца на разумевање интенционалних идејних настојања писца.

Изнет је став да тумачење кључних речи, као лексичких јединица песничког текста, мора да се заснује на њиховом присуству у површинској, дубинској и идејној структури песничког текста, као и да се могу се тумачити с позиција садржаја, смисла и идеја.

Посебно је наглашена структурно-композициона улога кључних речи у песничком тексту. Доведене су у везу с насловом, почетком и крајем дела; са његовим сижејно-композиционим устројством и просторно-временски континуум, што је и главни параметар у методичкој интерпретацији песничког текста помоћу кључних речи.

ЛИТЕРАТУРА

СЕРПЖ (2003): Стилистический энциклопедический словарь русского языка, редактор Маргарита Кожина; Москва: Флинта, Наука

Виноградов С.Н. (2010): Сергей Николаевич Виноградов, К проблеме интерпретации структуры текста, *Филология*, Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2010, № 5 (1), с. 346–350.

Ерохин (2005): Владимир Николаевич Ерохин, Ключевые слова в поэтическом цикле "Стол" М. Цветаевой (От звука к смыслу). *Вестник ТвГУ*. Серия: Филология (3(2)). с. 72-78.

Росић (2011): Тиодор Росић, Особеност структурне организације песничког текста као одређујући елемент његовог разумевања, Радови Филозофског факултета, бр. 13. књ. 1, Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, стр. 149-155.

Tiodor Rosić

Faculty of Education in Jagodina

University of Kragujevac

USING KEY WORDS IN THE POETRY TEXT INTERPRETATION

Summary: The paper deals with the usage of key words in the semantically organized poetry text for the purpose of creating conditions for the poetry text interpretation by using the help of the key words. We have applied the method of the analysis and synthesis and we have considered the possibilities of such interpretation. The word was analyzed as the element of a lexical structure of the poetry text. This paper's aim is to encourage the usage of the key words method in the interpretation process of the poetry texts. The concept of the key words is defined; their aesthetical nature is also given in the paper as well as their purpose in the semantically organized poetry text. It is concluded that the system of key words enables giving the spiritual potential of the text and anticipates the theoretical and methodological interpretation of the poetry text.

Key words: key words, poetry text, semantically organized poetry text, methodological interpretation.

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Педгошки факултет у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК: 821.163.41.09-32 Капор М.
ИД БРОЈ: 192069388
Оригинални научни рад
Примљен: 11. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

СТИЛСКИ ЕФЕКТИ (НЕ)ПРЕВОЂЕЊА У КЊИЗИ М. КАПОРА *A GUIDE TO THE SERBIAN MENTALITY*

Апстракт: У раду¹ се анализирају стилски ефекти превођења/непревођења термина специфичних за одређену културу у књизи *A Guide to the Serbian Mentality* М. Капора. Посебна пажња посвећује се примерима различитих модела превођења (или очувања у оригиналу) специфичних израза и лексема као маркера преклапања различитих култура, вредности и веровања у једном књижевном тексту.

Кључне речи: превођење, Момо Капор, култура, вредности, стилогност, код.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Предмет овога рада јесте анализа различитих поступака у преводилачком односу према културолошки специфичној лексици у популарној књизи М. Капора *A Guide to the Serbian Mentality*. Специфичности овог односа проистиче из чињенице да се књига бави управо тематиком одређене културе и њених контаката са другим културама.

1.1. *A Guide to the Serbian Mentality* је књига која је као целина једино објављена на енглеском језику. Састављена је од релативно кратких текстова, објављиваних током неколико година у *Полиџици* и месечном часопису *JAT Review*, те представља својеврстан функционалностилски и жанровски мозаик који се чита као „помало путопис, урбана анегдота, збирка

¹ Овај рад написан је у оквиру научног пројекта 178014 *Динамика стурктура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

цртица, новинских колумни². Скоро половину књиге чине илустрације (цртежи) аутора.

1.2. Текстови су углавном писани у трећем лицу, али није занемарљив удео сегмената писаних у првом и другом лицу. Делови у првом лицу једине описују лична искуства наратора, али и његове ставове које преноси читаоцу као поуздан познавалац, аналитичар и тумач српског менталитета. Чак и када признаје да нешто не зна или не разуме, Капор своје чуђење образлаже знањем чињеница које другима нису доступне. Тако, на пример, каже да не разуме зашто се наши писци фотографишу у својим библиотекама, кад чешће завирују у оставу са зимницом него у своје књиге:

I shall never understand why our country's writers, when interviewed, always pose before a library full of encyclopedias and not in the sotoreroom before a row of jars, which they devour more often than many of their books. (67)

Фрагменти у другом лицу најчешће су у форми директних савета читаоцу, на пример:

Hence, you have to use your instincts or, better still, to follow plump people who don't scrimp on food, who know where to go for lunch or dinner, and house painters from a building site who prefer culinary content to form and elegant service. (71)

У већем броју случајева дати као закључци текстова, делови писани у другом лицу понекад садрже и директно обраћање странцу неупућеном у тајне српског менталитета, као и детаљна упутства за проналажење одређених места у Београду, за поступање у одређеним ситуацијама и сл.:

Hence, dear foreigner, if you arrive at the Surčin Airport when all the restaurants in Belgrade have already closed, instruct your taxi driver to take you to Francuska 7, and treat him to drink at the bar. He will have been there many times before. (87)

Такви савети – не без аутоироничног тона – неопходни су, како следи из прича, због мање добрих страна сналажења у Србији, тј. због мање добрих страна српског менталитета које аутор нити крије нити оправдава,³ али и не исказује неразумевање за њих.

² *Predstavljen vodič Mome Kapora na engleskom*: П. Арбутина, директор „Дерете“, 28. 6. 2006.

³ „The book tries to describe all our cultural traits, both positive and negative“, примећује у приказу ове књиге И. Миладин (Миладин 2008). Сличну опсервацију даје и М. Савић, говорећи о томе шта за Капора значи *лепа прича*: „Лепа прича је она у којој се аутор никад не свађа са стварношћу. Стварност може бити оваква и онаква, и ружна и лепа, и суморна и весела, а на

1.3. Текстови су повезани тематски; они представљају менталитет и културне моделе понашања српског народа и то претежно у урбаној средини.⁴ Стога садрже културолошки спецификоване лексеме, синтагме и фразеологизме. С друге стране, у књизи су честе и лексеме и изрази из других језика, односно елементи култура које су присутне у српском језику из историјских разлога.

Лексеме, синтагме и фразеологизми специфични за српску културу у енглеском тексту остају на српском језику, с тим што су графички издвојене курзивом. На тај начин долази до својеврсног прекључивања кодова⁵ које своју главну сврху налази у представљању једне одређене културе као основној теми књиге.⁶ Прекључивање кодова заступљено је на нивоу лексема или синтагми, у оквирима појединих реченица текста (intra-sentential code-switching) или у насловима.

2. НЕПРЕВЕДЕНЕ ЛЕКСЕМЕ И ПОЈМОВИ – „CULTURAL WORDS”

2.1. Сама тематско-мотивска структура књиге *A Guide to Serbian Mentality* показује велику разноврсност факата које Капор описује: предмета и начина њихове употребе, локација, навика, ставова о сопственом и „туђем“ и сл. Кроз наизглед свакодневне и „обичне“ фрагменте предметне реалности Капор – будући да поседује „редак смисао да овековечи ситни-

писцу је да у њој нађе она зрнца од којих се може направити ведро и духовита прича, са једноставном поруком да је живот такво чудо да га вреди живети“ (Савић 2011: 144).

⁴ Овакав избор надовезује се на контраст Капоровог „народског“ приповедања и његове оријентисаности на урбане теме. У том смислу, на вест о Капоровој смрти Р. Божовић каже за *Полицику*: „Дошао је из епског краја, из епског света, да би постао можда један од најзорнијих протагониста урбанитета, или самог урбаног живота“ (Politika.rs/rubrike/kultura, 3. 3. 2010).

⁵ „У мешање кодова спада пренос језичких елемената из једног језика у други“ (Кристал 1999, s.v. *код*). Међутим, мешање или прекључивање кодова не односи се само на прелазак са једног језика на други у процесу комуникације, већ *код* подразумева „сваки комуникациони систем који укључује језик – што социолингвистима омогућује да избегавају термине као што су дијалект, језик или варијетет“ (Кристал 1999, s.v. *код*). Избор једног или другог језика регулисан је факторима који се најчешће могу подвести под ставове о језику који одражавају говорникову рецепцију другог говорника или групе, те представљају „accomodative behaviour“ (Винфорд 2003: 125).

⁶ Ова мотивација за прекључивање кодова битно се разликује од најчешћих, социјалних мотива које описује социолингвистичка литература. Ти мотиви односе се на однос међу говорницима или друштвеним заједницама којима говорници припадају: прилагођавање ситуацији, побољшање ефикасности комуникације, прикључивање и припадање одређеној друштвеној заједници, одржање националног и др. идентитета (в. Џајлс, Синклер 1979).

це“ (Рајко Петров Ного, Politika.rs/rubrike/kultura, 3. 3. 2010) – долази до мотива који функционишу као фрагменти менталитета српског народа. Сваки од педесет осам текстова даје слику по једног таквог мотива, односно по једну *културолошку информацију*. Овај однос дефинише Чик, наглашавајући да култура – када се схвата као *информација* – укључује заједничко знање групе људи, моделе понашања, материјалне објекте (ентитете) итд. (Чик 1999: 5). Језичко-стилску анализу поступака (не)превођења у књизи *A Guide to the Serbian Mentality* засноваћемо управо на наведеним елементима, који су садржани већ у самим насловима текстова и репрезентују сваку од области културе схваћене на овај начин. У избору мотива Капор најчешће посеже за елементима имплицитне културе као опште културе која се не усваја учењем, тј. није део енциклопедијског знања (Галисон 1991: 116).

2.2. Стилски потенцијал културно специфичних лексема (и јединица вишег ранга) у преводу заснива се на њиховој везаности за културу и цивилизацију изворног језика (Source Language). Овакве лексеме – „cultural words” или *реалије* – није лако једнозначно дефинисати јер не постоји пуна сагласност међу истраживачима, како потврђује и М. Иниго Рос:

It is not easy to explain what cultural terms and realia are, since there is no agreement in this respect either in concepts or in terminology. The English-speaking scholars (such as Nida and Newmark) refer to *cultural words* or *culture-specific terms*, whereas the German scholars have coined a number of more specific terms which are not easily translated into other languages: the Latin term `Realium` (plural `Realia`) or `Realie` refer to the objects and concepts which belong to a culture, whereas `Realienbezeichnung` or `Realienlexem` are the words used to name the cultural item in question. Therefore, they are equivalent to the English term `cultural word`” (Иниго Рос 2003: 17).

„Cultural words“ улазе у групу лексема које означавају оне концепте и материјалне предмете који су карактеристични за одређене нације (Влахов, Флорин 1980: 47–140), у одређеном временском периоду, фази друштвеног развоја и сл. Стога су неке од ових лексема непреводиве или је њихово значење тешко дефинисати у оквирима друге културе. Најчешће, оне спадају у нека од лексичко-семантичких поља која су сама по себи „културно специфична“, а односе се на област савременог свакодневног живота, област традиционалног свакодневног живота, фолклор (Брунцел 2002: 129). У реалије спадају и историзми, лексеме које се јављају у фразеологизмима и неке лексеме страног порекла (Исто). Чак се и најфреквентније погрешке у превођењу јављају код лексема неколико културно специфичних семантичких поља (храна, традиционална одећа и сл., в. Ђорић-Француски 2008: 145–160).

2.3. У Капоровој књизи је неколико таквих семантичких поља: храна и пиће, традиционална градероба, одређена места и локације (киоск за роштиљ,

кафана, Клуб књижевника и сл.), навике, празници и обичаји. Међу њима, поље *хране и пића* у највећој мери садржи непреведене лексеме, на пример:

And while the Englishmen nibble on their biscuits (the reason they're so pale), we take *pihtije* and *kavurma*, and often there's a serving of *glava u škembetu*, a little snack lest we go hungry. (52); The grill, for instance, comes from Arab countries, while *ćevapčići* (a cylindrical-shaped piece of grilled meat) from Turkey, and further back from Persia. *Njeguška* smoked ham is close relative from ham from Parma... (22); After a mere twenty-minute drive across the Sava River, in Zemun and Pančevo you may be offered dumplings, *šufnudle*, *štrukle*, *mlinci*, *čušpajz*, *melšpajz*, goulash and Hungarian *perkelt*, as well as strudel with poppy seeds... (24).

Велики број текстова укључује и приче о храни и пићу, али се овом облашћу директно бави неколико њих: *The Mystique of Belgrade Cuisine*, *As Simple as Beans*, *Serbia among Plum Trees*, *Šumadija Tea*, *The Nectar of God Dionysus*, *Jars of Sunshine*, *Pljeskavica Strikes Back*. У њима називи за храну и пиће имају разнолик статус, који није увек еквивалентан статусу који означеноме даје Капор. Тако, одређена врста хране или пића може бити позната само Србима, али у мноштву случајева уникатност *ознаке* може довести до заблуде да нигде на свету нема истог *означеног*, тј. да не постоји исто или слично јело или пиће. Текстова у којима ове две стране „јединствености“ доводи у сукоб Капор структурира на следећи начин: (1) констатује да Срби верују да је одређени производ „само наш“; (2) наводи низ противаргумената са потврдама – називима за исто у другим језицима; (3) даје одређену врсту компензације за побијену јединственост. На пример, текст о пасуљу (насловљен фразеологизмом *as simple as beans*) почиње констатацијом:

Serbs naively believe that they invented the bean (like everything else)! True, Vienna's menus have for centuries offered bean soup with smoked meat under the showy name *Serbische Bohnensuppe*, and until the latest wars Serbian-style beans were a specialty of the „Gradski Podrum“ in Zagreb. (40)

Међутим, Капор даље даје „доказе“ да пасуљ није само српски, почињући од латинског назива и историјата доласка пасуља у наше крајеве, а закључујући да „скоро свака нација има неколико јела од пасуља у својој националној кухињи“ и наводећи или описне називе на енглеском језику или оригиналне називе из различитих језика, нпр. *cassoulet*, *chili con carne*, *janija* broths and salads, *empanada*. Ипак, у овом тексту његова „кључна реч“ – *пасуљ* – увек је преведена на енглески или неки други језик (нпр. нем. *Serbische Bohnensuppe*), али су називи за сорте пасуља (тетовац, градиштанац) дати у оригиналу. На крају, у трећем сегменту, који смо одредили као „компензаторни“, истиче се јединственост неких начина припреме пасуља: пасуљ Павла Вујисића, војнички па-

суљ, манастирски пасуљ. Капор тако индиректно показује да културолошка специфичност не зависи од материјалне основе (јела од пасуља су заједничка за многе нације), већ од тога да ли основа поседује капацитет да у извесним ситуацијама одређује понашање људи које постаје јединствено.⁷

Сличну структуру и сличан третман лексема које се не преводима и текст о ракији (*Serbia among Plum Trees*). Он започиње констатацијом да Срби одувек пеку ракију, што бива појачано враћањем у историју и изношењем чињенице да су и стари Словени пекли медовину:

Serbs are people who have from time immemorial made *rakija* (brandy) from anything they could lay their hands on. (44)

There is no reliable historical record as to when Serbs began making *rakija*, but it must date back to those remote times when they arrived as Old Slavs to this region from their original homeland – slightly drunk on *medovina* (mead), which they learned to make behind the Carpathian Mountains. (47)

Лексема *ракија* се не преводи већ се, кад се она први пут појави у тексту, даје превод на енглески у загради; називи за врсте ракије такође остају непреведени, уз ретко појављивање енглеског еквивалента у загради, нпр. „*klekovača* (juniper brandy)“, тако да хипонимски низ има донекле друкчији третман од хиперонима. Други начин објашњења значења непреведене лексеме јесте релативна реченица, нпр.:

„There are also, of course, *lozovača* and *komovica*, both made from *komina*, which is a by-product of wine making“, а трећи давање вишелексемског еквивалента у загради: „*jabukovača* (distilled from apple cider)“. Тако прекључивање кодова добија своје оправдање у представљању српске културе, а остварује се најчешће у форми објаснидбених конструкција са значењем преформулације или конкретизације.⁸

У другом делу текста Капор се фокусира на позамашну листу воћа и других сировина од којих Срби пеку ракију, истичући да је управо та разноврсност основна *differentia specifica* српског начина прављења и конзумирања ракије („It is quite impossible to enumerate all the fruits that have been used to make *rakija*!“ (46)). Међутим, у набрајању свих врста ракије код нас, Капор најчешће долази до закључка да се и другде у свету прави таква ракија:

⁷ Овај капацитет одређује се као једна од најбитнијих карактеристика „јединица културе“ (Дарам 1991: 188).

⁸ О објаснидбеним координираним конструкцијама у српском језику в. Ковачевић 1998: 58–79.

They make it from a special type of pear, named after an Englishman, William, after whom the brandy received its name *Vilijamovka*. (44)

The Serb *jabukovača* (distilled from apple cider) is none the worse than the renowned Calvados, just as the quality of *vinjak* is as good as cognac, but cognac is the trade name of a brandy made in the French city of Cognac. (44 – 45), као што, уосталом, закључује да је „шумадијски чај“ релативно сличан грогу и сакеу:

Many are unaware that our national tea is very close to the family of English grog; it is also related to punch, and has a distant relative in Japan because their brandy – sake – is also drunk warm. (Капор, 53).

Брзо се из овог богатог опуса врста ракије издваја шљивовица која Србе чини „јединственим у свету жестоких пића“, и чији је назив дат и према енглеској ортографији и објашњен у загради: *šljivovica* – *slivovitz* (plum brandy). У овом случају ознака и означено добијају исти статус: обоје су својеврсни уникати, што се потврђује и позивањем на Ларусову енциклопедију:

Apparently no one else in the world, aside from Serbs, makes brandy from plums, and if they do, it is a bleak copy of the original, whose name – *slivovitz* – has made it into the *Larousse Encyclopedia*, along with the names of five historical personages, as things that make this small nation specific“ (47).

Закључак о неодрживости идеје културне уникатности, односно закључак да шљивовица ипак није српска културна и цивилизацијска инвенција, дат је индиректно, на два места. Прво, у самом тексту се даље напомиње да је шљива пожегача заправо пореклом из далеких земаља, те да је увезена из Мађарске:

This *rakija* is made from a special type of plum – *požegača* – that is rife in the regions of Valjevo, Kraljevo and Čačak (...) This type of plum is also called *madžarka* because it was brought from Hungary at the beginning of the last century. The renowned philanthropist Sava Tekelija brought the seedlings aboard ships crossing the Sava River. This type of plum made it to Hungary from Asia, from far-old Turkmenistan. (46)

Друга индиректна али јасна назнака да шљивовица ипак није специфична за Србе налази се у једном од претходних текстова, у којем се тврди да Немци имају лиценцу за извоз *йрейеченице*. И ова је лексема у енглеском тексту непреведена, али је у загради дато објашњење њеног значења:

What, then, is the Serbian brand? Slivovitz? Hardly so; it is also made – albeit not as well – by Hungarians, Bulgarians and other nations, while Ger-

mans still hold the old license to export prepečenica (high-grade plum brandy) throughout Europe. (24).

2.4. Поред анализираног семантичког поља, Капор представља и навике које се односе на јело и пиће, односно на конзумирање хране и пића. Описујући узусе понашања у кафани, ресторану, на пословном ручку и сл., Капор посеже за добро познатим чињеницама. Тако, на пример, у тексту о пословном ручку (*The Business Lunch*, 76–78) истиче српску неумереност у јелу и пићу, као и понашање пословних људи које изазива чуђење странаца.⁹ Осим узуса понашања, Капор скреће пажњу и на узусе језичког понашања, неспоразуме у комуникацији који су последица културолошких разлика у прагматичкој интерпретацији исказа, односно разлика у „конверзационим правилима у различитим културама“ (Ашић 2011: 118).¹⁰ На пример, „прескакање“ форми поздрављања и негативне коментаре о изгледу саговорника Капор илуструје у тексту *You Look Terrific!* (189–191):

You bump into an old acquaintance who skips pleasantries like: "Good evening" or "What's new?" Instead, he immediately begins looking you up and down in merciless appraisal. If you've recently put on some weight, he throws open his arms and blurts out: „My God, man, what have you done with yourself? You've put on so much weight! You've really done some mischief to yourself!“ (...) Generally speaking, nobody will ever say that you look just right. The English sentence "You look great", which means nothing but is pleasant to hear, is never uttered here. (190)

⁹ На веома сличан начин Ребека Вест започиње своје друго поглавље о Србији у путописној књизи *Црно јајње и сиви соко*: „Прејели смо се за ручак, што у Београду лако пређе у навику ако је човек довољно издржљив да може поднети сељачку храну која је луксузно припремљена, захваљујући урбаном расипништву намирницама и турској традицији финих и јаких зачина. Супе, сосови и јела са пиринчем овде нису ништа слабији од најбољих које сам пробала. А и људи за столовима око нас припадали су тој истој кухињи: хранљиви, тешко сварљиви, али ни у ком случају бљутави“ (Вест 1989: 200). Описујући пословне ручкове, Р. Вест о српским пословним људима каже: „То су били снажни људи који много говоре, много се смеју, једу и пију, тако да имају попуњена тела и изобразана лица глумца већ после прве младости. Виталност ових Југославена (...) запањујуће се разликује од сваког сличног енглеског скупа. Ови Југословени као да никада нису боловали нити патили у животу“ (Вест 1989: 201).

¹⁰ У лингвистици, овим се проблемима бави интеркултурална прагматика, млада дисциплина која проучава интеркултуралну комуникацију, тј. „комуницирање међу говорницима који имају различито когнитивно окружење, различите ставове, веровања и навике. Проблеми у интеркултуралној комуникацији настају онда када саговорник направи различиту контекстуалну инференцу од очекиване, односно кад погрешно протумачи говорничкове намере“ (Ашић 2011: 118).

Наведене навике у комуникацији објашњавају се као део комуникацијске културе Срба, помирљивим тоном који имплицира њихову дубоку укорененост и немогућност да се промене („that’s how they make conversation“).

2.5. У семантичком пољу традиционалне гардеробе издваја се лексема *шајкача*, будући да је шајкачи посвећен засебан текст који носи наслов „Šajkača – the Serbian Folk Cap“. Већ у самом наслову присутна је и непреведена реч, као термин који се у тексту објашњава, што даје наслову карактер готово речничке дефиниције. Даље у тексту, ова лексема се увек истиче курзивом, тако да је прекључивање кодова и графички истакнуто, али и ослободено појавом множинског облика лексеме (*šajkačas*), добијеног додавањем енглеског наставка на непреведену лексему. Присутне су и друге непреведене лексеме, *šajak-čoja* и *čajka*, у покушају да се укратко објасне дилеме око етимологије лексеме *шајкача*:

Though the homemade šajak-čoja, a type of heavy cloth similar to coarse woolen fabric, originates from a Turkish word, the word čajka means seagull in Russian and it is no suprise that the šajkača represents, in fact, the stylised shape of this most poetic bird. (29)

Описујући шајкачу, Капор ће устврдити и „документовати“ да њен власник одаје своје тренутно расположење или намеру начином на који је носи, нпр.:

No cap in the world so readily reveals the character of the man who wears it on his head! Pulled down to the eyebrows, the *šajkača* sends a signal of danger and the necessity of being on guard; also, it can reveal the hot-tempered character of its owner. Titled sideways towards the ear, it discloses its owner’s batchelor mood and a tendency to drink and make merry; a readiness to surrender to exaggerated feelings, recalcitrance and grief. (29)

Поврх тога, пошто је шајкача „једина капа на свету“ која постаје део униформе у време рата, та се карактеристика преноси на људе који је носе, те Срби „увек помало изгледају као да су у рату“. Обрт у ком се својство одевног предмета пресликава на човека заправо индиректно поставља питање условљености карактера Срба историјским и друштвеним приликама: Срби су људи који не мењају капу кад ратују, чинећи „војску без униформе“ – народну, „трећепозивну“, самоорганизовану, неадекватно одевену и опремљену.

3. КУЛТУРЕ У КОНТАКТУ И КОНТРАСТУ

Лексеме које су у књизи остављене непреведене одредили смо као ознаке појмова специфичних за одређену културу. Култура се у данашње време схвата као динамичка категорија¹¹, отворена у односу према другим културама; ово схватање видљиво је и у анализираној књизи. Капор га је истакао и у једном интервјуу говорећи о младима – „генерацији без пасоша“:

„Они су на компјутерима, они знају сваки паб у Њујорку, сваки ћошак у Гринич Вилицу, али то не вреди, то је виртуелни свет, који ниси дотакао стопалима. Они тек сада добијају пасоше. То је трагедија, зато што не може да се осети вредност Београда ако живиш стално у Београду.¹² Реченица човека из киоска кад заборавиш лову: „Добро, комшија, донећеш сутра“ (...) то је немогуће било где на свету. Не можеш ти, као у некадашњој кафани *Зора*, а сад у некој другој кафани, кад неко наручи шкембиће, да узмеш средину од хлеба и умочиш му у тањир, јеботе!“ (*Марихуана је леј, сањалачки гуван*, интервју, www.knjizevnost.org)

3.2. Да се карактеристике одређене цивилизације и културе могу најјасније истаћи у сагледавању разлика, у књизи је посведочено у тексту *East and West in a Sandwich*, као и у тексту *Pljeskavica Strikes Back* („Пљескавица узвраћа ударац“). Други текст описује смену културних парадигми и уплив западне културе у наше цивилизацијске просторе, односно експлицитни сукоб старог и новог – киоска на којима се продаје роштиљ и Мек Доналдса (88–90).

4. ЗАКЉУЧАК

За разлику од превода књижевноуметничких дела у којима је циљ преводиоца да успостави одређену равнотежу између језика оригинала и језика превода – па и између изворне и циљне културе, Капор као свој основни циљ експлицитно промовише представљање одређене културе читаоцима других култура. Стога се у енглеском тексту задржавају лексеме српског језика, које припадају неколиким „културно специфичним“ семантичким пољима, издвојене курзивом.

¹¹ Тако Брунер каже да „више није корисна фикција замишљати `културу` као етаблиран, готово неопозиво стабилизиран начин мишљења, вјеровања, дјеловања, просуђивања“ (Брунер 2000: 107), а Месић сумира ставове савремених истраживача који одбацују традиционална гледишта по којима су културе статички, затворени, самодовољни системи, „везани уз одређени простор, који се међусобно односе као сударајуће биљарске кугле (Хердер)“ (Месић 2006: 242).

¹² Истицање наше.

Коментари преводиоца који припадају сфери тзв. хипертекстуалног карактера превода, односно тексту (паратексту) који прати главни текст (фусноте, речник и сл., в. Женет 1982: 9) у анализираној књизи добијају потпуно друкчији статус, близак статусу објаснидбених елемената (лексема, синтагми, апозиција). Укључујући се на тај начин у ауторски текст, ови коментари (на пример: *Šajkača – the Serbian Folk Cap; šajak-čoja, a type of heavy cloth similar to coarse woolen fabric; klekovača (juniper brandy)* и сл.) постају равноправни сегменти основне приче о јединицама културе и српском менталитету.

ИЗВОРИ

Капор, М. (2006): *A Guide to Serbian Mentality*. (J. White, R. White, B. Bakić, D. Parenta, G. Kričković, N. Kojić, A. Selić & Mirjana Dragović, Trans.). Belgrade: Dereta.

Марихуана је леј, сањалачки гуван, интервју с Момом Капором: www.knjizevnost.org/intervju/97-momo-kapor-intervju, разговор с Момом Капором водио Марко Видојковић

Predstavljen vodič Mome Kapora na engleskom, www.mondo.rs/v2/tekst.php?vest=22296

Миладин 2008: Irena Miladin, *A Guide to Serbian Mentality* by Momo Kapor, book review, ELTA newsletter february 2008

Умро Момо Капор, Politika.rs/rubrike/kultura, 3. 3. 2010.

ЛИТЕРАТУРА

Ашић 2011: Т. Ашић, *Наука о језику*, Београд–Крагујевац: Веоbook – Филолошко-уметнички факултет.

Брунцел 2002: Р. Brunzel, *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe*, Tübingen: Narr.

Брунер 2000: J. Bruner, *Kultura obrazovanja, s engleskog prevela Božica Jakovlev*, Zagreb: EDUCA

Вест 1989: R. Vest, *Crno jagnje i sivi soko*, Београд–Сарајево: BIGZ – Veselin Masleša.

Винфорд 2003: D. Winford, *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

Влахов, Флорин 1980: С. Влахов, С. Флорин, *Непреводимое в переводе*. Москва: Международные отношения.

Галисон 1991: Galisson, R., *De la Langue à la culture par les mots*. Paris: CLÉ International.

Дарам 1991: W. Durham, *Coevolution: genes, culture, and human diversity*. Stanford: Stanford University Press.

Торић-Француски 2008: В. Djorić-Francuski, And What's Culture Got to Do With It? In A.V. Jovanović & R. Vukčević, (Eds.), *ELLSSAC proceedings of the International Conference English Language and Literature Studies: Structures across Cultures, Vol. II* (pp. 145-160). Belgrade: Faculty of Philology.

Женет 1982: G. Genette, *Palimpsestes: la Littérature au second degré*. Paris : Le Seuil. coll. Points Essais.

Иниго Рос 2003: Inigo Ros, M., *Cultural Terms in King Alfred's Translation of the "Consolatio Philosophiae"*. Valencia: Universitat de Valencia.

Ковачевић 1998: М. Ковачевић, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа.

Кристал 1999: Кристал, Д., *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: Полит.

Месић 2006: М. Mesić, *Multikulturalizam – društveni i teorijski izazovi*, Zagreb: Školska knjiga

Савић 2011: М. Савић, *Милисав Савић (Незаобилазни водич кроз његовици и интимни свети Милисав Савића)*, Београд: ЈП Службени гласник

Чик 1999: G. Chick, The units of culture. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. Retrieved April 2010, from <http://www.personal.psu.edu/gec7/Units.pdf>.

Џајлс, Синклер 1979: Giles, H. & Sinclair, R., *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Пижана Р. Ћутура

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

STYLE EFFECTS OF (NON)TRANSLATING IN „A GUIDE TO THE SERBIAN MENTALITY“ BY M. KAPOR

Summary: The paper studies different style effects which include translating or non-translating of cultural specific terms in the book A Guide to the Serbian Mentality by Momo Kapor. The book, which consists short texts connected by the topic of the specific mentality, cultural and behavioural patterns of the Serbian people, contains many culture-bound lexical items, phrases and idiomatic expressions in Serbian. Therefore, special attention is given to the examples of different modes of explanatory sequences which contain lexical items and phrases in Serbian. Such sequences are seen as markers of overlapping different cultures, beliefs and values in literary pieces of this kind.

Key words: translation, Momo Kapor, culture, values, style, code.

Бојана Р. Јевтовић
Завод за унапређивање образовања
и васпитања, Београд

УДК: 821.163.41.09-32 Ћопић Б.
ИД БРОЈ: 192069900
Оригинални научни рад
Примљен: 15. новембар 2011.
Прихваћен: 21. април 2012.

СТИЛИСТИКА И ПОЕТИКА НАСЛОВА У ЗБИРЦИ ПРИЧА *БАШТА СЉЕЗОВЕ БОЈЕ* БРАНКА ЋОПИЋА

Апстракт: Предмет овога рада чини стилистичко и поетичко разматрање наслова као посебних елемена кратких прича које чине збирку *Башта сљезове боје*. Циљ рада је да се испита како су стилистички направљени наслови у Ћопићевој збирци прича „Башта сљезове боје“ и какво је њихово функционисање, тј. поетички смисао. У раду су наведени наслови свих прича из збирке уз посебно издвајање маркираних наслова. Најпре је појединачно посматран сваки наслов, а затим су изведена заједничка и посебна запажања. На примеру неколико прича урађена је њихова поетичка анализа.

Кључне речи: наслов, стилистика, поетика, стилска маркираност, метафора.

Наслов јесте веома значајан део сваког књижевноуметничког текста. Он својом формулацијом и значењем може заинтересовати и привући читаоца. Такви су најчешће стилистички, тј. граматички и семантички маркирани наслови. У њима писци, како би постигли одређени ефекат, користе различите стилистичке поступке: промене устаљен ред речи, тј. посегну за инверзијом; употребе маркирану лексику (архаизме, жаргонизме и сл); посежу за готово изгубљеним дијалектима, неочекиваним стилским фигурама... Са друге стране, налазе се неутрални наслови *са нултим стилистичким ефектом* (на пример, наслови: „Приче“, „Песме“, „Бајке“ и сл).

Наслов може бити и својеврсна синтеза приче, резиме, готово да читава прича може бити садржана у њему. Он може поетички представљати књигу. Наслов је често и одгонетка. Може бити осмишљен тако да само наговештава садржај. На основу њега можда се да *наслутиши* о чему се у одређеном тексту говори или приповеда, али се, међутим, не може са сигурношћу тврдити о чему је заиста реч, јер ће садржај текста објаснити наслов. Наслов је такође и симбол који са једне стране може бити празан

скуп, немаркиран и необележен, тј. стилски неутралан (на пример, наслов приче из ове збирке „Браћа”), али, који када се прича прочита постаје обележен. Неки наслови су сами по себи маркирани (у наслову приче „Потопљено детињство” употребљена је стилска фигура *метифора*).

Насловима, као посебном категоријом писане речи, бавила се Ирена Грицкат.¹ Смисао свих наслова (не само оних над књижевноуметничким текстовима), сматра она, јесте и етикетирање, затим су, на свој начин информативни, али представљају и експликативна средства. По њеном мишљењу, наслови се могу поделити у две врсте. „Једни информишу о реалном, физичком предмету...” који се природно дају у облику именичких номинатива и око њих се могу даље развијати синтагме. „Други су они наслови који извештавају о нешто скривенијој или нематеријалној страни предмета, о садржају, значају...” (Грицкат 1966:79). На неколико занимљивих примера показала је различите варијације наслова са једном истом именицом и њихово функционисање у односу на контекст. Такође, овим радом, указала је на то да: „...наслови, чак, и онакви какви су створени захваљујући машти највећих језичких неконформиста, значе за науку о језику једно мерило више у области теорије значења” (Грицкат 1966:83).

*

Бранко Ћопић један је од писаца са највећим бројем наслова у српској књижевности. Колико они, стилистички и поетички, могу бити занимљиви проучаваоцима језика и књижевности најбоље потврђује идеја критичара Борислава Михајловића, који је управо користећи Ћопићеве најпознатије наслове саставио биографију о њему:

„Своје *босоноо дјејтњстиво* овај занесени *дјечак* провео је *иод* *Грмечом* *исјод* *змајевих* *крила* у царству *лејтшира* и *мегвјега* упијајући заувјек у своје радознале очи *живош* у *мајли* својих *иланинаца* и слушајући бајке *исјод* *крње* *мјесеца*. *Мајареће* *јодине* школовања у сусједном градићу и студије у Београду биће само припрема за *сурову* *школу* рата који је бануо као *иролом* у свијет његове планине у којем одувјек и *орлови* *рано* *лејше*. Ту је уз *оињено* *раћање* *Домовине* почело Ћопићево ратничково прољеће са *росом* на *бајонетшима* и уз прасак правога и *илуво* *баруша*. Од-ратовао је уз *младиће* *какав* је био *Николешина* *Бурсаћ* и старчекање *какав* је био *Вук* *Бубало* свих седам *офанзива* и онда у Београду почео да живи *јорки* *мед* оне последње *осме* *офанзиве*. За цијело то вријеме уз *бронзану* *сјражу* сјећања писао је оно што је запазио око себе и у себи. А запажао је и запазио много.” (Михајловић 1970:7).

¹ Видети и у: Грицкат, Ирена (1966): „Наслови – посеба категорија писане речи“, *Наш језик*, Београд, Нова серија књ XV, св. 1-2, стр. 77-96.

Добар познавалац живота и стваралаштва овог познатог писца сигурно ће у овом тексту препознати подударност између Ћопићевог живота и стваралаштва.

**

Последња Ћопићева збирка прича *Башића сљезове боје*, за коју је добио Његошеву награду, објављена је 1970. године. Збирка се састоји из следећих делова: Писмо Бранка Ћопића књижевнику Зији Диздаревићу; „Јутра плавог сљеза” (први циклус збирке са 13 прича); „Дани црвеног сљеза” (други циклус збирке са 21. причом).²

Ради утврђивања стилистичких и поетичких особености наслова збирке, наводимо их у целини: „**Јутра плавог сљеза**”: „Башта сљезове боје”; „Чудесна справа”; „Ти си коњ”; „Поход на мјесец”; „Млин поточар”; „Коњска икона”; „Раде с Брдара”; „Маријана”; „Свети Раде Лоповски”; „Мученик Сава”; „Дане Дрмогаћа”; „Слијепи коњ”; „Свак своју пјесму”; „**Дани црвеног сљеза**”: „Дјечак с тавана”; „Последњи калајџија”; „Суђење”; „Добри момак Василије”; „Сторуки сељачак”; „Браћа”; „Бомбаши пред музејом”; „Плави лончићи”; „Релејна станица”; „Милош лисац”; „Ораси”; „Колико је сати?”; „Не тражи Јазбеца”; „Артирељац Марко Медидић”; „На рампи”; „Догађај у милицији”; „Треба наложити ватру”; „Потопљено дјетињство”; „Непостојећа бакица”; „Магарац с чељадећим ногама”; „Заточник”.³

Међу наведеним насловима нешто је мањи број немаркираних, необележених и стилски неутралних: „Маријана”; „Суђење”; „Ораси”.⁴ Сви

² За разумевање ове збирке, посебно њеног првог циклуса *Јуџира њлавој сљеза*, ваљало би подесити се и раног периода живота њеног писача. Бранко Ћопић (1915-1984) рођен је у селу Хашанима у Босанској крајини. Најважнији и најлепши део живота, детињство, провео је у свом родном месту са најчешће помињаним ликовима и главним јунацима у овој збирци и у многим својим делима, деда Радом и стриком Ницом. Захваљујући њима дечак је заволео свет завичаја и природе и упознао свет народне маште. Сва своја сазнања, успомене и љубав према завичају и природи, људима, биљном и животињском свету, и нарочито детињству, пренео је у своја дела. Чак када је и сам говорио о свом детињству Ћопић је истицао да: „Ти дедови октобарски дани представљају основну ризницу свих мојих правих литерарних мотива.” И ово је једно од тих дела. Ово је дело носталгичног призивања тих давних и безбрижних дана.

³ Као што се види, наслови су углавном краћи искази састављени од две или три речи. Још прецизније – број речи у насловима креће се од 1 до 4. Наслова који садрже само једну реч има 3. Занимљиво је да наслова са по две, односно три речи, има по 14, док се само један наслов састоји од 4 речи.

⁴ Приметићемо да су сви немаркирани и стилски неутрални наслови именице у номинативу јединине или множине мушког, женског или средњег рода.

остали наслови обележени су на неки начин. Тако се у неким од њих јасно уочава Ћопићева позната духовитост и смисао за хумор, жеља да се игра речима и гради нове („Ти си коњ”; „Коњска икона”; „Свети Раде Лоповски”; „Дане Дрмогаћа”; „Сторуки сељачак”; „Магарац с чељадећим ногама”). Намера приповедача да сачува некакве старе вредности у новим временима осећа се чак и у насловима појединих прича („Поход на мјесећ”; „Последњи калајија”; „Заточник”). У насловима неких од прича јасно се уочавају стилске фигуре: метафора („Потопљено детињство”; „Непостојећа бакица”; „Јутра правог сљеца”; „Башта сљецове боје”; „Дани црвеног сљеца”); иронија („Коњска икона”; „Мученик Сава”), хипербола и контраст („Сторуки сељачак”), епитет („Чудесна справа”). Неколико именичких синтагми створено је необичним комбинацијама две или три речи („Коњска икона”; „Свети Раде Лоповски”). Код појединих наслова осећа се шалвив призив („Ти си коњ”; „Дане Дрмогаћа”) иначе чест у Ћопићевим делима, посебно делима за децу. Неретка је појава деминутива, хипокористика, околионализма, сложеница („Плави лончићи”; „Непостојећа бакица”; „Магарац с чељадећим ногама”; „Дане Дрмогаћа”; „Сторуки сељачак”). Употребу властитих имена имамо у чак осам наслова („Раде с Брадара”; „Маријана”; „Свети Раде Лоповски”; „Мученик Сава”; „Дане Дрмогаћа”; „Добри момак Василије”; „Милош лисац”; „Артиљерац Марко Медић”).

Језичком анализом утврђено је да у збирци има наслова у облику сва три типа синтаксичких јединица: реч (укупно 4 наслова); синтагма (укупно 23 наслова) и предикатска реченица (укупно 4 наслова). Као типична конструкција издваја се синтагма, и то: а) именичка синтагма са неконгруентним (падежним) атрибутутом са придевским или прилошким значењем; б) именичка синтагма са когруентним атрибутутом и в) именичка синтагма са атрибутутивом (видети у приложеној табели). Неретке су и предлошко-падежне конструкције (у облику наслова, или као део наслова).

Како у великом броју књижевноуметничких дела, тако и у овој збирци готово сви наслови дати су у номинативу, што је и логично јер је њихова функција да именују, означавају, описују.

Велики број синтагми у насловима, у збирци, направљен је стилским фигурама: метафором („Јутра плавог сљеца”; „Башта сљецове боје”; „Ти си коњ”; „Поход на мјесећ”; „Дани црвеног сљеца”; „Дјечак с тавана”; „Потопљено дјетињство”; „Милош лисац”), иронијом („Коњска икона”; „Мученик Сава”; „Непостојећа бакица”). Хиперболу и контраст препознајемо у наслову приче „Сторуки сељачак”, док епитет налазимо у наслову „Чудесна справа”.

Посебно су занимљиве метафоре у насловима целина које чине збирку. Да подела збирке на две целине није случајна, јер је реч о тематски различитим деловима, указује и анализа њиховим метафоричних и вишестру-

ко симболичких наслова.⁵ Јутра насупротив дани: јутро представља време свитања, време буђења, време око изласка Сунца, рађање и почетак новог доба; дан је пуна снага, sazревање и зрелост, доба које носи са собом искуство и прошло време, у овом случају, време безбрижности, детињства и љубави. Слично поређење може се направити код основних боја спектра: њлава насупротив црвеној: њлава – боја ведрога неба и мора; црвена – боја крви и ватре, боја која упућује на љубав, борбу, живот и смрт. И на крају заједнички елемент ове синтагме – слез, указује на међусобну повезаност две целине, која се највише огледа у лику и животу онога који причу прича (било са становишта дечака у првом или одраслог човека, борца и зајочника у другом делу збирке). Када се у анализу укључе и садржаји прича, јасно се може закључити да су њихове разнородне теме у уској вези са насловима које је Ћопић дао циклусима. У првом „Јутра плавог слеза” описан је почетак живота, описани су дани детињства, дечаштва (када се највише машта и сањари), дани одрастања уз великој деда Рада, дани љубави, описане су и завичајне приче под Грмечом, приповедања уз ракијску чашицу и догодовштине крајишког сељака, или краће, дани Бранкове даље и идеалне прошлости. Радивоје Микић (1998:115) истиче да је: „Бранко Ћопић, изнад свега, желео да покаже како изгледа један свет кад се на њега баци поглед после временске дистанце од већ скоро њола вијека. А да би, пак, временску дистанцу учинио што осетнијом, Ћопић је свог приповедача замислио као дечака који ни сам још не влада способношћу да раздвоји сан и јаву”.

У циклусу „Дани црвеног слеза” реч је о хладном ратном и послератном времену, када човек, хтео то или не, мора да одрасте. У овом делу срећемо разноразне ликове од којих свако има своју причу или свако пева својим гласом – од последњег калајџије Мулића, преко доброг момка Василија који уместо краве оде у војнике, браће чији се типичан братски однос препознаје и у борби са непријатељем, постојеће бакице која на крају не зна је ли жива, до детињства потопљеног водом и заточника који ни сам више није сигуран кога је штитио и за шта се борио. У готово свим тим ситуацијама приповедач и његови ликови сачували су подоста од дечијег у себи, што је посебна вредност ових прича.

По речима Ане Ћосић Вукић (2006:73): „Удруживање два тематски разнородна циклуса – о детињству и народноослободилачкој борби, остварује се поетским оквиром наслова, као и оквирним причама у функцији пролога и епилога, а то су поступци циклизације који су иманентни осмишљеном циклусу. У оваквом осмишљавању Ћопић је поступком циклиза-

⁵ У насловима „Јутра плавог слеза” и „Дани црвеног слеза” имамо и једну врсту онеобичавања – не постоје плави и црвени слез, већ бели, црни и питоми. А поставља се и питање – како јутра могу припадати слезу?

ције екплицирао вредносну равноправност ове две теме у свом стваралаштву”. Дакле, тематско проучавање оба циклуса указује на чињеницу да је ово можда једино Ћопићево дело у коме су јасно раздвојене две његове највеће инспирације – једна топла (детињство) и једна хладна (рат и време после рата).

Збирка носи симболичан, звучно смисаоно веома упечатљив, наслов прве приче. Наиме, именичка синтагма *Башића сљезове боје* упућује на сложену боју, неодређену боју (може бити било која од наведених или све скупа), што је истовремено ознака за слику живота у складу са стратегијом приче. Уколико би се променио ред речи, наслов збирке би могао да гласи *Башића боје сљеза* и тада би ова синтагма обухватала више боја, али одређених. Јер како писац на крају ове приче каже: „Минуло је од тих невеселих дана већ скоро пола вијека, дједа одавно нема на овом свету, а ја још ни данас посигурно не знам какве је боје сљез. Знам само да у пролеће иза наше потамњеле баштенске ограде просине нешто љупко, прозрано и свијетло па ти се просто плаче, иако не знаш ни шта те боли ни шта си изгубио.” (Ћопић 1970:10).

Посебан и јак стилистички ефекат постигнут је необичним комбинацијом речи у више наслова. Ћопић их је градио тако што је разбијао две или чак три колокације и комбинацијом речи, које се ретко доводе у везу, долазио до занимљивих наслова. На овај начин формулисани наслови далеко су интересантнији од оних који су рецимо једна реч у номинативу (на пример, „Маријана”; „Браћа”; „Ораси”). Синтагме у којима је „спојено неспојиво“ су: „Коњска икона”; „Свети Раде Лоповски”; „Потопљено детињство”.

Наслов „Коњска икона” недвосмислено подсећа на наслов познате приповетке *Школска икона* Лазе Лазаревића. Али за разлику од очекиваних и уобичајених синтагми школска/кућна/породична/славска икона, у овом наслову Ћопић спаја неспојиво, јер готово да се уопште не могу довести у везу именице коњ и икона. Писац разбија две колокације (на пример, коњска запрега/длака/храна/мува и већ поменуте синтагме: школска/кућна/породична/славска икона) и комбиновањем добија наслов са јаким стилистичким, у првом читању, иронијским ефектом. Сличан стилистички ефекат имамо у необичном споју чак три речи у именичкој синтагми „Свети Раде Лоповски”⁶. *Свети* (духовно, побожно, са највећим поштовањем и приврженошћу) у комбинацији са *Раде* (световно име) и чак *Свети* у комбинацији са *Лоповски*. Након прве речи очекивано би било монашко име, на пример, *Сава*, међутим, неочекивано наилазимо на световно име Раде, а потом на необичан прилог *лоповски*. Оваквим редом речи као да се опонаша ус-

⁶ Семантички гледано овај наслов је у близини оксиморона (*поштен лопов*).

таљена синтагма за означавање значајних светитеља у православној вери (на пример, Свети Петар Цетињски, Свети Петар Коришки, Свети Јустин Ћелијски, Свети Симеон Мироточиви). Прилог *лоповски* (на лоповски начин) никако, осим фигуративно/метафорички, не може се довести у везу са прилогом *свѣтии*. У овој синтагми традиционално гледано повезане су и градацијски се нижу речи из сва три стила и то: високог, средњег и ниског. Синтаксичка аналогија и функција речи иста је и код Ћопића и у наведеним духовним и светачким примерима, само што су дате у опозицији ниско – узвишено. Као што, на пример, Свети Симеон Мироточиви има својство да точи миро, да делује миром, тако је писац у овом наслову указао на особину – најзначајније својство једног од јунака из приче, који поштује икону у лику свог живог брата, а новопеченог свеца Рада. Са једне стране имамо Светог Симеона Мироточивога, а са друге стране Светог Рада Лоповског – заштитника лопова, пијаница и скитница.

Збирка садржи и неколико наслова у којима је изостављено оно што се открива током и након читања приче. Такве су приче са насловима „Ти си коњ” и „Мученик Сава”. У првој причи најпре метафоричан и увредљив наслов мења се у позитиван. Ако тумачимо само наслов, заједничка именица *коњ* поред свог денотативног значења има више конотација. Најчешћа је она када се за мушку особу каже *коњ* што фигуративно значи глуп човек, глупак – *Та ја сам крив, ја, коњ мајџори!* (*Речник* 1967:839). Са оваквом конотацијом наслов има по мало подругљиво и увредљиво значење. *Коњ* је, међутим, у епиској традицији представљен као племенита животиња и саучесник у најтежим тренуцима, који штити свог јачача и ратника (на пример, *Шарац* – коњ Марка Краљевића). Неретка су и поређења са нешто другачијим значењем: *Јак као коњ; Ради као коњ; Мајџор као коњ*. У причи, међутим, самарција Петрарк, заљубљеник у коње, пореди деда Рада са некаквим коњем Доратом („душом од коња”), а по њему само добар човек може личити на коња. Иако деду Раду не говори директно да је коњ већ се овај из његове приче налази увређен и сматра да га је самарција нагрдио, јер му је из чиста мира рекао да је коњ. Лична заменица ТИ из наслова односи се на деда Рада, а може се односити и на свакога ко прочита њен наслов. Стога се ова именичка синтагма са једне стране доживљава као увредљива, како мисли и Бранков деда, а са друге стране веома пријатељска како мисли његов пријатељ и заљубљеник у коње Петрарк. Може се рећи да је овде реч о једној врсти *коношайивної несѣоразума* насталог између два јунака.

Читајући причу „Мученик Сава” открива нам се супротност која је у овом ироничном наслову изостављена. Само на основу наслова, може се претпоставити да ће у причи бити речи о *живицију*. Међутим, у причи се приповеда о дедином рођаку, познатом лопову, испичутури и причалици

Сави Дамјановићу. Сава је, пре свега, монашко/календарско, па тек онда световно име. Код Срба ово власитито име има неколико конотација. Прва, тј. основна, изазива у нашем народу посебно поштовање, и везује се за монашко и духовно име првог српског архиепископа и просветитеља Растка Немањића. Дакле, овим насловом активира се хагиографска традиција овог имена. Друга интересанта и сасвим супротна конотација, мада се директно не дотиче овог наслова, везује се за најпознатијег вампира из српских народних веровања – Саву Савановића.

Поред метафоричности, наслов „Поход на мјесец” маркираним чини и прва реч у именичкој синтагми. Поставља се питање зашто је писац баш њу изабрао а не, на пример, синониме који се чешће користе у синтагмама са овом предлошко-падежном конструкцијом – *иуишовање на мјесец*, *иуиш на мјесец*, *одлазак на мјесец* и сл. Односе међу наведеним синонимима одређују њихове семантичке нијансе, односно, маркираност (поход) и немаркираност (одлазак). *Поход* је реч која се не употребљава често и већ добија одређени звук архаичности, управо изражава намеру писца да дочара један дечачки сан, у типичном сеоском амбијенту на ивици цивилизације, када је *мојућност* да се грабљама *дохвајти мјесец* врло примамљива авантура и једини бег од свакидашњице, иначе мотив који је Ћопић понављао у неколико својих дела.⁷ Ова прича је, као део обавезног наставног програма већ постала део опште културе и традиције.⁸ У њој су осликана два света и две људске природе – једна, немирна, самарције Петрарка (којој је дечакова радознала природа блискија) и друга, дубоко патријархална, деде Рада (љубав којој се Бранко увек враћао). Овај наслов, као и сама прича, симболи су вечите човекове тежње за слободом и откривањем света изван завичајног простора (из ког одлазимо, са непрестаном жељом да му се увек враћамо).

Како старе архаичне речи живе у новим временима и како се преливају, уочава се још и у насловима прича „Последњи калајџија” и „Заточник”. Заједничка именица *калајџија* је турцизам и означава занатлију који се бави ливењем калаја или калајисањем. Некада је овај занат, и у градовима и у селима, био веома присутан док се данас о њему може сазнати готово само из прича. Тако да ова дословна синтагма постаје симбол или метафора за један свет који пред нашим очима нестаје. Оживљавање старих речи имамо и у

⁷ Поход на мјесец, односно хватање месеца грабљама, описан је и у, посебно лепом и чувеном, Ћопићевом делу за децу „Доживљаји мачка Тоше“.

⁸ На овом месту ваља нагласити да је збика прича *Башића сљезове боје*, односно избор приче из циклуса *Јуџира њлавој сљеза*, предвиђено наставним програмом за предмет *српски језик* у петом разреду основне школе. Аутори се, приликом осмишљавања својих читанки, најчешће одлучују баш за причу Поход на мјесец, која је у претходно важећем програму била обавезни део школске лектире.

наслову „Заточник”. Одредница *заточник* – заст. песн. а. *онај који се коме завери, обавезе да ће шито учинити, нарочито изићи на мејдан*; б. *борац за нешто, њоборник, бранилац, заштитник* (Речник 1967:235), овде је оживела у истом, а истовремено мало помереном, значењу: главни јунак Стеван Батић обавезао се, најпре својим мртвим друговима, да ће да бди над њиховим хумкама и да ће их штитити од немара и немира, он је *усукан, црн, босоној*, једном речју бивши ратник нехеројског изгледа.

„Потопљено детињство”, такође, необична је комбинација. Писац и код овог наслова разбија две колокације (*попљен брод, попљена лађа или рано, безбрижно, срећно детињство*) и својом комбинацијом постиже јак стилистички ефекат. За реч потопити се поред основног значења везује и фигуративно или пренесено значење – уништити, одузети чему живот, које је блиско овом наслову, његовој причи и Ћопићевом повратку завичају и детињству после готово пола века. Наиме, приповедач се после значајног броја година *враћа* свом завичају, када му бива јасно да се свет у свој својој сложености не може до краја поправити и да је тај свет детињства, иако далеко иза њега, дубоко у њему. Јер, по његовом схватању, једино се живи у детињству, а касније само ако се сачувају дете у себи и основне људске вредности. Сама прича вишеструко је симболична, а једна од доминантних симболичности огледа се у томе да је *завичајни простор* истоветан *времену детињства*, а да вода потапа и време и простор.

Још једна необична комбинација видљива је у наслову приче „Непостојећа бакица”. Реч *непостојећа* означава некога ко не постоји, ко је измишљен и кога нема, а још када се овом прилогу дода именица бакица добијамо необичну синтагму. Бакица је топло у супротности са хладним административним именима. Наиме, у овој причи уочљиво је Ћопићево иронично поигравање са администарцијом и влашћу: постојећи људи постају непостојећи када се посматрају кроз папире. Још већа иронија огледа се у томе да *непостоји* она која већ деценијама *постоји* и која би се, кад је већ у књигама нема, жртвовала скочивши у Уну, само да никоме не смета.

У посматраној збирци посебну пажњу привлачи чак 6 наслова у облику именичких синтагми са атрибутивом: „Млин поточар”; „Мученик Сава”; „Дане Дрмогаћа”; „Милош лисац”; „Артиљерац Марко Медих”; „Добри момак Василије”. Једном од именица сужава се значење исказано именицом која је главна реч у датим синтагмама, чиме оне имају функцију ближег одређења именице уз коју стоје. Тако су, као ближе одређење, у појединим насловима прилози: свети и лоповски; именица мученик; име-

ничка синтагма са атрибутом *добри*: добри момак; именица артиљерац, док у два наслова налазимо типичне *ћопићевске* надимке (Дрмогаћа; Лисац⁹).

Типичан Ћопићев стил да смишља нове, необичне речи и поиграва се њима, препознаје се и у неколико наслова из збирке.¹⁰ У насловима „Дане Дрмогаћа” и „Магарац с чељадећим ногама” имамо две нове речи: индивидуалне неологизме – окационализме (*Дрмогаћа* и *чељадећим*). Сложеница¹¹ *Дрмогаћа* има истовремено и пејоративно (што је код надимака често) и иронично, двосмислено значење. Такође, има карактеристике локалног, средине, места и времена која су збирком обухваћена. Из саме приповетке сазнајемо о пријатељству између два камарата (друга) из детињства, деде Рада и Дана Деснице који после неколико десетина година у Лици, због своје незгодне нарави посебно у додиру са влашћу, добија надимак *Дрмогаћа*¹² (или како га је Б. Михајловић крстио – *ласни лички бунћовник*).

Употреба деминутива честа је у дечијој књижевности. Када су у питању наслови у овом делу, три приповетке из збирке садрже именице са умањеним значењем („Сторуки сељачак”; „Непостојећа бакица”; „Плави лончићи”). Све три именице: сељачак, бакица и лончићи, настале су додавањем суфикса на коренску основу именице. Ако, на пример, именицу *сељачак* (деминутивно и иронично/пејоративно од сељак) упоредимо са именицама *сељачић* (деминутив од сељак – дечак са села) и *сељанче* (деминутив од сељанин – дете са села), видимо да су све три именице маркиране, с тим што је *сељачак* у овој причи представљен више пејоративно.

Властита имена честа су појава у насловима ове збирке: *Раде, Маријана, Раде; Сава; Дане; Василије; Милош; Марко*. Сва она дата су у номинативу што је сасвим природно, посебно када су део наслова. Још ако се, на овом месту, осврнемо на Ћопићево целокупно стваралаштво и подсетимо се чињенице да је у многим својим причама описивао управо људе из свог краја које, како је говорио, памти од детињства, јасно нам је да је користиће властитих имена у складу са његовом поетиком.¹³

⁹ У причи „Милош лисац” заједничка именица лисац поред свог основног има и пренесено значење – симбол познат још из басни (најчешће се за лукавог, препреденог, преведаног човека каже да је лисац).

¹⁰ Ова особеност његовог стваралашта посебно је уочљива у делима за још млађу децу.

¹¹ Још једну сложеницу имамо и у наслову „*Сторуки* сељачак”.

¹² *Дрмогаћа* је у овом наслову својеврсна етикета придодата имену, као и *лисац* у претходном наслову.

¹³ Бранко Ћопић је о својим ликовима рекао: „У тим својим причама описивао сам људе свога краја које памтим још од најранијег дјетињства: свог дједа, мајку, комшије, сеоске слуге, просјакe, скитнице, врачаре, Цигане-мечкаре, пеливане, дрвосјече, угљаре, лажове, крадљивце, сањаре, занесене и тужне дјечаке. Шарен је и занимљив био тај свет мојих јунака.“ А у овом делу, Ћопић, као да слуги и предосећа скори крај, жури да исприча *злаш-*

Функције предлошко-падежних конструкција уочавају се у неколико наслова. У наслову „Раде с Брдара” предлошко-падежна конструкција с *Брдара* има функцију ближег одређења личности о којој је у причи реч. Из приче сазнајемо да је реч о *најменику* Раду с Брдара. Претпостављамо да је Брдар некакав заселак у Босни и да је извесни Раде управо одатле. Постоји и могућност да је Топић, као ближе одређење, увео ову предлошко-падежну конструкцију да би указао на разлику у личности овог лопова Рада у односу на свог вољеног деда који носи исто име. Сличну функцију има и „додатак имену” с *шавана* у именичкој синтагми наслова приче „Дјечак с тавана”. Али не само то. Наиме, у овој причи описан је таван ујака Бранка у ком је он проводио и дечачке дане и дане младости. Посебно топла и меланхолична прича сведочи о сазревању нашег писца, мењајући му интересовања – од игре са старим предметима до читања прве литературе, „Српског књижевног гласника”. Таван симболично представља тајно место дечије игре и откривања прошлости и света у малом. На тавану има старих, драгих, скрајнутих ствари, које за дечака могу бити изузетно занимљиве. Овај скривени простор један је нови свет који се открива и указује на дечачко уздизање, пењање, сазревање, он је у кући, а истовремено и изван ње, на ивици рационалног и ирационалног, на ивици познатог и непознатог простора.¹⁴ О ком дечаку је у причи реч, до краја се не може наслутити – да ли је то сам писац, његов рођак или неко сасвим трећи.

Недовршену реченицу, као ретку појаву међу насловима, имамо у причи „Свак своју пјесму”. Ова реченица као да *шежи да се заврши* у читаочевој свести, што наслову даје једну дозу неизвесности и изазива код читаоца посебну радозналост. Њој недостаје предикат, па се поставља питање може ли се он тачно утврдити унапред? Могао би се на основу контекста претпоставити: *Свак своју пјесму њева*. Међутим, после читања приче не може се одредити један једини предикат, већ неколико: *њева, смишља, сјева, саставља, пише, живи*. У односу на садржај и значење приче, семантички или симболички налов би одговарао изразима: *Ко у клин, ко у њлочу* и/или *Свака њишца својим њасом њева*; Посебно, ако се узме у обзир и то, што је ова прича последња у првом циклусу збирке, чиме је симболички назначен „прелазак” из света детињства у свет одраслих, и сурову борбу која следи и зове се живот. Ова прича је својеврсна критика власти и наговештава још неколико прича са овом тематиком које следе у другом циклусу.

ну бајку о људима, бајку о добрим сџарцима и занесеним дјечацима, о суровим бојовницима ђолубијеј срца, али помиње да постоје и они о којима не жели да прича – *мрке убице са људским ликом*, а о којима у овој бајци и не прича.

¹⁴ О таванском простору писао је и Владан Десница у роману *Прољеће Ивана Галеба*, док је Башлар написао чувено дело *Поешика иросиора*.

Неодређеност као карактеристику налазимо и у наслову „Треба наложити ватру”. Конструкција ове прости предикатске реченице је нелична, па се поставља питање – ко треба да наложи ватру? Ко то треба да уради не видимо унапред, па тек након читања приче ова конструкција постаје итекако лична и болна. У овом наслову имамо динамичан однос између наслова и саме приче, смисао наслова мења се током и након читања приче (исто је са насловима „Ти си коњ”, „Мученик Сава”).

Одређена доза симболичности огледа се и у наслову датог у форми питања „Колико је сати?” Прича је посвећена сату као некаквој чудесној справи, баш као и прича¹⁵ из првог циклуса у којој описано велико поштовање деде Раде према овом *чуду*, јер у дједовом времену, сат не може да не буде чудесна справа. Управо овај мотив је веза између два циклуса, јер у другом циклусу сат је симбол пролазног и непролазног, симбол за време и живот који тече, а пролази и време које иде, а не пролази. Симболика овог наслова огледа се у констатацијама: *Време је да се нешто уради; Неке ствари морају да се ураде на време.*

На крају, треба рећи да наслови из збирке нису посебно стилистички интересантни. Међутим, ово се не може рећи за поетику и симболику њихових прича, јер је збирка прича *Башића сљезове боје*, како сведочи и досадашња књижевна критика, можда најбоље Ћопићево дело. Свака приповетка у њој је јединствена: од оних детињих и топлих, преко духовитих и локалних, па све до сурових и потресних прича. А опет све оне чине једну целину повезану значењем, ликовима, простором, често истим мотивима... и највише приповедачевом тачком гледишта.

У читавој збирци, у скоро свим приповеткама, посебно првог циклуса, преовлађујући је осећај меланхолије: у њима се приповедач сећа детињства и на неки начин просто жали за прошлим. У сложености свакидашњег света (у *башићи сљезове боје*), он чезне за светом детињства и завичаја, који је једноставан и који више не може да се врати. Ћопић (а и ми заједно са њим) чезнући за том основном вредношћу, осећамо топлину и блискост, јер нас је управо то и одредило. По свом основном току, по слици света који је за данашњег писца и читаоца архаичан¹⁶, а за младог јунака Ћопи-

¹⁵ Прича „Чудесна справа” налази се у наставном програму за *српски језик* у шестом разреду основне школе.

¹⁶ Поред истинске чежње, приповедач ове збирке, у последњем пасусу писма се почетка збирке, које представља својсврстан *увог* у садржај прича које следе и веома је важно

ћеве збирке – дечака, самог Ћопића, јесте свет кога је он запамтио управо у тренутку док ишчезава и нестаје. Можемо рећи да је Ћопићева *Башта сљезове боје* у српској књижевности оно што је у француској чувени Прустов циклус романа „*У штрајању за минулим временом*”.

ПРИЛОГ

	НАСЛОВ	ЈЕЗИЧКЕ ОСОБЕНОСТИ
1	Јутра плавог сљеза	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>јутро</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има посесивно значење. Облик атрибута: посесивни (присвојни) генитив без предлога. У наслову имамо ужу и ширу синтагму: шира је цео наслов, а ужа је у склопу падежног атрибута: <i>плави сљез</i> .
1.	Башта сљезове боје	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>башта</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има придевско значење. Облик атрибута: квалитативни генитив без предлога. У наслову имамо ужу и ширу синтагму: шира је цео наслов, а ужа је у склопу падежног атрибута: <i>сљезове боје</i> .
2.	Чудесна справа	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>справа</i> , са конгруентним атрибутом у чијој функцији је придев <i>чудесан</i> у ном. јд. ж. р.
3.	Ти си коњ	Предикатска реченица (клауза) са именским предикатом.
4.	Поход на мјесец	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>поход</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има прилошко значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција <i>на</i> + акузатив.
5.	Млин поточар	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>млин</i> са атрибутивом <i>поточар</i> .
6.	Коњска икона	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>икона</i> , са конгруентним (придевским) атрибутом у чијој функцији је придев <i>коњски</i> у ном. јд. ж. р.
7.	Раде с Брдара	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>Раде</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има прилошко значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција <i>с</i> + генитив.
8.	Маријана	Реч; властита именица у ном. јд. ж. р.
9.	Свети Раде Лоповски	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>Раде</i> са два конгруентна атрибута: <i>свети</i> и <i>лоповски</i> у ном. јд. м. р. Један атрибут је у препозицији, а други у постпозицији.

за разумевање књиге у целини, свестан свог старинског стила и традиционалног опредељења и готово донкихотовског напора, каже: „Збогом, драги мој. Можда је неком смијешна моја старинска одора, прадједовско копље и убого кљузе, које не обећава бог зна какву трку. Јах, шта ћеш...”

10.	Мученик Сава	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>Сава</i> , са атрибутивом <i>мученик</i> .
11.	Дане Дрмогаћа	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>Дане</i> , са атрибутивом <i>Дрмогаћа</i> .
12.	Слијепи коњ	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>коњ</i> , са конгруентним атрибутом у чијој функцији је придев <i>слијепи</i> у ном. јд. м. р.
13.	Свак своју пјесму	Недовршена, непотпуна реченица, без предиката тј. са изостављеним предикатом (* <i>Свак своју пјесму пева</i> /* <i>Свак своју пјесму има</i>). У функцији граматичког субјекта је заменица <i>свак</i> у ном. јд., у функцији правог објекта је синтаagma <i>своју пјесму</i> у акузативу без предлога, недостаје предикат. У оквиру објекатске синтаagме главна реч (центар) је именица <i>пјесма</i> , док је заменица <i>свој</i> у функцији конгруентног атрибута.
II	Дани црвеног сљеза	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>дан</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има придевско значење. Облик атрибута: посесивни (присвојни) генитив без предлога. У наслову имамо ужу и ширу синтаagму: <i>шира</i> је цео наслов, а <i>ужа</i> је у склопу падежног атрибута: <i>црвени сљез</i> . У њој је центар именица <i>сљез</i> , а конгруентни атрибут је придев <i>црвени</i> .
14.	Дјечак с тавана	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>дјечак</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има прилошко значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција <i>с</i> + генитив.
15.	Последњи калајиџа	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>калајиџа</i> , са конгруентним атрибутом <i>последњи</i> у ном. јд. м. р.
16.	Суђење	Реч; апстрактна именица у ном. јд. с. р.
17.	Добри момак Василије	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>Василије</i> , са конгруентним атрибутом (<i>добри</i>) у ном. јд. м. р. и атрибутивом <i>момак</i> .
18.	Сторуки сељачак	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>сељачак</i> , са конгруентним атрибутом <i>сторуки</i> у ном. јд. м. р.
19.	Браћа	Реч; заједничка именица у ном. мн. м. р.
20.	Бомбаши пред музејом	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>бомбаши</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има прилошко значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција <i>пред</i> + инструментал.
21.	Плави лончићи	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>лончић</i> , са конгруентним атрибутом <i>плави</i> у ном. мн. м. р.
22.	Релејна станица	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>станица</i> , са конгруентним атрибутом <i>релејни</i> у ном. јд. ж. р.
23.	Милош лисац	Именичка синтаagma у чијем центру је именица <i>Милош</i> са атрибутивом <i>лисац</i> .

24.	Ораси	Реч; заједничка именица у ном. мн. м. р.
25.	Колико је сати?	Предикатска реченица (клауза); проста упитна реченица.
26.	Не тражи Јазбеца	Проста предикатска заповедна реченица (клауза); предикат је у одричном облику императива (2. л. јд.), а прави објекат у акуз. јд.
27.	Артиљерац Марко Медић	Именичка синтагма у чијем центру је име <i>Марко Медић</i> , са атрибутивом <i>артиљерац</i> .
28.	На рампи	Предлошко-падежна конструкција <i>на</i> + локатив.
29.	Догађај у милицији	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>догађај</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има прилошко значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција у + локатив.
30.	Треба наложити ватру	Проста предикатска реченица (клауза) са сложеним предикатом; у модалном делу сложеног предиката је глагол <i>требати</i> , а у допунском делу глагол <i>наложити</i> у инфинитиву. У функцији правог објекта је именица <i>ватра</i> у акуз. јд. без предлога.
31.	Потопљено детињство	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>детињство</i> , са конгруентним атрибутом <i>потопљено</i> у ном. јд. с. р.
32.	Непостојећа бакица	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>бакица</i> , са конгруентним атрибутом <i>непостојећи</i> у ном. јд. ж. р.
33.	Магарац с чељадећим ногама	Именичка синтагма у чијем центру је именица <i>магарац</i> , са неконгруентним (падежним) атрибутом који има придевско значење. Облик атрибута: предлошко-падежна конструкција <i>с</i> + инструментал. У наслову имамо ужу и ширу синтагму: шира је цео наслов, а ужа је у склопу падежног атрибута: <i>чељадеће ноге</i> .
34.	Заточник	Реч; заједничка именица у ном. јд. м. р.

ЛИТЕРАТУРА

Вуковић (2000): Ново Вуковић, *Пушјеви сѝилисѝичке игеје*, Подгорица – Никшић: Јасен.

Грицкат (1966): Ирена Грицкат, Наслови – посебна категорија писане речи, *Наш језик*, XV/1-2, Београд, 77-96.

Драгићевић (2007): Рајна Драгићевић, *Лексиколоија срѝској језика*, Београд: Завод за уѝбенике.

Ђурић (2006): Сања Ђурић, Стилске одлике збирке приповједака *Башиа сљезове боје* Бранка Ћопића, *Кулѝура и образовање – зборник радова са научној скуѝа*, 7/1, Бањалука: Филозофски факултет у Бањалуци, 167-178.

Лешић (2011): Зденко Лешић, *Језик и књижевно дјело*, Београд: Службени гласник.

Марјановић (2003): Воја Марјановић, *Живои и дело Бранка Ћопића*, Бања Лука: Глас српски.

Микић (1998): Радивоје Микић, Неземаљски видици у „Башти слезове боје”. У: Микић, Радивоје: *Опис ироче – ојледи о умениности ирйиоведанја*. Ниш: Просвета, 113-131.

Михајловић (1970): Бранко Ћопић у Башти слезове боје (предговор првом издању). У: Ћопић, Бранко: *Башта слезове боје*, Београд: Српска књижевна задруга.

РСКЈ (1967): *Речник српскохрватскоја књижевној језика*, Матица српска – Матица хрватска, Нови Сад – Загреб.

Станојчић, Поповић (2005): Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Грамајички српскоја језика – уибеник за I, II, III и IV разред средње школе*, Београд: ЗУНС.

Солар (1989): Миливој Солар, *Теорија књижевности*. Београд: Школска књига.

Радовић Тешић (2011): Милица Радовић Тешић, *Грамајички и линјиситички јојмовник*. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.

Ћопић (1970): Бранко Ћопић, *Башта слезове боје*. Београд: Српска књижевна задруга.

Ћопић (2010), Бранко Ћопић, *Доживљаји мачка Тоше*, Бојана Јевтовић (приредила), Београд: Завод за уибенике.

Ћосић-Вукић (2006): Ана Ћосић-Вукић, Циклус као приповедачка форма у делу Бранка Ћопића, *Култура и образовање – зборник радова са научној скуја*, 7/1, Бањалука: Филозофски факултет у Бањалуци, 67-75.

Bojana R. Jevtović

Institute for Improvement of Education, Belgrade

STYLISTICS AND POETICS IN THE COLLECTION OF STORIES *MALLOW COLOURED GARDEN* BY BRANKO COPIC

Summary: Our literary criticism has dealt a lot with the stylistics, structure and style of this, probably the best, Copic’s work. However, it has not been written about the titles as special elements of the short stories which make the collection *Mallow Coloured garden*; especially not about the stylistics of these titles. The title is certainly one very important part of the literary work because it represents the readers’ first contact with a book.

The aim of this study is to look at the stylistics, functions, e.g. poetical meaning of the titles in Copic’s collection of short stories *Mallow Coloured garden*. In the study, every title is mentioned, distinguishing the marked ones. First of all, individual titles are looked at and the common and special remarks are given afterwards. The poetical analysis is done on basis of the examples of several stories.

Key words: title, stylistics, poetics, stylistic marking, metaphor.

Петар Пијановић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет у Београду

УДК: 821.163.41.09-1 Негришорац И.
ИД БРОЈ: 192070412

Оригинални научни рад
Примљен: 4. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ПОЕТИКА КОМПОЗИЦИЈЕ: КРСТ У КРУГУ Мали оглед из морфологије песничког текста

Апстракт: Аутор истражује поетику композиције песничке књиге Светилник Ивана Негришорца, полазећи од начина како се преплићу у њој два основна тематска круга. Полази се од основних архитектонских принципа у градњи средњовековних манастира и утврђује њихова могућа везу са начелима на којима је изграђена композиција ове књиге.

Кључне речи: поетика, композиција, икона, манастир, Хиландар, морфологија, акатист, крст у кругу

У савременој српској поезији тема Богодродице Тројеручице и Хиландара није тако честа. Још ређе је та тема нашла свој прави уметнички одзив код наших песника. Боље од других песника на ову тему певали су Иван В. Лалић, Матија Бећковић и Љубомир Симовић.

На њиховом трагу је и Иван Негришорац. Збирком *Светилник*, која прераста у лирски роман, Негришорац се запутио подоста тешким и незнатим песничким стазама. Он не пише само похвалу Тројеручици и Хиландару нити исповеда само лично искуство него тим искуством посведочава драму модернитета и овог времена. У тематском средишту књиге *Светилник* је модерни човек, тј. "непознати песник, с почетка XXI века". Тај грешник је заборавио духовне корене, свој православни искон, те вредности утемељене на вери и хиландарској традицији. Но, лековито је његово сазнање да само крепост и повратак живом духу могу донети преображај грешном човеку. Отуд грешник ходочасти хиландарској светињи, постајући покајник пред иконом Пресвете Богомајке. Од Пресвете тражи опроштај и милост, окрепу и веру, љубав и наду у живот испуњен смислом.

То је лирска прича *Светилника*. Она се састоји из два дела. Први има наслов "Хиландарски бруј", а други, без наслова, чини девет песничких

јединица у којима свака песма има свој наслов. Та два лирска круга творе укрштени мисаони и песнички систем. Оно по чему се Светилник разликује од других песничких књига јесте развијена и целовито изведена нарација по којој је ова збирка особен роман у стиховима. У том смислу нарочиту пажњу привлачи композиција хиландарског романа. Њена уметничка улога не своди се само на добро грађен систем узрочно-последичних веза између две основне песничке целине и појединих песама, већ и на чињеницу да морфологија лирског романа Ивана Негришорца има и иманентну, тј. иконичку вредност.

Та вредност је као водени жиг на готово невидљив начин учитана / уписана у морфологији романа чинећи да његов облик носи битна значења. У овом огледу бавићемо се само тим аспектом Светилника. Треба за почетак истаћи да аспект о којем је реч тражи да се у најкраћем истраже бар две ствари. Прва се тиче склопа, односно композиције хиландарског романа, док се друга тиче значења која производе њени структурни чиниоци. Још једноставније: реч је о томе да математичка структура Светилника, осим што овој књизи даје композициони склад, открива и очигледну семантичку улогу.

Кренимо у истраживање овог аспекта тезом да начело градње текста овде има везе са симболиком бројева и математичком поетиком. Многе традиције, па и оне древне којима припада и грчка, то су добро знале. Још је Питагора говорио да је све "распоређено према бројевима" (Купер 1986: 20), а Платон слично тврдио истичући да су бројеви "хармонија свемира" (Купер 1986: 20).

Сличним идејама у крилу различитих традиција дошло се до универзалних одлика у симболици. У тумачењу *Светилника* и те одлике имају своју улогу. Но, због природе ове књиге и духовних темеља на којима она почива, још пријемчивија је она симболика која се везује за хебрејско-хришћанску и, посебно, за византијско-православну традицију.

Светилник је фигура Хиландара, тј. духовног зрачења овога манастира који се налази на Светој Гори. И Света Гора је фигура у симболици. Налазећи се под сталним старатељством и будним оком Богомајке, Света Гора са својим врховима означава духовно средиште усамљеника посвећених Господу. Попут Сиона, Синаја и Голготе, симбол је успона и извишене духовне снаге. Узвишено је место где бораве блаженства, духовници и душе. За разлику од тих врхова, где обитују заветовани Богу и туђи овоме свету, доле, у долини, живе људи окренути овозамаљским стварима и мерама.

Хиландарска светиња својим светлом обасјава простор, време и људе. Треба у вези са овим рећи да манастир означава насеље омеђено кружним зидом, чија је средишња тачка "црквена грађевина као најважнији део

целине" 1. У средњем веку црква је била јединство материјалног и духовног, односно "симбол небеског града" и "божанске куће" 2. Исту такву идеју као и свест о манастиру и цркви има скрушени наративни субјект Негришорчеве приче. Та идеја везује се и за кружни облик манастирског насеља. У центру тог светог круга је црква која у свом тлоцрту обично има крст. Такође, уграђен крст се чува у апсиди олтарског простора, као што може да се нађе и у још неком делу црквене грађевине. О чему је овде реч и какве то везе има са *Светишником* видеће се касније.

Сада треба рећи да и ова књига, као храм грађен од речи, у једном смислу има симболичко значење, јер у својој конструкцији скрива исте ове симболе. Кад се ближе види каква је та конструкција или морфологија лако ће се показати и иконичка природа овога дела. Она се потврђује тиме што морфолошки, а с њим и композициони склоп исповедног романа у стиху, верно представља и исказује његову духовну, односно онтолошку суштину. У тој сложеној грађевини битна је једнородна реч. Том речју се, милошћу Богородице, а кроз нараторову исповест, Божја промисао и воља отелотворују у дело. На вишем нивоу, тако и сам Христ у лику Богочовека, својим рођењем и деловањем, смрћу и узнесењем, осведочава једну истину о Створитељу и судбини света. Ту, једну истину, лирском причом о Богомајци, отелотворава и покајник у улози исповедног субјекта у *Светишнику*.

Номинална симболизација у овом делу је вишеструка и вишезначна. Таква, она је у својој основи дихотомна: на једној страни, та реч је истина заблуделог и празног човека нашег времена, а на другој, та истина се, чином његовог искреног покајања, преобраћа у исповедање љубави, вере и наде, у пуноћу живота и с тим у поново нађени смисао. На тај начин, целовитост и једнородност Негришорчеве приче растаче подвојени лик доскорашњег грешника који постаје преобраћеник и искрени покајник. У морфологији његове исповести та двостраност осведочена је удвојеном причом. Једним својим лицем прича гледа у прошло време и искуство, док је другим лицем окренута овом часу и будућем добу. Та двостраност такође се огледа у сталној смени и укрштању деоница "Молитвеног бруја" с песмама из друге целине овог дела.

Разнолик морфолошки склоп ове две деонице у књизи осведочава различите истине. Док "Молитвени бруј" превасходно слика заблудело лице грешника, који се исповеда Богомајци и тиме изговара једну, своју личну истину, песме у другој целини су полицентричне, тиме што осим искуства лирског субјекта исказују и искуства множине других лица посвећених

¹ Светлана Поповић, *Крст у крују*. Архитектура манастира у средњовековној Србији, Београд, Просвета – Завод за заштиту споменика културе, 1993, 51

² Исто, 46

Хиландару. Обе те истине дубоко су личне и врло искрене. Разлика међу њима у томе је што једну, сам собом, говори "непознати песник", док другу такође сведочи исти, "непознати песник", али у име своје браће у Христу или, чак, манастирских утвари. Види се разлика: једном се "непознати песник" исповеда пред ликом Богомајке, односно самом себи сведочи своју истину, а у бројним другим приликама он "слуша" гласове из разних времена и те исповедне гласове посредује тако што их претвара у песму.

Та два наративна гледишта, дакле глас лица које се исповеда, а потом и сам постаје исповедник – пажљиви слушалац и преносник туђе речи, два су гласа исте приче. Двостраност о којој је реч одсликава се и у морфологији Светилника. Чин исповедања грешног покајника пред иконом Богомајке, као есенција или унутарња слика преображаја, строжи је и у исказу сведен употребом песничких канона старе црквене поезије – икоса и кондака.

Но, сам однос тих двају облика и онога шта ти облици значе такође је, као двојна слика истога, дуално постављен. У номиналној симболизацији број два означава активни принцип и смењивање, различитост или отцепљење од нечега, док у хришћанској традицији значи пролазност и човекову распоућеност пред земаљским и вечним. Симболизујући дводелну структуру, обично означава амбивалентност и удвостручење (творац – дело, материја – дух, земља – небо, светло – тама, Адам – Ева). Једнако и дијалоска природа икоса и кондака подразумева променљивост и наизменичност, јер су ова два облика "наизменични делови акатиста" (Стошић 2005: 90).

Осим што су наизменични, ови облици у Светилнику упућују на двомисао која се остварује у немом разговору покајника и Богомајке. Ту духовну спрегу, то јест двојство по Христу, још више појачава чињеница да се симболика броја два везује уз мајчински, односно женски или покретачки принцип.

Колико исповедни субјект у "Молитвеном брују" поштује канонске норме старе црквене поезије, па његова реч, следећи природу жанра, бива занесена и патетична, али узглобљена и у изразу прилично прецизна, исто толико је његова реч у осталим песничким деоницама ове књиге подоста слободна и разглобљена. Изашла из "окова" канонског стиха, та реч је глагољива и кад је сасвим смерна и кротка. Но, та реч није окренута само истини онога ко се исповеда, већ, једнако, свету, историји и монашком братству. Она лековито исповеда унутарњу истину онога ко је изговара, али, на подлози исповедниковог искуства, постаје реч која сведочи како се свест о греху и недостојности претвара у исповедање врлине. У истој речи се, неретко, надгласава истина мирјанина с истином искушеника који разговара с Господом. Ту двојну људску природу не на исти, али на сличан начин исказује и "Молитвени бруј" и песме у осталим деоницама Светилника.

Смисао оба дела ове књиге у томе је да покажу како се од Христра отцепљени доласком на Хиландар враћају Божјој кући и својој светој породици.

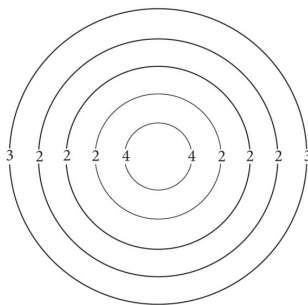
Тај повратак, како и доликује обоженој причи, превасходно је у знаку тројства. Наиме, у хришћанској традицији тројство означава чврсту везу Оца, Сина и Духа Светога или Оца (Господа), Мајке (Богородице) и Сина (Христа). Једнако, означава и мушки принцип и три теолошке врлине – веру, љубав и наду. Божја троједност очитује се у Светилнику на више начина. Њу потврђује не само тројство по Оцу, Сину и Духу Светоме, дакле оно што би могло да буде једно од значења Негришорчевог лирског пева, него и песнички знак којим се та мисаона суштина посредује.

У добро грађеној конструкцији "Молитвеног бруја" њен први и последњи "камен" чине троделне целине: "Уводни кондак" / "Икос 1" / "Кондак 1" – "Икос 12" / "Кондак 12" / "Молитва". На тројство упућује и композиција осталих девет целина ове књиге. Прва и последња имају по три песме, док се у седам осталих, као њихов средишњи део, појављује троделна песничка структура, тј. триптих који је посвећен црквеној теми, неком подвижнику или знаменитом догађају. Такође је занимљиво и нимало случајно што средишњи, дакле пети по реду зглоб те вертикале има наслов "Богородичин вео". И још је занимљивије да је у центру тог средишњег зглоба и с очитом иконичком улогом "Триптих Богородичиних тропара". И најпосле, у центру тог центра, али, такође, у центру свих прстенова Светилника, налази се тропар "О чему сведочи рубин са Исусовог појаса, на хиландарској икони Пресвете Богородице Тројеручице".

Овај тропар или наративна химна писана у славу Пресвете Богомајке и њене Треће руке има у архитектоници храмовне књиге изузетан значај. Тропар, који је у називу некад и – богородичан, не памти само велико дело и духовну крепост Тројеручице, већ кроз ту повест прелама судбину света и, посебно, српске и хиландарске историје. Тропар о Богородици упућује и на Господа нашега, у чијем су трену "векови сабрани", као што једнако указује и на присну везу Тројеручице и на Свету Гору тек пристиглог грешног сина, па је отуд сасвим залудно "раздвајање неразднојног".

Та свест о целовитости свега створеног по Божјој вољи једнако повезује Господа са Богородицом, Богородицу са Христом, те њену живу икону са Хиландаром. Све то сведочи "рубин са Исусовог појаса, на хиландарској икони". Свезнајући рубин, изразом и значењем, везује исповест за симболику броја три. Та симболика на два места је исказана кроз говор лица које икону гледа: "А ја је, / Са појаса Господова, гледам, гледам / И гледам: лице јој тамно, одежда / Сјајна и златна, само рука је, / Трећа, свемогућа, / А сребрна!". Та два знака су три пута поновљен облик гледам, као и број којим је именована Трећа рука Пресвете Богомајке.

Делотворност тројичне конструкције у *Светилнику* огледа се и у следећем: после троделног "Молитвеног бруја", који се налази на почетку овог дела, три наредне песничке целине из истог корпуса имају по две песме – колико имају и три песничке целине које долазе у низу испред последње деонице "Молитвеног бруја". Ова десеточлана тематска целина отуд у делу показује симетрију свога композиционог склопа. Имајући у виду број песама у сваком молитвеном брују, тај склоп изгледа овако: 3 – 2 – 2 – 2 – 4 – 4 – 2 – 2 – 2 – 3. Композиција овога низа је линеарна, а може да буде кружна или сферична, прстенаста и огледалска.



Цртеж 1.

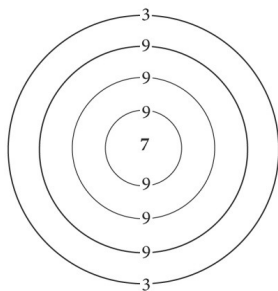
У сваком случају: кружна конструкција открива читу симетрију прстенова – сваки композициони бруј структурално одзвања у свом парњаку. То значи да се први одражава или има одзив у десетом, други у деветом, трећи у осмом, четврти у седмом и пети у шестом члану. Очито, у центру овога низа су две четвороделне целине. На смисао такве композиционе конструкције петог и шестог молитвеног бруја указује симболика броја четири. Та симболика, насупротив кружном и динамичком, означава нешто приступачно чулима, материјални свет и свеобухватност (четири јеванђеља, четири стране света, четири крака крста, четири годишња доба), статичност и чврстину. А управо такве грађе треба да буду средишњи "носачи" десеточланог песничког склопа у вертикалној, али једнако и у кружној конструкцији Светилника.

На сличан, прстенасти начин повезан је и низ од девет песничких јединица које контрапунктирају теме целог "Молитвеног бруја". У том другом песничком кругу уместо молитвеног бруја, као и исповедне беседе лирског јунака, чују се умножени гласови бројних лица посвећених српској светињи на Светој Гори. С њима једнако беседе духови у Господу упокојених, али, такође, и црквене ствари, тј. утвари (штап преподобног Атанасија

Атонског, рубин са Исусовог појаса на хиландарској икони Пресвете Богородице и кандило подно иконе Богоматере Двернице).

Ако се у хиландарској књизи *Светишник* сагледа веза девет песничких целина ван "Молитвеног бруја", односно осмотри број песама у свакој од тих целина и њихова композициона веза, лако се запажа да је структурна мрежа тих лирских јединица или распоред у контексту низа веома налик мрежи текста која увезује свих десет деоница "Молитвеног бруја". О чему је реч? Одговор на то питање тражи да обратимо пажњу на број песама и поредак свих циклуса у другом кругу *Светишника*. А те целине поредане су следећим редом: "Долазак на Атос", "Дремеж у Стасидији", "Сенке при души", "Камена хрисовуља", "Богоридичин вео", "Чемпреси и пиргови", "Дим у ноздрвама", "Шапат тишине" и "Заветни дар".

Ево тог броја и поретка: 3 – 9 (11; ако се у збир укључе песме које чине триптих) – 9 (11) – 9 (11) – 7 (9) – 9 (11) – 9 (11) – 9 (11) – 3. За разлику од парног броја песничких целина које чине "Молитвени бруј" (10), број преосталих и редом наведених целина је непаран (9). Отуд је у њиховом центру пета по реду песничка целина са насловом "Богородичин вео". Та целина, која се налази у средишту хиландарског стиховног венца, разликује се од других по томе што у свом саставу има мање песама (7) и што у свом центру има триптих посвећен Богородици ("Триптих Богородичиних тропара"). Деветочлани циклус у петој по реду целини, дакле у средишњем делу, има седам песама. Логика тог броја у средишту такође је иконична. Она, наиме, упућује на значење тог броја које се везује за потпуни циклус, односно средиште неке веће целине. Ако се по логици ствари као центар деветочлане песничке целине узме пети по реду, односно симетрални циклус, добија се следећи низ и графички лик:



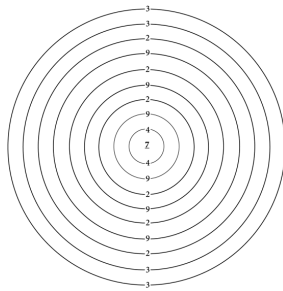
Цртеж 2.

Цртеж открива правилан симетрични низ, али, исто, прстенаст и сферичан облик. Тај облик се, као и код "Молитвеног бруја", лако добија спајањем по броју песама упарених песничких целина. Разлика је само у томе

што је у "Молитвеном брују" центар дводелан, док је центар другог песничког круга јединичан и још стабилнији. У том кругу композициона усмереност и мисаоно зрачење иду од почетка ка центру и из центра ка крају унутарњег кружног руба; и обрнуто. Зрачење тог лирског тока тако се концентрично шири и захвата све слојеве пева, укључујући и његове рубне просторе на чијем се искрају налазе све тријадне целине.

Математички језик Негришорчевог пева показује истовремену линеарност и из ње изведену сферичност. Пошто два круга у *Свешћилнику* нису одвојени један од другог већ су укрштени у свом лирском и мисаоном контрапункту, у њима се иста енергија преплиће и отиче истом матицом текући од извора ка свом ушћу. Смисао лирског тока у његовим кључним деоницама – у песничком тексту то су повлашћена места, дакле почетак, средина и крај – сагледава се у следећем: на почетку књиге је "Уводни кондак", средиште пева је "Триптих Богородичиних тропара", док му је на крају "Молитва" Пресветој Богородици. Средишња тема тако је центрирана и исходована, тј. стабилизована на кључним местима ове књиге.

Као што има кружне меандре, та тема се једнако укршта по хоризонтали и вертикали певања. Линеарност песничког низа омогућава, везивањем по броју песама упарених јединица у једном и другом кругу, да се покаже и сферични облик литерарне конструкције целог *Свешћилника*. О каквој је конструкцији реч показује цртеж који редом представља све циклусе ове књиге и број песама у циклусима:



Цртеж 3.

Из овога се јасно види какав је систем веза између појединих деоница у овом делу. Тај систем је закономеран у својој линеарности; тај систем затим се читава у правилном огледалском равнању свих у књизи упарених јединица; најпосле, њиховим кружним везивањем формира се сферичан или куполаст, кружни облик. Такав облик у симболици има значење свеукупности и непрекидних цикличних почетака, нечег без почетка и без краја, савршеног и апсолутног, свега вечног и бесконачног.

Круг је, исто, знак небеског, васељенског јединства, целовитости и довршености, те облика у којем се укидају простор и време. Отуд Хермес Трисмегист и каже: "Бог је круг чије је средиште свугде а обим нигде"³. Некад се, такође, каже да је Бог круг, чије је средиште у свакој његовој тачки. У хришћанској традицији круг, једнако, означава и универзалну цркву. У томе се читавају и могућа значења порука које су везане за круг и крст „скривене“ у овом делу Ивана Негришорца.

ОвOME треба додати податак да се тај удвојени знак (крст у кругу) налази у традицијама неких народа и вера. Облици крста могу бити различити. Такозвани грчки крст има четири једнака крака око којих се стварају квадрат и круг као симболи људског и материјалног (квадрат), односно духовног и божанског (круг). У кругу уписани крст "симболизује свети простор и васељенско је средиште"⁴. Уз грчки, чест је и латински крст који неједнако дели усправни крак. Но, заједничко им је следеће: „Грчке и латинске цркве планиране су тако да на тлу оцртавају лик крижа, грчког на Истоку, а латинског на Западу; има, међутим, и изнимака“⁵. Сва четири крака на крсту имају своје симболичко значење: „Просторна се оријентација артикулира на оси исток – запад, а означаје излазак и залазак Сунца. Временска се оријентација артикулира на ротационој оси свијета која је истодобно југ – сјевер и доље – горе“⁶.

По овоме се види да се у симболици крста укрштају простор и време, земља и небо, човек, Христ и Бог. Све то значи да крст „расијеца, одређује и мјери свете просторе, као што су храмови; оцртава градске тргове, пресијеца поља и гробља; сједиште његових кракова означаје раскршћа; у тој средишњој точки диже се жртвеник, камен, јарбол. Премда му је сила центрипетална, истодобно је и центрифугална. Он разјашњава мистерију средишта. Он је ширење и зрачење, али и скупљање и понављање“⁷. Својим распећем Христ је симболички повезао земљу са небом и пролазност са вечношћу. Рукама раширеним на крсту „обујмио је земаљски круг“⁸.

У круг уписан крст може да значи и везу Бога са Богочовеком и човеком. Црква као универзум у малом и Божји дом, у тлоцрту има облик крста који је обично центар круга – симбола неба и васељене. Једнако, крст је четвороугао са крацима – земаљски знак, а круг – знак христороког уни-

³ Видети: Ц. К. Купер, исто, 79

⁴ Исто, 80

⁵ J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Rječnik simbola*, Zagreb, Nakladni zavod Matice hrvatske, 1983, 310

⁶ Исто, 309

⁷ Исто, 309

⁸ Исто, 313

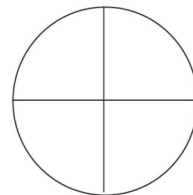
верзума, односно Бога и небеског царства. Кад Христос на крсту откупи земаљске, људске грехе узноси се у небо те постаје обожен и вечан. Већ смо рекли да византијско-православно градитељство у средњем веку такође зна за исте такве комбинације знакова. Упоредо са кружним обликом зида којим су опасани манастири, у манастирском је средишту црква са тлоцртом крста, док крст може да буде и у кругу порте. Дакле, крст и круг иду заједно и могу да имају заједничко значење.

У каквој је то вези са лирским спевом *Светиљник*? На исти начин на који црква у тлоцрту, у апсиди олтарског простора или у неком другом свом делу, "крије" крст, једнако је крст „прикривен“ и у конструкцији ове књиге. Како он може да се открије? Може да се открије на исти начин на који је откривен и њен "сферични" облик. Да би се открио крстолики облик „скривен“ у конструкцији Негришорчеве књиге треба да се уваже њене мере, односно математичка логика запретана у бројевима песничких јединица појединих циклуса. Још тачније: треба по вертикали и хоризонтали да се повежу већ коришћени бројеви који тачно квантификују број песама у сваком од деветнаест (10 + 9) циклуса.

Број девет садржи три тријаде, па у симболији означава савршенство савршенства, али и идеју смрти и поновног рођења. Смисао и фигуративност тог броја у Негришорчевој књизи остварују се и у вези са лирским триптихом који је особена и врло значајна песничка тријада. Светиљник има шест деветочланих структура повезаних идејом преображаја и поновног, што значи духовног рођења. Симболија открива да је број десет знак свеукупности, универзалног стварања и слика свега у кретању које почиње чим се изађе из простора тог броја.

Посебно место и значење у композицији *Светиљника* има "Триптих Богородичиних тропара". Тај триптих треба узети као један заједнички центар оба песничка круга, што он суштински и јесте:

3
9
9
9
3 2 2 2 4 7 4 2 2 2 3 → 1. круг („Молитвени бруј“)
9
9
9
3 → 2. круг *Светиљника*



Цртеж 4.

У симболији крст је васељенска оса, односно средиште света, па зато и "тачка општења неба и земље"⁹. Крст је и симбол "универзалног архетипског човека, кадрог за безгранично и хармонично ширење како у хоризонталној, тако и у вертикалној равни"¹⁰. У хришћанској традицији крст преваходно означава страдање приказано Христовом жртвом. Символизује и богочовечју природу Исуса Христа. Тад вертикална оса указује на Његову божанску, а хоризонтална на људску суштину.

Што се још види на крстоликом тлоцрту *Светилника*? Види се да сва четири његова крака завршавају тријадним лирским целинама и да се те целине преклапају у огледалској пројекцији. Такође се види да се по вертикалној оси равнају три и три деветочлане целине (три пута три), као што се по хоризонталној оси равнају три и три двочлане целине.

По свему је јасно да *Светилник* у свим својим најбитнијим елементима садржи и одсликава тројичну конструкцију. На вертикалној равни, која свет овог дела иконишно управља према небу, та структура је још очитија. Она на оба своја руба садржи тријаде, док с доње и горње стране центра има по три деветке, чија је симболичка вредност испуњење и довршеност, телесно и духовно материнство, итд. У центру крстоликог троцрта Светилника је број седам у којем се преклапају, односно на њему, као на средишњем „камену“, почивају сви елементи вертикалне и хоризонталне равни.

То и јесте логично кад се зна да број седам у симболици означава динамичко савршенство, свеукупност (дан по стварању света у *Старом завету*, седам великих пророка, седам смртних грехова, седам тајни и седам врлина), али је овај број и знак средишње тачке која одваја заокружене, шестоделне целине. Број седам тако је знак претходног и довршеног циклуса, али и почетка новог стварања. Окренутост претходном и отвореност будућем чине овај број средишњим. Таква његова улога чини га иконициким средиштем крста у којем је, такође, пресек вертикалног и хоризонталног нумеричког низа везаног за укрштену композицију *Светилника*.

Најпосле, „Молитвени бруј“, који је у крстоликом облику представљен као хоризонтала, садржи десет, док друга песничка целина у *Светилнику*, означена у тлоцрту храмовне књиге као вертикална равна, има девет лирских циклуса. Десеточлана и деветочлана целина, укрштене по хоризонтали и вертикали знака, значењем се умногоме подударају пошто обе својим бројем симболизују заокруженост и јединство, довршеност и испуњење. Тиме је крстом и кругом на иконицики начин представљен освећени (крстолики) и сферични (кружни) свет *Светилника*.

⁹ Видети: Ц. К. Купер, исто, 76

¹⁰ Исто, 76

Као што је небо кружним обликом свода и куполом пренето на цркву, а крст у кругу постао знак посвећеног црквеног простора, тако је и *Светилник* Ивана Негришорца на невидљив, иконички начин освештан истим овим знацима. На морфолошком и нумеричком плану две оси – вертикална и хоризонтална – откривају уравнотежен, па и изузетно хармоничан однос структурних, односно композиционих чинилаца овога дела. Цртеж открива да се припадајуће јединице на хоризонталној и вертикалној равни огледалски савршено покривају и равнају. Тако су два најважнија симбола хришћанске традиције у *Светилнику* – крст и круг – на "невидљив" начин уписани у лирски хиландарски венац.

ЛИТЕРАТУРА

Љиљана Стошић, Речник црквених појмова, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005, 90

Ц. К. Купер, Илустрована енциклопедија традиционалних симбола, Београд, Просвета – Нолит, 1986, 20

Светлана Поповић, Крст у кругу. Архитектура манастира у средњовековној Србији, Београд, Просвета – Завод за заштиту споменика културе, 1993, 51.

Petar Pijanovic

University of Belgrade

Teacher Training Faculty in Belgrade

THE POETICS OF THE COMPOSITION: THE CROSS IN THE CIRCLE THE PRELIMINARY TEST OF THE MORPHOLOGY OF THE POETIC TEXT

Summary: The paper research the technique of the composition of the book of poetry *Svetilnik* by Ivan Negrisorac. We take into consideration the two thematically basic circles and the basic architectonic principles in building medieval monasteries and also the possible relationship with the principles of the foundation of this book.

Key words: poetic, composition, icon, monastery, Hilandar, morphology, the cross in the circle.

Миомир Милинковић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 821.163.41.09-342
ИД БРОЈ: 192070668
Оригинални научни рад
Примљен: 15. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ИСТОРИЈА И МИТ У СТРУКТУРИ СРПСКЕ АУТОРСКЕ БАЈКЕ

Апстракт: У раду¹ се истражује историја и мит у структури српске ауторске бајке. У изучавању овог жанра аутор се посебно задржава на тематици и начину уметничке транспозиције познатих догађаја и јунака у сферу маште и фантастике. У том контексту говори се о новом моделу ауторске бајке коју стварају Тиодор Росић и Драган Лакићевић. Дефиниција овог жанра остварује се на резултатима компарације у односу на модел фолклорне бајке.

Кључне речи: усмена традиција, историја, мит, предање, машта, фантастика

По многим елементима тематске и идејне структуре, савремени модел српске ауторске приче за децу и младе, непосредни је наставак клише-тиране фолклорне бајке. Диференцијација овог типа бајковите прозе одвија се, пре свега, на плану стила и језика, који је знатно ближи стилском комплексу савремених приповедача, него изворним обрасцима говора усменог приповедача. Чак и они аутори који настоје да пишу језиком усмене традиције, не чине то на најбољи начин. Архаични модели изворног народног језика тешко се опонашају, а често сасвим нестају у говору савремених приповедача. О томе илустративно говори нова збирка бајки *Снежни цвет* Гроздане Олујић. Иако су по порукама и индивидуализацији ликова блиске усменим моделима, начин уметничке транспозиције живота, форма и композиција, а нарочито стил и језик, приближава бајке из ове збирке неким моделима савремене приповедне прозе.

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 179.026 пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

За разлику од фолклорне бајке коју карактерише неодређеност времена и простора, архаични стилски израз, савремена ауторска бајка врло често нуди конкретне детаље по којима се може извршити њена временска и просторна локализација. Српска ауторска бајка развијала се на коренима реалистичке прозе стваране по узору на бајковите форме из усмене традиције. Познати писци српског реализма и прелазног доба, Милован Глишић и Милорад Поповић Шапчанин, често су у структуру својих приповедака уграђивали продукте народног сујеверја, али се по томе не могу сматрати аутентичним ствараоцима новог модела бајковите прозе. О томе илустративно говоре Глишићеве реалистичке приче *На мосту* и *После њедесет година*, и Шапчанинове романтично-реалистичке приповетке *Дега*, *Сени*, *Ојасан друг* и др.

Када се говори о савременим моделима фантастичне прозе, ваља знати да је фантастика феномен који се кристалише на размеђи реалног и окултног, од природног и лако препознатљивог, до оностраног, чудесног и фантазмагоричног. Раздаљине између реалног и иреалног сабијене су у "орахову љуску" која се често отвори, показујући свет чудесног и наднаравног, изван људске логике и научне спознаје. Фантастика се заповеда тамо где настаје прекидање устаљеног реда, асоцијацијама религиозно-митолошких праслика, колективне свести и подсвесних нагона, транспонованих у психологију волшебних појава и реалних јунака, у свету флоре и фауне или у просторима мистичних представа. Колективна опсесија човечанства или индивидуална опседнутост човека неком идејом, жељом и подсвесним нагоном унутрашњег живота, конкретизује се у сфери чудесног и наднаравног, као давнашњи сан о лагоднијем животу, у другачијем, бољем или праведнијем свету. То имплицира став да фантастика није сама себи циљ, већ само функционално средство у намери ствараоца који је уметнички обликује. Тако се феномен бесмисленог и немогућег трансформише у непобитну истину животне свакодневице у којој се човеков труд може исплатити, а награда заслужити.

Због структурално тематских, естетских и стилских особености, које су на изврстан начин свременска ознака различитих поднебља и локација, а нарочито са становишта жанровске диференцијације, дефиниција данашње бајке могућа је на плану универзалних, али не и апсолутних датости њених значењских и естетских квалификатива. Било која дефиниција не занемарује чињеницу да је бајка увек производ маште, обликован у различитим приповедним формама. Према Јунгу, искуствено наслеђе људске прошлости показује се као подсвесно колективно памћење у стварању савремених писаца. Праслике митолошког, архаичног и примитивног менталитета реинкарнирају се у различитим моделима савремене књижевне продукције. Нортроп Фрај, један од најзначајнијих представника архетипске

критике, сматра да се сва литература „одувек изнова ствара прерађивањем архетипова“ (*Речник књижевних термина*, 45). Присталице *мијске кријишке* указују да се у књижевном делу лако препознају корени мита и предања, који у савременој књижевности добијају нову форму и другачији стилски израз.

Рецепцију ауторске бајке условљава и одређује наивност њене тематске и стилске структуре. Различити модели овог књижевног жанра представљају спону између предања и мита, са културним ознакама новијег доба. "По симболици и лирској топлини, по фабули и догађају, по избрисаним границама између реалног и фантастичног и по другим својствима, бајка у себи сједињује многе видове поезије и прозе и отуда пружа могућност за стварање најкомплексније представе о човечанству и свемиру" (Марковић 1970: 138). У односу на усмене моделе који се тешко диференцирају према намени, њихов уметнички профил се развија у два лако препознатљива смера; један који следи традицију и други који проширује тематски оквир. Сврховитост савремене ауторске бајке није само у забавној, већ и у сазнајној функцији. Посредством њених имагинативних, делирично наднаравних и чудесних, структурно-тематских елемената, писци улепшавају прозаичну и суморну стварност, оживљавају прошлост или антиципирају будућност.

За разлику од фолклорних форми, ауторска бајка нема тако дугу и богату традицију. Божо Вукадиновић у *Антологији српске фантасијске* (1980), корене овог жанра налази у песмама *Три хајдука* Јована Јовановића Змаја и *Сиомен на Руварца*, Лазе Костића. Ако се ове песме посматрају као модели који нарушавају структуру фолклорне бајке, могло би се рећи да у том случају наговештавају њену трансформацију у нову уметничку форму, која ће бити ближа моделу класичне прозе, коју стварају писци у књижевности двадесетог века; Милош Црњански (*Врш блатословених жена*, 1922), Момчило Настасијевић (*Дарови моје рођаке Марије*, 1927), Борислав Пекић, Миодраг Булатовић и других. Притом ваља рећи да у времену о којем се говори, у српској књижевности за децу још увек нема писаца који стварају ауторску бајку намењену малим читаоцима.

Интензивнији развој српске ауторске бајке за децу започиње појавом Бранка Ћопића и Десанке Максимовић, који остају у дискурсу усмених бајковитих форми, нарочито у избору тема и мотива и профилисању главних јунака. Нови квалитет бајковитих форми остварио је Бранко Ћопић, који негује аутентичан модел хумористичке прозе. Његови јунаци, ма из којег света да потичу, носе изворне ознаке народног духа, искрицавог хумора и типичних људских нарави. На тој линији стварања потврдиће се и Бранико В. Радичевић, Брана Црнчевић, Александар Поповић и други. У профилисању модерне ауторске бајке највеће домете остварила је Гроздана Олујић, која ствара особен бајковити модел, на синтетичном прожимању

мита и традиције са актуелним темама свога времена. Иако се инспирише на изворима мита и предања, ова списатељица у средиште радње често ставља какав актуелан проблем савременог друштва, настојећи притом да маркира исконску потребу човека да изнова обликује и мења непосредно животно окружење.

Стана Смиљковић се у изучавању ауторске бајке определила за три карактеристична модела: "тип бајке коју негује Десанка Максимовић (бајке у којима описује природу, животиње, чудесне јунаке и догађаје написане специфичним стилем), бајке Бранка Ћопића (карактеристичан свет сеоске и дечје стварности, лоциране у Босни, прожете лириком, хумором и игром речи) и бајке Гроздане Олујић (поетско-филозофско виђење света, исказано на бајковит начин) (Смиљковић 2006:118). Ова класификација се може прихватити условно, ако јој се дода и нови профил ауторске бајке са мотивима из националне прошлости, коју стварају Тиодор Росић и Драган Лакићевић.

У развојним токовима српске ауторске бајке важно место заузимају и приповедачи који теме и инспирацију за своје бајке налазе у националној прошлости. Главни јунаци њихових бајки су историјске личности, преведене у свет фантастике и маште, тако да и деца, која немају афинитет за историјске догађаје, са занимањем читају и прате јунаке и догађаје из прошлости. Ове бајке увек садрже јасно маркирану дозу патриотизма који обогаћује тематски оквир конкретног уметничког текста и проширује слојевитост значењских нивоа. Међу писцима који стварају бајку са историјском основом, посебну пажњу заслужују Тиодор Росић и Драган Лакићевић.

Тиодор Росић (1952) припада реду приповедача који су епске јунаке и историјске догађаје пренели у раван маште и фантастике, прилагођавајући и модификујући историјску грађу према афинитету и интересовању малих читалаца. Збиркама приповедака *Долина јорјована* (1991), *Господар седам брејова* (1996) и романом *Бисерни траг* (2005), конституисао је нов модел ауторске бајке, која привлачи пажњу књижевних историчара. Јунаци Росићевих бајки су махом познате историјске личности, или ликови из епске традиције. Стављајући их у сферу чудесног и наднаравног, писац остаје у сфери маште, мита или предања, на начин који је пријемчив малом читаоцу. Оживљавањем прошлости и реинкарнацијом познатих јунака, он само поспешује предање и мит, глорификује националну прошлост, али не доводи своје јунаке у историјску неприлику коју је имао Марко Краљевић у Домановићевој приповеци *Марко Краљевић по дрући њуи међи Србима*.

Портрете главних јунака Росић гради техником црно-беле индивидуализације, која је карактеристична за фолклорни профил бајке. Он их ставља у непрестани сукоб са силама зла које се јављају у лику натприродних или реалних бића. У борби за правду и истину они испољавају несвакидашњу мудрост и храброст која премашује познате могућности обичних љу-

ди. У остварењу циљева помажу им волшебни савезници који увек бивају мудрији и јачи од својих такође волшебних опонената.

Грађу за бајке Росић најчешће налази у догађајима из старорашког краја, чији су актери јунаци из лозе Немањића. О томе говори сам писац у поговору збирци *Долина јорјована*: „Како хује борови у горама мога родног старорашког краја, како су вечери тајновите, како су небеса прозирна, по тоци бистри, песма јасна, траве и липе мирисне, како су људи добри! Кад сам већ готово био заборавио старорашке туге и патње, старорашку госпоштину и одмереност – изненада, топлот 1990. лета, духом сам се вратио у крај чију ноћну таму обасјавају српски знамени: манастири Студеница, Ђурђеви Ступови, Црна река, Петрова црква, Павлица, божја звезда, манастир Сопоћани...“.

Поред Немањића Росић у своје бајке уводи Рељу Крилатицу и друге епске јунаке, а потом змајеве, виле, вештице и друга онострана бића из света који је антипод стварном и овоземаљском. Притом он фантастику уздиже изнад равни демона и вештица, изван декадентних стереотипа, на које каткад негодује и мали читалац. Догађаји и јунаци из реалности, пренесени у раван окултног и наднавног, представљају, пре свега, по начину уметничког обликовања, малу ренесансу клишетираног модела ауторске бајке. Бајке из *Долине јорјована* су илустративан пример да метаморфоза бајковите прозе још увек траје у оквиру жанровског система који се стално развија и мења, а да притом не губи ознаке индивидуалног менталитета и колективне свести. У бајци *Долина јорјована* препознају се општи обрасци фолклорне бајке који у уметничкој транспозицији живота добијају профил ширих, свевременских вредности. Главни јунаци су Немањини синови, Радислав, Владислав и Урош. Поред ових јунака у чудесним и необичним догађајима учествују и митска бића, са којима Урош, најмлађи брат, успоставља односе сразмерне њиховом понашању. Најмлађи брат је и овде, као у народној бајци виспренији и сналажљивији од старије браће, који му се на крају свете, како би га код оца опањкали и ускратили му заслужену награду. Крајњи исход заплета је у тријумфу најмлађег брата, који након свих препрека остварује свој велики циљ. Тријумф добра против зла, и овде је, као у већини Росићевих бајки, крајњи исход и неминовност у сукобу реалних или волшебних сила.

Господар седам брејова је збирка приповедака хетерогене мозаичке структуре, са јасно маркираним ознакама мита, предања, легенди и других краћих усмених форми. Посебан нагласак писац је ставио на различита схватања морала, правде и патријархалних вредности у животу обичних људи старорашког краја. Притом наглашава да су слике „стarih богомоља, градина, кућишта, предела, боја и мириса“, природни дарови које је понео из свога завичаја. Догађаји и јунаци ових прича су често временски и прос-

торно одређени, али по уметничкој и идејној вредности излазе из оквира регионалног и националног и стају у круг бајковитих модела који зраче универзалним вредностима својих порука. "Јунаци ових прича, баш као у народним бајкама, у сталном су сукобу са волшебним силама зла – било да су оне оличене у реалним или натприродним бићима и појавама" (Милинковић 2010: 475).

Росић пише језиком у коме се прожимају и допуњују стилски изрази савременог приповедача са говором из усмених приповедних форми. Честом употребом крњег перфекта, аориста и приповедачког презента, он свој стилски израз приближава говору фолклорне бајке, али употребом "глаголских прилога и предикатских апозитива", диференцира свој говор у односу на говор усмених приповедних форми. Милош Ковачевић истиче да су "језичко-стилске особине" ауторских бајки Тиодора Росића најбитнији критеријум "којим се ауторска бајка и приближава и одваја не само од народне бајке, него и од других типова уметничке прозе" (Ковачевић 2010:66). Посебна вредност Росићевих бајки исказана је у интуитивној снази његових мисаоних и емотивних асоцијација, у којима су догађаји и јунаци из националне прошлости оживљени и уметнички дочарани на начин који одговара емотивном и интелектуалном домету малог читаоца.

Ако се пође од става да је бајка „мит који је достигао последњи степен своје еволуције“, онда су различити модели ауторске бајке илустративан пример досегнутог нивоа развоја, на којем се препознају отисци прастарог мита који се срећу у усменој традицији европске културе. Ову чињеницу оснажују бајке Шарла Пероа, браће Грим, Андерсена, Пушкина, Иване Брлић-Мажуранић и других познатих бајкописаца. Различити модели усмене традиције, непосредни су узор модерних ауторских бајковитих форми. За разлику од Тиодора Росића који је ближи типичном моделу бајке, Драган Лакићевић се опробао у стварању ширих бајковитих форми. Он продужава традицију европског бајковитог романа који су утемељили Џонатан Свифр (*Гуливерова путовања*), Карло Колоди (*Пиноккио*), Луис Керол (*Алиса у земљи чуда*), Антоан де Сент Егзипери (*Мали принц*) и други. За разлику од ових писаца који инспирацију налазе у сфери маште и фантастике, Драган Лакићевић (1954) тражи мотиве у историјској прошлости, у миту и предању, инспирисаном стварним догађајима и епским јунацима. Романима *Мач кнеза Стефана* (1993), *Бајка о јабуци* (1994), *Вийез Вилине Ђоре* (1999), и *Принцеза и лав* (2001), направио је значајан заокрет у профилу бајковитих књижевних форми.

У роману *Мач кнеза Стефана* Лакићевић варира између оностраног и реалног, са повременим понирањем у националну прошлост и призивањем јунака из предања и десетерачке традиције. Вековна борба против Турака, патриотизам и хајдучко-ратничка свест народа, стављени су у лите-

рарни оквир дечје перцепције, на граничну линију митског и стварног, са епским знамењима нације и јуначке традиције. Међу главним актерима радње су и деца која заједно са хајдучима преотимају чудотворни мач стефана Немање од Турака и решавају питање победника у вековној борби против турске империје.

Фабуларни ток романа развија се из мноштва догађаја и поступака главних јунака, који су оличење антагонизма различитих светова и њихових идеологија. Отпор народа против тирана добио је израз и значај свеопште борбе добра против зла. Предање о мачу уплетено је у почетни ток догађаја, као иницијални мотив који стално подстиче напетост сукоба између сукобљених страна. Писац се срећно определио за уметнички поступак, у коме се слојевити токови радње концентришу и усмеравају према катарзичном језгру, где се остварује идејна, тематска естетска и етичка компонента дела, на начин у којем садржина није подређена идеји, већ је идеја у вишеструкој функцији комплексних значењских нивоа. Драматика догађаја расте у даљим етапама композиције неизвесношћу о коначној судбини мача, чија мистериозна моћ одређује судбину целог национа. Бајковито интонирање садржаја и непрозирни вео мистике подстичу пажњу и емотивно ангажовање малих читалаца. За њих су интересантне и околности у којима се одвија главни ток догађаја, а нарочито главни јунаци, међу којима има и њихових вршњака. Миоша, Добрија и Мерима не решавају само своја, већ и егзистенцијална питања народа. У борби против непријатеља, они су надахнути натприродном снагом, која је кадра да надвлда турску силу и тиранију.

Моћ чудотворног мача дочарана је у фасцинантном епилогу романа. То је тренутак када дечак Миоша који постаје постаје харамбаша у вучјем руху, "извади мач кнеза Стефана, подиже га и начини крст – од њега се разасја ноћ". Отпор народа против тираније стављен је у раван епске традиције, са повременим призивањем митских представа и ликова из оностраног и наднаравног. Портрет хајдука Зеке грађен је као прототип епског јунака који живи триста година. Његову дуговечност одржавају виле са којима се тајно састаје у планини. Оне му "продужавају младост и живот, враћају снагу и вид, брзину и памет. Како би иначе живео триста година?" У конципирању чудесног и наднаравног, писац призива и култ Светог Саве, који волшебним решењима обезвређује бруталну силу непријатеља. Када он на ливади баба Смиљане штапом направи крст, на истом месту отвори се извор, који Турци узалуд покушавају да затворе.

Фантастика у Лакићевићевом роману није аркадијско-колодијевског, или кероловског типа, нити је последица племенског примитивизма и патолошке деструкције. Чудесно и наднаравно је превасходно у функцији општеномског отпора, у сталној борби за слободу и егзистенцију, у вечном сукобу са тиранијом моћне турске империје. Фантастика је овде и

функцији демистификације самог мита, јер писац модерне бајке, за разлику од колективног аутора, ни сам не верује у чуда о којима приповеда.

У роману *Витез Вилине јоре* саткана је бајковита повест о Милошу Обилићу, највећем јунаку косовске епопеје. Живот овог јунака започиње у роману од сеоског чобанчета, које доцније постаје бранилац слободе и витешке части, до судбине трагичар који гине за достојанство свог владара и отаџбине. У трагичном удесу Обилића, дочарани су судбоносни догађаји, који су нагостили трагични расплет великих историјских догађаја, историјски удес српског народа који потпада под ропство отоманске империје.

У вајању Милошевог портрета писац се ослања на чињенице толико колико историја зна за овога јунака. Све остало је у сфери мита, и епске традиције. Обилићево име и порекло дати су такође као предање, које Милошев опонент, кнез Братко, преноси цару Душану: „Моји су људи чули у оним крајевима да овај твој Милош није Обилић, него Кобилић. Није га родила никаква Обила, жена с великим сисама, нето кобила, и зато је онако јак.“ Песма *Кнежева вечера* и Милошев завет да ће убити цара Мурата и спасити своју витешку част, настали су по узору на епске песме о Косовском боју. Сам јуначки чин, по коме је Милош ушао у легенду, није описан у роману, али из епилога дела види се да је овај епски јунак постао узор и инспирација свих доцнијих нараштаја који су се борили за слободу отаџбине. Чак су се и деца, неколико стотина година доцније, играла Милоша Обилића, „очекујући пролеће 1804.“ Један каменорезац пољубио се у сну са Обилићем те године. И сам Ђорђе Петровић, тада још трговац, сањао је такође Милоша. Повратак Обилића био је симболично предсказање Првог српског устанка и борбе до коначног ослобођења од Турака.

Радња романа је засићена сценама и догађајима из маште и фантастике. Милошев двобој са аждајом неодољиво подсећа на сцене из народних бајки у којима неки принц убија какву опасну немањ. Јунаштво и друге особине по којима се Обилић разликује од других људи објашњено је његовом привилегијом да има вилу посестриму, у Вилиној гори, куда иду одабрани „да се напију са извора храбрости“. Мотив о вили посестрими преузет је из епске поезије.

Карактер Милоша Обилића кристалише се из његовог односа према другим јунацима, којима је писац такође посветио пажњу. Обилић је симбол храбрости, оличење части, витез за кога се у роману каже да је „заштитник верности“. У портрету кнеза Лазара наглашен је ореол мучеништва и жртвовања за отаџбину. Портрети Ивана Косанчића и Милана Топлице грађени су такође са особитом пажњом и топлином. За разлику од њих, лик Марка Краљевића је мутан и неодређен. Он је ћутљив и неповерљив, често пијан и склон кавзи, баш као у народним песмама. Његово јунаштво је више инспирисано пијанством или гневом него наднаравним врлинама, својственим Ми-

лошу Обилићу. Марко није учесник витешких турнира, а нема га ни на *Кнежевој вечери*. Неодређеност Марковог портрета последица је пишчеве резерве према Мрњавчевићима, који су у роману разградитељи српске државе. Њима се, имплицитно, приписује и кривица за прерану смрт цара Душана. Вук Бранковић је најљући Милошев опонент, издајник српског народа који олако жртвује више идеале зарад личних интереса.

Када говори о деликатном тренутку српске историје и личностима које су ушле у народну свест као јунаци или издајници, Лакићевић на више места, имплицитно, указује на погубно дејство српске неслоге. На тај начин нуди малим читаоцима широку лепезу етичких порука. Писан језиком у коме је сугестивно дочарана динамика прошлости, на начин пријемчив узрасту деце, *Вићез Вилине њоре* стаје у ред занимљивих књижевних дела у којима се историја трансформише у сферу чудесног и наднавног.

Романи и бајке са историјском основом проширују тематски оквир ауторске бајке, која се још развија на коренима мита и фантастике. У ери урбане цивилизације јењава живот фолклорне бајке, али бајковити модели савремених писаца говоре да време бајки није прошло. Опстанак овог жанра ваља тражити у чињеници да су бајке, иако је у њима све измишљено, велике животне истине и универзални облик људске комуникације.

ЛИТЕРАТУРА

- Azar (1973): Pol Azar, *Knjige, djeca i odrasli*, Zagreb, Stylos
- Вајнрих (1978): Харалд Вајнрих, *У њрилој једној исијорији књижевности*, у: *Теорија рецеијције у науци о књижевности* (приредила Душанка Марицки), Београд, Нолит
- Живковић (1972): Драгиша Живковић, *Теорија књижевности*, Београд, Научна књига
- Ковачевић (2010): Милош Ковачевић, *Стилске карактеристике бајки "Долина јорјована" Тишодора Росића*, Савремена књижевност за децу у науци и настави, Јагодина, Педагошки факултет
- Марковић (1970): Слободан Ж. Марковић, *Књижевни њокови између два свейска раија*, Београд, Обелиск
- Милинковић (2001): Миомир Милинковић, *Национална њрошлосиј у делима савремених њисаца бајки*, Детињство, бр. 3-4, Нови Сад
- Милинковић (2010): Миомир Милинковић, *Нацрји за њериодизацију срјске књижевности за децу*, Нови Сад, Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре
- Прелевић (1979): Раде Прелевић, *Поетика дечје књижевности*, Мостар, Прва књижевна комуна
- Смиљковић (2006): Стана Смиљковић, *Ауијорска бајка*, Врање, Учитељски факултет
- Crnković (1973): Milan Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb, Školska knjiga

Чаленић (1977): Момир Чаленић, *Књижевности за децу*, Београд, Завод за издавање уџбеника

Miomir Milinkovic
University of Kragujevac
Teacher Training Faculty in Uzice

THE HISTORY AND MYTHIN THE SERBIAN AUTHOR'S FAIRYTALE

Summary: The Serbian author's fairytale was developed from the myth, narrative and the epic tradition on the base of the model of folklore fairytale. The final range of this genre, nurtured by Branko Copic, Desanka Maksimovic, Branko V. radicevic and others, was accomplished in the fairytales by Grozdana Olujić. The writers of the younger generations, Tiodor Rosic and Dragan Lakicevic, expand the thematically set range of the fairytale by using the motifs and characters from the medieval history and epic tradition.

Key words: oral tradition, history, myth, storytelling, imagination, fantasy.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3::821.163.41
ИД БРОЈ: 192070924
Оригинални научни рад
Примљен: 11. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ИЗВЕШТАЈ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: У оквиру наставе Српског језика и књижевности у шестом разреду основне школе изучава се извештај као новинарски жанр. У раду се бавимо проблемском обрадом извештаја као информативног новинарског жанра, којом се остварују различити задаци наставе матерњег језика, а ученик уочава одлике извештаја вођен сопственим језичким осећањем и наставничким инструкцијама. Проблемски приступ жанру извештаја у себе укључује и разноврсна граматичка и стилска вежбања. Проблемски засновани методички подстицаји у обради извештаја наставнику пружају могућност њихове обраде у оквиру рада новинарске секције.

Кључне речи: настава матерњег језика, публицистички функционални стил, извештај, проблемска настава, жанр

1. У раду¹ се бавимо обрадом извештаја као информативног новинарског жанра у настави матерњег језика у шестом разреду основне школе. Ученици у петом разреду стичу основна знања о вести. У шестом разреду се стечено знање о вести проширује, те се изучавају жанрови који су се развили из вести, а то су новински извештај и новински чланак. Као и вест, и извештај се претежно изучава као новински жанр.

Приликом обраде ове наставне јединице *моделом увиђања*, „по коме циљ наставе није механичко нагомилавање знања, већ подстицање ученика да увиђају узајамне везе и односе између наставних садржаја/објеката знања“ (Ристановић 2007: 476), ученици ће моћи да активирају усвојена знања о вести као основном новинарском жанру, која стичу у петом разреду, али и да активирају своја граматичка знања и лакше самостално напи-

¹ Овај рад урађен је у оквиру пројекта 178014: *Динамика стируктура савременој српској језика*, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије

шу извештај. Како се у већини уџбеника не посвећује довољно пажње језичким одликама овог новинарског жанра, на наставнику је да ученицима укаже на особен стил писања извештаја.

Циљ овог рада је да покаже како се у изучавање извештаја могу укључити различита граматичка и стилска вежбања и тако остварити неки од постављених задатака наставе матерњег језика. У раду користимо дескриптивну и компаративну истраживачку методу. Корпус рада чине уџбеници за шести разред основне школе издавачких кућа Завод за уџбенике, Клет, Креативни центар и Српска школа.

2. Најпре ћемо навести основне одлике извештаја према новијој литератури, које наставнику који се припрема за обраду овог жанра могу бити од користи. Извештај (енг., *report* – извештај, приказ, сведочење) у журналистичкој литератури има различите дефиниције. Дефинише се као проширена вест, али и као прелазни жанр између вести и репортаже (Тодоровић 2002: 74). Извештавање представља проширивање вести детаљима поређаним по важности (Рус-Мол 2005: 57-58), односно описивање догађаја које је „прецизно, јасно, живописно и атрактивно, без обзира на врсту медија“ (Де Берг 2007: 24). Будући да има сопствене законитости обликовања, извештај није вест са више детаља, нити дужа, проширена вест, јер дужина не може бити поуздан критеријум за разликовање жанрова (Животић 1981: 49). Као и вест, и извештај одговара на пет новинарских питања (ко, где, шта, када, како) и има стандардизовану форму. Састоји се од насловног блока, кога чине наслов, наднаслов и поднаслов, главе извештаја и тела извештаја. Наднаслов и поднаслов нису обавезни. Глава или лид извештаја представља кондензовану садржину извештаја која се даје на почетку, одмах након насловног блока. Извештај често поред средстава вербалног кода садржи и средства визуелног кода, као што су фотографије, цртежи, табеле, графикони, и сл. Њима се функционално појачава значај изнетих чињеница и привлачи пажња читаоца, а у ту сврху се користи и истицање наслова великим словима, употреба различитих фонтова, боје слова, и сл..

3. Извештај се у граматикама за шести разред основне школе дефинише на различите начине. Навешћемо неколико одређења овог новинарског жанра датих у уџбеничкој литератури:

- а) Извештај је прегледан и целовит приказ неке значајне делатности. (Николић, Николић 2009: 79);
- б) Извештај је шири приказ неког радног резултата, а осим важних података обухвата и закључке. (Маринковић 2008: 35);
- в) Извештај је најчешћи облик новинарског изражавања којим се јавност упознаје са неким догађајем. При оваквом опису одговара се на пет питања (ко, шта, где, када и како), али опширније и

са више детаља него што то даје вест. Извештај треба да буде нов, актуелан, истинит, важан и занимљив. (Ломпар 2008: 104).

Весна Ломпар извештај још одређује и као проширену вест и дели новинске жанрове на оне који не дозвољавају изношење личног става новинара (вест и извештај) и оне који подразумевају навођење података уз лични коментар (репортажа и новински чланак) (Ломпар 2008: 104). За обраду овог жанра понуђен је пример извештаја из „Политике“ о избору тенисерке Јелене Јанковић за амбасадора Уницефа (Ломпар 2008: 105), што је веома добар избор, када се има у виду популарност овог спорта и бројни успеси српских тенисера. У том извештају ученици ће пронаћи одговоре на пет питања, али и реченице које не би могле припадати вести и онда од извештаја направити кратку вест (Ломпар 2008: 106). Као занимљивост о почетку српског новинарства Весна Ломпар представља ученицима први број „Политике“, који је 1904. имао свега четири стране, али је погодивши укус читалаца брзо постао најчитанији српски дневни лист (Ломпар 2008: 106).

У граматички Завода за уџбенике као главне одлике извештаја, поред прегледности и целовитости, наводе се важност и провереност података. Језичке, стилске или формалне одлике овог високо шаблонизованог жанра публицистичког функционалног стила нису поменуте (Николић, Николић 2009: 79).

Веома исцрпно одређење жанра извештаја налазимо у акредитованом уџбенику Милоша Ковачевића и Добрице Ковачевић:

Извештај је један од најчешћих облика извештавања. Неретко је дужи од вести, и састоји се он изношења низа података који су међусобно повезани, и у вези су са темом о којој се извештава. Извештавати се може о раду појединаца, институција, предузећа, друштва, али и о различитим скуповима, свечаностима и сл. Извештај мора бити истинит, а језик фактографски. То значи да се извештај по правилу састоји од чињеница, података и бројки. Језички израз у извештају је прецизан, конкретан, заснован на чињеницама. У извештају не сме бити личног става онога који извештава, нити елемената својствених литерарним радовима (нема епитета, поређења, нема речи са пренесеним значењем, нема речи субјективне оцене и сл.). (Ковачевић, Ковачевић 2010: 121).

Оно што одваја ово одређење жанра извештаја од одређења која налазимо у другим уџбеницима је истицање језичких одлика новинског извештаја. Језик је фактографски, а елементи књижевно-уметничког стила изостају. Обрада наставне јединице „Извештавање“ почиње следећом инструкцијом: „Прочитај следећа три новинска текста, уочавајући сличности и разлике међу њима.“ (Ковачевић, Ковачевић 2010: 120). Након тога су наведени текст обавести, вести и извештаја, а потом следе питања којима се ученичка пажња усмерава ка уочавању разлика и сличности међу овим тек-

стовима и посебно ка уочавању битних карактеристика извештаја. Хеуристички приступ обради ове наставне јединице предност даје самосталном мисаоном ангажовању ученика, који ће се вођени прецизним инструкцијама кретати у зони наредног развоја. Када се њихова пажња уџбеничким инструкцијама усмери и ка језичким особеностима новинског извештаја, а не само ка одговору на пет питања и дужини текста, они ће стећи бољи увид у главне особености овог жанра. Знање које стекну самосталним упоређивањем текстова трајније је и продуктивније, па ће лакше самостално написати извештај о раду неке секције, школској свечаности или такмичењу, што је најчешћи захтев на крају обраде наставне јединице „Извештавање“. Јасним инструкцијама ученицима је олакшано извештавање, јер се у уџбенику наводе све фазе писања извештаја:

- а) тачно одредити тему извештавања,
- б) прикупити сву грађу о датој теми,
- в) распоредити грађу тако да се чињенице међусобно допуњавају,
- г) пазити да језик извештаја буде ослобођен свих емоционалности, да буде строго фактографски (чињеничан) (Ковачевић, Ковачевић 2010: 122).

У приручнику за наставнике и ученике „Како писати некњижевне текстове“ дата је подела некњижевних текстова на приповедачке, излагачке, аргументативне, истраживачке и визуелне (Мур 2010: 3). Информативни новински текстови сврстани су у излагачке текстове, којима се дају обавештења и објашњења, и доносе јасно срочену тачну и истиниту информацију (Мур 2010: 26). Понуђен је образац за писање новинског чланка и напоменуто да новински извештачи треба да обухвате све битне чињенице у вези с догађајем о коме пишу (Мур 2010: 33).

4. Што се тиче тематике извештаја који су понуђени у уџбеницима, текст извештаја који налазимо у уџбенику ауторке Весне Ломпар чини нам се најзанимљивијим за обраду са ученицима. Сваки наставник може да у дневним новинама пронађе извештај о неком догађају који је деци познат, занимљив, који се збива у време обраде ове јединице, говори о неком успеху ученика њихове школе или догађају веома значајном за њихову земљу или њихово место живљења. Користећи актуелне, ученицима интересантне новинске извештаје, актуелизујемо наставу матерњег језика и школа постаје део живота.

Ученицима би свакако били занимљиви извештаји, које у тренутку писања овог рада можемо читати у новинама, о српском тенисеру који је изабран за најбољег спортисту света (нпр., „Новак Ђоковић најбољи спортиста света“, „Блиц“, 6. фебруар 2012). Током ширег истраживања језичких и стилских карактеристика новинских вести и извештаја наишли смо на велики број извештаја који говоре о ученичким успесима и додељивању

награда („Додељене новчане награде најбољим ученицима“, „Блиц“, 28. јул 2011), сеоским школама без физкултурне сале чији ученици освајању медаље на спортским такмичењима („Освајају медаље а немају ни салу“, „Новости“, 5. децембар 2011) и сличним темама које су посебно занимљиве за ученике који похађају школе које се у њима помињу. На примеру једног таквог извештаја, који говори о осавремењивању школског простора пока- заћемо још неке одлике новинског извештаја које нису поменуте у побро- јаним уџбеницима за шести разред основне школе. Предлажемо да се одаб- рани текст новинског извештаја копира и подели ученицима пре обраде наставне јединице „Извештавање“, уз истраживачке задатке и да се учени- цима остави довољно времена да могу сами да више пута прочитају текст, размисле о њему и пронађу у тексту одговоре на питања дата у истражива- чким задацима.

ПРИМЕР НОВИНСКОГ ИЗВЕШТАЈА

Школа за 21. век

Новобеоградска Основна школа "Лаза Костић" издваја се од сличних образовних установа. Све учионице климатизоване, а у настави се кори- сти више од 80 рачунара



Основна школа "Лаза Костић"

БАЗЕН, вештачка стена за спортско пењање, ормарићи за књиге, клупе у јарким бојама, видео-бимови, троделне табле...само су неке од ствари које Основну школу "Лаза Костић" на Новом Београду издвајају од осталих образовних установа. Учионице и кабинети опремљени савре- меним наставним средствима, много зеленила, чине да деца уживају то- ком боравка у школи.

По речима Милорада Јауковића, директора школе, добра воља и сара- дња са спортским клубовима и родитељима учинили су да се деца пружи нешто више. Посебна пажња се посвећује стручном усавршавању запос- лених, па се могу подичити да међу наставницима има и доктора наука. Одлични услови за рад сигурно су допринели томе што су свршени осма- ци међу најбољима по резултатима на тестовима за упис у средње школе.

КЕРАМИЧАРИ У школи постоји и модерно опремљена керамичарска радионица са пећи за печење глине, као и грнчарским точком. Ђаци је користе за наставу ликовног, а они талентовани своје уметничке склоности показују у керамичарској радионици.

– Пливање и спортско пењање смо деци понудили као изабране спортове, са једним часом недељно – каже Јауковић. – За ученике првог и другог разреда обавезно је пливање, док трећи и четврти разред бира између пливања и спортског пењања. За ученике виших разреда као изабрани спортови су кошарка и одбојка. Велико интересовање је за спортско пењање, тако да ће од септембра бити пет група ђака, од трећег до осмог разреда, који ће ићи на ову дисциплину.

Како истиче наш саговорник, новац који се добија од надлежних није довољан да би се деци омогућиле све ове активности.

МАЈСТОРИ И РАЧУНАРИ Наставници техничког васпитања су сами преправили старе столове, који сада изгледају као нови. У школи постоји и дигитални кабинет за хемију, кабловски интернет и телевизија, а у настави се користи више од 80 рачунара.

– Трошкове одржавања базена делимо са пливачким клубом "11.април", чији тренери заједно са нашим професорима држе часове пливања. Базен током лета могу користити само чланови пливачког клуба за тренинге. Једина смо школа у Србији која има салу са вештачком стеном за спортско пењање – истиче Јауковић. – Стену је у сали поставио спортско-пењачки клуб "Black rock", који сноси и трошкове одржавања. Деца могу похађати и часове каратеа, реалног аикида, гимнастике, балета, а новац који добијемо од издавања простора овим клубовима користимо за сређивање и куповање неопходне опреме за школу.

Свака учioniца у школи има климу и телевизор, а недавно су родитељи купили и плазма телевизор за једно одељење.

Како ђаци не би шарали спољне зидове школе, добили су простор унутар зграде да покажу своје цртачко умеће. Тако су испред кабинета за географију, историју и биологију ђаци нацртали маштовите графите, који асоцирају на ове предмете.

(„Новости“, 1. јул 2011)

Након наслова следи лид (глава) извештаја, у коме се укратко износи садржина читавог извештаја. Прва реченица тела извештаја доноси одговор на питање „шта“ (*БАЗЕН, вештачка стена за спорско пењање, ормарићи за књије, клује у јарким бојама, видео-бимови, широделне шабле*), као и одговор на питање „где“ (на Новом Београду). Читав извештај заправо описује шта поседује основна школа на Новом Београду, па је зато одговор на ова питања дат на самом почетку извештаја. Разлог што већина школа не

пружа овакве услове својим ђацима јесте тај што *новац који се добија од надлежних није довољан да би се деци омогућиле све ове активности*, али у телу извештаја читаоцима се даје и више одговора на питање „како“:

а) Наставници техничког васпитања су сами *преиравили стваре стилове*, који сада изгледају као нови.; б) *Трошкове одржавања базена делимо са пливачким клубом "11. април"*, чији тренери заједно са нашим професорима држе часове пливања.; в) *Сћену је у сали поставио спортиско-пењачки клуб "Black rock"*, који сноси и *трошкове одржавања*. Деца могу похађати и часове каратеа, реалног аикида, гимнастике, балета, а *новац који добијемо од издавања просјора овим клубовима користићемо за сређивање и куйовање неопходне опреме за школу*.; г) Свака учионица у школи има климу и телевизор, а недавно су *родитељи куйили и илазма шелевизор за једно одељење*.

Одговор на питање „ко“ није стављен у први план, али је након прочитаног извештаја читаоцу јасно да заслуге за овај успех деле директор, запослени у школи, родитељи и спортски клубови.

Наведени новински извештај је нешто дужи и садржи неколико тематских целина. У свакој од њих истиче се по једна ствар по којој се ова новобеоградска школа разликује од осталих образовних установа. Почетак неких од тематских целина наглашен је међунасловом, који је истакнут великим масним словима (**КЕРАМИЧАРИ, МАЈСТОРИ И РАЧУНАРИ**), а свака од њих представља посебан пасус. Сегментисање текста извештаја на пасусе (параграфе) употребом белина једна је од одлика текста новинског извештаја. Тиме се омогућава прегледно изношење главних информација, које се износе у првом параграфу који се зове глава вести, и додатних детаља, који се износе у параграфима који следе. Текст је пропраћен сликом, која илуструје и допуњује изнете информације и заједно са насловом, који је штампан масним словима, привлачи пажњу читаоца. Изнете информације допуњене су изјавама директора школе. На два места су пренете шаблонном директног говора. Након што наведе први део изјаве новинар употребљава глагол говорења и име саговорника (*каже Јауковић, истиче Јауковић*). Наставник може скренути пажњу ученицима на промену реда главних реченичних чланова и затражити од њих да преформулишу новинареве речи тако да ред реченичних чланова буде природан: *Јауковић каже, Јауковић истиче*. Такође, на два места саговорникове речи се преносе шаблонном индиректног говора. Оне се уводе следећим конструкцијама: *По речима Милорада Јауковића, директора школе, [...]* и *Како истиче наш саговорник, [...]*. Овакве конструкције представљају клишее за навођење туђег говора и могу се наћи у готово сваком извештају. Наставник ће пред ученике поставити задатак да уоче све речи и синтагме којима је означен новинарев саговорник, у овом извештају директор школе, и да их у свеску препишу у њи-

ховом основном облику, тј. у номинативу (*Милорад Јауковића, директор школе; Јауковић; наш саговорник*), као и да размисле шта се постиже различитим именованима исте особе кроз читав текст извештаја. Вођени наставниковим проблемским задацима, ученици ће уочити избегавање понављања као једну од основних одлика фактографског новинарства у дневној штампи. Телевизија и радио су медији који траже понављање, док се у новинској вести и новинском извештају понављање избегава на различите начине. Наставник који жели да повеже обраду ове наставне јединице са наставом граматике затражиће од ученика да ураде анализу синтагми којима је означен саговорник. Повезивање са наставом граматике огледа се и у анализи употребљених глагола у тексту новинских извештаја, помоћу следећих истраживачких задатака: „Препишите глаголе из извештаја. Који глаголи су најчешћи? У ком су времену употребљени ти глаголи?“.

Након овако обрађене наставне јединице, ученици ће лакше савладати задатак самосталног писања извештаја о раду школске секције, такмичењу и сличним догађајима. Поред захтева да одговоре на пет новинарских питања, ученицима ће у компоновање извештаја помоћи и његова стандардизована форма коју су уочили приликом анализе извештаја, као и уочени клишеи за навођење туђег говора и извора информација, уобичајен ред речи (инверзија субјекта и предиката), сегментовање текста у параграфе који представљају мање тематске целине поређане по важности и сл.

Делови новинског извештаја могу се и након обраде ове јединице користити као језички предлогач за обраду и увежбавање граматичких садржаја. Будући да се у шестом разреду обрађује грађење и употреба трпног глаголског придева, новински извештаји ће послужити за његово увежбавање, јер је овај глаголски облик у њима веома заступљен. У лиду (глави) анализираног извештаја трпни глаголски придев је употребљен у саставу крњег перфекта пасива: „Све учионице *климатизоване*, а у настави се користи више од 80 рачунара.“ („Новости“, 1. јул 2011). Приликом обраде трпног глаголског придева ученицима је напоменуто да се трпни глаголски придев може употребити и као придев, када ближе одређује именицу (Ломпар 2008: 62). Стога се пред ученике може поставити задатак да у тексту анализираног извештаја пронађу пример овакве употребе трпног глаголског придева: „У школи постоји и модерно *ојремљена* керамичарска радионица са пећи за печење глине, као и грнчарским точком.“ („Новости“, 1. јул 2011). Док се у уџбенику наводи неколико примера изолованих из контекста (*уџисан круи, зачарани њрини, млевена кафа*) (Ломпар 2008: 62)), овде је реч о уочавању граматичке појаве у контексту који је део језичког окружења ученика.

Подела предикатских реченица на независне и зависне такође представља део граматичких садржаја који се обрађује у шестом разреду основ-

не школе, а који се на примерима из новинских извештаја може увежбавати на часовима предвиђеним за утврђивање граматичког знања. Пред ученике се може поставити захтев да подвуку зависне реченице у тексту извештаја. Ученици на истим примерима вежбају и исказивање реченичног члана речју, скупом речи и зависном реченицом ако се пред њих постави задатак да међу подвученим зависним реченицама пронађу оне у којима се њоме изражени реченични члан може заменити речју или скупом речи. Након што напишу како би та реченица гласила када се зависна реченица замени речју или скупом речи, пред ученике се поставља задатак да одреде о ком се реченичном члану ради. Једна од реченица погодних за такву анализу јесте следећа реченица ексцерпирана из анализираниог извештаја: „Једина смо школа у Србији која има салу са вештачком стеном за спортско пењање – истиче Јауковић.“ („Новости“, 1. јул 2011). Када се односна реченица у синтаксичкој позицији односног атрибута замени предлошко-падежном синтагмом, она гласи: „Једина смо школа у Србији са салом са вештачком стеном за спортско пењање – истиче Јауковић.“ („Новости“, 1. јул 2011).

Наведена су само нека од граматичких и стилских вежбања која се могу изводити на часу обраде ове наставне јединице или на часовима предвиђеним за обраду и утврђивање граматичких садржаја. Наставник ће истраживачке задатке прилагодити језичкој грађи коју нуди изабрани извештај али и могућностима својих ученика. Нека од вежбања могу се изводити и током додатне наставе, када се пред даровите ученике постављају сложености захтеви, било да је реч о лингвистичкој или новинарској секцији.

5. Оваквом обрадом жанра извештаја наставник пред ученике, поред увежбавања израде писменог састава, која подразумева избор грађе, компоновање и коришћење пасуса за сегментовање, уједно може поставити различите проблемске задатке, као што су вежбе у исказивању реченичних чланова речју, синтагмом и зависном реченицом, синтаксичко-стилске вежбе с различитим распоредом речи у реченици, и сл. Коришћењем истраживачких задатака, који се ученицима дају заједно са текстом новинског извештаја пре обраде ове наставне јединице, ученицима се пружа довољно времена да самостално уоче одлике овог информативног новинарског жанра. Знања усвојена методом уочавања одлика извештаја трајнија су од механички запамћеног градива и ефикасније се примењују, па ће ученици лакше савладати задатак самосталног писања извештаја о раду секције, школском такмичењу или догађају значајном за њихов крај, а талентованији ученици могу ова знања применити у оквиру рада новинарске секције.

ИЗВОРИ

Ломпар 2008: Весна Ломпар, Граматика, Српски језик за шести разред основне школе, Београд: Клет.

Ковачевић, Ковачевић 2010: Милош Ковачевић и Добрица Ковачевић, Српски језик и језичка култура за шести разред основне школе, Београд: Српска школа.

Маринковић 2008: Симеон Маринковић, Граматика за шести разред, Београд: Креативни центар.

Наставни програм за шести разред основног образовања и васпитања, http://www.enastavnik.com/index.php?option=com_content&view=category&id=25&Itemid=34, преузето 20. 3. 2012.

Николић, Николић 2009: Милија Николић, Мирјана Николић: Српски језик и језичка култура за шести разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике.

Мур 2010: Џо Елен Мур, Како писати некњижевне текстове: приручник за наставнике и ученике, Београд: Креативни центар.

ЛИТЕРАТУРА

Де Берг 2007: Хјуго Де Берг, *Истраживачко новинарство*, Београд: Клио.

Животић 1981: Радомир Животић: *Новинарски жанрови: шtamпа, радио, телевизија*, Београд: Институт за новинарство.

Ристановић 2007: Душан Ристановић, Теоријско-методолошки аспекти хеуристичког модела наставе, *Педагогија*, вол. 62, бр. 3, Београд: Форум педагога Србије и Црне Горе, 475-483.

Рус-Мол 2005: Штефан Рус-Мол, Ана Југослава Загорац Кершер: *Новинарство*, Београд: Клио.

Тодоровић 2002: Неда Тодоровић, *Новинарство – интеррејалтивно и истраживачко*, Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.

Jelena Lj. Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Philology

REPORT IN TEACHING THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: Reporting is studied in classes of the academic subject Serbian Language and Literature in the sixth grade of primary school. The topic of this paper is the problem solving approach to teaching reporting. The aim of the paper is to show which goals of teaching the native language can be achieved in this way. Pupils notice characteristics of a report as a publicist genre, while being guided by their own linguistic sense and by the teacher's instructions. Problem solving approach to a genre of report study includes in itself different kinds of grammatical and stylistic exercises.

Key words: teaching a native language, publicist functional style, report, heuristic teaching.

Милена М. Чомић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Крагујевац

УДК: 821.111(73):659 ; 316.778(73)
ИД БРОЈ: 192071180

Оригинални научни рад
Примљен: 12. новембар 2011.
Прихваћен: 14. јануар 2012

ADVERTISING (IN) *LOLITA*

Abstract: The paper analyses the influence of advertising, as a crucial segment of popular consumer society of modern world, on Vladimir Nabokov's novel *Lolita*. Being one of the greatest representations of modern American society, commercialized on all levels, *Lolita* represents a novel of constant conflict of popular and high culture. Final identification of Lolita, the heroine, with commodity, consumed by Humbert, leading to the separation into her own existence and depriving him of all the aestheticism, represents the triumph of popular-consumer culture. The same fate of popularizing and commercializing of Lolita's character and name exceeds the boundaries of the novel and from a literary character makes "Lolita myth" or popularly speaking "Lolita brand". The paper further deals with the development of "Lolita myth" from Hollywood screening, via posters, magazines, fashion styles to the pornographic industry and the world of the Internet.

Key words: Lolita, advertising, popular culture, consumer society, Nabokov.

The opening line of the chapter on advertising in *Mass Culture – The Popular Arts in America*, a book published in 1965, seven years after American publication of *Lolita*, is - "In the kingdom of mass culture, advertising is the prime minister" (Rosenberg 1965: 434). This "kingdom of mass culture" represents a metaphor for America, the adopted country of Nabokov and the homeland of *Lolita*. Similarly, Tony Tanner describes America as a culture dominated by the advertisement on all its levels. Accordingly, this "prime minister", this pervading power, also dominates Nabokov's masterpiece both inside and outside its structure. Identification of the advertising with the prime minister only suggests the power and the authority it has over the individual everyday life of the ordinary, in this case American, people. This is what Dana Brand, who considers *Lolita* Nabokov's most comprehensive representation of modern American life, recognizes and analyses in his essay "The Interaction of Aestheticism and American Consumer Culture in Nabokov's *Lolita*". Dana points out - "Nabokov suggests in *Lolita* that the society which claims to have freed itself from traditional

forms of coercive authority has evolved new and more covert forms to replace the old (Brand...14)". Now an individual builds his/her identity according to the images provided by advertisements, mass culture, psychoanalytic clichés. Lolita, the heroine, represents the individuality shaped in this way:

She it was to whom the ads were dedicated: the ideal consumer, the subject and object of every foul poster... She believed, with a kind of celestial trust, any advertisement or advice that appeared in *Movie Love* or *Screen Land* [...] If some café sign proclaimed *Icecold Drinks*, she was automatically stirred, although all drinks everywhere were icecold. (Nabokov ...)

Lolita seems to have inherited her mother's behavior and view of the world which were determined exclusively by Hollywood movies, movie magazines, advertisements, homemaking guides and book clubs. Charlotte Haze represents the clearest example of the standardizing pressures of American life. Thus the constant appeal of consumer goods is already a powerful force in Lolita's young life. She wanted and tried to identify herself with the idealized existence represented in ads, to experience the felicity represented in them, which makes her a perfect consumer. For the most part of Lolita's childhood and especially during the year on the road her only friends come in the form of magazine story heroines and disembodied radio voices. The lack of friends, and not to mention family, leads to her addiction to clothes, magazines, fast food, movie idols, and popular music –the "experiences to share with the friends she never quite makes in the parody of childhood that Humbert has engineered for her" (Vickers 2008: 146). By spending money on Lolita's whims, Humbert feeds his illusion of possessing her. One of the delights of *Lolita* is the constant interplay between the artistic tastes of Humbert and the popular tastes of Lolita. Simply put, Humbert loves art for art's sake while Lolita eagerly embraces the promises of commerce. Humbert's cultural world always takes into account Lolita's more limited one, but hers can never accommodate his. But in her own, popularly shaped way, Lolita is almost as poetic as Humbert, as Rachel Bowlby explains in her essay "Lolita and the Poetry of Advertising": "It is Lolita who is the poetic reader, indifferent to things in themselves and entranced by the words that shape them into the image of a desire that consumption then perfectly satisfies" (Vickers 2008: 148). However, Humbert does try to fathom how Lolita's mind works, which includes paying attention to the mass cultural background of her interests. In *Muse in the machine: American fiction and mass publicity*, Mark Conroy explains fascinations of both Humbert and Lolita:

"Humbert not only wants to unravel Lolita's culture but also finds himself fascinated by it. At least part of what intrigues him in Lolita is what he calls the eerie mixture of vulgarity and grace, and the mass-cultural background of both is part of what attracts him to Lolita." (Conroy 2004, 53)

On the other hand, from the moment of their becoming lovers, when their “love” is actually consumed, *Lolita* becomes commodity herself and Humbert a consumer. According to Brand “consumerism is the false double of aestheticism in that it involves a dependence upon the actual rather than the merely imaginative possession of objects” (Brand .. 20). However, advertisements deliberately camouflage their deceptive nature so the possession is never real. At this point Humbert enjoys what he seems to possess, he declines from “aestheticism to consumerism” and no longer finds the source of his satisfaction in his artistic imagination, as it was the case before they became lovers, but focuses it in external commoditized object. Now *Lolita*, as a commodity, threatens to take away from him all satisfaction, since commodity often takes on a life and independence of its own, betraying in this way the expectations of consumers promised them by the ads. This betrayal of expectations could be transmitted to the level of the novel itself, and in a way it formed the false public opinion, that is to say, it formed the *Lolita* myth. Nabokov himself recognized and pointed out to this phenomenon in the afterword to *Lolita*:

Certain techniques in the beginning of *Lolita* (Humbert’s Journal, for example) misled some of my first readers into assuming that this is going to be a lewd book. They expected the rising succession of erotic scenes; when these stopped, the readers stopped, too, and felt bored and let down. This, I suspect, is one of the reasons why not all the four firms read the typescript to the end. (Nabokov 1984: 312)

Even though the novel got the recognition it deserves, the advertising potential of its topic never ceased to haunt it. The culture of mass media continued to exploit the novel, its topic and the characters until they became the commodity as well. In his article “American advertising”, Marshall McLuhan deals with the ways the movies are advertised, and concludes that the two most widely used elements are sex and violence. He points out that “even films that contain little emphasis on either sex or violence are often advertised in such a misleading way as to allow the public to infer that sex and violence are main themes in the films” (McLuhan 1965: 434). However this way of advertising is highly ambiguous, since usually it is very hard, almost impossible, to tell or even guess the true quality of the film from its advertisement. This is also the fate of Nabokov’s novel, especially after in 1962 Stanley Kubrick released a movie after it. Only then *Lolita* became a sex symbol, and, as a commodity, started a life of her own, snatched from the world of the novel. Previously mentioned “foul poster” was published as an advert for the movie and launched *Lolita* into a new life. According to Graham Vickers, who dedicated a detailed study, *Chasing Lolita*, to life and fate of *Lolita* myth, this was the birth of the myth, of the new commodity:

It was not until a publicity poster appeared for Stanley Kubrick's 1962 film of *Lolita* that we first encounter a color photograph of an entirely bogus Lolita wearing red heart-shaped sunglasses while licking a red lollipop (love and fellatio, get it?). Lolita's sunglasses in Kubrick's (black-and-white) film sport regular frames and at no point does she suck that kind of lollipop, so the poster makes false promises on every level. (Vickers 2008: 8)

It marks the visual travesty of Nabokov's dark-haired twelve-year-old and does not even resemble the way Sue Lyon (the actress who played the role of Lolita) looks in the movie. The sexual allusions used in the poster served the purpose explained by McLuhan - they provoked, intrigued, made expectations. But not only was it used as an ad for the movie but continued to be used for book covers of new editions of the novel. Soon it established a visual symbol that stayed in the collective mind. "Lolita was to become the patron saint of fast little articles the world over, not because Nabokov's mid-1950s novel depicted her as such but because, slowly and surely, the media, following Humbert's unreliable lead, cast her in that role" (Vickers...). The newborn "popular" Lolita had little in common with the literary original, who was not equipped, in any sense, to be an iconic temptress. She was produced in the process, explained by John Fisk, when the consumer not only uses the certain commodity but process it as well, seeing it as a cultural material which could be used for other purposes. By becoming the product of mass media she became everyone's commodity. Bearing all of this in mind the Vickers's subtitle - "How popular culture corrupted Nabokov's little girl all over again" - becomes fully understandable. Heart-shaped glasses and other items were to become a trademark vaguely suggestive of very young, sexually available girls. In this way a counterfeit Lolita fashion was founded upon an accessory that had nothing to do with the Lolita that Nabokov had realized in such precise detail. She eventually became a continuing object of interest to the commercial world for reasons that were rarely literary. Her disrepute would eventually be found in every segment of commerce and fashion, ranging from sex toys and movie promotions to paintings and photographic art. Here is how Vickers saw this process of commercializing Lolita:

Half a century or so later, in Lolita's name the world has now been given erotic lithographs and weird fashion movements, artful spin-off novels and miscellaneous movies, awkward theater dramatizations and ill-judged musical entertainments, and vile Internet subcultures and lurid newspaper clichés. (Vickers 2008: 3)

In above quoted afterword to the novel, Nabokov argues the way pornography is comprehended in modern American society, which in the following century and the era of globalization can be transmitted to worldwide popular culture and consumer society. Nabokov writes:

While it is true that in ancient Europe, and well into the eighteenth century (obvious examples come from France), deliberate lewdness was not inconsistent with flashes of comedy, or vigorous satire, or even the verve of a fine poet in a wanton mood, it is also true that in modern times the term ‘pornography’ connotes mediocrity, commercialism and certain strict rules of narration. Obscenity must be mated with banality because every kind of aesthetic enjoyment has to be entirely replaced by simple sexual stimulation which demands traditional word for direct action upon the patient. (Nabokov 1984: 311)

By explaining this, his intention was to set the boundaries between the artistic world of his masterpiece and the banal presentation of it. Unfortunately, banality itself was to become Lolita’s fate. Having been commercialized, her name has been used to sell all kinds of objects, as well as justify a number of doubtful artistic projects that seem to operate on the line between art and pornography. It has also lent itself to fashion styles and trends. Her name has even been adopted by a Japanese youth fashion called Lolita Fashion (its most famous line is called Loligoth). What seems clear is that for Japan, as for America and many other countries, the basic schoolgirl “look” is a particularly powerful access in the canon of male-oriented erotica or pornography. This Loligoth phenomenon intensifies the misunderstandings that have accumulated around Lolita’s name. It has perhaps vaguely reinforced the idea of Lolita as an accomplice in her own exploitation. As Vickers explains, the sight of young girls publicly affecting costumes that merge the childlike with the tempting—and doing it, however unconsciously, in Lolita’s name— only strengthens the general suspicion that somehow Dolores Haze was asking for it. It is an unworthy but widespread suspicion and one that finds its logical conclusion in the ultimate commercialization of Lolita’s name. Furthermore, lifesize Lolita sex dolls became available, fully equipped with the appropriate apertures, and finally the earliest child pornography movies were marketed under the name “Lolita” and were made by a Copenhagen based company called Color Climax. This last wave of exploiting Lolita’s name for pornographic purposes is even more absurd if we bear in mind the fact that in the novel Quilty throws out Lolita because she flatly refuses to participate in his pornographic movies. “I said no, I’m just not going to [...] your beastly boys, because I want only you,” (Nabokov 1984:275) Lolita tells Humbert at their last meeting, explaining why Quilty dumped her. She, at least, had a choice in the matter, and she refused. With that in mind, it seems doubly ironic that her name has since been bestowed upon generations of abused girl children who never had the option to turn down the participation in pornographic projects. The final link in this, as it seems, endless chain of (ab)uses of Lolita’s name for commercial purposes is the Internet. The world of Internet Lolitas is in fact a rather more complex one than it may seem at first glance. The various meanings given to her exceed by far all previously mentioned. A well

known sentence that Vladimir Nabokov said in one of his many interviews “Lolita is famous, not I”, gets its full meaning many years after his death, in the Internet era, when result of Google search on Lolita shows 136000000 entries while on Nabokov only 6520000.

As a conclusion, another Nabokov’s thought from the afterword can be used. In the last paragraph he described *Lolita* as the record of his love affair with English language. Having been born as a word in this adopted language of his, in the textual world of the novel, “Lolita” flew away from it into its own existence until finally it was transformed into a new English word, a noun *lolita* which found its place in Cambridge Advanced Learner’s Dictionary meaning “a young girl who has a very sexual appearance or behaves in a very sexual way”.

BIBLIOGRAPHY

Brand (1987): Dana Brand, “The Interaction of Aestheticism and American Consumer Culture in Nabokov’s *Lolita*”, *Modern Language Studies*, Vol. 17, No. 2, Spring

Conroy(2004): Mark Conroy, *Muse in the machine: American fiction and mass publicity*, The Ohio State University

Fiske (1991): John Fiske, *Understanding Popular Culture*, London: Routledge

McLuhan (1965): Marshal McLuhan, “American Advertising”, *Mass Culture – The popular arts in America*, New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan limited

Nabokov(1984): Vladimir Nabokov: *Lolita*, Harmondsworth [etc.]: Penguin books

Rosenberg, Manning White (1965): Bernard Rosenberg, David Manning White, *Mass Culture – The popular arts in America*, New York: The Free Press, London: Collier-Macmillan limited

Tanner (1982): Tony Tanner, *Thomas Pynchon*, Methuen, London and New York

Vickers (2008): Graham Vickers, *Chasing Lolita*, Chicago: Chicago Review Press

Милена Чомић

ADVERTISING (IN) *LOLITA*

Резиме: У раду се анализира утицај „адвертајзинга“, круцијалног сегмента популарне-потрошачке културе модерног света, на роман *Лолита*, Владимира Набокова. Будући једна од најбољих представа модерног америчког друштва, комерцијализованог на свим нивоима, *Лолита* представља роман константног сукоба популарне и високе културе. Коначно поистовећивање Лолите са робом коју Хамберт конзумира, да би се на крају одвојила у сопствену егзистенцију лишавајући га тиме естетизма, представља тријумф популарне-потрошачке културе. Иста судбина популаризовања и комерцијализовања лика и имена Лолите превазилази границе романа и од књижевног лика чини „Лолита мит“ или популарно говорећи „Лолита бренд“. Рад даље даје преглед развоја „Лолита мита“ од холивудске екранизације преко постера, магазина, модних стилова до порнографске индустрије и света Интернета.

Кључне речи: Лолита, адвертајзинг, популарна култура, потрошачко друштво, Набоков

Søren S.O.J. Ehlers
National Centre for Competence Development
Aarhus University
Copenhagen, Denmark

УДК: 37.014(4)"20"
ИД БРОЈ: 192071692
Прегледни чланак
Примљен: 1. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

LEARNING OUTCOMES

A study of policy tools provided by the EU

Abstract: Education policy is in the 21st century having much influence upon education practice and this fact is the point of departure for a mapping of some trends in Europe. The EU is influencing the national policy making in order to change the current practices and is for this reason supporting education research. The article introduces some concepts, models, and structures which may facilitate discussions among educators wanting to understand the background for the current wave of changes.

Key words: Competences, education policy, learning outcomes, qualification frameworks

INTRODUCTION

Education systems are being restructured worldwide due to the global competition between the national economies and it is, at least in Europe, becoming an open question whether the concept of *education* is having the connotations it used to have. One argument for this statement is the growth of these systems: Education systems, big or small, public or private, are recruiting learners from all age groups, the societies are expressing new needs for learning, and the number of stakeholders within education is increasing. Another, that national as well as *transnational* policy making in relation to policies for communication, economy, employment, health, innovation, research, welfare, you name it, are influencing the policy area which is becoming more and more complex.

This short study considers the concept of *learning* because it is obvious that a thinking in learning is today appearing on the macro level (read EU level), on the meso level (read nation state level), on the micro level (read provider level), as well as on the interaction level (read practice level).

The “Lisbon Strategy” for the development of *knowledge-based economy* has pushed national as well as transnational policy making so much that almost

all countries in Europe are influenced. The national education systems will probably experience more shifts within the two first decades of the 21st century than they did in the entire 20th century.

Actually, the last century was a period where education systems in Europe expanded (vocational education, secondary education, adult education, higher education) and recruited new layers of the populations but the connotations related to the concept of education remained, and the *curricula* continued to be a favorite tool for policy makers: What kind of knowledge, skills and attitudes were schools supposed to transfer down to pupils? How could the nation states civilize their populations and make sure that the young men became good soldiers? Policy makers used to give the selection of textbooks which included “the right inputs” a high priority and all efforts done within the education systems were regarded as national *costs*. How much was the minister of finance willing to pay? The implementation of educational reforms was often slow processes which meant that traditions within the education profession remained rather stable. Educators were in most of the last century exercising top-down practices.

The effects of the globalization processes are today felt all over Europe and they have in almost all countries made it relevant to study *education policy*. The Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) is in front in the search for relevant practices and policies, the EU is developing or importing policy tools (macro level), and the nation states are willing to reconsider their education policies (meso level). How are public and private providers of education (micro level) translating new education policies and what are the reactions among the educators who are exercising education practices (interaction level)? And, finally, how are the transnational policy making in the early 21st century connected to the development of new practices?

THE BOX MODEL

Many reflections about the interaction between the macro level and the interaction level are simply guess work. There are not many evidence based studies which focus on the connections between the transnational policies and the revision of practices. However, the following simple model may serve as a reference point for educators who want to think out of the box:



The model consists of four boxes where the perspective within each box is that the three other boxes appear as *black*. Educators know their own practice as well as the practice of colleagues. However, they may from their perspective have difficulties in knowing and understanding the rationality behind the revisions within the education profession (especially the education of new teachers), they may have limited access to the results of education research, and they may regard education policies as non-transparent or non-sense. Unions and associations established by educators are familiar with the current developments within the education profession and they may have difficulties in knowing and understanding the developments within the practice box, the policy box, and the research box. National policy makers trying to translate the flow of transnational policies are probably without much insight in the thinking within in the other boxes. And researchers are struggling with multi-level analyses of the activities in all boxes.

The thinking in the practice box and the profession box are of course related very much to each other. Newly educated teachers are having the traditions of the profession in their luggage when they start their interaction with learners and colleagues. But the thinking in the research box and in the policy box are having much influence in the 21st century which means that the thinking in the profession box is having limited influence. The number of researchers and policy makers on meso and macro level are expanding because a “critical mass” is becoming important.

The interactions between the thinking within the boxes were perhaps having better conditions before the implementation of the Lisbon Strategy because the influence from transnational policy making was limited and the pathways for national policy making were well known. Comparative studies of education were having a low priority in several European countries and the community of stakeholders influencing national policy making were usually easy to overview. The practices within education had in the past strong links to a top-down approach and the development of the education profession was deeply influenced by traditions within the unions and the associations of educators.

The results of empirical studies as PISA, PIRLS, TIMSS are today disturbing the traditional pathways for policy making, and educators may consider the development of national testing systems as a threat to their practice. Researchers are producing comparative studies based on empirical evidence and policy makers are no longer taking arguments coming from educators, their unions, or their associations for granted.

THE EU SCENARIO

The European Commission is after the passing of the Maastricht Treaty (1993) with due respect to the principle of subsidiarity having a legal right to formulate policies within education. However, the right implies that the Commission is only allowed to formulate policies in areas when governments in EU member states are not able to do the formulation themselves. The passing of the supra-national right may explain why a policy document on “Growth, Competiveness, Employment” (1994) included a reference to a policy tool which had been promoted by Council of Europe and UNESCO since 1965. The European Commission stated that “...lifelong education is the overall objective to which the national educational communities can make their own contributions”.

However, the Commission dropped lifelong education the following year and introduced lifelong learning. A new trendsetting policy document was called “Teaching and Learning – Towards the Learning Society” and the text included objectives to:

- *encourage the acquisition of new knowledge*
- *bring school and the business sector closer together*
- *combat exclusion*
- *develop proficiency in three European languages*
- *treat capital investments and investments in training on an equal basis.*

The objectives formulated in 1995 were afterwards included in the development of an EU agenda for education policy. The transnational policy making was explicit when the European Commission promoted 1996 as “European Year of Lifelong Learning”.

The Nordic countries (Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden) were planning a similar move. The Nordic Council of Ministers had in the end of 1992 appointed a committee with representatives from many fields within the Nordic societies and the Council managed to publish a long term strategy before the European Commission took action. The policy document “Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all” (1995) was prepared when Denmark was the only Nordic member state in the EU. However, Finland and Sweden were soon becoming EU member states and Norway and Iceland became associated EU member states.

It seems obvious that the formulation of a transnational agenda for education policy was guided by the OECD which recommended a systematic development of knowledge-based economy implying investments in the production of *human capital*. Policy makers in EU member states studied the OECD report “The Knowledge-based Economy” (1996) and noted that the concept of *learning* had become relevant for the OECD. And the OECD were besides EU member

states having countries as Australia, Canada, Chile, Japan, Mexico, New Zealand, South Korea, Switzerland, Turkey and USA as members.

Another prerequisite for setting transnational agendas for policy making within education was a result of negotiations done within the World Trade Organization (WTO). Education was after a general agreement reached by the WTO in 1995 being categorized as a *service* as well as health and policy makers were afterwards realizing that both services are important for the production of human capital. Education (read learning outcomes) and health services can be produced by non-public providers and be sold on markets which may transcend the borders of nation states.

The EU was due to the “Erasmus Programme” (established in 1887) involved in massive funding of student exchange between universities in different countries and had for this reason promoted a European Credit Transfer System (ECTS) which was supposed to make credit transfer easier within higher education. However, the “ECTS Users’ Guide” which was published by the European Commission in 1995 implied a move away from a traditional teacher-centered practice because it described common guidelines for the measurement of the work load delivered by learners.

MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING

The Council of the European Union adopted in 2000 a long term strategy (the Lisbon Strategy) for: 1) building knowledge infrastructures, 2) enhancing innovation and economic reform, and 3) modernizing social welfare and education systems.

Which policy tools provided by the EU may support the modernization of education systems? Several policy documents have been published but the “Memorandum on lifelong learning” (2000) is still relevant reading because the text: 1) pinpoints problems within *education systems*, 2) is based on consultations with *stakeholders*, and 3) describes policy tools as *lifelong learning and learning outcomes*.

The Memorandum argued for:

- *Guaranty universal and continuing access to learning*
- *Visibly raise levels of investments in human resources*
- *Develop effective teaching and learning methods and contexts*
- *Significantly improve the recognition and appreciation of learning outcomes*
- *Ensure easy access to information and advice about learning opportunities*
- *Provide lifelong learning opportunities as close to learners as possibly*

The European Commission did in the following decade use *soft governance* based on the “Open Method of Coordination” (OMC). Most of the activi-

ties within the policy making were now based on the OMC tool. Old EU programmes for education expired and they were merged together in a common programme. The European Commission implemented from 2007 the “Lifelong Learning Programme”.

The decisions taken by the European Commission were for a decade framed by a work programme called “Education and Training 2010”. It contained guidelines for EU actions and has been revised and evaluated several times which means that the EU has initiated the production of several reports. Much information about the effects of the work programme is accessible on the Internet. The objectives were general:

- *the education and training systems must take up the challenge of quality and efficiency*
- *they must be accessible to all in a lifelong learning perspective*
- *they must be open to society and the world*

Most of the programme activities were measured in numbers according to *indicators* selected by the European Commission and the results of “Education and Training 2010” were actually disappointing. The reasons are many and the unexpected inclusion of 14 new EU member states is one of them. Another is the continuing financial and economic crises in Europe.

A work programme for “Education and Training 2020” was adopted by the Council of the European Union in 2009. The current work programme includes a new policy tool called *mobility* and it contains specific objectives:

- *making lifelong learning and mobility a reality*
- *improving the quality and efficiency of education and training*
- *promoting equity, social cohesion and active citizenship*
- *encouraging creativity and innovation, including entrepreneurship at all levels of education and training*

A PARADIGM SHIFT

The work programme “Education and Training 2020” implies for EU member states that their education and training systems sooner or later will include policy tools as *lifelong learning* and *mobility* and that the relevance of the national curricula will be reduced. This move is sometimes described as a shift of paradigm: The paradigm for national policies and practices is shifting from thinking in education to thinking in learning.

The two following planning models may serve as reference points for discussions about the existence of a paradigm shift as well as the consequences for practice:

	INPUT	PROCESS	PRODUCT
OLD	<i>curricula</i>	<i>teaching</i>	<i>processesexams</i>
NEW	<i>problemslearning</i>	<i>processeslearning</i>	<i>outcomes</i>

The old planning model is mainly based a top-down approach: The curricula are negotiated by national policy makers (meso level), implemented by providers (micro level), and taught by educators (interaction level). The model should be read from left to right: 1) Curricula is the point of departure, 2) the next step is a process based on efforts done by educators who define themselves as teachers and 3) the final step is exams based on assessments done by educators. The practice is teacher-centered and the curricula are linked to certain well-described academic disciplines.

The new planning model is mainly based on a bottom-up approach and the model should be read from right to left: 1) Learning outcomes is the point of departure and includes descriptors telling what learners are expected to know, to understand, and to do in a certain context, 2) the next step is the work of learners who are made responsible for their own learning processes while educators define themselves as facilitators, 3) the final step is the identification of a problem within the society which motivates learners. Studies of problems in the society are in principle not linked to a certain well-described academic discipline because self-directed learners may work in an interdisciplinary way.

We may summarize by saying that the old planning model is linked to the *supply* of specific textbooks while the new planning model is linked to the *demand* of specific learning outcomes. What are stakeholders within the national economies asking for? Actually, learning outcomes are the returns of public investments. The practice is as in the guidelines for the use of ECTS linked to the needs of the end users that are the learners and the societies.

KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING

The OECD established in 1997 a project called “DeSeCo” (Definition and Selection of Competencies) where the aim was to describe a number of *key competencies useful for a successful life for individuals and a well-functioning society*. Policy makers in the EU took over and the policy formulation ended with a recommendation of eight key competences which in 2006 was passed by the European Parliament and the Council of the European Union:

- 1) Communication in the mother tongue
- 2) Communication in the foreign languages

- 3) Mathematical competence and basic competence in science and technology
- 4) Digital competence
- 5) Learning to learn
- 6) Interpersonal, intercultural and social competences and civic competences
- 7) Entrepreneurship
- 8) Cultural expression

The eight key competences are promoted by the EU which means that the concept of *competence* has been established as a policy tool. A general definition of competence is: Something that you are able to do in a certain context. We may according to the new planning model say that all competences are products of *learning processes* and one consequence of this saying is that competences cannot be categorized as a new kind of curricula: Competences are *learning outcomes*. The EU did in 2006 not argue for transnational curricula: EU member states are recommended to include the eight key competences in their long term planning of the specific learning outcomes which will be produced by the national education and training systems.

However, some countries are silently resisting the recommendations from the EU. A comparative study of strategies for lifelong learning in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden published recently by Nordic Council of Ministers has shown that inclusion of the EU recommendation of the eight key competences is having a low priority. The general argument is that these competences already are produced as learning outcomes due to the existence of older national strategies.

The European Commission is according to the principle of subsidiarity formulating policies in relation to problems which may be categorized as transnational problems. Some problems are mainly caused by the globalization processes which in fact have become concrete realities in all EU member states. National policy makers are using the EU policies as their legitimate reference points and EU member states are voluntarily coordinating their formulation of education policy and are hereby accepting the OMC tool. The OMC is based on an approach which is bottom-up in relation to stakeholders and the EU appreciates when member states invite stakeholders to participate in the formulation of national policies.

EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORK FOR LIFELONG LEARNING

The European Parliament and the Council for the European Union recommended in 2008 the establishment of the “European Qualification Framework for Lifelong Learning” (EQF) which according to the policy document includes a description of a transnational framework consisting of eight levels where each level is defined by a set of descriptors indicating the learning outcomes. The following illustration is taken from the policy document published by the European Commission:

	Knowledge
	In the context of EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual.
The learning outcomes relevant to Level 1 are	<ul style="list-style-type: none"> • basic general knowledge
The learning outcomes relevant to Level 2 are	<ul style="list-style-type: none"> • basic factual knowledge of a field of work or study
The learning outcomes relevant to Level 3 are	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge of facts, principles, processes and general concepts, in a field of work or study
The learning outcomes relevant to Level 4 are	<ul style="list-style-type: none"> • factual and theoretical knowledge in broad contexts within a field of work or study
The learning outcomes relevant to Level 5 are	<ul style="list-style-type: none"> • comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge
The learning outcomes relevant to Level 6 are	<ul style="list-style-type: none"> • advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles
The learning outcomes relevant to Level 7 are	<ul style="list-style-type: none"> • highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research • critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields
The learning outcomes relevant to Level 8 are	<ul style="list-style-type: none"> • knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields

The knowledge described on Level 1 is the kind of knowledge that the EU wants all young citizens to possess when they leave compulsory schooling and the knowledge on Level 8 is supposed to be the outcome of doctoral studies. Level 6, 7, and 8 are identical with the learning outcomes earned after academic studies on bachelors, masters and doctors levels in accordance with the Bologna Process. The thinking behind this understanding of *knowledge* was not difficult to integrate into national policy making. However, the EU understanding of *skills* and *competence* caused problems for policy makers in several EU member states:

Skills	Competence
In the context of EQF, skills are described as cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments).	In the context of EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy.
<ul style="list-style-type: none"> • basic skills required to carry out simple tasks 	<ul style="list-style-type: none"> • work or study under direct supervision in a struc-
<ul style="list-style-type: none"> • basic cognitive and practical skills required to use relevant information in order to carry out tasks and to solve routine problems using simple 	<ul style="list-style-type: none"> • work or study under supervision with some autonomy
<ul style="list-style-type: none"> • a range of cognitive and practical skills required to accomplish tasks and solve problems by selecting and applying basic methods, tools, 	<ul style="list-style-type: none"> • take responsibility for completion of tasks in work or study • adapt own behaviour to circumstances in solving
<ul style="list-style-type: none"> • a range of cognitive and practical skills required to generate solutions to specific problems in a field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • exercise self-management within the guidelines of work or study contexts that are usually predictable, but are subject to change • supervise the routine work of others, taking some responsibility for the evaluation and improvement of work or study activities
<ul style="list-style-type: none"> • a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems 	<ul style="list-style-type: none"> • exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change
<ul style="list-style-type: none"> • advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study 	<ul style="list-style-type: none"> • manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts • take responsibility for managing professional development of individuals and groups
<ul style="list-style-type: none"> • specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields 	<ul style="list-style-type: none"> • manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches • take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams
<ul style="list-style-type: none"> • the most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice 	<ul style="list-style-type: none"> • demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research

Small countries as Denmark were able to develop a National Qualification Framework (NQF) which was almost identical with the EQF while bigger countries as Germany with the many regions had to overcome difficult negotiations with national stakeholders. The negotiations ended in the German case with a fourth column. The Germans are having one column for *social competence* and another for *autonomy*.

This study categorizes the EQF as a policy tool because it contains prescribed *learning outcomes* and it notes that attitudes are not included. A similar policy tool has in the past been implemented by countries excising a liberal market economy (Australia, England, Ireland, New Zealand, Scotland, and South Africa).

The political intention is to make learning outcomes transparent for all stakeholders and the European Commission expects that the implementation of NQFs will make the validation of *non-formal and informal learning* less complicated. The EU recommendation of a set of “Common Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning” (2004) had limited effect in several EU member states. It is hoped that a successful implementation of NQFs will make the benefits for learners, providers, workers, and employers so transparent that validation and transfer of credits within and between education and work will be met by fewer barriers. It is important to note that the EU wants the NQF tool to become relevant for the development of settings within working life.

When transnational policy tools are included in national policy making is a majority of EU member states faced with a linguistic challenge: How to translate the transnational policy tools which are expressed in a foreign language into mother tongue? Maybe a translation is not needed? Maybe policy tools as *lifelong learning, OMC, mobility, key competences, and national qualification frameworks* expressed in Euro-English can facilitate the policy formulation as well as the policy implementation?

LITERATURE

Cort, P. (2010), Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. In: *European Educational Research Journal*. Volume 9, Number 3 (pp. 304-316). Accessible on the Internet.

Ehlers, S. et al. (2011), *Effektive strategier for livslanglæring i de nordiske lande*. København: Nordisk Ministerråd.

Grek, S. (2009), Governing by Numbers: The PISA effect in Europe. In: *Journal of Education Policy*. Volume 24, Number 1 (pp. 23-37).

Halase, G. & A. Michel (2011), Key Competences in Europe: Policy formulation and implementation. In: *European Journal of Education*. Volume 46, Number 3 (pp. 289-306).

Holford, J. et al. (2008), *Patterns of Lifelong Learning: Policy and practice in an expanding Europe*. Wien and Berlin: Lit Verlag.

Pepin, L. (2007), The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. In: *European Journal of Education*. Volume 42, Number 1 (pp. 121-132).

Pepin, L. (2011), Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. In: *European Journal of Education*. Volume 46, Number 1 (pp. 25-35).

Tuijnman, A. & A.-K. Brostrøm (2002), Changing notions of lifelong education and lifelong learning. In: *International Review of Education*. Volume 48, Number 1-2 (pp. 92-110).

POLICY DOCUMENTS (accessible on the Internet)

Danish Agency for Universities and Internationalisation (2011), *Danish Qualifications Framework for Lifelong Learning* (PDF).

Deutscher Qualificationsrahmen für Lebenslanges Lernen (2011), *The German Qualifications Framework for Lifelong Learning*.

European Commission (1995), *The ECTS Users` Guide*.

European Commission (2000), *Memorandum on lifelong learning* (PDF).

European Council (2004), *Common Principles for the Identification and validation of non-formal and informal learning* (PDF).

European Parliament and Council of European Union (2006), *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning*. (PDF).

European Parliament and Council of the European Union (2008), *Recommendations of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the Establishment of the European Qualification Framework for Lifelong Learning* (PDF).

Nordic Council of Ministers (1995), *Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

OECD (1996a), *The Knowledge-based Economy* (PDF).

OECD (1996b), *Lifelong Learning for all*. Paris: OECD.

Søren S.O.J. Ehlers
National Centre for Competence Development
Aarhus University
Kopenhagen, Danska

LEARNING OUTCOMES

A study of policy tools provided by the EU

Apstrakt: Obrazovna politika 21. veka u mnogome utiče na obrazovnu praksu što dovodi do toga da ne mogu da se ispoštuju neki trendovi u obrazovanju u Evropi. Evropska Unija utiče na propisivanje međunarodnih propisa kako bi promenila trenutni način izvođenja prakse te zbog toga podržava istraživanje u oblasti obrazovanja. Članak govori o idejama, modelima i strukturama koje bi mogle da omogućе diskusije među edukatorima sa ciljem da se razmotri i razume pozadina trenutnih promena u ovoj oblasti.

Кljučне речи: kompetencije, obrazovna politika, ishodi učenja, okvir kvalifikacija.

Péter D. Radó
Educational policy analyst, senior consultant,
Expanzió Consulting Ltd.
Budapest

УДК: 371:005
ИД БРОЈ: 192072204
Оригинални научни рад
Примљен: 12. јануар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

A SKETCH ON THE GOVERNANCE CONTEXT OF EDUCATIONAL POLICY-MAKING

Abstract: The paper aims at offering a brief outline of the governance context of educational policy-making. It starts with an overview on the major sources of an integrated approach to effective educational governance: the “good governance” theory, the affective public management literature, the meta-evaluation findings on effective educational policies and the effective public policy-making literature. After sorting out the criteria of effective governance with structural implication an integrated model of governance is suggested that is based on empowerment, performance management and professional support. The paper outlines those characteristics of mainstream governance systems that allow for building the proposed educational governance model and looks at the effect of effective governance on the extent to which educational policy-making is open, evidence-based and results in implementable policies

Key words: education, governance, educational policy

This outline on the complex relationship between governance of education and educational policy-making is in fact a preliminary draft. The aim of this paper is to provide a structured, comprehensive but concise overview of the most important matters in relation to the interplay between the two distinct, but overlapping government functions. Thus, this draft will be followed up with much more in depth analysis and elaboration.

It is important to keep in mind, that the distinction between *governance* and *policy-making* is rather ambiguous. There is no space here for sophisticated attempts to develop clear definitions. Therefore, undertaking the risk of rude simplifications, on the following pages governance will mean all institutionalized activities aiming at operating the education system, policy-making will mean problem solving oriented intervention into the way, how the system is operating. Even this separation between operating and change may cause certain uncertainties but for the purposes of this analysis hopefully it may temporarily serve us well.

Being this paper a draft outline of a very complex matter, it is deliberately overloaded with figures. These figures are not simply illustrations serving the better understanding of text by visualization. Their function here is structuring, so sometimes certain sections of the text of the paper are supporting the understanding of the figures, and not vice versa.

1. AN INTEGRATED APPROACH TO THE GOVERNANCE OF EDUCATION

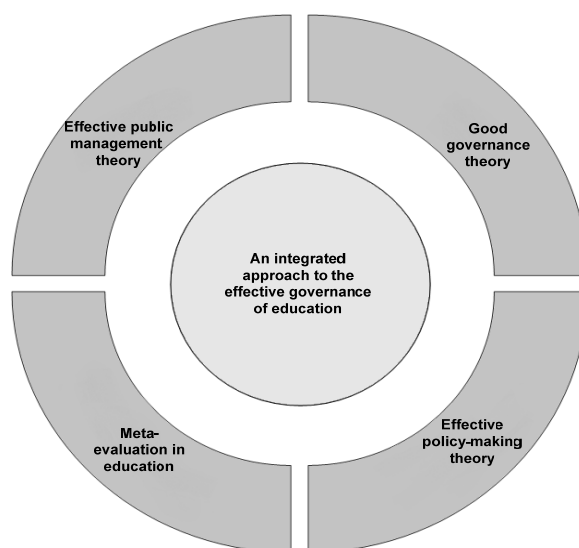
Being good governance is the most important asset of all countries, effective governance of education is one of the main concerns of academic studies, policy-makers and international development agencies. The problem that we are facing therefore is not the lack of literature, quite the opposite. However, governance of education is studied and analyzed from many different angles, very often not even using the term of “governance”, discussing the institutional conditions of “policy” or “management” instead. There are approaches and studies that are rather general addressing governance and management related matters irrespectively from the specific public service sectors, and there are others that build on the accumulated knowledge about the institutional-structural characteristics of effective education systems. In very general terms, the challenge is the creation of an integrated approach to effective educational governance on the basis of the findings of management, public policy and education sciences.

1.1 THE SOURCES OF AN INTEGRATED APPROACH

In my view, when considering the sources of a comprehensive approach to educational governance, four major pools of studies deserve special attention: (1) the “good governance” literature, (2) the effective public management literature, (3) the meta-evaluation findings of education sciences on effective educational policy and (4) the literature on effective public policy-making and implementation.

Integrating all these very diverse academic or practical approaches into one single framework for governance of education has its limits and serious difficulties, that starts with the harmonization of the vocabularies of the various fields of study. This would require a great deal of systematic effort that is far beyond of the scope of this paper. However, certain brief signals about the underlying logic of such efforts can be shared.

Figure 1. The sources of an integrated approach to educational governance



GOOD GOVERNANCE LITERATURE.

The studies on “good governance” grew out from the practical needs of the international development “industry” in the eighties and are based on the recognition that the effectiveness of development programs is largely determined by the maturity of institutions. (Van Doeveren, 2011.) In a sense, the growing interest in good governance is fed by failures; the need to avoid the negative impact of bad governance, such as corruption, the “resources curse”, failures of combating poverty, etc. The growing interest in the political, policy and institutional context of development led to two mutually enriching investments: the systematic accumulation and analysis of the experience of international donor agencies in developing countries and a growing number of academic studies on the matter based on comparative analysis. (The World Bank played an outstanding role in directing the interest of both types of activities in the course of revising its strategy at the end of the eighties. Ever since, the actual views of the Word Bank are dominant in the discourse on good governance.)

All these efforts led to gradually fine-tuned lists of the normative criteria of “good governance” that are aiming at informing international donor programs that directly or indirectly target the institutional context of any kind of developments. The following figure contains a widely shared list of characteristics of good governance.

Figure 2. The characteristics of “good governance”



Source: UN-ESCAP¹

EFFECTIVE PUBLIC MANAGEMENT LITERATURE.

The perceived crisis of the welfare states in the eighties, especially the more and more extensive experience of the various failures of the “long route of accountability” (i.e. the failure of governments and self-governments to ensure that public service providers respond to the needs of citizens) led to an emerging new approach called New Public Management (NPM) that became the mainstream management school very fast. (World Bank, 2004., Radó, 2010.) NPM is based on the assumption that strengthening “consumer” influence and expanding choice will lead to greater efficiency and accountability. By placing ever greater responsibility to the service provider institutions, in education it created momentum to decentralization by increased school autonomy. The New Public Service school (NPS) emerged at the beginning of the nineties partly in reaction to the increasingly influential NPM school. In contrast to the strong focus of NPM on individual interests, NPS emphasized collective interests, so the studies of this approach concentrate on the reinforcement of the responsiveness and openness of governments and self-governments by the empowerment of citizens. (Denhardt, 2001.) The literature of both schools greatly contributed to the evolution of educational governance and management systems.

EFFECTIVE EDUCATIONAL POLICY LITERATURE.

Ever since the international student achievement assessment programs allow for comparative meta-evaluation, unfolding the characteristics of schools

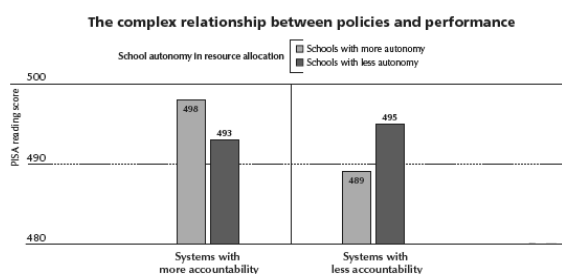
¹ UN ESCAP: What is good governance? <http://www.unescap.org/pdd/prs/ProjectActivities/Ongoing/gg/governance.asp>

that are able produce high student performance has been one of the Holy Grails of education science. The list of such characteristics become more and more sophisticated over the time and provided educational policy and development with extremely valuable insight. (Scheerens et alia, 2003.) The PISA survey of OECD having more and more countries participating increased the level of meta-evaluation and drove the attention to educational policies at the systemic scale that have the potential to result in high average student performance. Interestingly enough, the findings of the rather new types of studies are much more governance than policy related in its narrow sense of the later.

One of the latest distillations of this type of analysis is a leaflet published by OECD itself summarizing the connection among performance, accountability and school autonomy. (OECD, 2011.) The two major conclusions of the analysis are:

- In educational systems with bigger professional school autonomy the overall performance of students is unambiguously higher.
- Greater school autonomy in terms of the use of all sorts of resources leads to higher average student performance if there is any kind of professional accountability system in place. (See: Figure 3.)

Figure 3. Autonomous use of resources, accountability and student performance



Source: OECD 2011.

EFFECTIVE PUBLIC POLICY-MAKING LITERATURE.

In spite of the prevailing incremental approach to public policy-making, the number of studies on the relationship between governance and policy is tremendous. (Here we are often wrestling with the ambiguity of the applied terms, again.) If we attempt to identify those characteristic of high quality policy-making that have major implications for governance, three normative criteria are emerge: (Radó, 2010.)

- *Openness of policy-making* . In relation to the process of policy-making (i.e. identification of problems that call for public intervention, planning and decision-making) openness is a major effectiveness concern. It is the

involvement of all possible stakeholders that ensures the understanding of the causal relationships behind the problem and enables policy makers to consider the effects or side-effects of various policy instruments. Being policy makers are most typically governance actors, open policy-making is best ensured in open government systems with formal and institutionalized consultation mechanisms.

- *Evidence-based policy-making*. Although policy making has its own sources of information (most importantly: policy and program evaluation), the large majority of policy relevant information is produced by governance and management mechanisms on a regular basis, such as regular testing of the achievement of students, inspection, management information systems, financial audits, etc.
- *Implementability of policies*. One of the most important conditions of effective policy-making is the capacity of governments to actually implement the policies. (Policies are designed with having in mind the available instruments for implementation.) As it is obvious from the growing policy implementation literature, the best institutional environment for successful implementation is provided by those educational systems, in which schools are not simply execute policy expectations that were showered on them, but has the space for interpretation and reflection within the framework of school autonomy.

1.2 AN INTEGRATED MODEL OF EFFECTIVE EDUCATIONAL GOVERNANCE

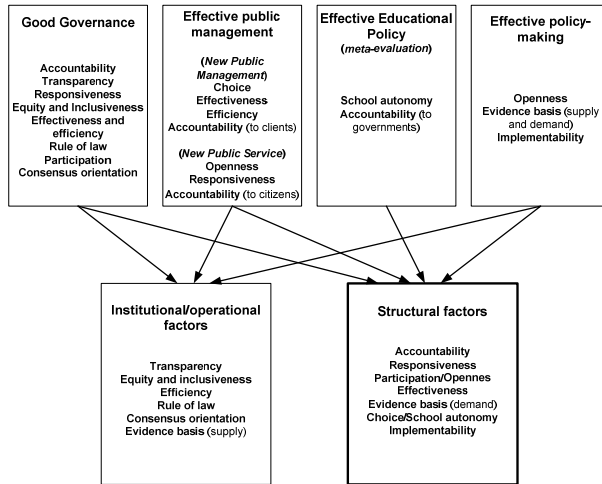
If we extract from these four sources those criteria of effective educational governance that they emphasize, we see many common or overlapping ones. For the purposes of this paper it is worth to do some selection: we need to sort out those ones that entail implications for the structural features of educational governance and should set apart those having rather institutional or operational implications.

The question that now emerges, how are the structural factors of good educational governance translate to the desirable way, how governance is organized? It is important to bear in mind, that these criteria have implications for the way how schools are operated and for the actual governance instruments applied to ensure that these requirements prevail. The major implications of the individual structural factors are the following:

- *Accountability*. As far as accountability is concerned, there are three relationships that are equally important: school should be hold accountable by the governments, by their owners and by their “clients” (parents, stu-

dents). It calls for a complete performance management regime in education that is open to all of these external expectations.

Figure 4. Selection of structural and institutional/operational characteristics from the four sources of the integrated approach



- *Responsiveness.* When it refers to the responsiveness of the government to the very diverse needs of the citizens, its structural implication is local ownership of schools. When we consider the responsiveness of schools to the needs of their clients, we need to ensure that schools operate those organizational procedures that reveal these expectations and incorporate them into their operation.
- *Participation/openness.* These criteria also apply for both the way how schools operate and to the framework that allows for stakeholder participation in decision-making with the same implications as in the case of responsiveness.
- *Effectiveness.* In education effectiveness refers to the actual balance between the amount of inputs and educational outcomes. The primary implication of this is a system with very strong learning outcomes focus. It should be supplemented with mechanisms that ensure the efficient use of all financial and human resources in order to maximize learning outcomes.
- *Evidence basis.* In spite of the widely shared simplification of this criterion it does not refer to “more research”. Instead, its key implication is the importance of all sorts of governance and management activities that generate demand for information and knowledge. At the level of service

providing institutions it is often summarized as the need to make the schools learning organizations.

- *Choice/school autonomy*. School autonomy has three equally important dimensions: fiscal autonomy in the use of budgets, organizational autonomy and professional autonomy. At a systemic scale the most important implication of choice and school autonomy is the contemporary pattern of governing by expected learning outcomes (i.e. not by detailed regulation of the teaching-learning process).
- *Implementability*. The implementability of educational policies largely depends on the capacity of schools to initiate and manage changes. This capacity depends on their internal institutional-professional preparedness. In addition to that, change always generates a great demand for external professional support that the network of educational support services should satisfy.

What adds up from all these requirements is the “ideal” structural framework of contemporary mainstream educational governance. On the one hand it is based on creating autonomous schools that are perpetually adjust to external expectations, on the other hand these schools should be surrounded with five sets of instruments: (Radó, 2010)

1. A system of setting goals and targets for education that schools are easily interpret and incorporate into their own goals and targets (school program or curriculum). The more and more widely used instrument for this purpose is setting performance standards that are built into the curricula (i.e. standard-based curriculum) or issued as separate outcome regulation documents (e.g. examination requirements).
2. Empowerment that means two things: those mandatory activities and procedures deployed to schools that make the schools able for reflection and to adjust to diverse expectations (i.e. school-based program, self-evaluation based school improvement or quality management, broadly determined school management authorities) and the development of all sorts of organizational and professional competencies that these activities require.
3. A quality evaluation system that is based on external school evaluation (contemporary inspection), that is supported by regularly produced external student performance assessment data and that feeds quality evaluation information back to all interested actors: governments, the owners of schools, the parents and to the schools themselves.
4. A rich and easily accessible, demand driven professional support system for schools, individual teachers, students and their parents.
5. In case of poor school performance (“school failure”) a targeted and development-oriented intervention mechanism. (Setting goals, the eva-

luation of quality and effectiveness and intervention in failing schools – if carefully connected – add up to a complete public service performance management system.)

Figure 5. The construct of the “mainstream” educational governance model



2. THE BASIC CHARACTERISTICS OF GOVERNANCE IN EDUCATION

The next question that we should ask is the following: what determines the ability of an educational governance system to apply those instruments that were briefly outlined in the previous section? There are four problems that are essential in understanding the space for creating an educational governance system that is able to live up to all these expectations: (1) the nature of the relationship between politics and policy-making, (2) the extent of decentralization, (3) the maturity of the instruments of governance and (4) the acculturation of management by planning.

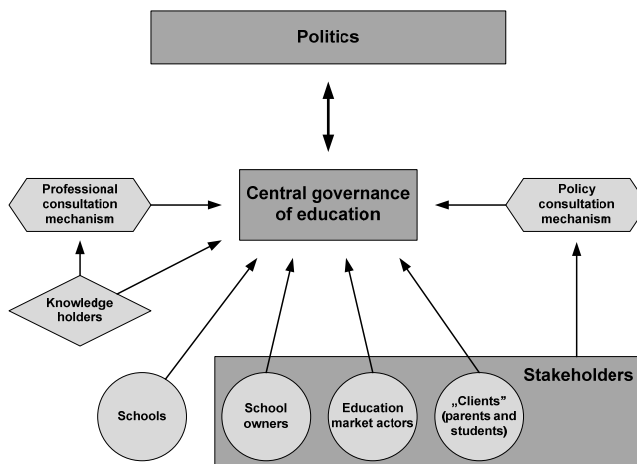
2.1 POLITICS AND POLICY-MAKING

It is obvious, but too often ignored, that the political “superstructure” largely determines the extent, to which governance can be regarded as a relatively autonomous system. The problem of the interplay between politics and governance is typically a marginal matter for political science. Also, manage-

ment studies incline to consider the impact of politics as a “polluting factor” that too often messes up clear governance and management regimes. However, even a superficial first look at the problems indicates that the dynamics of politics and governance calls for serious scrutiny. For example, the reason why the departments serving the president of the United States are called “administration” is the fact that most central (federal and state level) policy decisions in the US are per definition political decisions made by legislative bodies through a regulated, transparent and open process.

What is much closer to our concern is the European continental model in which governments are in the focus of policy-making and policy decisions are to a large extent government decisions. (Of course, these decisions are made on the basis of political mandate, the authority of governments is based on laws and the available resources are determined by legislation.) In this model – among normal circumstances – the relationship between politics and governance is a rather balanced one. The reason for this is the fact that since the central role is played by governments and ministries, the mechanisms of stakeholder and professional consultation operated by governments, the sources of the necessary information and the required knowledge basis are also tied up to the governments. In addition, the institutions that are critical for policy implementation are controlled by governments. This is the reason why policy decisions requiring legislative action are typically prepared by governments that increases the weight of government agencies. Thus, in spite of all formal and informal intermixes, governance operates as a system relatively distinct from politics.

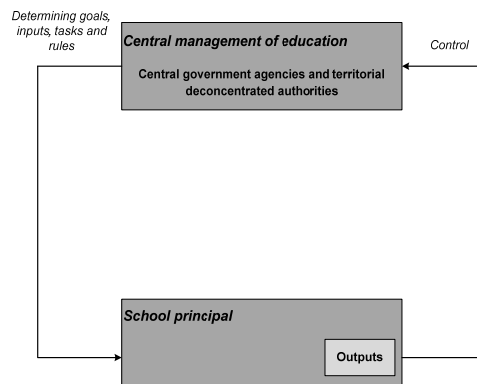
Figure 6. The balanced relationship between politics and educational governance



2.2 THE EXTENT OF DECENTRALIZATION

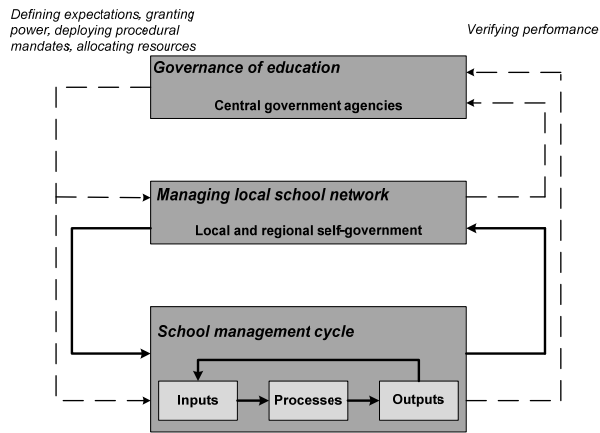
When looking at the characteristics of educational governance systems their most important feature is the extent, to which they are centralized or decentralized. In highly centralized public administration systems the prevailing pattern of governance is administrative management through a single management cycle. (Territorial deconcentrated authorities or agencies are in fact part of the central machinery that simply strengthen its outreach.) In other words: in centralized systems the distinction between governance and management is meaningless; the large amount of administrative decisions made in a ministry of education on a daily basis do not leave room for any other means of governance than extremely detailed regulations. Also, in such systems the actors of “governance” are exclusively administrative ones.

Figure 7. The single circle administrative management of education in centralized systems



At the other end of the centralization-decentralization spectrum management decisions are not made in ministries of education almost at all. They are either made by the management of the schools within the primary cycle of management inside of the schools (i.e. decentralization to schools), or made by the owners of schools, most typically by the councils or mayors of self-governments within the secondary cycle of management (i.e. public administration decentralization). An additional impact of decentralization is that most management decisions are made by non-administrative actors: politically elected layman in a self-government council, school directors, the conference of teachers, etc. The tertiary cycle is basically reserved for governance with the overall mission of ensuring the smooth operation of the primary and secondary management cycles. As a consequence, in terms of its actors, functions and instruments, governance become fundamentally distinct from management.

Figure 8. Governance and management circles in decentralized education systems



2.3 THE MATURITY OF THE FUNCTIONAL SUB-SYSTEMS OF GOVERNANCE

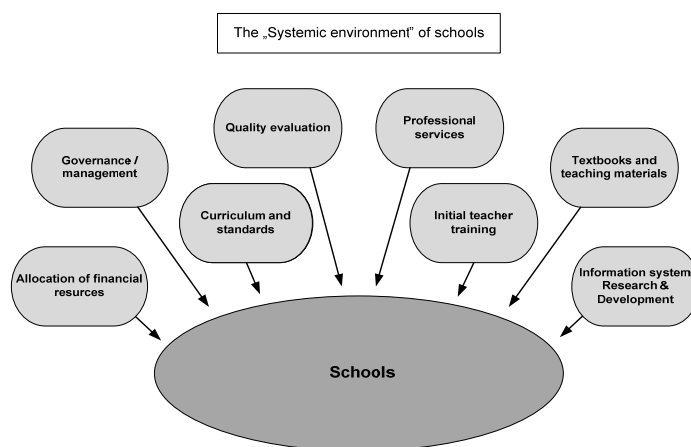
There are two major impacts of decentralization that change the nature of governance: (1) the functional differentiation of governance and, as a consequence, (2) the emerging line between schools and their “systemic environment”.

The liberation of governance from administrative management functions generates need to regain the “lost control” that inevitably results in investments into the means of indirect governance. This speeds up the functional differentiation within the governance system. Various functional governance instruments, such as quality evaluation, financing, “content regulation” (i.e. curriculum and standards), etc. are seceding from the originally unitary central management machinery and becoming distinct sub-systems of governance. (Still, management, that is, the allocation of decision-making competencies among various levels and actors remains to be the “critical path” of governance, to which all other sub-systems are adjusted.) Nevertheless, all other functional governance instruments generate demand for the rise of new professional competencies (in certain cases even new professions), develop their own institutions and procedural rules, as well as their own ethical codes. Paradoxically, when all administrative management activities are deployed to lower level, the size and scope of governance start growing and the real art of governing education systems turns into being able to maintain consistency within the governance system.

Parallel to this, central government owned professional service institutions more and more fail to catch up to the growing diversity of the support needs of schools. In many countries it results in the appearance of market (or quasi mar-

ket) services that schools consume, such as the markets of textbook publishing, in-service training, counseling, coaching, etc. The consequence of this development is that the control over this vital resources moves from governments to the schools as clients of such services and the role of governments narrows to financing and quality control. The combined impact of the functional differentiation of governance and the new consumer role of schools on different markets of services radically alter the space (i.e. the systemic environment) within which schools manage their core educational activities and increases the weight of their organizational activities. This is the underlying process that makes the “whole school approach” prevailing in contemporary governance regimes and educational policies.

Figure 9. The “systemic environment” of schools in decentralized education systems



2.4 MULTILEVEL SYSTEM OF MANDATORY MID-TERM PLANNING

Although mid-term planning may appear to be a simple technical issue, in fact this is the instrument that imposes the greatest impact on the culture of educational management and that has the potential to properly connect the earlier mentioned three cycles of governance/management. Therefore, in spite of the fact that mandatory mid-term planning is an institutional/operational matter it should be mentioned among the structural characteristics.

In systems that are based on centrally performed administrative management, strategic steering of the flow of resources, students, capacities and information is very weak, therefore, annual operational planning prevails as a basis for administrative reporting. In such systems mandatory mid-term planning – if exist – serves as a mere symbolic communication instrument that short-term me-

asures and interests easily and regularly overwrite. Contrarily, in decentralized systems connected multilevel mid-term planning is the most important activity for bringing consistency into the very diverse actions of many different actors working at many different levels, as well as into the operations of various functional governance instruments. Shortly speaking: top-down and bottom-up planning is the cement of the whole governance building. In these systems the function of annual planning is different, too: it serves the operationalization of mid-term plans.

3. THE IMPACT OF THE CHARACTERISTICS OF GOVERNANCE ON POLICY-MAKING

Policy-making is intervention for solving problems that occurs in a specific systemic context. When outlining the characteristics of good educational governance, our contemporary understanding of the systemic conditions of high quality policy-making were dealt with as one of the multiple sources for identifying the structural factors that may make the governance of education effective. Now we make the tour to the opposite direction and look at the potential impact of the above described pattern of governance on the quality of educational policy-making. As it was mentioned earlier, high quality policy-making is open, evidence-based and produces policies that are implemented.

3.1 IMPACT ON THE OPENNESS OF POLICY-MAKING

As it was mentioned in section 2.2, in a decentralized education system central government agencies are not the only actors who are in charge for solving problems; self-governments managing local school networks and managers of individual schools are also policy-makers within the scope of their decision-making authority. It is not only the dramatically increased number of policy-makers that makes policy much more open. Also, all of these policy-makers have their own stakeholders to be involved and consulted: local employer associations, NGOs, parents in the school boards, trade union branches in schools, local educational service providers, etc. As a consequence, decentralization increases the outreach of policy-making, too. However, as at the national level, stakeholder involvement does not occur automatically. In addition to that, the lower is the level, where serious problems are to be addressed the bigger might be the probability that certain groups with weaker voices will not be heard.

3.2. IMPACT ON THE INFORMATION AND KNOWLEDGE SUPPLY OF POLICY-MAKING

THE INCREASED DEMAND FOR INFORMATION

In centralized systems the information and knowledge needs of policy makers is very limited and typically satisfied by aggregated statistical data reported by the schools annually and by the huge administrative reporting burden that such systems impose on school directors. The reason for the very low demand for information lies in the very simple administrative and regulative operations of ministries. Too much information would be even counter-productive, because by revealing the complexity and diversity of local and institutional contexts it would question the validity of the illusionary façade of unity that extreme standardization creates. In addition to this, the political “spoil systems” (i.e. the direct political control over policy-making that is not balanced in centralized systems) reduces the time for nurturing and planning to a short segment of a government term that further reduces the capacity of policy makers to absorb information.

The already briefly described systemic transformation radically changes this. When governance is liberated from administrative management duties and develops its capacity for strategic steering of the flow of students, all sorts of recourses and information, its information and knowledge needs increase to a large extent. In addition to that the integrity of the policy-making space created by the more balanced relationship between politics and policy increases the capacity of policy makers to listen more carefully to evidence. The already mentioned functional differentiation of governance further increases the demand for information, but also it increases its supply. For example, a full fledge quality evaluation system operates regular mechanisms that produces vital policy relevant information.

It is not only central governance that generates demand for information. If actors at regional, local and institutional levels take the responsibility to make decisions and to solve problems by their own, their information needs becoming much larger, too. Especially, mid-term planning based on situation analysis has its large need for information that can't be fully satisfied with centrally provided data sets. Also, the increasing scope of school autonomy and accountability turns the schools information producers for their own needs. For example, self-evaluation typically contains surveying the satisfaction of parents on a regular basis on collecting information about the further career of their graduates.

To sum it all up: the governance pattern that was outlined in the previous sections almost automatically increases the need for information, and also it in-

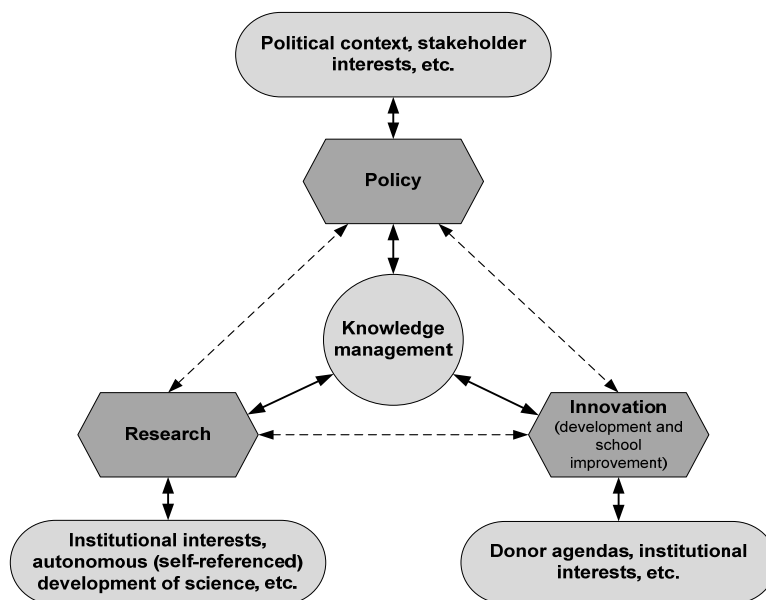
creases the capacity of the system to produce information. It has a tremendous impact on policy-making: it occurs in an information rich environment.

KNOWLEDGE MANAGEMENT: THE RESEARCH-POLICY-PRACTICE TRIANGLE

As we have seen, in the course of systemic transformation a large and growing proportion of the information needs of policy-making is supplied by the governance system on a regular basis. However, the kind of information that governance instrument provide are far from being enough for properly informing policy planning, because indicators may provide essential signals about problems, but do not necessarily allow for understanding the underlying complex causal relationships. Therefore, research remains very important, as more problems becoming visible, it may become even more important. Not even mentioning that in a decentralized system even schools and practitioners outside of the school becoming “consumers” of research provided knowledge.

However, the relationship among educational policy-making, research and practice is always difficult and imperfect because the references that determine the alignment, goals and content of the three types of activities are very much different. Research is a self-referenced activity that – to a great extent – develops its own agenda through an autonomous and organic evolution of the efforts to accumulate scientific knowledge and authenticated by peer researchers. In optimal circumstances, policy-making builds on the evidences provided by research and other information/knowledge producing activities. However, policy-making is never driven completely by evidence; it also incorporates the competing views and interests of various stakeholder groups and that of political forces. (The later can’t be regarded as the “pollution” of policy-making, it is its built-in characteristic.) Educational practice and innovation, that is, development in education is an extremely knowledge-intensive activity, too. However, it is very practical at the same time, so the actors of development rarely have the capacity to “consume” research results directly. In addition to all these, research, policy-making and development all have their distinct and rather different institutional settings that create divergent organizational and individual interests. Therefore, what typically happens is not only a greater need for information and knowledge, but also an emerging need for the mediation of knowledge by knowledge management agencies and activities that provide it according to the very specific needs of policy makers and practitioners, and also generates demand for further research.

Figure 10. Intensifying the flow of knowledge within the research-policy-practice triangle



3.3. THE IMPACT ON THE IMPLEMENTABILITY OF POLICIES

THE REDUCED INTERVENTION PRESSURE ON NATIONAL POLICY-MAKING

If the central government is responsible for everything in education, all problems that effects only a couple of schools fall on the ministries of education imposing a huge pressure for intervention. Obviously, if responsibility is shared with the owners of the schools and with the schools themselves, this pressure is much weaker that allows for selection among problems, for the careful design of policies and for their systematic implementation. Therefore, the effectiveness of policies (i.e. the extent to which they are really implemented) largely depends on the capacity of autonomous actors at lower levels to identify, understand and solve problems on their own. Among these circumstances the alignment of policies is changing, too; instead of addressing the problems directly, policy makers may intervene in order to strengthen the problem solving capacity of self-governments and schools in relation even to very specific target groups or problems without recalling the responsibilities that flow from the actual division of labor.

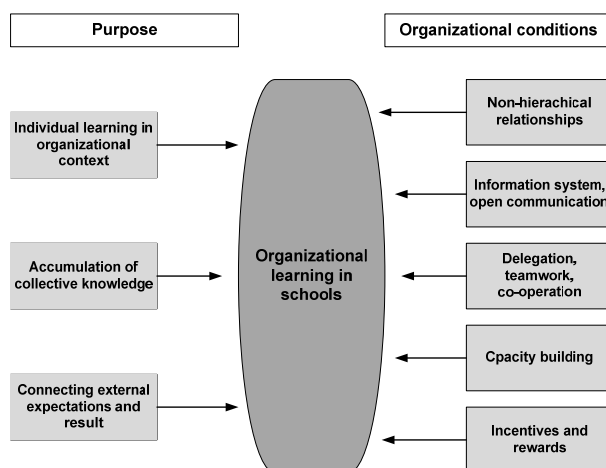
THE ENRICHMENT OF THE TOOLKIT OF POLICY-MAKING

As governments develop the instruments that allow for governance by rather indirect means, policy-making follows this pattern, too. While in centralized systems national policies operating basically by regulation (i.e. deploying a mandate to the staff of the schools), in decentralized systems the weight of supplementary policy tools applied in order to strengthen the willingness and capacity to act according to the mandate is increasing. Persuasion, incentives, institutionalized support and capacity building may become essential policy instruments of implementation replacing the old fashioned “policy by force” practice through bureaucratic monitoring and control. Another impact of the new governance model on implementation is the advantages that the maturity of the functional governance instruments offer. When implementation programs are planned, the above mentioned policy tools are translated to governance instruments. (Radó, 2010.) A financial allocation system that allows for the system wide use of incentives, a management system that is able to intensify policy objectives by incorporating them into mid-term planning at all levels, an inspection service that runs thematic supplementary external evaluation on the basis of actual policy objectives or student achievement standards that incorporate the learning outcomes that a policy intends to promote are all might be powerful carriers of implementation. The maturity, demand driven operation and accessibility of a professional support service network with a rich offer is especially vital if “top-down” implementation is complemented with “bottom-up” implementation that is based on horizontal learning and the exchange of know-how.

THE CAPACITY OF SCHOOLS TO ABSORB CHANGE INITIATIVES

As it might be obvious already, the capacity of schools to absorb policies is a critical aspect of implementation. The common experience of policy makers in centralized systems is that central change initiatives stop and stick outside the gate of schools. The main reasons for this are the extremely low capacity of schools to change and the lack of ownership that would make the staff of the schools willing to change. In a system however, in which the autonomy of schools is not designed to protect the interests of teachers, but to provide the necessary space for reflection and improvement, external policy expectations are much more easily incorporated into the common goals of the schools and turned into action. This kind of organizational operation is often referred to as “learning organization”. Schools are becoming learning organizations if they are learning for the sake of improving the learning of their students. Having no space here for an elaborated discussion on the conditions of organizational learning, the following figure summarizes its basic purposes and organizational conditions.

Figure 11. Organizational learning in schools



TEACHER CENTERED VERSUS SCHOOL CENTERED POLICIES

Finally, a very important aspect of implementability of policies is the way, how the frontline professionals of education are targeted. Policies in centralized systems tend to be very much teacher centered. This policy practice has its serious limits for many different reasons: it attempts to determine the capacity building objectives for teachers on the basis of remote standardized criteria that have very little to do with their actual work in the classrooms, it fails to enhance that intensity of pedagogical cooperation among subject teachers educating the same children that is automatically exist in the first grades, because there is only one classroom teacher who works with the children, it typically creates isolated innovation islands within the schools, it is not able to promote the development of those types of learning outcomes (competencies) that can't be designated to the teachers of one subject, etc. Contrarily, decentralized systems - on the basis of the already mentioned whole school approach - withdrawal from the internal operation of schools and leave human resource management and the arrangements for cooperation among teachers to the management of schools. In a system like this, it is not the individual teacher that should respond to external expectations (that would be obviously hopeless anyway), it is the school as an institution that is accountable for its results.

REFERENCES

- Denhardt, R.B. – Denhardt, J.V.: The New Public Service: Putting Democracy First. In: National Civic Review, 2001/Winter
- Doeveren, V. van: Rethinking Good Governance. Identifying Common Principles. In: Public Integrity, Fall 2011, vol. 13, no. 4.
- Radó P.: Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe. Open Society Institute Budapest, 2010.
- Scheerens, J. – Glas, C. – Thomas, S.M.: Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse, 2003. Swets & Zeitlinger Publishers.
- School autonomy and accountability: Are they related to student performance? OECD, 2011.
- The World Development Report 2004. The World Bank

Петер Д. Радо
Аналитичар образовних политика, виши консултант
Expanzió Consulting Ltd., Будимпешта

УПРАВЉАЧКИ КОНТЕКСТ У КРЕИРАЊУ ОБРАЗОВАНЕ ПОЛИТИКЕ

Резиме: У раду се укратко описује управљачки контекст у креирању образоване политике. Најпре се у раду даје уопштени приказ интегрисаног приступа успешном управљању у образовању, са нагласком на карактеристике државног управљања

Кључне речи: образовање, управљање, образовна политика

Павел Ф. Згага
Универзитет у Љубљани
Педагошки факултет

УДК: 371.13(4)"1990/..."
ИД БРОЈ: 192072460
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА У ЕВРОПИ: ИЗМЕЋУ НАЦИОНАЛНЕ РЕГУЛАЦИЈЕ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈЕ

Апстракт: Предмет рада јесу нови изазови са којима се среће образовање учитеља и наставника у Европи у контексту Болоњског процеса и у времену брзих промена. У том смислу, поставља се низ питања: да ли је образовање учитеља/наставника довољно снажно да настави са темпом развоја из претходног периода; да ли су концепти и идеје даљег развоја добро разрађени и јасни; шта може да осујети постојећи ниво развоја, и сл.

Кључне речи: високо образовање / образовање наставника; национално и интернационално; Болоњски процес; мобилност; европска димензија; политика образовања учитеља/наставника у Европи.

1. УВОД

Велике промене у образовању учитеља и наставника у Европи и у његовом ширем друштвеном и политичком контексту догодиле су се у последњим деценијама. Уколико из ове перспективе упоредимо образовање учитеља/наставника из касних 1980-их година са данашњом ситуацијом у овој области, уочићемо бар четири кључне промене. Прво, образовање учитеља/наставника више није изолована област образовања већ јесте (и треба да се сматра таквим) интегрални део високог образовања и истраживачког рада. Друго, системи високог образовања (и истраживања) у 46 земаља Европе крећу се ка заједничком европском простору високог образовања и истраживања (при чему Болоњски процес има улогу „процеса приближавања“, по-

крећући иницијативу везану за *обласи европских исцраживања* итд.).¹ Потом бисмо могли, као треће поље промена, издвојити процесе европеизације и интернационализације образовања учитеља/наставника, који су много сложенији и компликованији од европеизације и интернационализације образовања учитеља/наставника посматране генерално. И, на крају, истичемо да ова питања *не* треба разматрати само као *евројска питања*, већ их треба сагледати као питања од *глобалној значаја*.

После две деценије промена и напретка, образовање учитеља/наставника у Европи се поново налази пред изазовима због нових обимних промена. Много значајног посла је урађено; ипак, чини се да је дошло до неке врсте *замора* – као да је сада образовању учитеља/наставника потребан одмор да би уживало у резултатима за које се борило протеклих година. образовање учитеља/наставника је ухватило корак са првим вагонима „академског воза“, али може лако бити заборављено на некој малој, забаченој сеоској станици, пошто „воз“ наставља да јури под утицајем сложених процеса, нпр. европеизације, глобализације, академске конкуренције итд. У овом раду ћемо се бавити неким од ових нових изазова. Међутим, за то нам је неопходно да прво успоставимо шири контекст.

2. НАЦИОНАЛНИ СИСТЕМИ У ЕВРОПСКОМ КОНТЕКСТУ

Савремени системи високог образовања – и образовни системи уопште – успостављени су као национални системи, а не као „универзални“ (као у средњем веку) или „глобални“ (какви ће вероватно бити будући) системи. Данашњи национални карактер образовних система је у супротности са „универзалним“ карактером људског знања, разумевања и вештина. Са друге стране, изгледа да је данас он у супротности и са „глобалним“ карактером привреде. Међутим, ове супротности нису обавезно засноване на истим темељима.

О овим супротностима се данас интензивно дискутује. Као последица доминантне економске глобализације, нестају разлике између националних тржишта, при чему национална тржишта све више достижу ниво глобалног тржишта. Упоредо са овим процесом и под притиском глобалног тржишта, националне квалификације се такође изјеначавају широм света. С

¹ ЕНЕА (*European Higher Education Area*) јесте иницијатива националних министарстава просвете (данас има 46 држава: круг је много шири од Европске уније која тренутно има 27 држава чланица) са значајним укључењем званичних ‘партнера’ (нпр. Асоцијација европских универзитета, Националне студентске уније у Европи, итд.), док је ERA (*European Research Area*) иницијатива Европске комисије.

друге стране, у данашњем глобалном свету, концепт универзалног знања добија ново значење и нуди нове могућности (нпр. *културна глобализација*). Међународна сарадња у високом образовању има дугу традицију. Извесно време она је углавном укључивала сарадњу и готово маргиналну размену између *различитих* система, али је почела значајно да се мења од девете деценије двадесетог века, када је упућен позив за повећање мобилности и усклађености између система. Ипак, нису све препреке превазиђене, о чему сведоче емпиријски подаци које ћемо навести у раду.

У овом смислу, Европа – која се од подељености креће ка све већој уједињености – представља веома интересантан случај. Од деведесетих година XX века, национални системи образовања у Европи срећу се са новим изазовима: европска „унутрашња интернационализација“ (европеизација) проширила се на нове области, међу којима је и образовање. Основне нове политичке одреднице јесу: (а) споразум у оквиру „мале“, некадашње Европске уније по којем „Унија треба да допринесе развоју квалитетног образовања подстицањем сарадње између земаља чланица и, ако је потребно, подржавањем и финансирањем њихових активности“ (Мастришки споразум, 1992, чл. 126), као и дубоке политичке промене на источноевропском подручју.²

Болоњски процес је (од 1999) постао најјаснији израз европеизације високог образовања, прокламујући као један од циљева „стварање заједничког европског простора високог образовања до 2010. године“. Тежња ка стварању таквог „образовног простора“ представљала је одговор на „унутрашње“ (европске) изазове, превасходно у смислу позива на приближавање различитих националних система образовања, али, истовремено, и одговор на глобалне процесе.

Ипак, има доста показатеља да овај процес указује и на неколико нових дилемма. Корак по корак, европеизација националних система постала је реалност. Упркос очигледном прогресу, јасно је да се европске земље и даље грчевито држе својих традиционалних система, што је посебно очигледно када се анализира образовање учитеља и наставника као кључна област у којој је Европи заиста потребна већа усаглашеност – не само да би се подстакла мобилност, већ и да би се ојачао културни дијалог путем образовања.

Образовање учитеља и наставника сматра се делом целовитог система европског високог образовања. Да би се разматрале појединости у вези са образовањем учитеља/наставника данас у Европи, важно је (макар оквирно) проценити у којој је фази тренутно Болоњски процес, али и издво-

² Иако су наведене промене, чије су последице велике, веома важне за ширу област образовања, у овом раду није могуће – а имајући у виду предмет рада, није ни неопходно – изнети њихов детаљнији приказ.

јити оне проблеме високог образовања у Европи који би могли да се односе на образовање учитеља/наставника.

Општи циљеви и карактеристике Болоњског процеса³ детаљно су описани и разматрани, те се њима у овом раду нећемо детаљно и систематски бавити. Европске државе и њихове институције високог образовања већ су дубоко зашле у „други део игре“, али још увек су бројна питања која траже одговоре на националном и институционалном нивоу. Већ је наглашено да су неке институције „одлучиле да веома проактивно искористе прилику дату Болоњским процесом тако што су покушале да оптимизују своју позицију уз помоћ новог оквира структурних промена, док су друге избегавале да ревидирају своју наставу све до тренутка када то више није могло да се избегне“ (Reichert, Tauch, 2005, p. 41).⁴

И проактивни и пасивни приступ динамици у високом образовању, заједно са питањима која охрабрују или забрињавају, теку паралелно. Дискусије се одвијају не само на општем нивоу система високог образовања, већ и у специфичним областима (дисциплине, професије). То важи и за образовање учитеља и наставника. Пројекат хармонизације назван Tuning project,⁵ на пример, идентификовао је неприродну ситуацију у образовању учитеља/наставника у контексту имплементације првог и другог „болоњског“ циклуса стицања диплома: „Мада студенти могу остварити укупно 240–320 ЕСПБ за стицање дипломе о завршеним основним студијама, у великом броју држава 300 + ЕСПБ стечених на овај начин не омогућава стицање дипломе о завршеним дипломским студијама“ (Gonzales, Wagenaar, 2005: 77). С друге стране, „док учитељи/наставници у Европи раде у европском контексту, ми и даље знамо веома мало о њиховом ‘европском карактеру’“ (Schratz, 2005: 1).

Питање *Шта је европски учитељ/наставник?*, како је приметио Мајкл Шрац у својој студији за ENTEP,⁶ нема за циљ да створи „стандардизован модел учитеља/наставника“, што није случај само са образовањем учитеља/наставника. Наиме, ово је један од основних принципа Болоњског процеса и свих других данашњих процеса европеизације, јер се различитост се често апострофира као богатство Европе. Прави разлог за забрину-

³ О најзначајнијим карактеристикама исцрпно на вебсајту: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.

⁴ Навод је преведен из документа *Trends 4 Report* из 2005. Године, једног од такозваних „Trends“ извештаја Европске универзитетске асоцијације. Ови извештаји су један од најважнијих извора за праћење и анализу болоњских кретања и остварења.

⁵ <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

⁶ ENTEP: *European Network on Teacher Education Policies*; иницијатива министарства просвете држава чланица Европске уније (покренута 1999), в. на <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep>.

тост јесте неусклађеност система, као и системске препреке које онемогућавају заједничко уживање у овом „богатству“. И болоњски и лисабонски процес поричу да ће прогрес ка стварању заједничког европског простора високог образовања бити могућ уколико транснационална (правна) хармонизација буде почетна позиција и ако се примени приступ „одозго надоле“, што би, с обзиром на садашњу европску реалност, било једноставно политички некоректно.

Европеизација образовања, према томе, не поставља циљ да се постојеће (правне) обавезе и одговорности пренесу на неко транснационално тело. Национална одговорност за образовање је кључна за све земље и остаће тако макар још извесно време. Политичка реалност у Европи зависи од држава чланица. У Европској унији је постигнут јасан концензус око тога да заједница треба да допринесе развоју квалитетног образовања подстицањем сарадње између држава чланица, али се наглашава да ће се при том „у потпуности поштовати одговорност држава чланица за садржај наставе и организацију образовних система и њихове културне и језичке разноврсности“, „искључујући хармонизацију закона и прописа држава чланица“, према Мастришком споразуму (1992, чл. 126).

Међутим, иако је тачно да нема транснационалне правне хармонизације „одозго“, очигледно је да постоји тзв. „bottom-up“ (одоздо нагоре) процес добровољне хармонизације система. С обзиром на високу сагласност садашњих политичких циљева, изгледа да је неопходно да у „новој Европи као друштву знања“ грађани „могу да уче и раде заједно широм Европе, и да у потпуности остварују права на основу своје квалификације, без обзира на то где се налазе“ (Council of the European Union 2002: 42). Ипак, процесом убрзавања приближавања и усклађивања националних система високог образовања постепено се, али неминовно, одређене одговорности пребацују на транснационални ниво.

Нема сумње да су националне власти и даље најгодноворнији чиниоци за спровођење заједнички прихваћених принципа ЕНЕА и ERA, али изгледа да је њихова ексклузивна власт у погледу управљања системима високог образовања релативизирана. Не само да је транснационални ниво успостављен, већ су универзитети, остале институције високог образовања и студентске организације, преузели значајну улогу у спровођењу циљева Болоњског процеса. Постепено спровођење заједнички прихваћених смерница и принципа дошло је до тачке на којој би глас институција високог образовања – заједно са гласом научних дисциплина (студијских области) – могао бити одлучујући за успех целог подухвата. Неке дисциплине и/или студијске области су већ дубоко укључене у заузимање што боље позиције у будућим фазама. У оквиру овог процеса треба да се позиционира и образовање учитеља/наставника.

Одлуке које се доносе на макронивоу значајне су и далекосежне. Стога ће нова реалност високог образовања и даље зависити првенствено од институција. Постоје случајеви добре праксе на институционалном и међуинституционалном нивоу; у току су бројни европски развојни пројекти који подржавају развој курикулума и ораганизацију студија, али и помажу европеизацију и интернационализацију институција високог образовања.

Два су питања од кључног значаја. Прво се односи на степен досадашњег напретка Болоњског процеса, док је друго везано за степен укључености образовања учитеља/наставника у ове процесе (посебно у погледу мобилности и развоја европске димензије). Овим питањима посветићемо додатну пажњу.

3. ОД РАЗВОЈА ДО ПРИМЕНЕ ПРИНЦИПА

Прве године Болоњског процеса првенствено су биле обележене развојем принципа, али је после Берлинске конференције (2003) дошло до брзе преоријентације на примену принципа. Међутим, ова промена је покренула и питање *интерпретације*. Све је више показатеља да напори на националном нивоу нису увек били усклађени и истовремени, па се тако у студији *Trends 4 Report* истиче да „постоје различити модели и брзина увођења нових система“, а о различитим интерпретацијама запажа се следеће:

„Стварање система у коме се диплома лако разуме и може упоредити јесте централни – а за многе и неопходни – циљ Болоњског процеса. Међутим, од 1999, пракса увођења националних система високог образовања у Европи који обухватају два или три циклуса показало је да постоји [...] доста простора за различите и повремено супротстављене интерпретације у погледу дужине и оријентације програма. Посебно остаје отворено питање могућности запошљавања стицањем бечелор дипломе после 3 године студирања у многим земљама“ (Reichert, Tauch 2005: 11).

Такође, када су у питању разлике у научним дисциплинама и/или студијским областима у погледу примене болоњских принципа, у наведеној студији се примећује да је велики број институција потврдио да се брзина реформи и мотивација за њихово спровођење сагледавају веома различито у погледу неких научних дисциплина или факултета. „Изгледа да на неким универзитетима хуманистичке науке имају најмање проблема у оквиру програма за стицање дипломе првог и другог степена; на другим универзитетима изгледа готово немогуће радити нешто што има смисла на бечелор нивоу. Исто важи и за установљене професије, где професионална тела имају значајну улогу у омогућавању или спречавању увођења нових занимања“ (Исто: 12).

У овом контексту, *Trends 4* такође указује на *образовање учитеља/наставника* и бави се значајним питањем:

„Генерално, међутим, ситуација се веома разликује од оне пре две или три године, када су у многим земљама не само медицина, већ и образовање учитеља/наставника, техничке науке, архитектура, право, теологија, ликовне уметности, психологија и друге научне дисциплине били искључени из система са два циклуса. Данас изгледа да се ова рестрикција у већини земаља односи, ако уопште и постоји, само на медицину (и сродне области). [...] образовање учитеља/ наставника и још неке друге дисциплине и даље представљају проблем (у неким националним контекстима више него у другим), и у овој области национални системи експериментишу са разноврсним решењима“ (Исто).

Пут од договорених општих принципа ка „детаљима“ увек је тежак, а очигледан је и у примени болоњских принципа. Све научне дисциплине, студијске области и професионални профили данас се суочавају са притисцима за „хитном и тренутном“ имплементацијом, упркос томе што нису у истој позицији. За сада је једно од горућих питања за већину институција било дизајнирање студијских програма првог и другог „болоњског“ циклуса. Питање постаје значајније када се посматра у односу на (националне) традиције академских професија и нових болоњских принципа флексибилности начина учења и могућности запошљавања дипломираних студената.

У овом смислу, извештај *Trends 4* је могао само да понови да се „дискусије о трајању и сврси програма на бечелор нивоу настављају. Погрешно схватање да Болоњски процес `прописује` структуру 3+2 године и даље је широко присутно. Структура 3+2 је заиста доминантан модел широм европског простора високог образовања, чак и у земљама где институције високог образовања имају могућност избора између три или четири године за стицање бечелор дипломе [...]. На многим универзитетима професори и, у мањем обиму, декани и, понекад, руководство институције, и даље изражавају велику сумњу у погледу могућности да је диплома која се стиче после само три године академски валидна и релевантна за тржиште рада: `могућност запошљавања` ови критичари често виде као синоним за снижавање академских стандарда. Резерве у вези са валидношћу трогодишње бечелор дипломе посебно су снажне у техничким наукама, физичким наукама и ликовним уметностима“ (Исто: 13). Као што се види, извештај није укључио образовање учитеља/наставника у ову групу, али је могућност њиховог запошљавања са бечелор дипломом веома актуелно питање у многим државама. Ипак, нелагодност везана за (ре)креирање нових студијског програма са два циклуса и за могућност запошљавања није само институционално питање. Тешкоће у реформисању старих курикулума и њихова трансформација у нове, „болоњске“ курикулуме, умногоме зависе од систем-

ских иницијатива и/или системских препрека. У извештају *Trends 4* се такође тврди да је „веома значајна препрека бољем прихватању бечелор диплома чињеница да владе многих држава нису у стању да дају јасне примере значаја послова за бечелоре у јавним службама, да прилагоде професионално рангирање овој дипломи, и да позитивно демонстрирају могућности везане за каријеру и плату носилаца бечелор дипломе“ (Исто: 14).

У петом *Trends* извештају, имплементација система са три циклуса коментарисана је са још више критичности. У њему се наводе, с једне стране, „тешкоће у институционалним односима са националним властима“ и „изостанак финансијске подршке реформи“ (Crossier, Purser, Smidt, 2007, р. 20). Међутим, с друге стране, признаје се да постоје и проблеми у академској заједници: прелазак на систем од три циклуса у неким институцијама „изгледа да се десио великим делом изоловано од дебате о разлозима за њено спровођење. Треба поменути да у случајевима када су исказивани негативни погледи на имплементацију, готово увек су то чинили они који нису доводили у везу структуралну реформу и унапређивање наставе у складу са потребама студената као нове парадигме високог образовања, и који нису уочавали снажну потребу да институција поново размотри своју улогу у друштву. Насупрот томе, када су ставови били позитивни, они су готово увек били повезани са ставом да реформе омогућавају да институције понуде студентима образовање које је више у складу са њиховим потребама и које је флексибилније“ (Исто: 21). У овом извештају даље се закључује да се реформа структуре студијских програма у многим случајевима одвија пре реформе садржине програма, на шта посебно треба обратити пажњу кад су у питању образовне науке: „Док различитост у мишљењу и култури представља велику снагу високог образовања у Европи, дотле различитост разумевања и имплементације структуре студијских програма може бити препрека стварања успешног простора високог образовања у Европи. Изгледа подједнако тешко 2007, као и 1999, пронаћи доказе да ‘европска димензија’ високог образовања постаје опипљив аспект институционалне реалности. Иако може изгледати да процес омогућава свима исте структуралне услове, детаљнија анализа открива да неке ‘мале разлике’ могу замаглити слику“ (Исто: 23).

Trends Report има, наравно, и генерални фокус: европско високо образовање у целини. Многи резултати могу се лако применити на индивидуалне дисциплине и/или студијске области, али, са наше тачке гледишта, потребно је изоштрити овај фокус у погледу *йосебних* питања образовања учитеља/наставника.

4. ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА/НАСТАВНИКА И КЉУЧНЕ „БОЛОЊСКЕ“ КАТЕГОРИЈЕ

У овом одељку рада, анализираћемо позицију образовања учитеља/наставника у односу на Болоњски процес и новонастали европски простор високог образовања. Анализа се заснива на прилично једноставном поступку, тј. на изоштравању фокуса на кључне „болоњске“ категорије – европску димензију, могућност запошљавања и мобилност.

Међутим, претходно морамо покушати да одговоримо на неколико питања општијег карактера. Прво, шта заправо подразумевамо под синтагмом *образовање учитеља/наставника*? Знамо да се ради о старој професији, али релативно младој студијској области на универзитетима, с обзиром на то да универзитетско образовање наставног кадра не започиње пре осамдесетих година двадесетог века (у неким државама ни данас није на универзитетском нивоу). Тако је и сам термин *образовање учитеља/наставника* много мање у употреби од термина *обука* учитеља/наставника. Иако аргумената у прилог универзитетском (високошколском) образовању учитеља/наставника, које свакако не искључује професионалну обуку, има све више, термин *образовање (education)* често бива замењен термином *обука (training)* уместо њиховог паралелног коришћења. Да ли је ова терминолошка расправа битна? Можемо са сигурношћу рећи да јесте. Уколико би за образовање учитеља/наставника била потребна само „нека обука“ – макар се она одвијала на високошколском нивоу – не би било потребе за признатом студијском облашћу. Било би довољно високо образовање у оквиру *предметне дисциплине* (математике, језика, уметности, итд.) праћено додатном *обуком* као завршном фазом образовања. Овај „шлаг на торти“ би се могао додати и изван високог образовања, нпр. у оквиру додатних курсева или посебних програма које би организовала министарства просвете. У том случају, настава и образовање не би могли бити независни предмет високог образовања и истраживања. Не би било потребе омогућити учитељима/наставницима да наставе студије у овој области у другом и трећем циклусу (тј. на мастер и докторским студијама), већ би после иницијалног образовања могли да пређу било на „чисту“ предметну дисциплину, било на „чисте“, опште педагошке науке.

Овакво разумевање образовања учитеља/наставника изложено је критици од 1980-их година. Са данашње тачке гледишта, слика је релативно позитивна; изгледа да је образовање учитеља/наставника прихваћено као универзитетска студијска област чак и у широкој јавности, знатно шире од уског круга њихових едукатора. Било је до сада и успона и падова, а неколико питања још увек остаје отворено и још изазива недоумице. Ипак, образовање учитеља/наставника доживело је знатне реформе; ушло је у

нови миленијум помало „уморно“, али унапређено. Нажалост, нема времена за одмор; покренуте су нове реформе.

Може се тврдити да Болоњски процес поставља нове и озбиљне изазове пред садашње образовање учитеља/наставника. Да ли је образовање учитеља/наставника довољно снажно да настави са темпом развоја из претходних година? Да ли су концепти и идеје за даљи напредак добро разрађени и јасни? Шта може да угрози постојећи ниво развоја?

4.1 ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА/НАСТАВНИКА И ЕВРОПСКА ДИМЕНЗИЈА

Последњих 25 година донело је дубоке промене у образовању широм света. Док је основно образовање већ постало стандард за цело становништво у првој половини 20. века, средње образовање је постало такав стандард крајем 20. века. С друге стране, све већа интернационализација високог образовања има много сличности са економском глобализацијом. Међутим, упркос јасним међународним трендовима и одређеном степену интернационалне „стандардизације“, како је већ наглашено, промене у образовним системима су још увек првенствено национално засноване. Чак и у земљама са најснажнијом „интернационализацијом“ и глобалном привредом, школски курикулуми су и даље национално засновани. Изгледа да је тежина коју носе национални контекст и култура одредница са посебним „вишком“ с обзиром на процесе интернационализације и глобализације. У току процеса европеизације, наглашаван је значај јачања европске димензије; међутим, овај термин у јавности често звучи као празна реч, а не као права вредност о којој политика заиста брине. Често се истиче да би јачање европске димензије могло значајно да допринесе остварењу „малих“ (soft) циљева (уколико је привреда „велики“ циљ), као што су нпр. интеркултурни дијалог, социјална инклузија, итд., што заправо значи много посла за учитеље и њихове едукаторе.

Јасни показатељи „националних резервисаности“ нису само образовни системи посматрани уопштено, већ то могу бити и посебни системи образовања учитеља/наставника. Традиционално, „националне“ педагошке академије биле су у одређеној мери више налик полицијским и војним академијама него „универзалним“ универзитетима, јер је образовање учитеља/наставника сагледавано готово као део „националне суверености“. Са променама насталим последњих деценија, ова карактеристика неповратно бледи, мада се образовање учитеља/наставника стално суочава са новим изазовима савремених образовних реформи. Учитељ/наставник се и даље види као *учишело/наставник у националном контексту*, ослоњеном на језик наставе, културу, традицију, историју, идентитет, држављанство, итд.

Ипак, постоји све већа потреба да се одреди и у односу на *евројски контекст*, са чиниоцима као што су мобилност, језици, историје, мултикултуралност, вишеструки идентитети и држављанства. Ово није специфичност само европског образовања јер се може применити и на глобални контекст. Овај изазов се често сматра *дилемом* и представља препреку бржем развоју интернационализације образовања и професије учитеља/наставника. Најзад, образовање учитеља/наставника не појављује се као честа тема водећих европских пројеката.

Што се тиче брзе интернационализације академских области и професија (нпр. медицина, право, природне науке, техника, менаџмент, итд.), образовање учитеља/наставника би могло да заостаје ако се не успоставе амбициознији циљеви – нпр. утврђивање смерница и кључних стандарда на међународним основама.

4.2. ДИСЦИПЛИНА, ПРОФЕСИЈА И ТРЖИШТЕ РАДА

Релативно нова брига коју болоњске реформе задају дизајнерима курикулума, а која се често помиње у основним документима, јесте могућност запошљавања. Тако се у самој Болоњској декларацији каже да европски простор високог образовања треба да буде „кључни начин промоције мобилности грађана и њихове могућности за запошљавање, као и за свеопшти развој Европе“ (Болоњска декларација, 1999). Захтева се предузимање одговарајућих мера које би обезбедиле да студенти могу да „остваре свој пуни потенцијал у оквиру европског идентитета, држављанства и могућности за запошљавања“ (Берлински коминике, 2003), итд. Међутим, појављују се бројне нове тешкоће у остваривању општих стратешких смерница у овако специфичној области.

С једне стране, нејасне дефиниције дисциплина и/или професионалних области у образовању учитеља/наставника стварају нови концептуални проблем: *које су епистемиолошке основе образовања учитеља/наставника?* Већ смо разматрали ово питање. Да ли је образовање учитеља/наставника интегрисано са одговарајућим „предметним дисциплинама“ и њима подређено? Уколико *јесте*, онда не постоји специјална предметна област образовања учитеља. Постоје само фрагментарне предметне области (језик, математика, итд.). Студенти стичу своје високо образовање у предметној области и – после тога – на специфичној обуци. Уколико *није*: да ли образовање учитеља/наставника припада *педагогији* (у европској континенталној традицији) као „беспредметна“ област? Ова могућност не изгледа ништа боље од претходне. Нажалост, обе су утицале на разматрања образовања учитеља/наставника у многим европским земљама. Супротстављеност између „предметне дисциплине“ и „педагогије“ је део традиције

коју данашње образовање учитеља/наставнике треба да превазиђе. То је један од предуслова да се на прави начин приближимо питању могућности запошљавања и да се образовање учини правом професијом.

Због своје везе са универзитетским животом, образовање учитеља је постало заробљеник конфликта између „предмета“ и „педагогије“; „конфликт способности“, ако парафразирамо чувени есеј Имануела Канта (Kant 1974). Међутим, постоји пуно доказа да ова врста супротстављања свакако припада прошлости зато што „академци и научници који се баве једном дисциплином могу лако да утичу на колеге у другим. Проблеми све више превазилазе компетенције појединачне дисциплине“ (Hirsch 2002: 2). Ово није случај само у дисциплинама које имају веома високу репутацију, као што је медицина, већ се може применити и на образовање учитеља/наставника. Стратешко питање није ко ће преузети просторије и студенте (тј. новац), како се то увек приказује у универзитетским расправама, већ се ради о томе како изградити студије и истраживање на интердисциплинарни начин. Овај захтев је у складу са неким „болоњским“ идејама о флексибилности и интердисциплинарном карактеру савремених академских студија.

Ипак, проблем би – бар у неким националним контекстима – могао бити још тежи. Не само да тек треба изградити „епистемиолошке основе“ образовања учитеља (дисциплине), већ и професија учитеља/наставника, у једном строгом смислу, треба да буде одређена и јасно призната. С једне стране, постоји генеричко разумевање *учитеља/наставника* на свим језицима: *стручна и квалификована особа која ради са децом и ученицима у школи*. Али када кажемо „учитељ првог разред основне школе“, да ли мислимо на особу са истом квалификацијом какву има „професор гимназије“? По правилу, то до сада није био случај. Постоји много различитих „катеорија“ учитеља и наставника, што онемогућава јасну идентификацију ове професије. У медицини, слична се разлика може уочити између лекара и медицинских техничара, али не и међу самим лекарима. Даље, постоје значајне *формалне разлике* међу учитељима/наставницима у постојећим националним системима: у погледу плате, одговорности, социјалног статуса, признавања и – што је веома битно – у њиховим дипломама и институцијама на којима су стекли квалификације. Престиж учитеља или наставника обично зависи од позиције коју имају на лествици образовног система: нижи нивои образовања и наставници у стручним школама „не вреде“ много. Популарно схватање – бар у централној Европи и међу универзитетским наставницима – јесте да „учитељ који ради са малом децом“ треба да има мање образовања и обуке од наставника „за старију децу“. Самим тим, припада му и знатно нижи статус (у поређењу са медицином, ово је још

један фундаментално другачији приступ: геронтолог и педијатар се не третирају толико различито).

Учитељи/наставници у европским земљама готово по правилу припадају *национално реџулисаним професијама*; изгледа лакше да национални (или регионални) прописи једноставно апсорбују предрасуде „популарне културе“ него да створе нове могућности, покушају да унапреде професију учитеља/наставника на свим нивоима образовне лествице и допринесу стварању хомогене професије.

4.3. МОБИЛНОСТ И УЧИТЕЉСКЕ/НАСТАВНИЧКЕ СТУДИЈЕ

Ако се запитамо колико су мобилни студенти који се припремају за професију учитеља/наставника, морамо поћи од чињенице да је мобилност кључни појам болоњског концепта. Постоје различити статистички извори који нам могу помоћи да изградимо оквирну слику, али аналитичари се углавном слажу да коришћена методологија и сакупљање података мора бити знатно унапређена ако желимо да та слика буде јасна и веродостојна. Прво, статистика о мобилности се обично односи на високо образовање у целини; ефекат те ситуације описује изрека „све краве су црне у мраку“. Да би се статистика о мобилности пратила широм Европе *са ситановишшиа конкрејне ситудијске обласии*, важно је знати, најпре, каква је расподела студената и дипломаца у специфичној области или области истраживања. Доступни подаци за почетак претходне деценије говоре да је у просеку 8,4% судената у државама ЕУ-15 студирало у (широј) области образовања⁷. Са процесом увећања Уније, и учешће се повећало јер је оно у новим државама чланицама по правилу изнад 10%.⁸ Дакле, може се оценити да просечно учешће студената у образовању учитеља/наставника у данашњој ЕУ-27 износи нешто изнад 10%.

Кључно је за нашу тему питање учешћа интернационалних и мобилних студената у области образовања учитеља/наставника. На њега нам од-

⁷ Постоји неколико методолошких тешкоћа у анализи статистичких података у овој фази: категорија „образовања“ по правилу садржи образовање учитеља/наставника, али у неким случајевима укључене су и друге категорије. У сваком случају, бројчано студенти „чистог“ образовања учитеља/наставника преовлађују у овој групи, али и други студенти у овој групи су такође битни за креирање будуће „професије учитеља/наставника“.

⁸ Ово учешће нпр. у Литванији износи 18%, а у Републици Словачкој је 17%. На дну листе налазе се Словенија са 11% и Естонија са 10%. С друге стране, учешће нових учитеља/наставника у укупном броју нових дипломаца у ЕУ-15 било је нешто више: 10,0% (изгледа да је број студената који напуштају студије у образовњу учитеља/наставника нижи од просека у области високог образовања генерално), док је у већини нових држава чланица ипак био доста виши.

говор могу дати OECD показатељи (OECD 2005а, табела С3.5), по којима је учешће будућих учитеља/наставника мање од просечног учешћа свих студената у мобилности. У оквиру ЕУ-15, највеће учешће *страних студената* у образовању запажено је у Шведској (7,3%), затим у Холандији (5,7%) и Аустрији (5,3%). Код ЕУ-10 земаља (2004), највеће учешће страних студената у образовању јесте у Мађарској (9,6%) и Пољској (9,0%). Подаци такође показују да је учешће страних и/или мобилних студената педагогије и на програмима за учитеље/наставнике пропорционално ниже од већине других студијских области и/или дисциплина.

АСА студија о студентској мобилности у европском високом образовању (Kelo, Teichler, Waechter 2006) даје још чињеница које подржавају горњи закључак. У ЕУ Socrates-Erasmus програму (в. Исто: 166, табела 10.4), 1998/99. било је 3,9% студената из области која је дефинисана као „педагогија + образовање учитеља/наставника“, да би се у 2002/2003. њихово учешће смањило на 3,4%. Од укупно 16 студијских области, смањење је иначе уочено само у још три: језици + филолошке студије (пад са 18,4% на 16,3%); право (пад са 8,1% на 7,1%) и природне науке (пад са 4,4% на 3,9%). Слика је много лошија у Темпус програмима: било је само 0,5% мобилности студената у области „педагогија + образовање учитеља/наставника“ (Исто: 172, табела 10.11). Још показатеља може се наћи и у резултатима истраживања Erasmus Student Network Survey (2005), мада су резултати слични.⁹ Ови подаци недвосмислено говоре о томе да је положај образовања учитеља/наставника у два главна европска програма мобилности изненађујуће лош, а да је, поврх тога, и у сталном опадању.

У вези са овим подацима даћемо кратак завршни коментар: данас, у укупној студентској мобилности у Европи, образовање учитеља/наставника је релативно занемарена област студија. Ово је чињеница која није охрабрујућа када говоримо о могућем побољшању европске (па и глобалне) димензије у образовању учитеља/наставника. Пораст мобилности и присуства страних студената у образовању учитеља/наставника је неопходан, не само да би се приближили другим студијским и предметним областима, већ и да би се промовисала европска и међународна мобилност у образовању уопште и допринело остваривању „малих“ циљева реформе (високог) образовања. Учители/наставници који су имали прилике да учествују у мобилности још као студенти, много су боље припремљени за рад са ученицима и сту-

⁹ Према овој студији, „најпопуларнији главни студијски предмети код испитаника били су: пословне студије/менаџмент науке (20%), техника / технологија (19%), језици и филолошке студије (11%) и друштвене науке (8%)“. Педагогија и образовање учитеља/наставника налази се готово на крају скале (2,2%), лошији статус имају пољопривредне науке (1,2%) и географија, геологија (1,0%)“ (Krzaklewska et al. 2006: 10).

дентима у контексту европске и међународне сарадње и међукултурног дијалога; они могу боље да се приближе мултикултурним питањима у образовању, итд.

5. ЗАКЉУЧАК

Од 1980-их година образовање учитеља/наставника се „унапређује“ (процес „универзитетификације“ образовања учитеља/наставника). Бурни процеси у високом образовању у целини и у глобалном контексту постављају нове изазове пред образовање учитеља/наставника као посебне области високог образовања. Данас се образовање учитеља/наставника може описати као млада академска дисциплина која:

- има релативно мању „критичну масу“ од традиционалних академских дисциплина;
- има виши ниво политичког (владиног) утицаја од традиционалних професија;
- има виши ниво осетљивости у погледу „националних интереса“;
- пролази кроз почетну фазу правог процеса интернационализације;
- суочава се са изазовом да треба да да свој допринос друштву образовања које настаје.

У данашњем политичком дискурсу често се може приметити да је „улога учитеља/наставника кључна“ у националном развоју и међународној сарадњи, интеркултурној сарадњи, итд. Уколико ове изјаве узмемо озбиљно и покушамо да их претворимо у реалност, улога образовања учитеља/наставника у високом образовању и друштву у целини требало би да се знатно поправи, и то посебно у следећим аспектима: (1) да се ‘ускладе’ образовне структуре и приступи настави и учењу на институцијама за образовање учитеља/наставника како би се олакшала и повећала европска и шира међународна мобилност студената; (2) да се ојача европска и прошири међународна мобилност учитеља/наставника који раде у настави, као инструмент њиховог трајног професионалног усавршавања и обуке; (3) да се побољша интердисциплинарно истраживање на институцијама које обезбеђују образовање и обуку учитеља/наставника; (4) да се побољша квалитет у међународном контексту; и (5) да се побољша положај образовања учитеља/наставника у високом образовању у целини.

Краће речено, институције за образовање учитеља/наставника треба да почну озбиљно да разматрају своје активно учешће у развоју европске националне политике образовања учитеља; из тог разлога, треба размотрити и сарадњу у развоју сопствене политике с обзиром на овде разматрана питања.

ЛИТЕРАТУРА

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos & D., Stephenson, J. (Eds.) (2000) *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Thematic Network on Teacher Education, Umea University.

Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission of European Communities, 3 August 2007 COM(2007) 392; http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf. Accessed in May 2008.

Council of the European Union (2002). *Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. Brussels, 20 February 2002. 6365/02 EDUC 27.

Crossier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. An EUA Report. Brussels: EUA.

European Communities (2003). *Education across Europe 2003*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Available at http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-58-04-869/EN/KS-58-04-869-EN.PDF. Accessed in May 2008.

Gonzales, J. & Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process*. Final Report. Pilot Project – Phase 2. University of Deusto / University of Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto.

Hirsch, Werner Z. (2002). Universities and the Global Village: An Introductory Overview. In: Werner Z. Hirsch, Luc E. Weber (eds.) (2002), *As the Walls of Academia are Tumbling Down*. London: Economica, pp. 1-9.

Kant, I. (1974). 'Streit der Fakulteten' ['Conflict of the Faculties']. In: Kant, I., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, Werksausgabe Bd. XI, Hrsg. Von W. Weischedel, Frankfurt/M 1974.

Kelo, Maria, Teichler, Ulrich & Waechter, Bernd (eds.) (2006) *Eurodata. Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft.

Krzaklewska, E. & Krupnik, S. (2006). *The experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Student Network Survey 2005 in partnership with Petrus Communications. Available at <http://www.petruscom municatons.com/resources/documents/ESN-Survey-report.pdf>.

OECD (2005a). *Education at a Glance*. OECD Indicators 2005. Paris: OECD.

OECD (2005b). *Teaching Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD; see http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html. Accessed in May 2008.

Reichert, S. & Tauch, Ch. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: EUA. Available at <http://www.eua.be/index.php?id=60>. Accessed in May 2008.

Schratz, Michael (2005). What is a 'European Teacher'? A Discussion Paper. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Available at <http://www.pafeldkirch.ac.at/entep/papers.php>. Accessed in May 2008.

Pavel F. Zgaga
University of Ljubljana
Faculty of Education

TEACHER EDUCATION IN EUROPE: BETWEEN NATIONAL REGULATION AND INTERNALIZATION

Summary: This paper deals with the new challenges teacher education in Europe faces in the context of the Bologna Process. Teacher education is today characterised by the rapid developments that occurred in the 1980s and 1990s. Yet is teacher education strong enough to proceed with the pace of development seen in previous years? Are the concepts and ideas for further progress well-elaborated and clear? What could endanger the existing developmental level? The paper argues that teacher education should not merely be satisfied with what has been achieved in the last two decades but is obliged to pro-actively respond to the key ‘Bologna’ issues. The development of a genuine teacher education policy for Europe is therefore a must if we really want to keep teacher education at its current level, facilitate further development and contribute to intercultural understanding.

Key words: higher education vs. teacher education; national vs. international; the Bologna Process; mobility; European dimension; teacher education policy in Europe

Славко М. Габер
Вероника М. Ташнер
Павел Ф. Згага
Универзитет у Љубљани
Педагошки факултет

УДК: 37.014(497.4)"1990/..."
ИД БРОЈ: 192072972
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ОСИГУРАЊЕ КВАЛИТЕТА ИЗМЕЂУ БИРОКРАТИЗАЦИЈЕ И АУТОНОМИЈЕ

Резиме: Предмет рада је трансформација наставничке професије у Словенији од професије централно контролисаних јавних радника до аутономних јавних радника. Разматраће се улога централне бирократске педагошке контроле у социјализму и елементи осмишљавања аутономије пост-социјалистичких наставника током старог режима. Даље, представићемо уклањање инспекције из учионоце у раним годинама представничке демократије и процеса који је пратио крај државне контроле у настави и учењу. Завршавамо наша преиспитивања промене диспозитивне контроле у диспозитивну сигурност презентујући податке који наглашавају присуство административног оптерећења: чак и увођење благог система гаранције квалитета у образовању мора да размотри могућу акумулацију додатног бирократског оптерећења.

Кључне речи: Осигурање квалитета, аутономија, бирократија, сигурност, оптерећење радом

1. У овом раду представљамо трансформацију наставничке професије у Словенији од професије централноконтролисаних јавних радника до аутономних јавних радника који се самоевалуирају полазећи од Веберовог концепта рационализације и улоге бирократије у модерним демократским друштвима (Вебер 1978), као и Фукоове концептуализације норми, норматива и нормализације и његовог концепта сигурности и популације као појмовне позадине (Фуко 2001, Фуко 2009, Фуко 2010).

Разматрајући неке од кључних момената и елемената ове трансформације, у раду:

- говоримо о улози централне, бирократске педагошке контроле у социјализму, унутрашњим тензијама у перцепцији наставничког посла, и елементима концептуализације аутономије наставника у постсоцијалистичко доба током старог режима;
- приказујемо уклањање инспекције из учионоце у раним годинама представничке демократије и процес који је пратио крај државне (бирократске) контроле наставе, као и увођење матурских испита на крају основног и општег средњег образовања;
- закључујемо разматрања поменутих промена које су се кретале од (диспозитивних) механизма контроле до (диспозитивних) механизма *сијурности* (Фуко 2009) презентујући податке који наглашавају присуство административног (документације) оптерећења и упозоравајући да чак и недавно испланирано увођење благог система гаранције квалитета образовања у Словенији мора да размотри могућу акумулацију додатног бирократског оптерећења.

1.1. Сучелићемо Бурдијеов и Крозијеов аргумент стављања образовног система под државну бирократију (Бурдије 1990: 189), посматрајући наставничку професију као посебан тип јавне услуге која по свом позиву, позицији и снази не треба да буде дефинисана као део бирократије. Стога желимо да избегнемо честу заблуду уопштавања: „губљење диференцијалних функција различитих система који раде у релацији са различитим социјалним класама у неиздиференцираности“ (Исто: 191). На основу ове позадине, класификујемо као *образовну бирократију* само оне функционере који „управљају“ образовањем од споља, као што су инспекције, локална администрација, функционери министарства образовања итд., а не наставници или њихови надређени у школама.

2. Код покушаја да се представе елементи промене у вези између аутономије, бирократске контроле и административног оптерећења у образовању у Словенији у последњих неколико деценија, треба бити свестан да је *аутономија образовних институција и наставника* била једно од основних очекивања и захтева после периода социјализма. Ту су жељу изразиле бројне и утицајне професионалне групе које су желеле аутономију изван аутономије других јавних радника; желеле су, наиме, „педагошку аутономију наслеђену од средњеveковне `корпорације`“ (Исто). Са тог становишта, *Бела књига* о образовању у Републици Словенији (Крек 1996), написана након промене система, констатује да „школе треба да буду аутономне у односу на државу и власти“ и у „односу на `ваннаставне` форме и врсте знања или уверења“ (Исто: 43). Даље, аутономија вртића и школа би требало да буде загарантована „од стране система финансирања, у начину одабира наставника, образовних професионалаца и администратора“ (Ис-

то). Критеријуми селекције би требало да буду „јавни и контролисани од стране јавности“ (Исто). Концептуализација аутономије је очигледно била повезана са потражњом за компетентним наставницима који су способни да сами изаберу наставне методе и чак и са аутономијом свих појединаца укључених у образовање „подједнако и наставника у целом образовном систему, и ученика, и студената“(Исто: 44; Раздевшек-Пучко 1992; Згага 1992).

2.1. Један од централних и непосредних подстицаја за тако храбру формулацију значаја аутономије произилази из конфликта старог две деценије – око прописа, структуре и наставних метода у социјалистичкој Словенији. Регуларне и „ванредне“ инспекције *Завода за школство* постале су тема о којој се пуно дискутовало током последњег покушаја социјалистичке владе да сачува легитимитет социјализма у земљи. Након конфликта у раним 1970-им између продемократских (и такође националистичких) републичких влада и централних власти у Београду, власти су појачале већ строгу контролу у образовању – изнад свега идеолошку контролу. Само пар година раније, Завод за школство је утврђен као „педагошка служба која контролише, даје савете и професионално испитује поље образовања и инструкција“(ZPS 1974/1989, чл. 1). Ако је његова првобитна намера и била да централизује превише подељена и неефикасна стручна тела који покушавају да подрже постизање „социјално образовних циљева и нивоа образовних активности у свим образовним институцијама“ (LP ZŠ 1970,1), јасно је да је, на крају, ипак ојачао *идеолошку инспекцију*.

Након пада продемократске републичке владе (Кавчићеве владе) на јесен 1972, извештај Завода из 1973. нагласио је да је „педагошка служба издала 611 инструкција у вези са применом општих прописа“ и „2.445 инструкција у вези са педагошким и садржајним недостацима који су били виђени као занемаривање социјалних образовних циљева, права и дужности самоуправе, и растућих технократских тенденција (LP ZŠ 1969-1973, 6). Такозвана „свесна социјалистичка морална и вредносна оријентација, марксистички поглед на свет“ и пажљиво избегавање „различитих идејних оријентација образовања“ (као идеја идеолошки неутралног образовања, „позитивизма и функционализма“) дошли су на чело контроле образовне бирократије (Исто: 4,5). Поменуте „вредносно рационалне“ активности супротставиле су се идеји „инструменталне рационалности“ (Вебер 1978: 24–26), циљајући на формирање савремене јавне службе која би омогућила стручну помоћ наставницима и обезбедила националним и локалним властима аналитичке увиде у стање образовања нације. Иако су се структура и квалификације институција развијале у смеру потенцијално ефикасне (инструментално рационалне) педагошке подршке (LP ZŠ 1982: 2), током одређеног периода преовладали су конзервативци у Савезу комуниста и „соци-

јалистичке снаге“, које су покушавале да поново успоставе контролу над образовањем, успориле су промене које су већ биле започете. Уместо да се настави смена *правних* и *дисциплинских* механизма у управљању образовањем механизмима *сиџурносџи* или *био-снаџе*, одлучено је да се устукне и да се ојачају директне интервенције, контрола, дисциплина и казна (Фуко 2009: 4–27). Због тога је *Завод за Школсџиво* (са новим замеником директора) са нестрпљењем изјавио: „Педагошка служба је предложила дисциплинске мере против 26 наставника, 3 директора и предложила уклањање 7 наставника и 10 директора школа“ (LP ZŠ 1969–1973).

Комбиновањем идеолошког притиска са (штетном) оријентацијом образовања према стручном и научном образовању (такозвано усмерено образовање), након унутрашњих политичких сукоба и светске економске кризе у 1970-им, образовне власти у Словенији су отишле далеко у супротстављању интелектуалцима и другим грађанима (Михларчич, Шуштершић 1986). Укидањем гимназије (средње школе са дугом традицијом и високом репутацијом) у првој половини 1980-их и увођењем нове терминологије као деноминатора за школе (*орјанизација угруженој рада*) и наставника (*радника који раде у образовању*), произведена је структурирана опозиција у пољу образовања (Исто; Згага 2007: 68–77). Сумње и отпор су се јавиле и у *Заводу за Школсџиво*. Зато и у његовом извештају из 1982. године не можемо пронаћи идеолошку жељу која је тако очигледна у извештају из 1973. (в. LP ZŠ 1969–1973. и LP ZŠ 1982). Пар година касније, у извештају из 1987, већ се налази предлог Завода за нову дефиницију сопственог рада:

„Унутар Завода покушавамо да развијемо [...] такав концепт рада који би на првом месту био усмерен на развој образовања, на подршку наставнику у његовом раду и на информисање наставника и његово квалификовање ради коришћења новина у образовању. Функција контроле која је додељена Заводу за Школство би првенствено требало да се фокусира на заштиту права ученика и најпре на заштиту њихових права на квалитетно образовање“ (LP ZŠ 1987: 1). Овај извештај је у складу са виђењем државне педагошке бирократије о својој будућој улози, и такође је у складу са инструменталном рационалношћу. На прагу тржишне економије, независности и представничке демократије, *Завод за Школсџиво* је већ увелико био укључен у саветовање, информисање и организовање додатног образовања за наставнике (Исто: 25–33). Поред тога, Завод је био укључен у истраживање образовне политике. Вероватно је његов рад у овим областима тај који још јасније показује конфликт између улоге квалификоване саветодавне националне образовне бирократије намењене да подржи развој могућности наставника и директора да унапреде квалитет образовног процеса на једној страни, и – на другој страни – њихове улоге да наставнике и директоре контролишу и, уколико је потребно, да их казне.

2.2. Општа дискусија током друге половине девете деценије XX века (в. Лешник 1987; Валентинчић 1987) показала је да би било тешко постићи консензус о будућој улози највеће националне педагошке бирократске машинерије (LP 1987). Било је још теже док је Словенија била на путу до радикалне промене – до „пробоја“. Строг надзор наставе, као што су провере наставникових припрема за час, провера самог часа итд., био је превише блиско повезан са идејом старомодне контроле. Уместо *сијурности*, која је дошла са саветима, информацијама и демонстрацијама нових метода од стране саветника, *контирола* наставника је вратила *иришњу* – још један *ризик* у наставничком позиву. Дакле, вратио се исти стари ризик који је био присутан седамдесетих година. Завод за школство се борио за имиџ стручне институције али је завршио са имиџом бирократске инспекције. Честе контроле инспектора Завода уништиле су важан део пажљиво успостављаног поверења између наставника и саветника Завода. Штета је била још већа када би се иста особа која је „куцала на врата наставника“ претходно у својству *саветника* сада враћала као *инспектор*. Оваква унутрашња тензија и сукоб у „двоглавој“ институцији, и у најгорем случају, у двоструким стручњацима, захтевала је решење.

3. Нови систем наступа са реформом образовања у 1990-им годинама (в. Ресман 1991; Габер 1992а; Габер 1992б). Две промене су биле пресудне; прва је била одвајање педагошке подршке од инспекције. Друга промена је дошла са смањењем инспекција због „гаранције поштовања закона и – кроз њу – заштите права“ популације уписане у институције разних нивоа, од предшколског образовања до образовања одраслих (ZSOLL 1996, чл. 1). Од 1996. надаље, инспекторима у Словенији је било забрањено законом да „дају савете или сугестије“ наставницима „или да на било који начин ометају образовни процес“ (Исто, чл. 13). У том тренутку, наставници у Словенији су имали висок ниво аутономије у настави. Са оваквом уредбом, *Завод за Школство* је престао да буде бирократска организација која је у позицији да интервенише у образовном процесу. Ипак, да би се разумело шта се заиста догодило, треба напоменути да је Словенија, током процеса образовне реформе, и паралелно са повлачењем инспекција из учионица, увела матурске испите. Први корак је начињен пред сам крај *стараој режими* увођењем испита на крају основног образовања (осмог разреда). Затим је матура уведена у гимназије, и матурски испити су након сваког циклуса у основном образовању (три циклуса по три разреда) имали нову логику и нову функцију.

3.1. Као што можемо видети, комплекснија рационалност, а не само аутономија постала је *нова норма*. Комбинација наставничке аутономије и увида у основне стандарде образовања у свакој школи је постала водећи принцип. Резултати образовног достигнућа сваке генерације – на распола-

гању наставницима и управи школе – требало је да представљају подстицај за преиспитивање квалитета процеса наставе и учења на нивоу учионице и на нивоу школе.

Уместо да национална образовна бирократија контролише процес наставе и учења, систем матурских испита требало је да обезбеди валидне податке, који омогућавају наставницима и школама да разматрају сопствена постигнућа и постигнућа ученика. Идеје заступљене у *Белој књизи* које се тичу „захтева за постизањем међународно признатих стандарда знања“ (Крек 1996: 34) биле су блиско повезане са жељом за образовањем које пружа сигурне исходе и на личном и националном нивоу. Наводно *неолиберални* механизам (Епл 2006; Штронах 2010), матурски испит, схваћен је и тестиран у Словенији као механизам који омогућава наставницима аутономију и који осигурава постизање и одржавање „међународно упоредивих стандарда“.

3.2. Жестока стручна расправа довела је до комбинације интерног оцењивања (пошто је најпре усвојен тест знања) са матурским испитом из одабраних предмета који је био спољни индикатор националне валидности унутрашњег суда и упоредних међународних студија. Требало је да то буду крајњи тестови сигурности за, у крајњој линији, улагање у образовање. Покушавајући да избегну очигледне опасности злоупотребе матурских испита (рангирне табеле, програм плата повезан са ефикасношћу, контрола наставника путем матурских испита, итд.), уведени су прописи који су осигуравали да ниједан од наведених параметара не утиче на позицију наставника у школи, нити у погледу посла, нити у погледу личних доходака. Резултати су служили само као информација за наставнике, родитеље и школе да подрже одговарајући (висок) квалитет образовања. Компаративне студије (TIMSS од 1991; PIRLS, и касније PISA) требало је да служе као индикатори нивоа достигнућа, као оријентација за креаторе образовне политике, стручњаке и грађане, која ће им омогућити да формирају мишљења о стандарду који су стекле државне школе.

Позиције наставника су се промениле захваљујући представљеним механизмима. Промена контроле у процесу наставе и учења резултирала је новом структуром наставног плана и програма. Уместо наставног плана и програма који је прописивао садржај, реформа наставних планова и програма током периода од 1996. до 1999. године успоставила је програм који је одређен стандардима. Оваква промена оријентације донела је много више слободе за наставнике. У односу на *сџари режим* обавезних и одређених форми писаних припрема за часове, обавезног садржаја и уџбеника, и сл., нови стандардима одређени наставни план и програм, без инспекција које би потврдиле да ли се поштује прописано и контролисале садржај и форму наставничких припрема и часова, донео је ослобађање од бирократског терета.

3.3. Ипак, и овде је уклањање бирократске контроле и одређених прописаних процесних наставних програма било само део слике. Са слободом избора дошла је и одговорност за оно што је изабрано. У временима неолибералног, конкурентског друштва само су „најбољи“ садржај, уџбеници, наставне методе, ритам наставе итд., били довољно добри при преузимању одговорности за квалитетно образовање ученика. Процес промене донео је нелагодност пошто су се постављала питања о томе где ће одвести тако недефинисан наставни план програм и јавили су се захтеви за детаљнијим описом циљева и стандарда, као и примера успешне праксе (Ноли-мал 2006: 103–106). Док је комбинација аутономије, боље квалификованих наставника (са студијама продуженим од 2 на 4 године, и данас на 5 година, тј. 4+1) и матурских испита коначно превагнула, тај процес се носио са две супротне стране перцепције и концептуализације. Јављали су се гласови против матурских испита, док су се, исто тако, други оглашавали са виђењем матурских испита као једине поуздане и поштене мере достигнућа школе (в. Пицига 1992, Шетинц 1992).

Тако, у расправи која се тичала аутономије, ризика, сигурности и матурских испита, суочили смо се са формирањем нових односа снага и нових појединости борбе за превласт у Словенији (Габер 2007). У Словенији, важан део нове средње класе (која се формирала у социјалистичкој и пост-социјалистичкој држави благостања) противио се матурским испитима и видео је осигурање квалитета као мешање државе у образовање (Бернштајн 2009). Ситуација је иста и данас. Делимично продуктивно упозорење на опасности евентуалног подвођења резултата процеса учења под резултате матурских испита (Епл 2006) развило се насупрот било којој врсти квалитетног спољног оцењивања као знак наметања економски конкурентског размишљања у образовању.

3.4. Као „компромис“ (тренутни *победник*), појавило се треће виђење матурских испита у светлу међународне компаративне анализе. Његова основна идеја била је да интерно оцењивање наставника треба да остане централно у образовању. Матурски испити су само додати као систем „огледала“ за наставнике, ученике и родитеље, као могућност да упореде своје резултате и закључке са оним који долазе „споља“. Према прописима, овај систем је интегрисао матурске оцене тек на крају основног образовања. На крају општег средњег образовања, велика матура постала је битан фактор – и као средњошколски завршни испит и као пријемни испит за упис на високе школе. Као што је већ поменуто, употреба резултата матурских испита за рангирање школа, прилагођавање плата или неких других финансијских прилива – била је забрањена законом.

Тај „трећи пут“ је, дакле, преживео, док је осигурање квалитета постало један од главних захтева друштва које је рачунало на образовање.

Осигурање квалитета је свакако помогло да се одрже високи стандарди, пошто је број ученика који су уписали средње образовање нагло порастао: део популације која је уписивала гимназију скочио је од 21% на 41%, док се број ученика у земљи попео од 33.000 у 1992. години на 100.000 у 2010. години. Захтеви су стизали са три стране. Иако звучи чудно (због већ поменутог односа према матурским испитима), наставници су први тражили очување стандарда. Други захтев за обезбеђење квалитета изразили су руководиоци у индустрији, који су желели способне дипломце (јер дотадашњи наводно нису били довољно усмерени на праксу). Њихов захтев се такође може схватити као притисак за ефикаснијом употребом државног новца или за нижим порезима. Трећи захтев дошао је од државе и грађана. Држава је осетила такав притисак индустрије за ефикаснијом употребом државног новца на једној страни, и била је свесна искрено изражене потребе за високим квалитетом и сигурношћу у образовању, на другој. На крају, захтев за високим квалитетом у образовању је био – а и даље је – лично очекивање родитеља и ученика.

Као резултат, први систематски прилаз обезбеђењу квалитета у образовању појавио се са пројектом *Олегалo* (*Mirror*, 1996). Следећи је био национално координисано *Могро око* из 2000. године (Зорман 2001). Неколико година касније, у 2006. години, на снагу је ступила законска обавеза да свака школа спроведе процедуре обезбеђења квалитета. Са описаним напретком Словенија је у великој мери део неолибералног а и ширег покушаја да се избори са пост-1973. друштвом ризика (Бек 1992). Оно што смо видели у Европи и Северној Америци током последње две деценије јесте смена „у организационим обрасцима школовања“: или конзервативним неолибералним стратегијама тржишности „или преосталим покушајима да се децентрализује бирократија и да се крене ка локалном укључивању и укључивању заједнице“; све промене, укључујући и оне о самооцењивању, обједињују „нови смисао премештања и нови прорачун посредовања“ (Попкјевич 2002: 123). Одговорности наставника су порасле паралелно са повлачењем државне образовне бирократије и учествовањем наставника у доношењу одлука. Са својим инклузивним реформама наставног плана и програма (Светлик, Барле 2000), Словенија је један од примера таквог напретка. Нова рационалност ефикасног образовања високог квалитета, која комбинује матурске испите и самооцењивање, истакла је у први план „наставнике са осећајем за аутономију и одговорност у препознавању одговарајућих стратегија за унапређивање наставе“ (Попкјевич 1998: 553).

3.5. Очигледно је да су наставници много постигли разматрајући фундаментално питање у вези са односом између аутономије, бирократије и транзиције. Обуства инспекција у учioniцама, прелаз од прописаног наставног плана и програма на онај који је базиран на стандардима, и укључивање

наставника у припрему националног наставног плана и програма, главни су елементи који показују битне промене у позицији наставника у погледу њихове снаге, посебно ако схватамо односе снага не само као опресивне већ и продуктивне (Фуко 2001: 418–428). Ипак, постоји и *ишрећи елементи* у нашем разматрању: *административно ошшерећење* наставника. Да ли је и Словенија успела да смањи *административно ошшерећење* наставника?

У покушају да на ово питање одговоримо, можемо пронаћи мешовите поруке (доказе и мишљења). Прво, аутономија и административно оптерећење нису директно повезани. Ако схватамо аутономију као право појединца да утврди своје циљеве (дужности) и правила путем којих постиже те циљеве, онда професионална заједница наставника и стручњака у професионалним телима, као што је *Стручно веће за ошшше образовање*, одлучује о стандардима знања и вештинама које образовање треба да постигне у Словенији. Стручна тела која припремају стандарде консултују се са наставницима око селекције. Након што Веће одобри наставни план и програм, наставници одлучују како и са колико „папирологије“ ће постићи најбоље резултате, а са директорима школа одлучују, на пример, и о томе колико ће састанака организовати у циљу постизања најбољих резултата.

5. Аутономија не значи да постоји школа без администрације наставе и учења. Од почетка државног образовања може се видети доказ о:

- ученицима у свакој групи;
- њиховом (не)присуствовању часовима;
- евалуацији напретка ученика; и
- посебној пажњи посвећеној онима који имају тешкоћа са правилима образовања итд.

Са свом могућом аутономијом, наставници обављају „папирологију“ која је повезана са доказима о процесу наставе и учења. Што је друштво комплексније, то је више вероватно да ће докази о процесу образовања бити бројнији и поузданији. Чини се да је легитимно користити, у прилагођеном значењу, Веберову стару тврдњу да постоји само један избор у сложеном систему као што је модерно образовање. Наиме, избор „између бирократије и дилетантизма на пољу администрације“ (Вебер 1978: 223). Данас има много разлога за пораст обима административног рада. Пре свега, потребни су докази за информисано доношење одлука у процесу образовања, на пример:

- успешна интеграција ученика са посебним потребама у заједнички рад на часу захтева стручно планирање садржаја и стратегија, додатну и посебну евалуацију напретка итд.;
- друштвено и етничко инклузивно образовање би такође требало да буде додатно испланирано и оцењено; и

- нове методе би требало да буду оцењене док „наставник као стручњак“ постаје нека врста истраживача са споственим истраживачким плановима (Вогринц, Валенчич, Зулјан 2009).

Друго, паралелно са растом образовног сектора, јавни трошак се повећава, тако да има и више доказа о ефикасној употреби новчаних средстава. Још један занимљив пример о администрацији која се шири јесте појачан елемент заштите права деце и грађана у образовању и подизање свести популације о таквим правима. Штавише, наставници и школе су све више део међународне кооперације, која је такође оптерећена планирањем, доказима и извештајима.

5.1. Заједно са представљеном растућом комплексношћу у образовању у Словенији, легитимно је тврдити да се административни захтеви повећавају, упркос дерегулацији и смањењу бирократске контроле од стране власти. Захтеви за обезбеђењем квалитета, за стандардима, за инклузивним образовањем, за поштовањем и омогућавањем остваривања права ученика, за интернализацијом образовања итд, заједно формирају нову рационалност са којом се суочавају наставници као нормативним оквиром за наставу.

Захтеви за педагошком документацијом у Словенији у 1996. години и захтеви данас показују неке од горепомнутих тврдњи. Као што *Табела 1* показује, наставници се сусрећу са повећаним бројем административних обавеза. Поред тога, сложеност тих обавеза се такође повећава. На пример, *Пројиси о документацији у основном образовању* (PDOŠ 1996, 2008) садржали су 17 одредби о томе како да се школе и наставници баве школском документацијом у 1996, док су у 2004. години садржали 24 такве одредбе. Министарство образовања употребило је 6.568 писама да објасни правила у 1996. години и скоро дупло више (12.640 писама) у 2008.години. У покушају да утврдимо извор ових нових обавеза, нашли смо следеће области у којима је одлучено да се додатно „документује“: образовни план, права и дужности деце, посебне потребе и додатна диференцијација наставе и учења.

Табела 1: Педагошка документација у цифрама

<i>Година</i>	<i>1996</i>	<i>2008</i>
Број одредби	17	24
Број употребљених писама	6.568	12.640
Број регулисаних докумената	40	53
Број докумената прописаних од стране министра	21	25

Почевши са *образовним планом*, као новом прописаном обавезом школе (одредба 60.д *Акџа о основном образовању* – (ЗОСн 2007) која наглашава да је обавеза школе да утврди начине за постизање *циљева и вред-*

носџи наведених у Одредби 2 истог Акта), суочени смо са примером растућих и политички структурираних захтева друштва у односу на школу. Осим тога, ови прописи садрже опречне идеје. Док с једне стране траже од наставника да помогну у образовању деце чије породице имају тешкоћа да их адекватно образују, и при том исказују недостатак поверења у наставнике и школе, они у исто време сугеришу да наставници нису довољно добри. Уз општу нелагодност повезану са образовним (вредносним) проблемима, постоји изразито незадовољство међу десничарским партијама које су гласале за такве експлицитне прописе са надмоћном, наводно превише либералном, вредносном оријентацијом у народу, а нарочито међу млађом популацијом.¹ „Комбинована потреба“ за образовањем произвела је додатно административно оптерећење, а израчунати трошкови таквог рада су приближно 3,5 милиона евра годишње, што је пораст од 6% у укупним трошковима административног оптерећења насталог из примене педагошке документације (OAS 2010, 43).

5.2. Још једно битно административно оптерећење произилази из унапређене *заштитае љрава ученика* у процесу образовања. Ригорозне процедуре у односу на образовне мере резултирале су новим правилима и захтевима, на пример писмени позиви родитељима и ученицима за присуство на консултацијама. Записници са састанака се чувају у посебним фолдерима да би се документовала свака мера коју је школа преузела против неког ученика, наставника итд. Има више жалби родитеља на одлуке школе и коришћење правних стручњака који представљају родитеље. Што је прекршај озбиљнији, строже процедуре се обављају и више документације мора да се заврши. Чини се да је ова ситуација делом настала због осетљивости у вези права ученика а у комбинацији са већом формализацијом односа између школе и породице.

Инклузивно образовање је следећи процес у образовању који проузрокује додатно административно оптерећење. Од све горепоменуте додатне документације, пет докумената (не рачунајући оне за ученике који похађају школу у болницама) су експлицитно повезана са укључивањем популације са посебним потребама у стандардне школе, као што су на пример лични фолдери за ученике којиме је потребна помоћ или савет, посебан годишњи и дневни наставни план и два типа завршних сертификата за оне који нису испунили прописане стандарде школе. Док је очигледно да је инклузивно образовање позитиван развој у последње две деценије у Словенији, такође је јасно да оно доноси нове административне обавезе за наставнике и школе.

¹ О вредносној оријентацији в. Лаврич и др. 2011, а за образовни нацрт Ковач, Шенбарт, Крек 2010.

Последња велика област увећане администрације је структурирање (диференцирање) и обogaћивање образовања. Изборни предмети (други страни језик, глума, астрономија итд.); необавезни нивои где ученици уче матерњи језик, математику, или страни језик; јутарњи и поподневни додатни часови; добровољни и обавезни матурски испити; школовање код куће итд., су сви повезани са додатним листама присуства, плана активности, и извештаја – једном речју, са додатном бирократијом и администрацијом.

5.3. Коначно, скорашња одлука да се процени оптерећење наставника које није у вези са наставом, да се израчунају трошкови, и да се припреме предлози за смањењем оба (Јошевски 2009) један је од многих сигнала о увећаном административном оптерећењу образовања у Словенији. Група стручњака која је процењивала административно оптерећење и трошкове (КРМГ 2010) тврди да је само један акт произвео „57 информативних захтева правних или физичких лица и 5 информативних захтева за јавни сектор” (Исто: 5). Укупни трошкови административног оптерећења су износили 57 милиона евра годишње. У истом документу, аутори предлажу могуће смањење оптерећења и укупних трошкова у области основног образовања у Словенији. Иако они не одговарају на питање која документација или скуп и доток информација су заиста потребни, они предлажу смањење трошкова за 26% – 8.5 милиона евра годишње (Исто: 53). Њихова идеја је да се смањи административно оптерећење углавном путем уједињене електронске подршке за прикупљање података и располагање подацима (Исто: 52).

6. Опроштај Словеније са бирократским посредовањем у образовању на крају социјалистичког доба променио је поља моћи и, пре свега, односе снага. Наставници су били ослобођени од директног бирократског посредовања у својој настави. Поред тога, демократија са јаком улогом наставничких синдиката (и нови концепти у вези са улогом наставника) омогућила је наставницима да учествују у преуређивању наставног програма за своје области. На тај начин реализовали су се битни елементи аутономије, која је била њихов сан у доба социјализма. Међутим, поље образовања се није ослободило административног оптерећења. Након пар покушаја да се укине педагошка инспекција и да се смањи педагошка документација, прецизна правила и број докумената забележених у Словенији наставили су да расту од 1996. године до данас.

У времену конкурентског друштва ризика, врши се притисак на образовање у смислу преузимања нових обавеза у областима наставе и образовања. Штавише, инклузивније и ефикасније практично образовање у први план доноси захтеве за транспарентним, стручним и праведним процедурама. Поред уобичајених изазова, школе и наставници се константно срећу са и са новим. Уредна и транспарентна разматрања етничких и друштвених једнакости и једнакости полова, као и образовања оних са по-

себним потребама, доносе додатне захтеве за наставнике и додатни административни рад. Образовање оних са посебним потребама, образовни план, заштита права ученика, диференцијација наставе и учења, међународна размена, кооперација, обезбеђење квалитета итд. – такође су административно захтевни. Постоји релативно јасна претпоставка да су, заједно са солидним јавним инвестицијама, матурским испитима итд., правилна документација и администрација важан елемент бриге за квалитет образовања у Словенији.

Квалитет образовања је главни нормативни корпус – главна нормативна рационалност – која означава *сйрах и нагу* родитеља, наставника, друштва и економије да образовање треба да обезбеди сигурност за сваког од нас али да то не чини. Уколико је контразахтев за сигурност још администрације – још „папирологије“ – онда се понекад чини да нисмо заинтересовани на прави начин. Унутар модерних концепата аутономних наставника и школа интернализују се бирократска експертиза и строгост у спровођењу планираног. Та интернализација са собом носи извештаје (документоване), и виђена је као битан сегмент механизма сигурности.

ЛИТЕРАТУРА

- Епл 2006: Apple, M. W., *Educating the Right Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. New York, London.
- Бек 1992: Beck, U., *Risk Society*. London.
- Бернштајн 2009: Bernstein, B., *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. In: *Class, Codes and Control (Vol. III)*. London.
- Бурдије, Пасерон 1990: Bourdieu, P., Passeron, J-C., *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Фуко 2001: Foucault, M. *Pouvoirs et strategies*. In: *Dits et écrits II (1976–1988)*. Paris.
- Фуко 2009: Foucault, M., *Security, Territory, Population*. New York.
- Фуко 2010: Foucault, M., *The Government of Self and Others*. New York.
- Габер 1992а: Gaber, S., *Po vročem poletju mirna jesen*, ŠR, Vol. XLIII, No. 13.
- Габер 1992б: Gaber, S., *Javne šole in učiteljeva avtonomija*, ŠR, Vol. XLIII, No. 19.
- Габер 2007: Gaber, S., *Spoprijem za hegemonijo ali vaje iz praktične teorije?* In: *Sodobna pedagogika*, 58(2), 62–80.
- Габер, Кецојевић-Кос и др. 2011: Gaber, S., Кецојевић-Кос, Ж. et al., *Zagotavljanje kakovosti kot del dispozitiva varnosti*. Working Paper. Ljubljana.
- Јошевски 2009: Josevski, D., *Program vlade RS za odpravo administrativnih over in zmanjšanje administrativnih bremen za 25% do leta 2012*.
http://www.mju.gov.si/si/boljsi_predpisi_in_odprava_administrativnih_ovir_oao/ (10. 2.2011).
- Ковач Шебарт, Крек 2010: Kovač Šebart, M. / Krek, J., *The Public School, Values and Educational Discourse*. Pardubice.

(KPMG 2010). Ocena administrativnih stroškov – Zakon o osnovni šoli – KPMG poslovno svetovanje d.o.o, Ljubljana.

Крек 1996: Krek, J. (Ed.), White Paper on Education in the Republic of Slovenia. Ljubljana.

Лаврич и др. 2011: Lavrič, M. et al., Mladina 2010.

http://www.ursm.gov.si/fileadmin/ursm.gov.si/pageuploads/pdf/Mladina_2010_Koncno_porocilo.pdf (10. 2.2011).

Лешник 1987: Lešnik, L., Nepričakovan razplet? PD 11, of May, No. 9.

LP ZŠ (1970): Letno poročilo ZŠ SRS za leto 1970. Ljubljana.

LP ZŠ (1969-1973): Letno poročilo ZŠ SRS za leto 1973. Ljubljana.

LP ZŠ (1982): Letno poročilo ZŠ SRS za leto 1982. Ljubljana.

LP ZŠ (1987): Letno poročilo o delu ZŠ SRS za leto 1987. Ljubljana.

Милхарич-Хладник, Шуптершич 1986: Milharčič-Hladnik, M/Šušteršič, J., Šolska reforma je papirnati tiger. Ljubljana.

Нолимал 2006: Nolimal, F. Osnovna šola. U: Gaber S., Tašner V. (ur.): Zakaj Finci letijo dlje? Nova Gorica.

PDOŠ (1996, 2008): Pravilnik o šolski dokumentaciji.

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r09/predpis_PRAV759.html;

http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV8851.html (10.02.2011).

Пицига 1992: Piciga, D., Osnovno in srednje izobraževanje v razvitem svetu: stanje in razvojne perspektive. Ljubljana.

Попкјевич 1998: Popkewitz, T.S., Dewey, Vygotsky, and the Social Administration of the individual: Constructivist Pedagogy as Systems of Ideas in Historical Spaces. In: American Educational Research Journal, 35(4).

Попкјевич 2002: Popkewitz, T.S., Pacts/Partnerships and Governing the Parent and Child. In: Current Issues in Comparative Education, III(2).

Раздевшек-Пучко 1992: Razdevšek Pučko, C., Izobraževanje učiteljev – od teorije k praksi ali od prakse k teoriji? U: Žagar, France (Ur.): Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev. Ljubljana.

Ресман 1991: Resman, M., Pedagoška služba nazaj k učiteljem. U: PD, 10.

Штронах 2010: Stronach, I., Globalizing Education, Educating the Local. New York, London.

Светлик, Барле 2000: Svetlik, I., Barle, A., Curricular Reforms: the Case of Slovenia. U: Gabršček, S./Dimc, N. (Ur.): Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries. Ljubljana http://www.see-educoop.net/portal/id_slo.htm (10.02.2011).

Шетинц 1992: Šetinc, M., Izhodišča za rekonceptualizacijo šolskega izobraževanja v Sloveniji (ločeno mnenje). U: Didakta (1992): izredna številka.

Валентиич 1987: Valentičič, J., Zakon na eni življenje na drugi strani. In: PD, 23 of February (4).

Вогринц и др. 2009: Vogrinc, Valenčič, J., Zuljan, M., Action Research In Schools – An Important Factor In Teachers' Professional Development. In: Educ. Stud., 35(1) 53–63.

Вебер 1987: Weber, M., Economy and Society. Berkeley.

Zrara 1992: Zgaga, P., Poučevanje in avtonomija. U: Žagar, F. (ur.): Kaj hočemo in kaj zmoremo: zbornik s posveta o problemih in perspektivah izobraževanja učiteljev. Ljubljana.

Zrara 2007: Zgaga, P., Higher Education in Transition. Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Millennium. Umeå: University of Umeå.

Zorman 2001: Zorman, M., Modro oko: spoznaj, analiziraj, izboljšaj. Ljubljana.

ZOSn (2007): Dopolnitve zakona o osnovni šoli. <http://www.uradnilist.si/1/objava.jsp?urlid=2007102&stevilka=5073> (10.02.2011).

ZPS (1974/1989): Zakon o pedagoški službi, Ur. l. SRS št. 16/1974.

ZSoll (1996): Zakon o šolski inšpekciji, Uradni list RS, št. 29/96

Slavko M. Gaber
Veronika M. Tašner
Pavel F. Zgaga
University of Ljubljana
Faculty of Education

QUALITY ASSURANCE BETWEEN BUREAUCRATISATION AND AUTONOMY

Summary: This paper deals with the transformation of the teacher profession in Slovenia from the central and controled public workers towards autonomy public workers who do the self-evaluation on thier own. We consider the role of the central and birocratic pedagogical controle in the socialistic period and the elements of creating autonomy of the post-socialistic teachers during the old regime (*ancien regime*). Next, we present the removing of the inspection from the classrooms in the early years of democracy and the end of the state control in teaching and learning. In the end, we point out the data that reveals the presence of the administrative burden: even if we introduce of the flexible system of quality guarantee in education we must consider the possible bureaucratic burden.

Key words: teacher profession, self-evaluation, quality guarantee, inspection.

Јелена Ж. Максимовић

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

Горица Р. Лукић

Студент докторских студија
Универзитет у Београду
Филозофски факултет

УДК: 37.018.48

ИД БРОЈ: 192073228

Кратко саопштење

Примљен: 14. март 2012.

Прихваћен: 21. април 2012

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА И ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У ФУНКЦИЈИ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА¹

Апстракт: Крај 20. и почетак 21. века обележен је појавом глобализације која несумњиво преузима улогу протагонисте у свим сферама живота. Имајући у виду доминантну улогу коју глобализација има на област образовања, циљ овог рада усмерен је на сагледавање овог утицаја на образовање који се првенствено огледа у јединственом образовном простору, односно у Болоњској декларацији донетој 1999. године. У раду је кроз методу теоријске анализе релевантне педагошке, андрагошке, психолошке и социолошке литературе, представљено место целоживотног образовања и учења у контексту савременог концепта глобализације друштва који је повезан са захтевима постављеним у Болоњској декларацији. Посебан акценат рада усмерен је на важност акционих истраживања, која имају пресудан утицај на концепт целоживотног образовања као и стручног усавршавања наставника.

Кључне речи: Болоњски процес, Акциона истраживања, Целоживотно учење, Стручно усавршавање наставника.

УВОД

Иако говоримо о концепту старом нешто више од две деценије, актуелност глобализације не јењава. То најбоље потврђује чињеница да идеје

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту *Педагошки плурализам као основа стирајтеије образовања*, број 179036 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

глобализације нису исцрпљене, о чему сведоче хиљаде новијих референци доступних на Интернету. О актуелности концепта глобализације писали су аутори различитих научних оријентација. Због тога смо у раду посебну пажњу посветили разматрању утицаја који глобализација несумњиво има на целокупни живот и рад људи, при чему се тај утицај видно одражава и на област образовања. Као резултат утицаја глобализације на образовање, посебно на област високог образовања, настала је Болоњска декларација 1999. године. Теоријску основу концепта савремене глобализације утемељили смо на достигнућима савремене социологије, и то првенствено у текстовима самог творца термина глобализација – Ентони Гиденса (Anthony Giddens). У оквиру пројектованог болоњског концепта образовања, који је стављен пред човека 21. века, један од најважнијих захтева је и целоживотно учење.

Имајући у виду поменути захтев, а бавећи се анализом релевантних педагошко-андрагошких текстова, дошли смо до закључка да је један од могућих облика целоживотног образовања, који код наставника може осветлити потребу и видно их мотивисати за рад на сопственом, континуираном учењу и усавршавању, садржан у процесу сталног преиспитивања и унапређивања сопственог васпитно-образовног рада са студентима. Такав облик учења и усавршавања, у пракси је могуће спровести најадекватније и најпотпуније кроз спровођење акционих истраживања. Из тог разлога, акционом истраживању, као и његовом значају за процес целоживотног учења, посветили смо посебан аспект у овом раду.

ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ ДРУШТВА И ПРОЦЕС ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА – БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС

Крај 20. века обележила је глобализација друштва. Творац појма глобализације, социолог Гиденс (Giddens), објашњавајући првенствено социјалну глобализацију, под тим термином подразумева (...) појам који мора заузети кључно место у лексикону друштвених наука (...) у име образовања глобалног друштва знања, само једна димензија глобализације – она социјална – намеће се као универзална, спасоносна, добронамерна, саморазумљива, кохерентна, непроблематична, научно легитимна и оправдана (Giddens, 1990: 322). Имајући у виду Гиденсову дефиницију глобализације, несумњиво је да аутор глобализацију своди само на социјалну димензију, чиме видно сужава њено суштинско поље деловања у области друштва, а готово не усмерава пажњу на саставне, конститутивне елементе друштва, као што су економија, право, образовање.

За разлику од наведеног Гиденсовог става, сведоци смо да се глобализација значајно одразила и на област образовања. Разматрајући значај концепта глобализације на образовање, поготово на домен високог образовања, усмерили смо пажњу на документ који је 1999. године донет у Болоњи, са циљем стварања јединственог образовног простора (ESIB, 2005; Adžić, 2008; Delić, 2008; Verger & Hermo, 2010). Што подразумева да је студентима, као и професорима, обезбеђена неометана мобилност, тј. неограничени прелазак студената и професора са једног на други универзитет (Cippitani & Gatt, 2009; Huisman & Westerheiden, 2010; <http://www.wikipedia.com/>, 2011). При томе се наметнула потреба да сваки од факултета, на различитим универзитетима са подручја уједињене Европе, има јединствене образовне планове и програме (<http://www.wikipedia.com/>, 2011).

Болоњска декларација подразумева следеће:

1. успостављање система препознатљивих и упоредивих академских степена;
2. успостављање система високог образовања у два циклуса: додипломски и дипломски;
3. прихватање система преноса бодова (ЕСПБ систем);
4. уклањање препрека мобилности студената и наставника, а касније и радно способног становништва;
5. успостављање европског система осигурања квалитета високог образовања;
6. промоција „европских димензија“ вредности уједињене Европе у високом образовању;
7. развој целоживотног учења код студената и наставног особља (Council Recommendation of the European Parliament 2001; ESIB, 2005; Adžić, 2008).

Из претходне поделе може се закључити да је један од општих циљева овог уједињеног образовног простора садржан у томе да студенти морају у току основних академских студија, овладати вештином самообразовања односно вештином целоживотног учења (Council Recommendation of the European Parliament 2001; ESIB, 2005; Adžić, 2008).

Да би се уопште могло говорити о усвајању система вештине целоживотног учења студената, потребно је да и сами професори, који морају да одиграју битну улогу у том процесу формирања, а потом и развијања ове вештине код студената, претходно овладају поменутом вештином (Hernandez – Encuenta & Sanchez – Carbonell, 2005; Jakobi & Rusconi, 2009; Turajlić, 2011). У том погледу, у оквиру Болоњске декларације предвиђено је да универзитетски професори и њихови сарадници морају да се стално професионално усавршавају (Закон о основама образовања и васпитања, 2009), те да на тај начин испуне онај захтев који је и сама гло-

бализација поставила пред човека 21. века, а који се огледа у схватању да је друштво 21. века, пре свега, друштво знања у коме ће сваки појединац морати да ради на свом перманентном професионалном усавршавању (Марковић, 2005: 10).

КОНЦЕПТ ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Савремена глобализација посматра човека 21. века као главног носиоца и као главног конзумента како процеса учења тако и самог знања (Ивковић, 2004: 155). Дакле, човек је схваћен као *homo educandus*, односно биће које учи, које се као такво налази у средини у којој су промене неминовност, а коме је принцип целоживотног учења, а посебно процес стручног усавршавања нешто што је нужно и потребно (Ивковић, 2004: 114).

У том смислу се у оквиру педагошке науке поставља као један од васпитно-образовних циљева стварање индивидуе која ће нарастајућим друштвеним захтевима посредством процеса целоживотног учења успети да адекватно одговори на те нарастајуће промене (Concil de Europe, 1976; Ивковић, 2004).

Разматрајући ставове о потреби целоживотног учења, многобројни аутори (Fisher & Podeshchi, 1989; Knowles, 1989; Karshet, 2005; Tennant, 2005) су у андрагошкој литератури покушали да дефинишу целоживотно учење. Међутим, направити јединствено одређење овог концепта учења је толико захтевно да је готово немогуће доћи до једне дефиниције овог сложеног процеса.

Управо, због немогућности изналажења јединствене дефиниције целоживотног учења, проучавајући савремену што педагошку, што психолошку литературу, уочили смо да аутори врло често изједначавају појам целоживотног учења са појмом континуираног (перманентног) учења.

На основу анализе садржаја релевантне литературе, желимо овом приликом указати на могућност и потребу разграничења између претходно поменутих појмова. У том смислу наводимо став Деспотовића и Кулића (2008: 325) који сматрају да појмови целоживотно и континуирано (перманентно) учење нису синонимни појмови. Конкретно, када говоре о целоживотном учењу, ови аутори подразумевају да се овај вид учења дешава у оквиру информалног образовања. Односно, у оквиру оног образовања које се одвија ван формалне, школске институције. При томе се за знање стечено у оваквом виду образовања не добија сведочанство, односно диплома, којом се потврђује стечени ниво образовања (према Ивковић, 2004; Деспотовић и Кулић, 2008).

Са друге стране, Деспотовић и Кулић под континуираним (перманентним) учењем подразумевају оно учење које се одвија у оквиру нефор-

малног образовања. Односно, у оквиру оног образовања које се дешава изван школске институције, али у оквиру неке друге образовне институције, која ће кроз одређене курсеве, семинаре и остале видове усавршавања омогућити полазницима да из одређене научне области стекну знања за која ће добити и одговарајуће сведочанство.

Постојање саме терминолошке разлике између целоживотног и континуираног учења, условљено је још битном разликом, о којој пише и већина аутора (Davenport & Davenport, 1984; Smith, 2002; Atherton, 2005), разликом која указује на то да се тачка размимоилажења претходно поменутих појмова налази и у дужини њиховог трајања. У том погледу, аутори сматрају да се, како и само име указује, целоживотно учење односи на процес који траје током читавог живота индивидуе. Док континуирано учење обухвата временски опсег од завршетка формалног образовања до завршетка професионалне каријере.

На основу наведеног можемо закључити да се термини целоживотно и перманентно учење не могу употребљавати у синонимном значењу и да они ни у ком случају не могу представљати замену један за другог. Због тога методе и облици који се користе у једном или другом виду учења не могу бити идентични. У том смислу, у оквиру овог рада укратко ћемо представити неке од начина практичне реализације концепта целоживотног учења.

АКЦИОНА ИСТРАЖИВАЊА У ФУНКЦИЈИ ОСТВАРИВАЊА КОНЦЕПТА ЦЕЛОЖИВОТНОГ УЧЕЊА

Да бисмо могли реализовати захтев постављен још 1999. године у Болоњској декларацији, који се односи на организацију и реализацију целоживотног учења појединаца укључених у васпитно-образовни процес, у употреби су разни облици усавршавања уз помоћ којих можемо, конкретно у нашем случају код универзитетских професора, освестити потребу за целоживотним учењем. У том смислу, наводимо неке од могућих начина стручног усавршавања универзитетских наставника у циљу развијања и неговања свести о потреби целоживотног учења.

Дакле, неки од тих видова стручног усавршавања наставника су следећи: семинари, предавања, индивидуални рад, радионице, дискусионе тематске групе, панел дискусије, округли столови, праћење стручне литературе, стручне изложбе, промоције и истраживање сопствене праксе кроз употребу акционих истраживања (према Антонијевић, 2008; Николић, 2008).

Уважавајући садржај програма стручног усавршавања, Бјекић (1999) издваја два основна смера усавршавања и то:

1. развијање програмске компетентности (усвршавање знања о садржају наставног предмета, односно научне дисциплине на којој се темељи и начина непосредне наставне реализације садржаја) и

2. развијање педагошке компетентности (усавршавање знања и вештина за педагошку интеракцију).

По Антонијевићу (2008) стручно усвршавање наставника представља посебан облик целоживотног учења. Организовано у две основне форме: индивидуално и групно стручно усавршавање. Индивидуални облик стручног усавршавања се остварује самообразовањем и саморазумевањем: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих професора, теоријским и емпиријским истраживањем практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично.

За разлику од индивидуалног, групни облик усавршавања наставника остварује се кроз: стручне активе, стручне скупове, семинаре, саветовања, симпозијуме, групне консултације, округле столове, трибине, а све више и кроз присутне програме обуке и пројекте.

Од свих побројаних начина стручног усавршавања универзитетских наставника, мишљења смо да би најадекватнији приступ, како за реализацију стручног усавршавања, тако и за потребе организације и реализације целоживотног учења, могао бити остварен посредством акционих истраживања.

Акциона истраживања су подручје у експанзији које привлачи значајну пажњу у подручју образовања и које има властите центре (University of Cambridge, University of East Anglia in Great Britain & University of Deakin in Australia) и своје властите часописе (нпр. Образовна акциона истраживања, eng. Educational Action Research).

Када говоримо о пореклу самих акционих истраживања, за родоначелника ове врсте истраживања сматрамо немачког односно америчког социјалног психолога Курта Левина. Од Левина, па надаље, акциона истраживања ће у области педагошких истраживања доживљавати велики број успона и падова. Међутим, поред Левина, идеју о истраживањима у којима би учитељи били активни учесници, а не само корисници или објекти истраживања, има своје корене и у радовима Џона Дјуија (John Dewey, 1910). Дакле, појам "акциона истраживања" потиче од Курта Левина (Kurt Lewin, 1946) који је истраживање активности означио као "истраживање у служби друштвених потхвата или друштвене технике" (Koenig & Zedler, 2001:140) тако да она представљају флексибилни процес у коме се смењују акција (промена, побољшање) и истраживање (разумевање, знање) и користе се да би се прикупиле информације о спровођењу неке друштвене акције или интервенције. Под акцијом се подразумева било каква друштвена акција.

Разматрајући о одређењу акционог истраживања, за једну групу аутора акционо истраживање се сврстава у ширу категорију примењених (со-

циолошких) истраживања (Adam, 1984: 44), док за друге међу којима је и творац самог термина и оригиналне верзије акционог истраживања ради се о „базичном социјалном истраживању“ (Lewin, 1946: 35), док се за трећу групу аутора, са којом бисмо се сложили, у контексту критичке науке чији би метод био акционо истраживање, питање „примењених“ и „базичних“ истраживања уопште не поставља.

Руководећи се захтевом постављеним у Болоњском процесу, који се односи на концепцију целоживотног учења, акциона истраживања се посматрају као значајно средство оснаживања наставника и као средство истраживања, а као таква она комбинују шест појмова: непосредни циклус идентификовања проблема, планирања интервенције, примене интервенције, евалуирања резултата, рефлексивну праксу, политичку еманципацију, критичку теорију, професионални развој, истраживања практичара.

Поред реализације стручног усавршавања наставника и практичног остваривања концепта целоживотног учења, још једна од важних улога акционих истраживања налази се у унапређивању васпитно-образовне праксе и налази се у добро започетој визији, а тек након тога у утврђивању проблема истраживања. Вајтхед (Whitehead, 2004:42) у том смислу предлаже да прво утврдимо које су наше вредности занемарене у пракси, а након тога да поставимо питање "Како могу унапредити сопствену праксу?" Он сматра како је од признања властитог неуспеха важније тражити начин како ићи напред. За акционо истраживање је најважније започети га јер чекати да нам све буде јасно најбољи је пут за његово неостваривање. При томе је важно бити спреман на тешкоће и на преузимање личне одговорности за процесе у групи.

Као што смо већ рекли, предмет истраживања наставника – практичара је њихова пракса, а управо процеси учења и проучавања су динамични. Проучавање учења у једном конкретном разреду помаже наставнику да разуме не само тај већ и друге разреде, исто као што такве студије користе другим практичарима, више него резултати експерименталних и појединих емпиријских истраживања. Наставници – практичари се, према искуству многих аутора (Cochran-Smith & Lytle, 1993), показују као веома осетљиви посматрачи, а субјективност у анализи и интерпретацији може се, као и у другим истраживањима исте оријентације, премостити групном дискусијом и укрштањем података из више извора, односно више техника. Стога акциона истраживања вођена су намером наставника да усаврше властиту праксу у настави одређеног предмета у раду са конкретном групом ученика. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад.

Развојем схватања о школи, акционим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија про-

фесионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника. Визија доживотног образовања, учења и непрестаног професионалног развоја захтева наставника који ће знати критички размишљати, који је оспособљен за рефлексiju и евалуацију, који зна потражити или осигурати услове за развој сваког појединог ученика, који зна подстицати и унапређивати сопствену васпитно-образовну праксу.

На основу претходно изнетих ставова, јасно је да се акциона истраживања могу користити за стручно усавршавање наставника, као и за реализацију концепције целоживотног учења, јер имају следеће предности:

1. везана су за проблеме из праксе,
2. због сарадничког карактера одвијају се у мањим групама при чему долази до изражаја иницијатива сваког учесника,
3. стимулишу иновативна решења,
4. не захтевају велике трошкове,
5. постичу сарадњу и тимско деловање (Bunning, 1995).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

С обзиром на то да је глобализација друштва, о којој је још Гиденс почео писати пре двадесет и једне године, донела са собом доста промена и захтева читавом човечанству. У оквиру нашег огледа посебни акценат смо ставили на утицај који глобализација има на област високог образовања.

У нашем огледу посебно место посвећено је концепту целоживотног учења, а са тим у вези и концепту стручног усавршавања наставника. При томе је као веома функционалан метод стручног усавршавања наставника издвојено акционо истраживање.

Један од ставова на које смо у току анализе теоријских садржаја наишли је онај аутора Ебута (Ebbutt, 1985) који каже да се акциона истраживања јављају у контексту промена као покушај решавања развојних промена, односно практичних питања. Увек постоји неко незадовољство постојећим стањем, опажен раскорак између намера и практичног деловања, који се желе отклонити. У том смислу, акциона истраживања могу постати значајан услов побољшања васпитне праксе само ако буду препозната и подржана на нивоу целог школског система. Све док њихово остваривање буде ствар ентузијазма појединих наставника и стручних сарадника, њихова заступљеност и утицај ће бити врло мали. Упркос томе, управо би наставници требало да покажу да су способни да у својој пракси остварују акциона истраживања, како би и други изван школског контекста могли разумети њихов значај.

Све што смо претходно изнели у вези са акционим истраживањима говори у прилог томе да се на Универзитетима мора отпочети са образовањем наставника у епистемолошко-методолошком смислу, јер ће на тај начин наставници-практичари и активни истраживачи успети да на адекватан начин одговоре захтевима и изазовима које ће друштво учења пред њих поставити. Уједно са организацијом и реализацијом акционих истраживања, наставници-рефлексивни практичари постаће свесни да у читавом истраживачком приступу васпитно-образовног процеса морају непрестано радити на стицању нових знања, вештина и умења, при чему ће непрестано развијати и неговати концепт целоживотног учења. Из тог разлога мишљења смо да ће у том погледу акциона истраживања добити своје место, како у актуелном Болоњском процесу, тако и у концепту целоживотног учења.

ЛИТЕРАТУРА

Адам (1984): Френ Адам, *Акциона истраживања*, Београд: Марксистички центар.

Ацић (2008): Софија Ацић, Болоњске студије као фактор повећања конкурентности предузећа у Европској унији, *Ефикасности и квалитети Болоњских ситуација*, XIV/1, Нови Сад: Факултет техничких наука. Антонијевић (2008): Љубиша Антонијевић, Професионални развој и стручно усавршавање запослених у Србији - правни оквир, *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, XX/ 2, Ужице: Учитељски факултет.

Atherton (2009): James Atherton, *Learning and teaching: Knowles' Andragogy: An angle on adult learning*, Routledge: London.

Бјекић (1999): Драгана Бјекић, *Професионални развој наставника*, Ужице: Учитељски факултет.

Bunning, C. (2003): *Professional Development Using Action Research*. Retrieved in February 2003 from <http://www.mcb.co.uk/services/conferen/nov95/ifal/paper1.htm>

Cippitano, Gatt (2009): Roberto Cippitano, Suzanne Gatt, Legal Developments and Problems of the Bologna Process within the European Higher Education Area and European integration, *Higher Education in Europe*, XXVII/ 3-4, London: Routledge, 385 -398.

Cochran-Smith, Lytle (1993): Marilyn Cochran - Smith, Susan Lytle, *Inside-Outside: Teachers Research and Knowledge*, Teacher College Press: New York.

Делић (2009): Златан Делић, Глобализација, моћ и политика знања: једанест антитеза о глобализацији, *Филозофска истраживања*, XXIX/ 1, Загреб: Хрватско филозофско друштво, 31 – 50.

Davenport, Davenport (1985): Joseph Davenport, Judith Davenport, A chronology and analysis of the andragogy debate, *Adult Education Quarterly*, XX/35, London: Routledge, 152-159.

Деспотовић, Кулић (2008): Миомир Деспотовић, Радивоје Кулић, *Увод у андрагогију*, Београд: Свет књиге.

Dewey (1910): John Dewey, *How we think*, Mass: D.C. Heath: Lexington.

Ebbutt (1985): Donald Ebbutt, Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles, *Educational Research*, XIX/ 2, London: The Falmer Press, 52 – 64.

Fisher, Podeschi, (1989): John Fisher, Ronald Podeschi, From Lindeman to Knowles: A change in vision, *International Journal of Lifelong Education*, XXXI/8, London: Routledge, 345-353.

Giddens (1990): Anthony Giddens , *The Consequences of Modernity*, Junior University Press: Stanford.

Huisman, Westerheijden (2010): Jeroen Huisman, Don Westerheijden, Bologna and Quality Assurance: Progress Made or Pulling the Wrong Chart?, *Quality in Higher Education*, XVI/1, London: Routledge, 63 -67.

Hernandez – Encuentra, Sanchez – Carbonell (2005): Eulalia Hernandez – Encuentra, Javier Sanchez – Carbonell, The Bologna Process and Lifelong Education: Problem Based Learning, *Higher Education in Europe*, XXX/ 1, London: Routledge, 81 – 89.

Ивковић (2004): Миомир Ивковић, Социологија образовања – одабране теме, Врање: Аурора.

Jakobi, Rusconi (2009): Anja Jakobi, Alessandra Rusconi, Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education, *Compare*, XXXIX/1, London: Routledge, 51 – 65.

Karshet (2005): Berit Karshet, Curriculum Restructuring in Higher Education: A New Pedagogic Regime, *Knowledge and Politics*, III/1, Bergen: University of Bergen, 325 – 345.

Knowles (1989): Malcolm Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing: Houston.

Кoenig, Цетлер (2001): Erhard Koenig, Peter Cetler, *Теорије зnanости о одgoју*, Zagreb: Educa.

Lewin (1946): Kurt Lewin, *Resolving Social Conflict*, Harper & Brothers : New York.

Марковић, Шећибовић, Шећибовић (2011): Јасмина Марковић, Рефик Шећибовић, Маријана Шећибовић, *Укључивање диглоомских атирибуија у курикулум базиран на комитешеницијама у оквиру студија економије*, Београд: НОЛИТ.

Николић (2008): Радмила Николић, Усавршавање наставника унутар школе, *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*, XX/ 2, Ужице: Учитељски факултет.

Smith (2002): James Smith , *The Overeducated American*, The Rand Corporation: Santa Monica.

Tennant (1991): Mark Tennant, An Evaluation of Knowles's Theory of Adult Learning, *International Journal of Lifelong Education*, XIV/2, London: Routledge, 113-122.

Турајлић (2011): Слободанка Турајлић, *Целоживотно образовање – стиање и ипожељна стирашеија*, Суботица: Економски факултет.

Verger, Hermo (2010): Antoni Verger, Javier Hermo, The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR – Educativo, *Globalisation, Societies and Education*, VIII/1, London: Routledge, 105 – 120.

Whitehead (2004): Jack Whitehead ,What counts as evidence in self-studies of teacher education practices?, *The International Handbook of Self-Study of Teaching Practice*, XI/ 5, Amsterdam: Kluwer academic publishers.

Jelena Maksimović
University of Niš
Faculty of Philosophy
Gorica Lukić
PhD Student
University of Beograd
Faculty of Philosophy

ACTION RESEARCH AND GLOBALIZATION IN LIFELONG LEARNING FUNCTION

Abstract: Late 20th and the beginning of the 21st century marked the emergence of globalization, which undoubtedly takes the role of protagonist in all spheres of life. Given the dominant role that globalization has on the field of education, the aim of this paper is focused on understanding the impact on education, which is primarily reflected in a unique educational space, in the Bologna Declaration and the adopted 1999th year. In this paper the method of theoretical analysis relevant pedagogical, andragogical, psychological and sociological literature, represented a place of education and lifelong learning in the context of globalization of the modern concept of society that is associated with the requirements set out in the Bologna Declaration. Special emphasis is directed to work the importance of action research, which have a decisive influence on the concept of lifelong education and professional development of teachers.

Keywords: Bologna process, action research, lifelong learning, professional development of teachers.

Миа М. Луковац
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 75.01:801.73 ; 75.071.1 Кле П.
ИД БРОЈ: 192080908
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

СЕМИОЛОШКО ЧИТАЊЕ СЛИКЕ ПОЛА КЛЕА *HIGHROADS AND BY-ROADS*

Апстракт: У раду се представља и проблематизује примена пиктуралне семиологије у анализи апстрактне слике. Разматрање се врши на примеру слике Пола Клеа (Paul Klee) „*Highroads and by-roads*“. Слика ослобођена иконолошких упута и знакова мора се посматрати у оквиру одређеног контекста, оквира какав семиологија може дати делу. Након илустрације основних идеја и методологије семиолошке теорије Жан Луј Шефера (Jean-Louis Schefer) и теорије читања Луја Марина (Louis Marin), поново ће се поставити питање могућности семиологије и њених домета у процесу тражења смисла слике. Теза да семиолошко читање није само додаток истраживањима историје уметности већ неопходан и кључни корак у процесу тумачења и разумевања апстрактне визуелне представе испитаће се кроз семиолошку анализу слике Пола Клеа „*Highroads and by-roads*“.

Кључне речи: семиологија сликарства, теорија читања, Пол Кле

Синтезом историје уметности и теорије облика у раној модерни установљене су науке о уметностима. Овој основној конструктивној шеми почетком XX века придруживани су протоколи и процедуре других наука попут социологије, психологије, психоанализе, лингвистике, семиологије, теорије и студија културе, итд., што доводи до натурализације наука о уметности. Новонастале али и оне препорођене научне дисциплине трагају за новим значењима у уметности.

Структурализам и постструктурализам уводе лингвистичке системе у поље културе и уметности. Како се текстом означава сваки систем знакова било које врсте, облика и поретка који производи одређено значење, разликују се замисли писаног, звучног, говорног, филмског, визуелног текста... Сваки културни производ се може сагледати као текст и као такав се може

читати; његовом анализом, односно декодирањем значења које дело носи, откривају се различити слојеви значења. Тако се и слика (сликарство) тумачи као фигуративни текст намењен читању. У постструктурализму је схватање текста још динамичније јер се тексту могу дати и тренутна значења која се мењају у односу на *godur* тог текста са другим знаковним системима, односно текстовима културе. Текстуални омотач облаже дело и поставља се попут опне између дела и посматрача. “Слика се чита превођењем или тумачењем, чешће интерпретирањем пиктуралног поретка, али и односима визуелних и пиктуралних уписа или покренутих продукција значења у слици и, свакако, у култури.” (Шуваковић 2010: 451-452).

Семиологију сликарства која остварује тај чин читања и разумевања смисла слике развијали су крајем '60-их и почетком '70-их година швајцарски семиолог Луј Марин (Louis Marin), француски филозоф и семиолог Жан Луј Шефер (Jean-Louis Schefer), француски историчар уметности Марселин Плејне (Marcelin Pleynet) и словеначки социолог културе Брацо Ротар (Braso Rotar). У апстрактној слици, ослобођеној иконолошких правила и “литературе”, семиологија види изазов, али и свој смисао. У процесу читања следе се путеви које слика поставља пред гледаоца, дешифрирају знаци и откривају слојеви значења. Семиолошки поступак интерпретације овде је примењен на слику Пола Клеа (Paul Klee) „*Highway and by-ways*“ (*Главна и споредне улице*) из 1929, а као базични материјал за презентовање семиолошке теорије и увод у анализу слике коришћени су текстови већ поменутих аутора, Шефера (пиктурална семиологија) и Марина (теорија читања), као и текст Пола Клеа „Кредо ствараоца“.

Сликовна семиологија има задатак да чита и дешифрира виђено, тј. да открије смисао сликарства. Како ју је поставио Де Сосир, творац структуралне лингвистике, научна дисциплина “која би проучавала живот знакова у оквиру друштвеног живота...”¹ је семиологија (грч.: *semi* – знак). Пиктурална семиологија или семиологија сликарства је “(про)научни метајезички метод описивања и објашњавања слике као специфичног значењског израза и сликарства као значењске парадигме (система, контекста, праксе)”. (Шуваковић 1998: 171-172) У питању је пракса која сажима формулације и концептуализације историје уметности, иконолошких студија и науке о ликовним уметностима посредством лингвистичких, семиотичких, структуралистичких и психоаналитичких метода анализе и расправе. Семиологија уводи протоколе лингвистике у област изучавања нелингвистичких објеката у култури. Методе из лингвистике / семиотике примењују се у анализи слике ради откривања њеног значења и смисла. Семиолошка теорија даје слици њен

¹ Текст Де Сосира (de Saussure) из *Cours de linguistique generale* (Марин 1981а: 38).

систематски оквир у којем се она посматра. Слика се види као пиктурални текст који се може читати. Луј Марин успоставља *теорију читања* и даје објашњење шта значи читати: “*Шта је то читање? То је прећи погледом једну скућину и то је дефинирање један текст...*“ (Марин 1981а: 39). У том процесу читања нуди се могућност дешифровања знакова/значења слике. Да би интерпретација значења била потпуна, слика као 'текст' се мора довести у везу са другим текстовима културе и друштва. Зато је “семиологија сликарства дефинисана као интерпиктурална и интертекстуална дескриптивна теоријска пракса“ (Шуваковић 2010: 201).

Слика, уметничко дело, испод своје осликане површине крије тајне природе, тајне дела и његовог ствараоца. Како пише Марин, посматрачу није лако да те тајне открије јер су оне дубоко скривене, па је и њихове знаке тешко растумачити и повезати, открити њихово значење. Чини се да је ту улогу посредника, односно “тумача” желела да преузме семиологија. Она је успостављена као наука о ликовним уметностима, али и као *језик сликарства*. Као један од основних проблема пиктуралне семиологије ‘пак, наметнуло се питање методологије, односно преношења метода из лингвистике на анализу дела сликарства за које не постоји технички, дескриптивни језик. Овако постављена методологија, на лингвистичком моделу, креће од дескриптивне тактике али наилази на проблем када се треба приближити проблемима значења. Одатле произилазе потцењивања семиолошких метода, али и питања о могућностима постојања семиологије као науке.

Семиолошка анализа се мора спровести врло пажљиво и на свим нивоима. Слика се, по Шеферу, може окарактерисати као текст уколико је њена наративност постављена у други план. У супротном, наративна синтагма излази у први план и блокира читање слике на другим, дубљим нивоима. Заправо, основно је схватити да “читање не представља чин стицања ликова као слова, прелетање погледом по једној страници, да би се на основу њега, таквим начином читања, сачинио материјал за дискурс о ономе што би ово штиво могло да каже” (Шефер 1988: 55). Читање уводи појам структуре чија је функција у томе да се видљиво са посебног становишта постави као објекат сазнања. Ту методологија семиологије наилази на проблем јер не може да детерминише структуру, што је једини пут ка откривању значења. На овом првом нивоу читања чини се да је свој део посла извршила иконографија која је себи поставила задатак да распозна ликове, изради списак тема и симбола карактеристичних за једну епоху. Признањем да слика има смисао који треба открити и увођењем проблематике знака у студије о уметности, иконографија поставља захтев за читањем и тумачењем сликарског дела. Међутим, термин *читање* је сасвим различито постављен – тамо где иконографија налази “смисао” слике (у наративној синтагми), семиологија која има за предмет *живој знакова* и функционисање означавајућих система, настоји да слику растави на делове –

механизме значења и обнови стваралачки поступак како би открила смисао слике. Иконографија се често у свом читању “позива“ на Бартово (Barthes) *антирройолошко* знање које носе сви припадници једне исте културе и које им омогућава брзо препознавање и идентификовање предмета, па и читаве теме која се открива по Пусеновом (Poussin) упутству *чијања ириче*.² Међутим, овакав модел, који су изградиле историја уметности и иконографија, показао се као недовољно широк за потпуно тумачење слике. Анализиран је само површински слој без икаквог зарањања у она скривена значења уметничког дела. Већ импресионистичка слика тражи више и захтева другачије читање; нефигуративна, апстрактна слика потврђује ове захтеве и тек кроз семиолошку анализу разоткрива своја значења.

ЧИТАЊЕ СЛИКЕ

“Слика је фигуративни текст и систем читања“ (Марин 1981а: 39). Али, шта значи читати, шта семиологија подразумева под читањем? Марин каже: “То је прећи погледом једну графичку скупину и то је дефинирати један текст; раздвојимо привремено у корист анализе те две радње: слика је најпре пут погледу.“ (Марин 1981а: 39). Слика се може сагледати једним погледом, али и она захвата поглед посматрача – он види, али и слика гледа њега. Тај разговор погледа упућује на наративност слике. Сливовна грађа се попут текста, може читати – ако се читање сведе на праћење ликова и радње погледом, ако се читава анализа заснива на трагањима по површинском слоју дела, то је пластично читање слике. Семиолошка анализа има другачији и заиста тежак задатак да својом артикулацијом не разбије “јединство виђења“ које је загарантовано организованим погледом ока. Слика има свој спремљен пут који око у својој путањи прати – слика је пластична површина обележена пластичним “знацима“ намењеним да воде поглед ка испуњењу јединства виђења. Ипак, то није једина могућност пружена посматрачу. Он је тај који може да бира пут, а чин читања се остварује по једном од могућих решења која слика даје. Може се закључити да слика и њено читање чине нераздвојну целину која постаје предмет семиолошке анализе, или, како Марин описује тај однос: “слика чини једну “матрицу“ путева погледу која ствара ликове слике, а свако стварање одређује једно читање“. (Марин 1981а: 40) Слика као скуп елемената допушта слободну игру погледа. Од читања до читања, и од слике до слике наравно, разликују се начини и слобода артикулације, па чак и сама порука слике до које се

² “Читајте причу и слику да бисте сазнали да ли је све прилагођено теми”, (Дамиш 1988: 81)

долази. “Историјско сликарство“ које је засновано на мимезису, допушта нам да наведемо елементе слике. Још од ренесансе “знак је приказивање у домену видљивога“ (Марин 1981б: 121) – што значи да је као такав лако препознатљив у оквиру једне културе. Уз ову, историјско сликарство у анализи има још једну олакшицу – то је чињеница да се заснива на “иконолошким упутима“ који произилазе из литературе. Појам литература Марин користи као ознаку за “скуп тема, описа, повијести пореданих у књижевним текстовима“. Литература има веома значајну улогу и представља полазиште у семиолошкој анализи. Међутим, шта се дешава са анализом слике иза које не стоји литература, са мртвим природама и, како наводи Марин, нефигуративним сликарством Мондриана и Клеа? Док Пусенове слике допуштају да се говоре, мртве природе наводе на “темељно питање сликовне семиологије: је ли сликарство језик, можемо ли на њега ваљано применити лингвистички модел?“ (Марин 1981б: 121). Семиолошка анализа наводи и ове слике да говоре, или бар шапућу. Међутим, није само одабир теме интересантан и битан, већ и сам сликарски поступак. Већ од Шардина (Chardin) мења се третман сликаних предмета на мртвим природама – сама тема је мање важна, она само заокружује рад уметника који ради са чистом сликарском материјом. Ове новине тек уводе у главну идеју коју је изразила сликовна семиологија – сликани предмет не одређује световни предмет, он је чиста ознака којој означени предмет даје додатни смисао. За Пусена тај смисао долази из мита који кроз слику напушта своју лингвистичку подлогу и постаје сликован. Шардин пак смисао налази “између слике и посматрача у простору: мноштво потеза на платну постаје брескве и грожђе на удаљености од ока и тако видљиво постаје читљиво“ (Марин 1981б: 128). Иако се семиолошка анализа може применити на сваку слику, прави изазов за њу претстављају тек оне слике сликарства које су засноване на неаналожном систему, које су ослобођене устаљених представа и које су нашле друге врсте исказа, дубље и елементарније. Слика се ослобађа приказивачког кодекса, а суштину виђеног преноси на платно у апстрактној форми; или, како пише Пол Кле: “Умјетност не репродукује видљиво. Она чини видљивим.“ (Кле 1981: 91).

“Поједностављање” слике и јасна разграниченост настанка уметничке форме од узора из природе уводе уметнике у свет апстракције. Једна од уметничких група која следи овај пут је *Плави Јахач* (Der blaue Reiter) основана 1911. године. Најзначајнији представници групе, оснивач Василиј Кандински и швајцарски сликар Пол Кле, теже интерсубјективној комуникацији при којој сликовни знаци чија је форма повезана са предметима неће представљати сметњу. Форма има свој семантички садржај, али јој у зависности од других фактора сликар даје значење; форма постаје означавајућа тек у свести посматрача. Знак долази из уметничког бића и геста и

њихов је неодвојив део. У тежњи да комуникацију врате на сам почетак и започну је без икаквог језичког и визуелног искуства, уметници се враћају дечјем цртежу. У својим каснијим истраживањима Кле иде још даље и улази у подручје несвесног где се све појављује кроз слике и знаке. Он чини видљивим оно што постоји у реалном свету али и оно што егзистира само у несвесној меморији уметника. Кле не представља већ визуелизује предмет (по одређеним законима перцепције). Порука коју дело носи остаје чиста јер он врло пажљиво прилази слици за коју успева да изабере прави формат и праву технику. Врло систематичан, прецизан и друштвено ангажован, током свог професорског рада на Баухаусу (1920-1931) Кле своју поетику претвара у теорију, а затим и дидактички метод који је примењивао у настави. Циљ је био стварање (индустријског) предмета који ће бити укључен у реалан живот (самим тим и универзалан), а који ће истовремено нудити безброј тумачења појединаца. Тих хиљаду решења, или пак ниједно, носе и Клеове слике. Оне су продукти субјективних истраживања, дневничке белешке у сликама, а уједно и универзалне представе сервиране посматрачу да у њих уметне сопствену интерпретацију.

Својим теоретским радом Кле се сасвим приближио кључним питањима за семиолошку анализу апстрактне, нефигуративне слике: *“Да ли око њасе ову површину? Које њушце, који су му остављени у делу, оно следи?”* (Марин 1981б: 133). За разлику од музичког дела где се пут посматрача-слушаоца усмерава кроз трајање композиције, проблем посматрача слике је што је он одједанпут постављен пред готово дело – који год да пут изабере, заправо мора ићи ка његовом постанку. Док графички знаци у тренутку виђења прелазе у значење, код слике се интерпретација мора остварити на путу погледа. Читање слике, из које год епохе она била, тешко је и сложено учење кодекса који тада полако изнова успостављају стваралачку конструкцију аутора. Предност слике над музичким делом лежи у чињеници да музичка композиција у сваком свом наредном извођењу понавља првобитну шему и игра се са осећајем засићености слушаоца. Слика пред посматрача увек скупа и истовремено поставља све своје путеве. Одабир пута којим ће кренути може бити изузетно тежак задатак чак и за искусног посматрача. Кле зато сматра да би било апсурдно наметати му додатне тешкоће: *“Пожељно је, дакле, да уметник трага за једноставношћу конструкције лакоћом читања коју не би требало сматрати сиромаштвом а која ни на који начин не пориче сигурност, знање, науку коју можда има”* (Кле 1981: 93). У том правцу Пол Кле води (и) своју слику.

Дијалог са природом за уметника увек остаје императив. У стваралачком процесу уметник користи различите врсте путева који увек изгледају нови, а нису – нове су комбинације. Однос према реалном и “виђење” природе мењају слику кроз време. Док се читава *стиара* уметност мучила са

механизмима постизања што вернијег приказа реалног, модерни уметник је досегао начин да предмет види и споља и изнутра. Он дубински посматра и чак успева да уђе у један директан, лични однос са предметом. У том процесу одиграва се “поједностављење” и свођење о којем Кле говори. Уметничко “напредовање у осматрању и визији природе наводи га мало по мало ка филозофској визији свијета која му допушта да слободно ствара апстрактне форме” (Кле 1981: 95). На тај начин нове форме постижу нову природност и реалност чине *видљивом*.

Семиолошка анализа претпоставља рад у неколико етапа. Током анализе се постепено отварају различити слојеви слике и откривају њихова значења. Прво гледање подразумева препознавање елемената простора, односно Маринових “елементарних структура сликовног значења”. Своју улогу овде игра и *лекција* која отвара слику ка другим текстовима и припрема је за даља раслојавања и тумачења. Тек на самом крају се јављају оне фигуративне асоцијације где сликани елементи почињу да личе на појаве из реалног света. Читање слике је пут ка налажењу њеног смисла и интерпретацији њеног значења.

Неколико слика, међу којима је и *Highroads and By-roads* везују се за Клеову кратку посету Египту у зиму 1928/29. Чини се да информација о овом путовању и формирање групе Клеових “египатских” слика у историји уметности, добија на важности захваљујући огромном значају који је претходно путовање имало за сликара. Клеова ранија посета Тунису испоставила се као кључна тачка на његовом путу ка једноставности приказа, свођења виђеног на основно а на слици апстрактно. У Тунису Кле почиње да се осећа сасвим слободно са бојом и коначно, у свом дневнику 16. априла 1914. бележи закључак да је коначно постао сликар. Посета Египту није унела толико новина у Клеово сликарство иако неки елементи пејзажа и културе налазе своје место на сликама из тог периода.

Highroads and By-roads је уље на платну средњег формата; потиче из 1929. године. Слика је потврда уметничког уверења да је синтеза математичке конструкције слике и света појава могућа. Карактеристична су два Клеова приступа у решавању дела – један представља рационализовану конструкцију која подразумева строгу геометријску композицију и бројчане прорачуне, а други интуицију уметника којом он открива природу и “уписује” је у припремљену шему. Кле гради слику попут записа, трансформишући иконичке знаке у једноставне геометријске представе које постају носиоци значења. Како се знаци уланчавају у процесу тумачења, допуњују и упућују један на други, слика, посебно она апстрактна, захтева не само читање знакова већ и лексија које омогућавају сагледавање и разумевање читавих система значења. У “отварању” слике као доминантни знаци, просторни елементи, препознају се перспектива, недовршен среди-

шњи троугао и низови неправилних четвороуглова који умрежавањем прате структуру мозаика. Кроз интерпретацију, однос ова три елемента гради први слој значења слике.

Слика 1 – Пол Кле, *Highroads and by-roads*, 1929, уље на платну, 83.7 x 67.5 cm, Museum Ludwig, Cologne



Површина слике “Главна и бочне улице” прекривена је мрежом чија поља откривају бојене површине у нијансама жуте и плаве. Слика подсећа на линијски нотни систем који је још увек празан и у чију конструкцију тек треба нанизати знаке који ће музички запис начинити видљивим. Хоризонталне линије ове линеарне шеме постављене су на различитим одстојањима, а вертикале под различитим угловима у односу на основу. По Клеовој теорији форме линија је последица кретања тачке и она и на слици приказује путању фиктивног кретања – питање је где, или куда? Наглашене форматом слике и сопственом путањом, вертикале лидерски воде посматрачев поглед у висину. Организација платна и доминантна геометријска структура наводе на закључак да је тема ове слике *перспективна*. Перспектива овде постаје знак, доминантни знак карактеристичан и препознатљив у читавој западној уметности. Ипак, та представа простора није ни тачна ни “реална”, већ привидна и варљива. Питање је намере уметника зашто је стао на пола пута. Познавање перспективе део је обавезног образовања уметника и недоследност у праћењу ових правила може бити само намерна. Уметници XX века, којима Кле свакако припада, одступају од ових правила и слици враћају дводимензионалност и карактеристике равне површине. Перспектива је знак који указује на дубину простора и трећу димензију, али у свом најширем значењу може упутити и само на “простор”. Представе простора могу бити различите, а перспектива је само један од видова представљања, свакако најближи реалној представи и најсавршенији у свом извођењу. Све до ренесансе, простор се наговештавао на различите начине, али без визуелне сличности са призором реалног виђења. Можда слике старог Египта на овај начин улазе у Клеову слику, својом фронталном представом која се испречила пред *перспективу* и држи је на тој замишљеној клацкалици. Победника нема, посматрач је на пола пута, он је између две културе, две различите цивилизације удаљене хиљадама година.

Утисак тог *кретања у дубину слике* појачан је вертикалом формираном од широким бојеним пољима која се “као по правилима перспективе” сужава ка врху. Низови вертикала се губе у даљини. Чини се да сваки од тих тзв. *ушјева* заправо у свом току крије грешку која у неком тренутку зауставља поглед. *Перспективна* овде није форма већ лавиринт из којег се посматрач не може извући. ПUTEVI се губе, прекидају и настављају своју путању, скрећу или стапају један са другим. На самом врху, пред последњу шестину слике, вертикале се потпуно заустављају а боја своди на наизменично простирање две нијансе једне боје – плаве. Бојена поља осликане мреже трепере и додатно заваравaju поглед, покушавају да га збуне на његовом путу. Подсећају на уличне плочице или пачворк. Неправилни четвороуглови у нијансама плаве, жуте, наранцасте, окер или чак љубичасте нижу се један на други, стварају, спајају и заустављају путеве. Из тог *хаоса*,

те необичне и богате ритмичне игре, издваја се *стаза рега* - средишња вертикала сазидана од 48 плочица ублаженог интезитета боје и благих колористичких прелаза. Упркос треперавој и блиставој атмосфери и изломљеним путевима који не дозвољавају да представу сагледамо као приказ нечег реалног, слика делује сасвим прочишћено, јасно и без сувишних знакова који би ометали посматрача. Хармонија боја, јасна подела слике на плохе и пре свега уређена средишња вертикала, једина дефинисана потпуно правим линијама, одају утисак реда. Та доминантна *стаза* се може тумачити и као недовршен троугао, елемент којем се могу приписати различита значења. Сам Кле је опадајућу прогресију називао прогресијом песимисте или ”смрт троугла”, а растућу прогресију као ону која ”креће ка животу”. Међутим, како видети и како читати овај *троугао*? Поља се сужавају ка врху па би се ова скала могла видети као она растућа која иде у висину, даљину, у бескрајну плаву. На прво гледање, врх троугла још увек остаје загонетка за посматрача. Пратећи погледом пут слике, кретањем по познатим линијама троугла назире се врх. Уз још пажљивију анализу открива се тајна савршене равнотеже ове слике - уколико се слика допуни толико да троугао покаже свој врх, линија којом је направљен садашњи пресек троугла заправо потцртава линију златног пресека тог замишљеног формата. Прорачунима, мерењем, низањем елемената, златним пресеком, Кле гради савршену и хармоничну композицију коју затим пуни значењем. Посматрач из *троугла* чита кретање ка животу, успон, продор у дубину – перспективу, симбол мушке потенције, види степенице, опустошену камену стазу, астечку или египатску пирамиду, градску улицу, или само чисту геометријску форму, једну од многих на слици. У зависности од читаочевог одабира водећег знака, остали елементи му се прилагођавају и обликују значењску слику.

Вратимо ли се у наредном кораку називу слике, средишња вертикала добила би улогу *главне улице*. Линијска конструкција као да представља основу слике из које уметник даље креће у потрагу за путем који води назад ка реалности. Слика би се сада могла претворити у *пејзаж*. У том пејзажу, она најсветлија скала боја постављена је на ”highroad”, па се стиче утисак осветљене стазе која се у даљини стапа са плавим тоновима хоризонта. Ако се у причу укључе подаци о настанку слике, елементи Клеове биографије која сведочи о његовом путовању и текстови у којима сликар говори о начину на који долази до својих апстрактних представа, овај пејзаж се може видети као један египатски предео. Сведени пустињски пејзаж Египта уписан је у Клеову мрежу; пејзаж се рефлектује на линијски систем и прилагођава му се. На самом врху платна, бојажљиво и местимично у формат слике продире крајња и једина црвена хоризонтала – ако на слици видимо пејзаж Египта онда су то трагови ужареног сунца које притиска читав предео. Налик овоме се једина непресецава плава хоризонтала на дну

платна може читати као знак који добија значење воде, односно Нила, или је то пак огледање неба у врелом ваздуху пустиње. Међутим, у делу не могамо видети пејзаж. Слика је пластична форма испуњена пластичним знацима који обавезно не упућују на чулну реалност. Тада су ове граничне *ipruie* оквир у којем се Кле игра са својом мрежом. Одсуство иконичног знака на овој слици даје додатну слободу посматрачу – истраживачу; њега овај једноставан и сведени приказ може збунити, или му пак указати на пут ка решењу – поруци слике. Као и остале Клеове слике ни ова нам не дозвољава да интерпретацију завршимо јединственим и коначним одговорима – њих је пуно и у сваком наредном читању се може тражити нов.

Модерно сликарство Пола Клеа потврђује да је читање слике тежак процес трагања за значењем и смислом; то је сложени процес учења кода који у себи носе интегрисане елементе идеологија и захтева епохе, класе, културе који се затим стапају са стваралачким процесом. Зато читање захтева реконструисање стваралачке конструкције аутора на путу раслојавања дела и откривања значења. У семиологији слика је дефинисана као фигуративни текст који дозвољава читање и његова различита тумачења тог текста. За разлику од приказивачког сликарства заснованог на мимезису, апстрактна слика се заснива на конструктивном систему и настаје из облика који су само сликарство. Слика не упућује на реално и опште препознатљиво већ у себи носи знаке који могу бити различито интерпретирани – читање зато отвара нефигуративну слику, тумачи пиктуралне знаке и уводи мноштво текстова културе у њен систем значења. Ипак, може ли се лингвистички модел пренети на дело сликарства и да ли је он довољан и темељан у процесу тражења смисла? Питање о постојању језика сликарства и посебно проблематично питање могућности семиолошке методологије која је у потпуности сачињена на темељима лингвистичке, и даље чекају на свој одговор.

ЛИТЕРАТУРА

Арган, Олива (2005): Đulio Karlo Argan, Akile Bonito Oliva, *Moderna umetnost 1770-1970-2000, II deo*, Beograd: Clio

Дамиш (1988): Hubert Damisch, Семиологија и иконографија, *Gledišta (temat - Ka načelima tumačenja slikarstva)*, XXIX/3-4, Beograd: Univerzitet u Beogradu i Republička kongrencija SSO Srbije, 78–85.

Кле (1981): Paul Klee, Кредо ствараоца, *Dometi – časopis za kulturu i društvena pitanja*, XIV/7-9, Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 91–100.

Марин (1981.а): Louis Marin, Елементи за сликовну семиологију, *Dometi – časopis za kulturu i društvena pitanja*, XIV/7-9, Rijeka: Izdavački centar Rijeka, 37–42.

Марин (1981.б): Louis Marin, Kako čitati sliku, *Plastički znak, zbornik tekstova iz teorije vizualnih umjetnosti*, Rijeka: Izdavački centar Rijeka, biblioteka Dometi, 121–136.

Партш (2007): Susanna Partsch, *Klee*, Koln: TASCHEN 2007.

Хал (1992): Douglas Hall, *Klee*, New York: PHAIDON

Шефер (1988): Jean-Louis Schefer, Slikovna semiologija, *Gledišta (temat - Ka načelima tumačenja slikarstva)*, XXIX/3-4, Beograd: Univerzitet u Beogradu i Republička kongerencija SSO Srbije, 52–57.

Шефер (1988): Jean-Louis Schefer, Slika: smisao koji joj se daje, *Gledišta (temat - Ka načelima tumačenja slikarstva)*, XXIX/3-4, Beograd: Univerzitet u Beogradu i Republička kongerencija SSO Srbije, 63–77.

Шуваковић (2010): Miško Šuvaković, *Diskurzivna analiza*, Beograd: Orion art i Katedra za muzikologiju Fakulteta muzičke umetnosti

Шуваковић (1998): Miško Šuvaković, *Estetika apstraktnog slikarstva. Apstraktna umetnost i teorija umetnika 20-ih godina*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa

Mia M. Lukovac

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

SEMIOLOGICAL READING OF THE PAINTING OF PAUL KLEE “HIGHROADS AND BY-ROADS“

Summary: The paper deals with the applying of the pictural semiology in the process of the analysis of the abstract painting. The painting “*Highroads and by-roads*“ by Paul Klee was analysed. It illustrates the author's thought that the simple painting will not confuse the observer. After the illustration of the basic ideas and methodology of the semiological theory by Jean-Louis Schefer and the theory of reading by Louis Marin, it is again in the question the possibility of semiology and its range in the process of searching for the painting's meaning. The thesis, that semiological reading is not just the appendix to the research but the necessary step in the process of interpreting and understanding the abstract and visual notion, is analysed through the semiological analysis of the mentioned painting of Paul Klee.

Key words: semiology of the painting, theory of reading, Paul Klee

Живорад М. Марковић

Универзитет у Крагујевцу,
Педагошки факултет у Јагодини

Драгољуб Б. Вишњић

Универзитет у Београду,
Факултет спорта и физичког васпитања

Зоран Р. Богдановић

Универзитет у Новом Пазару,
Департман за спорт и рехабилитацију

Горан В. Шекељић

Универзитет у Крагујевцу,
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 371.3::796

796.012.1-057.874 (497.11)"2011/2012"

ИД БРОЈ: 192081932

Оригинални научни рад

Примљен: 1. март 2012.

Прихваћен: 21. април 2012.

УТИЦАЈ СТАНИЦА И ПОЧЕТКА-ВРСТЕ НА ТРАНСФОРМАЦИЈУ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИЦА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: На узорку од 42 ученице четвртог разреда основне школе, у првом полугодишту школске 2011/2012. спроведено је истраживање¹ са циљем да се утврде евентуалне разлике у трансформацији моторичких способности изазване применом станица и почетком-врстом у реализацији главног дела часа физичког васпитања. На основу вредности униваријантне анализе варијансе може се констатовати да статистички значајна разлика постоји у четири од девет истраживаних варијабли моторичког простора. Статистички значајне разлике су у корист експерименталне групе, где се у оквиру експерименталног третмана програм физичког васпитања реализовао применом станица. На основу добијених резултата и разлика може се

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта „Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус популације Р Србије“ под бројем Ш47015, а као део подпројекта “Ефекти примењене физичке активности на локомоторни, метаболички, психо-социјални и васпитни статус школске популације Р Србије” који се финансира од стране Министарства за просвету и науку Р Србије – Циклус научних пројеката 2011-2014.

препоручити чешћа примена станица у главном делу часа физичког васпитања.

Кључне речи: утицај, станице, почетак-врста, моторичке способности, млађи школски узраст

УВОД

Сваки час физичког васпитања у већој или мањој мери садржи физиолошка, емоционална и интелектуална оптерећења. Физиолошка оптерећења су најизраженија, интелектуална су знатно већа на другим часовима.

Емоционално оптерећење, у зависности од врсте часа физичког васпитања, може се сматрати и емоционалним растерећењем од осталих обавеза. Физичко вежбање на часовима физичког васпитања треба кроз физички напор да компензује негативне утицаје, а посебно интелектуалну и емоционалну замореност.

Најчешће се под оптерећењем на часу физичког васпитања подразумева физиолошки аспект оптерећења организма ученика и изражава се као вредност кардиоваскуларних варијабли, пре свега бројем откуцаја срца у јединици времена.

Крива оптерећења је графичка форма којом се најчешће изражава физиолошко оптерећење ученика на часу физичког васпитања. Један од сталних приоритетних задатака методичара физичког васпитања био је повећање моторичке густине часа, а тиме повећање физиолошког оптерећења и поспешивање трансформационих процеса у простору моторичких способности. Да би се то остварило ученицима треба понудити различите садржаје организоване најефикаснијим методичко-организационим формама рада, које су прилагођене могућностима и потребама ученика (Финдак и Нељак 2006).

„Почетак“ или „врста“ је преузета из гимнастичког вежбања на справама по соколском систему. „Почетак“ или „врста“ је методичко-организациона форма рада у основној фази часа која би се могла представити на следећи начин: „док један вежбач, уз контролу и евентуалну помоћ водника врсте, изводи вежбу на справи, остали вежбачи из ове групе стоје у строју један поред другог (отуда врста) и гледају извођење вежбе свог друга. По завршетку вежбе ученик стаје на зачеље“ (Матић 1978: 231).

Код почетка је веома мало активно време вежбања, а време је незаобилазан фактор за успешније трансформационе процесе. Најчешћи разлог недовољне искоришћености часа физичког васпитања је „чекање у реду“ и то због недовољне примене сложенијих методичко-организационих форми рада (Финдак 1992).

Примена сложенијих облика рада уместо фронталног облика рада „резултира повећањем ефективног времена вјежбања, укупног оптерећења на сату и у коначници задовољењу аутентичних потреба ученика и хуманизацији укупног процеса рада“ (Прскало, Бабин и Бавчевић 2010: 35).

Методичко организациони облици рада који могу донети жељене ефекте су: допунска вежба (Мартиновић, Вишњић, и Марковић 2009), полигон (Милановић 2007; Прскало, Финдак и Нељак 2007), рад на станицама (Батез и Крсмановић 2011), кружни облик рада и рад на стази (Бавчевић, Бабин и Прскало 2006).

Израз *станица*, употребљен као стручни термин у школском физичком васпитању, означава утврђени део површине вежбалишта, евентуално са одређеним објектом или реквизитом, где један или више ученика извршава постављени моторички задатак истовремено или наизменично.

Код „*станица*“ су све вежбе истородне, односно равноправне у односу на значај у целини часа, основни задатак примене је постизање већег обима делатности постављањем већег броја радних места – чиме се пасивно време стајања ученика смањује.

Због малог броја недељних часова физичког васпитања, вечити проблем методичара физичког васпитања јесте трагање за најефикаснијом методичко-организационом формом рада, која би првенствено повећала активно време часа, а тиме и моторичку густину вежбања, што би условило побољшању усвојености нових кретних задатака (Марковић, Вишњић 2009), адекватнијем развоју антропометријских карактеристика (Марковић, Милановић, и Богдановић 2010), моторичких способности ученика основношколског и средњешколског узраста (Марковић и Вишњић 2008) и физичкој образованости ученика (Марковић 2007).

Циљ истраживања је био де се утврде евентуалне разлике у моторичким способностима изазване применом станица и почетком-врстом у главном делу часа при реализацији програмских садржаја наставе физичког васпитања.

МЕТОД РАДА

Истраживање је реализовано у ОШ “Јован Јовановић Змај” у првом полугодишту школске 2011/2012. Узорак испитаника обухватио је 42 испитанице, подељене у два карактеристична субузорка у односу на примену организационог облика рада у главном делу часа и то: експериментална група од 22 ученице са применом станица и контролна група од 20 ученица са применом почетка или врсте. За процену моторичких способности примењено је девет стандардизованих кретних задатака – „*Eurofit*“ батерије (Кукољ и сар. 1993).

У обради података поред дескриптивне статистике да би се тестирала значајност разлика аритметичких средина за сваку групу урађена је: униваријантна анализа варијансе (Аnоvа), мултиваријантна анализа варијансе (Маnоvа) и дискриминативна анализа.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Минималне и максималне вредности истраживаних моторичких карактеристика налазе се у очекиваном распону за дати узраст.

Табела 1. Централни и дисперзиони параметри и мере асиметрије и сљошће-ности моторичких способности експерименталне групе на иницијално-финалној процени

Варијабле	M	Sd	Min	Маh	Cv	Interv. Pov.		Skew	Kurt	Ks-p
EFTA - i	17,23	2,11	14,0	21,0	12,27	16,29	18,17	,07	-1,07	,520
EFFL - i	19,64	7,40	7,0	30,0	37,67	16,36	22,92	-,26	-1,27	,984
EFPS - i	18,50	5,26	9,0	29,0	28,44	16,17	20,83	,27	-,10	,467
EFSK - i	107,46	18,11	70,0	143,0	16,85	99,42	115,49	,11	-,43	,596
EFLS - i	13,41	4,84	1,0	21,0	36,07	11,26	15,55	-,62	,25	,996
EFZG - i	10,82	13,04	1,0	59,0	120,58	5,03	16,60	2,55	6,65	,087
EFAG - i	26,55	1,79	24,0	30,0	6,75	25,75	27,34	,36	-,66	,869
EFDR - i	20,05	3,90	13,0	27,0	19,44	18,32	21,77	-,36	-,47	,978
EFIZ - i	216,82	40,26	163,0	300,0	18,57	198,97	234,67	,36	-,90	,768
EFTA - f	13,50	2,20	10,0	19,0	16,28	12,52	14,48	,55	-,03	,801
EFFL - f	11,64	6,17	2,0	20,0	53,01	8,90	14,37	-,13	-1,21	,808
EFPS - f	22,14	4,76	12,0	31,0	21,52	20,02	24,25	,05	-,17	,800
EFSK - f	127,96	16,84	100,0	163,0	13,16	120,49	135,42	,35	-,75	,462
EFLS - f	17,68	3,99	7,0	23,0	22,58	15,91	19,45	-,92	,52	,982
EFZG - f	21,86	18,10	6,0	77,0	82,78	13,84	29,89	1,54	1,98	,302
EFAG - f	23,55	1,71	21,0	27,0	7,26	22,79	24,30	,39	-,55	,471
EFDR - f	22,32	3,77	14,0	29,0	16,90	20,65	23,99	-,28	-,31	,999
EFIZ - f	181,00	44,64	125,0	270,0	24,67	161,20	200,80	,52	-,74	,739

Легенда: M – аритметичка средина; Sd – стандардна девијација; Min – минимални резултат; Маh - максимални резултат; Cv – коефицијент варијације; Interv. pov. - интервали поверења; Skew. - степен нагнутоги криве; Kurt. - степен закривљености врха криве; KS-p Kolmogorov-Smirnovljev тест

Може се уочити да су се резултати испитаница експерименталне групе побољшали у свим истраживаним варијаблима на финалној процени, у

односу на иницијалну. Највеће одступање од средње вредности, на шта указује стандардна девијација, је код истрајног трчања (EFIZ) са вредношћу од 40.26 на иницијалној и 44.64 на финалној процени.

Вредности скјуниса са негативним предзнаком, указују на изразито позитивну асиметричну криву. Вредност куртозиса код виса у згибу (EFZG) на иницијалној процени је већи од три, што указује на хетерогеност добијених резултата и платикуртичност криве. Куртозис је у осталим варијаблама мањи од три, што указује да су резултати хомогени и да је крива лептокуртична. Вредности Колмогоров-Смирновљевог теста указују да се дистрибуција вредности за резултате истраживаних варијабли на иницијалној и финалној процени налази у оквиру нормалне расподеле (*Табела 1*).

Табела 2. Централни и дисперзиони параметри и мере асиметрије и сивошитоносности моторичких способности контролне групе на иницијално-финалној процени

Варијабле	M	Sd	Min	Max	Cv	linterv. Pov.		Skew	Kur	Ks-p
EFTA - i	18,95	3,61	14,0	28,0	19,02	17,26	20,64	1,09	,54	,366
EFFL - i	21,75	8,64	5,0	30,0	39,74	17,70	25,80	-,63	-1,13	,610
EFPS - i	19,70	4,75	12,0	29,0	24,10	17,48	21,92	,22	-,85	,996
EFSK - i	112,95	20,69	70,0	146,0	18,32	103,27	122,63	-,43	-,48	,999
EFLS - i	12,95	4,49	2,0	19,0	34,67	10,85	15,05	-,62	-,11	,993
EFZG - i	16,25	14,33	1,0	53,0	88,16	9,54	22,96	1,07	,19	,358
EFAG - i	26,70	3,10	22,0	34,0	11,60	25,25	28,15	,39	-,11	,832
EFDR - i	19,05	3,27	13,0	26,0	17,16	17,52	20,58	-,19	-,02	,997
EFIZ - i	209,15	28,42	160,0	270,0	13,59	195,84	222,46	,32	-,33	,958
EFTA - f	17,45	3,36	13,0	26,0	19,27	15,88	19,02	1,10	,60	,500
EFFL - f	17,65	9,10	3,0	30,0	51,54	13,39	21,91	-,43	-1,13	,893
EFPS - f	20,90	4,80	13,0	30,0	22,97	18,65	23,15	,21	-,99	,916
EFSK - f	118,95	19,56	80,0	152,0	16,45	109,79	128,11	-,29	-,50	,995
EFLS - f	14,35	4,11	4,0	20,0	28,62	12,43	16,27	-,66	,14	,866
EFZG - f	20,60	16,93	2,0	60,0	82,18	12,68	28,52	1,07	-,12	,131
EFAG - f	25,25	3,24	20,0	33,0	12,84	23,73	26,77	,57	-,01	,531
EFDR - f	20,25	3,26	14,0	27,0	16,09	18,73	21,77	-,15	-,20	,971
EFIZ - f	200,90	28,87	158,0	265,0	14,37	187,38	214,42	,52	-,28	,945

Увидом у *Табелу 2* може се уочити да су се резултати испитаница контролне групе побољшали у свим истраживаним варијаблама на финалној, у односу на иницијалну процену. Највеће одступање од средње вред-

ности, на шта указује стандардна девијација, је код истрајног трчања (EFIZ) са вредношћу од 28.42 на иницијалној и 28.87 на финалној процени.

Вредности скјуниса са негативним предзнаком, указују на изразито позитивну асиметричну криву. Вредност куртозиса је код свих истраживаних варијабли на обе процене мањи од три, што указује на хомогеност резултата.

Вредности Колмогоров-Смирновљевог теста, указују да се дистрибуција вредности за резултате истраживаних варијабли на иницијалној и финалној процени, такође, налази у оквиру нормалне расподеле.

Табела 3. Значајности разлика између експерименталне и контролне групе испитаница на иницијалној и финалној процени у односу на моторичке способности

Анализа	n	F - i	p - i	F - f	p - f
Manova	9	1,436	,213	3,112	,008
Diskriminativna	7	1,925	,096	3,112	,009

Легенда: n – број варијабли; F – i вредност F теста на иницијалној процени; p – i ниво статистичке значајности на иницијалној процени; F – f вредност F теста на финалној процени; p – f ниво статистичке значајности на финалној процени

Мултиваријантна анализа варијансе указује да између експерименталне и контролне групе испитаница на иницијалној процени у односу на девет истраживаних моторичких варијабли не постоји статистички значајна разлика.

Дискриминативна анализа такође указује да нема статистички значајних разлика, али постоји јасно дефинисана граница између група испитаница. Ова чињеница указује да вероватно постоје латентна обележја која у садејству са осталим обележјима (синтетизовано) доприносе дискриминацији група. Полазна целина, односно систем, од девет обележја је редукован у систем од седам обележја на којем постоји и егзистира граница између група.

На основу вредности мултиваријантне анализе варијансе од $p=.008$ и дискриминативне анализе од $p=.009$ може се констатовати да постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница између експерименталне и контролне групе испитаница на финалној процени. Статистички значајна разлика је у корист експерименталне групе испитаница (Табела 3).

На основу вредности униваријантне анализе варијансе може се констатовати да на иницијалној процени не постоји статистички значајна разлика ни у једној варијабли. На финалној процени статистички значајна разлика постоји у четири од девет истраживаних варијабли. Статистички значајне разлике су у корист експерименталне групе (Табела 4).

Табела 4. Значајност разлика између експерименталне и контролне групе на иницијалној и финалној процени по варијаблима у односу на моторичке способности

Варијабле	F - i	p - i	F - f	p - f
Тапинг руком – EFTA	3,649	,063	20,661	,000
Фламинго – EFFL	,729	,398	6,390	,016
Претклон са досезањем у седу - EFPS	,598	,444	,701	,408
Скок у даљ из места – EFSK)	,843	,364	2,569	,117
Лези-седи за 30 s – EFLS	,101	,752	7,099	,011
Вис у згибу – EFZG	1,654	,206	,054	,817
Чунасто трчање на 10x5 m – EFAG	,040	,842	4,661	,037
Динамометрија доминантне руке – EFDR	,796	,378	3,581	,066
Истрајно трчање на 400 m – EFIZ	,499	,484	2,876	,098

Легенда: F - i вредност F теста на иницијалној процени; p - i ниво статистичке значајности на иницијалној процени; F - f вредност F теста на финалној процени; p - f ниво статистичке значајности на финалној процени

Табела 5. Коefицијентни дискриминативности експерименталне и контролне групе на иницијалној и финалној процени по варијаблима

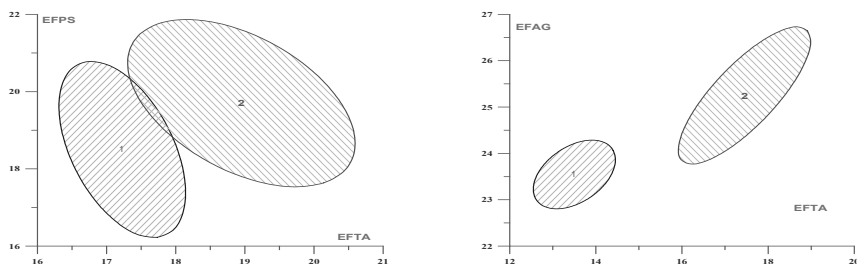
Варијабле	Kd - i	Kd - f
Тапинг руком – EFTA	,255	,473
Фламинго – EFFL	,026	,039
Претклон са досезањем у седу - EFPS	,065	,035
Скок у даљ из места – EFSK	,030	,002
Лези-седи за 30 s – EFLS	/	,046
Вис у згибу – EFZG	,056	,036
Чунасто трчање на 10x5 m – EFAG	,053	,152
Динамометрија доминантне руке – EFDR	,013	,063
Истрајно трчање на 400 m – EFIZ		,035

Легенда: Kd - i коefицијенти дискриминативности на иницијалној процени; Kd - f коefицијенти дискриминативности на финалној процени

Коefицијенти дискриминативности упућују да је највећи допринос разлици између експерименталне и контролне групе испитаница на иницијалној и финалној процени у односу на моторичке способности, код варијабле: тапинг руком (EFTA) са вредношћу од .255 на иницијалној и .473 на финалној процени.

На основу графичког приказа елипси (интервала поверења) могуће је уочити међусобни положај и карактеристике експерименталне и контролне групе, у односу на два најдискриминативнија стања моторичких способности.

Графикон 1. и 2. Елипсе интервала поверења експерименталне и контролне групе у односу на два најдискриминативнија стања на иницијалној процени – претклон са досезањем у седу (EFPS) и тапинг руком (EFTA) и финалној процени чунасто трчање на 10x5 m (EFAG) и тапинг руком (EFTA)



Легенда: експериментална група (1); контролна група (2)

На *Графикону 1* апсциса (хоризонтална оса) је тапинг руком (EFTA), а ордината (вертикална оса) је претклон са досезањем у седу (EFPS).

Могуће је запазити да у односу на тапинг руком где контролна група има слабији, а експериментална група бољи резултат. У односу на претклон са досезањем у седу, где експериментална има најмању, а контролна група највећу вредност.

На *Графикону 2* апсциса (хоризонтална оса) је тапинг руком (EFTA), а ордината (вертикална оса) је чунасто трчање на 10x5 m (EFAG).

Могуће је запазити да у односу на варијаблу чунасто трчање на 10x5 m (EFAG) експериментална група има бољи, а контролна група слабији резултат.

ЗА ПРАКСУ

Др Гунтер је организовао рад по станицама и успео да ангажованост ученика повећа на 25,23 минута када су у питању гимнастички елементи и на 29,02 минута када су у питању елементи из спортских игара.

На основу изнетих података констатује да је организација часа физичког васпитања слаба, да је ангажованост ученика недовољна, а да од прихватања нових облика организационих облика нема ни помена. Нуди предлог мера који и данас има своју оправданост и запитаност зашто се нису систематски и благовремено спроводиле и тиме условиле боље садашње стање у настави физичког васпитања. Предложене мере су биле следеће:

- просветно-педагошка служба треба да добије шира овлашћења у смислу предузимања мера за отклањање уочених недостатака;
- увођење обавезног дошколовања наставника путем планских и систематских семинара које би организовали просветно-педагошки заводи;

- рад наставника ценити по позитивним променама које су настале код ученика током школовања, а не по форми, тј. “лепоти” часа физичког вежбања;
- увести реизборност наставника, како би се неспособни онемогућили да и даље обављају своју дужност, а способнима пружила прилика да покажу своје вредности и
- у случају да се час физичког вежбања уступи за рачун других интереса, наставнику обуставити новчана примања у одговарајућем износу.

ЗАКЉУЧЦИ

Као недостатак почетка-врсте истиче се: релативно мали износ „активног времена“ услед дугог чекања и пасивности ученика да дођу на ред за вежбање, теже индивидуално одмеравање тежине вежбања и трајање понављања и појава нарушавања дисциплине услед неактивности изазване чекањем на ред за вежбање и др.

Супротно од „почетка“ или „врсте“ је „талас“ који у школском физичком васпитању представља, директну примену такозваног „симултаног вежбања на више гимнастичких справа“ које је све до недавно било врло популарна тачка већих и значајнијих јавних манифестација физичке културе (слетови).

Примена станица у раду са ученицама млађег школског узраста својим позитивним ефектима условила је трансформацију моторичких способности у четири од девет истраживаних варијабли. Вредности мултиваријантне анализе варијансе од $p=.009$ и дискриминативне анализе од $p=.012$ такође указују да постоји статистички значајна разлика и јасно дефинисана граница између резултата које је остварила експериментална група применом станица и остварених резултата контролне групе, која је у главном делу часа програмске садржаје реализовала применом почетка-врсте.

Општа констатација би се надовезала на мисли да: "Квалитет наставе зависи од сваког појединачног часа, што значи да се сваки час мора брижљиво и одговорно припремити и реализовати. Час без добре претходне припреме никада не може бити ефикасан као одговорно припремљен час, чак и када су у питању искусни и добри наставници. Часови без претходне припреме обично су мање-више неуспели покушаји наставног рада." (Милановић 1997:78).

ЛИТЕРАТУРА

Bavčević, Babin, Prskalo 2006: Tonči Bavčević1, Josip Babin, Ivan Prskalo, Complex group organizational – an optimizing factor in physical education instruction, *Kinesiology* 38(1), 28-39.

Батез, Крсмановић 2011: Маја Батез, Бранко Крсмановић, Савладаност наставних садржаја физичког васпитања зависно од метода рада, *Настава и васпитање*, 60(2), 262-282.

Кукољ, Аруновић, Степић, Здравковић 1993: Милош Кукољ, Драгослав Аруновић, Живорад Степић, Слободанка Здравковић, Поређење две батерије тестова (JZFKMS и EUROFIT) за процену физичких способности ученика. *Физичка култура*, (4), 196-200.

Марковић 2007: Живорад Марковић, Утицај два модела реализације програма наставе физичког васпитања у првом разреду средње школе на физичку образованост ученика. *Физичка култура*, 61 (1-2), 88-104.

Марковић, Вишњић 2008: Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, *Модификација структуре часа физичког васпитања као могућности ефикасније развоја физичких способности ученица*. У Г. Бала (Ур.), Зборник радова са интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем, „Антрополошки статус и физичка активност деце, омладине и одраслих“, (339-346). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Марковић, Вишњић, Богдановић 2009: Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Зоран Богдановић, *Спортишко-техничка достигнућа ученица средњешколског узраста*. У Ђ. Нићин (Ур.), Зборник радова са IV Међународне конференције „Менаџмент у спорту“ 23-24. маја 2008. Београд: Факултет за менаџмент у спорту, Универзитет „Браћа Карић“.

Марковић, Милановић, Богдановић 2011: Живорад Марковић, Сандра Миловановић, Зоран Богдановић, *Утицај различитих облика рада у настави физичког васпитања на антропометријске карактеристике*. У А. Наумовски (Ур.), Међународна научно стручна конференција. Федерација на спортските педагози на Република Македонија. 4-5 јуни, 2010. Езеро Младост, Велес Република Македонија.

Мартиновић, Марковић, Вишњић 2009: Драган Мартиновић, Живорад Марковић, Драгољуб Вишњић, Ефекти „допунске вежбе“ у трансформацији моторичких способности ученица млађих разреда основне школе. *Иновације у настави*, (267-276), Београд: Учитељски факултет у Београду.

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

Милановић 2007: Ивана Милановић, Ефекти програмиране наставе физичког васпитања у млађем школском узрасту, *Физичка култура*, 61(1-2), 43-70.

Милановић 1997: Љубинко Миловановић, *Настава физичког васпитања од I до IV разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Prskalo, Findak, Neljak 2007: Ivan Prskalo, Vladimir Findak, Boris Neljak, Educating future preschool and primary school teachers physical education – Bologna process in Croatia, *Kinesiology* 39(2), 171-183.

Prskalo, Babin, Bavčević 2010: Ivan Prskalo, Josip Babin, Tonči Bavčević, Metodicki organizacijski oblici rada i njihova učinkovitost u kineziološkoj edukaciji, *Kinezioloska Metodika*, 11(1), 34-43.

Zivorad M. Markovic

University of Kragujevac, Faculty of Pedagogy in Jagodina, Serbia

Dragoljub B. Visnjic

University of Belgrade, Faculty of sport and physical education in Belgrade

Zoran R. Bogdanovic

University of Novi Pazar, Department of sport and rehability, Novi Pazar, Serbia

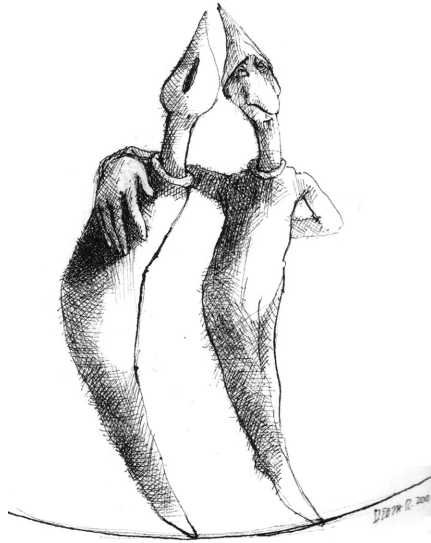
Goran V. Sekeljic

University of Kragujevac, Faculty of Teacher Education in Uzice

THE INFLUENCE OF STATIONS AND THE BEGINNING-SPECIMEN ON TRANSFORMATION OF MOTOR ABILITIES OF YOUNGER FEMALE STUDENTS

Summary: On the sample of 42 fourth grade primary school students, in the first term of 2011/2012 school year the research was carried out with the goal of determining eventual transformations of motor abilities caused by the change of stations and the beginning and kind in the realization of the main part of a lesson. On the basis of the value of univariant analysis it can be stated that there is statistically significant difference in four out of nine researched variables in motor abilities. Statistically significant differences are in favour of experimental group, in which physical education programme was realized by the application of stations. On the basis of the results and differences more frequent application of stations in the main part of physical education lesson can be recommended.

Key words: the influence, stations, beginning-specimen, motor abilities, younger students



СТРУЧНИ РАДОВИ



Јелена Н. Арсенијевић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српску књижевност¹

УДК: 821.111.09 Елиот Т. С.
ИД БРОЈ: 192082444
Стручни рад
Примљен: 27. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

Т. С. ЕЛИОТ: ПЕСНИК У ОГЛЕДАЛУ КРИТИЧАРА

Апстракт: У раду се разматрају најзначајнији појмови из Т. С. Елиотове теорије и критике, попут историјског разумевања, традиције, имперсоналности, дисоцијације сензибилитета, и објективног корелатива као и њихов значај у тумачењу његове поезије.

Кључне речи: Т. С. Елиот, поезија, критика, традиција, имперсоналност, историјско разумевање, дисоцијација сензибилитета, објективни корелатив.

Свети круї већ само један човек чува: ђесник.
Бела Хамваш, Poeta Sacer

Т. С. Елиот је као и већина песника модернизма изразито самосвесан аутор. Његова књижевна критика не заостаје за његовом поезијом. Једна група проучаваоца заступа мишљење да је Елиотова поезија у савршеном складу са његовом критиком, док на другој страни остају тврђења да она стоји засебно и да он као песник није успео да отелотвори идеје којих се држао као критичар. Биће да је истина негде између ових екстремних ставова, ипак, када читамо његове есеје паралелно са његовом поезијом, не можемо а да не покушамо да их повежемо, и на неки начин упоредимо.

¹ Овај рад је део истраживања која се изводе на пројекту 178018 *Друшћивене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, реионални, евројски и глобални оквир* који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

ТРАДИЦИЈА И ИМПЕРСОНАЛНОСТ

Већ у раној фази његовог критичко-есејистичког рада јављају се неке од најзначајних тема и појмова којима се бавио: *традиција*, *класик*, *дисоцијација сензибилитетна*, *имперсоналност уметника*, *језик њесничког дела*, *објективни корелатив*, од којих ће неки бити подробније представљени у овом раду. Елиотови есеји о природи поезије донеће неке иновативне идеје, које ће утицати на Нову критику. Есеј *Традиција и индивидуални шаленај*, написан 1919. године, представља текст на који ће се позивати многи аутори све до Ролана Барта. Елиот, у великој мери, модификује схватање традиције.² До појаве његовог дела на снази је био стари, класицистички појам традиције, који је подразумевао да је целокупна књижевност стабилан, статичан скуп дела, поступака, идеја, класичних вредности које се непосредно преносе са генерације на генерацију. Елиот, у овом есеју, доводи у питање овакво схватање традиције. На самом почетку износи запажање да савремена критика настоји да истакне оно што је оригинално код неког писца као његов квалитет. Инсистира се на иновацији и ономе што једног писца разликује од свих осталих, на ономе што је његова "индивидуална, својствена есенција". (Елиот 1963: 34). Међутим, он даље упозорава:

"...ако пријемо једном песнику без оваквих предрасуда, често ћемо открити да не само најбољи већ и најиндивидуалнији делови његовог де-

² О фактору деловања традиције, који суштински одређује аутора и његово дело, писао је још Иполит Тен у предговору *Историји енглеске књижевности*. Као један од битних момената за формирање књижевног дела види историјски тренутак у којем се одређено дело јавило. Утицај временског фактора на само књижевно дело је од пресудног значаја. Моменат подразумева степен духовног развоја који уметник затиче у датом времену, традицију на коју се ослања:

"Посматрајте, на пример, два момента неке књижевности или неке уметности, француску трагедију за време Корнеја и за време Волтера, грчко позориште за Ешила и за Еврипида, латинску поезију за Лукреција и за Клаудијана, италијанско сликарство за да Винчија и за Гвида. Извесно, ни у једној од те две крајње тачке општа замисао није се изменила; увек је то исти људски тип који треба представити или насликати; облик стиха, склоп драме, врста тела су се одржали. Али између других разлика постоји и та да је један од уметника претеча, а други следбеник, да први није имао обрасца, а да други има образац, да је први видео ствари непосредно, а да их други види посредством првога, да се више великих врста уметности усавршило, да су се једноставност и величина утиска умањили, да су улепшавање и префињеност облика порасли, укратко, да је прво дело одредило друго." (Тен 1969: 16)

² Коришћење персона у поезији није оригинално Елиотов изум. Пре њега, овим поступком послужио се и В. Б. Јетс. Познати су његови ликови-маске Мајкл Робартс и Овен Ахерн, али и многи други.

ла могу бити они у којима су мртви песници, његови преци, најснажније потврдили своју бесмртност. При том не мислим на период младости којој је подложен утицајима, већ на период пуне зрелости." (34)

Елиот посматра традицију, као и однос сваког појединачног аутора према њој, на један сасвим другачији начин. Она није нешто што се може наследити, што се може пасивно примити, попут "неке необјашњиве пилуле". (36) Песник није пуки настављач претходне генерације, он заузима активан однос према традицији. Песник се у свом стварању не сме ограничити на примање утицаја од само два или три аутора којима се интимно диви, или од само једне епохе. Он мора поседовати један свеобухватнији увид. Елиот сматра да оригиналност може постојати тек као пробликовање и проширење традиције. Слично схватање заступао је и француски историчар књижевности Гистав Лансон у *Методологији историје књижевности*:

"Најоригиналнији је писац великим делом сакупљач тековина претходних генерација и савремених струјања: он у себи садржи садржи три четвртине онога што није он. Да би се он пронашао у њему самоме, треба одвојити од њега ту масу страних елемената. Треба упознати ту прошлост која се продужила у њему и ту садашњост која се упила у њега: тада ћемо моћи да извучемо његову праву оригиналност, да је одмеримо и дефинишемо." (наведено у Лешић 1988: 22).

Према Елиоту, свака нова генерација песника се динамично, креативно односи према традицији. Она изнова вреднује традицију која је дотад постојала. Врши превредновање тако што нека дела потврђује у њиховој вредности, некима оспорава вредност. Читајући Елиотову поезију и критику увиђамо да се нека имена и периоди из традиције учестало понављају. Он даје предност појединим ауторима међу којима су Вергилије, Данте, Шекспир, драматичари постелизабетанског раздобља, тзв. метафизички песници, енглески класицисти Драјден и Самјуел Џонсон, француски симболисти. Од савремених аутора омиљени су му Хенри Џејмс, Џојс и Паунд. Према Елиоту (1963: 34, 35), традиција у првом реду обухвата *осећање историје*, које је неопходно сваком песнику. Под тим он подразумева пуну свест не само онога шта је "прошло у прошлости", већ и онога што је "садашње у прошлости", што је још живо у прошлости. То би значило да:

"Осећање историје присиљава човека да не пише само прожет до сржи само својом генерацијом, већ са осећањем да читава европска литература почев од Хомера, и у оквиру ње читава литература његове сопствене земље, истовремено егзистирају и истовремено сачињавају један поредок. Такав историјски смисао, што значи смисао за ванвременско као и за временско, или за ванвременско и временско узето заједно, јесте оно што једног писца чини традиционалним." (35).

Сва дела постоје у некој фиктивној истовремености, увек је у питању симултани поредак. *Осећање историје* подразумева моћ уоштавања, препознавања универзалија у садашњости које се могу пронаћи и у прошлости. Истовремено оно је и свесност писца о своме месту у времену, о свом учешћу у савремености и свевремености. Ниједног писца не можемо поматрати потпуно изоловано, да бисмо оценили његов значај морамо га поставити у један шири оквир, какав нуди традиција:

"Нужност да се он саобрази, укључи, није једнострана; оно што се догађа када се створи неко ново уметничко дело је нешто што се у исти мах дешава и са свим уметничким делима која су му претходила. Постојећи споменици образују међу собом један идеалан поредак који се модификује увођењем новог (уистину новог) уметничког дела. Постојећи поредак је потпун све док се не појави то ново дело; а да би се одржао ред и после новине која се наметнула, *чишћав* постојећи поредак мора да се макар и најмање измени; и тако се односи, сразмере, вредности сваког уметничког дела поново саображавају целини; а то представља уклапање старог у ново." (35).

Елиот се залаже за обострани утицај, садејство садашњости и прошлости. Традиција се одликује посебним динамизмом. Ново дело се узглобљава у већ постојећи поредак дела из прошлости из чије се перспективе одмерава његова евентуална оригиналност. Међутим, постојећи литерарни корпус је такође подложен променама услед појаве нових дела. С друге стране, индивидуални таленат не значи ништа уколико није подржан традицијом. Песник је део традиције и у њој се таленат потврђује. Поредак који чине дела не одражава идеју прогреса и праволинијског напредовања са сваким новим делом које се прикључује, већ је више налик некаквом спиралном кретању. Елиот инсистира да песник мора стећи свест о прошлости, и да у току читаве своје каријере мора развијати ту свест. На тај начин песничко "ја" се трајно подвргава нечему вреднијем. "Прогрес уметника је трајно саможртвовање, трајно поништавање сопствене личности." (37) Ова изјава је увод за имперсоналну теорију поезије која је у блиској вези са његовим схватањем традиције. Ипак, потребно је напоменути да се ова теорија није појавила сама од себе, тек код Елиота. Имперсонална теорија зачета је још код Флобера. Он говори о *безличности дела* у својим *Писмима*.

"Госпођа Бовари нема ничег истинитог. То је потпуно измишљена прича; ја нисам у њу унео ништа ни од својих осећања ни од свог живота. Илузија (ако неке има) долази, напротив од безличности дела. Једно од мојих начела је да не треба себе писати. Уметник треба да буде у свом делу као бог у свемиру, невидљив а свемоћан; нека се свуда осећа, али нека се не види." (Флобер 2011: 101)

Касније ће Стивен Дедалус у Џојсовом *Порџреџу уметника у младости* изрећи нешто слично:

"Личност уметника, испрва поклич или каденца или расположење а онда течна и треперава прича, коначно се пречисти толико да престаје постојати и, тако рећи, постаје безлична. Естетска представа у драмском облику је живот пречишћен у људској машти и поново пројигиран из ње. Тајна естетичког, као и тајна материјалног стварања завршена је. Уметник као Бог творац остаје у свом делу или поред њега, или иза, или изнад њега, невидљив, оплемењен, толико да више не постоји, равнодушан, и обрезаје нокте." (Џојс 2004: 215).

Борхес се надовезује на поменуто схватања у причи *Борхес и ја*:

"Другоме Борхесу нешто се догађа. Ја ходам Буенос Ајресом. [...] Ја живим и препуштам се живљењу да би Борхес могао да смишља своју књижевност и та књижевност ме оправдава. Радо признајем да је успео да напише неколико страница од вредности, али те странице не могу да ме спасу, можда зато што оно што је добро никоме не припада, чак ни онемо другом, већ језику и традицији." (Борхес 1997: 206).

Овде добро препознајемо утицај Елиота и његовог схватања традиције, као и уверење да је потребно раздвојити приватну личност аутора од оне која учествује у стварању дела.

*Уметности је циљ да открије уметности,
а да сакрије уметника.
Оскар Вајлд, Слика Доријана Греја*

Зрео песник је за Елиота нека врста финог медијума, у коме различита осећања могу слободно да ступе у нове комбинације. Начин на који се одвија процес деперсонализације, Елиот изводи из аналогije са хемијским процесом настанка сумпорне киселине. Ово једињење се образује само ако је присутна платина као катализатор. На крају она није присутна у једињењу, нити се променила ни на који начин:

"Песников дух је комадић платине. Он може делимично или искључиво да користи искуство самог човека; али уколико је уметник савршенији, утолико ће у њему радикалније бити раздвојен човек који пати од духа који ствара." (Елиот 1963: 38).

Потребно је раздвојити приватну личност аутора од оне која учествује у стварању дела. Песник мора бити свестан те дистинкције. Поезија не може бити *сионјани излив снажних осећања*. Према томе "поезија није пуштање на вољу емоцији, већ бежање од емоције; она није израз личнос-

ти, већ бежање од личности". (41) Стога, Елиот може да каже да је уметничка емоција безлична. (42) Дух песника у стању је да из, у себе похрањеног материјала, који се састоји из различитих емоција, искустава, догађаја, слика, својеврсним креативним процесом ствара потпуно нове и необичне комбинације. Имперсоналност песника упућује на то да поезија није директан препис искуства и емоција, већ долази до својеврсне уметничке обраде. У складу са тим значајно је да Елиот прави разлику између емоција и осећања. Умеће песника није у томе да проналази нове емоције, већ да користи постојеће, али да их посебним поетским процесом преобрази, како би изразио "осећања која се уопште не налазе у стварним емоцијама." (41) Песник, тако, није значајан по својим личним осећањима која су изазвана неким догађајима из његовог живота. Њему, у стварању подједнако могу служити како сопствене, тако и емоције које никада није доживео. Обичне емоције су грубе, сирове, необрађене. (41) Њиховом трансформацијом у креативном процесу настају осећања, "значајне емоције" (43), које другачије назива "структуралним емоцијама". (40) Стварање такве једне уметничке емоције захтева својеврстан интелектуални и духовни напор. *Уметничка емоција* поседује извесну, општост, универзалност, која обичној емоцији недостаје. Њу је у стању да произведе само онај песник, код кога је развијено *осећање историје*, уз помоћ кога је у стању да осети садашњи тренутак прошлости. Елиот је својом поезијом потврдио да има ту способност. Да је схватање традиције и имперсоналности песника оставило трага у његовој поезији, јасно нам је већ из његове ране поезије, узмимо за пример *Љубавну њесму Ц. Алфреда Пруфрока*. Овде је песник уистину *медијум*. Нема бољег начина да се *побејне од емоција* (41) од стварања потпуно фиктивне персоне – Пруфрока. Елиот је то промишљено извео са јасном намером да одвоји носиоца монолога од стварног писца ових стихова. Песник се на тај начин дистанцирао и осигурао да ниједно осећање не буде препознато као осећање Елиота. Морамо имати у виду извесну иронијску дистанцу коју песник овако ствара према свом јунаку. Јасно да је имао у виду теорију имперсоналности када је стварао ове стихове. Оваквим, својеврсним триком Елиот ће се користити и надаље. Тако су познате бројне персоне из његове касније поезије, Геронтион, Свини, читава галерија ликова из *Пусте земље*.³

Љубавна њесма Ц. Алфреда Пруфрока је занимљива, између осталог, по томе што нуди теме, као и песничке технике, које се могу уочити у целокупном Елиотовом песништву. Овде, већ јасно уочавамо како Елиот по-

³ Коришћење персоне у поезији није оригинално Елиотов изум. Пре њега, овим поступком послужио се и В. Б. Јетс. Познати су његови ликови–маске Мајкл Робартс и Овен Ахерн, али и многи други.

ступа са песничком традицијом. *Осећање историје*, преко којег је у стању да осети садашњи тренутак прошлости, имало је удела у стварању ове песме. Додир са традицијом постоји већ на почетку. Наиме, песма почиње епиграфом из Дантеовог *Пакла*. На тај начин је припремљена основна атмосфера песме. Прва строфа призива пакао, слику хаоса модерног света приказаног у сликама *ћолумрачних улица и жутије мајле* које протагинисту доводе до постављања питања, које није у стању ни да изговори, питања на које нема одговора. Како Ц. Вилијамсон примећује све ове слике, заправо представљају стања свести самог Пруфрока, која је пре свега заокупљена љубављу. Слика магле, која је представљена атрибутима мачке, представља још један одраз његовог менталног стања, онога што га опседа, а то је жеља, али жеља која се завршава у инерцији (Williamson 1966: 66). Када то имамо у виду не можемо, а да се не сетимо Дантеових ликова, жртви љубави-жудње смештених у другом кругу пакла. Елиот се поиграва таквим алузијама које могу, али и не морају, бити оживљене у струји читалачке свести. Синтагма *биће времена*, која нагло прекида тему жеље и која се опсесивно понавља алузија је на *Књију њројоведника* и на тему испразности, вечног враћања истог, која и у овој песми доминира. У *Књизи њројоведника* први пут се суочавамо са кризом старозаветне свести, док овде имамо кризу једне модерне свести. Обе различитим околностима доведене до истог питања – сврсисходности, смисла човековог постојања. Овде се сустичу Дантеова слика кружења у паклу, са проповедниковом *муком духа* и паклом модерног света који тапка у месту, и где *ничеј новој нема њод сунцем* осим тривијалне свакодневице, времена измереног на кашичице и разговора који су испразни и равни звуку порцелана који се чује у позадини:

*Јер њознао сам их све већ, редом све –
С њодневом, с јуњром, с вечери сам био,
На кашичице живој измерио;* (Елиот: 1998: 6).

Слику испразности и вечног кружења подвлачи и нападно коришћење *везника and* којим већина строфа почиње. Оно што се појављује као суштински Пруфроков проблем јесте неуспех у свету искуства. Оно што њега као неког ко се непрестано *сњрема за живој* (Елиот: 1998: 20) парализује, јесте управо страх од неуспеха. Све у песми изражава структуру, стање његове психе⁴. Пруфрокова реалност је реалност шупљих људи, његов свет је хадски свет, Дантеов пакао, у којем му једино преостаје питање:

⁴ *Љубавна њесма Ц. Алфреда Пруфрока*, између осталог, сведочи о напору протагонисте да се суочи са сопственим унутрашњим светом у којем препознајемо Јунгову концепцију индивидуације, која представља процес психичког раста, кретања ка што потпунијем људском бићу. Окретање несвесном, као начин да се избегне суочавање са спољашњим

*Је ли овако
у другом царству смрти
кад будимо се сами. (80)*

Пруфрок не може да помири многобројне гласове у својој свести. Његова парализа настаје и стога што не може да препозна властити глас од нагомиланих алузија и цитата претходног песништва. Пруфрок у једном моменту призива Хамлета, а са њим и читаве слојеве значења. Не можемо, а да се не сетимо Хамлетовог осећања издвојености од света, усамљености и унутрашњег конфликта. Његова свест је као и Пруфрокова уловљена у клопку саморефлексије. Оба карактера су неделатни ликови, вербални типови, који једино могу себи да олакшају речима: *На њосао моја мисли* (Шекспир 1959: 63). Песма призива Дантеа, проповедника, Шекспира, Хесиода и на тај начин затвара протагонисту у својеврстан оквир литерарних *истина*. Јавља се проблем протагонисте и његовог односа према литерарној традицији. Овде није реч о активном односу пуном оптимизма према традицији, већ о свести да је све већ написано, речено. Опречно Елиотовом ставу, у есеју *Традиција и индивидуални таленат*, Пруфрок осећа страх и тескобу некога ко долази после. Нема осећања ведрине, већ тескобе под теретом традиције, која потиче из чињенице не да писац има традицију већ да она поседује њега. Харолд Блум је овај феномен касније препознао и одредио га као специфичан *страх од ушлица*.

Елиотов наум уклапања у традицију и однос према њој најбоље се огледа у *Пустој земљи*. Песми је придружио и коментар, што је било посве необично за то време, а што ће знатно утицати на поезику модерне. Песник наводи дела која су утицала на стварање *Пусте земље*. Најпре упућује на два дела из антропологије, књигу Џеси Вестон, *From ritual to romance*, и Фрејзерову *Злајну јрану*, и то поглавља *Агонис*, *Ајис*, *Озирис*, која се везују за свечаности плодности. Тврди да му је прва књига послужила не само као инспирација за наслов, већ и за саму структуру и велики део симбола из песме. Легенда о Гралу из ове књиге је очигледно утицала на мотив потраге у *Пустој земљи*. Елиот нам даље у *Најоменама*, открива одакле потичу одређени цитати и алузије из песме. Тако откривамо широк круг дела из традиције која су утицала на њега, из различитих периода, различитих уметности, почев од антике до поменутих модерних антрополошких студија. Ипак, овај коментар не открива порекло свих алузија у делу. Прво читање *Пусте земље* обично изазива једну врсту шока, немира и nelaгоде. Елиот се као истински *poeta doctus* поиграва са читаоцем остављајући му мноштво алузија, које мо-

светом, показује се као оптерећујуће за Пруфрока и завршава се поразно. (в. Арсенијевић 2009: 238, 239)

ра сам да разреши. Појављују се цитати из различитих култура, различитих уметности – из опере, сликарства, књижевности, филозофије, чак су одређени делови написани различитим језицима (санскрту, старогрчком, латинском, француском, немачком, италијанском). Елиот тиме претендује на свеобухватност желећи да у малом представи панораму развоја људске мисли преко одређених дела која припадају баштини читавог човечанства. По Хамвашу (2002: 115) он је свесно *auteur difficult*, свесно је медиј. "Елиот је на први поглед магловит – док човек не почне с њим да се бори, док не пробије зид тешког аутора. Кад човек почиње да га разуме, почиње да га савладава. И онда је у њему све већа светлост. Постаје све светлији. Ово читање поезије је попут опасног верања по стенама. Није једноставно уживање – више је од тога. У сваком тренутку има нешто ново што треба савладати, нека нова тешкоћа, у сваком тренутку прети опасност да се човек изгуби и да онде изгуби *целину*. Ова поезија је као живот: снага, присуство духа, одважност, знање, самопоуздање, прекаљеност, све је то нужност да би човек досегао величину, светлост – апсолутно". (117)

Читава структура *Пустје земље* почива на принципу контраста. Препознајемо у делу две линије које су међусобно супротстављене. Прва је у вези са традицијом и схватањем живота кроз остварена дела из културе. Она обухвата све оно што је прикладно, друштвено прихватљиво. Обично се за ову линију везује један универзални глас који чине цитати, епиграфи, алузије. Таквим једним епиграфом, из *Саширикона*, почиње *Пустја земља*. Прича о Сибилу одговара песми, како због њеног односа према смрти, тако и због везе са грчким и римским основама европске цивилизације.⁵ Другу линију у *Пустој земљи* чини неприкладни део људске психе, који садржи дивље и бурне нагоне, које није дотакла рука цивилизације (в. Davidson 1985). Очигледна је супротност између једног универзалног гласа, који се појављује на почетку песме у маниру класичног лирског гласа, и с друге стране мноштва гласова који су дати у наративним и драмским облицима. И данас се критичари расправљају који глас доминира песмом, ако уопште има доминатног гласа. Х. Дејвидсон припада оној групи теоретичара који говоре о одсуству централне персоне у поеми (Davidson 1985: 3). Према

⁵ Сибилу из Куме је пророчица коју је Аполон толико волео да јој је понудио вечни живот. Сибилу је захватила шаку песка и пожелела да живи онолико година колико има зрнаца песка у шапи, али је при том заборавила да пожели и вечну младост. Тако је живела хиљаду година, али се постепено распадала. Временом је њено тело венуло, тако да је од ње остао само глас. А када је упитана шта жели, рекла је да жели да умре. Њена жеља је тако у супротности са почетним захтевом за вечним животом. Доведена је у ситуацију да проклиње своју првобитну жељу. Тако Елиот већ у епиграфу даје контраст, и припрема основну атмосферу *Пустје земље*, где се већина ликовна налази у стању које је блиско оном у коме је и Сибилу.

оцени Нове критике, Елиот даје предност сређеној прошлости (која је представљена универзалним гласом), над хаотичном садашњошћу. Један вид излаза из хаотичне свакодневице модерног живота јесте бекство у трансцендентална поља прошлости и уметности. Иако је сам Елиот (1988: 72) оставио упутство у напоменама да у једном лику, Тиресији, треба тражити централну личност песме, поставља се питање да ли можемо препознати један свеобухватан, ауторитативни глас или је пре реч о полифонији, разнородним гласовима који се смењују и прете да пређу у дисонанцу. Да ли он може да обухвати све оно што ти други гласови носе (глас Исаије, Дантеа, Шекспира, Бодлера, Арноа Данијела, Нервала...), и да ли је у стању да их уједини. Остаје отворено питање може ли се дати предност прошлости, традицији и миту у *Пустој земљи*, или су историја, религија, мит и уметност дати као предмет исте фрагментације и деградације која је присутна и у модерном животу. Поменути недоумицу отварају и раније Елиотове песме међу којима је и *Геронтион* из 1920. године. Од самог почетка увучени смо у свест централног лика, заробљеног сликама, које упућују на неуспех читавог једног живота. За разлику од Пруфрока, код кога је у питању појединачни неуспех, Геронтион је овде дат као човек уопште, значење је за нијансу богатије. Осећај празнине и пустоши преноси се на читав свет, читаву историју, од Термопила до Првог светског рата. Позивањем на те историјске догађаје проширује се значење. Елиота карактерише изузетна промишљеност у стварању, наиме, исти мотиви, теме, појављују се у различитим песмама, развијају се кроз читаву његову поезију, тако се остварује чврста повезаност међу њима, гради се својеврстан дијалог између песама. У *Геронтиону*, с једне стране дата је слика послератне Европе из 1919. године, слика хаоса модерног света стоји напоредо са сликом хаоса старог света. Неуспех на појединачном, поновљен је и на универзалном плану. Описана прошлост пуна је неуспеха и неиспуњених захтева, као и живот појединца, Геронтиона. Следећа стихови представљају сећање на неуспех:

*Хиџо бих да њу ти ирићем пошћено.
Ја који сам био близу њвој срца одмакнућ сам ојћуда
Да ми лейоша умакне у ужасу, а ужас у ироверавању
Уиусишо сам своју иасију зашишо би иребало да је сачувам. (Елиот 1998: 31).*

У основу ових стихова Елиот је поставио двосмисленост. Можемо их читати као сећање на љубавни неуспех. С друге стране, има основа да стихови сведоче о губитку вере, јер се Христ помиње раније у песми. Потрага за љубавном као и за религиозном утехом показује се подједнако јаловом. Религија и историја, у овој песми, стоје напоредо са појединачним неуспехом. У Пустој земљи више нема речи о приближавању Спаситељу већ о његовом непризнавању, које нам је наговештено још на почетку, у необавезном

пророчанству мадам Сосоотрис, преко празне карте. Наиме, у тарот шпилу она не може да пронађе обешеног човека.⁶ Стихови: Ко је онај трећи што стално иде поред тебе? наглашавају да се налазимо у времену и простору већ изгубљеног сећања. Време у којем је Христ већ увелико одсутан Хајдегер назива епохом светске ноћи (Хајдегер 2000: 210). "Недостајање Бога значи да никакав бог људе и ствари више не скупља у себе на очигледан и недвосмислен начин, и да таквим скупљањем не уређује светску историју ни човеково пребивање у њој. Међутим, недостајање Бога наговештава нешто још горе. Не само да су одбегли богови и бог, већ се и сјај божанства угасио у светској историји. Време светске ноћи је оскудно време зато што постаје све оскудније. Оно је већ постало тако оскудно да није више у стању да недостајање Бога уочи као недостајање" (Хајдегер 2000: 209).

Можемо упоредити Пруфроково кретање кроз лавиринт улица са путем који Геронтион пролази кроз лавиринт историје:

*После толико знања, има ли оцрашћивања? На ум сад узми,
Историја има многа лукавих пролаза, измишљених
ходника.* (Елиот 1998: 30).

Слике у *Геронтиону* стварају утисак паклене кретње кроз историју као кроз ноћну мору.

У *Пустој земљи*, као и у *Геронтиону* и *Љубавној њесми Џ. Алфреда Пруфрока*, мотив потраге је централни; потраге за *миром који превазилази сваки разум* (Елиот 1998: 76), за равнотежом, успостављањем складног поретка. Крај *Пусте земље* даје поступак у малом читаве песме. Жеља за поретком и предавање хаотичним жељама живота остају до самог краја у напетом односу. Говорник седи, окренут леђима *нейлодној равници* (Елиот 1998: 69), пустињи, и пита се: *Хоћу ли бар своје земље довести у ред?* (Елиот 1998: 69). Овде Џ. Вилијамсон (1966: 152) препознаје алузију на говор пророка Исаије из *Старој завети*. Тако би ово била једна од Елиотових скривених алузија. Синтагма *своје земље* указује на понављање солипсизма и одбијање да се појми да проблем јединства индивидуе јесте проблем јединства света. Изгубљено је океанско осећање које претпоставља свеопшту повезаност, осећај нераскидивог јединства са светом. Уместо тога: *Ми мислимо на кључ, свако у своме зашвору / И мислећи на кључ свако пошврћује по један зашвор.* (Елиот 1998: 69).

Горе поменуто питање наговештава да се потрага за поретком наставља. Одговор је дат у облику низа алузија, које не одговарају тежњи за миром и складом. Супротно, стихови који следе говоре о дезинтеграцији, на-

⁶ Обешени човек везује се за Фрејзеровог Обешеног бога што је алузија на васкрсле богове Адониса, Атиса, Озириса и на крају Христа.

рушавању поретка, нереду, лудилу и жељи. Такође, завршни стихови откривају и Елиотово поступање са литерарном традицијом:

*Сеgeo сам на обали
Пецајући, с нейлодном равницом за леђима
Хоћу ли бар своје земље довести у ред?
Лондонски мост се руши руши руши
Poi s' ascose nel foco che gli affina
Quando fiam uti chelidon – о ластіо ластіо
Le Prince d'Aquitaine à la tour abolie
Овим сам осіацима подуіро своје рушевине
Па шіа, добро ћу вам гоћи. Хјеронимо је оіеі луд.
Datta. Dayadhvam. Damyata.*

Shantih shantih shantih (69)

Ова строфа је колаж састављен од различитих стихова из других дела. Почиње стиховима енглеске дечије песмице, који упућују на слику света који се урушава. Затим, Дантеовим стиховима на италијанском дате су речи Арноа Данијела, који се враћа у ватру чистиштва како би се преобратио. Као песник Pervigillum Venerisa, говорник се пита када ће опет моћи да пева као ластавица. Реч је о алузији на мит о Филомели, појављује се у II и III делу Пусте земље, која је насилним путем а потом преображајем задобила глас, у смислу да је тек тада изрекла истину. Говорник се пита када ће постати као ластавица, можда, имајући на уму да савремени песник мора да претрпи патњу, чувши све те различите гласове, приче, како из литерарне традиције тако и из сопственог времена, да би прошао кроз својеврсну метаморфозу како би успео да осети и усвоји дух свог времена. Клинт Брукс (1939) примећује да цитат из Нерваловог сонета El Desdichado указује на говорника који се осећа разбаштињеним. Оно што је занимљиво и што представља коинциденцију јесте да је сам Нервал писао сонет у стању поприличног душевног растројства. Наиме, Јулија Кристева (1994: 175), у књизи Црно Сунце, говори о нападу лудила након кога Нервал одлази у родну Валоу где тражи носталгично уточиште и мир, попут говорника из Пусте земље. Срушена кула највероватније упућује на празну капелу, али и на читаву традицију која се распада (Брукс 1939). Говорник је овде представљен као онај који настоји да је обнови, да успостави некакав ред у том хаосу, да пронађе смисао. За сада му остају само остаци којима је подупро своје рушевине (Елиот 1998: 69), иста она гомила сломљених слика у коју бије сунце (53) с почетка. Како Брукс (1939) наводи, цитат из Кидове Шпанске трагедије стоји као права загонетка: Па шта добро ћу вам доћи. Хјеронимо је опет луд. По њему, то би могло значити да често најдубље истине до којих појединци долазе, остатку света могу изгледати као потпуно лудило. (Ово је подржано и чувеном Елиотовом сликом: "Цив, цив", за

прљаве уши.) Тако може деловати и поновљено упутство грома: Datta. Dayadhvam. Damyata. (Дај. Саосећај. Управљај.) Ниједну од ових наредби ликови у Пустој земљи нису у стању да испуне. Строфа се завршава одједном из Упанишада, обећањем мира који превазилази сваки разум.⁷ Представљени колаж цитата и алузија повезује садашњи моменат са различитим ситуацијама кроз историју како су их видели претходни песници, доводећи на тај начин актуелну кризу у додир са прошлошћу. Чујемо мноштво гласова који говоре различитим језицима, и различитим тоновима, све нам то дочарава свет у коме се налази прегршт могућности. Хаос из света предочен је и у делу. На крају остаје жеља за поретком, за миром који превазилази сваки разум. Потрага се наставља, нема напредовања ни разрешења, као што разрешење није дато ни у Геронтиону ни у Љубавној песми Ц. Алфреда Пруфрока.

ОБЈЕКТИВНИ КОРЕЛАТИВ

Један од најзначајнијих појмова Елиотове теорије јесте и појам *објективної корелатива*. Имајући у виду теорију имперсоналности која не допушта непосредно изражавање осећања у поезији, наметнуло се питање на који начин емоцији подарити универзалност.⁸ О том поступку Елиот пише у есеју *Хамлеј*:

"Једини начин да се изрази емоција у уметничкој форми јесте да се нађе *објективни корелатив*; другим речима, група предмета, извесна ситуација, ланац догађаја, који би представљали формулу те *огређене* емоције; и то тако да кад су дати спољни фактори, који морају да се заврше у чулном искуству, емоција се непосредно изазива." (Елиот 1963: 58).

Као пример успелог *објективної корелатива*, препоручује Шекспирову трагедију *Мајбей*. Душевно стање леди Магбет док хода у сну предочено је вештом акумулацијом замишљених чулних импресија. С друге стране, замера Шекспиру што није успео да пронађе прави начин тј. *обје-*

⁷ Елиот је једно време био инспирисан индијском филозофијом и религијом. Завршетак је алузија на причу о грому из *Упанишада*, што представља сасвим другачији културолошки оквир. *Упанишаде* садрже веровање да постоји јединство које је иза појавног света, физичког света и које прожима сву његову сложеност. То јединство и тај поредак су иза и изнад самих богова. Писци упанишада сматрају да постоји свест (brahman) која трајно прожима и одржава целокупну структуру универзума.

⁸ Како је раније речено, *уметничка емоција* поседује извесну општост, универзалност, за разлику од обичне, појединачне емоције.

кивни корелатив за Хамлетово душевно стање. У *Хамлету* није постигнута та "потпуна адекватност спољнег према емотивном". (58)

Објективни корелатив је упечатљива слика, симбол, метафора, у којој је концентрисана снага израза, која буди читаочеву пажњу. Задатак песника јесте да пронађе ситуацију, скуп гестова, или предмета преко којих би индиректно исказао емоцију. *Објективни корелатив* представља симболички приказ емоције у делу. Елиот, и као песник и као критичар инсистира на симболичној, вишезначној и сугестивној поезији, пре него на традиционалној дескрипцији, што и јесте одлика модерног уметника, Његов уметнички поступак открива настојање да се опис сведе на слику, симбол, да се израз сажме, тако да се умножи семантичко–алузивни слој.

Теорија објективног корелатива представља у одређеном смислу и критеријум за вредновање поезије. Тако је по њему *Хамлет* мање вредна Шекспирова трагедија, јер у њој није пронађен одговарајући *објективни корелатив*, а присутне су и многе површне и неповезане сцене. Чини се да је неоправдано карактерише као "промашај у уметничком смислу". (56) С друге стране, разматрајући Дантеов *Пакао*, Елиот хвали изузетну снагу сажимања, одмерену употребу метафора, луцидност и прозачност речи, и изразито визуалну имагинацију.

У *Љубавној песми Ц. Алфреда Пруфрока*, Елиот је успео да пронађе адекватан објективни корелатив како би изразио душевно стање протагонисте, већ на самом почетку, у реализованој метафори:

*Док се небом њужа вече, шћо је
као болесник опијен на столу.* (Елиот 1998: 5)

Слика болесника који лежи на столу је много више слика самог Пруфрока, његовог стања парализе, осећања немоћи да учини било какав покрет. Његова свест је такође парализована, опијена, пуштена да саму себе разједа мучним расправама (5). Она је пре свега заокупљена жељом. На то нам указују и слике магле, која је представљена атрибутима мачке. На тај начин добијамо одраз његовог менталног стања. Тако на индиректан начин видимо да је жеља оно што га опседа, али жеља која се завршава инерцијом:

*Та жућа мајла шћо леђа шаре о окна,
Тај жући дим шћо њушку шаре о окна
Лизао је њо уловима вечери
Заспајао над каналом њоврх локава,
Пушиао да му њо леђима чађ димњака пага,
Склизнуо крај шерасе, ненадно њоскочио,
Па видевиши да је млако окћобарско вече
Свио се око куће и шћако заноћно.* (5).

Поетске слике које су нам предочене у песми изражавају стање његове психе. Почетни стихови нас вртоглаво увлаче у Пруфрокову свест:

Let us go then, you and I (Eliot
1963: 13)

Па пођимо сада нас двоје
(Елиот 1998: 5).

Испрва нам се чини да се обраћа неком имагинарном слушаоцу. Наслов песме сугерише да је његова свест заокупљена љубављу, па је то можда жена, која се кроз читаву песму само наслућује.⁹ Вилијамсон сматра да је ово *you*, његово заљубљено *ja*, сексуални инстинкт, али које је сада потиснуто стидљивим, снажнијим, повученим *ja*. Том свом потиснутом делу обраћа се Пруфрок. Његова песма је песма о подељености између два пола, две природе, нагонске, инстинктивне, и друге потискивачке. Тако се развија тема фрустрираности, емоционалног конфликта драматизованог поделом на *you and I* (Williamson 1966: 66). Касније, у песми, добијамо још једну потврду за овакво тумачење. Пруфрок, у једном тренутку, бива ометен сплетом еротских симбола:

*И познао сам већ све те руке, све редом –
С наруквицама и беле и толе
(Но у свејлу лампи с лаким рујем маља!)
Да л' ме ти парфем из неке хаљине
Засирањује у неке даљине?
Руке што мојају шал, или леже дуж столице.* (Елиот 1998: 7).

Крај песме, на индиректан начин, преко визије сирена, поново враћа тему жеље која Пруфрока опседа:

*Чух гласове сирена, узајамно се звали.
Не мислим да ће певати мени.
Видео сам их како јашу шаласе на јучини.* (9).

Читајући Елиотови поезију не можемо, а да не приметимо поетске слике које се понављају, некад у измењеним околностима, али тако да им суштина остаје иста. Успео је да путем упечатљивих слика, симбола, метафора изрази осећање које се непрестано провлачи кроз читаву његову поезију, и то преко различитих објективних корелатива. Реч је о осећању испразности света који тапка у месту, досаде коју рађа свакодневица, за коју се вежује и осећање усамљености готово свих ликова од ране Елиотове поезије до *Пустие земље*. Песма *Портиреш једне даме* понавља слике испразности и три-

⁹ Каснији стихови нуде могућност да Пруфрок разговара са својим другим *ja*, или са самим читаоцем којег увлачи у своје виђење света и на тај начин прави од њега саучесника. У саму структуру овог стиха уграђена је вишезначност.

вијалне свакодневице које смо имали у *Љубавној песми Ц. Алфреда Пруфрока*. Време измерено на кашичице дочарано је и следећим стиховима:

Седећу овде, служисши пријатеље чајем... (12).

Утисак излизаности, истрошености времена предочен нам је и у песми *Јуџро на прозору* као и у *Прелудијумима*. Првом песмом није дата некаква заокружена целина већ више својеврстан скуп импресија; звецкање тањира, мириси кухиње мешају се са снужденим лицима служавки. Читава песма је заправо *објективни корелатив*. Све то има за циљ да код читаоца изазове утисак сплина, а потом туге и бола:

*Звецкају тањирима од доручка по кухињама и сућеренима,
А дуж угажених ивичњака на улици
Осећам присусство снуждених душа служавки
Што ушучено изниклоше из кација у суседству.*

*Мрки шаласи мајле избацују ка мени
Искривљена лица са дна улице,
И оштржу од пролазнице са блашћавим сукњама
Ником ућућен осмех што лебди у ваздуху
И нештаје дуж ивица кровова.* (21).

У *Прелудијумима*, ситуација из претходне песме се наставља:

<i>I</i>	<i>II</i>
<i>Зимско се вече шаложи</i>	<i>Јуџро долази свесни</i>
<i>С мирисом печења у пасајима.</i>	<i>Од млаких бљућавих мириса њива</i>
<i>Шест часова.</i>	<i>С улице иде сиротићину шабају</i>
<i>Дојорели њикавци задимљених дана.</i>	<i>Све те каљаве ноће што журе</i>
<i>А сада наћи њусак јада</i>	<i>К раним шанковима иде се кафа шочи</i>
<i>Преко блашћавих комада</i>	
<i>Увелој лишића око ваших ноју,</i>	<i>Уз сва остала прерушавања</i>
<i>И новина с њразних градилишта;</i>	<i>Која насћавља време,</i>
<i>Удара киша</i>	<i>Мислим на све те руке после сјавања</i>
<i>Сломљене кацике и вејроказе,</i>	<i>Како подижу оштраме завесе</i>
<i>А на ућу улице усамљен</i>	<i>У хиљаду намешћених соба</i> (15, 16).
<i>Фијакерски коњ штоће у њари.</i>	

Суштински проблем већине Елиотових ликова јесте неуспех у свету искуства. Његове ликови, почев од Пруфрока слика су једног одвише пасивног односа према животу, према искуству. Стих:

*Пре јодину дана први њуји си ми дао зумбуле,
Звали су ме девојка са зумбулима.* (54)

само је један од Елиотових честих ботаничких симбола који се јавља и у другим песмама, у Портрету једне даме, у *La figlia che piange*, на самом по-

четку Пусте земље. Намеће се тако поређење људи са биљкама, у смислу да је њихов однос према животу пасиван, лишен димензије нагона која не постоји ни код биљака, а развија се тек у животињској природи. Оваква инертност осликана је и у Портрету једне даме, у њеном глумљеном миру:

*Ипак у ње априлске сушоне који ме, не знам зашто,
Сећају на мој сахрањен животи, и пролеће у Паризу,
Неизмерно сам синокојна и налазим да свети је
Ипак нешто дивно, нешто младалачко. (12)*

Када Мари (јунакиња из I дела *Пусте земље*) исти тај април подсети на њен *сахрањен животи*, она може само да изговори као неку мантру:

До касно у ноћ читам, а зими одлазим на јуџ. (53).

Овде нам је једним стихом предочено стање благе наркозе, пасивности у којој се већина карактера налази, усамљености, која се наизглед мирно прима. Немогућност да се наше најсопственије биће ослободи, да се пренесе чак ни кроз љубав, рађа парализу. Стога само остаје:

*Врела вода у десет
И, ако јада киша, зашворена кола у четвори саша.
Одиграћемо једну партију шаха
Пришискајући очи без кайака, чекајући да неко
закуца на врата. (58).*

Овим стиховима завршава се агонија нервозне даме из II дела Пусте земље.

Још један изванредно пронађен објективни корелатив откривамо у I делу Пусте земље. Наиме, реч је о љубавној сцени у врту зумбула. Код Елиота су овакве сцене често недоречене. Углавном су нам подметнути слични детаљи, слике, пре можемо речи скице, које само наговештавају. Изненада бивамо увучени у љубавну сцену, која искрсне као одјек неког далеког сећања. Девојка са зумбулима је једна од сцена за коју нас је песник постепено припремао, неке наговештаје срећемо и у песми *La figlia che piange*. Нигде, код Елиота, љубавни неуспех није тако снажно изражен као у овом одељку из врта зумбула. У сцену сећања на љубавни губитак уведени смо добро познатом, архетипском причом о недозвољеној, трагичној љубави Тристана и Изолде, преко стихова из Вагнерове опере. Лирски субјект не успева да приђе девојци са зумбулима. Тренутак у врту суочава нас са још једним пасивним карактером. Слика девојке са зумбулима овде не изазива жељу већ супротно парализу главног јунака:

*Ја нисам могао да говорим
Очи су ме издале, нисам био ни
Жив ни мртав, нисам знао ништа*

Заћлеган у срце свећлостѝ, тишину.
Oed' und leer das Meer. (54)

Каква је то визија приковала јунака остаје да домишљамо, али мора бити да је блиска ранијим Елиотовим протагонистима, Пруфроку који не успева да се обрати дами, младићу који не зна шта да осећа ни да ли сми-сао да следи. И овде се траума у виду парализе завршава алузијом на Три-стана – *Oed' und leer das Meer* (Дивље је и пусто море). Слика пустог мора је објективни корелатив за мир и тишину говорника. Остаје само тупа не-мост на крају, говорников осећај празнине и губитак афективитета.

ДИСОЦИЈАЦИЈА СЕНЗИБИЛИТЕТА

О појму дисоцијације (дезинтеграције) сензибилитета Елиот пише у есеју *Метафизички ђесници* из 1921. године. Сматра да се врлина, такозваних, метафизичких песника налазила у нечему од трајне вредности што је временом избледело, мада то није смело да се догоди. (Елиот 1963: 76) Они су неправедно запостављани. Овај његов став враћа нас на идеју о *осећању историје*, које подразумева свест не само о ономе што је прошло у прошлости већ и о ономе што је у њој садашње, што је још живо, јер Елиот осећа да тренутак у коме настаје модерна поезија има нешто заједничко са периодом када су стварали метафизички песници. Уједињују их неке заједничке тежње. Зато он традицију и посматра као променљив, динамичан систем, у коју свака генерација може унети нешто ново, али и оживети нешто што се сматрало прошлим и застарелим. Тако Елиот поново баца светло на метафизичаре. Закључује да се Дон, Крешо, Вон Херберт и лорд Херберт, Марвел, Кинг и Каули у својим најбољим песмама налазе у директном току енглеске поезије. (81) Он хвали Дона, његову способност да најуспелији ефекат постигне кратким речима и изненадним контрастима. Нарочито је фасциниран његовом вештином да телескопира поетске слике и умножава асоцијације. (72) Све те особине показује и модерна поезија, и Елиот осећа то подударане поступака песника који припадају различитим периодима. Према Елиоту, модерна поезија је тешка и сложена стога што је и савремена цивилизација комплексна и разноврсна, песник онда мора да буде све обухватнији, све неухватљивији, индиректнији, да би насилно подешавао, ако је потребно и ломио, језик према ономе што хоће да каже. (79) Елиот је у овом есеју одредио разлику између јединственог и дезинтегрисаног сензибилитета покушаваши да је и историјски одреди. Наиме, метафизички песници седамнаестог века и следбеници драматичара шеснаестог века поседовали су изванредан механизам сензибилитета који је био у

стању да обухвати сваку врсту искуства. Тако је за Дона мисао била искуство; она је модификовала његов сензибилитет. (78) Према Елиоту:

"Када је дух једног песника беспрекорно опремљен за свој задатак, он не престаје да спаја дипаратна искуства; код обичног човека искуство је хаотично, неуједначено, фрагментарно. Он се заљуби, или чита Спинозу и та два искуства немају никакве међусобне везе, као бука писаће машине или мирис из кухиње; дотле песник редовно повезује ова искуства у нове целине." (78).

од Дона постоји непосредно и сензуално наслућивање мисли. Он показује способност рекреирања мисли у осећање. (76) Дона и метафизичке песнике је одликовао јединствени (уједињени) сензибилитет. Тенисон и Браун, насупрот њима, умеју да мисле, али су изгубили способност да осећају своју мисао. Песник мора истовремено да осећа и да опажа. Елиот хвали Дантеа као песника, код кога примећује спој интелекта и емоција, али и способност трансформације у чисту визију. Велику, универзална поезију одликује идеалан спој интелекта и осећања. Теорија о дисоцијацији сензибилитета носи у себи и вредносни критеријум. Елиот је пронашао везу између француских симболиста (Жил Лафорг, Тристан Корбиер) и метафизичких песника. Ови песници су се трудили да пронађу вербални еквивалент за извесна стања духа и осећања. (79) *Дисоцијацију сензибилитета* Елиот види као некакву болест, која је захватила песништво у седамнаестом веку и од које се оно још увек опоравља. Модерно песништво би требало да ради на поновном уједињењу сензибилитета.

У песми *Шайајти о бесмртности* препознајемо поетски обрађена, поменута, Елиотова поетичка схватања. Уочава се оштар контраст између првог и другог дела песме. Први део везује се за схватања Вебстера и Дона, а други за модерни дух. Већ је самим насловом наговештено да оно што данас карактерише модерни дух јесу само *шайајти о бесмртности*. Почетни стихови: *Вебстера смрт ојседала је / Под кожом лобању је ледо;* (Елиот 1998: 44) упућују на схватање да су ранији песници, у овом случају Дон и Вебстер, били у стању не само да се загледају у срце, већ и у "мождану кору, у нервни систем, и органе за варење" (Елиот 1963: 81). Подвлачи се њихова способност *сензуалној наслућивања мисли*. Како Вилијамсон примећује почетни став из првог стиха настављен је описом и сликама које потврђују љубавни и сексуални аспект спајања и поседовања. Вебстер је знао да искуством мисао може да обухвати физичку смрт, али да жеља и пожуда тиме не престаје. Дон је пример песника и човека који је "без замене за чула био" (Елиот 1998: 44), наслућујући нешто ван искуства – "искуство је надискусио". (44) Он је спознао *ишескобу сржи*, као и то да ниједан људски телесни контакт не може да смири грозницу, коју изазива жудња за нечим што је изнад и над телесним (Williamson 1966: 96). Насупрот овоме,

модерни човек је под утицајем Гришкине која "блаженство пнеуматско обећава" (Елиот 1998: 44). Отуђен, анималан човек заслепљен је телесним. Доминација нагонског предочена је следећим стиховима:

*Бразилски јаџуар на лоју
Влада над хиџрим мајмунима
Тананим мачијим флуидом. (45)*

У таквом свету, чак и "Апстрактни Ентитети" (45), иако су одвојени од чула опседнути су дражима Гришкине. Последњи стихови постављају завршни контраст:

*Но нама, да нам мейафизику
Греју, кроз сува ребра се йлазе. (45)*

Иако их је *смрй ойседала*, Вебстер и Дон су могли да сагледају прос-торе вечне и вантелесне, између осталог и захваљујући уједињеном сензибилитету. Међутим, савремени човек који је у власти телесног, не осећа више грозницу у костима (*сува ребра*) за нечим што је изван појавног. Вилијамсон сматра како за разлику од Вебстера и Дона, модеран човек мора да раздвоји мисао од осећања, јер ће у супротном осећања надвладати нашу неубедљиву метафизику (Williamson 1966: 97).

Примере дезинтеграције сензибилитета налазимо у Елиотовој раној поезији. Дисоцијација је овде представљена и као удаљавање духовног од физичког живота, самим тим значи и од пуноће смисла. Раздвајање мисли од осећања наговештено нам је у *Георонџиону*. Протагониста препознаје да се *чулно зайажање хлади: Изйубио сам вид, мирис и слух, укус и йийање* (Елиот 1998: 31). Крај песме понавља да су остале само "*мисли сухоја мозја у сушиној сезони*". (31)

У *Љубавној йесми Ц. Алфреда Пруфрока*, кроз читаву песму осећамо снажан психички несклад у самом Пруфроку, који се огледа и на језичком нивоу. Он се непрестано преиспитује. Показује се као неко ко је спреман *за безброј неодлучних сйања, колебања, визија и ревизија*. (6) Јасно је да песма одражава несклад у функционисању бића. Збуњеност и хаос, у који је увучен бескрајним преиспитивањем, одражава се и на његово виђење самог себе у очима других. Несклад се огледа и на физичком плану:

*(Рећи ће : "Како му йеме йроредило се!")
Обучен за йре йодне, крајна до врайа се дйла,
Кравайа скуйа и скромна, а једностйавна йла –
(Рећи ће: " Како само уйањи се!") (6).*

Он све опажа у фрагментима, женско тело разлаже на руке, очи, прсте. Х. Милер (1965: 148) у оваквом Пруфроку препознаје *дисоцијацију сензибилитетйа*. Његово искуство је "искуство обичног човека, хаотично, неу-

једначено, фрагментарно" (Елиот 1963: 78). Чак и када замишља себе у некој будућности и то има облик сопствене распарчане визије, предвиђа себи физичко пропадање. Осећа да ће све око њега остати исто, само ће се он физички променити. Потпуно свестан своје немоћи да било шта измени остаје да подсмешљиво понавља бесмислену реченицу: *Стиарим... Стиарим ганимице... / Подвијајући нојавице*. (Елиот 1998: 9).

Када данас посматрамо Елиотов критички рад увиђамо да је он у многоме допринео развоју модерне теоријске мисли о књижевности, тако што је отворио сасвим нове перспективе. Не само да је изнова размотрио и превредновао појмове познате нам још од Антикe, већ је увео читав низ нових термина. Појмови *гисоцијације сензибилизијe* и *објективної корелатива* су иновативни и могу се применити у тумачењима различитих дела, не само Елиотове поезије. Из његових есеја сазнајемо да је највише ценио поетску критику, ону коју ствара песник–критичар, а коју је и сам писао. Читајући Елиотову критику и поезију јасно је да његов циљ није била сувопарна, бесплодна теорија већ критика поезије у циљу стварања поезије.

ЛИТЕРАТУРА

Арсенијевић 2009: Јелена Арсенијевић, *Љубавна њесма Ц. Алфрега Пруфрока и Порџреј једне гаме: облици дисонанце* у Т. С. Елиотовој раној поезији, *Савремена проучавања језика и књижевности*, Књига 2, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 233-243.

Борхес 1997: Хорхе Луис Борхес, *Изабрane њриповејке*, Подгорица: Унирекс.

Brooks, C. (1939): *Modern Poetry and the Tradition*, приступљено 15. 04. 2012., http://www.english.uiuc.edu/maps/poets/a_f/eliot/wasteland.htm

Вилијамсон 1966: George Williamson, *A Reader's Guide to T. S. Eliot a Poem-by-Poem Analysis*, New York: The Noonday Press.

Дејвидсон 1985: Harriet Davidson, *T. S. Eliot and Hermeneutics. Absence and Interpretation in "The Waste Land."*, Baton Rouge: Louisiana State University Press.

Елиот 1963: Thomas Stearns Eliot, *Collected Poems 1902-1962 by T. S. Eliot*, London: Faber and Faber Ltd.

Елиот 1963: Tomas Sterns Eliot, *Izabrani tekstovi*, Beograd: Prosveta.

Елиот 1998: Томас Стернс Елиот, *Песме*, приредио Јован Христић, Београд: СКЗ

Кристева 1994: Јулија Кристева, *Црно сунце*, Нови Сад: Светови.

Лешић 1988: Zdenko Lešić, "Razvoj književnokritičke svesti od kraja XVIII do kraja XIX stoljeća" u: *Moderna tumačenja književnosti*, Sarajevo: Svjetlost.

Милер 1965: J. Hillis Miller, *Poets of Reality: Six Twentieth-Century Writers*, Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Тен 1969: Ipolit Ten, *Eseji*, Beograd: Rad.

- Флобер 2011: Gistav Flober, *Pisma*, Београд: LOM
Хајдегер 2000: Мартин Хајдегер, *Шумски џуџеви*, Београд: Плато.
Хамваш 2002: Бела Хамваш, *Речи и дамари II*, Београд: Драслар.
Џојс 2004. Џејмс Џојс, *Портрети уметника у младосџи*, Београд: Новости.
Шекспир 1959: Viliјam Šekspir, *Hamlet*, Београд: Rad.

Jelena N. Arsenijevic
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Serbian Literature

T. S. ELIOT: A POET IN THE MIRROR OF A CRITIC

Summary: The paper discusses the most important concepts in T. S. Eliot's theory and criticism, such as *historical sense*, *tradition*, *impersonality*, *dissociation of sensibility* and *objective correlative*, and their importance in the interpretation of his poetry.

Key words: T. S. Eliot, poetry, criticism, tradition, impersonality, historical sense, dissociation of sensibility, objective correlative.

Ивана Р. Ђирковић Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 371.3:811.111
ИД БРОЈ: 192083468
Стручни рад
Примљен: 5. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

ПОЗНАВАЊЕ АФЕКТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА – ПРЕДУСЛОВ УСПЕШНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ

Апстракт: Страни језик, поготову енглески језик, који је веома распрострањен, постаје веома важна компонента наставе, па отуда све више расте и занимање за комуникативне приступе у настави. Увођењем појма *комуникационе компетенције* све више се скреће пажња на језик и језичке функције а самим тим се тежи да ученици и студенти буду све више изложени стварној употреби језика на часу кроз познавање и коришћење афективних стратегија учења енглеског језика.

Рад има за циљ да презентује истраживање које је аутор спровео како би сазнао каква је улога афективних стратегија и какав је однос студената према говорним вежбама на часовима енглеског језика, шта су разлози за њихово слабије учење у дискусијама и какво је мишљење студената о сопственим комуникационим способностима на енглеском језику.

Кључне речи: стратегије учења, енглески језик, афективне стратегије учења, настава, студенти, истраживање.

УВОД

За развој компетенције у остваривању успешне комуникације на страном језику од великог је значаја развој вештине говора на одређеном страном језику. Вештина говора претпоставља тачност, лексичку и граматичку тачност, стилистичку адекватност, познавање модела невербалне комуникације на страном језику као и способност обраде информација оног тренутка када их добијемо. Информациона технологија све више захтева од појединца да се описмењује у процесу комуникације, јер више се не преиспитује потреба за учењем страних језика већ се све више тежи да се

развије способност да се на ефикасан начин комуницира на страном језику. На тај начин се истиче значај познавања страног језика као предуслова за успешно комуницирање али и за даље усавшавање у датој области.

Продуковање говорног језика, односно развој говорних вештина на страном језику, често се са правом сматра једним од најтежих аспеката подучавања и усвајања страног језика. У досадашњој пракси наставници су више поклањали пажњу лексици и граматички док су остали елементи говорног језика били спорадично заступљени. У складу са савременим приступима настави страних језика намеће се потреба за постојањем осавремененог приступа развоју говорних вештина код ученика који би обухватио познавање и учење афективних стратегија за које аутор сматра да су предуслов успешне комуникације. Из тог разлога, аутор је спровео истраживање са циљем да сазна какав је однос студената према говорним вежбама на часовима енглеског језика, шта су разлози за њихово слабије учешће у дискусијама и какво је мишљење студената о сопственим комуникационим способностима на енглеском језику.

СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Постоје бројне дефиниције стратегија учења енглеског језика као страног а најчешће су то *свесне операције* које ученик користи при учењу страног језика (Оксфорд, 1990: 7-8), затим „менталне активности које су директно повезане са одређеним стадијумом у процесу усвајања језика“ (Елис 1994:530), ’технике’, ’тактике’, ’вештине учења’, ’когнитивне способности’, ’процедуре решавања проблема’ (Венден и Рубин 1987: 6-7), свесно одабрани начини учења страног језика (Коен, 1998:4), „свесне активности одабране од стране ученика у процесу учења страног језика“ Грифитс (2007:91) итд. Оно што је свим овим, наизглед различитим, дефиницијама заједничко је то да све истичу улогу свесности у одабиру и коришћењу стратегија учења. Управо је елемент свесности тај који стратегије учења страног језика разликује од осталих процеса у учењу који нису стратешки (Коен, ибид.).

Како би се даље разјаснио појам *стратешкије учења* потребно је направити разлику између стратегија учења страног језика и стратегија употребе страног језика. Наиме, оно што је заједничко за обе ове категорије језика је то да су и стратегије учења страног језика и стратегије употребе страног језика свесно одабрани начини процесуирања језичких информација одабраних од стране ученика/студената како би се побољшало учење/коришћење страног језика. Коен (1998:5) дефинише стратегије учења страног језика као стратегије које обухватају идентификовање садржаја који треба да се научи, његово разликовање од других сличних садржаја,

класификовање садржаја ради лакшег учења (на пример, груписање вокабулара према категоријама у именице, глаголе, придеве, предлоге итд.), обнављање садржаја који се учи (у току школског часа или у виду израде домаћих задатака) и складиштење садржаја прво у краткорочну а затим и у дугорочну меморију. Стратегије употребе страног језика обухватају четири групе стратегија: стратегије задржавања информација, стратегије поновљања и увежбавања, стратегије компензације и комуникационе стратегије (Коен, ибид.). Стратегије учења страног језика и стратегије употребе страног језика се могу даље објаснити и поделом на когнитивне, метакогнитивне, афективне или социјалне стратегије учења страног језика (Шамо, 1987; Оксфорд, 1990). Фокус овог рада су афективне стратегије учења страног језика и оне ће бити детаљније објашњене у наредном поглављу овог рада.

Треба се сада осврнути и на то да су понекад стратегије сврставане у групу добрих и ефикасних или пак у групу лоших или мање ефикасних стратегија учења страног језика. Из тог разлога треба напоменути да не постоје добре или лоше стратегије учења страног језика али могу бити употребљене на ефикасан или неефикасан начин било да их користи успешан или неуспешан ученик/студент (Коен, 1998). То су управо потврдила и нека од истраживања које наводи Коен (ибид., 8): Истраживање на Универзитету у Порто Рику је обухватило 374 испитаника који су похађали 3 различита курса страног језика. Подаци добијени овим истраживањем су показали да успешнији ученици користе већи број стратегија учења страног језика. Међутим, на Гонзо институту за стране језике је урађено истраживање на мањем броју испитаника које је показало да су успешнији ученици користили мањи број стратегија учења али ефикасније од оних ученика који су мање успешни у учењу страног језика а који су користили већи број стратегија учења али на мање ефикасан начин. По свој прилици, подаци из првог квантитативног истраживања показују да је више (стратегија учења страног језика) у исто време и боље. Подаци другог квалитативног истраживања пак показују да успешнији ученици могу да буду успешни у учењу страног језика, иако користе мањи број стратегија учења. Опет, можемо рећи да мање успешни ученици стално покушавају да примене неке друге, нове стратегије учења, па зато их и користе у већем броју. Према томе, долазимо до закључка да укупан број врсте или фреквенција употребе одређених стратегија учења страног језика нису довољан показатељ колико ће неки ученик или студент бити успешан у учењу тог страног језика (Коен, ибид:8-9). С обзиром на то, успешно решавање неког језичког задатка може захтевати употребу већег броја различитих стратегија док је за решавање неког другог језичког задатка потребно употребити само мали број стратегија али на ефикасан начин.

Различити ученици/студенти имају различите стилове учења и користе различите стратегије учења. С обзиром на то, они бирају стратегије учења у зависности од задатка који треба да реше и у зависности од њихових сопствених стилова учења. Да би могли да бирају стратегије којима ће решавати одређене језичке задатке, студенти би морали пре тога да буду упознати са врстама и функцијама истих. Дакле, познавање стратегија учења, би знатно допринело унапређивању квалитета учења код студената који би самим тим постали и упешнији у коришћењу енглеског језика како у писаној тако и усменој форми. Поред тога, стратегије учења енглеског језика су важне и из разлога што обезбеђују аутономију при учењу и пружају студентима прилику да и они сами креирају сопствено учење енглеског језика.

Дакле, истраживања у области стратегија учења су веома значајна за наставну праксу, па се стога све више тежи осавремењивању целокупног васпитно-образовног процеса кога не би ни било без иновирања у области страних језика тј. читање савремене литературе на страном језику, што је од посебног значаја за целокупну савремену наставу како у области учења тако и у области подучавања. Истраживање које наводимо касније у раду има за циљ да управо допринесе побољшању наставне праксе из области методике енглеског језика. С тим циљем, аутор је спровео истраживање како би имао увид у то које проблеме имају студенти у процесу комуникације на часу и на који начин се ти проблеми могу превазићи. Фокус истраживања представљају афективне стратегије учења и о њима ће бити више речено у поглављу које следи.

АФЕКТИВНЕ СТРАТЕГИЈЕ УЧЕЊА

Појам *афективан* Оксфорд (1990) објашњава тако што каже да се он односи на емоције, ставове, мотивацију и вредности и при том додаје да емоцијама, ставовима, мотивацијом и вредностима ученик или студент може овладати користећи управо афективне стратегије у процесу учења језика. Она даље сматра да ученици који су успешни у учењу страног језика знају како да контролишу своје емоције и да управљају својим ставовима па да тако учење страног језика учине пријатнијим и успешнијим. С друге стране, негативна осећања могу да успоре учеников прогрес у учењу или да га потпуно одврате од језичких активности (ибид.). У овом контексту треба поменути и улогу наставника у процесу подучавања енглеског језика. Према Р. Оксфорд (ибид., 140-141) наставници могу да утичу на атмосферу у учионици на три различита начина: „мењајући социјалну структуру у учионици тако што од ученика траже већу одговорност, повећавањем времена које се утроши на конверзацију и подучавањем ученика да користе стратегије учења“.

Самопоуздање је један од примарних афективних елемената који подразумева преиспитивање о томе колико је неко и сам ефикасан у учењу језика, док нижи степен самопоуздања можемо увидети у тренуцима када ученик сам себе критикује наглас (ибид.). Затим, треба поменути и ставове као предуслове за мотивацију у свакој области па и у области учења страног језика. Оксфорд сматра да ставови и мотивација истовремено утичу на ефикасност у учењу општег енглеског језика и у „области појединих језичких вештина као што су слушање, читање и говорење“ (ибид., 141). Стратегије самоохрабривања су моћни чиниоци побољшања ставова, а самим тим и мотивације (ибид.).

Нервоза у 'малим количинама' може помоћи неким ученицима да буду успешнији у језичким задацима, а такву нервозу обично називамо 'позитивна трема'. Међутим, нервоза која прерасте у стрес може да доведе до бриге, затим до разних фрустрација, сумње у себе, несигурности и страха од наставе одређеног наставног предмета. Свему томе може да буде узрок захтевање од ученика да говори испред својих вршњака из одељења а не са свог места. Оксфорд (ибид.) сматра да такву стресну ситуацију ученик може превладати ако удахне дубоко више пута или се смеје. Поред тога, она сматра да самоохрабрење позитивним исказима може помоћи да се смањи стрес и приликом говорења на часу али и приликом решавања тестова (ибид.).

Оксфорд (ибид.) даље истиче да је урађен мали број истраживања која су за предмет проучавања имала афективне стратегије учења страног језика. Истраживања која су урађена из ове области показују да су афективне стратегије веома занемарене у процесу подучавања као и процесу учења страног језика, па тако само један ученик од њих двадесет влада овим стратегијама (ибид.). Управо због тога ово истраживање има за циљ да се бави проблемом заступљености афективних стратегија у настави енглеског језика на универзитетском нивоу. Сврха истраживања је да искористимо та сазнања како би унапредили васпитно-образовни процес страног језика и методичку праксу истог.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања јесте да се утврди које стратегије учења енглеског језика користе студенти на факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији и како образлажу своја осећања која се тичу овог наставног предмета на факултету.

Општа хипотеза од које смо пошли у овом истраживању гласи:

Веома је мали број студената на факултетима који образују учитеље и васпитаче у Србији који користе афективне стратегије учења у настави енглеског језика.

Квантитативно истраживање је обухватило 375 студената прве академске године на Педагошком факултету у Јагодини, Учитељском факултету у Врању и Учитељском факултету у Ужицу на смеровима учитељ, предшколски васпитач и домски васпитач. Студенти су у тренутку истраживања поседовали средњи ниво знања енглеског језика (intermediate level). Узорак за истраживање који је одабран је узорак који није заснован на теорији вероватноће и то је *природни* узорак који сачињавају јединице популације које су истраживачу биле на располагању.

Инструмент који је коришћен у сврху истраживања је *упитник о врстама стратегија учења* тј. анкетни упитник који је истраживач дизајнирао са циљем да питањима отвореног типа пружи студентима могућност да својим речима искажу шта их посебно интересује у области енглеског језика, шта их мање интересује, шта најлакше а шта најтеже науче, како се осећају у процесу комуницирања на страном језику, на који начин себе храбре да говоре на енглеском језику чак и када праве грешке и колико им писање дневника учења помаже да превазиђу проблеме у учењу енглеског језика. Упитник има укупно седам питања отвореног типа.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анкетни упитник су попунили сви студенти, укупно 375 студената. Овај упитник је истраживач дизајнирао са циљем да се питањима отвореног типа студентима пружи могућност да размисле о свом досадашњем учењу енглеског језика као и да се питањима усмере да дају што прецизније одговоре. Истраживач је имао потребу да дизајнира овај упитник како би дошао до квалитативних података који су од интереса за ово истраживање и како би допунио сазнање о феномену који истражује. Упитник има две групе питања. Прва се састоји од питања која се односе на пол, студијску годину, смер као и на просечну оцену студената. Циљ ових питања био је да се утврди колики проценат студената је мушког а колики проценат женског пола као и то колика је просечна оцена студената који су учествовали у истраживању. Види Табелу 1 која следи.

Табела 1

Пол	Фреквенција	%	Просечна оцена
М	44	11,73	7,21
Ж	331	88,26	8,09
Укупно	375	100,00	

Из табеле се види да велику већину чине студенти женског пола, и то 88,26% и да притом имају већу укупну просечну оцену која износи 8,09. Број студената мушког пола износи 44 што је процентуално изражено само 11,73%. Просечна оцена мушке популације износи 7,21 што је за 0,88 мање од оцене женске популације. Све ово може се објаснити усмерењима која нуде факултети за образовање учитеља, предшколских васпитача (до сада су само особе женског пола обављале овај посао у вртићима) и домских васпитача.

Наиме, прво питање дато у упитнику односило се на области за које су студенти посебно заинтересовани у настави страног језика. Ово питање (као и сва остала питања у упитнику) је отвореног типа а одговори се могу уврстити у седам категорија. Види Табелу 2.

Табела 2

Оно што ме посебно интересује у области енглеског језика је	Фреквенција	%
Превод	39	10,40
Изговор	23	6,13
Читање	41	10,93
Писање	57	15,20
Разговор о стручним текстовима	64	17,06
Учење нових речи	68	18,13
Остало	72	19,20
Укупно	364	97,06
Недостаје	11	2,93
Σ	375	100,00

На питање није одговорило 2,93% испитаника, док је највећи проценат испитаника 18,13% навео да је учење нових речи оно што их посебно интересује у области енглеског језика као академског предмета. Разговор о стручним текстовима (17,06%) као и њихов превод (10,40%) су области које су такође издвојене као интересантне. Затим, 15,20% студената је навело да их посебно интересује писање као језичка вештина.

Друго питање имало је за циљ да се усврху истраживања сазна које су то области које студенте најмање интересују у настави енглеског језика. Одговоре испитаника груписали смо у четири категорије. Види Табелу 3.

Табела 3

Оно што ме најмање интересује у области енглеског језика је	Фреквенција	%
Граматика	66	17,60
Глаголи	34	9,06
Конверзација на енглеском језику	165	44,00
Синтакса	60	16,00
Остало	37	9,86
Укупно	362	96,53
Недостаје	13	3,46
Σ	375	100,00

На питање је одговорило 96,53% испитаника а највећи проценат 44,00% тврди да је конверзација област која их најмање интересује. Пошто су питања у упитнику била отвореног типа, неки испитаници су поред оваквог одговора дали и објашњење да због недостатка знања, недовољно развијеног вокабулара и страха од јавног наступа нису заинтересовани за конверзацију. 17,60% студената тврди да је граматика такође једна од области за коју нису посебно заинтересовани.

Треће питање је имало за циљ да подстакне студенте да размисле које то области најлакше науче из енглеског језика. У оквиру овог питања издвојили смо пет категорија. Види Табелу 4.

Табела 4

Из енглеског језика најлакше научим	Фреквенција	%
Читање	115	30,66
Нове речи и фразе	59	15,73
Изговор	67	17,86
Песме, композиције	23	6,13
Превод	32	8,53
Остало	70	18,66
Укупно	366	97,60
Недостаје	9	2,40
Σ	375	100

Само 2,40% испитаника није одговорило на ово питање, док је 115 испитаника (30,66%) навело читање као вештину коју најлакше науче. Следи изговор (17,86%) и нове речи и изрази (15,73%) као области које студенти најлакше савладају.

Четврто питање се односило на области које студентима највише за- дају проблеме у учењу а показало се да су то заправо области које их и најмање интересују а које су навели као одговор на друго питање. Види Табелу 5 која следи.

Табела 5

Оно што ми највише задаје проблеме у области енглеског језика је	Фреквенција	%
Граматика	83	22,13
Слагање глаголских времена	47	12,53
Конверзација на енглеском језику	121	32,26
Синтакса	25	6,66
Писање есеја	17	4,53
Фразални глаголи	15	4,00
Остало	53	14,13
Укупно	361	96,26
Недостаје	14	3,73
Σ	375	100,00

Највећи број испитаника 121, у процентима 32,26% казало је да им конверзација на енглеском језику највише задаје проблеме, а 22,13% испитаника тврди да је то граматика. 12,53% испитаника је издвојило слагање глаголских времена као област са којом имају одређене потешкоће.

Пето питање је имало за циљ да студенте наведе на размишљање о својим осећањима у току конверзације на енглеском језику. Фокус истраживача је био управо на овом питању јер је оно од посебне важности за феномен који се истражује. Види Табелу 6.

Како би аутор боље категорисао одговоре испитаника, одговори су подељени у две главне категорије и то *позитиван контекст* и *негативан контекст*. Само је 8,53% испитаника имало позитиван став о конверзацији на енглеском језику и навели су да се осећају лепо, добро, поносно и сигурно. Велика већина испитаника 87,20% тврди да има негативан став о конверзацији на енглеском језику. Истраживач издваја следеће категорије у оквиру ове главне категорије која представља негативан контекст: трема, страх, нелагодност, несигурност, нервоза, стид и неповерење у себе. Овакви подаци су потврдили полазну хипотезу истраживања да мали број студената на факултетима који образују учитеље и васпитаче користи афективне стратегије учења енглеског језика и влада својим осећањима у току говорних вежби на часу. Овај податак може бити од значаја за наставну праксу на тај начин што указује да наши будући учитељи и васпитачи, једном

речју предавачи, имају одређених проблема са конверзацијом и јавним наступом, а то треба да им буде главни алат у настави.

Табела 6

Када говорим на енглеском језику осећам се	Фреквенција	%
ПОЗИТИВАН КОНТЕКСТ Лепо, добро, поносно, сигурно	32	8,53
НЕГАТИВАН КОНТЕКСТ Имам трему Несигурно, нелагодно, непријатно Страх Лоше Осећам нервозу Стидим се „Глупо“ (неповерење у себе)	327	87,20
Укупно	359	95,73
Недостаје	16	4,26
Σ	375	100,00

Као подршку претходно реченог можемо се позвати на ауторе који су својим истраживањима потврдили да је самопоуздање у току конверзације на страном језику битан предуслов за успешну комуникацију (види Клемен, Дорњеи и Ноелс, 1994; Дорњеи и Клемен, 2001; Гарднер, Тремблеј и Мазгорет, 1997; Ноелс и Клемен, 1996).

Шестим питањем је истраживач желео да сазна на које начине студенти себе охрабрују да говоре на енглеском језику чак и када праве грешке. Истраживач је овде издвојио 4 категорије. Види табелу 7.

Табела 7

На који начин/начине покушаваш себе да храбриш да говориш на енглеском језику чак и када правиш грешке?	Фреквенција	%
Не храбрим себе	131	34,93
Избегавам да говорим на часу	89	23,73
Упоран/на сам да исправим грешке	60	16,00
Трудим се да што више причам	26	6,93
Остало	61	16,26
Укупно	367	97,86
Недостаје	8	2,13
Σ	375	100,00

Као одговор на ово питање највећи проценат студента 34,93% је одговорио да себе и не храбри у ситуацији када говори на енглеском језику а прави грешке, а 23,73% студената избегава да говори на часу. Мањи проце-

нат студената 16,00% је упоран да говори и поред грешака, док је само 6,93% одважно да што више прича и превазиђе нелагодност коју осећа.

Најзад, последње питање тичало се дневника учења страног језика (Леарнинг Јоурнал) који су студенти водили током целе академске године а који је такође био коришћен као један од инструмената у истраживању. Ово питање је имало за циљ да да истраживачу повратну информацију о корисности и вредности овог дневника за студенте прве године поменутих факултета у Србији. Одговори испитаника се могу уврстити у шест категорија. Види Табелу 8 која следи.

Табела 8

На који начин ти писање дневника учења тј. „Learning Journal“ помаже да превазиђеш проблеме у учењу енглеског језика?	Фреквенција	%
Не помаже ми	79	21,06
Развијам моћ размишљања на енглеском језику	65	17,33
Предочим професорки шта ми је нејасно како би ми она помогла	28	7,46
Помаже ми при учењу нових речи	42	11,20
Помаже ми да сагледам шта не знам	107	28,53
Помаже при увежбавању писања есеја	9	2,40
Остало	29	7,73
Укупно	359	95,73
Недостаје	16	4,26
Σ	375	100,00

На питање није одговорило 4,26% испитаника, док је највећи проценат испитаника одговорио у корист дневника учења. Укупно 28,53% испитаника је рекло да им дневник учења помаже да сагледају шта не знају, њих 17,33% да развијају моћ размишљања на енглеском језику, а 11,20% да им вођење дневника помаже при учењу нових речи.

ЗАКЉУЧАК

Дакле, упитник о врстама стратегија учења страног језика био је дизајниран у сврху дијагностиковања колико су студенти посвећивали пажње свом процесу учења енглеског језика и које су разлоге наводили за то. Питања отвореног типа студентима су пружила могућност да својим речима што прецизније искажу своје мисли, чиме је, сматра аутор, овај упитник задовољио захтеве истраживања. Као важне појединости истраживач издваја да су читање, учење нових речи, превод и стручни текстови области које студенти најлакше науче и које их посебно интересују. С друге стране, конверзација, целокупна граматика, а посебно глаголи су области које сту-

денти наводе као најмање интересантне и најтеже за учење. Када су у питању осећања студената у вези с причањем на часу и конверзацијом уопште, највећи проценат студената, њих 87,20%, наводи да осећа трему, страх, несигурност и нервозу у таквим ситуацијама. Разлог за то може бити тај што се чак 34,93% студената и не труди да превазиђе нелагодност коју осећа. Истраживач је сматрао да ће баш дневник учења помоћи појединим студентима да увиде своје потешкоће у учењу страног језика, што се показало исправним, наиме, 66,92% студената (овде је дат збир процената који су се односили на то да дневник учења помаже у учењу нових речи, писању есеја, подстицању размишљања на енг. језику, и самопроцени способности) тврди да им писање дневника учења помаже да превазиђу проблеме у учењу енглеског језика, док само мањи проценат 21,06% тврди да им писање дневника не помаже у томе. Ову констатацију потврђују и истраживања које су спровели аутори Пинтрич и Шанк (1996: 179) и Шанк (1996: 8) који су добили сличне резултате – промишљањем о сопственом начину учења путем писања дневника учења или краћих одговора на питања о учењу, студенти су постали самоуверенији и задовољнији јер су заправо они сами утицали на исход сопственог учења језика. Самим тим, студенти су постали и више мотивисани да активно учествују у дискусијама и уопште у раду на часу енглеског језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Chamot, A. U. 1987. The learning strategies of ESL students. In Wenden A. and Rubin J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ, pp 71-84
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Griffiths, C. 2007. "Language learning strategies: students' and teachers' perceptions" *ELT Journal* 61/2: 91-99. Oxford University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. 1996. *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Schunk, D. H. 1996. Self-efficacy for learning and performance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED394663)
- Wenden, A. and Rubin, J. 1987. *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International

Ivana R. Ćirković Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

KNOWING THE AFFECTIVE LEARNING STRATEGIES – THE PRECONDITION OF A SUCCESSFUL COMMUNICATION IN THE FOREIGN LANGUAGE

Summary: The purpose of this paper is to show research data that the author conducted at the teacher education faculties in Serbia in order to find out what problems students might have during the speaking exercises, what are the reasons for their avoiding to participate in discussions and what students think about their own communicative competences. The research confirms the starting hypothesis that there are few students at these faculties who use affective learning strategies and that the most usual problems students have are the fear of making a mistake during the class, the negative attitude of a teacher towards making a mistake, the negative comments of peers, etc.

Key words: learning strategies, the English language, the affective learning strategies, teaching process, students, research.

Наташа Ј. Иветић
Кикинда¹

УДК: 371.3::811.163.41
ИД БРОЈ: 192083980
Стручни рад
Примљен: 4. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ ТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: С обзиром на све израженије интересовање за разумевање прочитаног текста у настави српског језика и књижевности у овом раду се показује значај разумевања прочитаног текста као потребног предуслова за функционално повезивање знања у другим језичким областима и у свакодневном животу. Образлаже се потреба пажљивог локализовања одломка да би се појачала његова информативност. Показује се значај тумачења многобројних непознатих и нејасних речи ради бољег разумевања и схватања смисла текста. Образлажу се пишчеве морализаторске поруке и савети. Назначавају се одлике жанра. Подвлачи се значај разумевања прочитаног као саставног сегмента у процесу учења осталих наставних предмета и у сналажењу у свакодневном животу.

Кључне речи: разумевање прочитаног, настава, одломак, непознате речи, жанр, аутобиографија, поруке

УВОД

Читање подразумева низ способности које зависе од читаоца и од врсте текста. Као и свака друга активност и оно напредује вежбањем на чему треба перманентно инсистирати код ученика. Читање значи разумевање прочитаног, излагање и објашњавање, разумевање значења, докучивање онога што у тексту није директно казано или је прикривено. Неки текстови се лакше читају и боље памте, јер имају виши ниво комуникације са читаоцем и пријемчивији су за разумевање. Тематика им је занимљивија, а поведење је усклађено са читаоцевим „искуством, виђењем и доживљајем

¹ Аутор је докторанд Филолошког факултета у Београду.

света“ (Бајић 2007:105). Код других текстова постоје тешкоће у усвајању и сналажењу у рецепцији зато што су херметични, атипични, обилују непознатим речима, одолевају жанровским нормама, припадају старијим временима и архаичним ситуацијама. Различито се разумевају прозни и поетски текстови, народна и ауторска књижевна дела, наративни и дескриптивни текстови, те на часовима имамо мање или више успеле обраде и анализе различитих текстова, зависно од наведених особености. Дешава се и да предрасуде ученика типа “ја то не разумем“ утичу на разумевање текста.

У раду ће се анализирати одломак из аутобиографије Доситеја Обрадовића „Живот и прикљученија“ који се обрађује у седмом разреду (Станковић-Шошо 2009: 110-112) да би се дошло до закључка како ученици разумевају текст настао крајем 18. века, написан на мешавини народног и црквенословенског језика.

Одломак из „Живота и прикљученија“ са ученицима остварује низак ниво комуникативности из неколико разлога о којима бисмо говорили. Већ чињеница да је реч о одломку а не о целовитом књижевном делу умањује његову информативност и захтева посебну пажњу при локализовању (Николић 1992:196). Текст је неразумљив, јер обилује непознатим и нејасним речима пошто је написан крајем 18. века на народном али са елементима и црквенословенског језика. Не приповеда о догађајима који су ученицима блиски и занимљиви и не активира њихово интересовање. Преовладавањем морализаторских поука и савета над приповедањем догађаја и доживљаја одступа од жанра аутобиографије.

ОДЛОМАК

У основној школи се често обрађују одломци из оних књижевних дела која ученици на том узрасту не могу читати целовита. Одломак се најчешће посматра као самостална целина и доживљава као засебно књижевно дело. Тако је и одломак из „Предисловија“, уводног дела Доситејевог аутобиографије, одабран да се може посматрати као мисаоно заокружена и релативно самостална целина (Мркаљ 2011: 165).

Одломци су важни да би се ученици упознали и са књижевним делима која ће целовита читати у старијем узрасту и која су програмом предвиђена за обраду у средњој школи. Без упознавања дужих и комплекснијих књижевних дела ученици би били лишени задовољства увођења у свет књижевности. Избор од само краћих прозних врста не би био довољан зато што би ограничио ученичке видике. Насупрот томе, ако се ученик оспособи за интерпретацију одабраног одломка, он ће умети да тумачи и било који други део из задатог књижевног дела (Мркаљ 2011: 172).

Издвојени одломак у читанци за седми разред је добро одабран зато што ваљано представља дело из којег је преузет. На основу њега ученици стичу представу о Доситејевом животу у младости. Издвајају основне идеје које могу репрезентовати и дело у целини. О томе сведочи и истоветан наслов одломка и целог дела.

На овом узрасту одломак се мора и једино може посматрати као самостална целина. Његова зависност од целог текста „Живота и прикљученија“ огледа се у потреби ужег локализовања (Николић 1992:200). Издвојеност из шире уметничке целине ипак умањује обавештења која текст пружа те је неопходно ученике упознати са оним што му претходи и следи. Потребно је објаснити Доситејев боравак у манастиру и искуства које је понео оданде, његову младалачку преданост књигама које нису одговарале узрасту и тврдоглавост у настојању да спроведе своје идеје у дело не слушајући старије.

Одабрани одломак је погодан за анализу и својим обимом. Дужи одломак би на овом узрасту био оптерећујући. Потиснуо би дубљу анализу текста којој се тежи.

НЕПОЗНАТЕ РЕЧИ

Доситејево програмско опредељење било је давање примера за писање на народном језику и изношење слободног суда и расуђивања. Схватао је да језик чини полазну основу за развој културе и да књиге треба писати на народном језику који сви разумеју.

Просветитељске идеје могу ући у народ једино на језику који народ зна и разуме. Иако је у „Писму Харалампију“ разјаснио теоријски потребу увођења народног језика у књижевност, Доситеј је није доследно спровео у својим делима. Није се ослободио наслага старих архаичних речи из црквенословенског језика.

Текст је ученицима неразумљив при читању, јер обилује непознатим речима. Оне су застареле, архаичне и не користе се у савременом језику те ученицима нису познате. Неопходно је исцрпно објашњење непознатих речи. Оно траје дуже него што је уобичајено при обради типичних прозних текстова. Загушује анализу текста која треба да уследи. Дуже задржавање на објашњавању непознатих речи одвлачи пажњу од тумачења и потире први утисак после изражајног читања. Ученици се охрабрују у покушају откривања значења непознатих (нејасних) речи које нису објашњене у читанци а на основу свога језичког искуства. За правилно разумевање текста и схватање његовог смисла, а пре даље анализе и откривања поука, неопходно је детаљно, потпуно и исцрпно објашњење непознатих и нејасних речи. Ученици треба да схвате о чему текст говори да би могли даље да га анализирају, треба да разумеју целину да би одгонетали делове.

Додатан проблем у разумевању прочитаног јесте склоп пишчеве реченице и другачији ред речи него што је уобичајен у савременом српском језику. Доситеј је много путовао и одсуствовао из Србије и говорио је више страних језика што је морало утицати на његов језик и стил писања. Такође, народни језик на којем је желео да пише није био развијен у толикој мери да би могао понудити чврсту основу за даљи развој. Сам Доситеј није добро познавао толико жељени српски народни језик. Зато је његова реченица другачијег склопа и теже разумљива. Захтева од ученика пажљиво читање и разумевање. Стил је једноставан и топао, а мисли јасне и непосредне.

Основно разумевање подразумева препознавање главне теме, препознавање смисла и значења текста. Први утисци, након интерпретативног читања, важни су за доживљај дела. Ученици треба да објасне своје утиске и опишу како су доживели текст, шта им се допало и шта је оставило најјачи одраз у њиховој свести. Зато сматрамо да мноштво непознатих и нејасних речи загушује првобитне импресије. Кочи изношење прво препознатих доживљаја у свести, првих субјективних осећања.

Да би ученик схватио смисао текста мора га разумети и посматрати у целини. Продубљивањем првих утисака износи своје закључке. Открива информације и врши њихову селекцију износећи најважније. Уочава и издваја најзначајније пишчеве идеје. Ако је ученик схватио и разумео текст, знаће да препозна и издвоји важне идеје и поруке текста, да препозна његов основни смисао. Проналази, препознаје и издваја кључне идеје препознавањем реченица у којима су оне изнете. Ученик се упућује на продубљивање првобитних утисака, на потпуније разумевање мисли и порука дела. Наводи се да уочава смисао који није изричито казан и да процењује намеру писца. При том се поставља захтев да формулише своје закључке.

ЖАНР АУТОБИОГРАФИЈЕ

Појам аутобиографије ученицима је познат из шестог разреда када је обрађиван одломак из дечијег романа „Аутобиографија“ Бранислава Нушића.² Присећајући се наслова тог текста ученици повезују његово значење са одломком који читају из „Живота и прикљученија“. Имају одређену представу о жанру аутобиографије као о делу у којем писац пише о свом

² Допадљив темом и лако разумљив, са јунацима блиским дечијем свету тај одломак је добро кореспондирао са ученицима и остварио висок ниво комуникативности. Ученици су били заинтересовани смешним, маштовитим догађајем из пушчевог детињства који је близак њиховом поимању ствари. Приповедање у првом лицу јединине је појачало непосредност и дечије уживљавање. Претпоставка је да поучени тим искуством ученици очекују, такође, занимљив одломак, близак њиховом схватању и поимању света.

животу. Међутим, сусрешће се са потпуно другачијим одломком у којем, осим прве асоцијације изазване насловом, нема сличности.

У седмом разреду се одређују жанровске одлике аутобиографије. Уочава се приповедање у првом лицу једнине и описивање догађаја из живота писца.

Аутобиографија може обухватити цео живот или један део (детинство, одрастање, старост). Садржи истините догађаје али обликоване на лепши начин. Веома је важно истаћи да пишући о себи писац даје слику времена, друштва и средине у којој је живео и стварао. Стога аутобиографије могу дати низ драгоцених података за истраживање различитих области. Веома су занимљиве биографије историјски значајних људи. Међутим, дешава се да писац улепша неке догађаје, представи их другачије но што су се заиста збили или из одређених, њему знаних разлога, нешто изостави. Не сме се сметнути са ума да су догађаји у аутобиографији ипак преломљени кроз личну призму. Питање истинитости и веродостојности чињеница у аутобиографије је веома сложено (Речник 1992: 1). Управо због ових својстава аутобиографија се сврстава у књижевна научне врсте. Поседује, дакле, и књижевне одлике, субјективно обојене као и стварне, реалне чињенице. Жанровски „Живот и прикљученија“ припада аутобиографији али „пружа и више и мање од обичне аутобиографије“ (Деретић 2007:470). Ученицима се објашњава наслов у којем већ имамо непознату реч и који упућује на доживљаје из пищевог живота. Наслов асоцира на повезивање са старим српским житијима али повезивање по супротности пошто Доситеј критикује житијни жанр старе српске књижевности. Сматра да читање житија у млађем узрасту лоше утиче на младог човека који није способан и зрео за озбиљно размишљање и схватање житијних идеја. Указује да читање књига које не одговарају узрасту изазива последице по млади ум у развоју. Критикује све појаве које сматра заосталим, назадним и штетним, отворено им се подсмевајући и тражећи другачија решења.

Пишчева мисао водила је да на основу свога примера покаже странпутице на које млад човек може залутати и начине којима се може вратити на прави пут. Хтео је да својим искуством помогне у избегавању младалачких заблуда и зато прича о свом животу и доживљајима. Није детаљан ни исцрпан у откривању појединости нити довољно поуздан у изношењу историјских чињеница. У том смислу његова аутобиографија јесте објашњење просветитељских идеја примењених на српске прилике. Повратком у Србију, пред крај живота, желео је своја сазнања да искористи за васпитање и образовање младих људи. Он је развијао своје идеје о превазилажењу непросвећености образовањем и непрестаном тежњом ка откривању нових знања, о школовању и васпитању појединаца, о активирању и развоју разумских снага у народу (Деретић 2007:470).

Тон аутобиографије може бити документарно-историјски и лични (Речник 192:61). Доситеју доживљаји служе само као подлога за изношење моралних поука о васпитању и просвећивању српске омладине. Основни тон је морализаторски и проповеднички те су бројније су у делу пишчеве опсервације од наративних делова. Доживљаји чине илустрације за изношење поука и опомена.

ИДЕЈЕ ДЕЛА

Након разумевања непознатих и нејасних речи и сврставања у жанровске оквире, ученици проналазе и издвајају основне мисли из текста. Иако је текст „тежак“, за поновно читање целог одломка, у себи, на часу нема довољно времена. Најважнији задатак је откривање пишчевих идеја и порука младим нараштајима. Мисли се на идеје о човеку и о животу које писац износи на основу властитог искуства. Да би брже и лакше пронашли важне реченице у тексту, ученици морају поново „са оловком у руци“ прочитати текст. Након тога издвајају и објашњавају значајне мисли. Поновљено летимично читање олакшава уочавање важних реченица које ће ученици обележити и објаснити. Веома је важно да се пишчеве поруке повежу са ученичким сазнањима из свакодневног живота, да они самостално изнесу и објасне своје ставове у што садржајнијем излагању. Уочавају пишчеве идеје о истини, мудрости и знању. Објашњавају зашто млади не слушају старије, могу ли без животног искуства доносити исправне одлуке. Ученици износе примере из свог живота. Размишљају о узроцима људских непромишљености. Одгонетају начине проналажења праве истине у спознавању стварности. Дају примере своје непромишљености и деле искуства са вршњацима. Објашњавају животне ситуације у којима су се нашли и начине на које су превазишли своје несмотрености. Тумаче шта писац мисли о узроцима људских погрешака и о начинима на које се оне могу избећи или предупредити. Дају предлоге како се младима може помоћи да дођу до правих одговора и до праве истине.

Ученици треба да препознају пишчеве ставове, да их објасне и повежу са временом у којем живе, да уоче савремене истине и објасне мудрости наталожене у људском искуству. Тражи се проналажење и подвлачење реченица о „младом човеку“. Писац непрестано кроз своје искуство износи мисли, идеје и поуке упућене младим нараштајима. Непрестано се уочава његово присуство и стиче утисак да разговара са читаоцем.

Говори се о начинима стицања знања некада и данас. Ученици набрајају изворе сазнања које користе и који су им свакодневно доступни. Анализирају предности начина на које уче.

Ученици повезују мисли из одломка са својим претходним знањима и искуствима. Поред оно што су прочитали са оним што су проживели и искусили. Процењују своје ставове, доказују и бране своја становишта. Користе своја општа сазнања да би аргументовали тврдње које изричу а које су произникле на основу прочитаног текста. Користе вантекстовна сазнања зарад поређења са прочитаним и уоченим у тексту. Поред своја морална гледишта са пишевим и са актуелним. За своје тврдње проналазе примере ван текста, из свакодневног живота.

Ученици воле да износе своја искуства и образлажу и бране своје ставове. Износе примере својих погрешака и анализирају разлоге. Процењују начине долажења до праве истине и сазнавања стварног живота. Описују различите ситуације у којима су сазнали неку истину и мудрост. То су веома успели моменти на часовима када ученици схватају важност својих излагања и увиђају какав значај се придаје њиховим размишљањима. Подстицаји благотворно делују на њихово анализирање животних ситуација и изношење ставова. Не либе се да процењују аргументе са моралног становишта и да поред, углавном у своју корист, различите морално вредносне судове. На овом узрасту њима је веома важно уважавање одраслих што правилним усмеравањем може донети обострану корист. Ученици објашњавају како и колико (не)уче и какве су разлике између стицања знања у Доситејево време и данас. Наводе разне начине за стицање знања који су им доступни. Објашњавају нове технолошке могућности које су им на располагању.

Сличности са реалним животним ситуацијама или примена идеја из текста на ученички живот увек су плодносни за ученичко излагање. Сматрао да је повезивање идеја и мисли из текста са мислима и ставовима ученика увек добродошло јер активира ученичке мисаоне активности. Такви разговори су подстицајни и добијају се различити одговори. Ученици сами формулишу своје ставове и труде се да њихово излагање буде дуже и садржајније на чему треба инсистирати. Тако развијају и мисао и вештину вођења дијалога. Изношењем, доказивањем и аргументовањем својих тврдњи и ставова ученици увежбају конверзацију што ће им користити у налажењу у свакодневном животу.

ЗАКЉУЧАК

Успех, развој и просперитет неке државе умногоме зависе од квалитета образовања које се у њој спроводи. Стога је неопходно континуирано праћење одвијања процеса образовања и непрекидно унапређивање његовог квалитета. Савремене тенденције у образовању испитују и теже да унапреде ниво функционалне писмености на три најопштија подручја знања у која се

убраја и разумевање прочитаног.³ При том се не мисли на репродуковање усвојеног знања, већ на разумевање и примену у свакодневном животу.

Значај читања је изузетно важан у школском систему јер читање партиципира у осталим наставним предметима. Оно је неходан и саставни сегмент у процесу учења осталих наставних предмета. Од квалитета читања и разумевања прочитаног текста зависи успех ученика у одређеном предмету.

Такође, од могућности разумевања прочитаног зависи и његова примена у будућем животном сналажењу у различитим областима. Ученик треба да стекне способност за критичко разматрање прочитаног и његову примену у некој будућој аналогној животној ситуацији. Зато се анализира колико ученици могу да разумеју оно што науче у школи и премене у свакодневном животу. Потире се репродуковање знања а тежи се активирању тог знања у припремама за практичан живот.

И у том контексту може се говорити о значају предмета Српски језик у целокупном васпитно-образовном систему. Знања која ученици стичу из предмета Српски језик тичу се „саме области и која су од значаја за даље школовање, за формирање културног идентитета, као и за сналажење у различитим животним ситуацијама“.⁴

Ученици теже повезују знања него што проналазе информације и репродукују знање. Повезивање знања поређењем и закључивањем захтева виши ниво знања. У наставној пракси је стога потребно инсистирати управо на коришћењу општих знања и подстицати ученике да анализирају, доказују и аргументовано бране своје ставове, да се више укључују и ангажују у настави.

Највећи проблем у разумевању одломка из Доситејевог „Аутобиографије“ чине непознате речи. Ученицима је теко да схвате смисао реченице и текста док не разјасне непознате и нејасне речи. Можда би примереније било овај текст обрађивати у истом периоду у ком и Развој српског књижевног језика из области Историје језика. Ученицима би било лакше да схва-

³ Ниво функционалне писмености у оквиру ПИСА програма прати области математике, природних наука и разумевања прочитаног као најопштијих и најзначајнијих показатеља образовних постигнућа ученика. О томе више на сајту Министарства просвете:

<http://www.mp.gov.rs/userfiles/konferencije/PISA-RazumevanjeProcitanog.pdf> :

Разумевање прочитаног 2003. и 2006., Драгица Павловић Бабић и Александар Бауцал, Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета у Београду, Београд, 2009.

⁴ Група аутора, *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2010.

те Доситејево место и улогу у развоју српског језика и зашто никада није успео да се потпуно ослободи речи из црквенословенског језика.

При интерпретацији дела битан је задатак разумевање жанра. У читанкама се налазе основне одлике жанра обрађиваног дела које се могу продубити и појаснити. Добро је за даље читање и разумевање књижевних дела, као и за укупно промишљање о књижевности, да ученици обрадом одабраних текстова усвајају њихове жанровске одлике.

ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

Бајић (2007): Љиљана Бајић, Улога жанра у настави књижевности у *Књижевности и језик* LIV, бр.1-2, стр. 105-118, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије

Деретић (2007): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Зрењанин: Сезам бук

Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике

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

Обрадовић (1989): Доситеј Обрадовић: *Живот и његова књижевност*. Београд: Нолит

Recnik knjizevnih termina. (1992) Beograd: Nolit.

Шошо-Станковић (2009): Наташа Станковић Шошо: *Читанка за седми разред основне школе Ризница речи*. Београд: Клет.

Nataša Ivetić

Kikinda

UNDERSTANDING THE ALREADY READ TEXT IN THE SERBIAN LANGUAGE CLASSROOM

Summary: Reading means the range of possibilities that depends on the reader and on the kind of text (like every other activity it progresses while practicing). Reading means understanding the read, presentation and explaining, understanding the meaning, grasping things which aren't said or are converted. Some texts are easier to read and better to remember, because they have a higher level of communication with reader and they're more receptive to understand. Their theme is more interesting, and storytelling is harmonized with the reader's „experience, seeing and experiencing the world“ (Bajic 2007:105). In other texts there are difficulties in adoption and coping in reception because they are hermetical, abound with strange words, resist genre norms, belong to the older times and archaic situations. Prose and poetic texts, national and copyright literature works, narrative and descriptive texts are understood differently, so in classes we have

smaller and bigger successful treatment and analysis of different texts depending on these characteristics. It happens that students' prejudices like "I don't understand that" affects on understanding the text.

Success, development and prosperity of some state greatly depend on quality of education that implements it. Therefore, it is necessary to continuously monitor the process of education and constantly improve its quality.

Significance of reading is exceptionally important in the school system because of its use in life's future managing different areas. Pupil needs to gain ability for critical reviewing the read and its use in some future analogous life situation. For that reason, it is analyzed how much pupils can understand what they learn in school and use it in everyday life.

Key words: understanding the already read text, teaching, paragraph, unknown words, genre, autobiography, messages.

Ана В. Коцић
Душан М. Стаменковић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за англистику

УДК: 821.111(73).09-2 Вилијамс Т.
323.113(=131.1)(73)
325.25(=131.1)(73)
ИД БРОЈ: 192084492

Стручни рад
Примљен: 12. јануар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

ПРИКАЗ ИТАЛИЈАНСКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ У ДРАМИ *ТЕТОВИРАНА РУЖА* ТЕНЕСИЈА ВИЛИЈАМСА

Ајсџиракџи: Овај рад настоји да прикаже елементе културних и националних обележја идентитета Италијана који представљају најзаступљенију етничку групу у драми *Тетовирана ружа* Тенесија Вилијамса. У теоријском уводу дати су историјски подаци о доласку италијанских уселјеника у САД, као и социолошка разматрања везана за културне специфичности и процес асимилације новог становништва. У оквиру анализе саме драме *Тетовирана ружа*, рад приказује карактеристике језика, навика и понашања Италијана у поређењу са другим заједницама, затвореност њихове заједнице у погледу пријема и третмана неиталијана, понос као једну од дефинишућих карактеристика Италијана, њихову веру и веровања као и однос жена и мушкараца у тој заједници.

Кључне речи: Италијани, САД, етничка заједница, асимилација, драма, идентитет.

1. УВОД

У овом раду покушаћемо да са становишта студија културе размотримо приказ италијанске заједнице у САД у драми Тенесија Вилијамса *Тетовирана ружа* (*The Rose Tattoo*¹). Како савремене студије културе захтевају холистички приступ заснован на интердисциплинарном истраживању, тако ће и у овом раду питање италијанских имиграната у САД најпре бити

¹ Сви цитати у преводу аутора рада су из Williams, T. *The Rose Tattoo*, Plays 1937–1955, The Library of America, New York, 2000.

посматрано кроз призму историје и социологије, а онда и на примеру дела једног од најзначајнијих америчких драмских писаца свих времена. Велики талас усељеника махом из јужне и источне Европе крајем XIX-ог и почетком XX-ог века у многome је утицао на структуру становништва Сједињених Америчких Држава. У сусретима двеју култура, мора се признати не увек пријатним и пуним разумевања, долазило је до мешања и стапања различитих утицаја: неке су вредности превазиђене, неке су се временом значајно измениле, а неке нове, засноване на културном плурализму су се изнедриле. Драма *Тейговирана ружа* одличан је пример једне (и не тако) мале заједнице имиграната која покушава да оствари нови почетак у новој, туђој земљи са својим правилима и начином живота, трудећи се при том да сачува сопствено културно наслеђе и идентитет.

2. ИТАЛИЈАНСКИ ИМИГРАНТИ У САД

Као што смо већ навели, најпре ћемо дати краћи историјски приказ досељавања Италијана у САД, а затим и приказ социолошких истраживања која се односе на обележја асимилације која неминовно, у већој или мањој мери, прати долазак имиграната на тло друге државе и својеврсни је процес прилагођавања на нову културу, условљен са једне стране, природом културног наслеђа самих имиграната, а са друге, реакцијом староседелца на новопридошлице. У трећем делу рада, покушаћемо да, у примерима из Вилијамсове драме, нађемо илустрацију ових историјско-социолошких разматрања.

2.1 ДОЛАЗАК И НАСЕЉАВАЊЕ

Масовно досељавање Италијана на тло данашњих Сједињених Америчких Држава почело је са пропашћу првих револуционарних покрета у тој земљи, 1848. и 1860. Највећи број италијанских имиграната дошао је у САД у периоду од 1880. до 1920. године у трећем таласу, такозване *нове* имиграције пореклом из јужне и источне Европе, за разлику од претходних усељеника махом из земаља западне Европе (Буркел и Хомбергер, 1981). Процењује се да је у овом периоду у САД ушло нешто преко 4 милиона Италијана, што је убедљиво највише у односу на имигранте из било које друге државе (Бурган, 2005). Већину ових досељеника чинили су неуки пољопривредници из најнеразвијенијих, руралних крајева Италије – са крајњег југа и са Сицилије. Оно што је било нарочито карактеристично за Италијане била је такозвана ланчана миграција (*chain migration*), при чему су први досељеници-пионири отварали пут осталима из истог родног места. Овај осећај јаке локалне припадности и лојалности се истиче као једно

од главних обележја италијанских имиграната (Буркел и Хомбергер, 1981). Иако су се многи само привремено задржавали (*birds of passage*), већина се ипак трајно настанила у САД (Бурган, 2005.). По подацима католичке енциклопедије из 1913. (Херберман и сар.), на почетку 20. века, Италијана је у Америци било око 650 хиљада, а 1978. чак 5 и по милиона. Према попису из 2000.², данас у Америци има више од седамнаест милиона људи италијанског порекла, што представља близу 6% укупне популације те земље.

Још од првих дана досељавања, већина италијанских имиграната је почела да насељава градове у северном делу Сједињених Америчких Држава, јер су, бежећи са једног југа од сиромаштва, економске и културне заосталости, експлоатације и предрасуда (Коско, 2003), очекивали да ће срећу наћи на неком удаљеном северу. Међутим, мањи број људи је ипак отишао на југ Северне Америке и населио крајеве данашњих савезних држава Флориде, Алабаме, Мисисипија, Тексаса и Луизијане, где су се махом бавили пољопривредом и риболовом, прерадом и продајом рибе. Тако су на пример у Њу Орлеансу (савезна држава Луизијана), италијански трговци имали примат у трговини и транспорту воћа и поврћа (Бурган, 2005), а ту чињеницу је и Тенеси Вилијамс искористио у својој драми – и Росарио и Алваро су возачи камиона за транспорт воћа.

Повећан број досељеника из Италије и других делова јужне и источне Европе почетком двадесетог века значио је и промену структуре становништва а то је значило и реакцију „старих“ Американаца која је неретко била врло неповољна и непријатна, што је имало негативне последице по асимилацију новопродошлица.

2.2 АСИМИЛАЦИЈА

Након дугог прекоокеанског пута, углавном не тако пријатних формалности око уласка у САД на острву Елис (које су управо Италијани прозвали „Острвом суза“ [*L'isola dell lagrime*], [Бурган, 2005]) и доласка, махом међу своје земљаке већ настањене у Америци, за имигранте је следио период привикавања на нову земљу, њену културу, језик, обичаје и начин живота. У том, понекад врло болном и фрустрирајућем процесу прилагођавања, прва фаза била је такозвана бихевиорална или културна асимилација (*behavioral or cultural assimilation*), која је подразумевала усвајање енглеског језика и америчких образаца понашања у свакодневном животу (Буркел и Хомбергер, 1981). Међутим, за постизање потпуне – структурне асимилације (*structural assimilation*) било је потребно много више времена, тач-

² U.S. Census Bureau, <http://www.census.gov/>

није генерација усељеника, па су неретки били случајеви када је долазило до сукоба између родитеља, прве генерације имиграната, и деце, друге генерације, око усвајања неких суштинских аспеката америчког живота попут мешовитих бракова или навика везаних за подизање деце (*Ibid.*). Прве усељеничке генерације су углавном тешко прихватале нови систем вредности, држећи се вредности донетих из Европе и чувајући јак осећај етничке припадности. То им је са једне стране, омогућило да преброде прве тешке године у новој, непознатој земљи, а са друге, отежало њихову асимилацију, а неретко их чинило и жртвама предрасуда и дискриминације америчког становништва. На америчком југу су предрасуде према новопридошлим Италијанима биле нарочито јаке због њихове тамније боје коже, али и чињенице да они сами нису имали предрасуде према становништву афроамеричког порекла, те је у неколико десетина случајева дошло и до физичког линча италијанских досељеника као и протеривања из белачких насеља (Велон, 2010).

Негативне предрасуде о италијанским усељеницима утицале су на формирање стереотипа о Италијанима као људима склоним насиљу, криминалу и анархији, те је било потребно доста труда, рада и времена да се ови досељеници, односно њихови потомци, потпуно уклопе у америчко друштво и постану пуноправни чланови свих примарних друштвених структура и група. У том процесу значајни су били и начини на које су се италијански имигранти односили према културном наслеђу које су донели из домовине. Испоставило се да је спољашња обележја културних образаца и особености (*extrinsic cultural traits and patterns*), попут начина одевања, исказивања емоција и непрецизности приликом усвајања изговора и граматике америчког енглеског (Гордон, 1964) било много лакше моделовати и уклопити у свеопшту америчку културну матрицу. Више потешкоћа, међутим, било је са оним карактеристикама ове (и било које друге) етничке групе које представљају унутрашња обележја културног наслеђа (*intrinsic cultural traits and patterns*), која су директно проистекла из њега и од суштинске су и виталне важности за очување тог наслеђа. Ту спадају: вера (како вероисповест, тако и веровања, сујеверја и сл.), матерњи језик, систем моралних вредности, књижевност, музика, као и осећај заједничке прошлости (*Ibid.*). Унутрашња културна обележја и обрасци су се испоставили много отпорнијим на покушаје промене, али су године акултурације, образовни систем усмерен ка американизацији а касније и утицај масовних медија на ширење културе са јасно америчким обележјима учинили да мото Сједињених Америчких Држава о(п)стане: *e pluribus unum*.

Наредни део рада бави се илустрацијама горе наведених теоријских разматрања којима драма Тенесија Вилијамса *Тешовирана ружа* обилује.

3. ИТАЛИЈАНСКА ЗАЈЕДНИЦА У ДРАМИ *ТЕТОВИРАНА РУЖА*

Један од разлога зашто ова драма, између осталог, представља и веома добар полигон за културолошку студију италијанског (сицилијанског) народа у средини која је физички, а и културно, прилично далеко од њихове матице јесте ауторово очигледно одлично познавање ове тематике (условљено и његовим јужњачким пореклом и романтичном везом са Американцем сицилијанског порекла, коме је драма и посвећена, а најпосле и његовом посетом Сицилији).

Вилијамс *Тетовирану ружу* смешта у Луизијану, у малу сицилијанску насебину која се налази у близини Њу Орлеанса, негде на путу за Мобил. Уколико бисмо из ове драме избацили неколико типично америчких ликова и културних референци, готово би се могло рећи да је то неки градић надомак Палерма или Катаније. Ради се о једној скоро потпуно затвореној средини, коју одликују вера у прошлост и начин живота предака, тежња ка одржавању националног менталитета без спољних утицаја, снажна верска осећања (која укључују како званичну религију, тако и разне врсте паганских ритуала, мистична искуства, сујеверје, затуцаност, па чак и празноверје, које нас на тренутке води и до примитивизма), јаке породичне везе, као и хијерархија унутар саме породице, са посебним акцентом на улогу мајке, чувара породичног поноса. Свака од ових карактеристика, као и пар других, може се сагледати из више углова и у пресеку њих добија се Вилијамсова слика сицилијанског живота у туђини, са упориштем у реалности али и са неизбежним мистичним и фантастичним елементима које аутор на себи својствен начин уноси у дело.

3.1 ЈЕЗИК, НАВИКЕ, ПОНАШАЊЕ

У овој драми има доста тога што би смо могли назвати „типично италијанским“. Оно што је свакако најлакше уочити јесте језик – готово да нема стране на којој нема бар једне италијанске речи или фразе. У првој сцени видимо узвике као што су „Vivi! Vieni mangiare“ (стр. 657), а драма се завршава узвиком „Vengo, vengo, amore!“ (стр. 739). Често се дешава да ликови реченицу или мисао крену италијанским, а заврше енглеским језиком – „Stai tranquilla! Calmati!... Drink this wine and before the glass is empty he'll be in your arms!“ (стр. 661). Овде се не ради само о учесталој употреби италијанских речи и фраза, које једноставно „излећу“ из уста јунака, већ и о бучном, брзом, нападном начину изражавања који су Сицилијанци донели са собом из Европе. Њихов енглески састоји се углавном од једноставних и страствених реченица, па скоро да нема оне која се не заврши знаком

узвика. Иако бисмо очекивали да ове навике важе само за прву генерацију досељеника, италијански се може чути и од млађих људи, чак и од деце. Ово све говори да је Италијанима веома тешко да се одрекну тог дела свог наслеђа и идентитета, али и да као заједница пружају отпор асимилацији држећи се свог културног наслеђа. Не треба међутим, заборавити да се већина разговора (и међу самим Италијанима) ипак води на енглеском, што је јасан показатељ да је прва фаза бихевиоралне асимилације далеко одмакла.

Уз свој језик, припадници ове заједнице чувају и своје обичаје, навике и обрасце понашања. Видимо да дани који протичу у драми теку на исти, или сличан начин као што би то било и у Европи. Честа јурњава по улици, ћаскање, трачарење, гласови мајки које дозивају децу да дођу кући у време дела дана које Италијани зову „prima sera“, играње друштвених игара и снажан осећај колективизма (у виду групе жена које често видимо заједно) су само неки од показатеља који нам говоре да би овакав градић могао да постоји и у самој Италији. Међутим, и поред одржавања ових битних компонената културе – и спољашњих и унутрашњих обележја и образаца – чини се да Италијани у овој драми теже ка остварењу нечега што није типично италијанско. Амерички сан је оно због чега су се многе генерације одлучиле да пређу Атлантски океан. Главна јунакиња *Тешовиране руже*, Серафина, објашњава:

„Серафина: ... А онда ћемо у Америци живети с поносом! Наш камион! Наша кућа! Све у кући ће бити електрично! Пећ – замрзивач – tutto!“ (стр. 661).

На жалост, Сицилијанци су са собом донели и навике које их, на овај или онај начин, спречавају у остварењу америчког сна. Тако, рецимо, Серафина у неколико прилика долази у сукоб са законом – своју делатност обавља без дозволе за рад, због чега јој прете да ће је пријавити, а због своје агресивности (о чему ће касније више бити речи) умало не бива ухапшена. Њен муж, како сазнајемо, гине због тога што обавља прљаве послове за мафију (за извесну браћу Романо) – испод банаана у камиону превози илегалну робу. У филмованој верзији драме³, управо га полиција, након неуспелог покушаја заустављања, лишава живота. Поред агресивности и тежње ка раду „на црно“, Италијани су из Европе донели и неодговорност – Серафина заборавља да сашије наручене ствари и свакога дана тај посао одлаже за сутра, док њен удварач Алваро губи посао због препирке на друму и због тога што је, опчињен Серафином, потпуно заборавио куда је кренуо; његов шеф једноставно неће да чује оправдања за такво понашање. Све су

³ *The Rose Tattoo*, режија – Daniel Mann, Paramount Pictures, Los Angeles, 1955.

ово показатељи присуства негативних стереотипа о Италијанима у Америци, који су рефлектовани и у овом књижевном делу.

Отпор асимилацији али и претходно поменути међугенерациски сукоби због различите брзине усвајања америчких вредности огледају се и у чињеници да Серафина долази у сукоб са апсолутно свим институцијама у граду – полицијом, црквом и школом. У разговору са учитељицом, она више: „... Гадите ми се! [...] Ваша школа, ви стварате све те проблеме!“ (стр. 672). Ова реченица можда најбоље осликава став прве генерације уселеника према институционализованим покушајима структурне асимилације. Серафина криви америчку школу за јаз између ње и њене кћерке која много брже усваја нови систем вредности. Ништа бољи нису ни њени разговори са свештеником, оцем Де Леом, а о њеном односу са полицијом говоре и два покушаја њеног хапшења – приликом физичких насртаја на две локалне проститутке и на самог оца Де Леа.

У драми постоји доста примера који показују импулсивност Италијана, једно од спољашњих обележја њихове културе – ту су бројни повици на жену коју сви називају *Strega* (вештица) и њеног јарца, разне препирке, чарке и застрашивања. Лако је уочити да је међу припадницима ове заједнице физичко и вербално насиље практично дневна појава; они су веома емотивни, њихове реакције су бурне, чак паничне, тешко сакривају бол, а изливи њихових осећања су потпуно нетипични за земљу коју су населили. Примера ради, по пријему вести о смрти свога мужа, Серафина готово целе три године не излази из куће, а своју кућу претвара у неку врсту Росаријевог светилишта. Примећујемо да Серафинина кћер Роза не испољава спољашња културна обележја попут своје мајке, већ осуђује њено понашање и чак јој у афекту каже да је „одвратна“ (стр. 674). То сведочи да друга генерација имиграната, изложена америчком образовном систему мења спољашње карактеристике свог културног наслеђа, на тај начин се уклапајући у америчко друштво.

3.2 ЗАТВОРЕНИ КРУГ

Италијанска заједница у овој драми је, по свему судећи, прилично затворена, али је на сличан начин приказана и већинска америчка заједница. Видимо да је однос припадника ове заједнице и припадника других групација прилично затегнут, што узрокује међусобну нетрпелјивост и ксенофобију која спречава њихово зближавање на било који начин. Оно што упада у очи јесу термини којима припадници неиталијанских етничких групација означавају Италијане – сви ови термини су увредљиви и готово увек изречени са злом намером да их понизе. У ту сврху користи се „шалјиви“ израз „*masagoni*“ (макарони), затим знатно увредљивији израз „*a wor*“ (жабар),

као и реч којом се Италијан може највише омаловажити – „а Dago“. Из говора локалне „вештице“ видимо да су Американци пуни чудних предрасуда о дошљацима са југа Италије:

„Стрега: Опет ти жабари! Закључала је тамо своју голу ћерку целу недељу! Ха, ха, ха! Закључала целу недељу – голу – она виче људима кроз прозор да позову телефоном и пренесу њену поруку Џеку. Ха, ха, ха! Сигурно је већ у невољи а тек јој је петнаест! – Ти Сицилијанци уопште нису цивилизовани. У њиховој старој земљи живе у пећинама у брдима, а земљу им воде бандити. Ха, ха, ха! Све их више долази на бродићима.“ (стр. 670).

Поменутих изразима остали Американци непрестано „пецкају“ Италијане, који се услед таквог односа према њима, чини се још више затварају у своју малу заједницу, у исто време бивајући потпуно неспремни да било ког, чак и добронамерног, Американца неиталијанског порекла, пусте у свој мали круг. Ова изолованост, која на тренутке прераста у херметичност, видљива је у најмање два случаја. Први је покушај Естеле Хоенгартен да дође да види мртво тела свој љубавника, а Серфининог супруга, Росарија. Овај покушај се умало не завршава њеним линчом, јер је група Италијанки истерује са прага Серафинине куће повицима „sporcassiona“ (кучка), „assassina“ (убица) и „puttana“ (курва). Ова одбојност је посебно видљива у филмованој верзији драме где згуснута група нервозних Италијанки гони Естелу, која, слично оцу Де Леу, једва извлачи живу главу. Друга прилика да видимо изолованост Сицилијанаца је покушај младог морнара Џека Хантера да оствари љубавну везу са Серафинином кћери Розом. Он наилази на Серафинино неодобравање које попушта тек пред сам крај драме. Као што видимо из горе наведеног Стрегиног говора, када први пут чује да се њена кћер забавља са морнаром који није Италијан, Серафина закључава Розу потпуно голу. При првој Џековој посети њиховом дому, Серафина својом равнодушношћу чини да се овај момак не осећа ни мало добродошлим. Тек нешто касније она отпочиње разговор са младићем, крене путем одобравања те везе, и тако своју породицу, а можда и целу италијанску заједницу, учини нешто мање херметичном. Оно што је такође врло значајно са становишта студија културе је да Роза прихвата везу са америчким морнаром, што сигнализира да ће вероватно у неком тренутку доћи до мешовитог брака, односно структурне асимилације. Она је чак спремна да одбаци италијанске моралне вредности и жртвује своју чедност и само је Џекова присебност у томе спречава. Ипак, евидентно је да већ код припаднице друге генерације имиграната видимо значајне промене система вредности и образаца понашања, против чега се њена мајка из прве генерације уселењика само краткотрајно и безуспешно бори.

3.3 ПОНОС

Осећање угрожености и склоност ка самоизолацији се код Италијана може тесно повезати са њиховим осећањем поноса. Свака породица од претходне генерације добија наслеђе на које је и више него поносна и које по сваку цену мора да чува. Као чувар породичног поноса често се истиче мајка – алфа и омега сваке куће. Да су мајке у италијанским породицама испред свега говори и Серафинина претпоставка, којом она покушава да погоди какву тетоважу Алваро носи на грудима: „Па, можда једно велико црвено срце преко кога пише МАМА“ (стр. 719). Наравно, није само мајка та која чува понос и поштење породице, него су на то обавезани сви њени чланови. Тај понос укључује очување угледа, достојанствено држање, понашање у складу са одређеним нормама, величање дома као веома важне институције, вођење рачуна о титули која краси породицу и истицање исте. Од самог почетка драме видимо да је Серафина јако поносна на то што се удала за барона – „Signorile, мој муж!“ (стр. 679). Она то истиче на све могуће начине и пред свима, посебно пред онима који је не познају. Титула добија готово митске особине:

„Серафина: ...Деле Росе! Једна веома важна породица! Ја сам била сељанка, али сам се удала за барона! Не, још увек не могу да поверујем! Удала сам се за барона када ни ципеле нисам имала.“ (стр. 705).

Ти тренуци упорног хвалисања титулом читаоцима су врло комични, јер њена старија пријатељица, Асунта, већ у првој сцени објашњава да „се на Сицилији бароном назива свако ко има парче земље и посебну просторију за овце“ (стр. 660). Али, сем комичног ефекта, ове изјаве илуструју још једну, суштинску разлику између италијанског и америчког друштва. Наиме, прича о племићима у очима Американаца делује смешно, јер је њихова држава заснована на републиканским принципима и једнакости. Такође, овај пример илуструје и унутрашњу борбу у самим имигрантима између старог и новог: старих вредности и убеђења које је тешко променити али истовремено и неопходно како би се остварио успех у новој средини; јер је бег у земљу једнаких могућности од унапред зацртаних класних подела управо оно због чега је већина имиграната и дошла у Америку.

Серафина много води рачуна о томе шта људи мисле о томе шта се збива у њеној кући и зато, бар у својим јавним иступима, тежи да у својој кући натера људе на правилно понашање. Када две жене лаког морала, Флора и Беси, у њеној кући почну да се користе не тако лепим речима, она их упозорава:

„Серафина: Вас две пазите како се овде изражавате. Ово је кућа католика. Седите у истој соби са Нашом Госпом и светим пепелом мога мужа“ (стр. 677).

Убрзо, поменуће даме из њене куће почну да машу групи легионара и добацују им, а Серафина их истерује: „Изађите на улицу, где такве жене какве сте ви и припадају.“ (стр. 678). При првој Алваровој „посети“, када он уђе и очекује помоћ, јер је повређен, Серафинина рефлексна реакција је: „Немаш ти шта овде да тражиш.“ (стр. 702). Када се Серафина најзад упусти у везу са Алваром, она на сваки начин настоји да то прикрије од јавности, па овог младића приморава да оде, гласно викне збогом, а касније се врати на задња врата, како комшилук не би ништа посумњао. Све ово време, она се труди да на неки свој, у њеном свету једини исправан, начин образује своју кћер: „Морам да пазим да јој дам савршен пример.“ (стр. 715). Серафина у наступу према својој кћерки делује као чувар „стarih“ италијанских вредности – морала, чедности, „прикладног“ женског понашања. Али не само да њени поступци подривају тај систем вредности, већ то види и њена кћерка, која тај систем готово у потпуности одбацује као назадан и застарео, на тај начин отварајући врата једном, новом и другачијем поимању света.

3.4 ЖЕНЕ И МУШКАРЦИ

Као што смо већ навели, узроци одбацивања италијанског кода понашања нису само у прихватљивијој либералној алтернативи коју нуди америчко друштво окренуто прогресу, већ и у недостацима унутар самог кода. Тако је Серафини веома тешко да својој кћери да беспрекоран пример, пре свега због њене сексуалности, коју она, а по претпоставци, вероватно и друге жене италијанске заједнице, уплиће у све сфере живота, па чак и у оне у којима по званичним мерилима нема места за еотику, каква је рецимо религија. За њу је то виши вид љубави, потпуно непролазан и веома сличан каквом верском обреду. Можда је то тако из разлога што је Вилијамс желео да ова драма „слави дионизијску компоненту људског живота“ (Вилијамс, 1978., стр. 56), а италијанску заједницу бира вероватно зато што је еротичност укоренења у бити тог народа више него у осталима које је он познавао. Однос мушкарца и жене у овој италијанској заједници игра веома важну улогу. За Италијане (или макар Италијанке) то је веома битан скуп осећања, који за брак везује не само слепу и неоспорну љубав и верност (Серафина тврди да њено срце куца „љубав-љубав“) и обожавање деце, већ и огромну дозу телесног уживања, коју крунише нешто што Серафина назива „glogy“, што се може превести као велико усхићење, испуњење или задовољење, а при томе истовремено има како религиозних тако

и еротских конотација. „Glogy“ је нешто што Серафина свом мужу пружа у кревету, и то је одлика само добрих супруга, жена које су за своје мужеве спремне да ураде апсолутно све. Оне које мужевима не могу да пруже оно што је она пружала за њу и нису праве жене и са таквима не жели да се дружи:

„Серафина: Оне живе без испуњења. Уместо срца у кући им је замрзивач. Њихови мушкарци, они не осећају испуњење, не са таквим женама у кући; они иду у барове, тамо се туку, напијају, гоје се, женама набијају рогове јер им жене не пружају љубав, то јест испуњење. Ја јесам, ја сам му пружала испуњење.“ (стр. 696).

Овај Серафинин говор јасно потцртава разлике између италијанских и америчких образаца понашања, као и њену реакцију на те разлике: негирање и одбацивање нових познанстава која би можда донела културну размену или чак разумевање.

Са друге стране, мужеве Италијане је, нажалост, тешко укротити, али та неухватљивост је управо оно што жене привлачи, али у исто време нешто што оне на неки начин покушавају да сузбију и прикрију. Разговор Серафине и Естеле помаже нам да увидимо ову двојност:

„Естела: Тај човек је диваљ као циганин.

Серафина: Жена не би требало да храбри мушкарца да буде диваљ.

Естела: Дивљега мушкарца је жени тешко задржати, а? Али када би био питом, да ли жена уопште желела да га задржи? А?

Серафина: Ја сам удата и запослена жена. Не знам ништа о дивљим мушкарцима и дивљим женама и немам пуно времена – па...“ (стр. 662–3).

Чини се да су управо те дивље особине оно што Серафини њеног мужа (уз његову „титулу“) чини толико посебним. Она често инсистира на томе колико је она била задовољна у браку, у томе чини се и претерује. У филмској верзији драме, она пред другим женама у продавници купује јаја „А класе“ и објашњава да је то зато што има мужа „А класе“, за разлику од жена које су у радњи у то време. Своје тврдње Серафина директно везује за своје и мужевљево географско порекло:

„Серафина (изненадно и уверено): Када помислим на мушкарца, мислим на могу мужа. Мој муж је био Сицилијанац. Водили смо љубав сваке ноћи у недељи, нисмо прескочили ниједну, од ноћи после венчања, па све до ноћи када је убијен на путу у камиону пуном воћа.“ (стр. 678).

Након мужевљевог смрти, Серафина тврди да ће му вечно бити верна. Иако он није крај ње, она сматра да ће јој бити довољно „да памтим љубав човека који је био мој – само мој!“ (стр. 680). Серафина временом увиђа да ова последња тврдња и није била тако истинита за живота њеног мужа

(имао је љубавницу – Естелу) – тада њено инсистирање на сопственој слепој верности полако попушта. Иако је испочетка уверена у исправност својих схватања и ватрено их брани, до краја драме и она схвата да ствари ипак нису онакве каквим их је она замишљала и почиње да преиспитује а онда и прилагођава своја уверења новим околностима. На видело излазе и двоструки стандарди које Серафина примењује – уз сву причу о свом бурном сексуалном животу, своју кћер и њеног момка она све време покушава да усмери на потпуну чедност. При том, она се ужасава тиме како се млади људи ове заједнице понашају:

„Серафина: У овом граду су момци и девојке подивљали. На Сицилији су момци морали да плешу са момцима јер девојка и момак нису могли да плешу пре него се вере.“ (стр. 708).

Чак и када Серафинине стеге коначно попусте, она изналази начин да помири своју социјалну и еротску страну личности. Проналази речи којима оправдава своју новозапочету везу са Алваром, коју више и не сматра за превару свог покојног мужа:

„Серафина: О, сара, сара! (престаје да се претвара): Па то је био Сицилијанац; имао је ружино уље у коси и тетовирану ружу као твој отац. У мраку нисам могла да видим његово клоновско лице. Затворила сам очи и сањарила да је то у ствари твој отац! Затворила сам очи! Сањарила да је то твој отац...“ (стр. 736).

На овај начин, она, бар за саму себе, проналази начин да не погази верност према свом покојном мужу (иако претходно ломи урну са његовим пепелом, и симболично раскида везе са прошлошћу). Такође, то је и начин да помири своје културно наслеђе са новим животом који започиње имплицитно прихватајући неке од образаца понашања земље у коју се доселила. Након ове одлуке, Серафина престаје да буде тако строга према кћери, и коначно благосиља њену везу са Цеком: „Како је моја кћер прелепа! Иди том момку!“ (стр. 737).

3.5 ВЕРОВАЊА

Ако је судити по Серафини, као правој сицилијанској жени, однос мушкарца и жене и еротика су у овој култури тесно повезани са вером. Када се каже вера, не мисли се нужно на званичну религију и скуп њених норми, него и на све што Италијани уплићу у њу – видимо разновразне паганске мотиве, сујеверје, вештичарење и чудне ритуале, који често воде до празноверја. Да Серафина својој постељи даје религиозне особине најбоље видимо у њеном разговору са оцем Де Леом, када каже:

„Серафина: ...За мене је тај велики кревет био диван као религија. Сада на њему лежим само са сновима, са сећањима!“ (стр. 696).

У прилог овоме говори и чињеница да онда када Серафина коначно схвати да је дошло време да иде даље и да јој је у животу ипак потребан нови мушкарац, можда вернији од претходног и бар исто толико успешан у кревету, она небројано много пута од статуете Девике Марије, коју држи у кући, тражи неки знак: „О, Госпо, Госпо, Госпо, дај ми знак!“ (стр. 700). Серафина себе сматра католикињом, али се чини да је Серафинина верзија католичанства потпуно лична – она се потрудила да је прилагоди својим потребама, без обзира да ли је то у складу са званичним склопом правила које је успоставила црква. Тако, на пример, после смрти свога мужа, и поред противљења оца Де Леа, она одлучује да мужевљево тело кремира (што за оца Де Леа представља јасан знак идолатрије) и држи га у кући како би он вечно био уз њу; уз то, она све време прича са пепелом као са својим покојним мужем, што је јасан знак сујеверја. Серафина адаптира хришћанство и онда када младог Џека приморава да прође кроз одређену врсту ритуала како би задобио њену дозволу да се забавља са Розом. Наиме, она жели да он клекне пред статуом Девике Марије и пред урном са пепелом њеног мужа и да се, пред њима и Исусом Христом, по њеним инструкцијама, закуне да неће злоупотребити наклоност њене кћери. Знаци сујеверја су и Серафинини полу-снови у којима она кроз мистично искуство види тетоважу свога мужа на својим грудима и на њима осећа бол, што је за њу знак зачећа. Ту су и примери вештичарења – Асунта доноси Серафини прашак и саветује јој да га сипа у кафу како би обезбедила бољи учинак свог мужа у кревету. У драми чак постоји старица коју сви називају вештицом (The Strega), за коју Серафина верује да има зло око (malocchio), које на свакога може да остави „урок“, веровање које је са собом донела са Сицилије (Литлвуд, 1987), а које у новој средини наилази на подсмех и омаловажавање. Она разматра и начине на које би ова клетва могла да се „скине“:

„Серафина: Malocchio – зло око – то је оно што она има! А прсти су јој искривљени јер се руковала са ђаволом! Иди кући и опери очи сланом водом и онда ту слану воду проспи! Улази! Брзо! Ево је, иде!“ (стр. 664).

Наравно, за све ове дефекте постоје медицински разлози – старица болује од реуматизма и има катаракту. Чудна веровања, донесена из Европе, међутим, преплављују рационални начин размишљања, и старица бива жигосана од стране целе заједнице. Уз старицу увек видимо и њеног јарца (који по Серафини такође има зло око), који је заштитни знак паганства, што све наговештава уплив паганских веровања у званичну религију.

4. ЗАКЉУЧАК

Италијанска заједница коју Тенеси Вилијамс осликава у овој драми свакако је на много начина специфична и другачија од заједница других народа које је он имао прилике да види. Особине које чине културно наслеђе једног народа, практично једино што су сиромашни имигранти понели са собом у потрази за земљом једнаких могућности, у овој драми су приказане са великом дозом симпатије. Вилијамс се изгледа заљубио у сицилијански начин живота, можда због тога јер је волео Сицилијанца, а можда и због тога што, у мору нација које у Америци теже ка униформности и уједначавању, Италијани тврдоглаво чувају оно што имају, чак и на сопствену штету.

Међутим, у драми се, више имплицитно, а мање експлицитно наговештава и успешна асимилација овог становништва, која неминовно значи и одрицање од неких вредности, веровања или обичаја. Италијани у Америци, бар у овој драми, иако принуђени да се неких наслеђених културних образаца лише, ипак проналазе нове начине опстанка, при чему често морају да спајају оно што је иначе неспојиво, да улазе у физичке и вербалне сукобе и тако држе правац који су им преци поставили.

Кроз опис свакодневице италијанских досељеника и њихових мање или више необичних животних прича, Тенеси Вилијамс успева да ослика сву комплексност положаја италијанских имиграната у новој земљи: јаз између старог и новог, европског и америчког, сна и стварности, међугенерациски јаз унутар једне породице, а на крају и опречне струје у самом појединцу. У сталном сукобу спољних притисака и унутрашње тежње да се очува наслеђено заправо се пуном паром одвија процес асимилације којом се неки делови културног идентитета италијанских досељеника мењају и прилагођавају, на тај начин постајући још један део шароликог америчког културног мозаика.

ЛИТЕРАТУРА

Буркел и Хомбергер (1981): Burchell, R. A. & Homberger, E., "The immigrant experience" in Bradbury, M. & Temperley, H. (eds.), *Introduction to American Studies*, Longman Inc., New York.

Бурган (2005): Burgan, M., *Immigration to the United States: Italian Immigrants*, Facts On File, Inc., New York.

Коско (2003): Cosco, J. P., *Imagining Italians: clash of romance and race in American perceptions, 1880–1910*, State University of New York Press, Albany, NY.

Гордон (1964): Gordon, M., *Assimilation in American Life*, Oxford U. P., New York.

Херберман и сар. (1913): Herbermann, C. H. et al eds, *The Catholic Encyclopedia of 1913*, The Encyclopedia Press (Wikisource).

[http://en.wikisource.org/wiki/Catholic_Encyclopedia_\(1913\)](http://en.wikisource.org/wiki/Catholic_Encyclopedia_(1913))

Литлвуд (1987.) : Littlewood, B., “Women, words and power: A study of the language of magic in southern Italy”, *Cultural Studies 1/2*: 101–114.

The Rose Tattoo, režija – Daniel Mann, Paramount Pictures, Los Angeles.

U.S. Census Bureau, <http://www.census.gov/>

Велон (2010): Vellon, P., “Between White Men and Negroes: the Perception of Southern Italian Immigrants through the Lens of Italian Lynchings”, in Connell, W. J. & Gardaphé, F. (eds.), *Anti-Italianism: Essays on a Prejudice*, Palgrave Macmillan, New York.

Вилијамс (1978): Williams, T., *The Meaning of The Rose Tattoo, Where I Live: Selected Essays*, New Directions Publishing Corporation, New York.

Williams, T., *The Rose Tattoo*, Plays 1937–1955, The Library of America, New York.

Kocić V. Ana

Stamenković M. Dušan

University of Niš – Faculty of Philosophy

English Department

A DESCRIPTION OF THE ITALIAN COMMUNITY IN TENNESSEE WILLIAMS' PLAY *THE ROSE TATTOO*

Summary: This paper is an attempt to describe various elements of cultural and national characteristics of Italians – the main ethnic group in Tennessee Williams' play *The Rose Tattoo*. The theoretical introduction presents data on the arrival of Italians to the USA and sociological considerations related to their cultural specificities and the process of assimilation. Through an analysis of the play *The Rose Tattoo*, the paper deals with a number of characteristics of the language that the Italians in the play use, their habits and behaviour as compared to other ethnic groups, the isolation of the Italian community and their treatment of strangers, their pride, as one of the defining characteristics, their faith and beliefs, as well as the relations between men and women within the community.

Key words: Italians, USA, ethnic community, assimilation, drama, identity.

Драгана Ј. Цицковић Сарајлић

Универзитет у Приштини

– Косовска Митровица

Факултет уметности у Приштини

– Звечан

УДК: 37.036:78(497.11)"18/19"

783.25:271.2"18/19"

ИД БРОЈ: 192085260

Стручни рад

Примљен: 4. март 2012.

Прихваћен: 21. април 2012

НАСТАВА ЦРКВЕНОГ ПОЈАЊА И ПОЧЕТНА ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКА ОПРЕДЈЕЉЕЊА МУЗИЧКИХ ПЕДАГОГА

Апстракт: У раду се говори о дјелатности појединих музичких педагога који су своја интересовања усмјерили ка унапређењу наставе црквеног појања у српским основним школама крајем 19. и почетком 20. вијека. Циљ рада је да се упознају претходна педагошка искуства и сазнања која могу бити примјењена и данас у настави музичке културе и допринјети превазилажењу актуелних проблема везаних за недовољну заступљеност црквене музике у основној школи. Примјењује се дескриптивна метода и поступак анализе садржаја докумената, а пажња се фокусира, прије свега, на дидактичко-методички аспект предмета рада.

Кључне ријечи: црквено појање, унапређење наставе музике, музичка педагогија, основна школа.

Српском музичком образовању и његовом развоју у прошлости посвећен је значајан број чланака и студија.¹ Знатан је број и написа о мјесту, улози и распрострањености црквене музике у музичком школству у појединим градовима, образовним установама различитих нивоа и профила и

¹ Stana Đurić Klajn (1981), *Muzičko školovanje u Srbiji 1914. godine*, Akordi prošlosti, Beograd : Prosveta, 97–117; Роксанда Пејовић (2001), Тежње за музичким образовањем, Зборник радова Трећег педагошког форума, Београд: Факултет музичке уметности у Београду, 5–55; Зорислава Васиљевић (2000), Рат за српску музичку писменост, Београд: Пролетарство, Соња Маринковић (2008), *Музичко школство, Историја српске музике*, у: Кнежевић-Жуборски, Л., Поповић-Новаковић, Т., Београд: Завод за уџбенике, 627–638;

другим институцијама важним за српску музичку културу 19. вијека.² Настави црквеног појања и дидактичко-методичким настојањима музичких педагога усмјереним ка побољшању квалитета ове наставе у српским основним школама крајем 19. и почетком 20. вијека нису посвећена опсежнија разматрања у доступној литератури. Истраживању овог сегмента историје музичког образовања приступило се са циљем изналажења могућих начина постепеног превазилажења проблема недовољне заступљености српске, и уопште православне, духовне музике у актуелној настави музичке културе у основној школи. Улога коју је црквена музика имала у васпитању и образовању младих и дјелатност појединих музичких педагога и поклоника црквене музике који су се залагали за бољи статус и квалитет наставе црквеног пјевања, питања су која се разматрају у овом раду.

Током цијелог 19. и неколико деценија с почетка 20. вијека црквена музика је имала важну улогу у концепцији српског образовног система и била саставни дио наставног процеса, како у основним школама, тако и у гимназијама, учитељским, вишим девојачким и богословским школама. Настава музике – називана пјенијем, црквеним појањем или певањем – у српским школама је све до друге половине 19. вијека била интегрални дио религиозног васпитања и имала искључиво утилитарни карактер. Захваљујући томе, ова настава добија своје мјесто и улогу већ у првим званичним школским прописима, а свештеници и учитељи обавезу да поред читања, писања и рачунања дјецу подучавају и српском црквеном пјевању. Крајем 19. вијека доста се размишљало и писало о проблемима у вези с наставом црквеног пјевања и могућностима њеног унапређења, о чему сазнајемо из штампаних извјештаја школских надзорника и предговорâ нотним зборницима црквене музике, као и из бројних текстова који су у том периоду објављивани у дневној штампи, књижевним гласилима, музичким часописима³

²Ђурић Hranislav(1977), *Nastava muzičkog vaspitanja u srpskim osnovnim školama u Vojvodini i Učiteljskoj školi u Somboru u XIX veku*, *Zvuk*, 2, Sarajevo, 24–49; Ђурић Hranislav (1981), *Iz prošlosti muzičkog školstva u Novom Sadu*, *Zvuk*, 2, Sarajevo, 18–49; Божидар Ковачек (1994), Неколико података о црквеном појању у српским школама с краја XVIII века, *Зборник Мајнице српске за сценске уметности и музику*, 15, Нови Сад, 75–86; Биљана Милановић (1994), Црквена музика у Српској великој гимназији у Новом Саду, *Зборник Мајнице српске за сценске уметности и музику*, 15, Нови Сад, 87–96; Предраг Миодраг (1994), Појање у богословским школама, *Зборник Мајнице српске за сценске уметности и музику*, 15, Нови Сад, 125–137; Ивана Перковић Радак (2008), Црквено вишегласје и школство, *Од анђеоској појања до хорске уметности*, Београд: Факултет музичке уметности у Београду, 266-278;

³ Први музички часопис, *Корнелије*, објављен је 1833. године и био је гласило истоименог пјевачког друштва. Дјелатност часописа *Гудало*, објављиваног у Великој Кикинди од 1886. до 1887. године, и часописа *Гусле*, који је излазио у Сомбору од 1911. до 1914, као и већине музичких часописа који су почели да излазе у том периоду — највећим дијелом је била везана за пропагирање рада црквених пјавачких друштава. Нешто другачије концепци-

и другим публикацијама. Њихови аутори су били учитељи, свештеници, мелографи, композитори, као и други познаваоци српског црквеног пјевања, чија почетна педагошка настојања и остварења сматрамо веома битним за цјелокупан развој и резултате данашње српске музичке педагогије.

У штампаним извјештајима школских надзорника задужених за праћење и оцјену рада учитеља и квалитет њихове наставе углавном су изражаване оштре критике и незадовољство наставом црквеног појања. У једном таквом извјештају из 1884. године читамо да су у свим основним школама Јагодинског округа црквене пјесме пјеване „понајвише погрешно, или боље да речем, нигде лепо, да ухо примаме, да у човеку смерност и побожност побуде, а у две-три школе певало се не другачије, него кад се певајући тера коме инат. Где су школе далеко од цркава, те ђаци не одговарају на вечерње и службу, и где су наставници из учитељске школе, тамо се обично певало најмање црквених песама и најнеправилније“ (Поповић 1884: 156).

О потреби унапређења наставе црквеног појања у народној школи дискутовало се и на Првој конференцији школских надзорника, која је одржана 1894. године у Загребу. На овој конференцији Мита Нешковић, власник часописа *Нови васиљич*, изложио је резултате свог испитивања. У осврту на ово излагање тадашњи учитељ Стева Личинић истиче да се „многи с правом туже, да се у нашим школама не негује црквено појање у оноликој мери, колико наш народ очекује и колико закон прописује“ и да г. М. Нешковић, бавећи се испитивањем узрока оваквог стања, потврђује „да из учитељских школа не излазе кандидати потпуно обучени у том предмету, а још мање извежбани у нотама и виолини, које би им знање као средство при обуци у појању неопходно потребно било“ (Личинић 1899: 272). Оцјењујући позитивно предлоге за унапређење наставе црквеног појања господина Нешковића, учитељ Личинић сматра да у већини школа још не постоје потребни услови да се они примјене, а за оне учитеље „који нису потпуно музикални и у виолини вешти“ детаљно излаже своја методичка упутства за учење црквених пјесама. Да би појање било „лепо и хармонично“, он истиче да учитељ дотичну црквену пјесму мора прво „потпуно у власти имати“ и пред дјецом је „сваки пут једнако отпевати“. Теже пјесме, које на једном слогу имају више тонова (трила), као што су *Слава Оцу*, *Херувика*, *Причасно* и друге, „има(ју) се развученим словима написати на школ. табли а више сваког слога написати онолико трила, колико их има, са знацима, које учитељ сâм себи определи и деци пре свега растумачи н. пр. (≡ обични удари гласа), (/ висок тон), (+ дугачак тон) и т.д.“ (273). Та-

је био је часопис *Српски музички лист*, са додатком *Српска музичка библиотека* као нотном едицијом, у којој су објављиване композиције српских аутора. Овај часопис је излазио у Новом Саду током 1903. године, а уредник је био Исидор Бајић.

кође предлаже да се теже пјесме уче „полагано и свакодневно“, тако што се на једном часу научи само неколико ријечи, које се следећег часа понављају и додају нове ријечи, и тако редом до краја. И лакше пјесме, као што су тропари и кондаци, уче се на исти начин, по одсјецима, али по два реда сваког дана, што „са педагошког гледишта не ће бити то погрешно, јер ће оно неколико часака разонођењу деце боље пријати него – гимнастика“ (273–274). Осим бројних замјерки које можемо упутити на предложени и већ познати метод самог учења црквених пјесама по слуху, битно је истаћи она друга корисна, па чак и данас добродошла запажања овог аутора. Он сматра да је учење црквених напјева потребно започети од најранијег школског узрата поштујући принцип поступности – крећући од учења одговарања на јектенија, преко изучавања свих осам осмогласних тропара, до пјевања тежих црквених напјева. Говорећи о повољним условима за унапређење црквеног појања, овај аутор примјећује и значајну улогу подстицајног окружења. У дијеловима гдје живи наш народ и гдје се чује складно појање у цркви, као на Фрушкој гори, гдје сав народ у цркви „поји са извежбаним и лепим гласом“ и гдје „већ дете у колијевци чује од своје матере, сестре и др. лепо и умилно певање (...) ако је учитељ вољан, лако ће му бити обучити децу у лепом и складном појању, јер дете је већ у школу дошло са неком извежбаном слушању и гласом“ (276). Надаље, учење дјецe црквеном појању сматра најблагодарнијим послом, јер осим што учитељ „и сам ужива у лепом појању, (...) народ, који тиме утврђује у вери и побожности, на сваком кораку га хвали и благосиља. И нико не остави тако лепу успомену као учитељ у својем службеном месту, као онај, који је вољно неговао лепо црквено појање у школи и у цркви“ (276).

Бољи резултати наставе црквеног пјевања у народној школи нису се могли очекивати јер су они, као што је већ речено, били одраз музичког образовања учитеља и свештеника, који су, и сами музички неописмењени, до пред крај 19. вијека црквено појање учили напамет, по слуху. Само повећавање захтјева и садржаја наставе музичког васпитања у учитељским школама није подразумијевало неминовно и њен бољи квалитет, с обзиром на неповољне услове у којима је ова настава извођена – без коришћења инструмента, нотних записа пјесама српског црквеног богослужења намјењених за школску праксу, уџбеника и приручника за наставу нотног пјевања. Из истих разлога и ученици богословских школа су наилазили на извјесне потешкоће приликом учења црквеног појања. Поред наставног предмета *Црквено појање*, уведеног 1865, у Београдску богословију је 1877. уведен и предмет *Нотно певање*. Иако је његова сврха била учење црквеног појања из нотног текста, више од двадесет и пет година оно није донијело жељени резултат. Један од разлога за то била је и обавеза коришћења црквених књига, исписаних трилама, које је од 1875. године почела да издаје држав-

на штампарија, а биле су намијењене „за наставу црквеног појања у Богословији и учитељским школама, (...) од када, чини се, датира коришћење ових примитивних знакова. (...) *Осмогласник* и *Празнично њјеније* приређивао је и издавао Ђакон Саборне цркве, Никола Трифуновић, ’преводећи’ и Станковићеве нотне записе у триле“ (Васиљевић 2000: 32).⁴ Тек од школске 1901/2. године, откад Стеван Мокрањац у новој богословији почиње да предаје оба наставна предмета, Црквено појање и Нотно певање, свештеници црквено појање почињу учити из нотног текста. Мокрањчев *Осмогласник*, који је као уџбеник намијенио ученицима Богословије у Београду, након бројних одлагања, штампан је 1908. године и убрзо је постао, и до данас остао, основна књига за учење појања у школама у Србији.⁵

Чешки музичар Роберт Толингер, који је крајем 19. вијека дао значајан допринос развоју црквене музике, али и развоју српске музичке културе уопште, међу првима је разматрао проблем ове наставе у народној школи код војвођанских Срба. Указивао је „на неопходно уношење народних песама у програм рада школске деце и дечијих песмица под народним утицајем“, али и на васпитну важност учења црквених пјесама, које код младих треба да пробуде „чувства побожности и домољубља, да развију у њима ћути лепога, да их душевно и морално уздигну и оплемене“ (Пејовић 2001: 22). Још један чешки музичар, Драгутин Блажек, бавио се питањем педагошке важности појања у настави народне школе.

Исидор Бајић, композитор и наставник музике у новосадској гимназији, свјестан великог значаја наставе пјевања у музиком образовању младих, својим свестраним ангажовањем настоји да допринесе њеном унапређењу и у народним школама. Музику сматра вјештином „која најнејосрегније утиче на унутрашњи живот, на срце човечије“, а пјевање средством „којим најлакше можемо да продремо у све слојеве народа нашега и тиме да у душу његову уносимо оно, што је лепо, добро и племенито“ (Бајић 1899: 4). Примјећује да се пјевање и музика слабо његују у школи, „да се код нас без икакве системе без икаквог одређенога плана и без икаквог рационалног рада певање само зато учи, тек само да се одговори прописаној

⁴За *џириле*, *куке* или *џирилице*, како су их називали, Винко Жганец, етномузиколог и мелограф, рекао је да је то, „неки произвољни надомјестак неума, индивидуални мнемотехнички знакови, које су појци руком дописивали над текстове, али ти су их знакови требали подсјетити на ток мелодије, али за егзактна биљежења нису служили. Због тога се из тих знакова не могу успоставити мелодије“ (Žganec 1962: 160).

⁵„Уџбенике појања су припремали, али их никада нису објавили, Станко Морнар и Мита Топаловић. Само је Бранко Цвејић оставио комплетан уџбеник српског црквеног појања у обимном рукопису од око 800 страна, а постоје и непроверене информације да је уџбеник појања између два рата написао тадашњи епископ бачки Иринеј Ћирић“ (Петровић 1996: xxv).

дужности, кад се узме све то у обзир, изгледа да (...) – заступници тих школа тј. учитељи не схваћају довољно значај певања и појања, по образовање душе – а то је велика жалост“ (стр. 6). Бајић се посебно задржава на проблему наставе црквеног појања. Замјера учитељима у основним школама који, како по селима, тако и у већим мјестима, мало труда улажу да дјецу појању изуче. Због тога дјеца поју у цркви „тако ружно појање, без икаквог такта, несложно, без икаквог осећаја, да би чисто човек побегао из цркве место да у том појању нађе уживање“ (стр. 1). Исидор Бајић наглашава важност да се учи пјевање по нотама. Он је још 1904. објавио књигу *Теорија љ правилној нојној љевања*, конципирану као стандардни уџбеник намјењен савладавању основа музичке писмености. Нашу пажњу посебно привлачи то што Бајић, поред народних и компонованих дјечјих пјесама, као вјежбе за савладавање основних поставки музичке писмености, користи и одломке из српских црквених пјесама (Прилог бр. 1).

Међу музичким педагозима који су већ од деведесетих година 19. вијека били заинтересовани за педагошка и методичка питања наставе пјевања у основној школи истакнуто мјесто припада и Владимиру Ђорђевићу, композитору и дугогодишњем наставнику музике у учитељској школи у Јагодини. По његовом мишљењу, „највећу одговорност за неуспех у настави певања у основним школама носи (...) Министарство Просвете“ (Ђорђевић 1927: 3), чији представници, како каже, нису схватили „да је учење пјевања, без познавања нота, (...) застарјело и одбачено у свим културним земљама, (...) јер се њиме не постиже крајњи циљ који је у томе да се ученици оспособе да могу, без туђе помоћи, отпевати бар сваку лакшу мелодију“ (стр. 4). Такво знање пјевања по нотама, стечено у основној школи, лако би се проширило и утврдило у гимназији, а они ученици који одлазе у учитељске школе „могли би сву пажњу да посвете методици певања, учењу свирања на виолини, дириговању хором и, евентуално, оркестром, и најзад имали би прилике да се више позабаве музичком теоријом и естетиком“ (стр. 5). У књизи *Крајко ујујисиво за љредавање нојној љевања у основној школи*, коју је објавио 1927. године, као примјере за увјежбавање тонских трајања и висина, као и осталих теоријских појмова музичке писмености, и Ђорђевић користи напјеве из литургије (Прилог бр. 2).

У предговору свом *Нојномзборнику црквеној љојања* Ненад Барачки пише да је убрзо након доласка за вјероучитеља и наставника црквеног појања у мушку учитељску школу у Сомбору, „која је више од стотину година била одлична расадница наше дивне црквене песме“, запазио да је учење црквеног појања у овој — као, вјероватно, и по осталим школама — „скопчано данас са многим тешкоћама“ (Барачки 1995: V). Једну од највећих потешкоћа Барачки види у недостатку уџбеника за изучавање овог предмета, због чега се црквено појање учи *љо слуху* или *љо знацима и љирилама*. Ова-

кав начин учења за многе ученике је био претежак, због чега они „изгубе вољу и љубав за изучавање црквеног појања, које је баш један од врло важних васпитних чинилаца нашем народном животу“ (стр.V). Зборник је објављен 1923. године, а Барачки га је намијенио, прије свега, ученицима учитељских школа као уџбеник из црквеног појања усклађен са прописаним програмом за учитељске школе. Ово је први зборник у коме је црквенословенски текст потписан фонетски, српском грађанском ћирилицом. Узимајући у обзир околност „да у учитељске школе долазе сада махом такви ученици, који не само што не знају црквено-словенски честито читати, (...) него такви, који из црквеног појања не знају готово ништа, па чак ни јектенија, то, да бих им пружио прилике, да могу и оне најосновније ствари брзо и лако научити, те за певницом у цркви што пре пропојати, унео сам дакле у Зборник и многе не важне ситније ствари, које ће после учитељу моћи послужити као градиво за обучавање школске деце у црквеном појању“ (стр. VI).

Сагледавању дидактичко-методичких приступа и остварења музичких педагога, који су своја интересовања и дјелатност усмјерили ка побољшању наставе црквеног пјевања у основној школи крајем 19. и почетком 20. вијека, приступило се са циљем изналажења што ефикаснијих начина превазилажења актуелних проблема везаних за наставу црквене музике – уочавајући грешке и слиједећи добра искуства наших претходника. Закључено је да су музички педагози који су се залагали за бољи статус и квалитет наставе црквеног пјевања, сматрајући да црквене пјесме код младих „буде чувства побожности и домољубља, да развијају у њима ћути лепога, да их душевно и морално уздижу и оплемењују“ (Пејовић 2001: 22) и да пјевање црквених пјесама треба „да се што виши омили деци, па да оно иде из срца и од воље, а не из морања и неког обичаја“ (Бајић 1899: 7) – добар узор и путоказ у ком правцу би данас требало кренути ако желимо промијенити досадашњи однос према овом значајном а у српском образовном систему још увијек занемареном дијелу националне музичке традиције.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (1899): Исидор Бајић, Певање као педагошко средство и корист његова, *Нови васиљичак*, свеска прва, Нови Сад: Штампарија др. Павловића и Јоцића, 1–8.

Бајић (1904): Исидор Бајић, *Теорија исправног нојног пјевања*, Нови Сад: Парна штампарија Ђорђа Ивковића.

Барачки (1995): Ненад Барачки, *Нојни зборник црквеног појања по карловачком најеу*, Крагујевац: Каленић.

Васиљевић (2000): Зорислава Васиљевић, *Раџи за српску музичку писменост*, Београд: Просвета.

Ђорђевић (1927): Владимир Ђорђевић, *Крајко ујучиство за предавање нотне певачке основице у школама*, Београд: Издавачка књижарница Геце Кона.

Личинић (1899): Стева Личинић, О неговању црквеног појања у нар. школи, *Нови васпитач*, свеска девета, Нови Сад: Штампарија др. Павловића и Јоцића, 272–277.

Пејовић (2001): Роксанда Пејовић, Тежње за музичким образовањем, *Зборник радова Треће међајске форумне*, Београд: Факултет музичке уметности у Београду, 5–55.

Поповић (1884): Јанићије Поповић, Извјештај Јанићија Поповића, професора, о основним школама у округу јагодинском, *Садржај Просветне гласнице за 1884. свеска I–X*, Београд: Краљевско-српска државна штампарија, 143–156.

Dragana J. Cicovic Sarajlic

University of Pristina – Kosovska Mitrovica

The Faculty of Art in Pristina – Zvecan

TEACHING CHURCH SINGING AND INITIAL DIDACTIC-METHODICAL ORIENTATION OF MUSIC PEDAGOGUES

Summary: This paper discusses the activities of certain music pedagogues and experts on church singing who, by the late 19th century, through their engagement advocated for better standing and quality of teaching church singing in Serbian primary schools. The importance that church music had in the Serbian educational system during the entire 19th century and several decades of the 20th century is noted. In the overview of efforts and achievements of music educators aimed at improving the teaching of church singing, and in the utilization of descriptive methods and procedures in analysis of document contents, the attention is focused primarily on the pedagogical and methodological aspects of this issue. The aim was to try and find more efficient ways to overcome the current problems related to the teaching of church music - recognizing mistakes and following beneficial pedagogical experience of our predecessors. It was concluded that all Serbian church music supporters, who recognized the great importance of its application in the teaching of music, are good role models and indicators of the immediate direction to give young people the opportunity to learn, nurture and preserve this part of their own music tradition.

Keywords: church singing, improvement of teaching music, music pedagogy, primary school.

Прилој 1: (Бајић 1904: 54), Вежбе за С-dur

— 54 —

Вежбе.

C-Dur,

1. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \underline{E} \underline{F} \underline{G} \underline{A} \underline{B} \underline{C} \underline{D} \underline{E} \underline{F} \underline{G} \underline{A} \underline{B} \underline{C}$

2. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}}$

3. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}}$

4. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \underline{F} \underline{G} \underline{A} \underline{B} \underline{C} \underline{D} \underline{E} \underline{F} \underline{G} \underline{A} \underline{B} \underline{C}$
Бла го на ма пти ца ма по зе ле ним шу ма ма!

5. $\overset{3}{\underline{C}} \overset{1}{\underline{D}} \overset{2}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}}$

6. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}}$

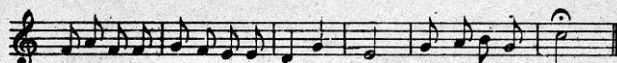
7. $\overset{2}{\underline{C}} \overset{3}{\underline{D}} \overset{2}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{1}{\underline{D}} \overset{2}{\underline{E}} \overset{3}{\underline{F}} \overset{4}{\underline{G}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{3}{\underline{D}} \overset{2}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{4}{\underline{D}} \overset{1}{\underline{C}}$

8. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{1}{\underline{C}}$

9. $\overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}} \overset{2}{\underline{D}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{4}{\underline{F}} \overset{3}{\underline{E}} \overset{1}{\underline{C}}$
Свјати Боже, свјати крјенки,
свјати без - смер - тни, по - ми - луј нас.

Прилој 2: (Ђорђевић 1927: 24), Нотно певање за други разред

24



сву-да сун-це кроз њу ви-ри, хајд, хајд, хајд, хајд у шу-му хајд!

Хајд' у шуму, децо мила,
Сад најлепши миром вири;
Још дебела нема хлада,
Свада сунце кроз њу вири.

Хајд' у шуму, шума чека;
„Где су деца?“ пита цвеће;
Лахор њиха крила мека,
На сусрет нам поток тече.

Хајд' у шуму, децо мила,
Сад се по њој мелем лије;
Сад је трава најмиљја,
Сад су птице најпевније.

Хајд' у шуму, да се тамо
Те свежине напијемо!
Да се телу, да се духу
Здравља, снаге наберемо.

Змај - Јован Јовановић.

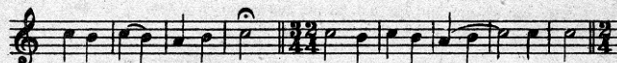
У школама, где су ученици православне вероисповести, не треба избегавати, особито zgodне примере из наше литургије. Примери :



А - мин. Теб-је Го-спо-ди. По-дај Го-спо-ди.



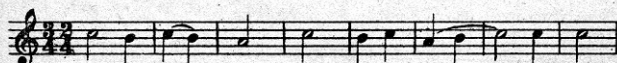
И всјех и всја. И ду-хо-ви тво-је-му.



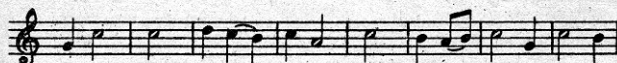
И со Ду-хом тво-јим. И-мя-ми ко Го-спо-ду.



Сла-ва теб-је Го-спо-ди, сла-ва теб-је.



Ми-лост ми-ра, жерт-ву хва-ле ни-ја.



Је-дин свјат, је-дин Господ И сус Хри-стос во сла-ву



Бо-га От-ца а - - ми О-ца и Си-

Јелена Р. Гркић
Милица Ј. Ђокић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини
Маја Р. Ђалић
Универзитет у Крагујевцу
Учитељски факултет у Ужицу

УДК: 371.3::78
371.694:78
004.42SIBELIUS
ИД БРОЈ: 192085772
Стручни рад
Примљен: 27. март 2012.
Прихваћен: 21. април 2012

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ *СИБЕЛИЈУС* СОФТВЕРА У МУЗИЧКОЈ НАСТАВИ НА ПЕДАГОШКИМ ФАКУЛТЕТИМА

Апстракт: У раду се разматрају могућности изучавања садржаја музичке наставе, осим на традиционалан начин, коришћењем музичког програма *Сибелијус*. Истаиче се широк спектар могућности које пружа примена овог музичког програма, како у савладавању основа музичке писмености, у раду на дечијем музичком стваралаштву, мелодици и ритмици, решавању музичких проблема, тако и у припреми и реализацији наставе музичке културе.

Циљ истраживања је да се утврди колико су студенти упознати са музичким приграмом *Сибелијус* и да се испитају могућности које пружа овај програм у припремању и реализацији наставе музичке културе. У раду се спроводи и емпиријско истраживање о познавању програма *Сибелијус* и његовом коришћењу. Рад треба да има и практични значај у примени музичког програма *Сибелијус* у музичкој настави.

Кључне речи: *Сибелијус* програм, настава музичке културе, музичка писменост.

УВОД

Наставним плановима и програмима основних и средњих школа, као и неких факултета, предвиђено је стицање обавезног музичког образовања за све ученике и студенте факултета на којима је заступљен наставни предмет музичка култура. Музичка настава представља комплексан, тематски

организован и сврсисходан процес који ће се реализовати по прописаном плану и програму. У образовању студената за музичку наставу, намеће се питање у којој мери студенти разумеју садржаје из области музичке уметности које треба да реализују кроз практична предавања из предмета методика наставе музичке културе. Настава музичке културе остварује се кроз певање и свирање песама, основе музичке писмености, слушање музике и деље музичко стваралаштво. Крајњи циљ наставе музичког васпитања у основној школи је у томе да код ученика развије емоције, машту и интерес за музички доживљај, чиме би ученик постао активан слушалац музике, па и креатор. Оваквом естетско-педагошком сврхом наставе музичка уметност постала би трајна потреба и мерило вредности (Ивановић 1981). Музика би требало да постане саставни део културе сваке поједине личности, а тиме и друштва у целини. Да би се то постигло, потребно је одговарајуће планирање и извођење музичке наставе.

Савремена наставна пракса све више тежи ка усавршавању и модернизацији васпитно-образовног процеса. Технички, научни и технолошки прогрес омогућују нам све оно о чему се пре четрдесетак година само маштало. Мужичић је још 1973. године писао: „Компјутери су пред вратима нашег школства, а понегде му већ служе. У току ове деценије, вероватно већ у његовој првој половини, њихова ће се примена проширити, и то најпре експериментално, а затим и масовно. Данас то више није нагађање, чак ни мање више поуздана футуролошка процена, него стварност. Стога ће се не само млађа него и средња генерација наставника и осталих радника у нашем школству сусрести бар с неким аспектом практичне примене компјутера у своме раду, и то не само експерименталне него и свакодневне.“ (Мужичић 1973: 68).

Технолошко-технички развој се одвија великом брзином и продире у сва подручја човековог живота и рада и због тога сама настава мора да прати сва нова открића и тако обогађује циљеве, садржаје, методе, облике рада, наставна средства и техничке уређаје. Сходно томе данашње образовање које спрема младе нараштаје не само за садашњост него и будућност, не сме да заостаје иза техничко-технолошких достигнућа, већ да своју организацију и рад усклади са достигнућима која су већ широко ушла у животе људи.

Многа истраживања у вези с наставном технологијом у свету показују да постоје значајни недостаци у припреми наставника за коришћење савремене образовне технологије како би се иновирао наставни процес и настава учинила занимљивијом, ефикаснијом и примеренијом индивидуалним способностима ученика (Мандић, Ристић 2006: 53). Примена компјутера и програма за писање музике у настави Музичке културе у основним школама је још увек у повоју зато што велики број основних школа није опремљен компјутерима, учитељи нису довољно обучени за руковање компјутерима и адекватним програмима за рад у музичкој настави.

ПРИМЕНА *СИБЕЛИУС* СОФТВЕРА У МУЗИЧКОЈ НАСТАВИ

Модерна образовна технологија и савремена наставна средстава све више су приступачни наставницима. Њихов развој узрокован је савременом информатичком и комуникацијском технологијом. Музичка технологија је постала веома блиска људима који немају никакво формално музичко образовање и који не умеју да свирају ни један музички инструмент. Развојем технологије, пре свега графичког интерфејса, појавили су се музички програми који проблему записа музике приступају на свеобухватнији начин и покушавају да задовоље потребе велике групе људи који желе да науче више о музици и стварању музике.

Један од таквих програма је музички програм *Сибелиус* који студентима педагошких факултета, учитељима и наставницима осим записивања нота може користити и у учењу и вежбању градива из основа музичке писмености, као и раду на дечијем музичком стваралаштву, раду на мелодици и ритмици, али исто тако и у решавању музичких проблема. Овај софтвер је веома користан у свим фазама наставног процеса, како у фази припреме, тако и у фази реализације.

Музички софтвер *Сибелиус* пружа веома велике могућности за рад, врло је функционалан и једноставан за коришћење. Намењен је не само професионалним музичарима, већ и онима који немају музичко образовање или се припремају за извођење наставе Музичке културе. У фази припреме нарочито је користан за записивање нота и увежбавање основа музичке писмености. Корисник може сам да направи нотну страницу, одабере кључ, тоналитет, врсту такта, нотне вредности, темпо и динамику, као и инструмент који ће изводити композицију. Програм је конципиран тако да сваку грешку или неправилности одмах препозна и маркира.

Осим записивања нота, овај програм је нарочито користан за израду аранжмана за свирање на дечијим инструментима. Корисник може сам одабрати различите врсте инструмената и њихов број, а *Сибелиус* има и уграђен едитор звукова помоћу ког се могу мењати и банке миди инструмената. Музички софтвер *Сибелиус* има и комплетан систем за репродукцију тако да се одмах може чути написан аранжман.

Полазећи од становишта да музички софтвер *Сибелиус* пружа широк спектар могућности у припреми и реализацији наставе музичке културе, како студентима, тако и учитељима и наставницима, у раду се сагледавају постојеће стање и могућности коришћења овог програма, преваходно студената који се припремају за извођење наставе Музичке културе у основним школама.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је усмерено на испитивање мишљења студената педагошког факултета о познавању музичког програма *Сибелијус*. С обзиром на то да се број наставних средстава у корак са савременом технологијом повећава, наше емпиријско истраживање се усмерава на могућности коришћења овог музичког софтвера у припреми реализације наставе музичке културе.

Формулисали смо два задатка истраживања:

1. Утврдити колико су студенти упознати са музичким програмом *Сибелијус* и начином његовог коришћења,
2. Испитати које могућности пружа овај музички програм у припремању реализације наставе музичке културе.

Прикупљање података засновано је на техници анкетирања. Инструмент истраживања био је анкетни упитник.

Популација истраживања из које је одабран узорак дефинисана је као популација студената Педагошког факултета у Јагодини. Истраживање је извршено 2011. године. У узорак је ушло 182 студента прве, друге, треће и четврте године учитељског смера.

Независну варијаблу чинила су следећа обележја студената:

година стиудирања (прва, друга, трећа, четврта).

Статистичка обрада података заснована је на употреби софтверског пакета SPSS, статистичког описивања и закључивања. За утврђивање статистичке значајности разлике у мишљењима студената коришћен је Хи-квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први задатак нашег истраживања био је да испитамо да ли су студенти Педагошког факултета чули за музички програм *Сибелијус* и да ли знају да га користе. Студентима смо понудили три одговора: *да и умет да ја користићим* (1), *да, али не умет да ја користићим* (2) и *не и не умет да ја користићим* (3). Прикупљене податке приказали смо на Графикону 1.

На основу одговора студената, а насупрот нашим очекивањима, уочавамо је да највећи број испитаника упознат са *Сибелијус* програмом и да уме да га користи (75,27%). Други одговор заокружило је 15,35% студената, док 9,34% студената није чуло за музички програм *Сибелијус* и не уме да га користи.

Графикон 1. Ставови студената о тома да ли су чули за музички програм *Сибелијус* и да ли умеју да га користе

Ако направимо анализу одговора студената по годинама студирања, што је приказано у Табели 1, уочавамо да је највећи проценат првог одговора на питање о познавању и коришћењу овог програма за музику заступљен у свим годинама студирања: прва година – 34 (66,66%), друга година – 31 (70,45%), трећа година – 34 (75,55%), четврта година – 38 (90,47%). На основу резултата можемо закључити да је коришћење програма *Сибелијус* све учесталије из године у годину студирања.

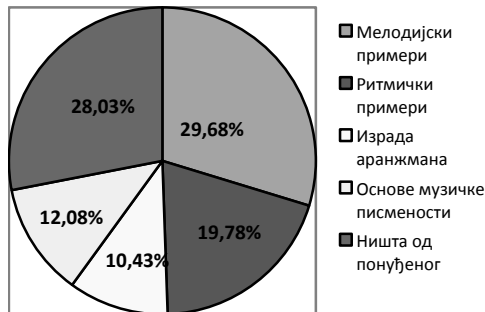
Табела 1. Ставови студената о тома да ли су чули за музички програм *Сибелијус* и да ли умеју да га користе

Питања	Студенти по годинама студија								Укупно		
	I година		II година		III година		IV година				
Да и умем да га користим	34	66,66%	31	70,45%	34	75,55%	38	90,47%	137	75,27%	$\chi^2 = 9,257$
Да, али не умем да га користим	9	17,64%	8	18,18%	8	17,77%	3	7,14%	28	15,38%	$df = 6$
Не и не умем да га користим	8	15,68%	5	11,36%	3	6,66%	1	2,38%	17	9,34%	$p = 0,1596$
Укупно	51	100%	44	100%	45	100%	42	100%	182	100%	

Тестирањем статистичке значајности разлика у мишљењима студената о познавању музичког програма *Сибелијус* у односу на годину студирања, хи квадрат тестом добили смо да $\chi^2 = 9.257$ уз $df = 6$ степени слободе није статистички значајан и да се налази испод граничних вредности које на нивоу 0,01 статистичке значајности износи 16,81189, а за 0,05 износи 12,59159

Други задатак истраживања конципиран је с намером да путем одговора студената сагледамо њихова мишљења и ставове о могућностима коришћења музичког програма *Сибелијус* у музичкој настави.

Графикон 2. Мишљења студената о могућности примене музичког програма *Сибелијус*



Највећи број анкетираних 54 или 29,67% студената користи *Сибелијус* програм за писање мелодијских примера. За 36 или 19,78% студената овај програм употребљава за писање ритмичких примера, док је 19 или 10,43% студената одговорило да музички програм *Сибелијус* највише користе за израду аранжмана. Од укупног броја испитаника, 51 или 28,02% студената изјаснило се да не користи музички програм. У ову групу спадају студенти који су чули за *Сибелијус* програм, али не умеју да га користе, као и студенти који не познају овај музички софтвер.

Желели смо да испитамо да ли постоје разлике у мишљењу студената о коришћењу музичког програма *Сибелијус* у односу на годину студирања (Табела 2).

Табела 2. Мишљења студената о могућности коришћења музичког програма *Сибелијус*

Питања	Студенти по годинама студија								Укупно		
	I година		II година		III година		IV година				
Мелодијски примери	9	17,64%	10	22,72%	15	33,33%	20	47,61%	54	29,67%	$\chi^2 = 48,807$ $df = 12$ $p = 0,00$
Ритмички примери	8	15,68%	6	13,63%	13	28,88%	9	21,42%	36	19,78%	
Израда аранжмана	2	3,92%	2	4,54%	6	13,33%	9	21,42%	19	10,43%	
Основе музичке писмености	12	23,52%	10	22,72%	0	0,00%	0	0,00%	22	12,08%	
Ништа од понуђеног	20	39,21%	16	36,36%	11	24,44%	4	9,52%	51	28,02%	
Укупно	51	100%	44	100%	45	100%	42	100%	182	100%	

Увидом у табелу можемо приметити да у односу на одређења студената треће и четврте године студија да највише користе *Сибелијус* програм за писање *мелодијских њримера* (15 или 33,33% студената треће године и 20 или 47,615 студената четврте године), студенти прве и друге године студија најчешће га користе за увежбавање *основа музичке писмености* (12 или 23,52% студената прве године, 10 или 22,72% студената друге године). Студенти прве и друге године даље наводе писање *мелодијских њримера* примера (9 или 17,64% студената прве године и 10 или 22,72% студената друге године), затим *ријимичких њримера* (8 или 15,68% студената прве године, 6 или 13,63% студената друге године) и на крају *израду аранжмана* (2 или 3,92% студената прве године и 2 или 4,45% студената друге године). Чињеница да студенти прве и друге године студија не изучавају музичко аранжирање и да је за израду аранжмана потребан већи ниво музичке писмености упућује нас да су ово одговори студената који су завршили основну или средњу музичку школу. Студенти педагошких факултета на првој и другој години студија похађају предмет Вокално-инструментална настава у оквиру кога се изучава теорија музике и зато је у овом периоду на музичком програму најкорисније учење основа музичке писмености, за разлику од студената треће и четврте године који израђују припреме за реализацију наставе музичке културе из предмета Методика наставе музичке културе и остварују праксу у школи. Сходно томе, овим студентима није протребно увежбавање музичке писмености на програму *Сибелијус*, те се ни један студент треће и четврте године није изјаснио да га користи у ту сврху. Након израде мелодијских примера, студенти треће године истичу писање *ријимичких њримера* (13 или 28,88% студената), а затим *израду аранжмана* (6 или 13,33% студената), док студенти четврте године подједнако користе музички програм *Сибелијус* за писање *ријимичких њримера* и *израду аранжмана* (9 или 21,42% студената).

Тестирањем статистичке значајности разлика у мишљењима студената прве, друге, треће и четврте године педагошког факултета, израчунати $\chi^2 = 48,807$ уз $df = 12$ степени слободе за $p=0,00$ статистички је значајан и показује да се мишљења студената о могућности коришћења *Сибелијус* програма разликују у односу на годину студирања.

ЗАКЉУЧАК

Садржаји музичке наставе на педагошким факултетима изучавају се на традиционалан начин. Очекивани исходи наставе су стицање основне музичке писмености студената, познавања основних законитости и музичких елемената, певање и свирање бар једног музичког инструмента. Осим на традиционални начин, садржаји музичке наставе могу се изучавати и

коришћењем музичког софтвера *Сибелијус* који може бити користан како у савладавању основа музичке писмености, тако и у припреми и реализацији наставе музичке културе.

Примену овог програмског софтвера у великој мери ограничава непознавање начина његовог коришћења. Полазећи од становишта да музички софтвер *Сибелиус* може користити у припреми и реализацији наставе музичке културе, како студентима, тако и учитељима и наставницима, рад је настао у циљу сагледавања постојећег стања и могућности коришћења овог програма, превасходно студената који се припремају за извођење наставе Музичке културе у основним школама.

У намери да сазнамо шта мисле студенти прве, друге, треће и четврте године студија Педагошког факултета у Јагодини о могућности примене музичког програма *Сибелијус* у музичкој настави, дошли смо до позитивних резултата. Без обзира на то што студенти за време студија не стичу знање и вештине о употреби музичких софтверских програма, велики број студената је упознат са *Сибелијус* програмом и начином његовог коришћења. Овај програм пружа широк спектар могућности у учењу и вежбању, али студенти користе само његове елементарне функције; студенти треће и четврте године за записивање мелодијских и ритмичких примера, а студенти прве и друге године за увежбавање основа музичке писмености.

Применом савремене наставне технологије ученици лакше усвајају знања и умења, при чему постају активни учесници у настави. Учители не користе савремену наставну технологију у настави музичке културе, са једне стране због тога што је већина школа неопремљена, а са друге стране зато што нису довољно оспособљени њихову за примену. Зато је намера аутора да овај рад има и практични значај у циљу израде програма оспособљавања студената педагошких факултета у примени музичког програма *Сибелијус* у музичкој настави.

ЛИТЕРАТУРА

Братић, Филиповић, 2001: Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина: Учитељски факултет, Приштина: Факултет уметности

Ђорђевић, 1986: Јован Ђорђевић, *Иновације у настави*, Београд: Просвета

Ђорђевић, 1997: Јован Ђорђевић, *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет

Ивановић, 1981: Мирјана Ивановић, *Методика наставе музичкој васпитања у основној школи*, Књажевац: Нота

Ивановић, 2002: Мирјана Ивановић, *Музика и знакови*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Мандић, Ристић, 2006: Данимир Мандић, Мирослава Ристић, *WEB портали и образовање на даљину у функцији подизања квалитета наставае*, Београд: Меди-аграф

Мужић, 1973: *Компјутер у настави*, Загреб: Школска књига

Мужић, Родек, 1973: Владимир Мужић, Стјепан Родек, *Компјутер у преоб-ражају школе*, Загреб: Школска књига

Ruismaki, Juvonen, 2009: Heikki Ruismaki, Antti Juvonen, *The new horizons for music technology in music education*. Dostupno na: http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/The_new_horizonts_for_music_technology.pdf [20. 3. 2012.]

Jelena R. Grkic

Milica J. Djokic

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Maja R. Calic

University of Kragujevac

Teacher Training Faculty in Uzice

THE POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING *SIBELIUS* SOFTWARE IN TEACHING MUSIC AT THE TEACHER TRAINING FACULTIES

Summary: In this paper we take into consideration the possibilities of teaching music content using the music software Sibelius. The broad spectrum of different possibilities of this software is pointed out in mastering the basic musical literacy, working on the children's musical creativity, melody and rhythmic as well as in preparing and realization of teaching music.

The research aimed to determine whether the students are familiar with the Sibelius software and also to examine the possibilities in preparing and realization of the teaching of music. In the survey we questioned students of the first, second, third and fourth academic year at the Faculty of Education in Jagodina and we came to the conclusion that students are familiar with this software but they use only the basic elements of it. The paper also has the practical significance in applying the mentioned software in teaching music in schools.

Key words: Sibelius programme, teaching music, musical literacy.

Ивана М. Милић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 37.036:78
37.064.1
ИД БРОЈ: 192086028
Стручни рад
Примљен: 2. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

САРАДЊА ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА

Апстракт: У раду се анализира однос породице и васпитно-образовних установа. Разматра се дисконтинуитет на релацији савремена породица и васпитно-образовне установе (вртићи и школе). Потврђује се кроз теорију и праксу да навике и традиционалне норме понашања стечене у породици као и преношење свих људских вредности, тј. окретање хуманизму, моралу, патриотизму, имају значајну улогу у васпитавању деце. Значај и неопходност сарадње, поставља нове захтеве за проналажење ефикаснијих средстава и начина за премошћавање препрека у сарадњи између породице и васпитно-образовних установа. Закључује се да је позитивна комуникација најидеалнији пут успостављања *континуираног* рада између породице, вртића и школе.

Кључне речи: породица, вртићи, основне школе, сарадња, музички развој деце, ритмичке способности.

УВОД

Породица, најпре родитељи, представљају посреднике између детета као појединца и самог друштва. Задатак породице је да, остварујући индивидуалне потребе сваког члана, испуни и функције друштва. Заједнички задатак, *васпитање деце*, постављен је и пред друштво и родитеље, а посебно пред васпитно-образовне установе, које су неизоставни и значајни чинилац целокупног развоја деце.

Стога ћемо сагледати на која актуелна питања морамо тражити одговоре у циљу остваривања сарадње као и усаглашавања и уједначавања васпитања у оквиру породице и васпитно-образовних установа (према Будимир-Нинковић, 2006).

Породица, као матична ћелија друштва има запажену улогу у подстицању развоја дечјих способности и формирању личности детета. Све њене функције, биолошка, економска, *васпийна*, веома су значајне у развоју деце и манифестују се кроз односе између родитеља и деце. Обзиром да дете живи и расте, пре свега у кругу породице, да ту стиче прва знања и искуства, логично је да ће породица имати сложену улогу у формирању емоционалне стабилности деце, у њиховој социјализацији (Ђорђевић, 1985) као и правилном усмеравању развоја и формирања детета. С обзиром да се друштво прогресивно развија и уноси многе промене међу односе и живот људи уопште, неопходно је да породица прати и иде у корак са свим променама. Ипак, та доследност зависи од многих фактора као што су ниво образовања родитеља, материјални услови у породици, социоекономски статус, темпо и ниво развоја самог друштва, друштвено-економски односи времена у којем се породица развија, место становања. Стога „уважавамо породицу као људску заједницу без које нема васпитања“ (Будимир-Нинковић, 2006: 12), у њој се обавља свеобухватни процес подизања и развијања личности детета као и развијање смисла за комуникацијом и интеракцијом, а примарни задатак јој је да омогући формирање детета као друштвеног бића. Једино породица може остварити повезаност између биолошког и друштвеног света личности. У кругу породице дете осећа сигурност, подршку, па по узору и под утицајем родитеља, ту најспонтаније изводи активности. Родитељи и деца су емотивно повезани, па је комплетни развој најостварљивији, а психичко упориште најприсутније у оквиру породице. Од тога какви су односи у породици, да ли су складни, испуњени међусобним поштовањем међу родитељима и њиховим уједначеним захтевима према деци, као и да ли постоје објективни, материјални и услови за културни живот, зависиће ефикасност васпитног утицаја породице на правилан развој детета.

Међутим, у својим васпитним настојањима, породица не сме бити сама и изолована од свих осталих чинилаца, да би своје функције остварила. Школе и вртићи, кроз свој васпитно-образовни рад, настоје да остваре предвиђене циљеве и задатке и подстакну развој дечјих способности до максимума. Ипак, сам педагошки рад у вртићу и школи није довољан за целокупан развој дечје личности и нипошто не може бити замена породице. Двосмерна комуникација између ових установа и породице мора бити постигнута.

ЗНАЧАЈ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА

Развој детета, пре свега емоционални, могућ је уз родитељску љубав и бригу, а разумевање и подршка од стране чланова породице биће први степен у напредовању детета, његовом усавршавању и стварању могућности за даље подстицање урођених потенцијала и способности. Родитељи морају бити свесни тога да су узор својој деци, да ће њихове просоцијалне, хумане и стабилне вредносне оријентације имати утицаја на њихову децу (Будимир-Нинковић, 2006). Увиђањем сопствених потенцијала, рационалнијим искоришћавањем своје снаге и способности за решавање проблема, показивањем толеранције, остваривањем добре комуникације у друштву, стрпљењем и разумевањем других као и добрим односима, родитељи ће личним примером показати пут детету и утицати на његов здрав развој. Педагошки потенцијал који родитељи имају у породици од великог је значаја за дете и мора се искористити да би се остварила сарадња у васпитно-образовним установама, где се наставља и даље продубљује дечји развој.

Вредносне оријентације које карактеришу породично васпитање као и примена његових одређених метода, уједно су и специфичности васпитно-образовног рада у вртићима и школама. Навешћемо само неке: утицај личног примера родитеља у породици, узора васпитача-учитеља у васпитно-образовним установама, стварање повољне атмосфере, остваривање добре комуникације са родитељима у породици и васпитачима-учитељима у вртићима и школама, потом међусобно уважавање и разумевање индивидуалних потреба детета, праћење његових развојних фаза и даље подстицање развоја дечјих способности и вештина као и примена одређених метода разговора, објашњавања, показивања, поучавања, полемисање, откривање и изналажење решења, игре (према Будимир-Нинковић, 2006: 16). Све наведено обезбедиће физички, когнитивни и социо-емоционални развој сваког појединца.

Кроз игру и остале активности у породици, дете је у могућности да се сусретне са конкретним проблемима и пронађе решења за исте, учећи при том шта је прихватљиво, а шта неприхватљиво понашање у друштву. Породица преноси на децу и учи их културним, друштвеним, али и људским вредностима. Она је најодговорнија за раст, развој и усмеравање деце. Њен значај и утицај на развој деце, не смеју да преузму друге друштвене институције, већ само да га искористе као повољну информацију о потенцијалима и могућностима деце. Чак и када се узме у обзир функционисање породице у условима друштвених промена и рефлектовање тих промена у једном и другом систему, па и различита динамика породичног и друштвеног развоја, не може се пренабрегнути њена функционалност и специфич-

ност као друштвене групе у подстицању развоја и пружању подршке детету у свим његовим развојним фазама (Зуковић, 2008).

Породица је „најзначајнија, најутицајнија за вредносне оријентације младих, ако функционише у оквиру одређених породичних и ширих друштвених норми“ (Будимир-Нинковић, 2006: 25). „Она унапређује квалитете и негује таленте“ (Зуковић, 2008: 115), филтрирајући повољне од неповољних друштвених и културних утицаја. Неминовно је да постоји узрочно-последична веза између породичног васпитања и васпитања у васпитно-образовним установама, док њихова усклађеност директно зависи од личности родитеља, деце, васпитача и учитеља, њиховог погледа на свет и односа према обавезама и другима. Да би се међу њима остварила блиска веза, преко је потребна вишесмерна сарадња, размена информација, искустава, знања, а у интеракцији добронамерност, флексибилност, отвореност за сарадњу и спремност за извршавање свих дужности. У кругу породице се дешавају прве припреме детета за живот у сваком погледу, а хармоничност, јединственост, разумевање, осећање сигурности и љубави које у њој влада, неопходно је пренети и на све остале системе. Породица као основни друштвени систем, модел је који реализатори васпитно-образовног рада могу применити на све остале друштвене системе, руководећи се идејом „волети један другог“ (DeFrain, 1999, према Зуковић, 2008: 118).

ОБЛИЦИ САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА

Примарну улогу у односима имају наравно, родитељи, васпитачи и учитељи који својим одређеним системима вредности постају идентификациони модел деци. Они морају бити креатори, организатори, реализатори у васпитно-образовном процесу, јер њихова сарадња представља важан фактор постизања успеха, вишег нивоа, музичких, али и свих других способности. Зато би стручни кадар васпитно-образовних установа требало да оствари међусобне контакте, да се васпитачи боље упознају са програмом основне школе, са захтевима која се пред децу постављају, да се учитељи као реализатори часова музичке културе, ослањају на тренутни, постигнути ниво развоја и учења сваког детета, што ће обезбедити даље успешно напредовање. У породичној и у срединама васпитно-образовних установа, децу је потребно саслушати, потом заинтересовати, мотивисати за рад што изискује постављање што разноврснијих задатака и питања, певање песмица, извођење бројалица, тапшалица, слушање композиција разноврсних жанрова, извођење музичких игара, свирање на Орфовом инструментарију. Ипак, начини, облици и динамика рада на које су деца навикла у породици,

неће бити истоветни као у вртићу и школи, али васпитачи и учитељи не би требало у потпуности, да навике које су деца донела из породице, одбаце као нешто што је непримерено понашању у вртићу. Обазриво, у духу игре, они ће настојати да понашање и потенцијале пренете из породичне средине, уклопе у правила васпитно-образовних установа. То значи да обележја васпитно-образовног и наставног рада (организацију, методе, однос и комуникацију са децом), треба постепено, не уводити, већ приближавати деци. Да би се стресна ситуација ублажила, да деца не би имала осећај прекида и да је један период њиховог васпитања и образовања завршен, те да са школом почиње нешто сасвим ново, неопходно је, већ у породици децу припремити. Потом, направити флексибилнје планове и програме у васпитно-образовним установама, а децу кроз практични рад и реализацију активности у вртићу упознати са обавезама које их чекају у школи.

Једино отвореним размишљањем и приступом, свих учесника у дечјем развоју, биће постигнути позитивни резултати и чиниће добру основу и увод за даљи ступањ васпитања и образовања. Акумулирана постигнућа деце у породици биће пренешена и даље усавршавана у васпитно-образовним установама, а самим тим једно од примарних начела васпитања и образовања, праћење и подстицање дечјег развоја, биће испуњено (Каменов, 1999).

Процес подстицања развоја музичких, конкретно ритмичких способности, је процес који се одвија, по Бентлију, све до 14. године, а доминантни утицај на квалитет постигнућа има породица и стручни кадар. Стога родитељи, васпитачи и учитељи имају неизоставну функцију у обезбеђивању континуитета у квалитетној, вишесмерној сарадњи. Сарадњу је потребно остварити даље и на свим другим нивоима, међу директорима вртића и школа, педагозима, психолозима, међу децом из вртића и школе и на крају међу њиховим родитељима.

Заједничко залагање, подршка, размена информација и података, што чешћи контакти између свих, потом стварање прилика за међусобна дружења и разноврсне активности деце и ученика, па и родитеља, разматрање начина рада и могућности заједничког коришћења објеката и средстава којима се располаже као и увођење приправника-васпитача у наставни процес у школи, али и обрнуто, значајни су чиниоци који утичу на квалитет кооперације и у директној су вези за развојем деце.

Навешћемо још неке облике сарадње међу њима: конструктивни родитељски састанци, упознавање родитеља са начином рада у вртићу и школи, посета васпитача школи и учитеља вртићу, посета и дружење деце, организовање заједничких приредби, припремања музичких наступа или узajамног гостовања на свечаним академијама, заједничке посете концерту или музичкој, балетској школи, посете учитеља угледним активностима из

области музичког васпитања, а такође и васпитача огледним или часовима музичке културе, омогућено присуство, па и активно укључивање родитеља у реализацију тих дешавања, међусобна размена информација која подразумева усклађивање делова предшколског и основношколског система, обезбеђивање услова за развој, постепено напредовање и прилагођавање деце, поштовање узрасних карактеристика, дечјег развоја и учења (не само музичког), методичке консултације између васпитача и учитеља о програму, средствима и методама рада као и праћење развоја ритмичких способности деце.

Васпитна средина је комплетна уз доследну сарадњу породице, а простор, опрема и сви остали услови у функцији су обезбеђивања подршке и пружања пријатног расположења и задовољства деце свих узраста. Добро регулисана организација и функционисање васпитно-образовних установа подразумева мотивисаност колектива за постизање резултата, решавање интерперсоналних проблема, постојање континуиране сарадње у свим друштвеним системима, међусобно договарање и подстицање на успехе.

Значај и функционалност породице у подстицању музичких способности деце

За обликовање и формирање целокупне дечје личности, а тако и за подстицање музичких способности деце, велики утицај имају наслеђе, подстицајна средина, активности и искуства стечена у породици. Важни чиниоци у подстицању развоја музичких способности су и повољни социоекономски услови и утицаји педагошког рада у вртићу и школи.

Педагошки рад, све музичке активности и садржаји који се реализују у вртићима и школама остављају могућност за оптималан музички развој сваког детета, без обзира на његове урођене диспозиције и повољне или неповољне музичке услове из којих долази. Развој музикалности као и појединих њених елемената и њихова даља примена у стварном животу, остварује се само активирањем дечјих музичких потенцијала. Још пре поласка у вртић и школу, у породичним условима се одиграва најзначајнији део, како општег дечјег развоја, тако и музичког, а надовезивање и подстицаји у оквиру рада у васпитно-образовним установама, требало би да буду логично настављање и продубљивање развоја.

Васпитање морамо посматрати као задовољавање дечјих потреба и активну подршку њиховом целокупном развоју, чији је сегмент и учење, док ћемо образовање схватити као практичну помоћ детету да се оформи и пажњу усмерити на унапређивање учења. Процеси васпитања и образовања делују симултано и у пракси се не могу разграничити, јер ће се стечена ис-

куства одразити на формирање личности, исто као што ће постојати трансфер између сазнајних и свих осталих способности које се развијају код деце (Каменов, 1999).

С обзиром да је урођене музичке предиспозиције деце неопходно подстицати још од најранијег детињства, рад у васпитно-образовним установама, има велики утицај на даљи развој музичких способности деце као и развој целокупне дечје личности. Веза која може обезбедити успешност у праћењу и подстицању развоја музичких способности деце је управо сарадња родитеља, васпитача и учитеља, чији изостанак проузрокује ненадокнадиву штету у музичком развоју.

Такође, добра кооперација између вртића и школе, као крајњи циљ, подразумева развијање дететових потенцијала до највишег нивоа, његово активно ангажовање у музичким активностима и дешавањима, потом ослобађање стваралачких потенцијала, који не треба да буду строго потчињени програмским захтевима и садржајима, већ да прате и поспеше пут развоја сваког појединца. Хоризонталну повезаност између свих чинилаца који ће деловати на развој дечјих способности и квалитет развоја целокупне дечје личности, потребно је остварити (према Каменов, 1999).

Још у наручју својих родитеља и најближих особа, дете је слушало њихово тепање, певање, пратило покрете и реаговало на њих, показујући интересовање за учествовањем у свему томе. Оно веома рано почиње да се музички изражава и у складу са својим развојним могућностима постепено започиње повезивање ритмичког говора и покрета, певања и покрета, песме и пузања, ходања. Деца једноставним покретима руку спонтано прате, главом или читавим телом, своје или речи родитеља као и радње које се дешавају у песмама. Своја прва искуства, претварање мелодије и ритма у покрет, касније ће све више користити у музичким играма, богатећи их новим комбинацијама и играчким елементима. Овакве различите активности детета обједињаваће основне музичке компоненте – аудитивну, моторичку, визуелну и тактилну што ће допринети комплекснијем музичком развоју детета.

Дете се на ове начине кроз игру забавља, развија се, остварује комуникацију са околином, стиче прва музичка искуства, а уједно активношћу, развија и доводи до максимума своје музичке способности, које се иначе испољавају много раније од других (Мирковић-Радош, 1983). Не треба пренагљивати у раној процени да је неко дете музички неталентовано, јер није испољило знаке музикалности. Савремена схватања музичког васпитања и образовања тумаче такве ставове као застареле и нетачне. Данас се све више може чути тврдња да нема музички неталентоване деце и да је свако дете способно да перципира и изводи музику, мада са мање или више успеха. С обзиром да на развој музичких способности подједнако утичу и наслеђене предиспозиције и средина, у зависности од квалитета и подсти-

цајне музичке средине у којој дете борави још у породици, музички потенцијали неке деце ће се раније испољити, а код неке деце тек после систематског и одговарајућег учења музике.

Значајно место у општем, а самим тим и у музичком развоју детета, пород родитеља, имају и сви они који учествују у његовом развоју и одгајању.

Родитељ, васпитач и учитељ стално прате развој детета, негујући његове музичке потенцијале. Радам настоје да поспеше његове музичке способности, музички слух, осећај за ритам, прошире опсег дечјег гласа, осећај за темпо, динамику или динамичка нијансирања, разликовање карактера композиције, препознавање и разликовање инструмената и боја људских гласова, утичу на развијање сензомоторних способности, усклађивање покрета уз музику и осамостаљивање деце при извођењу ритма (при певању, извођењу покрета, при свирању на Орфовом инструментарију). Слушањем квалитетне уметничке и народне музике, утицаће се на развој естетских вредности као и односа према култури и традицији других. Деца ће научити да своје утиске слободно испољавају путем говора, покрета или ликовног израза, што ће резултирати развијању љубави према музици и уметности, а све то ће допринети обликовању и формирању дечје личности у целини. Децу треба мотивисати, заинтересовати, припремити за слушање музичких композиција и допустити да музика делује на њих снагом сопственог израза. Свако дете је способно да перципира музику, али аперцепција, њено доживљавање, а самим тим и схватање, зависиће и од интереса детета, његових музичких искустава, погледа на свет, пажње, образовања и психичког стања у тренутку перципирања (Станковић, 2002).

Свака музичка игра, песма или било која музичка активност, има за циљ развој музичких способности деце, остваривање музичких задатака, подстицање интересовања за музику, путем које се обједињује покрет, певање и говор, а деца су у могућности да се друже. На тај начин се ствара повољна емоционална клима, добри односи међу децом и реализаторима васпитно-образовног процеса, где ће деца моћи да расту и развијају своју личност без конфликта.

Неговање дечјих потенцијала у оквиру породице, затим кроз вртић, а потом и кроз школу, уважавањем разлика у индивидуалним способностима, постављањем реалних задатака пред децу, могу се очекивати максимални резултати у развоју. За развој ритмичких способности деце, као једног од основних елемената музикалности, неизоставни фактор је отворен дидактички приступ и повећање квалитета комуникације на релацији родитељи-васпитачи-учитељи.

Поставља се питање како пронаћи легитимни, најпогоднији начин за остваривање задатака и захтева које савремено музичко образовање поставља пред реализаторе тог процеса. То је могуће постићи једино сагледава-

њем и уважавањем свих разлика у интересовањима деце, њиховом когнитивном, емоционалном социјалном развоју, нијанси у индивидуалном темпу учења, могућностима памћења, разумевања и решавања проблема и задатака (Гајић, 2007), као и разлика у економским и социјалним приликама породица у којима деца одрастају. За успешан развој деце неопходно је да се усагласе породична средина, у којој дете проводи више времена и средина васпитно-образовних установа.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА МУЗИЧКИ РАЗВОЈ ДЕТЕТА

Значај музике и музичког васпитања, уопште, огледа се у томе што су одувек били неопходни и присутни у животу појединца и друштва. Чак и данас имају немерљиво деловање на развој сваког детета, његових музичких, интелектуалних, физичких способности, изграђивање естетског односа према музици и уметности уопште. Даље ће систематски организован рад као и флексибилнији планови и програми, затим педагошко-психолошки образовани музички педагози, допринети формирању склопа личности детета, у складу са потребама савременог друштва.

За музику слободно можемо рећи да је успешно средство за комплексан општи развој детета, развој лингвистичких и математичких способности, укључујући и музичке способности као веома значајне за целокупни развој деце, тј. развој његовог музичког слуха, осећаја за ритам, музичку меморију, складност и повезаност покрета и певања. Гарднер у својој теорији о вишеструким интелигенцијама, истиче да интелигенције делују обједињено, надовезујући се при решавању проблема и у процесу развоја вештина и способности код деце. Досадашња тестирања и мерења, у оквиру научних истраживања, показала су да постоји повезаност између музичких и опште интелектуалних способности. Винг (Ving) и Едмунд (Edmund) су установили повезаност: слабо развијене музичке способности имају деца која су и ниских интелектуалних способности, мада научници то објашњавају смањеном општом менталном ефикасношћу, концентрацијом и способношћу схватања код такве деце. Истраживачки подаци потврђују да су високе опште способности пропраћене и високим музичким способностима. Музичка и општа интелигенција уједињују своја деловања, потпомажући једна другу. С обзиром да социјализација, прикупљање когнитивних искустава код деце, стварање повољних услова за развијање виших менталних процеса (Хорват, 1986) започиње од најранијег узраста, све је израженији значај обједињеног деловања породичног и васпитно-образовних система.

Поспешивање развоја музичких способности деце, поред наследних предиспозиција и повољних утицаја у породици, од велике важности је обликовање одговарајућих услова и подстицајне средине. Даљи напредак кроз музичке активности у вртићу и наставу музичке културе у школи, захтева осмишљен педагошки рад, али и континуирану међусобну сарадњу васпитача и учитеља, али и сарадњу са родитељима као једног од значајних чинилаца. Активирањем и побуђивањем интересовања детета за различите музичке активности, певање, свирање, слушање и извођење музике, развија се тело, негују чула детета, при чему се оно упознаје са људима, природом, својим окружењем, чиме се припрема за школу и реалне ситуације у животу. Стога музичко васпитање треба да буде започето још у породици, чак и у стомаку мајке, те да касније буде свестрано усмеравано (Каменов, 2008). Жена-мајка је од давнина била носећи стуб породице, огњиште око којег се окупљала породица, чувар културног обележја, како некада, тако и данас, она причајући и певајући деци, уствари преноси позитивне вибрације и музичке моделе на њих.

Дете, кроз игру, певање и слушање музике, расте, развија се као музичка мисао у композицији, а његове музичке предиспозиције су уочљиве, ако се предано прати његово понашање и развој. Колико је вредна и дубока биолошка концепција дечје игре, уопште, коју је развио Карл Грос (Carl Gross), уочљиво је у томе што је игра својствена сваком здравом детету, јер му пружа прве животне радости и сазнања, омогућавајући му да учи уз задовољство и припреми га за стварне догађаје, тј. буде му вежба за озбиљније задатке у животу, путем подражавања (Ељкоњин, 1981). Кроз игру деца истражују, смишљају задатке, проблеме и решавају их на себи својствен начин. На тај начин се „дечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 175). Посматрајући дечју игру изводљиво је пронаћи и протумачити шеме дечјег понашања, те их подстицати да формирају нове, потпомажући тако развој дечјих потенцијала и способности и стварајући услове за касније усложњавање.

Упознавањем свог окружења, кроз односе са другима, дете открива себе, стиче искуства и начине њиховог примењивања. У оквиру васпитно-образовног процеса, организованим садржајима и одговарајућим методама рада, детету се мора обезбедити да искуства преводи у сазнања, што се постиже стварањем повољне васпитне средине. Све што је дете раније научило, сва музичка знања и искуства која је стекло, требало би повезати, а децу оспособити да их искористе у сличним животним ситуацијама. У складу са тренутном концентрацијом детета и његовим стањем разумевања, у оквиру васпитно-образовног процеса, припремају се услови за усвајање нових музичких садржаја, стицање вештина и поспешивање музичких и других способности сваког појединца. Активним залагањем у музичким активностима у

вртићу, а касније у оквиру часова музичке културе у школи, деца ће испољити своју креативност и постати свесна својих могућности.

Ритам је један од значајних елемената у музичком развоју деце и само кретање у ритму је васпитни процес, који проистиче из органске повезаности музике, поезије и обликовања покрета, те можемо рећи да су ритам и покрет једно (Martin, 2005). Ритмичким кретњама потребно је закупити дете већ у првим развојним фазама. Многи музички захтеви, остварују се кроз ритмичке кретње, те уопште гледано, омогућавају и развој осећаја за рад, изграђивање односа појединца према колективу и обратно, развијање концентрације, пажње, способности правилног реаговања, дисциплине као и савладавање самог себе (Крамершек, 1961).

Ритмичке способности код своје деце родитељи би требало, у породичној средини, на време да препознају и усмере, а потом их васпитачи и учитељи даље подстичу, зналачки, доказујући да познају методiku ритма, да су упућени у начине, редослед, поступност и систематичност у раду. Такође је пожељно што раније константовати нижи ниво ритмичких способности код деце, јер ће применом одговарајућих облика рада и методских поступака, бити могуће радити на њиховом побољшању.

Сваки човек и дете су у бити уметници, јер непрестано теже да осмисле свој живот и учине га што занимљивијим и садржајнијим. Иако свако дете није подједнако надарено да се директно бави музиком кроз свирање, певање, играње, чак и компоновање, да би је разумели и заволели, довољно је да буду макар пријатељи оних који је стварају и њоме се баве. Тако ће научити да је поштују и осете њене чари и лепоте и на тај начин постану њени љубитељи.

Кроз покрет, а у складу са узрастом и могућностима, деца показују како ритам доживљавају и то њихањем главе, целог тела, чучањем, устајањем, ударањем ногу и руку, трчањем и многим другим покретима. Њиховом узрасту су блиске и инспиративне појаве из природе и дешавања из реалног живота, због чега их често опонашају, на пример: откуцаје срца, марширање, прескакање конопца, ритам кретања воза, куцање сата, пливање, и сл. Деца нам уз помоћ ових свакидашњих, једноставних кретњи, показују своје ритмичке предиспозиције, које су им усадили родитељи. Пошто су деци блиске, јер потичу из окружења, најпогодније су да их васпитаачи и учитељи искористе као очигледна средства, помоћу којих ће наставити да негују и подстичу ритмичке способности деце.

Период општег и музичког развоја деце, не престаје укључивањем, поред породичног система и других друштвених система, не завршава се одласком из вртића, а поново започиње поласком деце у школу. Дечји развој је постепени и континуирани процес, кога не можемо силом форсирати напред, док не сазри изнутра и избије (Каменов, 2008).

Коменски је сматрао да је васпитање значајан чинилац у развоју способности деце, без обзира на њихове индивидуалне предиспозиције. Пропусти у васпитању и образовању учињени у раном узрасту, неповратно су изгубљене прве прилике да се обезбеди што успешнији развој деце (Каменов, 2008).

У данашње време, културне и социјалне разлике међу породицама, а самим тим и међу децом су израженије и очигледније. Деца се међусобно разликују и по конституцији и физичким особинама, по свом биолошком ритму, по интелекту, по моторној спретности, по брзини усвајања знања, по начину успостављања комуникације као и способности да искажу или овладају својим емоцијама. Зато се у оквиру васпитно-образовног процеса предвиђа доследно поштовање разлика у свим фазама рада са децом.

Васпитачи и учитељи ће допринети ублажавању и превазилажењу индивидуалних разлика међу децом, а самим тим допринеће ублажавању и превазилажењу друштвених разлика међу породицама, тј. међу људима.

Потребно је схватити да је васпитно-образовни процес недељиви део детињства, начина живота и културе деце и друштва у целини (Кон, 1988). Њега никако не можемо посматрати само као усвајање програмских садржаја, него је у обзир потребно узети и друге чиниоце његове ефективности, просторно-организационе и социјалне, вишесмерну сарадњу, атмосферу у којој се ради, методе које примењују васпитачи и учитељи као и савременији приступ за стварање услова за „пуновредан психички и физички развој“ (Каменов, 1997: 38) деце и омогућавање максимума слободе у кретању и изражавању.

У тежњи да се оствари што виши ниво развоја дечјих музичких способности, морамо се ослањати на посматрање и подстицање деце, размишљање и индуктивно закључивање. Васпитање и образовање у свим друштвеним системима требало би да се усагласи са дечјом природом и његовим потребама, јер ће једино тако „хармонија коју је Бог унео у природу“, важити и бити постигнута и за човека, друштво и само васпитање (Каменов, 2008: 84).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Недостатак добре сарадње на релацији породица и вртић, а потом и школа, у оквиру музичког васпитања и образовања, поготово у периоду када је она неопходна за развој музичких способности код деце, може имати ненадокнадиве последице на квалитет развоја тих музичких способности (ритмичких као и појединих елемената ритмичких способности).

Заједничко настојање породице, васпитача, а потом учитеља, да на прави начин подстакну и доведу музички развој детета, у складу са инди-

видуалним могућностима сваког појединца, до личног максимума, а при том остваре музичке захтеве постављене пред васпитно-образовне установе, тј. пред реализаторе тог процеса – васпитаче и учитеље, идеал је коме треба тежити.

Музичке активности, игре, сваки музички догађај или дешавање у породици, вртићу и школи, неопходно је да се одвија без узајамног пребацивања. Успешан однос и сарадња међу њима мора да се заснива на доброј комуникацији, поштовању, поверењу, толеранцији, разумевању, уважавању, а све у циљу потпунијег сагледавања могућности подстицања дејих музичких способности. Најчвршћа карика у сарадњи су родитељи и стручни кадар васпитно-образовних установа. Родитељи ће пружити потребне информације васпитачима и учитељима, које ће они употребити као основу и добар старт за обликовање васпитно-образовног процеса у складу са индивидуалним потребама и могућностима сваког детета.

Сарадња мора да се оствари и између васпитача и учитеља, а њиховим личним залагањем да се извршати приближавање садржаја, метода и облика рада у музичком одгоју, чиме ће дисконтинуитет у њиховом односу бити успешно превазиђен. Тек тада, кооперација, обједињена у тројство, може деловати у потпуности и представљати успешан чинилац побољшања музичких (између осталих и ритмичких) способности деце. Слично као што религија представља „систем мисли или деловања заједнички некој групи, који појединцу даје темељну оријентацију и објекат преданости“ (Фром, 2002: 29), тако и сва три друштвена система, породица, вртић, школа, иако трпе многе трансформације у начину функционисања, динамици рада, структури, интеракцији међу учесницима у васпитно-образовном процесу, морају бити кохерентна заједница, коју ће карактерисати обележја као што су међусобна брига, помагање и инвентивност, чинећи је тако „ненадокнадивом животном и васпитном базом сваке индивидуе“ (Зуковић, 2009: 383).

Васпитно-образовне установе, вртић и школа, морају бити више од установа у којој се деца социјализују и уче у структурираној средини, потпомогнути функционалном породицом (Зуковић, 2008). Крајњи циљ васпитно-образовног рада у вртићима и школама је формирање еманциповане личности, детета које ће бити свесно својих могућности, креативно, отворено за комуникацију и сарадњу, задовољно у односу са другима, код које ће физичка, интелектуална, социјална и емоционална својства као и развијене личне карактерне црте и индивидуалне склоности бити избалансиране и однеговане (Каменов, 1997).

Као што здраву, снажну и функционалну породицу карактерише успешно породично функционисање које подразумева кохезивност, адаптивност и позитивну комуникацију (према Зуковић, 2008), тако и васпит-

но-образовни систем мора остварити функционалну сарадњу на релацији родитељ-васпитач, родитељ-учитељ, васпитач-учитељ.

Остваривањем одговарајуће повезаности међу њима, биће створена могућност да се потенцијали и музичке предиспозиције деце развију до максимума, са могућношћу да их примене и користе у даљем школовању и животу.

ЛИТЕРАТУРА

Андрек (2003): Едит Андрек, Значај предшколског васпитања и образовања за даљи успех у школовању, *Педагошка стварност*, 7-8, 622-633.

Братић, Филиповић (2001): Томислав Братић, Љубица Филиповић, *Музичка култура у разредној настави*. Приштина – Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини – Факултет уметности у Приштини.

Будимир-Нинковић (2006): Гордана Будимир-Нинковић, *Савремена породица и школа*. Јагодина: Учитељски факултет.

Васиљевић (1999): Зорислава Васиљевић, *Теорија рита са гледанија музичке исмености*. Београд: Универзитет уметности.

Васиљевић (2000): Зорислава Васиљевић, *Методика музичке исмености*. Београд: Академија.

Гајић (2007): Оливера Гајић, *Прилози методички васпитно-образовној ради*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.

Глигоријевић (1957): Босилка Глигоријевић, *Дечја игра и њена васпитна вредност*. Београд: Издавачко предузеће Рад.

Грујић-Гарић (2008): Габријела Грујић-Гарић, Деловање на развој слушних и ритмичких способности под утицајем различитих програма музичког васпитања на предшколском узрасту, *Иновације у настави-часопис за савремену наставу*, 21-4, 91-101, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

Ђорђевић (1985): Биљана Ђорђевић, *Савремена породица и њена васпитна улога*. Београд: Просвета.

Ђурковић-Пантелић (1998): Мирјана Ђукић-Пантелић, *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача у Шапцу.

Ељкоњин (1981): Данијел Ељкоњин, *Психологија деце и игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Зуковић (2006): Слађана Зуковић, Значај интердисциплинарног приступа у теоријском и емпиријском проучавању савремене породице, *Европске димензије промена образовног система-Зборник радова*, 4-1, 235-247, Нови Сад: Филозофски факултет.

Зуковић (2008): Слађана Зуковић, Функционалност породице у условима друштвених промена: карактеристике, димензије и ресурси, *Европске димензије промена образовног система-Зборник радова*, 4-4, 113-131, Нови Сад: Филозофски факултет.

Зуковић (2009): Слађана Зуковић, Слика о породици и породичним односи-мау времену транзиције, *Европске димензије промена образовног система-Зборник радова*, 4-5, 367-385, Нови Сад: Филозофски факултет.

Ивановић (2007): Нада Ивановић, *Методика ошћее музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике.

Каменов (1997): Емил Каменов, *Модел основа програма васићино-образовног рада са предшколском децом*. Нови Сад – Београд: Одсек за педагогију Филозофског факултета – Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије.

Каменов (1999): Емил Каменов, *Предшколска педагогија, књига група*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов (2006): Емил Каменов, *Васићино-образовни рад у дећем вршћу*. Нови Сад: Драгон.

Каменов (2008): Емил Каменов, *Васићиање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике.

Клеменовић (2009): Јасмина Клеменовић, Остваривање права детета у систему предшколског васпитања и образовања Србије, *Пресећкее квалитетног развоја предшколског дећееа*, 88, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини.

Кон (1991): Исак Кон, *Деје и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Копас-Вукашиновић (2006): Емина Копас-Вукашиновић, Улога игре у развоју деце предшколског и млаћег школског узраста, *Зборник Инстичута за педагошка истраживања*, 38-1, 174-189, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Крамершек (1961): Јосип Крамершек, *Рићам крећања у вежбању и ири*. Загреб: Задружна књига.

Martin (2005): Karen Martin, Expressions in Motion: A Study of Dalcroze Eurhythmics in the Context of Aaron Copland's „Appalachian Spring”, <http://hti.math.uh.edu/curriculum/units/2004/05/04.05.05.pdf>

Матовић (1991): Наташа Матовић, Схватање васпитача и учитеља о припреми деце за школу, *Настава и васићиање*, 1-2, 60-73.

Мирковић-Радош (1983): Ксенија Мирковић-Радош, *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Нешић (2003): Владимир Нешић, *Музика, човек и друштво*. Просвета: Ниш 2003.

Плавша, Поповић (1961): Душан Плавша, Боривоје Поповић, *Музика у школи I*. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

Станковић (2002): Емилија Станковић, *Методички асећии*. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.

Стевановић (1990): Борислав Стевановић, *Педагошка психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трнавац, Ђорђевић (1992): Недељко Трнавац, Јован Ђорђевић, *Педагогија*. Београд: Научна књига.

Фром (2002): Ерих Фром, *Психоанализа и религија*, Подгорица – Никшић: Јасен – Октоих.

Хорват (1986): Лудвик Хорват, *Предшколско васићиање и интелектуални развој*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ivana M. Milic

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of didactic and methodology science

THE COOPERATION BETWEEN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILY

Summary: The paper analyses the relationship between the educational institutions and family. The discontinuity in the relationship of the family and educational institutions (preschool institutions and schools) was taken into account. It is confirmed that traditional regulations of the behavioural patterns that are acquired in the family such as humanism, moral, patriotism, etc. have the significant role in children's upbringing. The significance and the necessity of the cooperation put new demands for the more effective ways in overcoming the obstacles in the cooperation of the family and these institutions. It is concluded that the ideal way to establish the cooperation is the positive communication.

Key words: family, preschool institutions, primary school, children's musical development, rhythmical abilities.

Јелена Д. Станисављевић
Универзитет у Београду
Биолошки факултет
Драган З. Ђурић
Гимназија „Бранислав Петронијевић“ Уб

УДК: 371.3::57
371.315.7
ИД БРОЈ: 192086796
Стручни рад
Примљен: 11. фебруар 2012.
Прихваћен: 21. април 2012.

ЕФЕКАТ ПРИМЕНЕ ПРОБЛЕМСКЕ НАСТАВЕ БИОЛОГИЈЕ НА ТРАЈНОСТ И КВАЛИТЕТ СТЕЧЕНИХ ЗНАЊА

Апстракт: У овом раду је испитивана ефикасност примене проблемске наставе биологије (еколошки програмски садржаји: Животне заједнице мора; седми разред основне школе) у погледу трајности и квалитета стечених знања код ученика. У циљу реализације задатака овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама. У истраживању је учествовало 177 ученика седмих разреда из четири основне школе (територија општине Ваљево) који су били груписани у једну експерименталну и једну контролну групу. Експерименталном методом је утврђен позитиван утицај примене проблемске наставе биологије на трајност и квалитет стечених знања код ученика у испитиваној наставној области.

Кључне речи: проблемска настава биологије, трајност знања, еколошки програмски садржаји, основна школа.

УВОД

Настава биологије подразумева широк спектар компилације различитих облика, метода и средстава наставног рада. Усклађивање напред наведених елемената у јединствени интегрални систем води оптимизацији и унапређењу наставног процеса биологије у целини. Томе доприноси и резултати експерименталних истраживања ефикасности различитих елемената наставе, који треба да дефинишу даље смернице у реализацији квалитетне наставе биологије (Станисављевић, Радоњић, 2009).

Истаживање у школи саставни је део укупног рада сваког наставника. Квалитетан рад наставника није могућ уколико тај рад не почива на ис-

траживањима (Поткоњак, Трнавац, 1998). Она омогућавају наставнику да „сними“ односно утврди стање и квалитет сопственог рада и да увођењем различитих иновативно-организационих елемената наставу побољша и унапреди.

Учење путем решавања проблема је највиши облик учења који се трансформише у мишљење и стваралаштво. То доприноси постизању више дидактичких и посебних методичких циљева у наставном процесу биологије. Проблемску наставу биологије треба да карактерише: постојање тешкоћа приликом решавања одређених проблема, новина ситуације и усмерене самосталне активности ученика ка решавању задатог проблема (Duch et al., 2001). При томе, потребно је остварити високу мотивацију код ученика, као и динамику процеса мишљења (до развијања апстрактног мишљења) (Prince, 2004; Sawyer, 2006).

Проблемска настава подразумева више сукцесивних етапа као што су: постављање проблема, налажење принципа решења (избор рационалне хипотезе), анализа проблема, процес решавања проблема и доношење закључака. Могу се презентовати проблеми интерполације (када су познате чињенице почетне ситуације, као и циљ) или проблеми екстраполације (када су познати појединачно циљ или чињенице, или када ништа од тога није познато) (Продановић, Ничковић, 1974).

Проблемска настава треба да изведе данашњу школу на виши ниво – од стицања знања ка развоју ученичких стваралачких способности, што значи да наставни процес треба да буде процес мисаоне активности ученика. У њој суштински мора да се измени и улога наставника који би требало да буде не испоручилац готових знања и решења него и сарадник и организатор такве наставе у којој ће ученици самостално решавати проблеме и тако развијати своје апстрактно мишљење и укупне менталне капацитете (Вилотијевић, 2008). У овом моделу наставе се рутински део наставничког ангажовања на преношењу знања, чињеница и података смањује, а повећава се његова креативна улога планера и стратега укупног тока наставног процеса (Трнавац, 2005).

Овај дидактички модел оспособљава ученике за самосталан рад и учење, подстиче на већу активност, повећава њихову самосвест и омогућава увид у знање и разумевање ученика (Трнавац, Ђорђевић, 2002).

У неколико студија је потврђена ефикасност примене проблемске наставе у општим биолошким (Chin & Chia, 2000) и посебним еколошким наставним садржајима (Станисављевић, Ђурић, 2010), као и садржајима који се тичу заштите животне средине (Yu Ying, 2003) и популационе екологије (Ergazaki & Zogza, 2008).

Разматрајући посебно програмске еколошке садржаје, а узимајући при томе у обзир и узраст ученика, може се закључити да би имплементи-

рање управо проблемске интерполације било прикладно за реализацију овог типа наставе. Потребно је при томе, анализирати ефикасност оваквог дидактичког модела у погледу трајности и квалитета стечених знања код ученика у испитиваној наставној области.

Овај рад је резултат једног дела спроведеног опсежног педагошког истраживања у оквиру кога су сагледани различити ефекти примене проблемске наставе биологије (опсег, квалитет и трајност стечених знања код ученика).

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ овог истраживања је провера примене проблемске наставе биологије у односу на трајност и квалитет стечених знања унастави биологије (VII разред основне школе, наставна област Животне заједнице мора).

Основна хипотеза од које се полази је та да не постоји статистички значајна разлика у остваривању резултата на поновљеном (ретесту) испитивању знања између ученика експерименталне (Е) и контролне групе (К) након увођења експерименталног фактора (примена проблемске наставе) у експерименталну групу.

Алтернативна хипотеза гласи: Постоји статистички значајна разлика у савлађивању еколошких програмских садржаја (на ретесту) између експерименталне и контролне групе ученика. Очекује се разлика у постигнућима ученика на финалном и ретесту. Задатак је утврдити и измерити ту разлику у експерименталној и контролној групи ученика, те упоредити квалитет и трајност стечених знања међу овим групама ученика.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је учествовало укупно 177 ученика седмих разреда из четири основне школе (ОШ „Сестре Илић“, ОШ „Прва основна школа“, ОШ „Милош Марковић“, Доње Лесковице и ОШ „Милован Глишић“, Ваљевска Каменица) на територији општине Ваљево. У циљу остваривања задатака овог рада, примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама ученика [експериментална (Е) и контролна (К)]. Ученици из осам одељења су груписани у једну Е и једну К групу (Killertmann, 1998).

Обе групе су уједначене на почетку експеримента пре увођења експерименталног фактора применом више педагошких инструмената (број ученика, однос полова, провера општег знања из екологије применом иницијалног теста).

Иницијални тест знања из екологије је састављен од укупно десет задатака који се односе на три широке категорије когнитивног домена: познавање чињеница (I ниво/ранг знања), разумевање појмова (II ранг) и примена знања (III ранг) (Bloom, 1956). Задаци се односе на све еколошке програмске садржаје који претходе садржајима који се односе на Животне заједнице мора. Максимум поена које ученик може да оствари на иницијалном тесту је сто.

Након уједначавања експерименталне и контролне групе, приступило се увођењу експерименталног фактора у експерименталну групу (обрада напред наведене наставне области путем проблемске наставе). Реализација проблемске наставе биологије се одвијала у неколико фаза: постављање проблема, налажење принципа решења, анализа проблема, процес решавања проблема и доношење закључака. Ученици су на основу претходно припремљеног материјала (наставних листова, слика, фотографија, схема и текста у уџбенику) путем групног облика наставног рада, утврђивали проблеме са којима се сусрећу организми у различитим екозонама мора. Потом су те проблеме анализирали, налазили принципе и решења, односно доносили закључке у вези са задатом темом. Сви кораци у реализацији овог типа проблемске наставе су вођени и реализовани уз помоћ наставно-инструктивних листова на којима су била дефинисана проблемска питања за разматрање (за сваку групу ученика посебно). Решавањем задатих проблемских питања, ученици су sukcesивно прошли кроз све етапе проблемске наставе на задатом еколошком програмском садржају.

Са ученицима контролне групе, обрада наставне области Животне заједнице мора, реализована је информационо-илустративном (класичном-предавачком) наставом. Ученици контролне групе нису имали прилику да самостално и у групи сарађујући, разматрају дате садржаје и доносе сопствене закључке.

У циљу провере стечених знања код ученика у проблемској и класичној настави биологије, примењен је финални тест знања. Њиме је измерен квантитет и квалитет стечених знања у испитиваној наставној области за обе групе ученика. Финални тест је састављен од девет задатака (сврстаних такође у напред наведена три ранга) који по садржају одговарају датој наставној области. Максимум поена које ученици могу да остваре у финалном тесту је сто (као и на иницијалном).

Након обављеног иницијалног и финалног мерења, два месеца од реализације финалног теста знања, поновљено је тестирање (ретест) истих група испитаника (експерименталне и контролне) уз помоћ финалног теста знања, са циљем да се утврди трајност и квалитет стечених знања код ученика у наставној области Животне заједнице мора.

За спровођење овог истраживања, осим тестова знања (иницијалног и финалног) коришћени су: школска документација, наставни листови, адекватни текстуални материјали и цртежи.

Обрада података и резултата је обављена применом основних статистичких метода/табела-дескриптивне статистике (сума, процентуална учесталост, аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације и t-тест за тестирање разлика између истоврсних статистичких показатеља). Све поменуте анализе су спроведене уз помоћ статистичког софтверског пакета Statistica 6 (StatSoft Inc. 2001).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

ПОСТИГНУЋЕ УЧЕНИКА НА РЕТЕСТУ

Резултати ретеста су приказани у табелама 1, 2, 3 и 4.

У табели 1 је представљен успех експерименталне (Е) и контролне (К) групе ученика на ретесту (број бодова и проценат по ранговима и у целини).

Табела 1. Успех ученика експерименталне (Е) и контролне (К) групе на ретесту (број поена и проценат по ранговима и у целини)

Групе	Број ученика	Ранг I		Ранг II		Ранг III		Укупно	
		Број бодова	%	Број бодова	%	Број бодова	%	Број бодова	%
Е	80	1972	79,52	1692	64,09	1395	48,44	5059	63,24
К	76	1675	71,10	1402	55,90	1092	39,91	4169	54,86
Σ	156	3647	75,31	3094	60,00	2487	44,17	9228	59,05

Експериментална група је била успешнија од контролне групе у ранговима и у тесту у целини (I ранг Е= 79,52 % 0: К= 71,10 %; II ранг Е=64,09 % : К=55,90 %; III ранг Е=48,44 %: К= 39,91 % и на тесту у целини Е=63,24 %: К=54,86 %). Иако код обе групе остварени резултати на ретесту показују разлике, то се ипак не може са сигурношћу тврдити да су разлике и статистички значајне. Због природе узорка, постојање статистички значајних разлика између узорака доказује се тестирањем разлика њихових аритметичких средина, односно t-тестом (Student, 1908; Кундачина, Банђур, 2003).

Упоредивањем просечних вредности остварених резултата по ученику (табела 2) уочавају се јасне разлике по ранговима и у тесту у целини између ученика експерименталне и контролне групе (I ранг: 2,61 поена у корист Е-групе; II ранг: 2,70 поена у корист Е-групе; III ранг: 3,07 поена у корист Е-групе и на тесту у целини 8,38 поена у корист Е-групе). На ретес-

ту у I рангу задатака и на тесту у целини вредности t-коэффицијената су далеко изнад граничне вредности од 2,58 (за ниво поверења од $p=0,01$), док су за II и III ранг задатака t вредности веће од 1,96 (за ниво поверења од $p=0,05$) (I ранг $t=3,50 > 2,58$; II ранг $t=2,57 > 1,96$; III ранг $t=2,31 > 1,96$; укупно $t=3,35 > 2,58$). Због тога се на основу t-теста може са сигурношћу констатовати да су разлике, у оствареним поенима на ретесту, статистички значајне и то у корист експерименталне групе. Бољи резултати на ретесту ученика експерименталне групе могу се приписати начинима савладавања наставних садржаја у области Животне заједнице мора, јер је експериментална група то градиво савладала реализацијом проблемске наставе, а контролна група класичном предавачком наставом.

Табела 2 Основни статистички показатељи експерименталне (Е) и контролне (К) групе и резултати t-теста између група на ретесту (по ранговима и у целини); * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$) (\bar{X} – средња вредност; S – стандардна девијација; V – коефицијент варијације)

Групе	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V
Е	24,65	4,76	19,32	21,15	6,49	30,69	17,44	8,34	47,81	63,24	15,92	25,18
К	22,04	4,54	20,61	18,45	6,63	35,96	14,37	8,23	57,29	54,86	15,31	27,91
T-тест Е:К	3,50**			2,57*			2,31*			3,35**		

Да би се у целини сагледао степен ефикасности примене проблемске наставе биологије у испитиваној наставној области, морају се статистички проверити и појединачне корелације остварених резултата у финалном и ретесту за Е и К групу.

ПОРЕЂЕЊА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ И КОНТРОЛНЕ ГРУПЕ НА ФИНАЛНОМ И РЕТЕСТУ

У табели 3 су упоредо представљени резултати финалног и ретеста по ранговима и у целини. Јасно се уочава постојање разлика између Е и К група у сва три ранга и у целини. То наводи на закључак да су обе групе оствариле слабије резултате на поновљеном тестирању (евидентан је процес заборављања у обе групе), али су резултати по ранговима и у целини мање лоши у Е групи, у односу на К групу ученика. Стечено знање, које се односи на обраду градива реализацијом проблемске наставе је трајније и квалитетније код ученика Е групе. У К групи евидентна је статистички значајна разлика у свим ранговима задатака на финалном и ретесту. Ове

разлике се могу сматрати последицом знатно бржег смањења трајности и квалитета стечених знања у К групи.

Табела 3. Упоредни преглед основних статистичких показатеља експерименталне (Е) и контролне (К) групе на финалном (Ф) и ретесту (р)

Групе	Ранг I			Ранг II			Ранг III			Укупно		
	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V	\bar{X}	S	V
Еф	24,23	6,00	24,78	21,66	8,73	40,28	20,47	9,86	48,14	66,34	21,97	33,12
Ер	24,65	4,76	19,32	21,15	6,49	30,69	17,44	8,34	47,81	63,24	15,92	25,18
Кф	22,74	6,10	26,81	21,00	7,24	34,48	15,96	9,80	61,39	59,70	18,78	31,45
Кр	22,04	4,54	20,61	18,45	6,63	35,96	14,37	8,23	57,29	54,86	15,31	27,91

У табели 4 су приказане вредности t-кофицијената по ранговима и у целини, на основу релације између аритметичких средина остварених резултата на финалном и ретесту, код обе групе ученика. Осим у првом рангу задатака, у свим осталим ранговима и на тесту у целини, код ученика Е групе, евидентна је разлика у корист финалног теста знања. У трећем рангу та разлика је и изразито статистички значајна (I ранг $t = -0,51$; II ранг $t = 0,40$; III ранг $t = 2,14^*$; и укупно $t = 1,04$), што се може протумачити чињеницом да је ретенција знања у том рангу слабија у односу на први и други ранг задатака. Међутим, висок ниво успешности задржава се чак и у III рангу (48,44%, Табела 1). Разлика између финалног и ретеста у целини (тј. сви рангови задатака збирно) није статистички значајна, што наводи на закључак да су ученици у високом проценту задржали знање из ове наставне области и после временског периода од два месеца.

Табела 4. Резултати t-тестова (по ранговима и у целини; * – $p < 0.05$) између успеха група на финалном (Еф и Ер) и ретесту (Кф и Кр)

Релације	Ранг I	Ранг II	Ранг III	Укупно
Еф:Ер	-0,51	0,40	2,14*	1,04
Кф:Кр	0,81	2,30*	1,10	1,77

Упоређивањем резултата успеха ученика контролне групе (К) на финалном (Кф) и ретесту (Кр), t-тестом је утврђено да постоје разлике по ранговима и у целини. Статистичка значајност је евидентирана у II рангу задатака ($t = 2,30^*$, Табела 4). Низак ниво успешности у III рангу задатака (39,91%, Табела 1) К групе у односу на Е групу (разлика од 8,53%, Табела

1) испољава се у задацима који се односе на примену стеченог знања (након два месеца).

На основу напред наведених статистичких показатеља може се са великом поузданошћу тврдити да је експериментални фактор (проблемска настава биологије) у реализацији постављених еколошких програмских садржаја, управо имплицирао већи опсег (сумарно резултати за сва три ранга задатака) и квалитет знања (резултати успешности за III ранг задатака) на ретесту у Е групи. Другим речима, ученици Е групе су и после два месеца од решавања финалног теста знања, успешно задржали стечено знање у области Животне заједнице мора. Таква ретенција знања се може приписати управо реализацији напред наведених еколошких програмских садржаја путем проблемског дидактичког модела наставе биологије.

У односу на Е групу, К група ученика је остварила статистички значајно слабије резултате на оба теста. Поређењем ових резултата, констатујемо да су ученици К групе имали знатно слабију ретенцију знања након два месеца од финалног тестирања.

Такође, знатно је слабији резултат К групе на ретесту (Кф) у односу на остварени резултат на финалном тесту (Кр). Експериментална група јесте остварила слабији резултат на ретесту, у односу на финални тест, али у много мањој мери него К група. На основу тога се може закључити да је остварена већа трајност стечених знања у Е у односу на К групу, након увођења експерименталног фактора (примена проблемске наставе).

ЗАКЉУЧЦИ

Провера ретенције знања (ретест), обављена 60 дана након финалног тестирања, недвосмислено показује да је експериментална група стекла већу трајност и квалитет стечених знања у односу на контролну групу, јер међу њима постоји статистички значајна разлика.

Нулта (основна) хипотеза о постојању једнакости нивоа стечених знања ученика експерименталне и контролне групе на ретесту се одбацује са 5,00% ризика. Остварени резултати ученика Е и К групе на ретесту потврђују алтернативну хипотезу истраживања да ће се применом проблемске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја (Животне заједнице мора) повећати трајност и квалитет стечених знања код ученика.

Значајно бољи остварени резултати Е групе на финалном и ретесту су показали да је примена проблемске наставе биологије позитивно утицала на остваривање трајности и квалитета знања код ученика, у испитиваној наставној области.

Програмске еколошке садржаје Животне заједнице мора, ученици много ефикасније упознају и усвајају применом проблемске наставе биологије и дуго задржавају квалитет тако стечених знања.

На основу напред наведеног, потребно је у пракси интензивирати примену проблемске наставе биологије, превасходно у реализацији еколошких програмских садржаја. У ту сврху, треба перманентно упознавати и оспособљавати наставнике са начинима за конципирање проблемских дидактичких модела наставе биологије. Они ће на тај начин постати не само реализатори наставе, већ и њени успешни креатори и организатори. Наставници који су учествовали у овом истраживању, радо су прихватили нови приступ рада, а самим тим и нову улогу у наставном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

Bloom B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Chin, C. & Chia, L.G. (2000): Implementing problem-based learning in biology. In: Tan, O.S., Little, P., Hee, S.Y., & Conway, J. (Eds.), *Problem-based learning: Educational innovation across disciplines. Proceedings of the 2nd Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning*, 136-145.

Duch, B.J., Groh, S.E. & Allen, D.E. (Eds.). (2001): *The Power of Problem-based Learning* (1st ed.). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Ergazaki, M. & Zogza, V. (2008): Exploring lake ecology in a computer-supported learning environment. *Journal of Biological Research*, 42(2), 90-94.

Killermann, W. (1998): Research into biology teaching methods, *Journal of Biological Education*, 33 (1), 4-9.

Кундачина, М., Банђур, В. (2003): *Методолошки практикум*, Ужице: Учитељски факултет

Поткоњак, Н., Трнавац, Н. (1998): *Инструменти за рад школског педагога*, Београд: Педагошко друштво Србије

Prince, M. (2004): Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974): *Дидактика за студенте V и VI године педагошке академије за разредну наставу* (II издање), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sawyer, R.K. (Ed.). (2006): *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (1st ed.). New York: Cambridge University Press.

Станисављевић, Ј., Ђурић, Д. (2010): Анализа ефикасности примене проблемске наставе биологије у реализацији еколошких програмских садржаја у основној школи, *Иновације у настави-часопис за савремену наставу*, 23(1), 104-110

Станисављевић, Ј., Радоњић, С. (2009): *Методика наставе биологије*. Београд: Биолошки факултет Универзитета у Београду.

StatSoft, Inc. (2001): Statistica (data analysis software system), version 6. <http://www.Statsoft.com>.

Student (Gosset, W.S.) (1908): The probable error of mean, *Biometrika*, 6, 1-25.

Трнавац, Н. (2005): Школска педагогија-предавања и чланци (књига II), Београд: Научна књига-комерц

Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (2002): Педагогија, Београд: Научна књига нова-Инфохоме

Вилотијевић, М. (2008): Дидактика I: Предмет дидактике, Београд: Школска књига

Yu Ying (2003): Using problem-based teaching and problem-based learning to improve the teaching of electrochemistry. *The China Papers*, July-2003, 42-47.

Jelena D. Stanisavljević

Faculty of Biology, University in Belgrade

Dragan Z. Djurić

Gymnasium „Branislav Petronijević“, Ub

EFFECTS OF APPLICATION OF PROBLEM-BASED BIOLOGY TEACHING ON DURABILITY AND QUALITY OF ACQUIRED KNOWLEDGE OF BIOLOGY

Summary: The text analyses the efficiency of application of solving problems in biology teaching (Ecological teaching area: Biocenoses in sea; seventh grade; primary school) regarding durability and quality of acquired knowledge. In order to find this out a pedagogic experiment was conducted with two parallel groups of students (summary 177 students from four primary schools; administrative area Valjevo). The experimental method confirmed a positive influence of application of problem-based biology teaching on durability and quality of acquired knowledge in examined teaching area.

Key words: problem-based biology teaching, durability of knowledge, ecological teaching area, primary school.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Миланка Ј. Бабић
Филозофски факултет, Пале

УДК: 811.163.41'38(049.32)
821.163.41.09:81(049.32)
811.163.41'373.612.2(049.32)
ИД БРОЈ: 192087052

Примљен: ??????

Прихваћен: ??????

О СТИЛИСТИЦИ, ИЗ ЛИНГВОСТИЛИСТИКЕ

Стилистичка значења и зрачења М. Ковачевића, Филозофски факултет, Ниш, 2011, стр. 280

Писати о Милошу Ковачевићу као аутору књиге о огледима из лингвистичке стилистике није незахтјеван задатак. Главни, супсумирајући разлог за све остале јесте тај што управо он спада међу најпознатије и најпризнатије српске лингвостилисте у чијим се радовима самјеравају и интерферирају општелингвистичка начела са србистичким, реторичко-поетолошка са стилистичким, па то нужно подразумева да онај ко приказује његову књигу бар дијелом познаје и начин његовог мишљења у науци и резултате његовог рада, а самим тим и да је упознат са литературом и терминологијом из датих области, да влада широким и захтјевним научним и методолошким инструментаријем да би могао да правилно интерпретира ставове овог аутора. Уз то, ваља имати на уму и његову плодну библиографију, а објавио је преко тристо научних радова, више од двадесет уџбеника и 20 књига. Све то обавезује на озбиљан и систематичан преглед резултата његовог рада који се осликавају и у књизи *Стилистичка значења и зрачења*, објављеној 2011. године у издању Филозофског факултета из Ниша.

Ова књига садржи 280 страна, односно десет огледа, сврстаних у два поглавља. У прво поглавље, названо *Стилистички огледи*, укључено је осам, како их сам аутор у поговору одреди, „истраживачких радова“, док су у другом поглављу само два „прегледна рада“, али врло вриједна по значају из два разлога – прво јер је у њима дата суштина стилистичких погледа Новице Петковића, једног од највећих српских стилистичара, па и наслов тог поглавља - *Велики стилистичар* - одговара и његовом значају, а друго зато што су то методолошки више него добри прегледни радови, значајни за стилистику као науку и њено схватање из угла српских стилистичара или лингвостилистичара.

У првом поглављу заступљени су следећи радови: *Структурно-семантичке особине фигура негације* (9-32), *Међуоднос тшшова јовора у причама Милисав Савића* (33-71), *Структурно сушшасшво поезије Срећена Вуковића* (73-83), *Сшшско-језичке карактеристике* Родослова *Мирољуба Сшојановића* (85-115), *Мимолошки језичко-сшшлски шосшшшци у Вуковој азбуци Душана Раговића* (117-136), *О сшшлу и језику Јевша Дедјера* (137-169), *Исшрейлешеносш кшшжешвеншмјешничкој и научној сшшлу у Душшевој кшшзи о шрофу Сави Владиславићу* (171-193) и *Неолошзмш Лазе Косшшћа у свешшлу шешшвих шшшлега на сршски језик* (195-211).

Будући да аутор у свом научном изразу достигао врло висок степен апстракције, то би за приказивање шегових радова из ове прве групе било неопходно претходно дати много термилошких појашшења метајезика лингвостилистике и уопште статуса посматраних јединица и у србистичкој и широј литератури, узурално код Ковачевића и у античкој реторици, па нам се учинило изводљивим скренути пажњу само на неке од радова из овог поглавља, који репрезентују ауторов истраживачки поступак и шегове критеријуме. Ти радови показују такође да је за озбиљан приступ стилистици, као науци о стилским могућностима српског језика, увијек неопходно познавати општелингвистичке језичко-системске принципе, инваријанте које су важеће за језик уопште јер оне, односно избор из ших или одступање од ших, омогућују шено утемељење на научним критеријумима. Можда би се управо тај принцип – *залашње за научне критеријуме у језичкој анализи и уошшшш у бављењу језиком* – могао поставити као централно начело које овај аутор у својим радовима увијек заступа, било да су они истраживачки, било пак прегледни. Тако у првом раду *Структурно-семантичке особине фигура негације* (9-32), дајући преглед фигура у чијој је фигуративности негација експлицитни или имплицитни услов, супсумирајући их под термином *фшшуре негације*, за који јасно каже да је условно узет, тј. да је прије тога у литератури о реторичким фигурама и незаузет и још неовјерен, недвосмислено издваја критеријуме на основу којих обједињује велики број фигура у структурно-семантичку класу. Да би се нека од фигура издвојила као фигура негације, неопходно је да је у шиховој структури или у шиховом значењу заступљена негација. Негација је код тих фигура „*нужна структурна или семантичка компонента*“ (9). То су, дакле, фигуре које у свом саставу садрже одричну конструкцију и/или оне које одричност манифестују на значењском плану. Тако се као критеријуми за издвајање фигура негације узимају и структурно-експлицитни и семантички, при чему се у другом случају негацијска компонента без изузетка реализује у значењу неодричне форме. Према тако постављеном критеријуму издваја следеће фигуре негације: 1) *лшшшшш*, 2) фигуре са иронијским отклоном као што су *иронија*, *сарказам*, *дијасирам*, *хариеншшизам*, *мимеза*, *асшшеизам* и

акизам, 3) *иреџерицију*, 4) *агинаџон*, 5) *фиџуру џорицања и џврђења* и б) *реџоричко џиџање*. Све дате фигуре аутор даје у прегледу, о некима од њих писао је и раније у радовима и у књизи *Сџилисџика и џрамаџика сџилских фиџура*, али у овоме раду јасно разграничава када је услов за издвајање фигуре структурни, када семантички. Овај рад се не да парафразирати, да се само научити, па зато на поткритеријуме за поткласификацију у оквиру неке од датих фигура упућујемо у оквиру фигуре порицања и тврђења. То је фигура која се реализује тако што се неком појму додаје њему супротни, негирани појам, с циљем истицања примарног садржаја, а не његовог побијања. У оквиру те фигуре, на основу улоге негације у њеној структури и типа везивне ријечи у тој конструкцији, издвајају се подтипови као што су: а) таутолошки реализовано тврђење и порицање јер се садржај понавља једном у форми потврдне, а други пут у форми одричне конструкције (нпр. *кафана им ради, није да не ради* - 22), б) адверзативна конструкција са везницима *већ, но* и *нејо*, у којој је супротни садржај само формално супротан, док смисаоно и стилски подразумева градирање (нпр. *Ево среће за свакој Ровчанина / Не Ровчанина, но свакој Црнојорца! / Не Црнојорца, но свакој Србина! / Не Србина, но свакој мученика!* - 24), в) трећи тип је конструкцијски хомоформан са другим, тј. у питању је адверзативна конструкција повезана такође везницима *но, нејо, већ*, која семантички укључује парцијалну, комуникативно редувантну негацију, али стилистички врло експресивну (нпр. *У овај живој си џослај не да имаи срећу, нејо да је заслужиши* - 24/25). Навођење негираног појма служи за истицање и градирање позитивног. Уз ова три типа, Ковачевић наводи и њима сродан, њима супституентан подтип уведен *а не* конструкцијом (нпр. *То је џунџла, а не џрад* - 25). Такође најављује и продубљивање анализе у вези са фигуром порицања и тврђења, у будућим радовима.

У огледу *Међуоднос џиџова џовора у џричама Милисав Савића* (33-71) Савићев стваралачки поступак анализира кроз разноврсне типове ауторског и туђег говора, издвојивши у оквиру сваког и бројне комбиноване подтипове њиховог прожимања. На основу проведене анализе, богате примјерима, закључује да је у Савићевим причама из збирке *Пролазе ли возови ибарском долином* доминантан тзв. сликарски стил преношења туђег говора, односно поступак са репортерским ауторским говором (у *он* или *ер*-форми), проткан нараторском *ја*-формом. То подразумева свезнајућег и свеприсутног приповједача, неријетко и директно укљученог, у форми првог лица, у догађајност. Карактеристика таквог приповједачког поступка јесте и реализација језичко-стилских средстава са значењем доживљености, у каква спадају глаголски облици као што су аорист (са значењем непосредне догађајности којој је наратор био свједок) и крњи перфекат, којим се евоцира и приближава догађајност из прошлости. Експресивност непосред-

дног учешћа наратора у говорним догађајима код Савића је појачана и употребом евокативне лексике, посебно жаргонизама, како у говору ликова, тако и у нараторском дискурсу, када се он идентификује са средином.

Критеријуми наратологије, експресивност типова ауторског и туђег говора, нетипичних научном стилу, послужиће као *differentia specifica* за оцјењивање Дучићеве монографије о Сави Владиславићу не као научно-историјске биографије, него као „књижевног текста зачињеног елементима научног биографског метода“, као „језичко-стилски литераризоване биографије Сава Владиславића“. Иначе, издвајање и описивање типова говора у књижевном тексту у последње је вријеме Ковачевићева омиљена тема.

Не само за стилистику, него и за србистику и статус српског језика посебно је значајан рад *Неологизми Лазе Костића у свјетлу његових погледа на српски језик* (195-211). А значајан је по томе што аутор лингвостилистичким критеријумима – издвајањем Лазиног неологизма као поетизма чији је потенцијал у стваралачкој, творбеној моћи српског језика, у образцима који су овјерени кроз дијакронију – рехабилитује вриједност стила и језика овог писца. „У оцјени Костићевих неологизама – каже аутор – нериретко су примјењивани или нормативно лексиколошки (прецизније речено: нормативно лексикографски) критеријуми или нормативностилистички. Подлогу таквих критеријума чини мишљење да се стил може остваривати једино у оквиру стандардног (књижевног) језика“ (195/196), а заступали су га и Маретић и Белић. „Пошто не налазе потврду рјечнику књижевног језика, неологизми се по својој природи не могу верификовати као стандарднојезичке јединице, па они постају погодно тло за проскриптивна начела нормативне и граматике и стилистике“ (196). Зато се неологизми Костићеви морају посматрати кроз поетско-естетске, а не кроз граматичко-нормативне критеријуме. Морају се посматрати као стилеме, „као формално-семантичке аномалије употријебљене у умјетничке сврхе, из поетолошких разлога“ (208). Тим прије што се у њиховим творбеним моделима одражавају ставови Лазе Костића према језику, чије се благо не може свести искључиво на одређени узус народног језика, него да рјечник треба допуњавати творбом ријечи које недостају српском језичком изразу, уз поштовање „духа српског језика“, оживљавањем и активирањем заборављеног језичког блага, историцизама и архаизама, који најбоље чувају везу са историјом и традицијом народа и његовог језика.

Радови из последњег поглавља, *О стилистичким погледима Новице Пејковића* (215-236) и *Лингвостилистичка у књижевним анализама Новице Пејковића* (237-263) јесу, на најбољи начин примјери вриједности прегледног рада. Њихов садржај показује да аутор прегледног рада мора бити суверен у познавању научне области у којој је написано дјелао чији преглед даје, не само да познаје научне ставове његовог аутора, него и реле-

вантну литературу из дате области у којој је посматрано дјело реализовано. Само тада може сачинити објективан, критички прегледни чланак. Када је рад Новице Петковића у питању, неопходно је владати разним областима – од семиологије, лингвистике, поетике до књижевне и/или лингвистичке стилистике.

Милош Ковачевић Новицу Петковића сматра највећим књижевним стилистичарем кога су Срби, после Богдана Поповића имали. Иако сам Новица своје анализе проглашава књижевнокритичким, Ковачевић у два рада о његовој стилистици јасно показује да су његове анализе дубоко уроњене у методологију лингвостилистичких истраживања на разним нивоима језичке анализе – почев од фонолошког, којим се Петковић у својим анализама понајчешће бави, од кога и полази. Схватајући фонему као системску јединицу, као скуп динстинктивних обиљежја која се истовремено реализују, Петковић скреће пажњу на редувантна обиљежја у реализацији гласа, која су варијантна, неинтересантна за лингвистику, а занимљива као извор стилогености, односно стилске вриједности, што их укључује у предмет стилистике на најнижем језичком нивоу. Он сматра да стилогеност има свој извор у редувантном, у конотацијама на лексичко-семантичком плану, а и једно и друго постоје једино у односу на релевантно, у односу на денотативно. Стилогеност или стилска вриједност неке јединице јесте за њега предмет стилистике, док Ковачевић скреће пажњу на то да стилогеност не постоји без стилематичности, односно без онеобичајења уобичајене језичке форме. Стилематичност и стилогеност су два плана силеме као јединице стилске анализе. Према издвајању предмета стилистике, како га види Н. Петковић, а то је стилогеност, стилистика је сведена на књижевну стилистику. Лингвистичка стилистика је за њега тзв. интегрална стилистика, шира од књижевне. Њихово разграничење Петковић не изводи према аспекту изучавања самих стилема, него према типу дискурса, па су предмет књижевне стилистике само књижевни текстови, а лингвистичке, као опште стилистике, и књижевни и остали, некњижевни текстови, јер она проучава говорну разноликост. Те своје ставове Петковић износи у тексту *Чему служи стилистика*, први пут штампаном у предговору хрестоматији текстова из публицистичке стилистике 2003. године. Тај текст послужио је Ковачевићу за приказивање и анализу Петковићевих ставова о стилистици у првом раду у посебном поглављу *Велики стилистичар*. У другом огледу о Новици Петковићу, Ковачевић потврђује своју хипотезу, коју је доказао и у првом огледу, а то је да је методолошки поступак Н. Петковића у анализи књижевних текстова не књижевностилистички, него лингвистичкостилистички. Потврђују то бројни примјери анализа српских књижевних текстова које Петковић проводи, а Ковачевић наводи и анализира. Такви су примјери Петковићеве детаљне, интегралне лингвостилистичке анализе једног

стиха Лазе Костића, а то је стих *Снове снивам, снујем снове*. Та анализа се проводи и на фонолошком и на лексичком и на синтаксичко-семантичком плану. Такве су и фоностилистичке и графостилемске анализе Матићеве поезије, семантичко-синтаксичке анализе синтагме *сиоредно небо* у поезији Васка Попе итд. Зато Ковачевић закључује у огледу *Линџвостилистичка у књижевним анализама Новице Петковића (237-263)* да нема ниједног текста тога аутора у коме се неће наћи примјери лингвостилистичке анализе. А она је код Петковића и графостилистичка, и фоностилостичка, и морфостилистичка, и семантостилистичка, и синтаксостилистичка, и текстостилистичка, односно интегралностилистичка, па се он – како каже аутор огледа – „може сматрати најзначајнијим представником не само књижевне него и интегралне стилистике код Срба“ (261).

Анализирани радови показују да се и ова књига Милоша Ковачевића (уз његове бројне друге књиге и такође бројне друге његове радове из лингвистичке стилистике) може сматрати врло значајним доприносом оној стилистици која методолошки у књижевне текстове и текстове о књижевним текстовима улази на научно јасно постављеним критеријумима, интегришући увијек у нераздвојивом јединству стилематичност језичког израза са његовом стилогеном функционалном вриједношћу. *Значење* језичке *форме* која *зрачи* – један је од најсуштинскијих стилистичких ставова овог аутора. Наслов књиге га и експлицитно тематски отвара, а сваки од радова недвосмислено доказује.

Тиодор Р. Росић
Педагошки факултет у Јагодини
Универзитет у Крагујевцу

УДК: 811.163.41'38(049.32)
821.163.41.09:81(049.32)
811.163.41'373.612.2(049.32)
ИД БРОЈ: 192087564

Примљен: ??????

Прихваћен: ??????

ДОПРИНОС САВРЕМЕНИМ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Милош Ковачевић, *Стилска значења и зрачења*, Ниш, Филозофски факултет, 2011.

Лингвостилистика, чије је темеље поставио Шарл Баји, има ововремену веома изражен развој. Бројна су лингвостилистичка истраживања (у њеном ужем смислу) функционално-стилистичких елемената језика на нивоу посматрања његових способности да изрази, изражава и ствара емоције, естетске поруке и асоцијативно богатство у тексту. Све више је важних лингвостилистичких студија у којима се истражују изражајне могућности језика и његова употреба у поетској индивидуалној реализацији, односно у поетском језику.

Истраживања су усмерена на унутартекстуалне елементе и законитости текста. Велики допринос аутономном интегритету предмета и методологији ове науке дао је Милош Ковачевић низом лингвостилистичких студија, научних чланака, расправа и осврта.

Научност лингвостилистике заснована је на утврђивању, вредновању и истицању изражајних особина текста на свим његовим језичким нивоима, укључујући и граfiјске елементе. Том кругу припада и Ковачевићева књига лингвостилистичких огледа *Стилска значења и зрачења*, која је настала на основу промишљеног и осмишљеног пројекта 178014 "Динамичка структура савременог српског језика", који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Књига је састављена из два дела. Први њен део посвећен је стилистичким анализама појединих прозно-поетских дела српских писаца: Лазе Костића, Душана Радовића, Милисаве Савића, Сретена Вујковића и Мирољуба Стојановића. Претходи му уводни текст, који је посвећен структурно-семантичким одликама фигура негације и питањима њиховог међуодноса. Тај део, мада не и редоследом, јер је на крају текст о неологизмима

Лазе Костића, финализован је разматрањем научног дискурса географа Јевта Дедијера и истраживањем међуодноса књижевноуметничког и научног начина казивања у Дучићевој књизи о грофу Сави Владиславићу, једном од најзнаменитијих Срба.

Други део књиге има два текста. Посвећен је стилистичким гледиштима Новице Петковића и тумачењу његових стилистичких радова, а одликује се, можда и претераним настојањем да се овај, несумњиво вредан књижевни критичар и теоретичар књижевности, кодификује као највећи стилистичар код Срба.

Ковачевићеви радови у овој књизи доминантно су посвећени семантостилистичким, али и творбеностилистичким, фоностилистичким и графостилистичким истраживањима језика и језика у делима наведених српских писаца. Његова стилистичка изучавања заснована су на строгим лингвистичким критеријумима, уз снажно ослањање на књижевну стилистику, наратологију и семиологију.

Већ сâм почетак првог дела књиге, у којем се говори о стилематичности и међуодносу стилских фигура, значајан је јер се истицањем таквих њихових својстава апострофира иманентна природа унутрашњег структурног језичког тока песничког текста. Стилемеми, као основне лингвостилистичке јединице, садрже одговарајућу стилску информацију, постоје у свим типовима дискурса и у свим функционалним стиловима, не само у књижевноуметничком. Зато Ковачевић у овом тексту и користи грађу не само из књижевних већ и из публицистичких и других извора.

Као знакови, ове минималне јединице стилистичке информације чине видљивом унутрашњу страну књижевног текста, што омогућује уобличавање читаочевог естетског доживљаја. На тај начин, стил више нема вантекстуална својства већ је унутартекстуални структурни елемент.

Ковачевићева истраживања уопште, дакле не само у овој књизи, посвећена су уочавању репрезентативних стилистичких информација, односно стилематичних израза, као унутарструктурних елемената текста на фонетском, морфолошком, синтаксичком, лексичком, графијском и дискурсном нивоу. Тако је у текстовима посвећеним Дучићевој књизи о грофу Владиславићу и језику и стилу Јевта Дедијера Ковачевића, где се у првом случају истражују елементи књижевноуметничког, а у другом научног дискурса.

Нека Ковачевићева стилистичка истраживања померају устаљене стереотипне представе о карактеру изражајних средстава и стилистичких поступака код појединих писаца, рецимо у творби речи код Лазе Костића. Ковачевић ће Костићевим неологизмима приступити на квалитативно нов начин. Онај писац се у творби фонолошких неологизама, наиме, према Ковачевићу, што је тврдња која се не може порећи, "држао широко заступљених стилематичних принципа њихове творбе у народној поезији" (Коваче-

вић 2011: 209), где се неологизми, како је показано, употребљавају у функцији поетизама.

Ковачевић увек полази од специфичне природе поетског текста, прозног или стиховног. Веома су успеле његове опсервације типологије језика ликова у појединим делима, односно начина преношења говора као примарног задатка наратологије (Ковачевић 2011: 33). У том погледу, веома је успео његов текст "Међуоднос типова говора у причама Милисава Савића".

Ковачевић полази од два типа говора у поетском тексту: а) ауторски говор, б) говор ликова. Затим издваја и анализира подстилове ауторског говора, а потом и говор ликова, тј. типове туђег говора, потенцирајући да ти типови репрезентују сликарски стил преношења, како Бахтин назива овај вид преношења туђег говора.

Сјајно спроведеном анализом, Ковачевић је потврдио да говор Савићевих ликова инкорпорира и случајеве постојања приповедача у тексту и видове његовог говора у говору ликова. Говорећи о сложеној типологији туђег говора код Савића, Ковачевић износи и закључак о Савићу као теоријски образованом приповедачу који се служи разноврсним типовима преношења туђег говора и износи вредносни суд о приповедачкој умешности и успешности овога писца.

Изузетно је успео и текст "Мимолошки језичко-стилски поступци у *Вуковој азбуци* Душана Радовића". Тај фоностилистички текст парадигматичан је и графостилематички. На изузетан начин, Ковачевић је на корпусу овог Радовићевог поетског дела описао све главне елементе фонолошке и графијске мотивисаности између речи и предмета, односно мимофоничке и мимографичке мотивације. Ковачевић је сјајно описао песникове поступке "активирања *симболике фонема*", чију суштину "*чине фонолошке и слојовне кумулације*" (Ковачевић 2011: 124). У песмама ове поеме казује се о појединачним фонемама, а њихов су графемски израз слова.

Овај текст се укључује у репрезентативне примере лингвостилистичких анализа. Главна врлина Ковачевићевих истраживања, и поред доминантне усмерености на језик књижевности, јесте у разматрању различитих типова текстова и облика у којима се језик јавља, откривајући, притом, њихове конструктивне, структурне и стилогене елементе. У основи његових научних експликација је схватање језика као комуникативног система, а самим тим и његових различитих језичких функција, што је и предуслов проучавања различитих стилских варијетета.

За разлику од нормативностилистичког приступа, који је у најбољем случају изучавао стил појединог писца, Ковачевић увек полази од конкретне језичке особине, истражујући присуство једних, а одсуство других језичких средстава. То су, по правилу, појединачни елементи текста као цели-

не, где појединачно успоставља релационе односе према осталим елементима текста.

Књига огледа Милоша Ковачевића представља веома успео прилог, не само властитим лингвистичким стилистичким истраживањима већ и савременој лингвостилистичкој науци. Уместо трагања за узорним нормативно-стилистичким обрасцима и кодификовања доброг или лошег стила, савремена лингвостилистика полази од језичких чињеница и унутартекстуалних елемената. Важан допринос овој дескриптивној науци дат је и Ковачевићевом књигом. У њој се конкретно маркира одређена језичка чињеница, постојеће стање и разматрају појединачна језичка изражајна средства на фонетском, морфолошком, творбеном, синтаксичком и лексичком језичком нивоу.

У књизи има и ванредно успешних текстова у којима су описани носећи елементи не само типичних значењских или структурних елемената већ и индивидуално-стилистичких поступака у појединим делима српских писаца. Она представља егзактан допринос савременим лингвостилистичким истраживањима.

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Јагодини

УДК: 811.163.41'38(049.32)
821.163.41.09:81(049.32)
811.163.41'373.612.2(049.32)
ИД БРОЈ: 192088076

Примљен: ??????

Прихваћен: ??????

НОВА ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКА ТУМАЧЕЊА

(Милош Ковачевић, *Стилска значења и зрачења*, Филозофски факултет
Универзитета у Нишу, 2011, 280 стр.)

Лако би се, на основу наслова нове књиге Милоша Ковачевића, помислило да се аутор окренуо мање интригантним темама него што је језичка политика или мање обухватним него што су негација, стилске фигуре, семантичко поље узрочности, синтакса сложене реченице... Подједнако би се лако помислило – на основу прегледа садржаја – да је књига сачињена од лингвостилистичких „дртица“, фрагмената о појединим писцима или њиховим појединим делима. И кад бисмо остали на насловима књиге и текстова, могли бисмо, са великом увереношћу, претпоставити да је професор Ковачевић заслужено направио искорак у мање тешке и изазовне теме.

Но – како ће открити сваки, чак и не превише пажљив читалац, – тај би утисак тешко преварио.

Усредређујући се на језик и стил писаца или њихових појединих дела, књига заправо у себи скрива ризницу теоријских знања, објашњења и решења. Иза метафоричног, поетизованог наслова крије се скуп стилистичких тема које су методолошки јасно и теоријски исцрпно изложене. Прецизно примењене на одређени текст, теорија и методологија чине, у најмању руку, приручник лингвостилистике. С једне стране, аутор корпусно ограниченим истраживањима приступа тако што у уводним деловима рада, библиографији, фуснотама, систематизацијама и објашњењима даје јасан преглед теоријских основа анализе. На тај начин се из текстова може стећи увид у исцрпне али сублимирано систематизоване лингвистичке и лингвостилистичке теорије. Тако ће, на пример, у тексту о мимолошким језичко-стилским поступцима Душана Радовића аутор кренути од дискусије, започете још у античкој грчкој филозофији, о мотивисаности и немотивисаности језичких јединица. Сумирајући ток и резултате ове расправе све до Де

Сосира, Ковачевић показује да је могуће у једном једином тексту, чији корпус представља једна једина поема намењена деци, на питак начин приказати вековну лингвистичку дилему. С друге стране, у тексту о међуодносу типова говора у прози Милисава Савића, прегледно су представљене савремене теорије типова говора, цитатности и наратологије, што чини систем драгоцених путоказа у нове токове лингвостилистике. Од текста до текста, као у историјском прегледу лингвостилистичких праваца и метода, књига води читаоца кроз лавиринте историјских открића и заблуда, показујући да чак и лингвистичке заблуде могу чинити стилски основ успелог књижевноуметничког текста.

Упуштајући се тако у нимало лак задатак да на фрагменту представи целину, да примером разјасни теорију, Ковачевић даје, са становишта оних којима је циљ да прошире своја знања и видике, угледан пример *ејземљарне насипаве* – а да то, највероватније, није имао на уму.

Осим ове вредности, књига свакако има још једну „прегледну“ вредност засновану на систематичности. Она, наиме, описује све нивое раслојавања језика – индивидуални (јер су сви текстови сем првог и последња два посвећени стилу и језику појединих писаца), територијални (јер су дијалектизми незаобилазни у карактеризацији ликова језиком нпр. у Савићевом, а у ауторском тексту у Дедијеровом делу), функционалностилски (јер је основна издвојена карактеристика стила Јована Дучића и Јевта Дедијера испреплетеност научног и књижевноуметничког стила), социјални и професионални (јер делатност самих аутора није била или није искључиво књижевна).

Књига је подељена у две целине: *Стилистички ојледи* и *Велики стилстичар*. Док друга целина садржи два текста о Новици Петковићу, прва се састоји од осам текстова, раније објављених или припремљених за објављивање у зборницима радова. Од тих осам, само први (*Стируктурно-семантичке особине фиџура нејације*) није посвећен једном писцу или једном делу. Остали текстови, наведени редоследом којим су штампани, јесу: *Међуоднос стилсвога говора у причама Милисава Савића*, *Стируктурно суштинство поезије Срејена Вујковића*, *Мимолошки језичко-стилистички постојеци у Вуковој азбуци Душана Радовића*, *О стилу и језику Јевта Дедијера*, *Испреплетеност књижевноуметничкој и научној стила у Дучићевој књизи о трофу Сави Владиславићу и Неологизми Лазе Костића у свјетлу његових појледи на српски језик*. Осим самих радова, књига садржи и библиографску забелешку, белешку о књизи, белешку о аутору, и свакако користан регистар имена.

Наизглед, први текст помало одударе од концепције књиге, будући да се бави негацијом на функционалностилски разноврсном корпусу, не издвајајући стил нити једног писца нити одређеног дела. Међутим, оно што га чврсто повезује са осталим анализама јесте то да истражује не саму не-

гацију, већ фигуре негације, што је можда управо она концепцијска карактеристика којом је стекао примат у редоследу. У својој стилској функцији, негација се јавља као принцип синтаксичке организације фигура или као семантички основ разумевања информације као супротне исказаној истраживања о негацији и реторичком питању, Ковачевић овога пута „излистава“ и систематизује фигуре негације према граматичком и семантичком критеријуму: литота, иронија са фигурама које се могу сматрати њој хијерархијски подређеним (сарказам, дијасирам, хариентизам, мимеза, астеизам, акизам), претериција, адинатон, фигура порицања и тврђења и реторичко питање.

У фокусу другог текста је међуоднос типова говора у причама Милисава Савића, те се може рећи да и овај текст – као и претходни – представља наставак ранијих ауторових преокупација. Анализирајући типове говора у веома обимном тексту, Ковачевић се сусреће са корпусом који му је омогућио опис и издвајање модела свих типова говора, што говори и о томе да је Савић „теоријски врло образован приповедач“ (69)¹ који је „с обзиром на транспозицију лица из управног у слободном неуправном говору реализовао готово све теоријске могућности“ (68), али и да Ковачевићев избор корпуса никако није случајан. Наиме, осим увида у лингвостилистичке особине Савићеве прозе, показује се да је „типологија слободног неуправног говора код Милисава Савића“ важна и за „продубљење саме теорије о типологији туђег говора“ (66).

У трећем тексту – *Структурно суштинство поезије Срећена Вујковића* – доминира анализа песама Вујковићеве збирке *Бањалучке њесме*. Осим бањалучких „именованих и неименованих топоса“ који чине окосницу песничког обликовања, збирка о којој је реч има и једну изражену стилску доминанту, а то је форма која „и сама почиње да значи“, „исијава пјесничко значење“ (75). Остављајући, дакле, по страни оно „о чему се у пјесмама пјева“, Ковачевић анализира првенствено форму, структуру – како песама, тако и збирке у целини. Прожимању структуре са тематско-мотивским и идејним планом књижевноуметничког дела посвећен је у великој мери и наредни текст, који за предмет анализе има стилско-језичке карактеристике књиге *Родослов* Мирољуба Стојановића, јединог књижевноуметничког остварења овог књижевног историчара. Кратке приче, повезане у својеврсни „родословни роман“ доносе обиље изазовног материјала за стилску и језичку анализу, што најбоље потврђује овај Ковачевићев текст. А он полази од композиције, изграђене по принципу „оквирне приче“, што се открива чак и на микроплан, тј. на лексичком нивоу: „И баш

¹ Бројевима у загради означавамо број стране на којој је наведени цитат у књизи.

као што се *їраницом* отвара и затвара уводна прича, тако се *їшестіаменїом* у наслову отвара и затвара цијела књига“ (87).

Пажње је вредан и проблем наратора, којих је више; све су приче писане у првом лицу, при чему се одгонетка идентитета наратора покаткад крије у наизглед „залуталим“ лексемама, глаголским облицима и наредним причама. Како су наратори нешто „удаљенији“ од сопствене приче – или временски или као актери – комбинују се субјективно и објективно виђење описаних догађаја.

Посебан вид, и веома чест, објективизације представљају искази уопштеноличног или гномског значењског типа које Ковачевић подробно систематизује. Њима наратори сопствена искуства и осећања смештају у корпус општепознатих искустава и општељудских осећања. Поред ових карактеристика *Родослова*, у тексту је анализиран низ језичко-стилских особина књиге – субјективност и доживљеност, поступак парцелације, употреба евокативних јединица и стилске фигуре (а најчешће су: поређење, метафора, зеугма и реторичка питања). Представљајући читав систем Стојановићеве књиге, Ковачевић то чини тако исцрпно да тешко да би се још шта могло додати, те закључује да је реч о делу са „срећно успостављеном хармонијом стилематичности (језичког ткања) и стилогености (умјетничке вриједности)“.

Наредни се текст, помало изненађујуће, бави поемом за децу, *Вуковом азбуком* Душка Радовића. У њему ће Ковачевић открити језички и значењски игровни принцип у Радовићевом основном поступку – приписивању значења фонемама и графемама. Тиме он призива прастару филозофску дискусију о мотивисаности односно немотивисаности језичког знака. Показујући да принцип немотивисаности језичких јединица може бити и основни идејни и обликотворни принцип поезије за децу, Ковачевић овим радом истраживачима нуди једну колико изазовну толико и занимљиву анализу, а свима који имају воље и жеље да обогате своја лингвистичка сазнања, јасан и темељан преглед поменути филозофске расправе.

Текст „О стилу и језику Јевта Дедијера“, заснован на бележењу разликовних црта Дедијеровог и данашњег стандардног језика, доноси драгоцен увид у функционалностилску дијахронију. Дедијерово дело, писано комбинацијом научног и књижевноуметничког стила, одличан је показатељ нормативнојезичких и функционалностилских путања у формирању норме и функционалних стилова савременог српског језика.

Веома се сличним питањима бави и наредни текст, на примеру Дучићеве монографије о грофу Сави Владиславићу, чиме се наново актуелизује проблематика функционалностилског преплитања и надасве занимљива прича о једном од најзнаменитијих Срба. Испреплетеност „наративизације“ и „интелектуализације“ текста усклађена је са сменом уметничког, истори-

ографског и биографског, што све чини ово Дучићево дело занимљивим штивом и за лингвисте и за најширу читалачку публику.

Последњи рад у блоку који је насловљен „Стилистички огледи“ посвећен је неологизмима Лазе Костића, књижевника који дуго заокупља Ковачевићеву истраживачку пажњу. Осећајући да му „садашњи језик није довољан“, као и да поетском језику треба олабавити нормативне стеге, Костић се упустио у песничку авантуру творења и изналажења неологизама на разне начине. Та га је авантура – и поред његовог неспорног филолошког знања и вредног бављења језиком – изложила ставовима најутицајнијих критичара за које је у Лазином делу, како су говорили, присутно „ачење“, „бенављење“, „геачење“, „унакажавање речи“, „крпљење“, „шарлатанство“. Јасно је, данас, какво место Костић има у нашој књижевности, а јасно је – како Ковачевић закључује – и да су „поетске језичке потребе кудикамо друкчије од језичких потреба свакодневних, те слѣдствено томе филологов поглед на језик нити може нити смије бити истовјетан погледу књижевниковом“ (209).

Затварајући књигу огледима о Новици Петковићу као стилистичару, Ковачевић уједно заокружује и свој осврт на модерну лингвостилистику код Срба, на језичко-стилске карактеристике жанровски различитих остварења, на генезу функционалних стилова и процесе преплитања њихових елемената.

Међутим, наш покушај да књигу представимо и препоручимо на малом простору овако кратком времену унапред је осуђен на неуспех. Јер, књига, осим анализа конкретних поетских и прозних остварења, садржи и праве мале прегледе лингвистичких теорија и термилошких система, што је чини драгоценм литературом намењеном широком кругу проучавалаца језика. Разлог томе је и добро позната карактеристика Ковачевићевог стила писања. За разлику од бројних научних монографија у којима ученост замагљује разумљивост, овде читалац неће остати збуњен стилем и језиком самог аутора. Ковачевић као да непрестано опомиње да јасноћа не умањује научну вредност књиге. Нажалост, срећемо се са читавим библиотекама књига које су засноване на супротним принципима, што их чини веома уско применљивим. Из књиге коју представљамо, читајући лако, читалац може научити и открити много о стилским слојевима и раслојавањима.

Маријан Ј. Јелић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

УДК: 811.163.41'35(036.057.871)(049.32)
ИД БРОЈ: 192088588

Примљен: ??????

Прихваћен: ??????

НАПОМЕНЕ О ОБРАДИ ЗАПЕТЕ И НАВОДНИКА У ИЗМЕЊЕНОМ И ДОПУЊЕНОМ ИЗДАЊУ *ПРАВОПИСА*

Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М.: *Правопис српскога језика*, измењено и допуњено издање, Нови Сад: Матица српска, 2010

У раду ћемо се осврнути на обраду интерпункције (чији је аутор Живојин Станојчић) у измењеном и допуњеном издању *Правописа (Правопис српскога језика)*¹. Намера нам је да укажемо на одређене омашке и недостатке, садржаје који би, по нашем мишљењу, захтевали извесну „поправку“ и допуну.

На страни 102, тачка **149. Запета између уметнутих и накнадних делова реченице**: „Опште правило је ... (б) говорник *дикицијом (инијонацијом)* издваја као посебне целине у реченици (на пример: накнадно додате одредбе, допуне, коментаре и сл.).“ Наша примедба односи се на реч *дойуне* – јер мислимо да допуне не треба одвајати запетом. У прилог томе иде и чињеница да у међу наведеним примерима / појединим правилима (у разради општег правила) нема примера који илуструју да се допуна издваја запетама.

За глаголске прилоге који стоје „испред предиката који одређују, сами или заједно са групом речи“ каже се у т. **149. в.** (стр. 103) да се од тог предиката одвајају запетом. С обзиром на формулацију која је дата, стиче се утисак да ово правило важи увек. Међутим, из т. **151. б.** (стр. 108) знајемо да то није тако: глаголски прилози се одвајају или не одвајају запетом „у зависности од степена интегрисаности у исказ“.

¹ У појединим сегментима користимо, ради компарације, и *Правопис* из 1994. (Пешикан, М., Јерковић, Ј., Пижурица, М.: *Правопис српскога језика*, Нови Сад: Матица српска, 1994).

Сличну несагласност имамо и у тачкама **150. а.** (стр. 104) и **151. в.** (стр. 108) – писање конгруентних атрибута, кад их је више а нису у набрајању: у првом случају (**150. а.**) правило је да се запета не пише, а у другом (**151. в.**) писање или неписање запете зависи „од тога шта писац наглашава“. Овде остаје нејасно зашто се у првом правилу уопште не узима у обзир фактор „шта писац наглашава“, односно не наглашава.

У Напомени на 107. страници (тачка **151. а.**) дати су примери (за нарочито истакнуту супротност) са везником *или*, у тачки (3) која говори о супротним везницима. Боље би било да је то наведено у претходној тачки, која говори о саставном везнику *и* и раставном везнику *или*.

Када је у питању писање запета међу деловима реченице, као и међу реченицама у сложеној реченици (независносложеној и зависносложеној), размотрена су три случаја: када се запета пише, када се не пише и слободан избор писања или неписања запете. Међутим, приликом обраде сложених реченица са зависном реченицом иза главне реченице (нормални ред реченица) изостављен је део о томе када се запета пише. Није јасно зашто је то изостављено, утолико пре што је у општим напоменама такав случај предвиђен: „Уколико је зависна реченица у служби накнадне допуне или одредбе некој речи у главној реченици, те као таква додатно одређује иначе већ одређени по себи јасан појам – запета ће се испред везника зависне реченице писати.“ (т. **156. б.**, стр. 116).

У теми (1) *Најоредне (координиране) реченице у независносложеној реченици*, П. *Заједно се не пишу* под **б.** је наведено: „Када је прва од двеју напоредних реченица недоречена, што се најчешће означава конструкцијама *не ... нећо, не само ... нећо, не само ... већ*, запета се не пише: ...“ (стр. 111). Мислимо да је у овом случају уместо назива „недоречена реченица“ било боље употребити познати термин за наведену врсту напоредног односа – градациони однос (градационе реченице), као што је урађено и за остале врсте напоредних односа одн. независносложених реченица.

У тачки **155.** (*Сложене реченице са зависном реченицом испред главне реченице (инверзија)* I. *Заједно се пишу*) наведено је, поред осталог, да се запета пише иза односне зависне реченице када се налази испред главне реченице, а као илустрацију дајемо само један од наведених примера (стр. 114): *Ко брзо суди, брзо се и каје*.

Међутим, у делу II *Заједно се не пишу* налазимо: „Односна зависна реченица са службом субјекта не одваја се запетом од предиката (личног глаголског облика) који се налази у главној (управној) реченици иако се налази у положају инверзије“ (стр. 115). С обзиром на то да је и у наведеном примеру односна зависна реченица „са службом субјекта“, није јасно зашто у том примеру (примерима) треба писати запету.

У теми *Слободан избор писања или неписања зајетје* (када се зависна реченица налази иза главне) у тачки (2) (стр. 118) обрађена је месна реченица и то у „прилошкој служби“ (под (а) и (б)), а потом у тачки (3) (стр. 118) месна реченица, при чему је само под (а) „у прилошкој служби“. Није јасно зашто правило под (б) није такође „у прилошкој служби“. Мислимо, такође, да помињање граматичког термина „прилошка служба“ овде није добар избор. Ако су већ у општим напоменама о писању запете у зависносложеним реченицама поменути (граматички) термини *дојуна* и *одредба*, онда је требало на томе се и задржати, а не беспотребно уводити нови термин (који може само да унесе забуну код корисника правописног приручника).

На неколико места помињу се зависне реченице као накнадне (додате) допуне (*Сложене реченице са зависном реченицом иза главне реченице* – т. 156. б, стр. 116; *Уметнуће зависне реченице* – т. 157, стр. 122), које се као такве одвајају запетом. Питање је шта појам „накнадно додата допуна“ значи. У општим напоменама о писању запете у зависносложеним реченицама (стр. 113) указано је на допунски („јача веза“ – неписање запете) и одредбени („слабија веза“ – писање и неписање запете) карактер зависних реченица. Мислимо да је и у овом случају непотребно уведен појам чије је значење готово супротно од оног што је у општим напоменама речено за допуне („неодвојиве од речи које допуњују“). Ако су допуне неодвојиве од речи које допуњују, како могу бити накнадно додате? Тако и у овом случају имамо несагласност са опш(тепозна)тим правилом („Зато се, ... као правило узима да се *зависна реченица која је у служби дојуна* некој речи у главној реченици – не одваја запетом од ње“).

У т. 168. дата су правила о употреби наводника. Најпре се може приметити да се за наводнике наводи само комбинација („...“), а изостављена је комбинација („...“) која се у претходних деценију-две усталила као основна (чини се под утицајем употребе рачунара). Не помињу се такође ни угласти наводници (>>...<<). Какав закључак треба да извучемо из онога што пише? Да ли комбинацију наводника која је данас доминантна у употреби не треба више да користимо („“)? Према *Правопису* из 1994. могло је (т. 208)²:

„Долап”, – „Долап“ – »Долап«

² „Уобичајене су, у истом значењу, графичке варијације наводника: они могу бити р е с и ч а с т и (двојни зарез на почетку, а двојни апостроф или изврнути двојни апостроф на крају навода) или у г л а с т и (у пракси нешто ређи)“ (*Правопис српскога језика* 1994: 286).

а према новом *Правопису* (2010) може само:

„Долап”.

У подтачки (3) каже се да се наводницима обележавају „речи којима писац текста даје, у датој прилици, значење супротно од онога које оне иначе имају (када се те речи изричу са иронијом, сумњом, подсмехом и сл.)“: Овде је у први план стављено „супротно значење“, а потпуно су искључени изрази „у неправом значењу“ (Правопис 1994). Ово, чини нам се, у великој мери не одговара ономе што се може наћи у пракси. Чини се да се под наводницима речи и изрази често употребљавају „у направом значењу“ а не само да се означи „значење супротно од онога које оне иначе имају“.

У подтачки (5) за полунаводнике наведена је комбинација (‘...’), а међу наведеним примерима (за употребу полунаводника) има и таквих код којих је комбинација полунаводника (‘...’). Први знак (‘) није апостроф, како би требало, него изврнути апостроф (тј. изврнута подигнута запета). Према Правопису (1994) полунаводнике треба писати „као апостроф (тј. подигнути зарез) и на почетку и на крају навода“ (т. 208, стр. 286). Оваквих „одступања“ има и на другим местима у Правопису, а то не би смело да се дешава (приручник који нешто прописује сам се тога доследно не придржава).

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за српски језик, књижевност, уметност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа“ Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици и на другим језицима.

За објављивање у часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Сви приспели радови се рецензирају од стране два рецензента, после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на CD-у и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим оригиналних научних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30000 знакова), прегледних радова и информативних прилога до 1/3 ауторског табака (око 10000 знакова) и извештаја, приказа, до 1/5 ауторског табака (око 2800–3600 знакова).

Име ауџора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Пожељно је да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример, Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаџи

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџрактџ (сажесџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, Енциклопедијски речник модерне лингвистике, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, Hegemonija ili opstanak, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, Langage and Mind, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, Српски језик, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Београд: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Web документ

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Рукописи се не враћају.

Уредништво

Часопис можете набавити у књижари
Српске књижевне задруге
Краља Милана 19, Београд
и на
Педагошком факултету у Јагодини
Милана Мијалковића 14, Јагодина

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик,
књижевност,
уметност и педагошке науке /
главни и одговорни уредник Тиодор Росић. –
2003, [бр. 1] (октобар). – Јагодина (Милана
Мијалковића 14) : Педагошки факултет,
2003 – (Јагодина : Citypress).
– 25 cm

Часопис наставља традицију Учитељске
узданице (1939–1940) и Узданице (1960–1970).
- Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN
0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS. SR-ID 110595084