

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2017, год. XIV, бр. 1
Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81
82
7.01
37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2017, год. XIV, бр. 1
Излази два пута годишње

Издавач

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

За издавача

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

Главни и одговорни уредник

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

Уреднички одбор

Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; доц. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Бранко Јовановић, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет Косовска Митровица; проф. др Виолета Јовановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. 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; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Ружица Петровић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; др Вера Савић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Стана Смиљковић, Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Снежана Шаранчић Чутура, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору; доц. др Михаило Шћепановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет

Оперативни уредник

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Адреса уредничког одбора

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

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет у Београду; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина; проф. др Радоје Симић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. Слободан Штетитић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина.

Рецензенти

Проф. др Бранка Брчкало, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; доц. др Ненад Вуловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Предраг Живковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; доц. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; доц. др Ана Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, Катедра за хисторију; проф. др Живорад Марковић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Александра Михајловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Тиодор Росић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; проф. др Весна Трифуновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за хуманистичке науке; проф. др Драгана Сарајлић, Факултет уметности Универзитета у Приштини, Косовска Митровица – Звечан, Департаман музичке уметности; проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за филолошке науке; проф. Слободан Штетитић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Душан Ристановић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке; доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, Катедра за дидактичко-методичке науке.

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура и коректура

Мр Марија Ђорђевић

Превод и лектура резимеа

Мр Марија Ђорђевић

Штампа

Донат граф, Београд

Тираж

300

Ликовни илустрације

Милорад Вукановић Мишел
јорџелански калиграфски медаљони

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Емина М. Копас-Вукашиновић, Могућности иновирања наставног процеса у систему универзитетског образовања / 7–15
- Маја М. Димитријевић, Стандарди, исходи и елементи жанра као параметри наставне интерпретације књижевних ликова / 17–31
- Тиодор Р. Росић, Методички приступ збирци изабраних песама / 33–41
- Ивана Р. Јовановић, О неким лингвистичким и социокултуролошким аспектима проучавања новинске информације (на примеру анализе новинског фељтона) / 43–59
- Наташа М. Вукићевић, Социолошки аспекти језичке културе / 61–78
- Бојана Б. Удовичић, Преглед развоја српског романа за децу / 79–90
- Vesna S. Trifunović, Mia M. Arsenijević, Katarina R. Stanojević, Subculture and youth: musical taste of the pre-service teachers in Serbia / 91–102
- Соња Н. Хорњак, Филмски трејлери у настави шпанског као страног језика / 103–113
- Наташа М. Бранковић, Сандра Р. Милановић, Весна В. Миленковић, Спортске активности у функцији ефикасне диференциране почетне наставе математике у инклузивном образовању / 115–126
- Нина С. Стојановић, Повезаност дивергентних и ликовних способности ученика у функцији развоја креативности / 127–142
- Александра Р. Трбојевић, Нови модели презентовања друштвених садржаја у уџбенику природе и друштва / 143–163

СТРУЧНИ РАДОВИ

Никола М. Ђуран, Јудин О'Нил и архетип бесмисла као оруђе историје / 167–179

Нина Б. Марковић, Постмодернистичка светлост у бунару прошлости (Истина прошлости и човека у историји у роману *Судбина и коменџари* Радослава Петковића) / 181–195

Слађана С. Станковић, Могућност корелације физичког васпитања и математике у предшколском узрасту / 197–205

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић, Мерима Н. Чаушевић, Музичка креативност – облици рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика / 207–218

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ

Виолета П. Јовановић, Антологија савремене српске приповетке, Приредио проф. др Тиодор Росић, Прима, Горњи Милановац, 2017, 144 стр. / 221–223

УПУТСТВО АУТОРИМА / 225–228

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Емина М. Копас-Вукашиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за хуманистичке науке

УДК 378.147
378-057.175:005.61
37.014.5:378
Оригинални научни рад
Примљен: 1. марта 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

МОГУЋНОСТИ ИНОВИРАЊА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У СИСТЕМУ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА¹

Апстракт: У овом раду је теоријски сагледан истраживачки проблем који се односи на могућности унапређивања квалитета универзитетског образовања применом иновативних наставних модела у раду са студентима. Полазећи од стратешких праваца за развој и унапређивање универзитетског образовања, као и утврђених стандарда компетенција наставника, значајно је размотрити актуелна питања квалитета рада универзитетских наставника и савремених праваца деловања. Циљ истраживања је био да се утврде основне претпоставке за унапређивање квалитета универзитетске наставе, који ће допринети подизању конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја. Резултати истраживања потврђују да се од универзитетских наставника очекује да у својим научним и стручним областима перманентно усклађују наставну праксу са актуелним иновативним приступима у образовању и васпитању и захтевима савременог образовања. Закључци овог теоријског истраживања потврђују потребу потпуније конкретизације стратешких праваца професионалног развоја универзитетских наставника и у том контексту дефинисања јасних националних приоритета.

Кључне речи: универзитетска настава, компетенције наставника, иновативни наставни модели, исходи образовања, управљање знањима.

¹ Напомена: Чланак представља резултат рада на пројектима: „Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву” (бр. 179034), „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије” (бр. 47008), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије (2011–2014), „Претпоставке и могућности развијања иновативних модела наставе у функцији остваривања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања”, билатерални пројекат који реализују и финансирају Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Р. Србија) и Педагошки факултет Универзитета у Приморском, Копар (Р. Словенија) (2017–2019).

УВОД

Систем савременог универзитетског образовања подразумева перманентно теоријско сагледавање претпоставки за унапређивање образовно-васпитног рада са студентима, као и увиђање могућности примене иновативних модела наставе, а затим праћење ефеката њихове примене. У овако организованом систему развијају се нове, савремене улоге наставника, које су одређене стратешким правцима и стандардима. Ове улоге су теоријски постављене, а на наставницима је да их својим професионалним и стручним квалитетима, а затим оригиналношћу у приступу наставним садржајима и студентима, учине видљивим и препознатљивим, како студентима, тако и широј научној и стручној јавности. Развојност овог система истовремено подразумева осигурање квалитета рада у високошколским установама, који је одређен с једне стране дефинисаним стандардима и смерницама за обезбеђење квалитета, а са друге стране захтевима који се постављају наставницима у виду конкретизованих компетенција. У овом раду ћемо се бавити улогама наставника у систему савременог универзитетског образовања, које су одређене поменути стандардима квалитета и компетенцијама за професију наставника и њихов професионални развој. Захтеви за наставнике подразумевају полазну основу за остваривање задатака савременог образовања, који подразумевају иновирање наставног процеса.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Полазећи од *предмета* овог истраживања, *могућности иновирања наставног процеса у систему универзитетског образовања, које су одређене актуелним стратешким правцима и стандардима за развој образовања у Р. Србији*, истраживачки *проблем* је могуће конкретизовати питањем: „Да ли утврђени стратешки правци и стандарди дају наставницима јасне претпоставке и упутства за иновирање наставног процеса?”. *Циљ* овог теоријског истраживања је био *да се утврде основне претпоставке за унапређивање квалитета универзитетске наставе, који ће допринети подизању конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања*. Овај циљ је конкретизован кроз *два истраживачка задатка*: 1) утврдити на који начин су конкретизоване *улоге наставника према стратешким правцима* развоја и унапређивања универзитетског образовања, које одређују могућности иновирања наставног процеса у систему универзитетског образовања и 2) утврдити на који начин су конкретизоване *улоге наставника према стандардима компетенција* за професију наставника и њиховог професионалног развоја. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја примарних извора (*Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, Стандарди и смернице*

за осигурање квалитета у Европском подручју високог образовања, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*) и секундарних извора (научни чланци у којима аутори разматрају проблем квалитета универзитетског образовања, квалитета рада наставника у процесу поучавања деце и младих).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Улоге наставника према стратешким правцима развоја и унапређивања универзитетског образовања

Када је реч о стандардима у систему високошколског образовања, јасно је да се у њима огледају интенције просветних власти, научне и стручне јавности, од претпоставке да је унапређивањем образовања могуће побољшати привредни и друштвени развој државе, до дугорочних предвиђања и планирања праваца развоја образовања (*Стратегија развоја образовања...* 2012). Ефекти и квалитети овог образовања се огледају у чињеницама о томе шта студенти знају о образовним садржајима из наставних програма, шта и колико разумеју од тих садржаја и шта умеју да раде у оквирима стечених квалификација, односно, колико умеју да повезују и примењују стечена знања у новим ситуацијама. Овако детерминисани ефекти одређују исходе савременог универзитетског образовања, које на факултетима процењују с једне стране наставници као реализатори наставних програма, а са друге стране студенти као учесници у тој реализацији. Значајно је истаћи да су резултати наших досадашњих истраживања проблема *квалитета сарадње студената и универзитетских наставника* потврдили да „студенти препознају и јасно одређују претпоставке добре сарадње са наставницима, која доприноси остваривању бољих постигнућа у наставном процесу”. Посебан значај придају комуникацији наставника и студената, за коју сматрају да „мора бити ефикасна, благовремена, заснована на узајамном договарању, поштовању утврђених правила и потпуној информисаности студената” (Копас-Вукашиновић, Лазаревић 2014: 97). Такође, када је реч о исходима учења који подразумевају идентификацију, подстицање и усмеравање креативних потенцијала студената, резултати наших претходних истраживања су потврдили да „квалитет знања студената одражава њихов став о креативности као потенцијалу за стварање нових идеја, нових и необичних ствари, који се развија током живота и у коме едукација има значајну улогу” (Миловановић, Копас-Вукашиновић 2014: 194).

Ове и друге одреднице квалитета универзитетског образовања су детерминисане на интернационалном и државном нивоу. Европско удружење за осигурање квалитета у високом образовању је 2005. године утврдило *Стандарде и смјернице за осигурање квалитета у европском подручју високог образовања*. У овом документу су посебно представљени стандарди

за интерно и екстерно осигурање квалитета. Полазећи од резултата самовредновања, интерно осигурање квалитета у високошколским установама подразумева усвајање, праћење и периодичну ревизију актуелних програма, који треба да се усагласе са европским стандардима, уз ефикасно коришћење свих расположивих ресурса (Спасић и др. 2002), обезбеђивање ресурса за учење и подршку студентима, процедурално одређење критеријума за проверу знања студената, до развијања јасне и применљиве стратегије за континуирано осигурање и унапређивање квалитета универзитетског образовања. Европски стандарди за екстерно осигурање квалитета у високом образовању подразумевају смислену израду процедура за осигурање квалитета, са јасно утврђеним критеријумима који се конзистентно примењују, благовремено извештавање на основу утврђених критеријума и са јасно датим препорукама наставницима шта треба мењати и на који начин. Европска димензија квалитета универзитетског образовања подразумева његово оснаживање и привлачност програма који се нуде студентима. Ова димензија је заснована на принципима институционалне аутономије и одговорности, на потребама и захтевима студената и шире друштвене заједнице за квалитетним високим образовањем (*Стандарди и смјернице за осигурање квалитета... 2005*).

На основу изнетих констатација запажамо да су стратешким правцима развоја образовања детерминисане претпоставке за иновирање наставног процеса и одреднице за осигурање квалитета, од обезбеђивања ресурса за квалитетно образовање, преко усвајања, повезивања и примене стечених знања у новим ситуацијама, до ефикасне комуникације оних који поучавају и оних који уче.

Улоге наставника према стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја

Иновирање наставног процеса је у свим временима и на свим нивоима система образовања и васпитања увек био захтеван посао, како наставника, тако и просветних власти. На универзитетском нивоу, овај задатак подразумева посебан приступ у раду наставника са студентима, у контексту развоја њихових професионално-стручних и научних компетенција, односно знања, вештина и вредносних ставова. Поменути квалитети наставника одређују њихове вишеструке улоге у наставном процесу и развијају се у складу са утврђеним стандардима компетенција за: 1) наставну област и предмет, као и методiku наставе; 2) поучавање и учење; 3) подршку развоју личности ученика; 4) комуникацију и сарадњу (*Правилник о стандардима компетенција... 2011*).

Подразумева се да је наставник са оваквим компетенцијама спреман да код младих подстиче усвајање основних и специфичних знања, као и развој вештина за квалитетно живљење у савременом друштву. Применљивост стечених знања и способност за њихов трансфер у новим, различитим жи-

вотним и професионалним ситуацијама подразумева припрему студената за деловање и даљи развој друштва заснованог на знању. У таквим ситуацијама стварају се услови за развијање *система управљања знањима*, у којем ће појединац бити спреман да своја имплицитна знања учини експлицитним, чиме ће допринети трансферу стечених знања и њиховој примени у пракси. Тако ученици (студенти) постају свесни својих могућности да, осим што примају информације и усвајају знања, могу бити активни учесници у повезивању нових знања са претходним. Овакви исходи су могући када су наставници спремни да стварају услове за учење (подстицајну средину), у којима ће појединац успешно развијати своје способности саморегулације, што је један од основних циљева савременог образовања, када је он мотивисан да учи тако што ће бити активан у образовним активностима и оспособљен за обликовање (конструисање) стечених знања. На тај начин, онај ко учи, постепено развија своју самосталност (независност) у процесу учења (Мирков 2013).

У оквиру *компетенција које се везују за наставну област и предмет који наставник предаје, као и методологију наставе*, претпоставка је да је наставник стекао знања из научне дисциплине којој припада предмет који предаје, као и у односу на њене везе са другим научним дисциплинама. Такође је нужно да је наставник дидактичко-методички оспособљен за реализацију наставних садржаја. То одређује његове могућности и спремност да планира и припрема рад тако да полази од утврђених стандарда за постигнућа ученика, уважава индивидуалне разлике међу њима и спреман је да ефикасно временски артикулише образовне активности са ученицима, као и да планира адекватну хоризонталну и вертикалну корелацију наставних садржаја. У оквиру ових наставничких компетенција нису занемарена ни њихова знања и вештине које се препознају током реализације наставних активности, евалуације постигнућа ученика и њихових интересовања, само-евалуације, до унапређивања квалитета свог рада на основу стечених знања кроз различите видове стручног усавршавања (*Правилник о стандардима компетенција... 2011*).

Наставника 21. века одређују његова спремност и способност за комуникацију и колаборацију, креативност, иницијативност и решавање проблема. Од њега се очекује да је спреман да различитим иновативним моделима наставе оспособи студенте за критичко промишљање и сагледавање проблема, за евалуацију ситуације у којој се они налазе док трагају за могућим решењима, за откривање нових путева којима могу решити проблем. Такође, очекује се да је наставник оспособљен да створи услове у којима ће студенти моћи да испоље своје креативне потенцијале, од спремности за експлорацију, могућности оригиналног приступа у наставним активностима до развоја способности комбинаторичке флексибилности и критичке евалуације туђих и сопствених постигнућа. Ове способности и компетенције и наставника и

студената су од круцијалног значаја за будући развој образовања (*New Vision for Education...* 2015).

Компетенције наставника за поучавање и учење подразумевају његову спремност да подстиче и подржава различите стилове учења студената и помаже им у развоју стратегије учења, што подразумева континуирано подстицање развоја и примене њихових различитих мисаоних вештина (идентификовање проблема, решавање проблема, доношење одлука) и облика мишљења (критичко, аналитичко и дивергентно) (*Правилник о стандардима компетенција...* 2011). Оваквим вештинама могуће је подстицати и иницијативност студената у наставном процесу, што је значајан чинилац њихових постигнућа, трајности и применљивости стечених знања, као и развој прихватљивих облика понашања студената и њиховог ефикасног односа са наставницима, што доприноси остваривању обостраних постигнућа у наставном процесу, како студената, тако и наставника (Гордон 2008; Копас-Вукашиновић, Голубовић-Илић 2017).

Истраживањем које је имало за циљ да се утврде ставови студената о њиховој иницијативности у настави, која одређује квалитет стечених знања и могућност њихове примене у пракси, потврђено је да студенти од наставника очекују да буде одговоран и организован, да поштује правила која је сам поставио, да је спреман да истражује и да теоријска знања повезује са примерима из праксе. Такође је потврђено да наведене компетенције наставника, његова „отвореност” и искреност у комуникацији са студентима, слобода и самосталност у раду, одређују његово поштовање од стране студената (Копас-Вукашиновић 2014). Када знамо да су наставници често модели понашања онима које уче и поучавају, овакви односи јесу значајан услов квалитетне сарадње наставника и студената, доприносе развоју иницијативности студената у настави, што јесу претпоставке квалитетног иновирања наставног процеса.

Наставничке компетенције за подршку развоју личности појединца (ученика, студента) одређују знања, вештине и ставове наставника који им омогућавају широк спектар деловања на младе, од мотивације до подршке. Оне подразумевају знања наставника о законитостима развоја деце и младих, о њиховом физичком, когнитивном, социо-емоционалном развоју, затим вештине препознавања разлика, поштовања индивидуалности и различитости, као и помоћи онима који имају потребу за посебном друштвеном подршком (*Правилник о стандардима компетенција...* 2011).

Када је реч о наставничким компетенцијама за подршку развоју личности појединца, у литератури наилазимо на констатацију да успешно деловање наставника у образовном процесу подразумева добар резултат, односно организоване активности са минималним бројем грешака. Могуће грешке у раду наставника препознају се у правцима његовог деловања у тренуцима када мора непосредно да реагује на непредвидиве и изненадне ситуације у одељењу (групи). У таквим ситуацијама постоји опасност да наставник до-

несе погрешну одлуку, из разлога што није на време уочио проблем (грешку), или не уважава личност појединца, игнорише га, има неадекватну комуникацију, а у неким случајевима код наставника је запажена и слабија емоционална контрола (Аврамовић, Вујачић 2010).

Компетенције наставника за комуникацију и сарадњу подразумевају да је он оспособљен за примену различитих облика, метода и садржаја сарадње и тимског рада са децом и младима, сарадницима и партнерима, од родитеља до стручних лица у окружењу и шире, те да је спреман да подстиче размену мишљења и гради атмосферу међусобног поверења у заједничким активностима, да даље развија своје комуникацијске вештине, све у интересу подизања квалитета рада са ученицима (студентима) (*Правилник о стандардима компетенција...* 2011). Квалитет комуникације са студентима у наставном процесу у великој мери одређује квалитет њихових постигнућа. Подстицање на активност од стране наставника, разумевање садржаја који се обрађују, благовремена и адекватна повратна информација наставника онима које поучава, култивисање емоција у процесу учења, подстицај на креативно изражавање и стварање, достизање нивоа емоционалне самосталности, јесу очекивани исходи савременог образовања на свим нивоима (Лалић-Вучетић 2007).

Очигледно је да су улоге наставника, према представљеним стандардима компетенција, врло сложене и комплементарне. Стога, у контексту научног и стручног деловања, њихово перманентно усавршавање значи нужност, претпоставку и могућност за иновирање наставног процеса у савременом систему универзитетског образовања. На тај начин је могуће развијати услове у којима ће доћи до унапређивања квалитета универзитетске наставе, што може допринети препознавању квалитета рада наставника и подизању конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања.

ЗАКЉУЧАК

Могућности иновирања наставног процеса у систему универзитетског образовања одређене су стратешким правцима развоја образовања, усавршавања наставника и осигурања квалитета. Ови правци треба да представљају теоријско полазиште наставницима за разумевање утврђених захтева који им се постављају, а затим основу за развијање стратегије за њихову примену у пракси, у циљу унапређивања рада са студентима.

На основу анализе садржаја стратешких докумената и резултата истраживања о улогама наставника које одређују могућности иновирања наставног процеса у систему универзитетског образовања, затим о њиховим професионалним компетенцијама за унапређивање рада са студентима и о претпоставкама за препознавање њихових квалитета на институционалном, државном и интернационалном нивоу, намећу се следећи закључци: 1)

основним стратешким документима на државном и европском нивоу детерминисани су *захтеви и зајаци за наставнике* којима се стварају могућности за иновирање наставних активности, унапређивање квалитета и његово препознавање у ширим оквирима; 2) теоријска и емпиријска истраживања квалитета универзитетског образовања, услова и могућности за његово унапређивање потврђују да су основне претпоставке за *осијурање квалитета* које препознају актери у образовању (наставници и студенти) одређене и стратешким документима (у овом раду анализираним); 3) основне претпоставке за унапређивање квалитета универзитетске наставе, који ће допринети подизању конкурентности на домаћем и иностраном тржишту знања, подразумевају *квалитет рада наставника* којим су значајно одређени исходи савременог универзитетског образовања; 4) квалитет рада наставника у савременом образовању је одређен његовим *вишеструким улогама у наставном процеси и компетенцијама* за професију којом се бави и за даљи професионални развој.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић, Вујачић (2010): Зоран Аврамовић, Миља Вујачић, *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Гордон (2008): Томас Гордон, *Како бити успешан наставник*, Београд: Креативни центар.

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

Копас-Вукашиновић, Голубовић-Илић (2017): Emina Kopas-Vukašinović, Irena Golubović-Ilić, Attitudes of Students about the Effects of Ambient Teaching, in: Bratož Silva (ed.), *Dimensions of Contemporary Learning Environments*, Koper, Slovenia: University of Primorska, Faculty of Education, 253–266.

Лалић-Вучетић (2007): Наташа Лалић-Вучетић, *Погледање ученика похвалом и наградом*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Миловановић, Копас-Вукашиновић (2014): Радмила Миловановић, Емина Копас-Вукашиновић, Перцепције креативности и креативни потенцијали будућих васпитача и учитеља, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46, 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 181–199.

Мирков (2013): Снежана Мирков, *Учење – зашто и како: присући у учењу чинилаца који делују на учење*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Стандарди и смернице за осигурање квалитета у Европском подручју високог образовања (2005), Хелсинки: Европско удружење за осигурање квалитета у високом образовању. Сајт посећен 20. марта 2015, интернет адреса сајта: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_loc.pdf

Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011), *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5.

New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology (2015), Geneva: World Economic Forum, Retrieved in April 2017 from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

Спасић, Јуранић, Јелић, Бошњак, Ракоњац (2002): Жарко Спасић, Иван Јуранић, Милош Јелић, Срђан Бошњак, Иван Ракоњац, *Подизање квалитета наставе и истраживања*, Београд: Заједница универзитета Србије. Преузето марта 2017. са <http://www.chem.bg.ac.rs/~ijuranc/QualityEnh.pdf>

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године (2012), *Службени гласник РС*, бр. 107.

Emina M. Kopas-Vukašinić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

POSSIBILITIES OF INNOVATING TEACHING PROCESS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Summary: This paper theoretically outlines the research problem related to the possibilities of improving the quality of higher education by applying innovative teaching models in working with students. Starting from strategic directions for the development and the improvement of higher education, as well as from the established standards of teacher competencies, it is important to consider the current issues of the quality of work of university teachers and contemporary courses of action. The aim of this research was to determine the basic preconditions for raising the quality of higher education, which will contribute to an increase in the competitiveness in the domestic and international knowledge market. In the research the descriptive method and the content analysis procedure were used. The research results confirm that university teachers are expected to permanently adjust their teaching practice with current innovative approaches to education, in their scientific and professional fields. The conclusions of this theoretical research confirm the need for a more complete concretization of strategic directions of the professional development of university teachers and, in that context, for defining clear national priorities.

Key words: higher education, teacher competencies, innovative teaching models, learning outcomes, knowledge management.

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3.:82
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

СТАНДАРДИ, ИСХОДИ И ЕЛЕМЕНТИ ЖАНРА КАО ПАРАМЕТРИ НАСТАВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА

Апстракт: У раду се успоставља и образлаже функционална повезаност између жанровских одредница књижевноуметничких текстова, прописаних стандарда и исхода у наставном тумачењу књижевних ликова. Циљ је да се укаже на потребу осмишљавања и примене адекватних методичких приступа, заснованих на уважавању читалачких преференција и општих и предметних компетенција ученика млађих разреда основне школе у проучавању жанровски профилисаних јунака. Закључује се да је у наставној пракси неопходно 1) прегледно представити међузависност циљева, стандарда, компетенција и исхода, 2) практично усаглашавати стандардизоване критеријуме за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик, утврђене исходе за сваки разред и планиране исходе за сваки час књижевности на којем се интерпретирају и књижевни ликови у различитим прозним жанровима.

Кључне речи: књижевни лик, књижевни жанр, настава књижевности, стандарди, исходи.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Широкопотезно постављени циљеви и оперативни задаци у наставним програмима за предмет Српски језик (подобласт Књижевност) од првог до четвртог разреда основне школе подразумевају сукцесивно увођење најмлађих ученика у свет књижевности и постепено остваривање непосреднијег читалачког контакта с књижевним текстом. Управо су ограничења која категорија узраста намеће битан предуслов за одабир адекватног приступа сложеном чину тумачења прозних дела у млађим разредима. Учитељу-тумачу и организатору таквих часова биће потребно оптимално теоријско знање и вештина да га примени тако што ће избећи замке пасивног монолошког разјашњавања и сугестивног наметања унапред уобличених закључака до којих ученици нису дошли самосталним и свесним мисаоним ангажовањем.

Уместо тога, он мора да покаже много креативности и инвенције у комбиновању метода и облика у наставном раду јер ће једино уз довољно упорности, доследности и систематичности оспособити ученике да откривају и аргументовано, језички поуздано образлажу књижевне чињенице о ликовима у жанровски разноврсној прози а да се притом задовоље прописани стандарди и очекивани исходи на овом образовном нивоу.

Методички концепт изучавања књижевних ликова задат наставним планом и програмом усмерава интерпретацију ка одређеним сегментима, сходно узрасним и интелектуално-емоционалним капацитетима ученика, како би се уклопио у један од најопштијих циљева наставе Српског језика у млађим разредима – да ученици „упознају доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела” (НПП 2004).

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА У НАСТАВИ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ – УСКЛАЂИВАЊЕ СТАНДАРДА И ИСХОДА

Међу задацима у тумачењу текста и усвајању књижевних појмова у првом разреду издваја се уочавање важних појединости у описима бића и предмета, проучавање изгледа, основних етичких особина и поступака књижевних ликова, а уз запажање елементарних емоционалних стања захтева се и усвајање значења појмова *добро* и *зло*. У наредном, другом разреду, ученици треба да запажају карактеристичне детаље у описивању амбијента и лика (елементи простора могу послужити и као упуте за карактеризацију), разликују главне и споредне ликове, усаврше разумевање намера и осећања литерарних јунака и према њиховим поступцима заузимају властите ставове, сагледавају и тумаче поруке у тексту које су, опет, у тесној вези с ликом и његовим деловањем (в. НПП 2004). У трећем разреду се очекује да ученици повезују догађаје с местом, временом и ликовима, као и да уочавају изглед ликова, њихове међусобне односе и откривају елементе којима се остварује говорна карактеризација књижевног лика. Сада и пишчев говор постаје чинилац који ученици треба да маркирају и функционално повежу са портретима јунака (в. НПП 2005).

Ученици завршног разреда млађег школског узраста у процесу наставног тумачења књижевног лика треба да овладају запажањем „чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље)”; да се оспособе за „уочавање и тумачење речи, израза и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице”; да стекну обухватнији увид у односе међу ликовима и упознају се са основним типовима (врстама) карактеризације (НПП 2006).

„Како су стандарди 'мера' резултата процеса учења и наставе [...] они такође показују наставнику шта и на који начин треба да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима. Када наставник приликом планирања рада прочита шта је то што сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или један разред, он у складу с тим бира садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати” (Мркаљ 2012: 28). Функционална примена наученог, и то не само у школском окружењу већ и као вид припреме за перманентно, целоживотно учење, едукацију и продуктиван живот у заједници, условљена је стицањем одговарајућих компетенција. Ниво развоја знања, вештина, способности и ставова, односно оно што ученици знају и умеју да ураде захваљујући свом образовању, процењује се према критеријумима који су дефинисани управо стандардима. Стандарди подржавају и унапређују постојећи наставни програм и образовни систем припремајући наставнике за активнију улогу стратега, мотиватора и рефлексивног практичара, а ученика за квалитетније и ангажованије учење.

Општи стандарди постигнућа, односно образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања, а овом приликом ћемо се осврнути на оне стандардизоване параметре који су повезани са доживљајним и аналитичко-синтетичким тумачењима ликова у књижевноуметничком тексту, праве тростепену диференцијацију обима и интензитета знања и постигнућа за различите подобласти предмета Српски језик, као што су, на пример, *Вештина читања и разумевања прочићаној* и *Књижевности* па је, у том смислу, реализацију садржаја наставног програма неопходно ускладити са прописаним мерилима (ОСП 2011: 3–9). Тако стандарди према којима се вреднује базични ниво знања и умења у оквиру наведених целина за крај млађеразредног циклуса захтевају да се ученик оспособи за процену занимљивости и допадљивости текста уз откривање сличности између животних ликова и ситуација и оних о којима је читао и да одреди главне догађаје и ликове – њихове носиоце. Средњи ниво вештине читања и разумевања претпоставља распознавање особина, осећања и намера саображених поступцима јунака, као и способност да се исказе сопствени став о јунаку. Напредни ниво укључује и аргументовано вредновање догађаја, односно ликова који у њима учествују, као и јасно маркирање узрока и антиципацију сходно садржајима репрезентованим у тексту. Одређивање карактера, особина, осећања, поступака ликова и њихових међусобних односа захтеви су средњег нивоа познавања књижевности на овом узрасту, а да би достигао највиши ниво ученик мора на крају четвртог разреда основне школе да поседује одређена знања и култивисану читалачку перцепцију на основу које може да тумачи особине и понашање ликова поткрепљујући их деловима и појединостима текста.

Иако на први поглед таксативно набрајање очекиваних постигнућа, знања и умења ученика може изгледати као механицистички приступ садржајима наставе књижевности, методичка поставка сваког појединачног часа

мора да их артикулише, повеже у складну целину поштујући све релевантне дидактичке принципе како би наставни материјал планиран за презентовање на часу био прилагођен, доступан и схватљив ученицима са различитим рецепцијским капацитетима. Сви наведени елементи усмеравају се ка стандардима СЈ.1.4.8. и СЈ.1.4.9. којима се од ученика на крају основношколског образовања очекује да има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова, поштује национално књижевно и уметничко наслеђе и буде оспособљен за естетски доживљај уметничких дела (ОССЈ 2010: 20).

Стандардима се, дакле, мери развијеност компетенција и оствареност исхода. Планирано иновирање у нацрту *Оквир националној курикулума*, односно његовог саставног документа *Оквир предметној курикулума – обавезни предмети у основном образовању* у оквиру пројекта „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала, Развионица”¹, укључује и исходе учења формулисана за крај сваког разреда и погодне за валидну процену. Исходи учења су покушај да се на јединствен и лако разумљив начин опишу стечене квалификације и конкретни садржаји, односно оно што би ученик требало да зна, разуме или уме да уради након завршетка учења. Они воде ка разматрању и остваривању најбоље наставне стратегије и проналажењу најпогоднијег начина за проверу успешности. Уколико из предложених исхода који показују шта ће по завршетку разреда ученик бити у стању да савлада селекујемо оне који се односе на књижевног јунака, преглед би по разредима изгледао овако: 1) препознаје главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у тексту; 2) уочава и разликује главне и споредне ликове, њихове особине, редослед догађаја у тексту, време и место радње; 3) одређује карактеристичне особине, осећања, изглед, поступке ликова и њихове односе; 4) анализира и вреднује поступке, особине и понашање ликова у књижевном делу² (в. ОПК 2014: 17–19).

¹ „Уводна напомена: Овај документ је интегрални део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења. У овом делу документа наведени су предлози: општих, тј. међупредметних компетенција, општих и специфичних предметних компетенција и ревидираних стандарда постигнућа за обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, за крај основног образовања и васпитања. У овом документу су наведени и предлози предметних исхода за све обавезне предмете и обавезни изборни предмет Грађанско васпитање, исказани за сваку годину учења ових предмета у основном образовању и васпитању. Исходи за први циклус обавезног образовања дефинисани су у складу са Правилником о образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања за предмете Српски језик, Математика и Природа и друштво („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, бр. 5/2011), а стандарди објављени у овом Правилнику биће део документа Оквир националног курикулума – основе наставе и учења, по завршетку огледа. Предложени нацрти општих/међупредметних и предметних компетенција, ревидираних стандарда постигнућа и предметних исхода биће огледно примењени у одабраним основним школама укљученим у оглед у току шк. 2014/15. године. На основу резултата огледне примене биће урађен завршни предлог компетенција, стандарда постигнућа и предметних исхода у основном образовању.” (ОПК 2014: 5).

² Очекује се, такође, да на крају четвртог разреда ученик може да „анализира основне идеје у књижевноуметничком тексту” и „препознаје поступак (не појам) персонификације

Савремена настава је, између осталог, заснована на компетенцијама и исходима учења. Уместо увежбавања способности да се запамте и понове чињенице независно од њиховог разумевања и интерпретира научена информација, инсистира се на употреби стечених знања и умења у новој ситуацији кроз решавање проблема, а нарочито на ангажовању умних способности вишег реда: разлагању научног на саставне делове, учовању међусобних односа и међузависности, процени вредности научног и креирању нових продуката. Квалитетном и продуктивном учењу блиска је идеја диференцијације и индивидуализације у настави, континуирано и формативно вредновање и самооцењивање ученика. Проблемски приступ, као образовно вреднији, и исходи који са њим кореспондирају остварује се различитим моделима припреме часа у којима се истиче место и улога ученика, његова мотивација за учење. Припремање текста за наставну интерпретацију, сходно његовим књижевноуметничким специфичностима, захтева смислено методичко прилагођавање. Сматрамо да би обрада књижевних ликова у прозним делима за млађи школски узраст, уз поштовање свих ограничавајућих фактора, ипак могла да досегне релативно висок интерпретативни домет уколико се амбиције учитеља усмере ка осамостаљивању ученика и подржи његово партнерско учешће у реализацији ових садржаја. Да би настава била оријентисана на нешто виши, уместо на интелектуално достигнути ниво развоја (што може унеколико да убрза и развој мишљења), неопходно је исходе појединачних часова наставе књижевности ускладити са стандардизованим захтевима и исходима за крај сваког разреда.

УТИЦАЈ ЖАНРА НА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Настава књижевности настоји да методичким путем појача подстицаје из књижевног дела и тако омогући да се оно дубље доживи и боље протумачи (в. Бајић 2007б: 156). А да би се на наставним часовима остварила садржајна и квалитетна интерпретација књижевноуметничког текста, ученици најпре морају да прочитају дело (в. Илић и др. 2008: 28, 46), али тако да сам чин читања и рецепција прочитаног подразумевају њихово емоционално и интелектуално ангажовање. Они, међутим, нису свесни слојевитости тог процеса јер читање није спонтана, него веома комплексна активност, „више-струко сложена делатност: тјелесна, духовна, језична, спознајна, комуника-

(оживотворење)“ (ОПК 2014: 17–19), што би се могло повезати са пројектованим исходима у вези са књижевним ликовима. Наиме, они су носиоци главних идеја или смисаона жижа која их, расуте по тексту, привлачи и прикупља, а истовремено се ликови који не припадају људском свету персонификују, тако да би се и други наведени исход могао придружити листи исхода повезаној са ликовима у књижевном делу.

цијска, стваралачка”³ (Росандић 2005: 175). Основни методички проблем јесте како ученике подстаћи да пронађу књигу и да је започну читати, док не почну добровољно да се препуштају уметничкој енергији која из књиге извири (в. Илић и др. 2008: 57).

Читање је, дакле, тешка вештина која се споро учи, напорна је за савладовање, тражи упорност и систематичну вежбу. Наставници су битан фактор у том процесу, али често не познају довољно проблематику читања и нису сигурни шта је добро читање, ни који су начини да се добро читање оствари (в. Николић 1997: 5–13). Истовремено се намеће и важно питање о томе шта је адекватно читање и које је читање релевантније: оно које уважава текстовни детерминизам или читање које укључује већи ниво читалачке слободе. Унутар поетичких настојања појављује се стратегија текста која узима у обзир читаоца па би, према теорији рецепције, требало пратити комуникативне смернице намењене читаоцима, односно оспособљавати ученике да у тексту препознају сигнале за рецепцију. Такви индикатори су уједно и знак за успостављање везе читалац–књижевни жанр.

„Познавање књижевних жанрова се потврђује и као особена претпоставка сваког ваљаног интерпретативног и, дакако, наставног расуђивања” (Бајић 1991: 205). Активност ученика-читаоца заснива се на увиђању и разумевању елемената жанра у структури књижевног дела, али се интерпретацијско тежиште помера ка вредностима и посебностима сваког појединачног текста. Сврставањем књижевног дела у одређени жанр активирају се извесна очекивања. Ученици са врстом дела повезују неке особине које су већ препознали као пресудне или доминантне за тај тип књижевног остварења. Свакако да се у настави афирмише вредност конкретног дела, али је неминовно истицање и образлагање неких специфичних жанровских одлика како би се појачале мотивација и сазнајна активност – процес кумулације доживљаја и сазнања последица је судар очекиваног и оствареног исхода.

³ „Од свих методичких радњи које се укључују у проучавање књижевног дела једино је читање стално и незаменљиво” (Николић 1992: 163). Оно треба да буде на квалитативно високом нивоу како би се оформиле читалачке навике и пробудило даље интересовање за књигу. С друге стране, и од вредности интерпретације у настави зависи усмеравање читалачких склоности, као и степен њихове мотивисаности за читање. Будући да је основни циљ наставе књижевности да ствара поуздане читаоце и развија уметнички укус (в. Николић 1992: 51), да негује и усавршава читалачке вештине и навике ученика, за остваривање пројектованог исхода неопходне су комбинације различитих врста читања, повезивање логичких и истраживачких метода, припремни и радни налози, сараднички императиви (в. Илић и др. 2008: 60). Истраживачко читање се сматра врхунцем индивидуализације у настави књижевности, док доживљајно читање можемо одредити и као специфичан стваралачки чин – читалац се уноси у фиктивни свет, заокупљен је његовом предметношћу, емоционално и фантазијски је ангажован. Врло подстицајни читалачки контакти са књижевним артефактом јесу стваралачки облици рада са текстом повезани или њиме подстакнути – „прерада, преобликовање порука, стварање властитог текста, пренос у други медиј (драматизација); довођење примљених порука у лични и друштвени контекст: њихова актуализација, вербално, графичко, моторичко или ликовно преобликовање (в. Росандић 2005: 175).

Наставна обрада, дакле, „узима у обзир и жанровску поставку текста, и његову аутономност” (Бајић 2007а: 106). Природно је да ученик индуктивним путем, на примерима оних текстова који су били доступни, донесе одређене закључке о особинама појединих књижевних врста и родова (в. Вучковић 2006: 52). Кад читалац стекне одговарајуће компетенције, он ће моћи да „прати интенцију текста”, да се лакше креће унутар постављене текстуалне стратегије. Читајући књижевна дела различитих жанрова, запажајући сличности и разлике, моћи ће да вреднује њихову естетску оствареност иако је реч о предтеоријском сагледавању и тумачењу.⁴

Проучавање књижевног дела у настави треба да се издигне до стваралачког нивоа који, између осталог, подразумева обједињавање доживљајне и когнитивне компоненте. Такво прожимање ваља очувати док год траје процес наставног интерпретирања одабраног текста. Уколико се то постигне, ученик ће бити оспособљен да спонтано испољава емоционалне реакције, употпуњава своја искуства и спознаје, открива, разумева и критички прихвата нове истине. Морају се, притом, узети у обзир и извесна ограничења која се тичу врсте дела и узраста ученика. Жанровска оформљеност дела захтева најпре да наставник покаже поуздано познавање особености жанра, а потом и да одабере задовољавајуће методолошке концепције и адаптира тумачење на наставном часу. У складу са овим условностима подешавају се интерпретацијска становишта, пројектују методе и циљеви рада у настави (в. Бајић 2007а: 106; Мркаљ 2011: 112), јер од њих зависи успешност рецепције. Свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова основни су програмски захтеви наставе књижевности у почетним разредима основне школе. Под тим се подразумева постепено упознавање ученика са основним обележјима различитих књижевних врста и форми.

Са упознавањем књижевних жанрова започиње се у млађим разредима основне школе обрадом прозних врста народне књижевности, „увођењем ученика у чудесни свет бајке и специфичне алегоричности басана” (Мркаљ 2008: 163). Ове приче одликују се појачаним степеном персонификовања, односно алегорије – јунаци из животињског царства говоре и носиоци су типично људских одличја. Но, елементи фантастике овде функционишу искључиво као подразумевани састојак приповедног штива намењеног деци, уклапају се у хоризонте очекивања детета-читаоца које овакав вид причања готово никада и не прати са позиције обичног, свакодневног и животног, него радо залази у поље зачуђујућих збивања. Тек се повратком из простора при-

⁴ Проучавањем скупа „истоврсних дела обезбеђује се и стални прираштај уметничких информација и знања, па се тако [...] шири синтетичко гледање на одређену прозну врсту, преко кога се [...] откривају, запажају и тумаче њена жанровска својства” (Бајић 1991: 206). То, заправо, значи да „књижевно искуство ученика, односно генерисана идеја о типу текста која се са њим повезује, имају мотивациону улогу у настави. Јер када се сећа прочитаних дела и у препознатљив, жанровски оквир `уноси` ово или неко друго дело, ученик своје интересовање и очекивање са познатих спонтано преноси и на нове текстове” (Бајић 2007а: 114).

че успоставља дистанца, могућност и потреба компарирања стварности и надстварности. Због тога ће се у оквирима школског проучавања структура, стваралачки поступци и естетске вредности сваког текста тумачити према примењеним жанровским конвенцијама, али и по оригиналним одступањима од њих (в. Мркаљ 2008: 163).

Настава књижевности у млађим разредима је предтеоријског карактера па је неопходно трагати за најцелисходнијим, најпримеренијим и најсадржајнијим методичким концептом који ће и на том узрасту успоставити одређен степен диференцијације књижевних жанрова. Тиме ће се оформити подлога за препознавање суштинских одредница појединих књижевних жанрова, најпре у смислу рецепцијских очекивања, а потом ће се особености жанра поступно усвајати и уклапати у систем ученичких теоријских знања из ове области. Другим речима, појмови потребни у процесу разумевања биће описно објашњени, с тим што се неће инсистирати на њиховом именовану нити на памћењу прецизне дефиниције (в. Мркаљ 2011: 76).

Почетно основношколско тумачење жанрова као што су басна, бајка, лирска песма или приповетка са дескриптивним елементима подразумева да се за сваку наведену књижевну врсту може осмислити приступ који садржи претпоставке жанра, али се превасходно мора укључити доживљајна компонента, саусловљена са психолошким моментом, развојним карактеристикама и рецепцијским потенцијалима те узрастне категорије ученика. Показало се да ће читајући басну или бајку, они спрам одредница жанра умети да коментаришу поједине детаље ових прича, али им треба допустити да испољавају своје доживљаје и ставове који превазилазе жанровске схеме.⁵

Извесно је да поособљавање и вербално оспољавање фигура које не припадају људској равни анимира читалачку радозналост, отвара нову димензију комуникације са књижевним ликовима, али је могуће да ће се задата алегорија јавити као рецепцијска препрека која успорава и омета подухват разумевања наратива. Сличан се проблем може појавити у интерпретирању бајке, па говоримо о укрштају теоријског и доживљајног тумачења како би се околности жанра спознавале, између осталог, и снажењем компоненте доживљаја у приступу јунаку бајке. Уколико су жанровски оквири појединих приповедних врста растегљивији и флексибилнији, то ће условити мигрирање јунака и они ће се прилагођавати жанровским захтевима тако што ће, пратећи структурну организацију самог текста, задржавати или мењати

⁵ Лирска песма је за њих изазовна и блиска жанровска категорија, с тим што је њихов интуитивни доживљај поезије потребно доследно и систематично надграђивати, усмеравати их да увиђају уређеност песничког исказа, снагу јединости у лирској песми како би касније у пуној мери осетили поетско јединство звука и смисла, односно саусловљеност формалних елемената лирског текста и његовог значења. Дескриптивни текстови захтевају неговање читалачког стрпљења, јачање моћи запажања и пријемчивости за сликовитост језичког израза. Тиме се богати унутрашња чулност, а млади читаоци доводе у позицију да описане појаве и призоре непосредно и што убедљивије повезују са мислима и осећањима.

своје основне типске карактеролошке одреднице. Негативне јунаке проналазимо у свим поменутих приповедних врстама, али се читалачки рецептивни хоризонт постепено прилагођава жанровским моделима у којима ови јунаци егзистирају. С друге стране, хумористички обликован текст подразумева да ће књижевни јунак иницирати комплекс комичких ефеката и врло често ироничним, пародијским или једноставним хуморним интервенцијама подривати и деструисати примарно истакнуто жанровско обележје текста.

Тако се отвара широко поље књижевне компетенције са системом конвенција које „омогућавају читаоцима да препознају књижевне жанрове, теме и заплете, да изграде ликове из појединости расутих по тексту и да се баве симболичком интерпретацијом која им допушта да оцене значење песама и прича” (Калер 2009: 79, 76).

ЧИТАЛАЧКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ И КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА У ПРОУЧАВАЊУ ЖАНРОВСКИ ПРОФИЛИСАНИХ КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА

Читалац упознаје књижевне јунаке из различитих књижевних жанрова, а на основу особина које су им додељене у појединим врстама текстова изграђује своје хоризонте очекивања и распоређује читалачке симпатије и антипатије. Отуда је корисно и пожељно проверавање и утврђивање читалачких преференција и интересовања ученика у млађеразредној настави за жанровски специфичне књижевне ликове.⁶

⁶ Истраживања читалачких навика врло су популарна последњих година, и код нас и у свету. Занимљиво је, поређења ради, навести неке од резултата студије Истраживачког центра Универзитета у Ремптону у Великој Британији (в. Мејнард, Смит, Рејнолдс 2007, превела М. Д.). „Корице књиге биле су важне већини ученика између седам и једанаест година, а само је 14% изјавило да ретко или никада корице утичу на њихов избор књиге. Број такве деце у оквиру оба пола био је врло сличан, али постојала је значајна разлика у годинама, у том смислу да ученици ређе бирају књиге на основу корица како одрастају. У старијем узрасту, већи број како девојчица, тако и дечака, изабрало би књигу на основу писаних, а не визуелних карактеристика, обраћајући пажњу на рецензију књиге, гледајући наслов и тражећи књиге оних аутора чија су им имена већ позната. Осим тога, девојчице чешће бирају књиге на основу извода из рецензије и зато што им је познато име писца, док дечаци чешће бирају књиге јер су претходно видели екранизовану верзију. Када су били упитани о томе ког главног јунака више воле у својим причама, испоставило се да је већи број девојчица које воле да читају о дечацима, него дечака који воле да читају о девојчицама. Ово може бити последица тога што им се допада Хари Потер, па тиме исказују склоност ка читању о *неком ко користи мајцу или посебне моћи*.

Истраживање степена ненаклоности испитаника ка главним ликовима књига које читају показало је да су се оне у многим случајевима огледале у њиховим наклоностима. Другим речима, у случајевима када статистички значајан број дечака није био склон читању о одређеном лику (нпр. о „девојчици”), статистички значајан број девојчица био је склон читању о истом лику.”

Са сигурношћу можемо утврдити њихову изражену заинтересованост за ликове у причама са фантастичним авантурама.⁷ Сразмерно је интензивна и читалачка наклоност према бајци, и то више код најмлађих читалаца. Ликови деце у реалистичким причама, јунаци-вршњаци у причама из живота, мање интригирају читаоце млађег школског узраста, док постепено слаби и интересовање за јунаке басне. У млађим разредима показује се појачано занимање за догађаје у књижевном тексту и интерес за једноставне, схематизоване карактере, који су по обележјима најсличнији јунацима бајке, док су читалачки афинитети према књижевним ликовима са различитим морално-емоционалним карактеристикама спрегнути и укрштени са ученичким најнепосреднијим животним искуствима.

Изразита читалачка симпатија испољава се према јунацима који су духовити и шаливчине, што би свакако требало искористити као сугестију за избор садржаја из наставе књижевности које у оперативни план уносе сами учитељи-предавачи. Исто тако је пожељно обухватније истражити шта читаоце раног школског узраста нарочито привлачи код јунака хумористичких прича. Они радо читају и о ликовима који се излажу опасности да би спасили друге. Супротстављање неправди или вредноћа и поштење само делимично окупирају ученичку пажњу, што је уједно сигнал за извесне промене у поступању у изазовним образовно-васпитним ситуацијама. Нешто је мање интересовање за групе у које би спадали занесењаци, маштовити, интровертни, лепо васпитани, паметни и досетљиви јунаци. Изненађује што ученици овог узраста праве читалачки отклон од јунака који су несрећни и потребна им је помоћ. То би могао да буде и својеврстан страх најмлађих од конкретног позива да се емпатично и активно дела, са јасном идејом и алтруистичким планом, јер одрасли ту често не представљају узоран модел за опонашање. Управо зато сматрамо како је актуализовање проблематике коју собом носе књижевни јунаци један од прихватљивих методичких путева за снажење практичног емоционално-моралног испољавања ученика почев од најранијег школског узраста.

Иако сама жанровска природа јунака и заступљеност одређених врста текстова у наставном програму може да определи ученичке преференције, склони смо да претпоставимо како и методичка стратегија на часовима Срп-

⁷ Закључци које овде наводимо проистекли су из вишегодишњег континуираног праћења реализација наставе књижевности у основним школама на територији Јагодине са којима сарађује Факултет педагошких наука. У прилог томе иду и резултати разноврсних анкета које спроводе студенти завршне године у оквиру своје методичке праксе, под менторством учитеља и факултетских методичара. Овом приликом их не прилажемо јер би оптеретили текст рада, само издвајамо општа запажања која би периодично ваљало емпиријски проверавати. Потребно је да учитељи повремено спроведу акциона мини-истраживања о ученичким читалачким склоностима и компетенцијама. Није, међутим, довољан само увид у постојеће стање, већ је потребно, на основу добијених резултата, конструисати и оперативан план активности које би у догледном периоду, ако се доследно спроводе, сигурно донекле измениле најбоље негативне исходе појединих испитиваних ајтема.

ског језика и те како доприноси (не)мотивисању за рецепцију типолошки и жанровски различитих књижевних ликова.

Дубље разумевање и примена усвојених знања из различитих области утичу на развијање компетенција за посебне предмете и међупредметних компетенција. Рецепцијска предиспонираност ученика за пријем естетске информације током читања проверава се и избором текстова различитог жанра. Препознавање и декодирање жанровских обележја предуслов је да читалац успостави одговарајући контакт са књижевним јунацима и светом (не)фикције. Разматрајући улогу жанра у процесу формирања читалачких компетенција, З. Мркаљ наводи да се разумевање онога што се чита у великој мери заснива на жанру као једној од најзначајнијих књижевнотеоријских конвенција: „Жанр креира оквир читања и фокусира пажњу читаоца на одређене уметничке квалитете и структурне елементе [...] рецептивне могућности читаоца у великој мери одређене (су) природом жанра уметничког дела, која својим посебним жанровским кодом ствара потенцијалне могућности да се доживи свет фикције [...]. У том смислу, једна од улога методике наставе књижевности и српског језика управо и јесте да открије најбоље начине на које се ученици мотивишу да књижевноуметничке, а и остале типове текстова читају, доживљавају и тумаче” (Мркаљ 2012: 35). Будући да жанр сигнализира смер кретања кроз текст, од читаоца се истовремено захтева да спрам задатих смерница подешава и своје аналитичке, синтетичке, евалуационе и креативне компетенције. У процедури рецепције књижевног текста функционално се интегришу читалачка знања, вештине, вредности и ставови. Конкретна и директна комуникација са текстом заправо је ситуација у којој се активира и практично примењује комплекс компетенција како би се осмислио што квалитетнији одговор и оснажила способност ученика за тумачење жанровски профилисаних књижевних ликова.

Поменути исходи у *Оквиру њредмејној курикулума* који обухватају елементе жанра формулисани су већ за завршетак другог разреда: очекује се да ученик разликује бајку и басну према основним карактеристикама и да уме да повезује информације у линеарном и нелинеарном тексту. На крају трећег разреда треба да разликује књижевноуметнички текст од других текстова, а лик у књижевном тексту од лика у позоришној представи или филму.⁸ По завршетку четвртог разреда један од исхода предвиђа да ученик разликује: одлике романа (за децу) од драме (за децу); приповедачке, дијалогске и дескриптивне делове текстова које чита; причу од начина како је она испричана, као и да уме да препозна значење устаљеног израза на основу контекста (в. ОПК 2014: 17–19).

⁸ Специфичности лирског и драмског јунака условљене су особеностима поетског, односно драмског жанра па је и начин њиховог структурирања самерен функцијама песничког израза, односно сценским претпоставкама у обликовању јунака драмског текста.

Са исходима, који представљају очекиване резултате учења, повезане су компетенције, односно активна примена наученог. Основни ниво ученичких постигнућа описује корпус темељног предметног знања, вештина и умења, која углавном нису превише сложена, али су неопходна за наставак учења. *Књижевност*, посматрана као специфична предметна компетенција у оквиру Српског језика (в. ОПК 2014: 16–17)⁹, на базичном нивоу поставља захтев да ученик: разуме и парафразира краћи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма и своје утиске и закључке илуструје примерима из текста; укратко опише свој доживљај књижевног дела; издвоји тражене информације у неуметничком тексту; прави разлику између усмене и ауторске књижевности; уочава основне елементе тематске, композиционе и стилске структуре епског, лирског и драмског књижевног дела. Средњи ниво знања, вештина и умења приказује достигнућа просечних ученика, који су оспособљени да: тумаче и критички промишљају дужи једноставнији књижевни и неуметнички текст из обавезног школског програма; истраживачки тумаче тематске, идејне, стилске, језичке и композиционе особине књижевних дела помоћу основних књижевних термина; самостално анализирају издвојен проблем у књижевном тексту и аргументују своје мишљење; познају основне стратегије читања и примењују их у типичним читалачким ситуацијама. Очекује се да ће напредни ниво постићи једна четвртина ученика. „Знања и умења са овог нивоа су трансферна, пре свега за наставак школовања. Компетенције са напредног нивоа су по правилу и когнитивно сложеније од оних са базичног и средњег нивоа. То значи да се од ученика очекује да анализира, упоређује, критички суди, износи лични став, повезује различита знања, примењује их и сналази се и у новим и нестандартним ситуацијама” (Мркаљ 2012: 28–29). Напредни ниво везан за *Књижевност* као специфичну предметну компетенцију достиже ученик који: доживљајно, истраживачки и критички чита, тумачи и вреднује књижевне и неуметничке текстове средње сложености из школског програма; самостално уочава и анализира проблеме у таквим књижевним текстовима; користи више гледишта у тумачењу књижевног дела; пореди истакнуте тематске, композиционе и стилске одлике анализираног књижевног дела са другим делима и аргументовано износи свој суд о тексту.

⁹ Преглед компетенција за Српски језик (подобласт *Књижевност*), за сва три нивоа постигнућа, наводимо према нацрту *Оквирна предметној курикулума*, где се даје предлог општих и специфичних предметних компетенција, исхода и ревидираних стандарда. У сачињавању дела документа који се бави изучавањем Српског језика као обавезног основношколског предмета учествовали су наши еминентни стручњаци, универзитетски професори српског језика, књижевности и методике наставе српског језика и књижевности.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Без намере да обухватније критички сагледавамо предложени нацрт, закључићемо укратко да се њиме прецизније и прегледније успоставља међузависност исхода, општих/специфичних компетенција и стандарда. Исходи предвиђени за школски период од првог до четвртог разреда, а овом су приликом излистани само они најтешње повезани са разумевањем и тумачењем књижевних ликова, свакако подлежу операционализацији и додатној конкретизацији за сваки час књижевности на коме се ликови интерпретирају. Од читалачких преференција до степенованих компетенција у проучавању жанровски профилисаних књижевних јунака у прозним делима ученици треба да пређу пут који води кроз прикладно одабране наставне стратегије – постепено савладавајући истраживачки приступ књижевном тексту, теоријска знања о прозним жанровима и поступак карактеризације ликова у одређеној врсти књижевног дела.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (1991): Љиљана Бајић, Проучавање књижевних жанрова у основној школи, *Књижевности и језик*, 2, 205–218.

Бајић (2007а): Љиљана Бајић, Улога жанра у настави књижевности, *Књижевности и језик*, LIV/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 105–118.

Бајић (2007б): Љиљана Бајић, Рецепција и деловање књижевног текста на ученика, *Норма, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, 1/2007, Нови Сад: Педагошки факултет у Сомбору, 147–156.

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности*, Никшић: Филозофски факултет.

Илић и др. (2008): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, *Криза читања*, Нови Сад: Градска библиотека – Београд: Нова школа.

Калер (2009): Džonatan Kaler, *Teorija književnosti – sasvim kratak uvod*, Београд: Službeni glasnik.

Мејnard, Смит, Рејнолдс (2007): Sally Maynard, Sophie Mackay, Fiona Smyth, Kimberley Reynolds, *Young People's Reading in 2005: The Second Study of Young People's Reading Habits*, London: National Centre for Research in Children's Literature. <http://www.roehampton.ac.uk/Research-Centres/National-Centre-for-Research-in-Childrens-Literature/Publications/>

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

Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Мркаљ (2012): Зона Мркаљ, Имплементација стандарда у наставне планове, *Књижевност и језик*, LIX/1–2, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 25–42.

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

Николић (1997): Љиљана Николић, Од вештине до уметности читања, *Школски час српског језика и књижевности*, 15/3, 5–13.

НПП (2004): *Наставни план и програма за 1. и 2. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 10 (12.8).

НПП (2005): *Наставни план и програма за 3. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 1 (18.2).

НПП (2006): *Наставни план и програма за 4. разред основне школе*, Српски језик, Београд: Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 3 (22.2).

ОСП (2011): *Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (Српски језик)*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ОССЈ (2010): *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, Београд: Министарство просвете Републике Србије – Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ОПК (2014): *Оквир предметног курикулума – обавезни предмети у основном образовању*, „Подршка развоју људског капитала и истраживању – Опште образовање и развој људског капитала”, пројекат *Развионица*.

Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Мaja М. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

ELEMENTS OF LITERARY GENRES, OUTCOMES AND STANDARDS OF TEACHING LITERATURE AS PARAMETERS FOR THE INTERPRETATION OF LITERARY CHARACTERS

Summary: The paper analyzes the functional relation between genre characteristics of literary artworks and the prescribed standards and outcomes related to the interpretation of literary characters in teaching literature. It is stressed that continuous creation and implementation of adequate methodological approaches which would take into consideration young learners' reading preferences and competencies should be a necessity. In practice, it is crucial to consider the interdependence among the objectives, standards, competencies and outcomes, as well as to coordinate the standardized criteria related to Serbian language and prescribed for completion of compulsory education, the desired outcomes for each grade and each literature lesson which includes the interpretation of literary characters that can be found in different literary genres.

Key words: literary character, literary genre, teaching literature, standards, outcomes.

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

УДК 371.3::82
821.163.41.09-1"19/20"
Оригинални научни рад
Примљен: 18. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ЗБИРЦИ ИЗАБРАНИХ ПЕСАМА

Апстракт: У раду се¹, применом аналитичко-синтетичког метода, тумачи збирка изабраних песама савремених српских песника. Разматра се антологијски избор песама², примерених доживљајно-сазнајним могућностима ученика, с циљем делотворног утицаја на естетску, моралну и идејну свест ученика, а зарад постизања што бољих васпитних и образовних резултата. Књижевно-критички се одређује појам савремене поезије и њене стилско-језичке доминанте. Приступа се, потом, иманентној, теоријско-методичкој обради највреднијих остварења савремене српске поезије, намењене за изучавање у осмом разреду основне школе.

Кључне речи: савремена поезија, начин казивања, модернизам, стилска епоха.

1.

Наставним програмом за осми разред основног образовања и васпитања (Наставни програм³), у оквиру обавезних и препоручених садржаја, предвиђено је и тумачење избора из савремене српске поезије. Несумњив допринос усавршавању наставних програма и уџбеника даје издавач „Прима” објављивањем Методички обрађене лектуре за први и други циклус основног образовања. У тој едицији објављен је и *Избор из савремене српске*

¹ Рад је урађен у оквиру пројекта 178014: „Динамика структура савременог српског језика”, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² *Избор из савремене српске поезије*, приредио Тиодор Росић, Горњи Милановац: Прима, 2017.

³ Преузето 12.10.2016. са веб сајта Завода за унапређивање образовања и васпитања, Република Србија, на локацији:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/5%20Nastavni%20program%20za%20osmi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>

поезије (Горњи Милановац, 2017; избор, предговор, белешке о песницима и методичка обрада Тиодор Росић).

У књизи је дата поезија српских песника од Васка Попе (рођ. 1922) до Ненада Јовановића (рођ. 1973). На почетку је поезија песника ослоњеног на надреалистичко стваралачко искуство (уз поезију Миодрага Павловића и интимизам Стевана Раичковића), која означава почетке савременог песничког дискурса, а на крају документарна поезија. Заступљена су педесет два песника из Србије, Босне и Херцеговине, Црне Горе и из Хрватске. Уз наведене, песмама су заступљени, између осталих, и они старији: Светислав Мандић, Бранко В. Радичевић, Иван В. Лалић, Александар Ристовић, Јован Христић, Бранко Миљковић, Љубомир Симовић, Борислав Радовић, Петар Пајић, Вито Марковић, Бранислав Петровић, Алек Вукадиновић, Драган Колунџија, Матија Бећковић... Ту су и нешто млађи: Слободан Ракитић, Милан Комненић, Гојко Ђого, Милутин Петровић, Милан Милишић, Ранко Јововић, Исмет Реброња, Горан Бабић, Рајко Петров Ного... Заступљени су, такође, млађи и најмлађи: Милосав Тешић, Милан Ненадић, Раша Ливада, Љубица Милетић, Новица Тадић, Радмила Лазић, Зоран Хр. Радисављевић, Ђорђо Сладоје, Гордана Ћирјанић, Верољуб Вукашиновић, Драган Јовановић Данилов, Ана Ристовић...

Циљ рада је да се дефинишу основни постулати савременог песничког исказа, али и да се помогне наставнику у стратешкој примени механизма разумевања вишеслојне структуре поетског текста, с интенцијом богаћења и унапређивања наставне васпитно-образовне праксе.

Главни задатак рада је да истражи значењске и обликовне постулате савременог песничког исказа, његове високе естетске домете и могућности иманентно-методичке интерпретације текстова савремене поезије.

2.

Савремена српска поезија је тесно повезана са временом настанка. Њу стварају наши савременици. Ми као савременици је читамо, доживљавамо и разумемо. Упркос томе, она се не може свести само на један временски оквир. Тешко је прецизно одредити када се појављује нека књижевна појава и колико траје, шта се дешава на одговарајућем језичком простору у датом временском и друштвеном контексту.

Почеци савремене српске поезије се обично везују за раскид са такозваним социјалистичким реализмом – стилем у уметности који се појавио после Другог светског рата, а чији је задатак био усмерен на очување идеја комунизма и социјализма. Истиче се утицај модерничког покрета у уметности, усмереног на иновативне савремене начине уметничког обликовања.

У српској поезији се стварање савременог поетског израза везује, пре свега, за обнову надреализма и интимизма⁴. Поједини представници прве послератне генерације „младих” у многим елементима своје поезије усвојили су извесна надреалистичка искуства. То се пре свега односи на поезију Миодрага Павловића и Васка Попе. Међутим, присутни су и песници који својом поезијом настављају извесне токове лирског интимизма, карактеристичне за поезију међуратног периода (Светислав Мандић, Стеван Раичковић).

Важну улогу у формирању савременог поетског израза имали су последњи бројеви београдског књижевног часописа „Младост”. У том часопису је објављена песма „Море” Душана Матића, као и песме Танасија Младеновића, Радомира Константиновића, Душана Костића, Васка Попе и Светислава Мандића. Зоран Мишић је у том часопису јасно разграничио поезију „најдаровитијих представника неправедно занемарене прошлости” (Светислав Мандић и Стеван Раичковић) од поезије песника „мање даровитих” (Мишић 1952).

Песничке књиге Васка Попе, Миодрага Павловића, објављене почетком педесете године, означаће и почетке савремене српске поезије. Нове стваралачке тенденције трају и данас. Зато су се на почетку овог избора из савремене српске поезије и нашле песме Васка Попе, а на крају песме Ненада Јовановића (рођен 1973).

Значајан је допринос стране литературе развоју послератног песничтва. Песнички преводи, попут Ујевићевог превода *Влајти њрава* (1951) Волта Витмена, одразили су се на формирање савременог српског језичког израза у датом тренутку. У том погледу, веома илустративан пример је књига Миодрага Павловића *87 њесама* (1952) у којој су, између осталог, коришћена и извесна стваралачка искуства појединих англосаксонских песника (Т. С. Елиота). Павловићева књига (уз Попину *Кору*, Раичковићеву *Песму њиши-не*, Матићеву *Бајгалу*, књигу песама хрватске песникиње Весне Парун *Зоре и вихори*, уз поезију словеначког песника Едварда Коцбека, књига Десанке Максимовић, итд.), представља један од темељаца обнове модерне српске поезије.

Уместо ванкњижевног приступа, какав је нпр. такозвани генерацијски (Палавистра 1972: 118), у избору су коришћене књижевне чињенице: песници и песме су бирани претежно на основу њиховог, у датим временским

⁴ После Другог светског рата плодну стваралачку активност развили су Душан Матић, Милан Дединац, Љубиша Јоцић, Оскар Давичо, али и представници интимистичко-исповедне поезије, попут Десанке Максимовић и Десимира Благојевића. И једни и други модернизују казивања и укључују се појединим књигама у савремене поетске токове (нпр. Десанка Максимовић поезијом из књига *Тражѡм ѡмиловање*, *Лейѡиис Перунових ѡшѡмака*). Њихове песме су изостале јер књига представља избор из савремене поезије и нема за циљ да свеобухватно представи целокупно савремено поетско стваралаштво већ само његове доминантне чињенице.

околностима, иновативног и модерног начина казивања. Ужи распони времена „омогућавају већи позив актуелних песничких имена” (Грујичић 2013: 26).

Могуће је песме разврстати по темама и начину казивања (Росић 2015: 155). Први вид подразумева размишљање о свету и човеку, историјске и легендарне представе – народна веровања, критички, итд; други сликовни, глаголски, фантастички, иронички исказ итд. Присуство, односно одсуство, појединих стилскојезичких средстава, одражава се на савремен начин казивања. Коришћење гротеске и начин њеног функционисања, на пример, директно утиче на један вид савремене критичке поезије. Гротеска није у различитим књижевноуметничким раздобљима идентична. Друкчије ће гротеску „упослити” један неонадреалиста, друкчије представник фолклорне фантастике.

Има песника који настоје да у туђе ритмичко-мелодијске схеме утисну сопствене изразе и стиховне комбинације – настоје да буду нови и оним о чему и начином на који казују.

Песме савременог српског песништва сведоче да оне нису једнообразне. У њима је, између осталог, присутан неонадреалистички, фантастички, критички, иронички, интимистички и постмодернистички начин казивања. Савремена поезија обнавља нека стиховна решења, али их и обогаћује. Тематско поље савремене поезије се шири. Она је ослоњена на песников доживљај света, али и на документ. Леп пример је поема Стевана Раичковића *Записи о Црном Владимиру*, саздана на мешавини маште и документа. Записи су настали на основу песниковог сусрета у болници са Црним Владимиром, тридесетшестогодишњаком, оболелим косцем из села Сопот на Космају, који је песника замолио да напише „песму о њему и његовој болести”.

Интересантан је и случај Горана Бабића – он је до 1992. године живео у Загребу, а од тада живи у Београду и себе сматра српским песником. Његова песма „Мужа змија” написана је пре тридесетак година и објављена у истоименој књизи у београдском БИГЗ-у (1993). Та песма је антиципирала прави мигрантски потрес који се данас дешава у Медитерану и Европи.

Корпусу савремене српске поезије припада и поезија Исмета Реброње, песника из муслиманско-бошњачког миљеа који се формирао у контексту српске књижевности, а за кога сам у предговору књизи *Пајанска крв*, објављеној у Српској књижевној задрузи 1989. године, написао да је „у савремену српску поезију увео Божетка, Божила, Горопата, Здухача... словенске демоне и словенске богове...”. Он је песник фолклорне фантастике и митског транспонованог света.

Нема ничега што не би могло бити предмет песничког казивања. То што је савремена српска поезија богата иронијом не искључује фантастику. Неосимболистички начин казивања ничему не противуречи поезији Милана Комненића; лирика Стевана Раичковића, на пример, застрашујућој слици стварности у казивању Бранислава Петровића. Фолклорна фантастика Вите

Марковића не умањује вредност халуцинантних исказа Милутина Петровића, њихову ироничну и демонску компоненту – не ништи документарно песничство појединих наших песника, његов критички ток. Поезија ироничног, саркастичног, црнохуморног приказивања људи, предмета и појава у неприродном, комичном или пак изобличеном и деформираном облику Бранислава Петровића, Милана Комненића, Љубомира Симовића, Милорада Ђурића, Петра Пајића, Гојка Ђога, Адама Пуслојића, Раше Ливаде, Новице Тадића, није у непријатељству са звуковном бројаницом и мелодијским преплетом Алека Вукадиновића, Милосава Тешића, Верољуба Вукашиновића, нити противуречи лирици Љубице Милетић, Ноговој и лирици Ђорђа Сладоја. Мисаони лиризам Светислава Мандића, Слободана Ракитића (Лукић 1968) и орфичко завештање Бранка Миљковића, не сукобљавају се с поезијом о „временима сасвим очајним” Јована Христића или са постсимболизмом Ивана В. Лалића. Имају чак и веома блиских додирних тачака – а то је да су песници културе и обнове традиције.

На вечност претендује песничство Матије Бећковића, дијалекатски искази његових песама, али и Драган Колунџија, Драгомир Брајковић и Мањоле Гавриловић са сликовним исказом своје поезије. Лазар Вучковић је, пак, исписао песму о псу – нечистој сили, демону. Преобликована стиховна решења народне књижевности, глаголски исказ, митолошке примесе у исказима Васка Попе нису противне песничкој митологији песама Миодрага Павловића које се ослањају на песничку традицију. Савремена српска поезија ослоњена је на национални мит, религију, књижевност, мишљење, односно на проверене облике казивања, али у њој постоје и токови документарно-ироничне поезије – рецимо поезија Радмиле Лазић, Гордане Ћиријанић, Ане Ристовић или Ненада Јовановића.

Савремена поезија у својим модерним видовима напушта традиционалне хуманистичке представе о човеку. Отуда у савременом српском песничству, поред поезије о свету и човеку, историјских тема и легендарних представа, постоји и модерни начин стиховања, заснован на иронији, сарказму, црном хумору и одсуству метафора.

Напуштање представе о човеку као средишту космоса усталичило би разне видове антипоезије која посеже за разарањем песничке традиције. То, међутим, има и своје наличје. Рушење темељних вредности лишило би савремену српску поезију индивидуалне песничке „драме” Стевана Раичковића. У књижевну историју била би смештена поезија Бранка В. Радичевића и Алека Вукадиновића. То би, разуме се, водило једноличним представама савремене српске поезије.

Добро је познато гледиште да и осредњи песник има успешних песама и нико то не доводи у сумњу. Овај поглед на савремену српску поезију настао је на темељу читања објективно признате поезије појединих песника. Песничке текстове треба читати као да су читани први пут. Резултат свега биће превредновање. Оно што у једном тренутку, одређеној стилској епоси,

може да буде признато, није гаранција на вечност; у другом времену тако не мора да буде. Читање једног те истог текста у два различита времена не мора да има исте резултате. Савремена српска поезија није напустила проверене облике песничког певања и мишљења.

Песме у књизи су, осим песама Светислава Мандића, распоређене према годинама рођења аутора. Мандић је рођен годину пре Попе, изузетни је медитативни лиричар, Попа, пак, представља темељац и прекретницу у савременом начину казивања. Зато се и нашао на почетку *Избора*.

3.

Ученици добијају задатак да прочитају *Избор из савремене српске поезије* и припреме одговоре на истраживачке задатке. Оспособљени су за самосталну анализу књижевноуметничких дела и процену језичко-стилских и естетских вредности дела. Имају представу о песничкој збирци и поседују критички однос у проблемском приступу делу и писцима. Упознати су са савременом књижевношћу и њеним основним одликама.

На часу који претходи обради, ученици су подељени у групе – дати су им истраживачки задаци и радни налози да прочитају избор и да се спреме да о њему говоре. Захтева се да у дневник читања забележе утисак о прочитаном, да одговоре на питања шта је заједничко свим песницима и да издвоје песме које им се највише допадају.

Након читања репрезентативних песама, наставник ученике наводи на изношење утисака о прочитаном избору, о томе шта су сазнали о поезији савремених српских песника, о њеним основним одликама, а затим се прелази на истраживачке задатке.

Истраживачки задаци I групе – Тематско-мотивска и обрада према врстама лирске поезије:

- Шта мислите о поезији и њеној улози у животу човека?
- Какав је утисак на вас оставио *Избор из савремене српске поезије*?
- О чему се најчешће говори у песмама савремених српских песника?
- Пронађите у избору љубавне песме.
- Издвојте песме о породици и пријатељству.
- Како песници доживљавају природу у овој књизи?
- У којим песмама се говори о судбини човека и смислу живота?
- Које песме говоре о историјски познатим личностима?
- Има ли у овом избору родољубивих песама?
- Издвојте песме у којима се казује о игри.
- У којим се песмама говори о путовању?
- Наведите песме које казују о сукобима.
- Постоји ли у избору песма која говори о расанку и успоменама?

- У којој се песми говори о будућности?
- Какве боје, мирисе и звукове сте запазили? Какве сте слике помоћу њих створили?
- По чему су посебне „Варијације”, одломак из поеме *Зайиси о Црном Владимиру* Стевана Раичковића?
- У којим се песмама исказују сетна и тужна расположења?
- Пронађите песме у којима се говори о чежњи и жалости.
- У којим се песмама могу пронаћи религиозне теме и мотиви?

Истраживачки задаци II групе – Обрада по језичко-стилској сродности

У предговору избору може се прочитати да се заступљене песме могу разврстати по оном о чему казују и начину казивања. О ономе о чему се казује у песмама већ је било речи у претходним питањима – истражи:

– Које песме можете сврстати у круг интимистичко-исповедних песама? Зашто?

– Поједине песме су окренуте према предању, теже ка савршенству. Које су то песме?

– Има песника у чијим су песмама присутне нестварне и ирационалне представе и слике. О којим је песмама реч?

– У неким песмама песничка фантазија долази до пуног изражаја. Које песме говоре о измишљеном свету?

– Поједине песме у књизи су документарног карактера. Наведите које су.

– У избору има хумористичко-сатиричних песама – издвојте такве песме.

– По чему су сродне песме Алека Вукадиновића, Милосава Тешиха и Верољуба Вукашиновића?

– Шта је заједничко у казивању Стевана Раичковића, Рајка Петрова Нога и Ђорђо Сладоја?

– По чему се у исту групу песника могу сврстати Иван В. Лалић, Бранко Миљковић, Драган Колунџија, Милован Данојлић и Слободан Ракитић?

– По чему су посебне поезија Васка Попе и Миодрага Павловића?

– Шта је заједничко Милутину Петровићу и групи млађих песника: Радмили Лазић, Данилову, Ани Ристовић и Ненаду Јовановићу?

– Коришћењем одговарајућих стилско-језичких средстава, поезија Бранислава Петровића, Милана Комненића и Новице Тадића се може сврстати у посебну групу. Зашто?

– Анализирајте глаголску лексику у поезији Васка Попе. Какав се закључак може извести?

– Нађите песму која има највише придева.

– Какву улогу имају боје у песми Алека Вукадиновића „Вејте пахуље најцрњег снега”?

– У којој се песми користе дијалекатски изрази?

– Пронађите песме које имају алегорични, тј. друкчији смисао од оног који се даје. Које су то песме?

- У којим песмама има ироније?
- Песници могу да буду и визионари, да наслуте предстојеће догађаје. Песма Горана Бабића је објављена далеке 1983. године. Шта је песник у њој наслутио? По чему је она актуелна данас?
- Како се може објаснити графички изглед песама Милутина Петровића и Раше Ливаде?

4.

Обнова надреализма и интимизма дала је снажан подстицај у стварању савременог српског поетског израза. Поједини песници, попут Миодрага Павловића и Васка Попе, ослонили су се на надреалистичку поетику. Ваља издвојити, међутим, и песнике који се својом поезијом надовезују на лирски интимизам присутан између два светска рата (Светислав Мандић, Стеван Раичковић).

Уз естетски критеријум, главно начело у избору било је засновано на тематском и на иновативном модерном начину казивања. Могуће је песме разврстати по темама и начину казивања. Први вид подразумева размишљање о свету и човеку, историјске и легендарне представе – народна веровања, критички, а други је сликовни, глаголски, фантастички, иронички исказ итд.

Изнет је закључак да је у песмама савремених српских песника присутан неонадреалистички, фантастички, критички, иронички, интимистички и постмодернистички начин казивања. Закључено је да савремена поезија обнавља нека стиховна решења, али их и обогаћује. У савременој српској поезији присутан је такође и неосимболистички начин казивања, али и гротеска, иронична, црнохуморна, документарна и демонска компонента.

Савремена српска поезија ослоњена је на национални мит, религију, књижевност; она у својим модерним видовима напушта традиционалне хуманистичке представе о човеку. Отуда у савременом српском песништву, поред поезије о свету и човеку, поезије историјских тема и легендарних представа, и модерни начин стиховања, заснован на иронији, сарказму, црном хумору и одсуству метафора.

Избор је настао на основу објективног увида и суда о савременом песничком стваралаштву. Упркос свему, није избегнута ни извесна субјективна нота. Закључено је да савремена српска поезија уз авангардне има и традиционалне облике казивања.

Методичка обрада збирке савремене српске поезије усмерена је на процењивање идејно-естетских и језичко-стилских вредности песничких текстова. Ученицима су понуђени поуздани критеријуми за анализу и процену књижевног текста. Упућени су у одабрану литературу о делима и песницима. Афирмисана је стратегија подстицања и развијања критичког односа и проблемског приступа тексту и песнику.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Избор из савремене српске поезије (2017), приредио Тиодор Росић, Горњи Милановац: Прима.

Грујичић (2013): Ненад Грујичић, *Антологија српске поезије (1847–2000)*, Сремски Карловци: Бранково коло.

Лукић (1968): Света Лукић, *Савремена југословенска лијература 1945–1965*, Београд: Просвета.

Мишић (1952): Зоран Мишић, О смислу и бесмислу, о лирици „меког и нежног штимунга”, о једној чежњи и једном говору на свим језицима света, *Младоси*, бр. 2–3, Београд.

Палавестра (1972): Предраг Палавестра, *Послератна српска књижевност 1945–1970*, Београд: Просвета.

Росић (2015): Тиодор Росић, *Иманентно-критичке и методичке интерпретације*, Јагодина: Факултет педагошких наука у Јагодини.

Tiodor R. Rosić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

A METHODOLOGICAL APPROACH TO A COLLECTION OF SELECTED POEMS

Summary: Using the analytic-synthetic method, the paper studies a collection of selected poems written by contemporary Serbian authors – the *Selection of contemporary Serbian poetry*, edited by Tiodor Rosic. The concept of contemporary poetry and its stylistic and linguistic dominants are analyzed from the point of view of literary criticism. The paper gives an immanent, theoretical and methodological analysis of the best poems written by contemporary Serbian authors. The poems are prescribed by the 8th grade primary curriculum. It is concluded that the selection of poems is appropriate when teaching the 8th graders and corresponds to their level of experience and cognitive abilities. The purpose of the methodological analysis is to strengthen students' esthetic, moral and ideological consciousness and to obtain better academic achievements.

Key words: contemporary poetry, poetic expression, modernism, literary epochs and styles.

Ивана Р. Јовановић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторанд

УДК 81'27:070.4
Прегледни рад
Примљен: 23. јануара 2017.
Прихваћен: 3. априла 2017.

О НЕКИМ ЛИНГВИСТИЧКИМ И СОЦИОКУЛТУРОЛОШКИМ АСПЕКТИМА ПРОУЧАВАЊА НОВИНСКЕ ИНФОРМАЦИЈЕ (на примеру анализе новинског фељтона)

Апстракт: У датом раду покушавамо (1) одредити основну функцију новинарства у друштву, (2) скренути пажњу на његове текстове или жанровске форме, (3) дефинисати новинску информацију са лингвистичког, социолошког и културолошког аспекта, (4) те и на примеру анализе једног прелазног новинског облика, тј. фељтона – показати како се изванјезичка, спољашња или макроструктурална обележја пројектују на микроструктуру одабраног новинског жанра: рефлектују се, то јест, не само на одбир садржаја, већ и на прилагођавање језика и стила новим вредносним параметрима. Ово последње своје упориште налази у чињеници да су медији уопште, а не само српски, упућени на актуелности, па су подложни утицајима – и први су показатељ промене у друштву. Закључак је наших разматрања да се више него било који други функционално-комуникативни варијетет, новинарски обликује и жанровски диференцира по диктату историјског и друштвеног, па и културног тренутка, те су сходно томе, основни постулати новинске информације оличени у истинитој, целовитој и правовременој информацији померени или дисторзирани, као што се и устаљени новински жанрови могу сматрати историјом новинарства, јер су метаморфизирали у нове, често квази-публицистичке форме.

Кључне речи: комуникација, новинска информација, медиологија, комуникологија, социологија, лингвистика, новински жанр, фељтон.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ – О МЕТОДОЛОШКИМ СТРАТЕГИЈАМА У ПРОУЧАВАЊУ НОВИНСКЕ ИНФОРМАЦИЈЕ

1. Очекивано је сасвим да су разноврсна интересовања за језичка истраживања у лингвистици, филозофији, семиологији, социологији, културологији и техници условила развој комуникологије и информатике као посеб-

них научних дисциплина. Битни појмови ових наука, како мисли Коадик (2005), јесу информација, знање и комуникација. И Ериксен (2003) износи тврдњу да је удео информативне делатности у свим продуктивним делатностима неизмерно нарастао, па све већи део стварања вредности обавља се преко информација. У прегледаној литератури уочили смо напор теоретичара да теоријски, методолошки и термилошки разграниче појмове комуникације и информације.

а) Предметима из домена информација, по Коадику (2005), баве се четири научне дисциплине и четири практичне делатности: библиотекарство, музеологија, документалистика и новинарство. За Умберта Ека (1965) информација је једна активна количина, она је нешто што се додаје ономе што већ знамо и што нам се приказује као оригинална тековина. У том смислу, количина информација може се мерити математичким системима и изразити у цифрама, и то је задатак теорије информације. Т. Ђорђевић (1974) под појмом информације подразумева пре свега новинску, и разуме је као мисаони садржај изражен у форми интерпретације или објашњења чињеница, и њена је основна функција пружање нових сазнања о свету који нас окружује. Једно излази из оваквих интерпретација – новост чини срж информације. Новинска информација, међутим, има и један културолошко-психолошки спецификум – она мора бити актуелна и занимљива за масовног реципијента.

б) Социологија, комуникологија и лингвистика комуникације, те посебно теорија новинарства, тј. журналистика, на крају и етика и естетика комуникације – феномен комуникације осветљавају поглавито кроз семиолошку призму. (а) Социолингвистички приступ¹ масовном комуницирању подразумева укључивање свих компонената комуникационог процеса у друштвени контекст, и у том кругу посебно место има тзв. фидбек, или повратно дејство поруке. Прати се, наиме, пут од одашиљача до примаоца поруке – разуме се, са комуникативним ефектима, али и прагматички пут супротнога смера – од публике или прималаца поруке до тематског репертоара одређене новинске агенције. (б) Комуниколошки приступ² најшире узет инсистира на феномену комуникације као основном предметном одређењу комуникологије. З. Томић (2000), на пример, комуникологију схвата врло широко –

¹ Посебно се социолингвистичким аспектом јавне речи бави Ј. Јовановић у књизи *Лингвистика и сцијентифика новинској умећа* (2010: 21–25). Основно теоријско упориште овог поглавља није социолошко него лингвистичко, а доминантна идеја која овде окупља ауторкина размишљања – јесте Јакобсонов комуникативни круг.

² Комуниколошки приступ није стран ни лингвистима, па су ови проучаваоци развили изван алгоритама образаца, схематски приказ полазних тачака и путева којима новински текст доспева до чула и свести читаоца. „То је комуникациска схема која одсликава начин остварења посредничке функције медија. (а) У упрошћеном обрасцу новинске комуникације средишње место заузима текст, у којем је вербализован садржај поруке која се одашиље. (б) Новинар, пошиљалац, саопштава нешто о неком предмету (референту), који преузима из друштвене збиље и преламајући га кроз своју призму, уграђује у текст са намером да текстом пренесе одређене поруке” (Јовановић 2010: 9).

као општу науку о комуникацији, која дефинише опште појмове којима су одређени поједини елементи и аспекти комуникацијског процеса. За Ескарпија (Ескарпи 1990) комуникација је чин, процес, механизам, а информација је производ, супстанца, материја. (в) Журналисти, као Д. Славковић (1975) и Ј. Јовановић (2010)³ на пример – новинарство сматрају једним од средстава за ‘масовно комуницирање’. Масовно комуницирање они дефинишу као процес размене информација у коме постоји механизам преношења порука изражених, пре свега, речима и сликом. (г) Теорију новинарства⁴, пак, највише интересује квалитет информације, њена садржина и утицај који врши на људско понашање, јер вредност информације која циркулише у једном систему масовног комуницирања зависи у веома малој мери од количине порука, а у далеко већој мери од њиховог информативног квалитета (садржаја).

2. Ми ћемо у раду поћи од тезе да комуникација означава чин слања информације од њеног ствараоца и ирадијатора до примаоца, али ћемо питање комуникације најављеном темом нужно ограничити на перспективу масовне комуникације и тако је превести на терен новинарства – и то штампаних медија (а не електронских, овога пута, или интернетских), па ће се сужавање корпуса довршити у одабраном жанру за анализу, тј. фељтону.

Први комуниколошки смер објашњив је новинским текстом као инспиратором: посредством текста читалац прима информацију о одређеном саопштењу и тако задовољава своју потребу за обавештеношћу, а истовремено на свој начин реагује на поруку. Овај други комуниколошки смер – реакција читалаца или тзв. фидбек – данас је честа појава и остварује се прво професионално (и тада не утиче директно на пошиљаоца), а затим и очигледно (и тада повратно утиче на пошиљаоца – нпр. реакција у виду писама читалаца итд.). О месту и функцији новинара и предмета саопштавања читамо следеће (у Јовановић 2010: 77): „(а) Новинар-комуникатор иницира, креира и усмерава комуникацију као личност са индивидуалним карактеристикама, а затим и као члан ужег колектива редакције, са изграђеним ставовима, уверењима, интенцијама и односом према предмету информације, тексту и читаоцу. Новинар јавно иступа као припадник професионалне групе чија етичка правила мора уважавати. (б) Избор предмета информације друштвено је детерминисан: из мноштва догађаја и појава новинар одабира оне који су првенствено актуелни, друштвено релативни, али и атрактивни, несвакидашњи – и то више према процени редакције и других институција, а мање према својој сопственој”.

³ Јовановић у својој књизи о новинарству има поглавље посвећено новинској информацији и средствима масовног комуницирања (2010: 42–52). Тамо се даје преглед изабраних мишљења, углавном лингвистичке оријентације – о феномену мас-медија.

⁴ Теорија новинарства углавном је утемељена као нефилолошка дисциплина, напори лингвиста у последње две деценије мењају међутим њену предметну карту. – Исп.: Раденковић (1960), Тодоровић (1974), Младенов (1980), Тошовић (2002), Јовановић (2010), Максимовић (2011а, 2011б, 2012) / Спасић (2011).

У сваком случају, наше полазно становиште остаје исто као у већи-не теоретичара медијске комуникације, а оно се може изразити тврдњом да масовни комуникативни процеси нису само интерактивна појава између два или више субјеката, или две или више група субјеката, већ да њихов сплет ствара услове за формирање, развој и стабилизацију тзв. 'јавног мњења': културне атмосфере датог колектива. Управо Ф. Врег (1973) истиче да је процес комуницирања међу људима елементарни људски посредник у процесу друштвене размене мисли и ставова. На истој теоријској линији јесте и Ј. Хабермас (Хабермас 1970) који јавно мњење схвата као систем културно наследних и језички организованих резерви значењских модела који репрезентују мишљење колектива. А круг теоријских истомишљеника о јавном мњењу проширују и Р. Симић и Ј. Јовановић у својој књизи *Основи теорије функционалних стилова* (2002).

а) Један од изразитих медијатора јавног мњења јесте управо новинарство, јер је оно у савременом друштву толико нарасло да је постало најважнија област интелектуалног општења међу људима. На радију и телевизији, у електронској пошти, интернету, итд. – овај вид друштвеног живота далеко је превазишао књигу и остале облике јавне вербалне делатности уопште. Новинарство је, дакле, заједно са журналистиком, саставни део „публицистичке делатности” како је схвата и дефинише Б. Тошовић (2002). Главна функција⁵ новинарства – према ставу изнесеном у *Лексикону новинарства* (1979) – састоји се у обавештавању јавности о свим битним чињеницама стварности неопходним за сазнавање света у коме живимо, и без чега се људско понашање не може ефикасно остваривати.

б) У филолошком приступу новинском медију готово је немогуће избећи текстолошки приступ, јер је, по природи ствари, текст писмени производ стваралачког чина новинара. Његова композиција и језичка обележја условљена су жанром, али и индивидуалним стилем⁶. Садржаји новинских текстова могу бити веома разнолики јер се свеукупно друштвено искуство талози у свакодневном животу и посебно језику, и даље усмерава према медијима. Само се условно и грубо може говорити о информативним, едукативним, политичко-пропагандним или забавно-образовним садржајима. У свима њима једна општа комуникативна тежња остаје иста: учинити информацију доступном масовном адресату. На питање како то спровести – Вл.

⁵ Новинар у процесу комуницирања не жели да улази у унутрашњи свет примаоца, не жели да му даје уметничку истину (како то ради књижевник) нити настоји да га увлачи у свет апстракције (што чини научник), већ му је циљ да саопшти о ономе што се збива. И ту смо већ на пољу вербализацијских форми новинског дискурса, тј. на пољу избора ефицијентног израза. А такав израз – мисли Тошовић (2002) – није монолитан нити се његов аутор може свести на једну димензију: публицист је и политичар, и истраживач, и уметник. И неретко, као својеврсној мешавини свих стилова, новинском стилу се приписује (Петровић 1989) на једној страни – обележје уметничког, а на другој – научног стила.

⁶ О стилским аспектима новинске речи исп. Тошовић (2002), Јовановић (2010), Максимовић (2011а, 2012).

Петровић даје одговор у својој књизи *Новинска фразеологија* (1989), објашњавајући је употребом уобичајених, стандардних облика и конструкција: морфолошких, лексичких, фразеолошких и синтаксичних средстава. Не треба, разуме се, искључити ни оне ређе случајеве – тежњу новинара да разбију монотонију укалупљених, шаблонизираних израза, па у ту сврху траже нов, свеж израз.

в) Штампа је, коначно, незаменљив дневни хроничар и записничар историјских збивања, који не региструје чињенице незаинтересовано већ ангажовано – сликајући атмосферу једног времена. Штампа је – да се послужимо идејама М. Меклуана (1971) – свакодневна акција и фикција. Исто то каже и К. Чапек (1967: 38–39), само на други, помало духовит начин: „У новинама мора бити све, па чак и песме и статистика литванске трговине – али не због оних неколико несхватљивих појединаца, који ће то можда и прочитати, већ због десетине хиљада просечних и сигурних читалаца, који ће то сигурно прескочити, потпуно задовољни већ тиме што то унутра имају”.

О НОВИНСКОЈ ИНФОРМАЦИЈИ И О ЊЕНИМ ЖАНРОВСКИМ СПЕЦИФИЧНОСТИМА

1. Новинарска се свакодневица – са новим медијима и са новим формама традиционалнијих медија – непрестано мења. Навикавамо се на мултимедије, интернет и интранет, као корисници, прво, и готово сви, али, као друго, и као на предмете истраживања – сви они професијом упућени на овакве комуникативне реализације. Упоредимо ли данас већ класични новински медиј као што је штампа са електронским и модернијим – уочићемо и на једној и на другој страни и предности и недостатке. У погледу брзине преношења информација, распрострањености у простору, стварања визуелних и других ефеката, електронски аудитивни и визуелни медији су у предности, али управо због велике брзине преношења порука донекле је отежана рецепција. У новинама се сусрећемо са писаном и, по правилу, писменом формом текста. То може бити директан сусрет са језичком културом, а у сваком случају са једним њеним аспектом – а то је језичка норма. Таква се порука, когнитивно гледано, дуже памти, док радијске и телевизијске вести често остају у сећању као један аудитивни утисак. Сем тога, у дневним и недељним новинама чешће се коментаришу информације, те не личе на „блиц” или „флеш” вести, нису, то јест, површне. Управо микротекстовна или жанровска издиференцираност далеко је израженија у штампаним него у електронским медијима.

2. Гледано семантички, сваки текст, те и новински, изграђује свој смисао тако што се партикуларни значењски сегменти компонују у јединствену глобалну структуру. Обично је та структура најављена експлицитно већ

насловом ако је он информативне природе, или пак алузијама и асоцијацијама ако је наслов експресивне или фигуративне природе. Како ће садржај текста или његова порука бити примљени – сигурно да у великој мери зависи од бројних интелектуалних, образовних, социјалних и других карактеристика личности самих реципијената. Шта може учинити новинар да би своју поруку учинио пријемчивијом? Поред избора садржаја, занимљивих или општепознатих или актуелних – новинар бира речи, изразе и конструкције на које је масовни читалац навикнут. Па ако и научници или уметници пишу (или говоре) за новине, редовно ће свој дискурс умекшавати, тј. ослобађати га од чврсте терминологије или енигматског стила. На неки начин о томе ће нам посведочити и пример који ниже наводимо. С друге стране, ако публициста пише о збивањима, на пример, на међународној сцени, служиће се језиком дипломатије и интернационалном фразеологијом, пре свега оном која је стилски необележена. Уосталом, рубрицизираност новина довољан је по себи композициони разврстач тема и стилова, па и читалачке публике. Обједињене у рубрике – теме су на одређени начин систематизоване по областима, обрађене у појединим жанровима и врстама текстова, а увек у складу са интенцијама и постављеним циљем новинара, његовим интересовањем, способностима, укусом, итд.

3. И сама, условно речено, категорија прималаца поруке може за себе бити предмет научне опсервације. Различито се назива ова категорија у комуникативном циклусу масовне комуникације – најчешће као јавност, али и као публика или маса (с тим што овај последњи термин може имати негативну конотацију).

а) Постоји у литератури која је нама била доступна јасно издвојена пре би се рекло грана него социолошка дисциплина – а то је социологија масовних комуникација. „Она проучава – по речима А. Тодоровића (1974: 48) – узјамно дејство између система масовних комуникација и аструктуралних и структуралних елемената друштвене стварности. У аструктуралне елементе спадају таква груписања као што су: „ми”, „јавност”, „маса” и „публика”. Под структуралним елементима друштвене стварности треба схватити разне врсте друштвених структура као што су: глобална друштвена структура која укључује у себе друштвене законитости и најзначајније друштвене групе (професије, етничке групе), затим разне врсте демографских структура (полна, старосна и др.)“.

б) И надаље, ниједна се комуникација не може одвијати независно не само од културолошких и општедруштвених образаца, него и мимо оценског критерија – етичког и естетичког. Додуше, они су само у неким функционалним варијететима узуални, а у другима пожељни. Ако етички⁷ критериј поједноставимо и поједностранимо, онда се може рећи да је трагање за

⁷ *Етика информисања* Данијела Корнија (1999) посвећена је разматрању између осталог „функционисања медија у демократији и демократских медија као могуће пројекције” (7).

истином и њена вербализација примарни задатак науке, а пожељан задатак публицистике (и других облика јавне комуникације). Такође, ако је естетички⁸ критериј претпостављен уметничкој комуникацији, онда је он на исти начин пожељан у новинској, посебно у неким њеним жанровима, на пример, у репортажи, карикатури и сл. – али и даље није у истој равни са етичким, подређујући му се (у идеалној замисли овога дискрса). Коначно, ако се може успоставити хијерархија комуникативних функција, поред информативне као функционално-стилски идентификационе – и етичка и естетичка подређене су персуазивној, тј. убеђивачкој или удварачкој у зависности од типа листа или од врсте новинског текста.

в) Новинарство, иако је на својим почецима преузимало одређене моделе књижевно-уметничког говора, у свом даљем развоју непрестано се удаљавало од књижевности. Данас се новинарство не ослања само на писмени израз, већ користи и друге кодове (визуелне, звучне и др.), а модерна књижевност је, такође, увелико иновирала традиционалну матрицу коришћењем нових изражајних средстава и поступака – показала је способност апсорбовања свих облика језичке комуникације и њиховог активирања у поетском сликању света. Реклама, образовање, забава и односи са јавношћу – са своје стране, и посебно у новије време – пренели су на уметничко искуство своју способност да утичу на наше опажање⁹, да условљавају нашу имагинацију, да покрећу наша осећања и наш афективни хабитус. И многобројне друге појаве подсећају нас на утицај чулног опажања. Такав је случај и са политичким испољавањем које се запажа у структурисању његовог простора изражавања – новина, састанака или конгреса. Изражавање харизме јавне личности – оно које се може видети у телевизијској режији или приликом прославе успеха на изборима – пример је освајања публице како би се изазвала њена наклоност.

г) Поједини облици новинарског изражавања, чини се управо они маргинални – као што су рекламе – прагматичком инструментализацијом допри-

⁸ Књига *Естетика комуникације* Жана Кона (2001) посвећена је опажајној димензији комуникације – испољеној у вештини обликовања, естетском искуству, уметности и изражајности говора, те и утицају технологије на естетику. А новинарства се дотиче у једној његовој жанровској врсти – у рекламама.

⁹ У уводу, насловљеном: „Мас-медији у друштву” (2005: 11–48), Рус-Мол осветљава друштвени контекст у коме се одвија новинарски посао. Он је условљен културним, политичким и привредним оквиром. Наговештени су и токови развоја у којима ће се новинарство наћи наредних година. Као најважније функције новинарства Рус-Мол наводи следеће: информација, артикулација, критика и контрола, забава, образовање, социјализација и интеграција. По његову мишљењу, „медији су упечатљив део културе, а не само средства која нам омогућавају да сазнамо, да се одморимо, опоравимо и обновимо своју радну енергију. Медији и новинарство могу да се посматрају као независни друштвени чиниоци. Они функционишу према сопственим правилима и с посебним задацима које испуњавају за цело друштво или за делове друштвеног система”. Упркос правој поплави слика, језик је, до данас, остао суштина новинарске активности.

носе формирању квази-естетског искуства. Тако се у масовној комуникацији уметност почиње сматрати праксом чија се вредност подређује некој другој сврси, која не одговара ни сазнању, ни моралу, нити културном посвећењу. Такав „естетички” прагматизам може се резимирати чињеницом да се естетско у масовном продуковању различитих видова информације процењује кроз ниже или најниже животно искуство – кроз процес рецепције који је условљен техникализованим тренутком садашњости – схваћено као циљ по себи. Губитак естетске димензије код масовне комуникације у вези је са губитком њене аутентичности, њене етичности и антрополошке вредности – она добија културну функцију. Новинска нам се информација у том смислу предочава и као „симболички говор ритуала”, ако се одређено говорно понашање може сматрати ритуалом када се оно појављује као уређен редослед гестова и речи или када се понавља у увек истој утврђеној структури.

4. Осврнућемо се укратко и на медиолошке врсте. У начелу, и само донекле у ослонцу на *Новинарске жанрове* Р. Животића (1993) – ми смо препознали следеће новинске вербатолошке форме: 1) праве, 2) посебне, 3) прелазне, 4) мешовите, 5) маркетиншке, 6) периферне и 7) интернет новинарство. У праве новинске форме сврстали смо вест, извештај, коментар, чланак, белешку и сродне врсте, књижевну критику, приказ и рецензију и карикатуру. У посебне форме спадају интервју, конференција за штампу, округли сто, анкета и изјава. У прелазне – репортажа, кратка прича и цртица, фељтон, и роман и прича у листу. Мешовите форме су портрет, сталешке форме и некролог. У маркетиншке новинске форме спадају новински огласи и рекламе. Периферне су форме стрип, укрштенице и енигматика. И коначно, интернет новинарство има, с једне стране, и текстовне врсте које подсећају на праве новинске; има, међутим, и с друге стране – различите хибридне и нове форме.

7. На овом месту спровешћемо и кратку анализу једног фељтона, као пример прелазне новинарско-књижевне врсте.

б) Како намеравамо анализирати фељтон, рећи ћемо, најпре, како се у литератури разуме и објашњава ова врста. Фељтон свакако не спада у чисте новинарске облике изражавања, али се већ поодавно одомаћио у многим нашим листовима, па се повремено може чути и на радију. Фељтоном (француски: *feuilleton* – подлистак), насталим у Француској око 1800. године, првобитно се називао онај део политичког листа у којем се налазио приказ културног живота (углавном позоришна критика); он је у почетку, дакле, био посебно одвојен и на дну стране, испод линије одштампан литерарни, а нешто касније и политички или какав други прилог. Ф. Врег (1964: 193) сматра да је „фељтон публицистичка проза објављена испод линије, која покушава да кратким описом захвати у шаролику мрежу духовних односа – део света, комадић живота, неки друштвени проблем. Опис је преплетен асоцијацијама из разних подручја живота, монолошким медитацијама, ироничним севањима. Размишљања су субјективна, а запажања осећајна. Из кратких

описа и размишљања избијају етички проблеми друштва. Тематски може да разматра културне, унутрашњополитичке, моралне, етичке, филозофске и друге друштвене проблеме. По свом облику фељтон може да буде написан као писмо, као проблемска медитација, као скица, као запис шетача, или као путописни фељтон”.

б1) У фељтонске прилоге се убрајају: литерарне врсте, прилози из разних подручја уметности и фељтонистички облици научно-популарне литературе. Тематика је такође разнолика: доминирају политичке, економске, социјалне, литерарне и историјске, али и теме из свих области живота и људске активности. Фељтон је публицистичка проза која покушава да кратким описом захвати и шаролику мрежу духовних односа – део света, комадић живота (НЕНцикл 1997: s. v.). Као такав, фељтон није типичан облик новинарског текста, и то не само зато што га најчешће пишу људи изван редакције (писци, историчари), већ више због тога што нема наглашене журналистичке елементе: актуелност чињеница, строгу информативност и лапидарни језик саопштавања. Фељтон може да буде дуг неколико куцаних страница, и да, као целина, буде објављен само у једном броју листа или у једној емисији радија, али је сада – изменом концепције – пракса друкчија: фељтони обично иду у наставцима и не искључиво испод црте, у дну стране, него на читавој страни, често илустровани фотографијама, факсимилима, цртежима и графиконима.

б2) У српском новинарству фељтон фигурира као форма која подразумева да аутор поседује таленат за писање и неку врсту струковне етаблираности. Зато неки фељтони изазивају посебну пажњу друштва и врше велики утицај на изглед јавности¹⁰. Посебну категорију у овом жанру заузимају фељтони који се баве познатим личностима, њиховим радом и њиховим приватним животима. Ови фељтони се често преплићу са књижевно-уметничким родовима, наликују на приповетку, путопис, биографију или аутобиографију. У сваком од њих је циљ да се неки историјски контекст и јунак у том контексту преломи кроз призму сопственог доживљаја новинара и његову намеру да нам то исприча. Дневне новине, магацини и интернет портали држали су и држе до квалитета фељтона на својим страницама, па тако данас постоје фељтони о „познатима” који су оставили траг у јавности: „Добрица Ћосић у троуглу: Тито–Ћосић–Ранковић”¹¹, „Витезови ништавила”¹², „Тито–сталгија”¹³, серија фељтона о Слободану Милошевићу¹⁴.

б3) У последње време, међутим, вечерњи и ревијални листови нарочито, преплављени су фељтонима чија је веродостојност сумњива – иде се лионијом голицања малограђанске психе, пише се о свему и свачему: о интрига-

¹⁰ Фељтон „Јединица” Филипа Шварма, објављен у „Времену” од 4.3.2010, изазвао је велико интересовање и реализовао се у много реприза и на телевизији и на радију.

¹¹ Група аутора, „Српска реч” од 3.10.1996.

¹² Драган Радуловић, „Е-novine” од 4.8.2009.

¹³ Митја Великоња, „Danas” од 4.3.2010.

¹⁴ Милорад Вучелић, „Pečat” од 22.2.2008.

ма на дворовима, приватном животу милијардера и естрадних звезда, о брачним свађама познатих глумаца и спортиста, о растурачима дрога, итд. И све то можда би се могло и морало прихватити када би прилаз био друкчији: не сентиментално-плачљива причања већ жива, занимљива, истинита казивања о догађају, појави, човеку. „Разумљиво је – каже Ф. Врег (1964: 197–198) – да писање фељтона тражи искусног писца. Прави фељтон је неизбежно повезан са личношћу самог писца, јер одражава његове идеје, медитације, осећајне карактеристике, његову културу [...], његову дикцију [...]. Јасно је да фељтонистичко писање претпоставља и даровитост. Ако нема талентоване личности, нема ни фељтона. Тако можемо објаснити да у одређеним периодима нема фељтонистике.“ Према Н. Г. Богданову и Б. А. Вјаземском (1973: 61–62), фељтон је литерарни материјал, проникнут духом оштре, актуелне критике, који постиже своје циљеве помоћу живописног начина излагања. У фељтону се користе елементи сатире и хумора, његовом стилу се даје извесна живост, лакоћа и сликовитост. У нашој штампи популарни су фељтони са културном, привредном, али и историјском тематиком.

8. Фељтонистику озбиљнијег садржаја нарочито негују „Политика” и „Вечерње новости”. За пример смо отуда узели фељтон са насловом „Јесен Милоша Црњанског” Р. Поповића¹⁵. Он припада белетризованом типу који задовољава и комуникативно-информативну и експресивну функцију језика. Ипак, он је и фактографски по начину преношења информације за који се аутор одлучио. А одлучио се за комбиновану форму исказа – дијалошку и приповедачку. Делови у којима је аутор присутан ненаметљиви су и служе да нас уведу у конкретну грађу, која нам се презентује у форми дијалога, интервјуа, писама, чланака и биографија. Све што је аутор текста сакупио и решио да нам обелодани у облику је аутентичних дијалога и монолога, било да су они везани за самог писца, или су рефлексивна пишевог живота и дела. Композиција је линеарна, дијахрона. Приказује живот Милоша Црњанског у периоду од 1964. до 1977. са прецизним подацима о датуму и месту догађања. По доследности са којом је коришћена грађа овај фељтон има и хроничарски карактер. То је хроника не само писца и његове околине, већ и прилика у друштву, посебно у уметничкој елити тог доба. Наводимо само мали исечак да бисмо се уверили у естетске и културолошке особености стила овог текста, а анализа се тиче целине фељтона. Дакле, ево тог исечка:

ТЕРЕТ НАРОДА СВОГ

У СВОЈОЈ изби, у Квин корту 83, у Лондону, Црњански живи таворећи, заправо сањајући свој повратак у домовину, повратак пун неизвесности, али он жели коначни смирај у Београду. О томе душу нико не отвара, али из разговора с амбасадором Срђом Прицом и његовом супругом Вукицом, који га

¹⁵ „Вечерње новости” од 10. до 22. фебруара 2015.

повремено позивају у свој дом, дискретно ставља до знања да би можда ишао у своју земљу, да би се вратио.

Систематизује своје списе из Британског музеја о српским поменима у енглеским изворима, записима и хроникама. Настају четири текста и Црњански их шаље редакцији недељника НИН. Редакција је 12. јуна 1964. године објавила први текст „Ноулз о Косовској бици”, а потом и остале, наредних недеља: „Археолошке везе Балкана”, „Вендски траг у Британији” и „Откуд потичу имена наших река и брда”. Он систематизује различите изворе, али се не опредељује, остављајући очито научницима да крену трагом извора како би се ови проблеми решили. У лето 1964. године, на питање младог сарајевског књижевника Анђелка Вулетића – шта је битна карактеристика његовог стваралаштва док је био млад – Црњански одговара: „Национални осећај пре свега, као и код целе моје генерације. Љубав према свом, не баш сретном народу. Љубав према нашој заосталој књижевности. Та љубав није никаква заслуга. Она је просто последица мог рођења на северној граници, крајњој граници нашег народа. То је имало за последицу претерани осећај национализма. Ја тиме тумачим пред самим собом скоро све што сам радио, писао, претрпео, до завршетка године 1934...”.

ВУЛЕТИЋА интересује његово виђење живота у туђини:

„То што је Буњин добио Нобелову награду живећи у Паризу, или један велики песник Шпаније живећи у Мексику, не значи да су боље писали у иностранству. Писац као Антеј постаје снажнији само кад додирне своју земљу. Херкул је иностранство. У туђини се губи воља за радом, туђина увек смањује остварену количину рада. А камелеони су многобројни у нашем времену... Значи само да се велики писац рађа и цвета само у свом родном крају...”.

Упитан шта ради, Црњански одговара:

„Ја се већ неколико година бавим сонетима и мадригалима Микеланђела. Објавићу ове године есеј о томе... Природно је, без даљег, да учествујем у судбини оног народа за који ме је мати родила. Књижевник који не учествује у судбини свог народа није прави књижевник. Нарцис у литератури спада у категорију менталних онаниста...”.

На крају писац поручује:

„У нашој литератури општа је појава била да писац и песник згасну рано. Мени се то неће десити...”.

И, потом, додаје:

„Осећам се поносним што сам дочекао да се могу вратити у нашу књижевност после многих патњи. А сматрам да је одвратно кад песник ставља себе високо изнад других људи. Андрић (Иво) је рекао да себе сматра у народном, општем, животу, као и сваког другог човека. Чујем да Крлежа, који је исто толико био заслужио Нобелову награду, ради за тројицу и не седи загладан у свој пупак, као што бонзе седе. И ја сам чинио што сам, у својој ситуацији, могао...”.

а) Наслов фелџона – „Јесен Милоша Црњанског” – упућује на одабрану тему, а у исто време наслућује и намеру аутора. Поповићева идеја је пројектована кроз наслов – да се једноставно, ненаметљиво и непретенциозно прикажу последње године у животу великог писца. Наслов подсећа на смирај, на гашење, на одлазак и пролазак, крај циклуса који је имао и своју зиму, и буђење и своју пуну зрелост. Симболички су конципирани и наслови

поглавља. Символика наслова прожима цео овај фељтон. То су места која обједињују текст тиме што је у њима кондензовано мишљење аутора¹⁶.

б) Разговорни стил је особен за овај жанр. Уобичајено је да се његови дијалози осмишљавају у конкретне контемплативне форме. Тога код Поповића нема. Једини медитативни печат аутора је у насловима. У фељтону Р. Поповића лична обојеност испољава се као фино сенчење фактографских партија који се наизменично смењују са дијалогом – те се оставља да до читаоца информација стигне у интегралном облику, неукрашена. Аутор користи један сведен језик, кратке реченице и тиме скреће пажњу са језика на чињенице, а и лексика је прилагођена најширем аудиторијуму. После дужих делова под наводницима, прву реч следеће реченице почиње великим словима. Као да каже: „Ово сад говорим ја”. У ствари, аутор хоће да остане невидљив: хоће да једноставношћу израза не омета богатство, разноликост и информативност који прате цитате Црњанског и његових савременика. Поповић неће да смета, чињенице су снажне саме по себи.

в) Мешање жанрова и њихових стилова особено је фељтону. У последњем делу овог који анализирамо причање се претвара у приповедање. Стил који је био фактографски постаје литерарни, сугестивно наративан – а да се наизглед није нимало променио. На тренутке подсећа на жанровску форму вести, на извештај, али испуњен дубином садржаја и сликовношћу. Смењују се кратке и дуге реченице, и наслов фељтона добија дубљи смисао. Заиста у јесен умире Милош Црњански под чудним околностима. Аутор пушта да те околности говоре више од речи, пушта Црњанског да својом последњом реченицом означи врхунац нарације. Затим иде кратка вест о сахрани. И на крају стих.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

1. Промена животног темпа савременог човека, закључак је и наше анализе фељтона, а посебно наших горепомнутих разматрања, променила је очекивања читалаца. Медији морају брзо и ефикасно да пренесу информацију, па информација мора бити ослобођена свих детаља који нису неопходни за њено разумевање. Овакво огољавање информације има за последицу њено естетско, а понекад и обавештајно пошћење. Томе је само донекле и само у неким правцима, допринела и појава интернета.

а) Та врста „убрзања” је довела у питање и сам смисао постојања новина као медија, а посебно потребу за аналитичким (и белетристичким) жанровима. Они су се одржали, иако су се са првих страна „повукли” у уну-

¹⁶ Наслови су: Терет народа свог, Један нови Скерлић, Поруке три поеме, „Сеобе” велико дело, Довољно велики Србин, Нигде „гвоздене завесе”, Очаран великим Теслом, Ситан али виталан, „Сеобе” после „Авлије”, Академија – не, хвала!, Мислим највише о смрти, Зато-ченик дома свог, Све је готово, докторе.

трашњост новина или у забавно-ревијалну штампу, али су се и прилагодили новонасталој ситуацији најчешће жанровском хибридизацијом.

б) Погледамо ли било које дневне новине, приметимо да су њихове странице све усредсређеније на вест у најелементарнијем смислу, док се репортаже, на пример, заједно са осталим белетристичким жанровима „селе” из дневних листова у часописе забавног карактера. То не значи да их више нема у дневним новинама, већ да се у њима ређе појављују и да немају статус сталне рубрике. И не само репортаже¹⁷, нестају и други новински типови из наше штампе, што због смањеног интересовања публике, што због бољих техничких могућности које пружају други медији.

в) Када је критика у питању, ситуација је нешто другачија: у зависности од тога које области редакција сматра популарним у круговима својих читалаца, неке критике су, чак, веома честе у нашим листовима – критике о филму, телевизији или књижевности. Критике о музици, сликарству или балету су данас веома ретке и јављају се само у листовима који инсистирају на неговању културне и друштвене свести.

2. Промене у систему друштвених вредности – закључак је наш следећи, а у вези са пређашњим – оставиле су озбиљније последице на медије. Најочигледнија од њих је комерцијализација која је основни узрок урушавања квалитета новинског садржаја, језика и стила.

а) Прилагођавање новим тржишним условима се у новинарству одвија у два правца. Први правац је „трка” за што већим тиражом, што се манифестује у повлађивању укусу или неукусу већине, а други је комерцијализација која поједине новинске врсте постепено претвара у боље стилизоване рекламе.

б) У „трци” за што већим тиражом, новинари настоје да своје текстове учине што привлачнијим за најширу читалачку публику, и при томе прибегавају методама које би се могле поделити на две групе: на оне којима се компромитује садржај и оне којима се нарушава језик. У прву групу би у том случају спадали вулгаризација и банализација садржаја, сензационализам и форсирање атрактивности на рачун истинитости. У другу групу би спадало неумерено коришћење жаргона и колоквијалног стила, некритичко преузимање стране лексике и њено произвољно прилагођавање сопственим потребама, злоупотреба бирократског језика и, недопустиво често, огрешење о књижевнојезичку норму.

¹⁷ Тешко је наћи пример репортаже у „Политици” данас, а неких других белетризованих врста скоро и да нема више. Кратку причу или цртицу морали бисмо потражити у бројевима „Политике”, коју смо узели за пример, који су излазили пре три деценије или раније.

ЛИТЕРАТУРА

- Бандић (1992): М. Бандић, *Новинарство*, У: РКТ s. v.
- Бјелица 1968: Михаило Бјелица, *200 година југословенске штампе*, Београд: Југословенски институт за новинарство.
- Бјелица (1983): Михаило Бјелица, *Штампа и друштво*, Београд: Југословенски институт за новинарство, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бјелица, Јевтовић (2006): Михаило Бјелица, Зоран Јевтовић, *Историја новинарства*, Београд: Мегатренд.
- Браун (1988): Friederike Braun, *Terms of Address. Problems of patterns and usage in various languages and cultures*, Berlin, New York, Amsterdam.
- Богданов, Вјаземскиј (1973): Н. Г. Богданов, Б. А. Вјаземскиј, Жанрови литерарних материјала, *Информисање у Ѣракси*, 9, 61–62.
- Богданов, Вјаземскиј (1973): Н. Г. Богданов, Б. А. Вјаземскиј, Литерарно обликовање наслова, *Информисање у Ѣракси*, 2, 70–87.
- Бретон (2000): Филип Бретон, *Изманиџулисана реч*, Београд: Клио.
- Бугарски (1996): Ranko Bugarski, *Jezik u društvu*, Beograd: Ћогоја штампа.
- Бугарски (2001): Ранко Бугарски, *Две речи у једној*, Нови Сад: Језик данас.
- Валић-Недељковић (2002): Дубравка Валић-Недељковић, *Практикум новинарства*, Београд: Привредни преглед.
- Врег (1964): France Vreg, Feljton u listu, *Suvremeno novinarstvo*, Zagreb: Stvarnost.
- Врег (1973): Франце Врег, *Наука о комуникацијама: дефиниција и функција*, Тезе за саветовање факултета политичких наука и новинарских смерова, Београд.
- Ђорђевић (1979): Тома Ђорђевић, *Теорија информација*, Љубљана: Партизанска књига.
- Еко (1973): Умберто Еко, *Култура, информација, комуникација*, Београд: Нолит.
- ЕН (1979): *Енциклопедија новинарства*, Београд: Савремена администрација.
- Животић (1993): Радомир Животић, *Новинарски жанрови*, Београд: Институт за новинарство.
- Јакобсон (1966): Роман Јакобсон, *Лингвистика и поезика*, Београд: Нолит.
- Јовановић (2010): Јелена Јовановић, *Лингвистика и стилистика новинској умећа*, Београд: Јасен.
- Кафел (1967): М. Кафел, Метод и различите специјализације за истраживање информација, *Новинарство*, бр. 2–3/1967.
- Келнер (2004): Даглас Келнер, *Медијска култура*, Београд: Слио.
- Клајн (1980): Иван Клајн, *Језик око нас*, Београд: Нолит.
- КНЈ (1973): Кодекс новинара Југославије, *Наша штампа*, 208, јун.
- КНС (2009): Кодекс новинара Србије, *Наша штампа*, септембар, Београд.
- Коадик (2005): Ив-Франсоа Ле Коадик, *Наука о информацијама*, Београд: Клио.
- Кон (2001): Жан Кон, *Естетика комуникације*, Београд: Слио.

- Корни (1999): Даниел Корни, *Еџика информисања*, Београд: Clío.
- Корошец (2002): Томо Когошес, *Razžalitse v tiskanih medijih*, Ljubljana: FDV.
- Максимовић (2011a): Јелена Максимовић, Језичко-стилске карактеристике агенцијског новинског извештаја, у *Наука и ђолиџика. Филолошке науке*, Пале, 251–262.
- Максимовић (2011b): Јелена Максимовић, Средства семиотичког и визуелног кода у новинској вести, *Зборник радова са II научној скуџа младих филолоџа*, књ. 1, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 349–358.
- Максимовић (2012): Јелена Максимовић, Метонимија у новинским извештајима, *Савремена ђроучавања језика и књижевности*, III, књ. 1, 233–237.
- Леандров (1965): Игор Леандров, Средства масовног комуницирања и јавно мњење, *Информација и самоуправања*, Београд: Југословенски институт за новинарство.
- ЛН (1979): *Лексикон новинарства*, Београд: Савремена администрација.
- Лукач (1970): Сергије Лукач, *Теорија и техника новинарства*, скрипта Факултета политичких наука – Одсека за новинарство, Београд.
- Лукач (1973): Сергије Лукач, *Функција јавној информисања и моћући уџицају средстава масовној информисања на девизијанџне ђојаве*, материјал Факултета политичких наука, Београд.
- Лукач (1998): Сергије Лукач, *Објекџивно и субјекџивно, Савремено новинарство*, Београд: Факултет политичких наука, Чигоја штампа.
- Максимовић Фирсов (1971): Б. Максимовић Фирсов, Телевизија виђена очима социолога, *Искусство*, Москва, 130–131.
- Маловић (2005): Stjepan Malović, *Osnove novinarstva*. Zagreb: Golden marketing/Tehnička knjiga.
- Младенов (1980): Марин Младенов, *Новинарска стџилистџика*, Београд: Научна књига.
- ЕНцикл (1997): *Новинарска енциклоџедија*, ур. Душан Ђурић, Београд: БМГ.
- Осолник (1968): Б. Осолник, Публицистика и друштвено комуницирање као предмет политичких наука, *Новинарство*, бр. 1–2/1968.
- Петковић (2003): Новица Петковић, *Публицистџичка стџилистџика*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петковић (2005): Р. Петковић, *Новинарство у теорији и ђракси*, Београд: Антуријум.
- Петрић (1971): Вл. Петрић, *Осма сила*, Београд: Радио-телевизија Београд.
- Петровић (1989): Владислава Петровић, *Новинска фразеолоџија*, Нови Сад: Књижевна заједница.
- Раденковић (1960): Ђ. Раденковић, Развџтак штампе у свету, У: *Савремена средства информације*, Београд: Југословенски институт за новинарство.
- Радовановић (1979): Милорад Радовановић, *Соџиолинџвистџика*, Београд: БИГЗ.
- Рајнвајн (1988): Љ. Рајнвајн, *Стваралашџтво новинара*, Београд: Научна књига.

- Рус-Мол, Загорац Кершер (2005): Штефан Рус-Мол, Ана Југослава Загорац Кершер, *Новинарство*, Београд: Клио.
- Славковић (1979): Душан Славковић, *Новинарство, Лексикон новинарства*, Београд: Савремена администрација.
- Славковић (1975): Душан Славковић, *Основи новинарства и информисања*, Београд: Радничка штампа.
- Собел (1981): Michael E. Sobel, *Lifestyle and Social Structure*, New York: Academic Press.
- Спасић (2011): Јелена Спасић, Информатички термини у новинском извештају, *Узданица*, VIII/2, 63–69.
- Тодоровић (1974): Александар Тодоровић, *Социологија масовних комуникација*, Ниш: Градина.
- Томић (2000): Зорица Томић, *Комуникологија*, Београд: Филолошки факултет.
- Тошовић (2002): Бранко Тошовић, *Функционални стилови*, Београд: Београдска књига.
- Фишмен (1978): Цошуа А. Фишмен, *Социологија језика*, Сарајево: Свјетлост.
- Хабермас (1969): Јирген Хабермас, *Јавно мњење*, Београд: Научна књига.
- Чапек (1967): Карел Чапек, *Марсија или на маринама литературе*, Београд: Култура.
- Чејни (2003): Дејвид Чејни, *Животни стилови*, Београд: Клио.
- Шенон, Вивер (1949): Claude Shannon, Warren Weaver, *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: University of Illinois Press.
- Џинић (1965): Фирдус Џинић, *Масовно комуницирање као фактор формирања јавног мњења, Средства масовног комуницирања у Југославији*, Београд: Југословенски институт за новинарство.
- Шипка (2004): Данко Шипка, Тежак рад при читању новина, *Језик данас*, 8, 19/20, 11–13.
- Шкиљан (1989): Дубравко Шкиљан, *Лингвистика свакодневице*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Ivana R. Jovanović
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD student

SOME LINGUISTIC, SOCIOLOGICAL AND CULTUROLOGICAL ASPECTS OF THE ANALYSIS OF JOURNALISTIC INFORMATION

Summary: In this paper we intended to point out the fact that print media and other public media, by their origin and their role, represent an instrument of the so-called “prophylactic action” on social attitude and awareness of an individual. The profiled awareness is considered as the “public opinion”. The role of the print media and journalism is to create and constantly update the public opinion, or to change and consolidate it in new social and other contexts. Therefore, we analyzed different forms of journalistic information from the point of view of philology, culturology, sociology and communicology, and all these aspects were combined in our analysis of a feuilleton.

Key words: communication, journalistic information, mediology, communicology, sociology, linguistics, newspaper genres, feuilleton.

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

УДК 316.74:008
81'272
Прегледни рад
Примљен: 27. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

СОЦИОЛОШКИ АСПЕКТИ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Апстракт: Феномени језика и језичке културе приказани су у контексту међуодноса језика и културе, језика и говора, језика и одређених друштвених фактора. У раду се разматрају опште карактеристике језика, његове многобројне функције и могућности развоја и усавршавања језика и језичке културе, са аспекта социолингвистике која наведеним категоријама даје сасвим нови смисао.

Кључне речи: језик, култура, језичка култура, социолингвистика.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У раду се бавимо проблемом сагледавања језика и језичке културе испитивањем појава на релацији језик–друштво, са истовременим увидом у све видове постојања и испољавања човека, без истицања појединачног значаја језичког или друштвеног аспекта. С обзиром на место језика у човековом животу у којем се „језичко” и „друштвено” непрекидно сусрећу, феномени језика и језичке културе приказани су са аспекта социолингвистике, у контексту међуодноса језика и културе, језика и говора, језика и друштва. Разлике у приступима појединих аутора који се баве социологијом језика, чак и другачији називи ове интердисциплине: социолингвистика, социјална лингвистика, психолингвистика и др., навеле су нас на размишљање о различитим аспектима проучавања језика и језичке културе у подручју двеју основних наука – лингвистике и социологије. Међутим, осим истицања специфичности и међусобних разлика, потребно је указати на заједничке карактеристике језика, његовог развоја и усавршавања, као и на сличне ставове аутора који ће бити полазна основа за даља разматрања у оквиру рада. Навешћемо неке од њих.

Иако су сви језици подређени законитостима историјског кретања, и у процесу њиховог развоја могу се уочити разлике између појединих језика.

Језик изучавамо с одређеном намером, најчешће да бисмо правилно говорили језик одређене друштвене групе, дакле, употреба језика је у интеракцији са социјалном организацијом понашања.

Осим што зависи од људи који га говоре а који припадају одређеном друштву и заједници, свака наука, научна дисциплина или грана уметности ствара своју специфичну терминологију која неминовно утиче на речи из заједничког језика одређеног друштва.

Језик служи као спона између људи који на основу критеријума да говоре истим језиком припадају истом колективу (нација, етничка група) и истовремено их одваја од других говорника као чланова других група/коллектива/нација. Таква „вишеструка међуигра јединства и разноликости у језику, култури и друштву одиграла је значајну улогу у обликовању света који данас знамо” (Бугарски 1997: 80).

Трагања за прецизном, најтачнијом и најпотпунијом дефиницијом језика могу нас одвести у погрешном правцу јер су многе дефиниције настале из тренутних потреба научно-истраживачке праксе, или су у питању теоријски засновани искази о личним схватањима шта је језик, дефинисани кроз однос према језику, кроз веровања, вредносне судове, склоности, обичаје, културне творевине и др. Постојеће дефиниције језика би требало мењати у складу са принципима по којима језик функционише, у складу са променама у поимању човека, друштва и културе, али и са променама осталих спољашњих околности. У односу на сложено устројство и функционалну поливалентност језика, не постоји свеобухватна и коначна дефиниција, већ се језик дефинише зависно од полазишта и сврхе. Придржавајући се тог начела, у раду смо језик дефинисали првенствено као друштвену и културну појаву, уз уважавање осталих његових функција: комуникацијске, уметничке и естетичке.

Под социолошким аспектима проучавања језика подразумева се сагледавање језика као инструмента културе и инструмента стварања и мењања већине области човекових активности, у чему се огледа општи друштвени и културни карактер језика (Радовановић 2003). Најважније обележје друштвеног карактера језика јесте његов задатак да служи као средство за споразумевање колектива, као што се у стваралачкој функцији језика испољава најважније обележје културног карактера језика. О језичкој култури говоримо у контексту њене улоге у употреби, развијању и очувању језика.

Социолошка становишта омогућавају целовиту спознају феномена језика; притом, социолошки приступ изучавању језика не може надоместити задатак лингвистике која се бави анализом језика, већ има задатак да анализом његовог функционисања у друштвеној свести и људској делатности омогући спознају функције језика у друштвеном процесу комуникације. Лингвистика све потпуније обухвата друштвене изворе и функције језика и тиме, стварајући подстицаје и обрасце који се могу применити у социоло-

гији културе, даје допринос процесу развијања и усавршавања различитих метода анализе културних феномена (Клосковска 2005).

Појмовна разграничења на почетку рада представљају полазишта која су нас усмерила у постављању методолошког оквира.

Потребно је нагласити специфичности методологије рада у области социолингвистике која треба да одговори захтевима различитих дисциплина, лингвистици код које је методологија увек прилагођена циљевима конкретног истраживања у области језичких појава и сродним дисциплинама, попут социологије, које се баве друштвеним и културним аспектима и стварном употребом језика у комуникацијској и другим сврхама (Радовановић 2003).

Предмет рада представља језичка култура и проучавање језика у контексту његовог културног и друштвеног значаја. Циљ је испитивање међусобне повезаности и условљености језика, друштва и културе, а у складу са постављеним циљем, одређени су следећи задаци:

- описати одлике језика применом интердисциплинарног приступа који обухвата различите аспекте социологије и лингвистике;
- објаснити однос језика и културе;
- објаснити однос језика/културе и друштва.

Метод коришћен у раду је прилагођен предмету рада, али и самој научној дисциплини – лингвистици која захтева примену структуралног метода анализе језичких појава и њиховог односа и истраживачке технике објашњавања и описивања посматраних појава. Социолошка истраживања конкретних појава, у нашем случају језика и културе, такође захтевају коришћење посебних логичких метода у фази објашњавања, као што су анализа и синтеза и њима одговарајуће технике.

С обзиром на утврђени предмет и циљ рада, поставили смо следећу основну хипотезу:

Језик се не може посматрати и изучавати одвојено од других видова постојања и испољавања човека, изван свог природног окружења и контекста културе и друштва.

1. ПОЈАМ И ДЕФИНИЦИЈЕ КУЛТУРЕ

Полазећи од антрополошког становишта да је уместо трагања за најприхватљивијом дефиницијом културе корисније сагледати појам културе у разним контекстима научног комуницирања и током друштвеног развоја, у овом поглављу смо покушали да направимо кратак приказ различитих појмовних одређења и подела са неколико најзначајнијих аспеката – теоријског, практичног и друштвеног.

Реч *култура* је један од појмова који се често користи у свакодневној комуникацији са различитим значењем, а на различита појмовна тумачења наилазимо и у стручној литератури у различитим социолошким дисципли-

нама. Исти појам има различита значења уколико се посматра са теоријског, практичног и друштвеног аспекта јер реч добија значење у контексту социјално-психолошке ситуације (Шушњић 1982). Култура има двојаку функцију: 1) као људска потреба – да изрази одређен начин живота и 2) као начин комуникације – у функцији повезивања људи (Коковић 1997: 7).

Значајну и једну од најобухватнијих дефиниција културе дао је наш социолог Милош Илић, истичући да је култура скуп свих појава, промена и творевина које је човек произвео својом материјалном и духовном активношћу, а чији је основни смисао да олакша одржавање, продужење и напредак људског друштва (Илић 1980).

Многа значења и дефиниције културе налазе се између две крајности: елитистичког појма културе и појма „тоталне” културе. Прво становиште појам културе повезује са малом групом образованих људи, друштвене елите, при чему је истовремено један велики сегмент друштва из културе искључен (Ђорђевић 2009). Задатак елите је да приближавањем културе нижим слојевима друштва олакша њихову друштвену интеграцију и, с друге стране, прошири круг људи из ког ће се издвојити културна елита (Коковић 1997). За разлику од преуске елитистичке концепције, појам „тоталне” културе изједначава културу са појмом и производима људске свести и у тако широко постављеним оквирима култура обухвата и позитивне и негативне појаве (Коковић 1997). Са антрополошког становишта, култура обогаћује људску природу и обухвата сва подручја људске делатности, па можемо говорити о култури рада, економској култури, политичкој култури, правној култури, итд.

Култура међуљудских односа указује на различит начин опхођења и комуницирања међу појединцима у људском друштву, а с обзиром на то да је језик основно средство комуникације, о језику се не може говорити изван контекста *групишно–култура*. Приликом дефинисања појма култура, треба имати у виду контекст у коме се појам културе појављује. Социолошки приступ је, поред антрополошког, најадекватнији због комплексног сагледавања свих елемената, од уметности, обичаја и морала до знања, способности и навика појединаца као чланова једног друштва. Социолошко становиште заснива се на интерпретацији културних појава као врсте друштвеног понашања и превођењу културе на језик друштвене интеракције (Клосковска 1980).

Подела културе на материјалну и духовну културу настала је из супротстављених појмова *културе у ширем смислу* и *културе у ужем смислу*. Поистовећивање културе и духовности – култура као уметност, музика и књижевност, такође је једна од крајности у схватању културе, а насупрот оваквом становишту је социолошка концепција по којој се култура односи на облике деловања и понашања одређене друштвене групе или друштва у целини. Напредак је могуће остварити само у интеракцији појединаца и друштва, природе и културе, унутрашњег и спољашњег света; ново виђење стварности и нова парадигма у култури темељи се на међузависности и пове-

заности свих појава – биолошких, психолошких, друштвених и културних (Коковић 1997).

Поменута концепција која све делатности и облике друштвеног живота поистовећује са појмом култура наглашава друштвени карактер културе, али њихова повезаност и зависност не значе да су појмови *друштво* и *култура* идентични. Друштво и култура су две сложене појаве које имају пресудну улогу у људском животу. Међутим, култура није израз само једног друштва, као што и друштво може прихватити мноштво култура. „Култура је саставни део структуре друштва и саставни део структуре личности, другим речима, свака појединачна култура настаје у специфичним друштвеним условима и обавља специфичне функције, као инструмент друштвеног и индивидуалног развоја” (Трифунуовић 2001: 49). Са функционалистичког становишта, култура изражава начин функционисања друштва; елементи културе су нај-ефикаснији начин за проучавање друштвених структура, јер се друштвене и културне појаве прожимају у свакој људској делатности и творевини. Култури „стварају различите друштвене групе на основу места које имају у друштвеној структури” (Ђорђевић 2009: 47). Без обзира на то што се култура и друштво не могу посматрати изоловано, културу не треба поистовећивати са друштвом јер нису у питању идентични појмови/појаве.

Однос између културе и друштвених структура може се посматрати са неколико различитих становишта, од којих смо издвојили неколико значајних за тему којом се бавимо у раду.

– Различите друштвене групе могу имати исте или сличне културе, а могу бити носиоци и потпуно различитих култура; другим речима, долази до појаве *поикултуре*¹ као скупа вредности, правила, норми и образаца понашања по којима се култура једне групе људи разликује од културе њихове шире заједнице, и њеног негативног аспекта *контракултуре*, која постојеће вредности друштвене заједнице жели да потпуно промени и сруши. Култура се може развијати независно од друштвених промена јер превазилази ниво личне и друштвене стварности и та њена карактеристика – универзалност је нарочито видљива у уметности. Стваралачки домети у уметности не представљају израз појединца, нити друштва у целини, већ се могу објаснити као могућност и стварност људског бића уопште, дакле на вишем, универзалном нивоу. У односу на друге облике културе, уметност је најмање условљена друштвеном структуром.

– Социолошко становиште своју тезу о повезаности културе једног друштва са друштвеним структурама објашњава чињеницом да су друштвене структуре последица поделе рада која ствара одређена подручја друштвеног живота. Друштвену поделу прати културна подела, а везе између поде-

¹ Култура је знак друштвености и духа, а за сва друга понашања која нису у складу са нормама и прописима шире друштвене заједнице користи се термин *поикултура* којим се обележава култура ужих друштвених група (Коковић 1997).

ле рада, друштвених структура и културе видљиве су и у домену стварања вредносних система и идеологија. Промене у култури повезују се са променама у друштвеним односима.

– Насупрот социолошком, релативистичко становиште промене у једној појави не доводи у везу са променама у другој; корените промене у култури су могуће без измене друштвених структура и обратно.

– Да бисмо описали и вредновали културу, неопходно је познавање друштвене структуре (Коковић 1997).

По дефиницији културе Едварда Тајлора, осим броја елемената културе, важна је и природа културних феномена, према којој се у њу укључују основна друштвена умећа и људске навике које је човек стекао као члан друштвене заједнице (Клосковска 2005).

Структуралистичке дефиниције наглашавају целовитост сваке културе и обједињавање њених елемената и одликује их прелазак од уопште-не анализе културе на карактеризацију култура појединих друштвених заједница.

У основи антрополошких дефиниција културе лежи „претпоставка да је култура дело човека, производ разних облика његове друштвене делатности” (Клосковска 2005: 14). Овакво становиште је посебно погодно социолошком схватању и обухвата неколико дефиниција: Култура је стечена под утицајем искуства које има друштвени карактер и прихваћена је кроз норме и обрасце. Сви облици културе се односе на човека као учесника у друштвеним односима и у одређеном степену су заједнички групама или друштвеним заједницама. Култура подлеже променама прилагођавања и има облик отвореног система који је усмерен ка интеграцији (Клосковска 2005).

Међутим, као што је Ђуро Шушњић у својој књизи *Цветови и тила* (1982) истакао, не можемо културу и уметност разумети и вредновати само са аспекта структуре друштва јер би тиме и култура и уметност изгубиле своју индивидуалност и одрекле се властите природе. Констатацијом да се култура може истраживати и у вези са друштвеним структурама и независно од ње, залазимо у подручје социологије културе. С обзиром на двојни карактер предмета, социологија културе се подједнако бави хуманистичким аспектима културе – анализом самог појма и њеним развојем и социолошким приступом култури и проучавању везе између културе и друштвених структура. Тешкоће у дефинисању социологије културе произлазе из многозначности самог појма културе, широког опсега феномена обухваћених тим појмом и разноликих вредносних ставова који се односе на наведене феномене. „Сви ти аспекти узајамно вишеструко делују у разним областима културе са социолошког гледишта” и морају се узети у обзир при анализи бројних теоријских или методолошких проблема социологије културе (Клосковска 2005: 8). Издвајање једне опште и потпуне дефиниције и једног начелног термина који би одговарао разним теоријама не би могло да адекватно представи сложен карактер и суштину културе (Клосковска 2005). Основна становишта

социологије културе истовремено представљају и њене слабости и допринос проучавању културе.

Означавајући их као слабости поменуте дисциплине, аутор Ђуро Шушњић о односу културе и друштвене структуре износи следеће тврдње.

– Култура има своје властите облике и број њених облика је већи од облика друштвеног живота.

– Културни облици и друштвени облици не смеђују се истом брзином.

– Уколико се на културу гледа као на израз друштвене стварности, не може се видети самостална снага културе.

– За разлику од друштвених слојева који стоје у надређеном или подређеном положају, у културним изразима нема хијерархијског односа.

Допринос поменуте социолошке дисциплине огледа се у томе што доказује да се анализом културе и њених облика прелазе границе самог облика и покреће анализа друштвене средине којој културни стваралац и његово стваралаштво припадају.

2. ЈЕЗИК КАО ОБЛИК КУЛТУРЕ

Иако смо у мноштву дефиниција издвојили само неколико становишта, очигледно је да постоји веза између културе и друштвене структуре; та веза је уочљива у свим сферама, па и у језику. Суштину везе између језичких и друштвених структура Ранко Бугарски види у потреби постојања комуникације међу појединцима у људском друштву. Промене се одвијају и у језику и у друштву, али је функција језика условљена друштвеним променама а не обрнуто.

Језик је настао као потреба људи за повезивањем и комуникацијом, као продукт заједничког живота људи. „У језику се одређена заједница среће са својим *идентифицијом*; он најверније изражава мисли и осећања” (Коковић 1997: 180). Развитак и усавршавање језика, усвајање нових или обнављање старих речи у ствари су одраз промена унутар једног друштва или културе. „Развој језика и промена које се у њему дешавају представљају одраз стања једног друштва и његове културе” (Меје 2009: 88). У проучавању језика се посебно истичу три приступа: психолошки, социолошки и лингвистички, од којих зависи методолошки приступ истраживању и став према језику.

Са *психолошкој* становишта језик је репрезентативан у уму појединих говорника, док *лингвистички* приступ истиче његову независност од говорника и говорне заједнице.

Као *социолошки* феномен, језик је средство комуникације и има значајну улогу у друштвеном животу. Појмови који постоје у одређеном језику су, као производ категоризације човековог искуства, у директној вези са друштвом, тј. културом (Ђорђевић 2009). Комуникација је битан преуслов друштвеног и културног развоја. Начин комуникације повезан је са култу-

ром једног народа и његовом традицијом. Њена најзначајнија улога је успостављање везе између припадника различитих култура и друштава. Језик је најважније средство комуникације, али није једино; комуникација се може остварити и другим, невербалним каналима, не само путем говора.

Језик учествује у формирању наших мисли и идеја, али и изражава осећања и подстиче на активност. Као један од начина људског понашања, говор помаже у остваривању контакта са осталим члановима друштвене заједнице, чиме се остварује друштвени аспект језика. Не постоји значајнији облик људског понашања који би нам објаснио људску природу и не постоји ни један аспект људске природе који не можемо разумети ако познајемо природу језика (Јеспersen 1970). Истовремено је и психолошки феномен јер се остварује тек кад појединац почиње да се изражава и на тај начин остварује контакт са људима у свом окружењу. Као средство изражавања мисли, језик је инструмент мишљења и у томе се испољава његова интелектуална функција.

Социологија језика проучава однос између различитих типова друштва, друштвених структура и језика, али осим друштвеног контекста бави се и значајем језика у средствима масовне комуникације као тековине савременог друштва, његовом природом, изражавањем различитог облика понашања и вредности у језику одређене културне или друштвене заједнице.

Без обзира на функционалну повезаност језика и културе, о којој су саславни антрополози, социолози, социолингвисти посматрајући језик као саставни део културе, кретање језика и културе нису увек повезани и условљени процеси. Култура и језик се могу проучавати одвојено. Промене у језику првенствено се односе на формално изражавање и не обухватају промене садржаја и унутрашње стварности, док је формалне обрасце културе тешко одредити.

Једна од специфичности језика је његова полифункционалност која се огледа у комуникацијској, сазнајној, експресивној, естетској, конструктивној функцији, функцији акумулације и функцији развоја идентитета.

Комуникацијска функција је основна карактеристика језика јер представља средство за повезивање људи и остваривања контакта разменом мисли и идеја и општа карактеристика јер важи за све језике. Њен значај се намеће због важне улоге у социјалним односима. Подједнако важна и повезана са њом је *коинитивна* или *сазнајна* функција, с обзиром на то да „језик игра значајну улогу у процесима мишљења и обликовања света” (Бугарски 1996: 38). У комуникацији и процесима мишљења „користимо концепте језика који смо научили, а тај језик је производ конкретног друштва” (Феинберг 2012: 88).

Експресивна функција такође представља средство изражавања мисли и има неколико облика, зависно од културних образаца по којима ће пошљалац и прималац експресивну радњу различито тумачити.

Конструктивна функција језика односи се на процес формирања мисли и стварање оквира у којима ће различити језици изградити различите темпоралне системе.

Функција *акумулације* пре свега је значајна у очувању информација, знања и других творевина, а огледа се у могућности и брзини усавршавања језика у формалном смислу.

Функција развоја индивидуалности и идентитетске почива на заједничкој потреби свих појединаца да остваре и сачувају свој идентитет помоћу језика који је основна компонента културног идентитета. Језичко изражавање може бити показатељ и важних особина личности чланова једног друштва.

Идентитет као биолошки и социолошки квалитет је променљив јер су и поменуте категорије променљиве. Не постоје два идентична појединца, они имају и заједничке и различите одлике на основу којих можемо говорити о њиховом идентитету.

Језик није само облик културе јер је садржај језика много сложенији и језичке форме су у функцији изражавања језичког садржаја. Без обзира на то што се култура и језик најчешће проучавају изоловано, језик се не може посматрати одвојено од културних система. Он има своје специфичне одnose и сопствене законитости развоја; не налази се у узрочно-последичном односу са културом, али је увек условљен неким од друштвених фактора.

3. ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА

Разумевање природе језика омогућава нам да лакше разумемо и људску и друштвену природу човека. Језик је облик људског понашања и продукт заједничког живота којим се у заједничким активностима морају споразумевати. Тежња за комуникацијом и споразумевањем може довести до јединства језика, али и до његове диференцијације. Употреба језика зависи од образовања, различите интерпретације и језичке културе, а као последица различите језичке културе иста реч или фраза може имати различита значења. Међутим, треба разликовати погрешно схваћене речи и фразе приликом употребе заједничког језика у више земаља од свесне злоупотребе језика из личних интереса и неоправданих разлога, са којом се често сусрећемо у савременом друштву².

Кретања и развој језика доводе и до сталних промена језичке културе. Она се стиче, изграђује, усавршава и уобличава. Прихватљива је у одређеној заједници, групи или друштву, али, осим начелности, битна карактеристика језичке културе јесте што она представља једно од обележја друштвених група. Основна и најуочљивија разлика између друштвених група је управо

² О злоупотреби језика, нарочито у сфери политике а делимично и образовања, Милован Данојлић је исцрпно говорио у својој књизи *Мука с речима*.

различит ниво језичке културе и језика. Различита друштва имају различите вредносне системе и представе о значају језичке културе.

Када је стабилна и добро изграђена, језичка култура је стабилна и препознатљива. Једна од њених карактеристика је осликавање друштвених прилика и опште културе из које је проистекла, а у савременом, потрошачком друштву посебну улогу има у обogaћивању и очувању језика.

„Језичка култура може бити резултат:

а) језичкој традиционализма

б) језичкој либерализма” (Коковић 1997: 254).

Као што је аутор Коковић нагласио, традиционализам и либерализам су у претходном периоду водили у две крајности: традиционализам као једнострана оријентација представља отпор друштвеном развоју и иновацијама и најефикасније делује кроз културне садржаје (Коковић 1997), док либерализам, заснован на индивидуалистичким основама, одступа од традиције и настоји да прекине све традиционално успостављене везе језика са културним обрасцима (Сладечек 2008). За развијање језичке културе изворе и подстицај треба тражити у градским и сеоским срединама. Не треба изоставити ни (општи и естетски) утицај стручног и научног говора на свакодневни говор научен природним путем, који се може остварити усвајањем нових стручних термина или прецизнијим изражавањем на одређеним подручјима. Од свакодневног и стручног говора треба разликовати *образовни* говор којим се људи служе у јавности (на телевизији, радију и штампанима) бавећи се општим питањима. Образовни говор се „од свакодневног говора разликује по томе што поседује нешто прецизнији стручни језик, а с друге стране, од стручног речника по томе што је по правилу приступачан свима” (Коковић 1997: 254). За Макса Шелера, задатак образовног говора јесте преношење стручног знања у свакодневне интерпретације, при чему свакодневни говор добија основне елементе научног говора.

Језичку културу, као и културу уопште, треба неговати и у тај процес укључити школски систем који ће водити бригу о општем образовању широким слојевима друштва, прилагодити методички приступ преношењу знања и критички се односити према садржајима масовне културе.

Интензивни развој друштва у домену технике, медицине, права и политике нужно доприноси променама образовног језика у који продиру нови термини, често неприлагођени јер побеђује лексика јаче и важније средине. Милован Данојлић је у својој књизи *Мука с речима* (1990), говорећи о политичком језику, указао на узроке нарушавања чистоте нашег језика: неадекватну употребу туђица, метафора, фраза, образаца и аксиома, због којих језик постаје вештачки и неприродан. Језик који се користи у сфери политике је неразумљив, пун обрта и нелогичности, „али се тај језик не може поправити. Једино такав, он је функционалан” (Данојлић, 1990: 125). Говор у једном случају може бити леп, у другом оштар, јер „у политичкој пропаганди, на свим нивоима, језик је удешен тако да сакрије истину, да превари” (Данојлић

1990: 65). Метафора се користи како би језик имао помешана значења, иако „знамо да би свака реч требало да именује нешто сасвим одређено, постојеће, важно, и да се саопштења о ономе што именује преносе разумљивим поводом и начином” (Данојлић 1990: 82). Речи долазе са стварима и требало би да имају искључиво конкретна значења јер би се тако одржала веза речи са стварима и јасноћа језика.

Једно од решења може бити измишљање нових речи и утврђивање граница за прихватање страних речи јер наш говор не трпи речи које се не могу мењати по падежима. Њихова употреба је неприхватљива.

Очување језичке културе је неодвојиви део процеса очувања културног идентитета, а сложенем захтеву, како истиче аутор Коковић, могуће је одговорити само уз поседовање опште културе, културе говора, језичког умећа и, пре свега, жеље за неговањем и култивисањем језика.

3.1. Језик и говор

Први корак у разумевању природе језика јесте уочавање дистинкције између језика и говора. Ова два појма најпрецизније је објаснио француско-швајцарски лингвист Фердинанд де Сосир (Ferdinand de Saussure), а његову поделу на „langue” и „parole” касније су прихватили његов ученик Шарл Баји (Charles Bally) и енглески фонетичар Harold E. Palmer. По Сосиру, говор је чин појединца, док је језик збир речи које се налазе у свести тих појединаца и постоји једино у колективу, што га чини друштвеним феноменом. Са лингвистичког становишта, говор је подређен језику који има примарну улогу; концепију коју је преузео од Сосира, Шарл Баји проширује и сматра да се говор, у поређењу са језиком и његовом интелектуалном функцијом, остварује емоционално и субјективно јер изражава осећања, жеље и активност појединца.

Ото Јесперсен поменута становишта сматра пренаглашеним и да такви ставови, као што је тврдња „да појединац има власт над ’говором’, док ’језик’ он не може ни изграђивати ни мењати” (Јесперсен 1970: 23), могу одвести у крајност. Он такође сматра да језик не може егзистирати независно од говора, поткрепљујући своју тврдњу чињеницом да нове форме и трансформације у језику настају прво у говору појединца, а затим се шире у тој језичкој заједници где их остали појединци прихватају и почињу употребљавати у властитом говору. „Када се у говору усваја нека иновација, било облик речи, било синтаксичка особитост, онда се то не дешава одједном – ширењем у некој мистичкој ’народној свести’, већ увек започиње са појединим човеком. Најпре припада појединцу, па тек онда постаје својина народа” (Јесперсен 1970: 34).

Не можемо се у потпуности сложити ни са Сосировим одређењем „да је ’la parole’ производ појединца, ’la langue’ производ заједнице” (Јесперсен

1970: 21), јер у језику ни једна реч не може постати својина заједнице док је власништво појединца.

С друге стране, говор појединца у разним околностима увек је друштвено условљен јер човек није изолован из своје околине. Својим говором жели да остави утисак на друге људе. Говор је индивидуалан само из разлога што у датом тренутку представља језичку активност појединца. Опонашањем индивидуални *језички чин* се распрострањује и претвара у *обичај* и *навику* и то су три основне фазе његовог постојања. Настао у међусобној комуникацији појединаца, као скуп њихових навика које су стекли као припадници националне заједнице, језик је значајно обележје једног народа. Стварање националног језика је комплексно социолошко-лингвистичко питање, па ћемо се у овом раду само осврнути на најзначајније сегменте.

Језичке заједнице су различите величине, од породице до нације или супернације (као што је језичка заједница у којој 150 милиона људи говори енглески). Најважнија појава у историјском развоју језика јесте управо настанак великих националних језика – јединствених и општеприхваћених језика у чијој су сенци локални дијалекти. Језички облици постају независни од географских фактора, али на њихов развој утичу многи други фактори. На развој и ширење заједничког језика утичу: ратови, религија, књижевност, политичка ситуација, стварање великих градова, али и образовање, интелигенција и сва кретања међу људима.

Веза између језика и говора је најочигледнија у одређивању критеријума правилног у језику. У лингвистичкој литератури најчешће наилазимо на дефиницију Адолфа Норена: „Правилно је оно што људи могу најбоље и најбрже схватити, а што онај који говори најлакше може изразити” и формулацију Есаиаса Тегнера да „оно што је најлакше реће најлакше је и разумети”. О правилности у језику може се говорити само унутар истог језика – у супротном, ни једна ни друга дефиниција не би била потврђена. Заједничка спона ових формулација је постојање два стандарда који немају исту вредност, али се примат оног који говори или оног који слуша тешко може прецизно одредити; они чак могу бити у сукобу. Из тог разлога, Норен је поставио најзначајније критеријуме за одређивање правилног у језику и то су, по његовом мишљењу: критеријум ауторитета, географски, књижевни, аристократски критеријум, демократски, логички и естетски критеријум.

Карактеристике језика се одређују у оквиру конкретне језичке заједнице и правилан језик је онај који одговара њеним захтевима и нормама. Треба напоменути да постоји могућност измена постављених норми јер сваки појединац може у језик унети нешто ново што ће остали чланови заједнице прихватити и што ће почети да одређује говор других. Однос језика и говора је стално на релацији између језичких норми и слободе, аналогно односу заједнице и појединца. Појединац може само делимично остварити своју слободу, јер се обраћа другима којима жели да саопшти своје мисли. Друштвена функција језика не допушта појединцу потпуну слободу изражавања

и говора зато што је ограничен законима, обичајима и нормама заједнице којој припада. С друге стране, норме нису строго утврђене и не остављају појединца без могућности избора речи или реченичких конструкција којима би најверније исказао тренутно лично осећање, доживљаје и мисли. Говор има и додатну могућност да интонацијом и сличним средствима може нагласити нијансе мисли и осећања. Велики књижевници, научници, истраживачи морају свој индивидуални језички израз прилагодити захтевима заједнице и то им није увек лако, али зато захтеви заједнице одговарају просечном човеку омогућавајући му да иде утабаним путем.

Конвенционални језик заједнице може бити изједначен, свакодневан, уобичајен, једноставан. Насупрот томе, индивидуални језик слободне личности може бити нов, оригиналан, личан, смео. И у једном и другом случају, посебну пажњу треба обратити на одлике правилног говора и језика. Правилан језик је разумљив, јасан и леп. Има своју интелектуалну страну која се односи на јасноћу мисли и емотивну страну јер побуђује код слушаоца или читаоца естетски доживљај. Мисли могу бити изражене разумљиво а да не буду исказане лепо, могу се излагати јасно а не и лепо, али питањем лепоте израза залазимо у подручје науке о стилу. Овде само истичемо разлику између спољашње и унутрашње лепоте језика, јер је спољашња лепота језика условљена пријатним звуком речи и лакоћом изговора. Дакле, реч је о хармоничним осећањима која нам пружају ритмичке комбинације речи, интонација, артикулација, а које зависе од *јовора* и говорних способности појединаца.

Правилан говор је онај који одговара захтевима заједнице, често без обзира на унутрашњу вредност речи.

3. 2. Развој и могућности усавршавања језика

Кретање језика смо до сада поменули у различитим контекстима, говорећи о настанку и историји језика и упоређивањем кретања културе и језика. Током историје, појавом нових достигнућа у разним областима, језик се непрестано мењао и развијао. Као друштвена појава, развија се упоредо са развојем друштва, јер би негирање поменутог става о условљености развоја језика и друштва значило негирање развоја читаве људске културе. У ком правцу се језик развија и да ли се увек обогаћује и усавршава, покушаћемо да одгонетнемо у овом потпоглављу, полазећи од ставова совјетског лингвисте Рубена Александровича Будагова.

Аутор је у својој књизи *Развијак и усавршавање језика* (1981) расветлио многа кључна питања која се односе на проучавање развоја језика: повезивање појмова *развијак језика* и *усавршавање језика*, дилема да ли се о развоју језика може говорити у језику уопште или само у оквиру појединих језика, питање да ли се усавршавање језика одвија у току његовог историјског развоја и друго. Методолошким приступом потребно је утврдити како је процес развоја језика повезан са процесом његовог усавршавања,

како се испољава процес усавршавања језика у различитим етапама његовог историјског развоја и зашто ниво развијености језика није противуречан јединственој природи свих језика, без обзира на то што се они даље развијају у различитим смеровима зависно од повољних или неповољних социјалних услова. Проучавање развоја језика не сме се сводити на пребројавање речи, фреквенцију употребе језичких фраза, већ на проучавање њихових функционалних односа у језику.

Компаративно-историјски приступ, по коме је једноставније изражавати се језиком који је историјски више развијен у односу на историјски мање развијен језик, враћа нас на теорије развитка друштва и друштвених појава. Још је Хегел сматрао да је процват уметничког стваралаштва у античко доба био повезан са тадашњим неразвијеним друштвеним односима и да је каснији развој друштвених односа уметнику отежавао услове стварања. О противуречности између друштвеног уређења и уметничких могућности појединаца писао је и Карл Маркс, истичући да је недопустиво поистовећивање уметничког прогреса са друштвено-техничким развојем, а проблем који се јавља услед неподударности друштвеног и уметничког развоја, актуелан је и данас.

Истраживање развоја и усавршавање језика отежано је природом његовог кретања – језик се развија по кружној линији, враћајући се на претходно стање, али континуирано кретање језика не омета његово функционисање. Променљивост је карактеристика свих друштвених појава; прво се појавило схватање о променљивости друштвених институција, затим књижевности, уметности, језика и, на крају, мишљења (Будагов 1981).

Усавршавање језика је комплексно питање, између осталог и због чињенице да се промене одвијају у области лексике, граматике, стила изражавања и у домену естетских могућности језика.

У области лексике усавршавање се не манифестује само у броју речи. Број речи непрестано расте, али не одређује процес усавршавања језика; у језику је појам квалитета подједнако битан као и појам квантитета. Богатство лексике не чини квантитет речи, већ његов функционални однос са квалитетом речи и са могућношћу да се адекватније изразе мисли и осећања људи у одређеном друштву. Следећа потешкоћа у истраживању лексике и њеног развоја је лексичка полисемија, заједничко својство свих језика, на свим етапама историјског развоја и формирања. Карактер полисемије зависи од општег развитка језика, нивоа опште културе, језичке културе и осталих услова. Карактер полисемије нам приказује какве су изражајне могућности језика.

Разграничење квантитета и квалитета у језику (лексици) је битно да би се уочиле разлике, али и њихово међусобно деловање: квалитативна разграничења се понекад изражавају помоћу увећања речника, дакле, квантитетом речи. У савременом језику приликом одвајања основног значења речи од осталих значења формирају се хомоними. На тај начин се диференцирају

различити типови полисемије и хомонимије у процесу историјског развика језика, и са социолингвистичког становишта је најзначајније указати на функцију коју вишезначне речи врше у одређеним историјским епохама и одредити каквих типова вишезначних речи има. Типови синтагми и полисемије зависе од стварности у којој се одвијају кретања речи од њеног буквалног ка фигуративним значењима.

Различито схватање унутрашње форме многих речи у разним историјским епохама последица је не само кретања тих речи и језика уопште, већ и развика људског мишљења.

По мишљењу познатог лингвисте Антоана Мејеа, речи грчког језика су очигледније чувале своју унутрашњу форму него што је то случај у каснијим епохама и своје учење заснива на подели речи на „јаке речи” и „речи знакове”. Однос људи према језику се мењао паралелно са развојем људског мишљења и у претходним, далеким епохама и у новом добу, зависно од различитих функција језика и односа теоретичара језика и књижевника према језику и његовим могућностима. Потребно је указати и на везу усавршавања лексике са узајамним деловањем логичког и чулног аспекта у речима, у њиховом значењу и у њиховој употреби. Значење речи има и емоционалну компоненту која, без обзира на непосредан емоционални доживљај слушаоца, представља саставни део значења датих речи. Човек језиком изражава мисли и осећања која се не могу одвојити од осталих личних карактеристика које се у тренутку говора исказују; језик не може постојати без чулног елемента самог значења речи.

Развој и усавршавање у области граматике такође се манифестује током историјског развоја у претходним епохама, као и у кратким временским интервалима у савременом друштву. У свакој епохи прво се утврђује функција појма, а у зависности од функције, сваки сличан појам може имати различиту улогу у процесу формирања читавог система језика. Потпоглавље о усавршавању језика завршићемо објашњењима односа између граматике и стилистике. Понекад појаве у једној етапи развика имају граматичку, а у другој стилистичку функцију. Понављање у старим језицима служи као средство за обликовање синтаксичке целине, док у новим језицима понављање речи или делова реченица доводи до стилистичког обликовања текста и нема граматички карактер. Усавршавање граматике се одвија на путу од граматике до стилистике и условљено је бројним друштвеним факторима. У свим језицима постоји узајамно деловање граматике и стилистике, али оно што је област граматике у једном језику, у другом може припадати подручју стилистике. Последњим констатацијама враћамо се на повезаност језика, у овом случају граматике и граматичких процеса, са општим развојем културе.

Под усавршавањем језика не подразумевамо само развој општекњижевног језика, већ и развој научног стила изражавања. Научни језик се усавршава тек када књижевни достигне одређени ниво развоја; они се разликују, али и међусобно делују. Одлика научног стила изражавања је ја-

сноћа израза, а специфичност научног изражавања се може схватити само у контексту књижевног језика одређене епохе и управо ту се испољава његова зависност од развитка општекњижевног језика.

4. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Испитивање односа између језика и културе са теоријског аспекта, кроз различита дисциплинарна поља, наводи на неколико општих закључака.

На условљеност и повезаност језика и културе указује неколико битних својстава језика – динамика, кретање, хетерогеност, устројство. Осим што се значење појмова који постоје у одређеном језику изграђује у односу на друге појмове и произлази из њихових разлика, сваки појединац уноси своје културне компетенције на основу којих ствара значење. Између језика и друштвених промена у одређеној заједници одвијају се сложени интерактивни процеси. Под утицајем друштвених промена и сложених процеса диференцијације различитих домена живота и делатности, језик се такође диференцира на низ језичких подсистема – стилова, дијалеката, жаргона, али се запажају одређене законитости језичких промена. Одроз утицаја културних и друштвених појава и промена на језичке промене представља и нехомогеност језика који се не остварује као јединствена целина. Поимање језика захтева сагледавање узрока његових промена, упућивање са појединачних одлика на њихово систематско устројство и укупност, објашњење и тумачење у контексту културе и друштва. Култура, као систем значења, посредством језика даје друштвени и материјални темељ за смислени живот појединаца и смисао за практично деловање и комуникацијску интеракцију, што потврђује основну претпоставку нашег рада да се језик не може посматрати изоловано од других видова постојања и испољавања човека, културе и друштва.

Сагледавши карактеристике језичке културе у контексту њеног односа са културом, различитих друштвених околности и историјског развоја језика, дошли смо и до закључка да су расветљавању проблема проучавања природе и фактора усавршавања језичке културе у великој мери допринеле изражајне могућности језика.

Језик има важну улогу у процесу комуникације и процесу изражавања мисли и осећања појединца који у сваку реч или реченицу уноси јединствен садржај, управо због њихове естетске обојености. Естетска функција језика и говора обогаћује комуникативну функцију језика и пружа јој неисцрпне изражајне могућности. Често се термини *добар*, *правилан* и *леп* користе у синонимном значењу када је језичка култура у питању. Међутим, појам естетског је шири и сложенији од појма леп и правилно у језику; подразумева не само однос појединца према речима које изговара или пише, већ и према томе *како* говори и пише. Естетски критеријум се често одређује као субјективан

и непрецизан, иако је много значајније утврдити разлику између естетике језика и естетике говора, које очигледно постоје као што постоје разлике између језика и говора и на које смо већ указали. Естетика језика односи се на средства и могућности језика којима је и предодређена, а естетика говора на реализацију поменутих средстава и могућности.

Као што се усавршавање језичке културе одвија у складу са развојем и уобличавањем језика, заједно са усавршавањем самих језика и језичке културе појединца, континуирано се развијају и естетске функције језика које утичу на изграђивање другачијег односа према његовим изражајним могућностима.

Детаљније и дубље залажење у проблематику естетског феномена у обради теме овог рада не само да није могуће, него би променило концепцију која је одређена на почетку и омеђена основним категоријама: *језик, култура, груштво*.

Језичка култура одражава способност правилног *језичког* изражавања појединца у међусобној комуникацији са осталим члановима *груштва* у контексту опште *културе*.

ЛИТЕРАТУРА

Бугарски (2005): Ранко Бугарски, *Језик и култура*, Београд: Библиотека XX век.

Бугарски (1996): Ранко Бугарски, *Увод у ошћу линвистику*, Београд: Чигоја штампа.

Бугарски (1997): Ранко Бугарски, *Језик у груштвеној кризи*, Београд: Чигоја штампа.

Будагов (1981): Рубен А. Будагов, *Развијак и усавршавање језика*, Сарајево: „Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства.

Данојлић (1990): Милован Данојлић, *Мука с речима*, Београд: Библиотека XX век.

Ђорђевић (2009): Jelena Đorđević, *Postkultura*, Београд: CLIO.

Илић (1980): Милош Илић, *Социологија културе и уметности*, Београд: Научна књига.

Јесперсен (1970): Otto Jespersen, *Џовјеџанство, народ и појединца са лингвистичког становишта*, Сарајево: Zavod za izdavanje udžbenika.

Клосковска (1980): Антоњина Клосковска, *Масовна култура*, друго издање, Варшава.

Клосковска (2005): Антоњина Клосковска, *Социологија културе*, Београд: Чигоја штампа.

Коковић (1997): Драган Коковић, *Пукојине културе*, Београд: Просвета.

Меје (2009): Antoan Meje, *Kako reči menjaju značenje*, Београд: Službeni glasnik.

Радовановић (2003): Milorad Radovanović, *Sociolingvistika*, Sremski Karlovci–Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Сладечек (2008): Michal Sladeček, *Politička zajednica: Konceptija političke zajednice u liberalno-komunitarnom sporu*, Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju I. P. „Filip Višnjić”.

Трифунуовић (2001): Весна Трифунуовић, *Сеоске школе и култура*, Јагодина: Учитељски факултет.

Феинберг (2012): Walter Feinberg, *Zajedničke škole/različiti identiteti*, Beograd: Edicija REČ.

Фишман (1978): Joshua A. Fishman, *Sociologija jezika*, Sarajevo: „Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike.

Шушњић (1982): Ђуро Шушњић, *Цветови и џла*, Београд: Младост.

Nataša M. Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

SOCIOLOGICAL ASPECTS OF THE CULTURE OF LANGUAGE

Summary: This paper analyzes the phenomena of language and culture of language in the context of the relation between language and culture, language and speech, language and certain social factors. Essentially, the relation between language structures and social structures is based on individuals' need for communication in the society. The changes that inevitably occur in language and society lead to constant changes of the culture of language – it is rebuilt, refined and reshaped. The paper deals with the characteristics of language, numerous functions of language and the possibilities of its development from the point of view of sociolinguistics which gives a new meaning to these categories.

Key words: language, culture, sociolinguistics.

Бојана Б. Удовичић
ОШ „Алекса Дејовић”
Севојно

УДК 821.163.41.09-93-31(091)

Прегледни рад

Примљен: 15. јануара 2017.

Прихваћен: 24. априла 2017.

ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА СРПСКОГ РОМАНА ЗА ДЕЦУ

Апстракт: Рад се бави развојним токовима српског романа за децу, из аспекта стваралаштва појединих писаца и са становишта књижевне историје, не заостављајући остале критеријуме књижевног вредновања. Српска књижевност за децу је данас у поодмаклој фази развоја, коју одликује богата тематска и мотивска структура и плодна продукција савременог романа. У раду се подједнако прате почетни и садашњи токови у развоју српског романа, а да се притом не занемарује чињеница да нови модел дечјег романа својом формом и изразом све више подсећа на западноевропски роман за децу и младе. Избор писаца и дела значајних за развој српског романа за децу дат је хронолошким редом, уз ослонац на погледе књижевних историчара.

Кључне речи: српски роман, књижевност за децу, књижевна историја, роман за децу и младе.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Историја књижевности за децу сеже у далеку прошлост када се са сигурношћу не може одредити ни аутор, ни жанр, нити за кога су намењене прве усмене и писане форме. Не може се прецизно рећи да ли дечја књижевност започиње Вишнушарамановом *Панчајанитром*, Езоповим баснама или пак митолошким формама библијског порекла, или је настала још раније. Освртом на историју европске књижевности, долазимо до сазнања да се басна сматра претечом свих књижевних форми и жанрова, усмеравајући нас на стваралаштво Езопа, Федра, Барбијеа, Лафонтена, Лесинга, Крилова, а у српској књижевности на Доситаја Обрадовића. Наговештаји литературе за децу срећу се у делима ренесансних писаца као што је Франсоа Рабле (*Гарјантија и Панџајруел*) и Мигел Сервантес (*Дон Кихот*), потом Јан Амос Коменски (*Свети у сликама*), Франсоа Фенелон (*Доживљаји Телемака, сина Одисејевој*), Жан Жак Русо (*Емил*). Поред дела у којима доминира дидактичка садржина, јавиће се и дела у којима ће естетска вредност надјачати утилитарност, па тако романи *Робинсон Крусо* Данијела Дефоа и *Гуливеро-*

ва *уџивања* Донатана Свифта, иако нису писани за децу, постају омиљана дечја лектира. Велики утицај на образовање младих у XVIII веку имала је руска литература, која акценат ставља на дидактичку вредност дела. Монах Кариом Истомина сматран је за првог руског писца за децу, а његов *Буквар* сведочио је о културним тековинама тог времена. Развоју књижевности за децу умногоме је допринео и руски просветитељ Николај Иванович Новиков, који је покренуо часопис за децу „Дечје штиво за срце и разум”, али и ствараоци попут Владимира Фјодоровича Одоевског, Александра Сергејевича Пушкина, Василија Андрејевича Жуковског и других.

Диференцијација књижевности за децу није се истовремено вршила у културном животу свих европских народа. У слободним, независним земљама, књижевна дешавања зависила су од степена достигнуте културе, док је књижевност поробљених народа умногоме зависила од нивоа националне свести. Српску књижевност за децу Миомир Милинковић сврстао је у шест развојних фаза¹, истичући значај сваке понаособ.

ДОБА ПРОСВЕТИТЕЉСТВА

Суштина романа и феномена романескности је сложена. Сам процес осамостаљивања српског романа за децу веома је дуг и спор. Оригиналним делима Доситеја Обрадовића претходи превођење европских писаца, чија су дела имала морално-поучни карактер. Претечом српског романа за децу сматра се *уришвески*, која као и први роман за децу има моралистичко-дидактички карактер, преузет из дела немачке књижевности. Значајан допринос развоју српске књижевности, пре појаве Доситеја Обрадовића, дао је Захарије Орфелин који је у свом „Славено-сербском магазину” истакао значај образовања свих сталежа и писање на народном језику, као и презентовање рационалистичких идеја XVIII века на српском језику.

¹ Најпре се помињу народне умотворине, које претходе свим периодима српске књижевности, а нарочито књижевности за децу. Иако није стварана за децу, народна књижевност највише одговара афинитетима деце. Неки усмени модели, попут успаванки, ређалица, разбрајалица, ташуналки, брзалица, лазаљки, намењени су искључиво деци. Другу фазу обележава доба просветитељства и књижевно стваралаштво Доситеја Обрадовића и Луке Милованова. Трећа фаза обухвата период XIX века и почиње са Јованом Јовановићем Змајем који је наговестио нове књижевне токове и чија дела и дан-данас представљају јединствене и непоновљиве уметничке творевине. Четврта фаза обухвата период између два светска рата „у којем се осећају рефлексии српске књижевне авангарде и први нагвештаји модерних књижевних тенденција”. Аутентичан представник овог периода био је Александар Вучо. Пета фаза обухвата период друге половине двадесетог века у ком доминирају дела Бранка Ћопића, Арсена Диклића, Бранислава Нушића, док радикалне промене и модерни токови књижевности за децу почињу стваралаштвом Душана Радовића. Шеста фаза је период XXI века о чијим ствараоцима књижевна критика није прецизније изразила своје ставове (М. Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, 2014: 8–18).

Појавом Доситеја Обрадовића² српска књижевност добија писца који је поставио нове темеље српске књижевности. Више од двадесет година боравио је у Бечу, где је усвојио и у свом књижевном делу конкретизовао просветне идеје својих претходника. Цео живот посветио је науци, у жељи да знањем помогне свом народу. Своје рационалистичко-просветитељске идеје износи у делима *Живот и њриклученија* (1783), *Совјетии здравои разума* (1784) и *Басне* (1788). Доситејева аутобиографија *Живот и њриклученија* дело је изузетног књижевно-историјског значаја. „Иако је настало у време када у европској књижевности влада класицизам, који захтева жанровску чистоту и детерминисаност, оно је својим жанровским својствима опозитно класицистичкој поетици; као синкретички жанр антиципира развој романескних жанрова у српској књижевности” (Георгијевић 2005: 65). Своју аутобиографију Доситеј је остварио у форми романа који има „развијену фабулу, рефлексивне и реторичке трактате и елементе полемичне и наративне прозе” (Милинковић 2014: 79). Пишчев живот од детињства до старости дат је у два дела. Први део је штампан 1783. године и садржи доживљаје из Доситејевог детињства, од боравка у манастиру Хопово, па све до 1760. године, када одлази у свет. Аутор је само причање о својој прошлости потиснуо у други план и примат даје поучним деловима романа где читаоце упозорава на своје младалачке заблуде. Тако се предност даје наравоученијима којима се открива истина и истиче значај науке. Други део је штампан 1789. у епистоларној форми и садржи дванаест писама упућених анонимном пријатељу. У овом делу аутор је, пропагирајући науку, наглашавао и етичка питања и дао своју животну филозофију и ставове о питањима материјалне и духовне културе. У стварању дела *Живот и њриклученија*, водила су га два „поглавита намјеренија: прво показати бесплезност манастира у општеству и фторо – велику нужду науке” (Обрадовић 1961: 25). Он у свом делу истиче значај образовања, знања и разума и просвећивања свог народа.

С обзиром на озбиљност проблема којим се Доситеј у овом делу бави, јасно се види да оно није прилагођено нивоу свести и интересовањима деце. Пажљивим читањем учачамо да се он обраћа деци и омладини не прецизирајући њихов узраст, али наслућујемо да још можемо утицати на њихово мишљење. Стога можемо рећи да је његова аутобиографија намењена деци, иако то није јасно изречено. То потврђујемо и чињеницом да деца имају склоност ка литерарним садржајима инспирисаним авантуризмом и путовањима у далеке егзотичне крајеве који представљају честу тему у савременим европским и српским књижевним делима за децу. Поучни карактер присутан у његовим делима подсећа на садржај старијих авантуристичких романа.

² „Он је главна и средишња личност српске књижевности свог времена, први чисти и одсудно рационалист српски, писац чија дела имају не само историјске но и чисто књижевне вредности, човек који је створио преокрет у српским духовима и српску књижевност и културу ставио на нову, модерну основицу” (Јован Скерлић, *Историја српске књижевности*, 1967: 82).

По речима Јована Деретића, Доситеј је „непосредни претходник нашег романа” (Деретић 1981: 61). Поред тога што је био зачетник нове литературе и љубитељ романа, он је српским читаоцима и преводиоцима препоручивао *Дон Кихота*, *Робинсона Крузоа* и Ричардсонову *Памелу*, али је са посебним емоцијама говорио о француским романима XVIII века, Фенелоновом педагошком роману *Телемах* и Ласажовом авантуристичко-хумористичком роману *Жил Блас*. Ова дела су и први избор романа за преводиоце, ако узмемо Мармонтелов роман *Велизаруј*, који је преведен на славеносербски (1776) десетак година након свог појављивања. У овом роману приповеда се о славном војсковођи цара Јустинијана, који је протеран са двора. Због својих моралних и политичких идеја просвећености, доживео је неколико издања, био приређиван у позоришној изведби и остварио велики утицај на настанак оригиналног српског романа.

Никола Лазаревић је 1799. године превео дело Данијела Дефоа *Робинсон Крузо*, а Фенелонов роман *Телемах* преведен је 1836. године, тако да у првој половини деветнаестог века „роман заузима једно од најистакнутијих места у преводној литератури” (Деретић 1981: 62). Потом се највише преводила дела са немачког језика, али и дела других књижевности. Јован Скерлић у својој *Историји нове српске књижевности* каже да је родоначелник српског романа за децу и младе Милован Видаковић јер је „створио српски роман и за дуго време задовољавао скромне књижевне потребе ондашње публике српске”. По својим схватањима истинитости и моралним порукама, близак је Доситеју, али Видаковић „валоризује причу [...] и слику света нуди као нестварност, привид и илузију” (Георгијевски 2005: 72). У романима овог аутора слика света изграђена је посредством пренаглашавања моралних атрибута, науштрб уверљивости, а ипак уживају изузетну популарност међу читаоцима свог времена³, како због пустоловне фабуле, тако и због благо наивне комике. У то време, када Милован Видаковић као главни српски романописац пише псеудоисторијске романе по узору на превазиђене витешке романе, у Европи настаје историјски и реалистички роман. Мотивска структура његових романа је шаблонска, стара, већ виђена, без обликовања наративне материје. Занимљиву функцију у његовим романима има пејзаж који је или уопштен (пустиња, тихи предео, рај на земљи) или конкретизован (пејзаж Србије, Бугарске и сл). Радња је у већини романа смештена у средњи век на просторима Србије. У *Усамљеном јуноши* радња је смештена у време деспота Стефана, у *Велимиру* и *Босилки* описан је период за време владавине Ђурађа Бранковића, а у *Љубомиру* у *Јелисијиму* период владавине цара Душана. Јован Скерлић је за Видаковића рекао да је „писац слабе оригиналности и његови романи су не само угледања на популарне немачке ритерске

³ „Тек што је какво Српче или Српкиња дорасла да може књиге читати, већ је Видаковића у руке узела” (Јаков Игњатовић, „Гри српска списатеља”, у: *Огабрана дела*, књига VII, 1951: 239).

приче и филозофско-педагошке романе но често проста прерађивања, посрбљавања” (Скерлић 1967). Многи критичари оспоравају језик његових романа, али и оно што се њиме казује, тј. предмет романа, неуверљивост лика и догађаја, јер се није угледао на писце који су поставили основне вредности европског романа (Дефо, Сервантес). Видаковић је роману омогућио популарност, али је наглашавајући чудесно и фантастично потиснуо стварност и његов јунак није био адекватан, што је утицало на потребу за стварањем нове форме. Христо Георгијевић наводи да је Видаковић „мртав писац”, јер су његова дела неоригинална, предметом неуверљива, а језиком неадекватна, а такву судбину деле и неки други писци (Георгијевић 2005: 74). Зато све писце који су стварали за децу пре појаве Бранислава Нушића и романа *Хаждуги* сматрамо писцима који су обележили почетке српског романа за децу, али нису створили естетски ваљано дело у жанру романа услед недостатка оригиналности и различитости.

ПЕРИОД ИЗМЕЂУ XIX И XX ВЕКА

Крајем XIX века, шире епске форме Петра Деспотовића⁴ *Занат је златан* (1871) и *Две лажне златнице* (1892) означавају почетак српског дечјег романа. У првом роману главни јунаци су дечаци из различитих друштвених слојева – Драгиша и Радиша су деца из богате породице, а Сিনিша је син сиромашног занатлије. Они живот схватају на различите начине, сиромашни дечак сматра да у животу треба радити, изучити занат који ће му омогућити опстанак, док његови другови верују да у животу треба уживати јер су већ довољно богати и стога им се путеви разилазе. У епилогу писац наводи да су богати дечаци не радећи ништа провели живот у беди и сиромаштву, а Сিনিша је, завршивши занат, честито живео од свог рада. Поруке у роману су једносмерне и наглашавају његову васпитну вредност. И други роман посебно истиче дидактички слој, чиме се пригушују естетске вредности романа.

У периоду између XIX и XX века стварао је и Душан Ђурић, објавивши романе *Конац дело краси* (1896), *Све се може кад се хоће* (1905) и *Добро се добрим враћа* (1913). Његова дела настоје да поуче више него да забаве. Фабула је већ виђена и неуверљива, а особине главних ликова пренаглашене. Композиција романа је контролисана, а исход радње препознатљив, неопходан је драмски набој како би се остварила комуникација између дела и читалаца. Поруке су морално-дидактичке. Све наведене карактеристике битно се подударују са захтевима епохе у којој је роман настао.

⁴ Петар Деспотовић (1847–1917) припада реду учитеља и некада популарних писаца, који су већ пали у заборав (више о њему видети у *Историји српске књижевности за децу и младе* М. Милинковића).

Писци романа тог времена не увиђају његову отвореност и различитост облика, више потенцирају његова ограничења како у форми, тако и на тематском и мотивском плану. Романескна прича је незанимљива, не презентује стварност, па самим тим не поседује пуноћу и вредносну тежину, а аутори користе површну фолклорну технику представљања, ненадахнута и поучну дескрипцију. Наративни хоризонт је једностран, а структура схематизована и неуверљива, приповедач није објективан. Сиже је поједнострањен, језик не изражава индивидуалне ставове о животу, а поруке су увек исте. Поменути писци нису унели никакве иновације у фабулу, у обликовање романа, приповедање или мотивацију, једино су успели да приповест преиначе у форму романа, а да ни сами не схватају његову праву природу. Зачетник новог типа романа, у ком су људи и догађаји дати из реалног живота, био је Јаков Игњатовић. Међутим, и његови историјски романи су окарактерисани као неуспешни⁵, јер задржавају својства опширније повести са видно истакнутом моралном поуком.

У српском роману за децу нема изненађења нити трансформације све док се није појавио роман *Хајдучи* Бранислава Нушића. Рани реалисти попут Јанка Веселиновића, Стевана Сремца и Симе Матавуља до романа су дошли пишући приповетке, проширујући слику живота, фабулу, радњу и заплет. Веселиновић је романом *Хајдук Ситанко* „стао у ред утемељивача српског романа за децу” (Милинковић 2014: 13). Роман карактерише већи значењски распон, еластична структура и композиција, наглашена психолошка страна јунака. Базиран је на слици српског села у тешком времену, непосредно пред избијање Првог српског устанка. Писац упоредо прати устанничке догађаје, главне ликове и вође устанка, хајдуке и њихове борбе, али је у све то уградио причу о свађи побратима око девојке. На почетку романа похвално говори о Мачви, потом описује села на ушћу Саве у Дунав, главне јунаке и заплет. Не доноси битне промене у техници приповедања која је блиска народном приповедању. Кретање јунака усмерава ток радње. Наглашавају се вредности патријархалног живота и идеализују њихови представници. Веселиновић на занимљив начин дограђује мотивски комплекс, комбинујући епизоде и догађаје са карактеристикама јунака. Етичке и сазнајне вредности остварује једноставним наративним формама. Судбине јунака подређене су природи догађаја, а за приступ историјском догађају не користи документа, већ приче које живе у народу употпуњене коментарима аутора. Основни циљ дела је уједно и порука којом Веселиновић настоји да одбрани од заборављања херојска дела предака. Веселиновићев роман је, без обзира на све наведено, имао изузетну популарност, био је „најчитанији српски роман” и једно је од ретких

⁵ Јован Скерлић у *Историји нове српске књижевности* истиче да је роман *Ђурађ Бранковић* Јаковљевић „свео на препричавање историје и вулгарне и нетачне описе живота на српском двору у XV веку” (Ј. Скерлић, 1967).

књижевних дела деветнаестог века које је постало народна књига (Скерлић 1967: 380).

МЕЂУРАТНИ СРПСКИ РОМАН ЗА ДЕЦУ

Нове жанровске форме доноси међуратни роман за децу. Српски роман овог периода тежи забавно-популарном моделу, у ком се уочавају некреативно и типизирано приповедање, без различитости у стилском, композиционом и наративном погледу. Фабула је стварана на основу реалних догађаја, као и ликови, који су представници људи из свакодневног живота. По речима Христа Георгијевског, српски роман међуратног периода сведен је на „опонашање”, нема дубине у сликању доживљеног, нити анализе унутрашњег живота, радње се своди на критику друштвене стварности, нудећи идеје колективизма и поучност (Георгијевски 2005: 81).

Најчешћи тип романа је роман о дечјим дружинама, настао под утицајем колектива из романа Ериха Кестнера. Овај тип романа у књижевности за децу јавља се крајем XIX и почетком XX века, није жанровски чист, има отворену и динамичну форму, литерарну фабулу и информативну дескрипцију. Нарочито се истичу друштвене, политичке и социјалне идеје које ће доминирати и у послератним романима. Под утицајем Кестнерових романа *Летјећи разред* и *Емил и гетекјиви*, Мате Ловрак и Сима Цуцић у српску (хрватску) књижевност за децу уводе подврсту романа који говори о колективу. Историјски роман Стевана Јаковљевића, за разлику од романа о дечјем колективу, наглашава историјску истину и епско истрајавање свог народа. У његовим романима има имагинације, али и животности. У романима о дечјем колективу, писци социјалну проблематику маскирају авантуристичким збивањима.

Своју кулминацију међуратни роман постиже појавом Нушићевих *Хајдука*, где је приповедање прожето морално-педагошким коментарима. Ново Вуковић истиче да је управо тај период био кључан у развоју романа јер „он практично постаје водећа врста у оквиру књижевности за дјецу и омладину, потискујући бајку са њене до тада неприкосновене позиције” (Вуковић 1984: 192). Променом погледа на свет, структуре дела и његовог језика, Селишкар, Ловрак и Нушић својим романима најављују почетак савременог југословенског (српског) романа за децу.

Малобројни критичари који су својим писањем пропратили појаву романа *Хајдуци*, посебно су истицали његову реалистичност и хумор. Реалистичност се огледала у представљању стварности, а хумор је био оригиналан, јединствен, нушићевски. У свом уметничком поступку писац обликује дечји колектив као главног јунака у роману. Основу приповедања представљају анегдота и сцена, које се најпре приказује односом деце према школи, потом се откривају лажи, лукавства, неспоразуми са професорима. Писац

даље описује атмосферу, појаву идеје о одласку у хајдуке и њену реализацију. Мотив одметања у хајдуке представља неку врсту најаве и поређења са њиховим будућим животом који је јунацима примамаљив и ком потајно теже. Цео роман прожет је хумором који је функционалан и пародијски, и у приказивању ликова (надимцима се откривају карактери), доживљаја у школи и хајдуковања.

Велику популарност стекао је и роман Стевана Јаковљевића *Српска трилоџија*, са тематиком Првог светског рата. Критичари су сматрали да његово дело одступа од историјске веродостојности и садржи бројне уметничке недостатке. Јаковљевић је своје дело оправдавао истичући да је оно уметничка творевина и не мора да садржи аутентичне историјске чињенице. У својој *Трилоџији* Јаковљевић описује Први светски рат од почетка до краја, непосредно, искључујући сентименталност и све облике патетичности. Овај историјски догађај описао је као учесник у рату, детерминисаном као нужно зло, како га и обични људи доживљавају, принуђени да бране своја огњишта и породице. Писац рат не приказује чисто историјски, већ се ослања на лично искуство, оно што је видео и доживео. Збивање се коментарише из визуре обичног војника. Хронотоп је реалистички постављен и јасно одређен јер захвата догађаје од 1914. до 1918. године. Писац је на традиционалан начин представио низ занимљивих јунака, њихове карактере, судбине, психолошку, духовну и моралну страну и тиме избегао информативно приповедање о историјским догађајима. Христо Георгијевски истиче да је „роман овог периода тенденциозан и конститутивно и семантички поједнострањен”, јер се теме, мотиви и поступци приповедања понављају (Георгијевски 2005: 95). Међуратни романсијери пишу на основу сопствених искустава, побуда, моралних и социјалних предрасуда.

ДРУГА ПОЛОВИНА XX ВЕКА

Први послератни романи углавном обрађују тему ратног детињства. Наглашене су све страхоте и деструктивности рата. Тако Бранко Ћопић (*Орлови рано леће, Славно војевање*), Арсен Диклић (*Не окрећи се, сине, Салаш у Малом рићу*), Душан Костић (*Сушјеска*), Алекса Микић (*Девојчица са њлакајџа*) обрађују теме из ратног детињства, спољашњим, панорамским приступом, без дугих описа, са наглашеним заплетима и ставовима јунака о револуцији. Дечје игре замењује рат, који усмерава њихов опстанак и тера јунаке да прерано одрасту. Приповедање се гради на основу сећања и прича се ствара на основу искуства, чиме се постиже уверљивост, али не остварује квалитетнија наративна техника. Најчешће се срећемо са једним приповедачем, као код Диклића, који прича о свему што је видео и доживео на селу. Он наглашава темпоралност, реалистички описује догађаје и односе.

Славомир Настасијевић је грађу за своје романе узимао из прошлости европских народа, из српске средњовековне историје, из живота славних војсковођа и јунака. Понекад се користио грађом из митова и предања, али их је оплемењивао имагинацијом и маштом. Његови романи су *Гвайо* (1957), *Ханибал антие ѿорѿас* (1958), *Александар Македонски* (1961), *Јулије Цезар* (1963), *Стефан Душан* (1975) и др. У романима који су инспирисани српском средњовековном историјом писац је на себи својствен начин приближио далеку прошлост потребама савременог читаоца. Користио је податке из дела познатих историчара, али је романима дао свој печат и лично виђење узрока и последица протеклих догађаја. Настасијевић је у својим романима „испољио неоспорну снагу стваралачке интуиције и сензибилитет даровитог опсерватора који је у циклусу својих историјских романа приближио и уверљиво оживео значајне догађаје и личности минулих времена” (Милинковић 2014: 277).

Важна су и књижевна остварења која у овом периоду нуди Анто Станичић. Већ у првом роману *Мали ѿираѿи* истиче љубав према завичају, слободи, људској доброту. То су уједно и теме које ће испуњавати његов стваралачки опус. У овом роману писац пажњу усмерава на дечака Миљана, који плени добротом, храброшћу и племенитим особинама. У роману *Раѿиѿи брод Велика Сулѿанија*, он кроз историјске токове представља моћну отоманску империју. Станичић у својим романима приказује динамичну радњу, непредвидиве догађаје, тужне животне приче. У роману *Галебово ѿнездо* у радњу уплиће завичајну носталгију, осећање породичне љубави и топлине, тако да ово дело постаје јединство пустоловне, авантуристичке и завичајне прозе.

Појавом Бранка Ћопића, српски роман за децу добио је писца чији се романи сматрају најбољим књижевним остварењима за децу. Романом *Орлови рано леѿе* Ћопић наставља циклус дела о дечјим дружинама, започет Вучовом поемом *Дружина ѿеѿи ѿеѿлића* и Нушићевим романом *Хајдуѿи*. Оба дела су пародија хајдуковања, али посебан квалитет Ћопићеве дружине је у њеном хетерогеном саставу. Авантуре у Прокином гају само су најаву тешких ратних искушења са којима се суочавају припадници дружине. Средство којим се деца боре против окрутне стварности свакако је хумор, који је доминантан чинилац Ћопићеве стваралачке инвенције.

Бројна признања књижевних критичара Арсен Диклић је стекао захваљујући својим ратним романима, у којима су деца у главним улогама. Почетак ратне прозе означио је његов роман *Салаш у Малом Риѿу*, првенствено замишљен као филм, који преноси аутентичне догађаје из рата. Начин на који се граде ликови, фабуларни ток и стилски израз, сврстава ово дело у сам врх српског романа са ратном тематиком. Слика рата са непријатељским терором и отпором народа успешно је дочарана, а посебно су запажене улоге дечака. Роман *Не окреѿи се, сине* представља укрштање животних путева оца и сина у окупираном Загребу. Уметнички поступак је ослобођен суви-

шних епизода и наративног описивања. Стил је јасан и језгровит, повезује тематску, идеолошку и естетску вредност романа.

Рат не мења само навике јунака, већ угрожава њихову егзистенцију, што Душан Костић приказује у роману *Суијеска*. Његови јунаци се не мире са дешавањима, бранећи се борбом и отпором. Убрзавајући ток догађаја, не посвећује се превише пажње карактеризацији ликова, а сама борба на Сутјесци приказана је из другог плана.

Алекса Микић је уз Арсена Диклића и Бранка Ђопића утемељивач романа са ратном тематиком. Роман *Пјесма на Коњуху* глорификује партизанске борбе и хиперболично представља улогу деце у рату. Писац говори о догађајима чији су учесници дечаци и девојчице и о страдањима главних јунака. У портретима деце нема понирања у дубље психолошке слојеве. У роману *Девојчица са њлакаџа* Микић је радњу сместио у партизанску болницу која се налази у оближњој шуми окупираног града. Главни јунак је девојчица Марија која одржава везу са градом и рањенике снабдева лековима. Радња достиже кулминацију у тренутку када се она нађе у граду који је облепљен плакатима са њеним ликом. Она ипак успева да се са групом сарадника извуче из непријатељског окружења и изврши задатак који јој је поверен. Дела овог писца приказују вечиту борбу за опстанак прожету ретким тренуцима среће, радости и игре.

Родоначелник научно-фантастичног романа за децу био је Чедо Вуковић, који ипак не заузима значајно место у развоју српског романа за децу. Слично је и са романом Воје Царића *Ајраџи професора Коса*, у коме писац остварује метафоричну слику живота и симболично представља противуречности модерне цивилизације. Вуковићев романескни склоп представља јединство маште, игре и научне фантастике, прожет је елементима хумора уз употребу модерне терминологије. У делима овог писца, поред необичних, научних справа срећу се необични, онострани ликови. Вуковић уводи и бајковите догађаје, стварајући пародију класичне бајке у оквиру модела фантастичне прозе.

Другу фазу послератног развоја српског романа за децу обележио је роман Александра Поповића *Судбина једној Чарлија*, који даје нове димензије феномену одрастања. Он на алегоричан начин даје визију живота, у којој су путеви појединаца различити, али увек имају свој почетак и крај. Роман садржи мноштво порука, али је његова вредност у естетској димензији садржаја.

У последње три деценије XX века, роман доживљава своју уметничку зрелост. Седамдесетих година XX века писао је Раде Обреновић – *Ми смо смешна породица* (1977), *Таџа викенд и мама викендица* (1983), *Родитељи на навијање* (1986) – који није имао снажнији одзив књижевне критике, иако су његови романи били освежење за децу, како у уметничком поступку, тако и у погледу језика. Тај језик није био жаргонски и вулгаран, већ варијанта свакодневног говора, прожета хумором. Слободан Станишић ствара жанров-

ски разноврсна дела, међу којима су и романи за децу *Пласићична кифла* (1986), *Танџо за њроје* (1993). Занимљива прича о животу адолесцената и њиховом немирењу са школским нормама приказана је у роману *Танџо за њроје*. Приповедање је у првом лицу, а у лик главног јунака уткани су лични животни моменти. По мишљењу књижевних критичара, овај писац има шта да каже, на себи својствен начин, кроз особен језичко-стилски израз.

Драган Лакићевић је романима *Мач кнеза Сџефана* (1993), *Бајка о јабуци* (1994) и *Вийез Вилине њоре* (1999) учинио битан искорак у погледу бајковитих форми у којима је тематика национална прошлост. Писац је остао у сфери историје, а притом није нарушио домен дечје перцепције, јер је начин на који пише близак узрасту и интересовањима деце. Његови романи нуде широк спектар етичких порука, мада критичари не могу оспорити ни естетске и идеолошке вредности његових дела.

Један од утемељивача романа са ратном тематиком свакако је Владимир Стојшин, али његови романи припадају новом моделу романа, који се издваја не само по времену настанка – *Биоској у куџији шибица* (1978) и *Шамџион кроз њрозор* (1987) – већ и по удаљавању од дотадашњег сликања детињства у рату. Он потенцира унутрашњу структуру романа, у којој се подједнако осликава реални и фантастични план. Његови романи померају пројекцију детињства из сфере утилитарног у сферу апстрактног. Јунаци Стојшинових романа маштом превазилазе недаће и проблеме времена у ком живе. Према речима Миомира Милинковића, Стојшин у својим романима наставља линију фантастике коју је започео Луис Керол, а следили велики европски писци, пре свих Карло Колоди, Оскар Вајлд, Антоан де Сент Егзипери, Ђани Родари и др. (Милинковић 2014: 537).

СРПСКИ РОМАН ЗА ДЕЦУ ДАНАС

Међу ствараоцима XXI века има писаца из старије генерације, али и оних млађих који још увек траже оригиналност свог стваралачког израза. Честа тема савремених писаца јесте осуда строгих правила и норми који спутавају дечју природу. Исто тако, многи њихови романи инспирисани су мотивима из свакодневног живота и говоре о актуелним проблемима модерног доба. Већина писаца још увек активно открива нове стваралачке могућности. Међу њима су Бошко Ломовић, Драгомир Ђулафић, Градимир Стојковић, Гордана Малетић, Гордана Тимотијевић, Миомир Милинковић, Тиодор Росић, Урош Петровић, Игор Коларов и други.

Књижевност за децу, као неодвојиви део српске књижевности XXI века, перципира се као недовољно репрезентативна, односно, новонастала дела у вредносном смислу не могу бити еквивалент поетикама Душана Радовића, Десанке Максимовић, Бранислава Нушића или Бранка Ћопића. Да ли је разлог таквог поимања низак литерарни домет савремене продук-

ције, афирмативни и неселективни прикази посредством масовних медија који маргинализују судове критике или су затајили неки други механизми, питања су која би требало да буду замајак за нека нова промишљања.

ЛИТЕРАТУРА

Вуковић (1984): Novo Vuković, *Ogledi iz književnosti*, Titograd: Univerzitetska riječ.

Георгијевски (2005): Христо Георгијевски, *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Деретић (1981): Јован Деретић, *Српски роман 1800–1950*, Београд: НОЛИТ.

Игњатовић (1951): Јаков Игњатовић, „Три српска списатеља”, У: *Одобрана дела, књига VII*, Нови Сад.

Милинковић (2014): Миомир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

Обрадовић (1961): Доситеј Обрадовић, *Сабрана дела, књига I*, Београд: Просвета.

Скерлић (1967): Јован Скерлић, *Историја нове српске књижевности*, Београд: Просвета.

Војана В. Udovičić
Primary School “Aleksa Dejović”
Sevojno

RESEARCH REVIEW OF THE DEVELOPMENT OF SERBIAN NOVEL FOR CHILDREN

Summary: This paper is about the aspects of Serbian novel for children, with special emphasis on the creative works of some writers, from historical point of view, including all the other criteria of literary criticism. Serbian literature for children has been developing over years, as well as various themes and motives, along with the successful production of contemporary novel. While talking about the development of Serbian novel, author is following not only the early but also contemporary aspects of novel, despite of the fact that the contemporary model of children’s novel resembles western European novel for children and youth. Names of the chosen writers and works are given in chronological order, with regard to experiences of contemporary historians.

Key words: Serbian novel, literature for children, literary history, novel for children and youth.

Vesna S. Trifunović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Human Sciences

Mia M. Arsenijević
Katarina R. Stanojević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

УДК 37.036-057.875(497.11)"2016"
316.644-057.875:78(497.11)"2016"
Оригинални научни рад
Примљен: 20. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

SUBCULTURE AND YOUTH: MUSICAL TASTE OF THE PRE-SERVICE TEACHERS IN SERBIA

Abstract: This paper presents the results of a research on the musical taste of pre-service teachers – students of the Faculty of Education, University of Kragujevac (Serbia). The objective was to determine whether the cultural style and, in particular, musical taste of this part of the student population is formed by musical programs of television channels with national coverage, and to what extent. The research was conducted in February 2016 and it included 138 respondents. A descriptive-analytical method and a survey as a research technique were applied. The obtained data was statistically analysed using chi-squared test (χ^2) and Pearson's correlation coefficient. The main conclusions are: (a) the musical taste of the pre-service teachers is under the decisive influence of media including television; (b) the students prefer the so-called popular music in relation to rock or classical music; (c) institutionalized education has only a low level of influence on the formation of the pre-service teachers' music taste.

Key words: subculture, pre-service teachers, musical taste, media, Serbia.

INTRODUCTION

The lifestyle of the student youth population represents a *cultural diversity* based on a specific cultural pattern. If this pattern is different or if it represents an alternative to the dominant culture model, then one can speak about it as of a *cultural style* or *subculture* (Hebdige 1979). Subcultures are midpoints in which youths develop their own lifestyles and in which they form their identities (Bennett 1999; Bennett 2000; Furlong, Cartmel 2006; Marić 1998; Spasić 2004). Subcultural style totalities, that music is a part of as well, point to “networks” of meanings that are in common to certain individuals and groups within a wider context of meaning (Fabietti, Malighetti, Matera 2002) which make them mutually recognizable. The choice of music and a certain taste in music represent one of the external indicators of youth identity, including student youth as well.

Education is an institutionalized mediator in the transfer of culture – in the transfer of the dominant culture within a given society at that (Ogbu 1989),

however, in poly-cultural societies this role is complicated by at least two reasons: (a) the “negotiations” between the representatives of different socio-cultural backgrounds don’t always result with the clear-cut separation of the dominant one in relation to other forms of culture; (b) the unclear relations of power between different cultural circles make it difficult to define the cultural policy of the given society at the level of representation, transmission and preservation of a certain culture at various levels of institutionalized education, and thus also make it difficult to create the basis for the formation of certain cultural identities. Educational policies form the framework of action for institutionalized education in the field of presentation and dissemination of culture, of certain cultural patterns, styles and tastes, however, the transmitted cultural expressions are not achieving their expected impact on the participants in the educational process – in the last few decades, in the so-called contemporary Serbian society, education is losing importance in relation to other actors in shaping culture in public space, especially the media and it “surrenders” the decisive influence to them (Koković 2005; Nenadić 1998). Therefore, the role of teacher is becoming increasingly important in the so-called process of the socialization of culture (Ivanović 2003). The processes of socialization and culturalization led by a teacher are connected to the creation of a basis for forming the students’ identities and, in this context, the kind of musical taste that the future primary school teachers have is not an unimportant fact.

Numerous studies on cultural needs, cultural consumption and cultural activism of the population in the Republic of Serbia have been conducted over the last ten years (*Cultural needs, habits and taste of the citizens of Serbia and Macedonia 2007; The cultural life and the needs of students in Serbia 2011; Cultural practices of the citizens of Serbia 2011; Values and cultural activism of graduates in Serbia 2013*). The results of these studies have shown that the respondents are insufficiently familiar with the symbolic systems of art and that once they are “out of the sphere of popular music, Hollywood movies, and to some extent literature, a large number of citizens possesses scarce knowledge about the artists and works of art” (Cvetičanin 2007: 37); the results also point to underdeveloped cultural habits and a need of the citizens of Serbia to fill their leisure time with certain cultural activities (Cvetičanin, Milankov 2011; Subašić, Opačić 2013). The studies have included a variety of groups, however, the students – future primary school teachers, have not been surveyed until now, which justifies this research.

The theoretical framework for analysing the musical taste of the pre-service teachers, students of the Faculty of Education, has been developed based on the literature that explores subculture, style and identity and defines them as follows: *subculture* represents a common lifestyle that is different from the dominant cultural pattern and stems from specific life choices, needs and values shared by its members (Brake 1985; Hebdige 1979; Božilović 2007); *style* represents patterns of action that differentiate people or *ways of playing with identity* (Chaney 1996); *subcultural identity* represents a variation of cultural identity and the point of identity-shaping of the consciousness of individuals and groups (Golubović 1999;

Božilović 2007). Between subculture, style and identity a multidirectional and multidimensional connection is established: the identity is expressed through subculture, the subculture as a meaning of style represents a manifestation of identity. And it is the subcultures that represent midpoints in which youths develop lifestyles and build identities (Hall and Jefferson 1976; Hebdige 1979; Bennett and Kahn-Harris 2007). One of the internal indicators of the subcultural identity is a choice of music. The choice of style belongs to the field of individual identification with regard to the freedom of choice of the individual, but also to the field of collective identification, being that identity refers to *meanings* as an expression of convention (Jenkins 1997). Thus, the music preferred by the actors of a subculture “reveals” a certain style and basic features of a symbolic community represented by this music.

Taste is “a special ability that serves to the recognition of beautiful or artistically valuable” (Šuvaković 2011: 742). The very concept arose from the need to define the personal dimension that follows man’s confrontation with the world of objects – that follows his estimates and judgments. Taste can be linked to a *sense of beauty*, to the ability to know what everyone necessarily likes or to the power of objective judgment (of objects or some other kind of representation) by means of like and dislike (Kant 1991: 120). In a broader sense, *taste* can be seen as the totality of the individual’s preferences regarding the evaluation of aesthetic quality in various domains of cultural consumption. Taste is an indicator of subjective aesthetic standards and certain contradictions arising from different theoretical approaches to the defining of the concept of taste certainly are not related to attitudes about the aesthetic evaluation of specific works of art, but to the fact that there is no consensus on the criteria of “how” and “what” in music (and art, in general) should be valued (Frith 1978; Cvetičanin, Milankov 2011).

Aesthetic choices, however, are not accidental nor are they only the result of subjective evaluations, but they are socially conditioned as well. P. Bourdieu (1986) highlights the conditionality of taste by the social position and the class an individual belongs to; subjective criteria of aesthetic evaluation are linked to environmental factors (social and cultural environment) and to the type of cultural capital that people possess. Cultural practices, based on various types of taste are learnt practices acquired through various forms of education: in the family, in contact with other members of society or through the media and in educational institutions (Bourdieu 1986; Bourdieu, Passeron 1977; Roe 1983). Taste is an “inclination and ability to (materially and/or symbolically) appropriate a certain kind of object or activity” (Bourdieu 2008: 156) and is at the base of a lifestyle. Although subjective, taste simultaneously connects individuals and may represent one of the elements of the basis for the construction of collective identity as subcultural.

In addition to the so-called high culture and art, culture also includes the so-called popular culture and everyday living practices (Storey 2009), which together make up a discourse within which specific cultural needs and habits are acquired and taste is formed. Cultural and societal discourse within which the stu-

dents that were included in the research sample were socialized in is specific and marked with the overall developments in the Serbian contemporary cultural space. From the mid-nineties to the present day it was governed by a local newly-composed folk musical direction as part of the so-called *folk culture* (Dragičević-Šešić 1991) which has had an enormous influence on the formation of musical taste, but also of the dominant lifestyle. With the acceleration of the transition processes in the Serbian society after the year 2000, the global music genres, which have entered the Serbian “music” market as “products” of the global culture, have started to gain primacy on its cultural scene and are slowly taking it over. The media, including television channels with national coverage, also affect the creation of cultural needs, habits and tastes: according to the decision of the Republic Broadcasting Agency five television channels have national coverage and thus the possibility to address the widest television audience on the territory of the Republic of Serbia. The channels with national coverage are: Radio-Television Serbia 1 and 2, TV B92, TV Happy, TV Pink and TV Prva.

METHOD

The subject of the research is the musical taste of the pre-service teachers, students of the Faculty of Education, University of Kragujevac (Republic of Serbia). The objective was to determine whether the musical taste of this part of the student population is shaped by music programs of television channels with national coverage. In accordance with the subject and the objective, the following tasks were set out:

- (1) Determine the musical interests and tastes of the pre-service teachers, students of the Faculty of Education;
- (2) Determine the students’ awareness of music programs broadcasted by television channels with national coverage in the Republic of Serbia;
- (3) Determine whether the pre-service teachers are more familiar with the so-called domestic musicians than with foreign ones;
- (4) Determine whether there is a correlation between a favourite music genre and music programs on television which students choose to watch on channels with national coverage;
- (5) Determine whether institutionalized education has an influence on the formation of the pre-service teachers’ musical taste.

The following hypotheses are given:

The main hypothesis: The pre-service teachers, students of the Faculty of Education, choose music and form their musical taste under the decisive influence of the so-called diffuse education – under the influence of the media and especially under the influence of television channels with national coverage. Their taste in music is a “product” of the presentation, expansion and imposing of newly-com-

posed folk music as an expression of local culture. The vaguely defined cultural and educational policies in the Serbian society today do not allow the creation of a strong systemic support to the so-called valuable music offer which would nurture a refined artistic, in this case – musical taste of the youths.

Special hypotheses: (1) The students of the Faculty of Education of the University of Kragujevac prefer popular music over classical music. (2) The students of the Faculty of Education are more familiar with the domestic music scene and domestic music “stars” than with the world music scene and musicians, which significantly affects the formation of their musical taste.

The research was conducted in February 2016 on a sample of 138 *randomly selected* respondents. The gender structure of the sample was composed of 16.7% male and 83.3% female respondents, which corresponds to the gender structure of students attending the module for *primary school teachers* at the Faculty of Education. The research included the students attending all years of study of this undergraduate module.

In the operationalization of the research the descriptive-analytical method, the survey as a technique and the Questionnaire for students, designed for this research, as an instrument, were applied. The obtained data were statistically analyzed and expressed through frequencies and percentages. The chi-squared test (χ^2) was used as a measure of statistical inference and Pearson’s correlation coefficient was used in determining the degree of correlation among individual variables.

RESULTS AND DISCUSSION

Musical interests and taste of pre-service teachers. To the question “Which music genre they prefer and listen to the most?” the students gave the following answers: *domestic pop music* was chosen by 47.8% of respondents; 16.7% of them chose *foreign pop music*; *rock music* was chosen by 13.8% of students; *original folk and old town music* is preferred by 10.1% of students; 8% of respondents enjoy *newly-composed and folk music*; *classical music and jazz* were chosen as favourite genres by only 3.6% of students. Data showing the low level of popularity of folk music in the surveyed population (8%) should be taken with reserves because a large number of singers, who stood for the biggest folk stars during the nineties, are present on the Serbian music scene today as well, and are very popular, but are now “related to” domestic pop music – a genre chosen by the vast majority of respondents as favourite.

The question “Why do you listen to classical music the least?” the following answers were obtained: 39% of respondents highlight the *underrepresentation of classical music in the media* as a main reason; 19% of the surveyed students answered that they find classical music *boring*, and 14% said that they find it *incomprehensible*. However, 28% of respondents claimed that, although classi-

cal music is not their favourite genre, they gladly listen to it when they have the opportunity. The obtained data can be interpreted as a consequence of: (a) An inadequate cultural policy in Serbia over the last decade in the domain of bringing classical music closer to a wider audience. The exceptions are promotional campaigns of the Belgrade Philharmonic, NOMUS Novi Sad and the Niš Music Festivities. The manner in which these campaigns are conducted can be a “recipe” for the popularization of classical music. (b) Inadequate educational policies at various levels of institutionalized education in the domain of developing musical culture i. e. the under-representation of musical contents of the classical music genre in different education cycles as well as in the preparation of teachers for the realization of musical culture education.

Institutionalized education and the formation of students’ musical taste. With an aim to assess the knowledge of music creators and well-known music pieces that the future primary school teachers should possess, as a part of general culture, respondents were asked to identify the name of the composer when given the name of the music piece. The following musical compositions were selected: Figaro's aria from the opera *The Barber of Seville* by Gioacchino Rossini, *On the Beautiful Blue Danube* waltz by Johann Strauss, *The Flight of the Bumblebee* by Nikolai Rimsky-Korsakov, *The Carnival of the Animals* by Camille Saint-Saëns and *Bolero* by Maurice Ravel. A significantly higher percentage of respondents recognized the pieces by J. Strauss and C. Saint-Saëns, and the reason is probably that the pieces of these composers are used more often in the realization of the methodical practicum of music culture, but also of art, at the Faculty of Education. The data obtained have shown that there is a correlation between correct answers and the study year which the surveyed students are currently attending: in each individual example the students attending the third and fourth years of studies have demonstrated a better knowledge of the musical literature than their colleagues attending the first and second years of studies. The data obtained allow the conclusion that institutionalized education can represent a significant factor in the process of choosing the music and developing the musical taste of young people, that it can have an impact on them with the selection of musical contents that it presents to them in a systematic and organized way, but that it fails to do so in an adequate way.

The students’ awareness of music programs broadcasted by television channels with national coverage in the Republic of Serbia. The research has shown that the medium students choose in order to listen to music is most often the internet – 74.6% of respondents; radio was chosen by 14.5%, while television was chosen by 10.9% of respondents. The reason for the absolute domination of the internet as a medium for listening to music among the respondents is most likely the fact that it is available to everyone in almost every moment. At the same time the internet allows them to make their own selection of content which they will enjoy, and

thus, perhaps, express their rebellion against the role of simple consumers which is imposed upon them. The students, it seems, thereby demonstrate behavior that could be defined as audience resistance to the so-called homogenization of culture (Hall, Jefferson 1976; Brake 1985; Hebdige 1979).

Television is a medium that “serves” certain content to consumers. That content, in the domain of the music offer of the television channels with national coverage in the Republic of Serbia, data obtained shows, fully meets the needs of 57.3% of surveyed students. At the same time, 81.9% of respondents believe that classical music is not sufficiently represented in the programs of television channels with national coverage. The students are well acquainted with the structure of music programs of the television channels with national coverage. However, a significantly higher percentage of respondents (91.3% of them) recognizes the so-called popular music show “Your face sounds familiar” (broadcasted by TV Prva), than the classical music show “A concert at noon” (broadcasted by RTS) which was recognized by 35.5% of respondents. The music show-program “Your face sounds familiar” was chosen by 74.6% of students as a show *in accordance with their own musical taste*.

The surveyed students prefer programs of commercial television channels over the programs of the so-called National Public Service of Serbia (RTS). For the most part, respondents opted for cable television (39.1%) – Pink Music cable television that promotes domestic pop music. MTV has appeared only a few times as a response, which shows that among the pre-service teachers, domestic and regional music has prevalence over the foreign music scene, that it is more popular and that it is more present in the consumption. The most popular among national coverage channels is TV Prva, chosen by 26.1% of respondents, followed by TV Pink, chosen by 17.4% of students. Following are the National Public Service of Serbia (RTS 1 and 2), chosen by 10.9% of respondents, while B92 (3.6%) and TV Happy (2.9%) are at the bottom of the list. It is important to note that RTS is the only television station with national coverage which has all musical genres represented in its program. Given that the respondents chose TV stations according to the music contents that suit their own musical taste, the selection of TV B92 presents a surprise since this channel had no music shows in its program during the last television season, and yet it was chosen by 3.6% of respondents. This shows that the choice of television channels is affected by other factors as well, besides the music offer, including ideological factors.

Favourite music genre and music program on television channels with national coverage. With intent to determine whether there is a correlation between variables (1) the choice of a television channel which broadcasts a music program and (2) music genre that students prefer to listen to, a χ^2 test was performed. Domestic pop music was singled out as an already determined favourite music genre of the students, while television channels were classified into three groups: 1) National Public Service of Serbia (RTS 1 and 2), 2) commercial television channels

with national coverage (TV Pink, TV Prva, TV Happy and B92) and 3) cable television (Table 1).

Table 1. Preferred music genres of the pre-service teachers

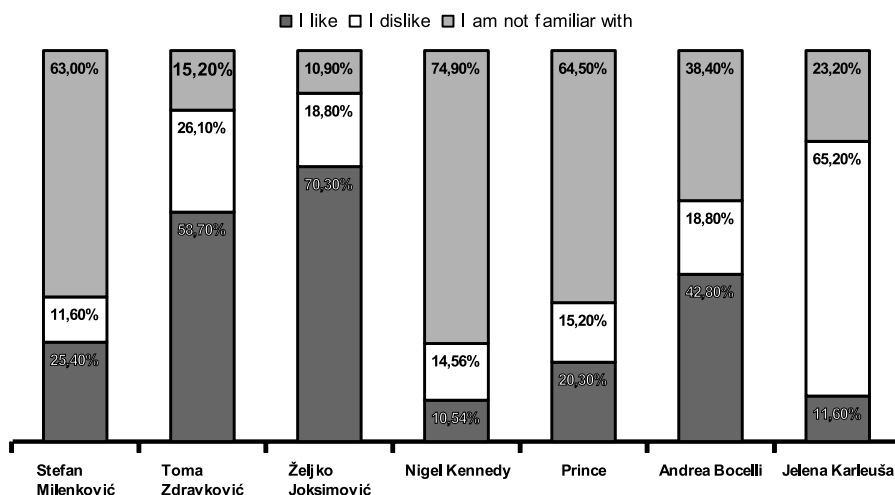
		Music genre respondents prefer to listen to		Total
		Domestic pop music	Other	
Music program on television in accordance with the respondents' taste	National Public Service of Serbia	5 33,3%	10 66,7%	15 100%
	Commercial television channels with national coverage	35 50,7%	34 49,3%	69 100%
	Cable television	26 48,1%	28 51,9%	54 100%
Total		66 47,8%	72 52,2%	138 100%
$\chi^2 = 1,497$; $df = 2$; $p = 0,473$				

The performed χ^2 test (chi-squared test) = 1,497 for the significance level of $p = 0.473$ ($df = 2$) is not statistically significant. Statistical inference for the significance level p is less than 0.05 and p is greater than 0.01 shows that there is no statistically significant difference between the distributions of *preferred music genre* and the *choice of TV stations with a music program*. It is shown that the students who prefer different music genres do not differ amongst themselves in the choice of national television stations that broadcast music programs.

The domestic and foreign performers of classical and popular music. Evaluating the creativity of music artists the students gave following replies. (Figure 1) In assessing the performers of popular music genres on the domestic music scene respondents replied – *I like* (Željko Joksimović, Toma Zdravković) or *I dislike* (Jelena Karleuša) in a higher percentage, by which they have confirmed their familiarity with the work of a certain performer as well as their own attitude about the performer; the global pop star Prince is preferred by only 20.3% of respondents while 64.5% of them *don't know who this is*. While assessing the performers of classical music, although the performers in question are true stars of this genre such as Nigel Kennedy or Stefan Milenković, the answer – *I am not familiar with* prevales. The exception among the classical music performers is Andrea Bocelli, who respondents recognize and in 42.8% of cases evaluate positively (*I like*), which can, perhaps, be attributed to Bocelli's "flirting" with popular music genres. Popular culture is not by its definition bad, nor is it a reflection of bad taste as is in-

indicated by J. Storey (2009), and the creators of classical music who stride towards massively popular genres become more “recognizable” and more “acceptable” to a wider audience.

Figure 1. Evaluating the creativity of music artists



CONCLUSION

The results of the research have shown that (1) the musical taste of pre-service teachers leans towards classical music only in a small percentage. (2) The students single out domestic pop music as their favourite music genre, which is in accordance with their choice of favourite television channels (TV Pink and TV Prva) and shows that promote this genre. Actually, TV Pink was founded in the nineties and is largely “responsible” for the promotion of the then popular folk and domestic pop music. TV Pink has kept its influence even in the period after the year 2000, because it continues to have a dominant influence on the creation of cultural needs and tastes of the citizens of Serbia as the most watched television channel in Serbia. (3) The students recognize and value the work of domestic musicians and domestic pop music more, which can point to a kind of resistance to the imposition of global music trends and to the expressed need for forming a unique subcultural identity that relies on local culture. (4) Students, pre-service teachers, create their own musical taste in contact with environmental factors in which diffuse education, especially the media, has an important but not a decisive role. The internet, the research has shown, has a more appealing power for the students than national television channels, but the research itself does not show

which factors are decisive in the creation of the students' musical taste. (5) The research shows that the influence of institutionalized education in the sphere of creating the musical taste of youths is partially present but that it is also passive in this field. The research results partially confirm the given hypotheses but they do not reveal the "mysteriousness" of the youth subculture. Still, it can be concluded that the formed musical taste of the surveyed students shows that *the refinement of taste* does not necessarily follow education.

REFERENCES

- Bennett, Kahn-Harris (2007): Andrew Bennett, Keith Kahn-Harris, *After subculture: critical studies in contemporary youth culture*, United Kingdom: Palgrave.
- Bennett (1999): Andrew Bennett, Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste, *Sociology*, 33(3), 599–617.
- Bennett (2000): Andrew Bennett, *Popular music and youth culture*, New York: St. Martin's Press Inc.
- Bourdieu, Passeron (1977): Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Reproduction in education, society, culture*, Beverly Hills. CA: Sage.
- Bourdieu (1986): Pierre Bourdieu, *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, London and New York: Routledge.
- Burdije (2008): Pjer Burdije, Klasni ukusi i životni stilovi, U J. Đorđević (Ur.), *Studije kulture – zbornik*, Beograd: Službeni glasnik, 155–177.
- Božilović (2007): Nikola Božilović, *Kultura i identiteti na Balkanu*, Niš: Filozofski fakultet, Centar za sociološka istraživanja.
- Brake (1985): Mike Brake, *Comparative youth culture*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Chaney (1996): David Chaney, *Lifestyles*, London: Routledge.
- Cvetičanin (2007): Predrag Cvetičanin, *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*, Niš: Odbor za građansku inicijativu.
- Cvetičanin, Milankov (2011): Predrag Cvetičanin, Marijana Milankov, *Kulturne prakse građana Srbije*, Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Dragičević-Šešić (1991): Milena Dragičević-Šešić, *Neofolk kultura*, Nikšić: Univerzitetska riječ.
- Fabijeti, Maligeti, Matera (2002): Ugo Fabijeti, Roberto Maligeti, Vinčenco Matera, *Uvod u antropologiju (od lokalnog do globalnog)*, Beograd: Clio.
- Frith (1987): Simon Frith, *The sociology of rock*, London: Constable.
- Furlong, Cartmel (2006): Andy Furlong, Fred Cartmel, *Young people and social change*, United Kingdom: EngMcGraw-Hill Education.
- Golubović (1999): Zagorka Golubović, *Ja i drugi: antropološka istraživanja individualnog i kolektivnog identiteta*, Beograd: Republika.
- Hall, Jefferson (1976): Stuart Hall, Tonny Jefferson, *Resistance through rituals: youth subcultures in post war Britain*, London: Hutchinson.

- Hebdige (1979): Dick Hebdige, *Subculture: the meaning of style*, London: Methuen.
- Ivanović (2003): Stanoje Ivanović, *Sociologija obrazovanja*, Jagodina: Učiteljski fakultet.
- Jenkins (1996): Richard Jenkins, *Social identity*, London and New York: Routledge.
- Kant (1991): Imanuel Kant, *Kritika moći suđenja*, Beograd: BIGZ.
- Koković (2005): Dragan Koković, *Pukotine kulture*, Novi Sad: Prometej.
- Marić (1998): Ratka Marić, Potkulturni stil kao polje simboličke akcije, *Sociologija*, 40(2), 159–190.
- Nenadić (1997): Mile Nenadić, *Novi duh obrazovanja*, Beograd: Prosveta.
- Ogbu (1989): John Ogbu, *Pedagoška antropologija*, Zagreb: Školske novine.
- Roe (1983): Keith Roe, *Mass media and adolescent schooling: conflict or co-existence*, Stockholm, Sweden: Almquist and Wiksell International.
- Spasić (2004): Ivana Spasić, *Sociologije svakodnevnog života*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Storey (2009): John Storey, *Cultural theory and popular culture: an introduction*, Harlow, England: University of Sunderland, Pearson.
- Šuvaković (2011): Miško Šuvaković, *Pojmovnik teorije umetnosti*, Beograd: Orion Art.

Весна С. Трифуновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за хуманистичке науке
Миа М. Арсенијевић
Катарина Р. Станојевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

ПОТКУЛТУРА И МЛАДИ: МУЗИЧКИ УКУС БУДУЋИХ УЧИТЕЉА У СРБИЈИ

Резиме: У овом раду су представљени резултати истраживања музичког укуса будућих учитеља, студената Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу (Република Србија). Циљ је био да се утврди да ли и у којој мери музички укус овог дела студентске популације обликују музички програми телевизија са националном фреквенцијом. Пошло се од претпоставке да се музички укус будућих учитеља формира под утицајем мреже ширег контекста значења доминантне културе којој студенти припадају, тј. вредности, сензибилитета и укуса који надилазе културне обрасце омладинске поткултуре. Истраживање је изведено фебруара 2016. године и обухватило је 138 испитаника. Примењен је дескриптивно-аналитички метод и анкетање као истраживачка техника.

Добијени подаци су статистички обрађени и изражени фреквенцијама и процентима. Од мера статистичког закључивања коришћен је χ^2 тест, а степен повезаности појединих варијабли одређен је преко Пирсоновог коефицијента корелације.

Теоријски оквир за анализу музичког укуса будућих учитеља, студената Факултета педгошких наука, развијен је на основу литературе која истражује поткултуру, стил и идентитет и одређује их на следећи начин: *попкултура* подразумева заједнички стил живота који се разликује од владајућег културног обрасца, а произлази из специфичног животног опредељења, потреба и вредности које деле њени припадници; *стил* представља обрасце делања који диференцирају људе или начине *попправања идентитета*; *попкултурни идентитет* представља варијанту културног идентитета и тачке идентитетарног обликовања свести појединаца и група. Између поткултуре, стила и идентитета се успоставља вишесмерна и вишедимензионална повезаност: идентитет се исказује кроз поткултуру, поткултура као значење стила представља манифестацију идентитета. И управо поткултуре представљају средишта у којима млади граде стилове живота и граде идентитете. Један од унутрашњих индикатора поткултурног идентитета је избор музике. Одабир стила припада области индивидуалне идентификације с обзиром на слободу избора од стране појединца, али и области колективне идентификације с обзиром да се идентитет односи на *значења* као израз конвенције. Тако музика коју преферирају актери поткултуре „открива” одређени стил и основна обележја симболичке заједнице коју та музика представља.

Аутори су свесни домета микроистраживања, коме по свом карактеру припада овај рад и немогућности извођења општих закључака, међутим, сматрају да подаци до којих се дошло могу да расветле бар један део „тајанствене приче” о музичком укусу студентске омладине у српском друштву данас. На основу резултата овог истраживања изведени су следећи закључци: (1) музички укус будућих учитеља тек у малом проценту је окренут ка класичној музици; (2) студенти као омиљени музички жанр истичу домаћу поп музику, што је у сагласју и са њиховим одабиром омиљених телевизија (комерцијалне телевизије ТВ Пинк и ТВ Прва) и емисијама које исти жанр промовишу; (3) студенти препознају и више вреднују остварења домаћих музичара и домаће забавне музике, што може говорити о својеврсном отпору наметању глобалних музичких трендова и израженој потреби формирања јединственог поткултурног идентитета који се ослања на локалну културу; (4) студенти, будући учитељи, властити музички укус креирају у додиру са срединским факторима, у којима дифузно образовање, нарочито медији имају важну али не пресудну улогу; (5) истраживање показује делимично присутан утицај институционализованог образовања у сфери креирања музичког укуса младих, али и његову пасивност у овом пољу деловања.

Кључне речи: поткултура, будући учитељи, музички укус, медији, Србија.

Соња Н. Хорњак
ОШ „Жарко Зрењанин”
Зрењанин

УДК 791.52:371.686
371.2::811.134.2
Оригинални научни рад
Примљен: 18. јануара 2017.
Прихваћен: 3. априла 2017.

ФИЛМСКИ ТРЕЈЛЕРИ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Захваљујући технологији, настава шпанског језика се константно унапређује. Пример иновација представља увођење филмских трејлера у процес наставе. Карактеристике филмских трејлера као аудиовизуелних материјала чине их погодним за примену у настави шпанског језика. Аутентичан материјал и језички инпут, као и звучни и визуелни спој преноса поруче могу да развију социокултурну и граматичку компетенцију, као и мотивацију ученика. Доступност на интернету, кратко трајање и чињеница да су ученици навикли на њих, чини их прилагодљивим за различите дидактичке циљеве. С обзиром на то да у Србији нису проучавани, спроведено је анкетање у циљу сагледавања става професора шпанског према овој теми. Познавање става професора представља предуслов за будућа истраживања и евентуалну примену овог средства у настави.

Кључне речи: филмски трејлери, настава шпанског језика, граматичка и социокултурна компетенција, анкетање.

1. УВОД

Захваљујући новим технологијама, унапређује се процес наставе страних језика. Применом нових технологија, ученицима се приближава страни језик и култура, с обзиром на то да већина њих није у могућности да отпутује у земљу циљног језика (Лонго 2013). Интернет је постао веома моћна алатка у настави страних језика и већина наставника је свесна чињенице да га је потребно користити на часу (Хефернан 2005). У циљу ефикасније наставе шпанског језика, примењују се бројни аутентични материјали доступни на интернету. У последњих неколико година у наставу шпанског језика у свету уводе се филмски трејлери, као аутентичан материјал и средство са којим се ученици свакодневно сусрећу.

Предмет рада је представљање филмских трејлера као једне од иновација у настави шпанског језика. Циљ је упознавање са новим средством у настави шпанског језика, као и сагледавање става наставника у Србији према

овој теми. Подизање свести наставника и указивање на могућност примене филмских трејлера на часу, као и даље истраживање у овој области неопходно је за усавршавање наставе шпанског језика.

2. ДЕФИНИЦИЈА ФИЛМСКИХ ТРЕЈЛЕРА

У речнику Шпанске краљевске академије дата је дефиниција трејлера: „фрагменти филма који се приказују пре његове премијере у рекламне сврхе” (*Речник шпанског језика* 2014). Трејлер представља кратак филмски текст трајања до два и по минута, сачињен за биоскопско приказивање у циљу убеђивања публике да ће филм чија се премијера најављује бити интересантан и квалитетан (Ереро, Валбуена 2011: 63).

Поред трејлера, постоје и тизери (енгл. *teasers*). Тизери су краћи трејлери, трајања између 30 и 60 секунди. Обично се приказују доста времена пре него што је филм снимљен, те отуда и њихово име (Ереро, Валбуена 2011: 64).

Функција оба производа је да промовише филмове и убеди публику да погледа филм који најављују. Као што наводи Хил Понс (Хил Понс према Ереро, Валбуена 2011: 64), три основна циља трејлера су да најаве премијеру филма, да заинтересују гледаоце и да покажу стил филма (естетику и тематику).

Иако су се филмски трејлери првобитно правили да би се приказали у биоскопу (Кернан 2004 према Ереро, Валбуена 2011: 64), интернет је један од медија на којем су највише заступљени. Могу се погледати или сачувати са званичних веб страница филмова. Исто тако, постоје интернет странице посвећене искључиво промоцији трејлера. Посебно се истиче канал *Youtube* (Ереро, Валбуена 2011: 64).

У домену дидактике страних језика, Гебхарт сматра да су филмски трејлери кратки сегменти кључних сцена који пружају интересантан лингвистички инпут и акцију која прати језик, те представљају иновативан начин учења језика (Гебхарт 2004). Још једна предност примене филмских трејлера у настави језика је чињеница да ученици могу индивидуално да их гледају код куће (Гебхарт 2004).

3. ДИДАКТИЧКА ПЕРСПЕКТИВА ФИЛМСКИХ ТРЕЈЛЕРА

3.1. Одлике филмских трејлера

Саме одлике филмских трејлера чине их погодним за примену у настави шпанског као страног језика. Трејлери визуелно представљају високо ква-

литетне креације, у које се улаже много новца, времена и креативности (Ереро, Валбуена 2011: 66). Трејлери су прочишћени производи, садрже есенцију филма који се најављује преко кључних сцена или дискурса који садржи поруку за коју се жели да допре до гледаоца. Омогућују филмску анализу у ограниченом простору и увођење мултимодалне анализе коју ученици касније могу да примене на друге филмске текстове (Ереро, Валбуена 2011: 66).

Занимљив садржај трејлера буди интересовање ученика и развија мотивацију. Кључне филмске сцене монтиране у кратку причу подстичу интересовање ученика да дискутују о погледаном, али и да погледају филм касније. Мотивација за каснијим самосталним гледањем филма поспешује аутономно учење.

Кратко трајање филмских трејлера омогућује одржавање пажње ученика. Истовремено, дозвољава да се пројекција понови више пута, уколико је потребно (Ереро, Валбуена 2011: 66). Дужина трајања трејлера омогућује прилагођавање различитим типовима часа, од уводне активности, до активности на којој се заснива целокупан час.

Филмски трејлери су приступачни и лако се проналазе на интернету (Ереро, Валбуена 2011: 66), те их доступност чини погодним средством за примену у настави.

3.2. Аутентичан материјал и језички инпут

Филмски трејлер представља аутентичан материјал у настави шпанског језика. Аутентични материјали су веома значајни јер нису сачињени у сврху наставе, те представљају незаменљиву дозу лингвистичке и културне реалности језика који се учи (Аменос Понс 1996: 50). Лонерган (Лонерган 1984: 8) истиче да, самим тим што су поменути материјали намењени изворним говорницима шпанског језика, представљају део стварности хиспанског света.

Трејлери представљају кратке и концизне креације, са привлачним дијалозима и интересантим филмским сценама (Ереро, Валбуена 2011: 66), чиме пружају ученицима језички инпут. Инпут представља „узорак циљног језика, усмени или писани, са којим се ученик страног језика сусреће у процесу наставе и на основу којег може да реализује процес учења” (*Речник кључних штермина у шпанском као страном језику* 2006). Трејлер представља инпут који привлачи и мотивише ученике, на основу чега може да се поради на комуникативној компетенцији ученика (Отеро Реиносо 2010: 31).

3.3. Звучни и визуелни начин преноса поруке

Главна карактеристика филмских трејлера као аудиовизуелних материјала је да поседују два канала преноса поруке, звучни и визуелни. Ученик истовремено слуша и посматра значење поруке. Аменос Понс (Аменос Понс

1998: 17) истиче да спој слике и речи чини комплетну поруку. Де ла Торе (Де ла Торе 2005: 22–23) указује на психолошке студије које потврђују да, када порука бива пренешена различитим путевима (звучно и визуелно), код ученика подстиче веће интересовање, постојанија је и више утиче на ученике. Симултано примењивање чула вида и слуха директно доводи до побољшања учениковог памћења (Диас Перес 2001: 263).

Поред вербалног репертоара, ученици посматрају и невербалну комуникацију захваљујући визуелном елементу. Изрази лица и покрети тела глумца служе да појачају поруку или да пренесу афективну информацију (Вагнер 2010: 494; Вилис 1983: 36). Гледањем трејлера, ученик поред слушања језичке поруке, може да посматра гестове, изразе лица и говор тела својствен говорницима шпанског језика (Отеро Реиносо 2010: 32), што је немогуће постићи применом класичних наставних средстава.

3.4. Компетенције језичког комуницирања које се развијају применом филмских трејлера

Захваљујући аудиовизуелним карактеристикама трејлера, ученик може да развије различите компетенције, од социокултурне до граматичке. Такође, уз одговарајуће пропратне активности, могу да се увежбају и усаврше рецептивне и продуктивне језичке вештине.

Торо Ескудеро (Торо Ескудеро 2009: 3) дефинише филм као културну референцу, пројекцију стварности, моде, стереотипа, друштвених покрета. Филм је истовремено и производ културе и њен саставни део (Мартос Елиће 2002: 54–55), што га чини ефикасним средством у представљању културе на часу језика. Трејлер, као и филм, садржи бројне репрезенте културе. У трејлерима су елементи културе директно или индиректно присутни. У филму су присутне норме понашања (или неадекватног понашања), модели разрешења конфликта, свакодневни живот заједнице, начин облачења, начин исхране и слично (Добош 2010: 21). Као и друга аудиовизуелна средства, филмски трејлери могу да послуже за усвајање социокултурних знања и понашања, као и за развијање интеркултурних вештина. При томе се истиче културно приближавање (Ереро, Валбуена 2011: 66). По *Заједничком евројском оквиру за живе језике* (2002: 108), социокултуролошка знања односе се на карактеристичне одлике неке европске заједнице и њене културе које могу бити у вези са различитим аспектима, као што су свакодневни живот, услови живота, међуљудски односи, вредности, веровања и понашања, говор тела, умеће живљења и ритуална понашања. Ученик препознаје различитости културе кроз идентификацију вредносних аспеката других култура, уметничко изражавање и праксе свакодневног живота (Ереро, Валбуена 2011: 66).

Сваки филмски трејлер садржи дијалоге, те се на овај начин може развити лексичка компетенција ученика. У току гледања трејлера, наставник може да укаже на готове изразе, окамењене конструкције и појединачне речи

као лексичке елементе (*Заједнички евројски оквир за живе језике* 2002: 114), који касније могу да се провежбају и утврде у пропратним активностима. Граматичка компетенција подразумева способност разумевања и изражавања значења кроз формирање и препознавање правилних реченица према граматичким принципима (*Заједнички евројски оквир за живе језике* 2002: 118). Кроз примере изговорених реченица може се анализирати одређена граматичка област, увести нова област или утврдити већ научено градиво.

Филм пружа извор комуникативних ситуација за учење функционалних садржаја у ситуацијама попут добијања информација, убеђивања, прихватања и одбијања понуђеног, дискусије или извињења (Добош 2010: 21). Гледањем трејлера, ученик може да размисли и о прагматским питањима као што је употреба простора (Отеро Реиносо 2010: 32).

Применом филмских трејлера и пропратних активности на часу, ученици могу да усаврше рецептивне и продуктивне вештине. Захваљујући излагању ученика аутентичном језичком инпуту, директно се развијају вештине усменог разумевања, односно слушања. Поред усменог разумевања, применом трејлера ученик развија вештине и писменог разумевања (Отеро Реиносо 2010: 31). У пропратним активностима развијају се вештине разумевања писаног текста – читање и писмено изражавање – писање, као и усмено изражавање – говор. Отеро Реиносо (Отеро Реиносо 2010: 31) истиче да су интензиван садржај и емотивна испуњеност погодни за креативне активности за вежбање продуктивних вештина (усмене и писмене), јер производе одређена очекивања код ученика. Ученик размишља о могућем развоју фабуле, јер му трејлер привлачи пажњу, с обзиром на то да је основна улога трејлера да убеди гледаоца да се заинтересује за филм (Отеро Реиносо 2010: 31).

3.5. Час са филмским трејлерима

У филмским трејлерима се јављају елементи који имају дидактичку примену на часу шпанског као страног језика у циљу развијања различитих вештина и компетенција ученика. Гледање трејлера само по себи, без пропратних активности, нема дидактички циљ. На основу садржаја трејлера, наставник може да организује и осмисли активности. Пропратне активности су те на основу којих се увежбавају вештине и развијају компетенције ученика.

При примени филмских сцена на часу шпанског језика, Де Паблос Ортега (2004: 20), класификује активности у току часа на активности пре гледања, активности за време гледања и активности после гледања. Свака од ових активности има одређену функцију, било да уведе ученика у контекст, развије серију вежбања или изведе закључак (Де Паблос Ортега 2004: 20). Поменуте активности могу се применити и са трејлерима. Веома је важно да наставник има у виду циљ који жели да постигне одређеним активностима, као и да активности буду усклађене са садржајем трејлера. Тако, на пример,

уколико трејлер садржи одређене социокултурне компоненте, пропратне активности би требало да продубе и разраде теме присутне у трејлеру. Такође, пожељно је и да активности садрже питања која се односе на поређење културних модела наше земље и једне од хиспанских земаља, како би ученици развили интеркултурну компетенцију.

Ереро и Валбуена (Ереро, Валбуена 2011: 65) сматрају да, поред садржаја трејлера, постоје и други елементи трејлера који се могу применити на часу. Првенствено мисле на активности које се заснивају на наслову филма, информацијама о режисеру, наградама и главним глумцима.

3.6. Утицај примене филмских трејлера на мотивацију ученика

Филмски трејлер је врста документа који је близак и познат ученицима, јер су навикнути да користе аудиовизуелне формате. Трејлер буди интересовање за филмове на шпанском језику (Отеро Реиносо 2010: 32). Ритам већине трејлера наглашава карактер филма, приказујући најпривлачније елементе филма или најпривлачније сцене, позиционирајући га као производ тржишта. У трејлеру нарација не нестаје већ се трансформише, прилагођавајући пажљиво изабране и комбиноване филмске слике како би се изазвала жеља за гледањем оригиналног производа (Ереро, Валбуена 2011: 65).

Трејлер као филмски документ представља пример језика у употреби, који преноси поруку ученику и у исто време ствара емпатију са ликовима и причом (Отеро Реиносо 2010: 32), а афективно поткован процес учења подстиче мотивацију. Алан (Алан 1985: 49) сматра да комбинација различитих забавних елемената које пружа аудиовизуелни материјал може помоћи да се развије мотивација код ученика. Ученици прихватају материјал са лудичком компонентом који доприноси стварању пријатне атмосфере на часу (Отеро Реиносо 2010: 32), што представља предуслов за развијање мотивације. Применом трејлера може да се развије и динамика групе (Отеро Реиносо 2010: 31). Неуобичајен начин представљања информација на часу чини да час добије нову димензију и да се превазиђе рутина. На тај начин, ученици могу у пару или у групи да израђују активности и да међусобно комуницирају размењујући мишљења и да раде на успостављању међусобних односа, као и на јачању тимског духа.

Као што трејлер може да заинтересује гледаоца, исто тако може да заинтересује ученика. Трејлери развијају мотивацију код ученика за учењем шпанског језика, а истовремено развијају и мотивацију за гледањем целокупног филма, што подстиче аутономно учење.

4. ИСТРАЖИВАЊЕ

4.1. Методологија

С обзиром на то да су трејлери новина у настави шпанског језика и да нису проучавани, нити много примењивани у Србији, спроведено је истраживање о добијању става професора према овој теми.

Хипотеза је била да су професори упознати са чињеницом да се ово средство примењује у настави, али да га нису користили, као и да су заинтересовани за његову примену.

Спроведена метода је било анкетирање. Инструмент је био упитник сачињен у програму *Googledocs*. Садржао је осам питања затвореног типа на која су испитаници одговарали потврдно или одрично. Администриран је путем електронске поште. Узорак су чинила 24 професора из основних и средњих школа од укупно 48 основних и средњих школа у Србији у којима се учи шпански језик. С обзиром на непостојање већег узорка испитаника у Србији (мали број школа у којима се изучава шпански језик), поменуто истраживање пружа оквирне информације о ставу наставника према примени филмских трејлера у настави шпанског језика. Спроведено истраживање би требало да подстакне наставнике да примењују ово иновативно средство, као и да подстакне даља истраживања на ову тему.

4.2. Резултати

Циљ анкете је био да се испита став предавача према примени филмских трејлера у настави шпанског језика. Може се закључити да је већина упозната са чињеницом да трејлери могу бити једно од средстава за рад на часу. Чак 95,8% испитаника је потврдило да је упознато са чињеницом да се филмски трејлери користе у дидактичке сврхе. Иако је већина упозната са овом иновацијом, само 45,8% испитаника има искуства у њиховој примени.

С обзиром да нас је интересовао став предавача, постављено је питање да ли га сматрају ефикасним средством. Висок проценат испитаника (95,8%) је одговорио позитивно. Постојање свести професора о ефикасности овог средства је потврђена, што је веома битно за евентуалну имплементацију трејлера у наставу шпанског језика.

Интересовао нас је став предавача према усавршавању граматичке компетенције применом трејлера. Укупно 66,7% испитаника га сматра ефикасним средством у овладавању граматичком компетенцијом. По питању усавршавања социокултурне компетенције, сви испитаници (100%) су потврдили да овим путем може да се усаврши социокултурна компетенција.

Већина испитаника је заинтересована за примену филмских трејлера на часу шпанског језика, што потврђује 87,5% потврђених одговора.

Битан је и став ученика, јер су они циљна публика којој је намењено ово средство. Чак 91,7% испитаника сматра да би ученици били заинтересовани.

Што се тиче мотивације, 95,8% испитаника сматра да се може побољшати мотивација на овај начин.

Генерално посматрајући, сви испитаници су исказали веома позитиван став према примени филмских трејлера у настави шпанског језика. Почетна хипотеза је потврђена да су професори упознати са овим дидактичким средством, али да га не користе у довољној мери. Испитаници су показали изузетно позитиван став према овом средству. Резултати анкете указују на то да постоји позитивна клима за увођење филмских трејлера на час шпанског језика и за посвећивање више пажње проучавању примене овог средства у настави.

5. ЗАКЉУЧАК

Увек треба ићи у корак са технологијама и трендовима у настави шпанског језика свету. Разматрање употребе трејлера у настави шпанског као страног језика може допринети успешнијем процесу наставе.

Предности филмских трејлера у настави произлазе управо из њихових карактеристика. Високо су квалитетни производи, најбоље од онога што професионални студији могу да приуште, кратки су и концизни, обилују привлачним дијалозима, кључним сценама целог филма, и бесплатни су на интернету (Геххарт 2004). Поред језичког импута, садрже и аспекте културе, при чему се могу усавршити граматичка, социокултурна и интеркултурна компетенција. Њиховом применом ученик може научити више и о невербалној комуникацији. Филмски трејлери подстичу мотивацију ученика за учењем шпанског језика на часу, али га и мотивишу да самостално одгледа филм и сам истражује код куће.

Недостатак техничких средстава или програма у школи представља најчешћи узрок за непримењивање аудиовизуелних средстава. И поред поседовања опреме, постоји могућност да апарати у тренутку емитовања трејлера не функционишу на очекиван начин, у погледу квалитета слике или звука. С друге стране, избор материјала зависи од бројних фактора (узраст, знање, интересовање ученика), што захтева много уложеног времена наставника за припрему часа (Отеро Реиносо 2010: 33). По питању недостатака при примени аудиовизуелних материјала, Брандимонте (Брандимонте 2003: 880) истиче да све недостатке може да реши професор својом креативношћу и применом активности које подстичу ученика да активно учествује. Помећуто се односи на чињеницу да филмски трејлери нису готов производ сачињен у дидактичке сврхе, те је потребно да наставник уочи кључне елементе и изабере трејлер који одговара градиву које жели да представи, као и да

осмисли пропратне активности. На овај начин долази до изражаја креативност наставника.

Захваљујући спроведеној анкети, сагледали смо став професора шпанског језика. Изузетно позитиван став, заинтересованост и свест о ефикасности филмских трејлера представљају основу да се убудуће више обрати пажња на ову тему, да се истраживања о њој продубе, као и да филмски трејлер добије заслужено место на семинарима и конференцијама. Настава шпанског језика у Србији би требало да прати актуелне токове у свету, да професори буду упознати са иновацијама, како у теоријском приступу, тако и кроз практичну примену на часу.

ЛИТЕРАТУРА

- Алан (1985): M. Allan, *Teaching English with Video*, London: Longman.
- Аменос Понс (1996): J. Amenós Pons, Cine, lengua y cultura, *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 3, 50–52.
- Аменос Понс (1998): J. Amenós Pons, Usos orales de la lengua en los diálogos de cine, *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, 17–23.
- Вагнер (2010): E. Wagner, The Effect in the Use of Video Texts on ESL Listening Test-tasker Performance, *Language Testing*, 493–513. Retrieved in May 2016 from <http://ltj.sagepub.com/content/27/4/493>
- Вилис (1983): J. Willis, The Role of the Visual Element in Spoken Discourse: Implications for the Exploitation of Video in the EFL Classroom, In J. McGovern (ed.), *Video Applications in English Language Teaching*, Oxford: British Council and Pergamon Press, 29–42.
- Виртуални центар Сервантес (2006): Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes. Retrieved in May 2016 from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Геххардт (2004): J. Gebhardt, Using Movie Trailers in an ESL CALL Class. *The Internet TESL Journal*, X/10. Retrieved in May 2016 from <http://iteslj.org/Techniques/Gebhardt-MovieTrailers.html>
- Диас Перес (2001): J. C. Díaz Pérez, Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE, In A. M. Gimeno Sanz (ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Politécnica de Valencia, 263–272.
- Добош (2010): E. Dobos, El cine, una herramienta eficaz en la enseñanza de la comunicación intercultural, In T. Bánki (ed.), *El cine en la enseñanza de E/LE. XI Congreso AHPE, Ministerio de educación*, Budapest: Edition Mediterranica, 19–25.
- Ереро, Валбуена (2011): C. Herrero, A. Valbuena, El uso de tráilers y teasers en la clase de español, In M. Abad, R. Bueno Hudson, A. Valbuena (eds.), *III Jornadas Didácticas de ELE Instituto Cervantes de Manchester / 3rd Conference of Teaching Spanish as a Foreign Language*, Manchester: Instituto Cervantes Manchester, 60–72.

Лонерган (1983): J. Lonerган, Video Applications in English Language Teaching, In J. McGovern (ed.), *Video Applications in English Language Teaching*, Oxford: British Council and Pergamon Press, 69–82.

Лонго (2013): D. Longo, Using Movie Trailers to Improve Oral Skills of Primary School Pupils with a Role Play Approach, *International Conference ICT for Language Learning, 6th edition*. Retrieved in May 2016 from http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/177-QIL10-FP-Longo-ICT2013.pdf

Мартос Елиће (2002): F. Martos Eliche, El cine en el aula de E/LE. Un enfoque pedagógico por tareas, In J. G. Asencio, J. Sánchez Lobato (eds.), *Forma 3, Recursos y técnicas*, Madrid: SGEL, 53–167.

Отеро Реиносо (2010): E. Otero Reinoso, *Aplicaciones didácticas del tráiler cinematográfico en la enseñanza de ELE, master*, Universidad de Vigo.

Паблос Ортега де (2004, noviembre): C. Pablos Ortega de, La construcción del componente cultural en la clase de E/LE: propuesta didáctica a través del cine de Pedro Almodóvar, *Frecuencia L*, 27, 18–21.

Торе (2005): S. de la Torre, Aprendizaje integrado y cine formativo, In S. de la Torre, M. A. Pujol, N. Rajadell (eds.), *El cine, un entorno educativo*, Madrid: Narcea, 13–36.

Торо Ескудеро (2009): J. I. Toro Escudero, Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos, In *II Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Suplementos MarcoELE, 8, 1–68. Retrieved in May 2016 from http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf

Савет Европе (2002): Council of Europe, *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*, prevod, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Хефернан (2005): N. Heffernan, Watching Movie Trailers in the ESL Class. *The Internet TESL Journal*, XI/3. Retrieved in May 2016 from <http://iteslj.org/Lessons/Heffernan-MovieTrailers.html>

Шпанска краљевска академија (2014): Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española, 23^{ed}*, Madrid: Espasa. Retrieved in June 2016 from <http://dle.rae.es/?id=4WNTjAg>

Sonja N. Hornjak
Primary School “Zarko Zrenjanin”
Zrenjanin

MOVIE TRAILERS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: Due to the development of technology, Spanish language teaching is constantly being upgraded. Using movie trailers is an example of an innovative teaching approach. Movie trailers, as audio-visual materials, can be very suitable for Spanish language teaching. They represent an authentic material and a language input, an audio-visual message which can be used for developing socio-cultural and grammar competences, as well as students’ motivation. Trailers are available on the Internet, they have a short duration and students are familiarized with them – all these facts make them suitable for different teaching goals. Since movie trailers as a teaching material have not been studied in Serbia, we conducted a survey with the purpose of exploring the attitude of Spanish language teachers towards this subject. The results of the survey can serve as a basis for further research and for introducing these teaching materials.

Key words: movie trailers, Spanish language teaching, grammatical and socio-cultural competences, questionnaire.

Наташа М. Бранковић
Универзитет у Нишу
Факултет спорта и физичког васпитања
Катедра за примењену кинезиологију
Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке
Весна В. Миленковић
ОШ „17. октобар”
Јагодина

УДК 371.311::51
37.037-857.874:796
371.38:796
Оригинални научни рад
Примљен: 20. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

СПОРТСКЕ АКТИВНОСТИ У ФУНКЦИЈИ ЕФИКАСНЕ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Апстракт: Циљ савремене школе је да се сваки ученик максимално и квалитетно развија. Увођење иновација у наставу мора бити осмишљено и планирано тако да допринесе повећању ефекта наставе. Инклузивно образовање, као образовна иновација, има за циљ да помогне учитељима у припремању и планирању наставе у којој ће се уважавати индивидуалне карактеристике ученика, у овом раду код даровитих ученика. Овај рад посвећен је аспектима функционалног коришћења диференцираних спортских активности у почетној настави математике. Ради јаснијег сагледавања поменуте теме и значаја у настави, најпре сагледавамо природу наставе математике и физичког васпитања, могућност њихове корелације, појам диференциране наставе и инклузивно образовање. На основу спроведене анкете код учитеља, дошли смо до података да се мало поклања пажња даровитој деци. У раду смо дали предлог и пример диференцирања задатака на три нивоа за даровите ученике. Значај овог рада огледа се у томе што указује на важност и потребу диференцирања садржаја напредног нивоа.

Кључне речи: диференцирана настава, корелација, инклузија, почетна настава математике, физичко васпитање.

УВОД

Даровитост је изузетан склоп особина који омогућује појединцу постизање напросечних резултата у једној или више области људских делатности. Неопходно је да даровити ученици стално мисле и раде, уз постепено повећање захтева. Идентификација је процес који има за циљ да у укупној популацији издвоји даровите појединце како би се за њих планирао и организовао посебан програм. Инклузивно образовање, као образовна иновација, има за циљ да помогне учитељима у припремању наставе у којој ће се уважа-

вати индивидуалне карактеристике ученика. Диференцирана настава има за циљ да се свако дете максимално развија у складу са својим могућностима, тако да диференцирањем наставних садржаја можемо омогућити даровитим ученицима да даље напредују.

Омиљени наставни предмет ученика је најчешће физичко васпитање, док се највише плаше математике. Физичко васпитање утиче на нормалан физички и психички развој ученика, док се математика примењује у свим областима људске делатности. Корелацијом ова два наставна предмета ученици могу да се адекватно мотивишу и припреме за час и да на тај начин дубље продру у суштину садржаја који уче и сагледавају његове елементе са више аспеката.

Циљ овог рада је утврдити мишљења учитеља о могућности напредовања даровитих ученика у почетној настави математике и физичког васпитања.

ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА

У *Педагошкој енциклопедији* се наводи да се потреба за диференцијацијом наставе јавила пре потребе за индивидуализацијом. „Диференцирана настава означава низ друштених, школских, наставних и организационих мера, помоћу којих школа покушава да одговори различитим способностима и интересовањима ученика и ученичких група, имајући у виду становиште о јединственој школи. Служи задовољавању потреба и аспирација ученика и обезбеђивању оптималних васпитно-образовних ефеката” (*Педагошки лексикон* 1996: 123). „Диференцирану наставу схватамо као облик рада супротан фронталној, једнакој за све, усмереној према просечном ученику или других сличних назива” (Ђурић 1998: 16). Пошто је циљ диференцијације максималан развој ученика и његов лични успех, А. Јоксимовић истиче да „диференцијација представља одговорно реаговање наставника на потребе детета” (Јоксимовић 2014: 161).

У диференцираној настави потребно је поћи од разлика које постоје међу ученицима. Индивидуални прилаз у настави подразумева да наставници проучавају карактеристике свих ученика, што им омогућава да успешно организују наставу. Разлике које постоје међу ученицима су бројне. М. Стевановић и А. Мурадбеговић, након листе разлика међу ученицима, истичу да индивидуализација уважава све те разлике и „ученици се постепено и континуирано воде и навикавају да извршавају све сложеније и обимније задатке. Тако се успешно оспособљавају да врше селекцију чињеница по вредности, критички анализирају материјале из којих уче, самостално планирају своју активност, користе се различитим изворима знања, оспособљавају се за класификације и генерализације чињеница, правилно извођење закључака, повезивање теорије и праксе, коришћење знања путем трансфера, примену принципа и правила на новим случајевима и ситуацијама, већу применљивост знања у свакодневним практичним делатностима итд.“ (1990: 229–230).

Према речима Ј. Марковца, „најчешћи је случај да се настава диференцира на три ступња тежине који су подешени трима категоријама ученика: бољим, средњим и слабијим. Основна карактеристика оваквог извођења наставе јесте прилагођавање рада не поједином ученику, него групи ученика. Оваквом наставом не постиже се потпуна, већ делимична индивидуализација. Ипак, она знатно ублажава недостатке наставе подешене само једној категорији, било да се ради о просечним, изнадпросечним или исподпросечним ученицима” (према: Јукић и сар. 1998: 553). Приликом примењивања диференциране наставе важно је знати да не треба запоставити рад са целим одељењем ученика.

Увођење образовних стандарда постигнућа у наше образовање има за циљ да побољша ефекте наставе и учења. „Повезаност тростепеног вида диференциране наставе и три нивоа стандарда постигнућа ученика могу се користити за унапређивање рада у настави” (Дејић, Миленковић 2016: 16). У раду дајемо предлог диференцирања наставе напредног нивоа за даровите ученике.

ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Инклузија у основној школи углавном обухвата децу са посебним потребама, децу која се не уклапају у постављене обрасце понашања и која испољавају неки од облика тешкоћа у савладавању васпитно-образовних задатака. Дете са својим проблемом постаје и само проблем и уколико се не пронађу адекватна средства за превазилажење, остаје усамљено да се бори само са собом, али и са околином која, оптерећена различитим предрасудама, формира став искључивања такве особе из свог окружења. Проблем је стање које нарушава континуитет процеса у индивидуи или групи. Проблем са којим се наставник најчешће суочава, кад су у питању поремећаји понашања, јесу проблеми у односима са другим особама, емоционални конфликти, проблеми у учењу и савладавању школских вештина. Проблеми који се појављују услед органских или функционалних оштећења или недостатка органа или дела органа, проузрокују далеко сложеније последице на све аспекте развоја личности и захтевају комплексну подршку и помоћ не само породице и наставника, већ и стручњака различитих профила. Деца са посебним потребама су деца којој је потребна посебна друштвена подршка како би досегла или одржала одговарајући ниво физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. То је широка категорија која обухвата децу са телесном, менталном и сензорном ометеношћу, али и децу са поремећајима понашања, децу са тешким хроничним обољењима. Међутим, у посебну категорију улазе и даровита деца, опет са својим посебним потребама којима такође треба посебна пажња. Она се сврставају у посебну групу са којом опет треба радити по посебном плану и програму.

Редовна школа је недовољно припремљена за прихват ових ученика, кадровски, програмски, методски, технички и архитектонски. Међутим, Сектор за заштиту особа са посебним потребама покреће процесе за уклањање препрека, како би се физичка и социјална средина учиниле приступачним особама са инвалидитетом и како би се постигла њихова потпуна интеграција у свим сегментима живота. Неопходни критеријум за упис у редовну школу јесте потврда о психофизичкој развијености деце, као и количник интелигенције изнад 65 (што утврђује психолог/педагог на основу тестирања деце при упису у основну школу). Наставници у редовној школи прате законом прописане планове и програме по којима раде и имају обавезу да их у потпуности остваре до краја школске године. Темпо и начин рада унапред су одређени планом и програмом Министарства просвете, а значајан утицај на рад има и број деце у једном одељењу. Деца са посебним потребама могу бити и најчешће су идентификована још на самом почетку, при тестирању од стране стручног сарадника. Његов задатак је да предвиди адаптацију детета у редовној школи и да у складу са најбољим интересима за рад и развој ученика предложи и сугерише родитељима даљи начин школовања детета. Закон о основношколском образовању каже да је неопходно да родитељи дају сагласност уколико се слажу да им дете, на основу претходне препоруке стручног лица – психолога или комисије за категоризацију детета – похађа неку врсту специјалне школе. Уколико те сагласности нема, ученик мора наставити школовање у редовној школи. Последњих година све се више говори о инклузији, односно о уписивању деце са посебним потребама у редовна одељења. Основни циљ је да се деци са посебним потребама омогући да расту, уче и друже се са децом која имају нормалан развој, а и да се ова деца навикавају и уче сарадњи са децом са посебним потребама. На овај начин развија се разумевање, толеранција, хуманост. Међутим, како ствари стоје у пракси – велики број ученика у одељењима, наставни кадар недовољно оспособљен за рад са децом са посебним потребама, без упутстава и наставног плана и програма прилагођеног овим ученицима, обимно градиво које се прелази брзином прилагођеном ученицима, без процене интелигенције – потврђује се да се деца са посебним потребама не адаптирају довољно, нити стижу да савладају градиво које је предвиђено. Зато је веома важно да школа буде припремљена за то. Шта се подразумева под припремљеношћу школе?

1. Припрема учитеља да прихвати дете са посебним потребама
2. Физичко припремање школе
3. Припрема родитеља да буде партнер у школовању детета
4. Функционално повезивање школе са локалном заједницом.

Исто важи и за децу коју обухвата инклузија, али за ону другу групу – за даровиту децу, што нас је и навело да се у овом раду бавимо том групом деце, јер су она запостављена у односу на осталу децу са посебним потребама.

ДАРОВИТОСТ

Постоје бројне дефиниције даровитости. Оне су се мењале кроз историјске епохе у зависности од економског и друштвеног развоја. У примитивним племенима, даровитим је сматран онај који је био добар ловац, у ратничким племенима онај који је био добар ратник, а код старих Грка онај који је био добар говорник, уметник или победник на спортским такмичењима. Данас се, између осталог, говори о даровитости за спорт, музику, сликање, математику. У *Педагошкој енциклопедији* пише: „Даровитом (талентованом) децом такође се сматрају она са изузетно развијеним специјалним способностима као што су: музичке, ликовне, драмске и сл. Даровитост је многострана, разноврсна и повезана са целокупном личношћу детета, може постојати у различитом степену и квалитету и под дејством стимулативних услова могуће ју је континуирано развијати” (1989: 92). Даровитост представља изузетан склоп особина који омогућује појединцу постизање натпросечних резултата у једној или више области људских делатности. „Надареност је својеврстан склоп особина на основу којих је појединац у једноме или више подручја људских делатности способан трајно постизати изразито висок надпросечни учинак” (Корен 1989: 9). Даровитост је повезана са целокупном личношћу детета и под дејством одговарајућих услова могуће је да се континуирано развија. „Даровито дете мора да има доброг учитеља који има слуха за надарену децу, знања да их идентификује, стрпљење и знање да их васпитава и образује” (Дејић 2000: 242).

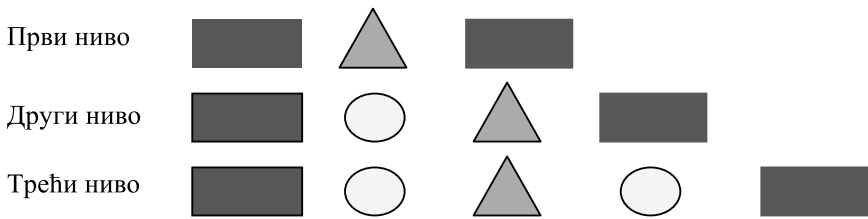
„Даровит ученик за математику јесте онај ученик који поседује изузетне, натпросечне способности и интересовања за њу” (Дејић 2000: 239).

Према мишљењу Снежане Мирков, додатна настава у нашим школама је најраспрострањенији облик васпитања и образовања даровитих ученика. „Основни смисао додатног рада састоји се у подстицању развоја способности даровитих ученика у складу са њиховим потребама и интересовањима” (Мирков 1995: 208). У оквиру додатне наставе, учитељи припремају даровите ученике и за такмичење из математике. Веома је важно да се непрестано прати развој даровитих ученика и да им се пружи подршка у раду, јер су даровити појединци највеће благо сваке земље.

ПРЕДЛОГ И ПРИМЕР ДИФЕРЕНЦИРАНИХ СПОРТСКИХ АКТИВНОСТИ ЗА ДАРОВИТЕ УЧЕНИКЕ ИЗ МАТЕМАТИКЕ

Први пример

Ученици имају задатак да открију правило и да на основу њега наставе дати низ геометријских облика. Сваки ниво је тежи од претходног.



Када заврше математички задатак, потребно је да ураде спортску вежбу која подразумева следеће: правоугаоник је скок на десној ноzi, троугао скок на левој ноzi, а круг је скок на обе ноге.

Други пример

Ученици су у групама по четири ученика. Добацују се лоптом, по правилу које треба да открију настављањем датог низа бројева. Сваки ниво је тежи од претходног.

Први ниво: 1 2 3 4 1

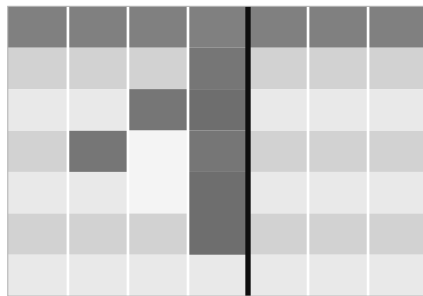
Други ниво: 4 3 2 1 4

Трећи ниво: 1 2 2 2 3 2 4 2 1

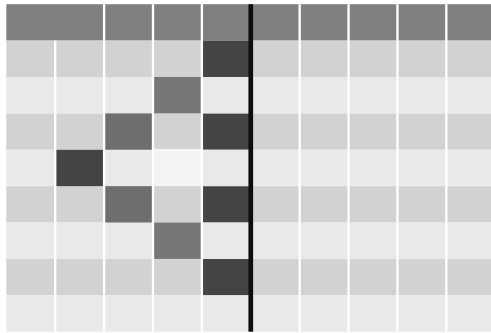
Трећи пример

Ученик опонаша свог пара као да је одраз у огледалу, а затим ради математички задатак.

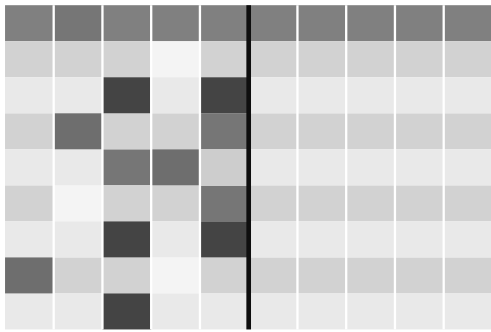
Први ниво: Ученик ставља десну руку на бок, након тога леву руку ставља на бок, а након тога обе руке на бок.



Други ниво: Ученик подиже десну руку, затим леву руку, затим поново десну руку, потом је ставља на бок, након тога подиже леву руку, па је ставља на бок.



Трећи ниво: Ученик два пута диже десну руку, затим једном леву руку, након тога ставља обе руке на бок, затим подиже десну ногу једном, па леву ногу два пута.



МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања

Проблем истраживања је да се утврди колике су и какве, према мишљењу учитеља, могућности напредовања даровитих ученика у оквиру редовне наставе.

Методе, технике и инструменти истраживања

У складу са природом проблема, предметом, циљем, задацима и хипотезама истраживања, коришћена је метода теоријске анализе и дескриптивна метода. Метода теоријске анализе коришћена је током стварања теоријске

основе, а дескриптивна метода приликом прикупљања и обраде података, као и при упоређивању и интерпретацији резултата.

У истраживању је од техника коришћено анкетирање, а у оквиру ње анкетни упитник као инструмент.

Упитник за учитеље је посебно конструисан за потребе овог рада. Упитник је анониман и састоји се из два дела: први део се односи на опште податке о испитанику (разред, радни стаж, стручна спрема и пол), а други део на информације о раду са даровитим ученицима и он садржи четири питања на основу којих су дефинисани задаци и хипотезе истраживања.

Узорак истраживања

Популацију из које је узет узорак истраживања чине учитељи из осам основних школа у општини Јагодина. Хотимично (намерно) смо узели узорак од 110 учитеља.

Табела 1. Структура узорка истраживања по школама

Основна школа	Број учитеља	%
ОШ „17. октобар”	19	17,27
ОШ „Бошко Ђуричић”	12	10,90
ОШ „Милан Мијалковић”	11	10,00
ОШ „Рада Миљковић”	18	16,38
ОШ „Горан Остојић”	8	7,27
ОШ „Јоца Милосављевић”	12	10,90
ОШ „Вук Караџић”	12	10,90
ОШ „Љубиша Урошевић”	18	16,38
Укупно:	110	100,00

Организација и ток истраживања

Истраживање је анонимно и обављено је школске 2015/2016. године. Учитељи који су чинили узорак истраживања добили су неопходна упутства о начину попуњавања упитника и упознати су са циљем истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Статистичкој обради података и анализи резултата приступљено је након обављеног анкетирања учитеља. Подаци добијени путем упитника анализирани су према постављеним задацима.

Највећи број учитеља, њих 61,82%, сматра да уџбеници из математике и приручници из физичког васпитања не садрже задатке за даровите ученике, 32,73% сматра да их садрже али недовољно, а само 5,45% се изјаснило да уџбеници садрже задатке за даровите ученике.

Табела 2. У којој мери уџбеници из математике и физичког васпитања садрже задатке за даровите ученике?

Основна школа	а) не садрже	б) садрже али недовољно	в) садрже
ОШ „17. октобар”	11	7	1
ОШ „Бошко Ђуричић”	9	2	1
ОШ „Милан Мијалковић”	7	3	1
ОШ „Рада Миљковић”	9	7	2
ОШ „Горан Остојић”	4	4	0
ОШ „Јоца Милосављевић”	8	4	0
ОШ „Вук Караџић”	8	4	0
ОШ „Љубиша Урошевић”	12	5	1
Укупно:	68	36	6
Укупно у процентима:	61,82%	32,73%	5,45%

Када су у питању посебни програми за даровите ученике, 63,64% анкетираних учитеља их не пише иако имају даровите ученике у одељењу, 34,54% не пише и нема даровите ученике у одељењу, а само 1,82% учитеља је писало посебан програм за даровите ученике.

Табела 3. У којој мери се пишу посебни програми за даровите ученике?

Основна школа	а) не пишу иако имају даровите ученике у одељењу	б) не пишу и немају даровите ученике у одељењу	в) пишу посебан програм за даровите ученике
ОШ „17. октобар”	9	9	1
ОШ „Бошко Ђуричић”	10	2	0
ОШ „Милан Мијалковић”	8	3	0
ОШ „Рада Миљковић”	10	7	1
ОШ „Горан Остојић”	5	3	0
ОШ „Јоца Милосављевић”	8	4	0
ОШ „Вук Караџић”	7	5	0
ОШ „Љубиша Урошевић”	13	5	0
Укупно:	70	38	2
Укупно у процентима:	63,64%	34,54%	1,82%

Према мишљењу анкетираних учитеља, карактеристике даровитих ученика за математику су: решавају задатке на више начина, истрајни су у решавању проблема, радознали су.

На питање да ли се даровити ученици могу усавршавати у редовној настави, највећи број анкетираних учитеља, 51,82%, одговорило је да може корелацијом наставних предмета и диференцираним задацима, 21,82% да може задацима напредног нивоа из уџбеника, 19,09% да може диференцираним задацима, док 7,27% анкетираних учитеља мисли да се даровити ученици не могу усавршавати у оквиру редовне наставе.

Табела 4. У којој мери се даровити ученици могу усавршавати у редовној настави?

Основна школа	а) може корелацијом наставних предмета и диференцираним задацима	б) може задацима напредног нивоа из уџбеника	в) може диференцираним задацима	г) не могу се усавршавати у оквиру редовне наставе.
ОШ „17. октобар”	11	3	4	1
ОШ „Бошко Ђуричић”	5	3	2	2
ОШ „Милан Мијалковић”	6	2	3	0
ОШ „Рада Миљковић”	11	5	1	1
ОШ „Горан Остојић”	3	1	2	2
ОШ „Јоца Милосављевић”	4	2	6	0
ОШ „Вук Караџић”	7	3	1	1
ОШ „Љубиша Урошевић”	10	5	2	1
Укупно:	57	24	21	8
Укупно у процентима:	51,82%	21,82%	19,09%	7,27 %

На основу добијених одговора, види се да учитељи у различитим школама имају приближно исто мишљење када је у питању рад са даровитом децом у оквиру редовне наставе.

ЗАКЉУЧАК

Паралелно с великим друштвеним променама, економским, социјалним, културним, политичким, мењају се и саме моралне вредности друштва. С развојем науке и технологије, уводе се нови облици и методе рада у васпитно-образовним установама. Интеграција деце са посебним потребама у нормалан и свакодневни живот могућа је једино ако се отворимо у свим сферама савременог друштвеног дешавања с циљем унапређења квалитета живота.

- У настави се не поклања довољно пажње даровитим ученицима.
- Диференцирана настава и корелација наставних предмета омогућавају даровитим ученицима да напредују .
- За припрему и реализацију часова корелације два наставна предмета са диференцираним задацима, потребно је да учитељ има темељно дидактичко, методичко, психолошко и педагошко знање, да је креативан и да воли свој посао.

ЛИТЕРАТУРА

Дејић (2000): Мирко Дејић, *Методика наставе математике*, Јагодина: Учитељски факултет.

Дејић, Миленковић (2016): Мирко Дејић, Весна Миленковић, Стандарди постигнућа ученика у функцији ефикасне диференциране наставе математике, *Иновације у настави*, XXIX, Београд: Учитељски факултет, 15–24.

Ђурић (1998): Ђорђе Ђурић, Модели диференциране наставе, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања 2*, Сомбор: Учитељски факултет, 14–20.

Daniels, Stafford (2001): Ellen R. Daniels, Kay Stafford, *Интеграција деце са посебним потребама*, Београд: Центар за интерактивну педагогију.

Корен (1989): Иван Корен, *Како препознати и идентифицирати надареног ученика*, Загреб: Школске новине.

Јоксимовић (2014): Александра Јоксимовић, Новија схватања појма диференцирана настава, *Педагогија*, Београд: 159–168.

Јукић (1998): Стипан Јукић, *Дидактика*, Јагодина: Учитељски факултет.

Мирков (1995): Снежана Мирков, Додатни рад са ученицима основне школе, *Настава и васпитање*, Београд, 202–211.

Педагошки лексикон (1996): *Педагошки лексикон*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стевановић, Мурадбеговић (1990): Марко Стевановић, Аида Мурадбеговић, *Дидактичке иновације у теорији и пракси*, Нови Сад: Дневник.

Nataša M. Branković

University of Niš

Faculty of Sport and Physical Education

Department for Applied Kinesiology

Sandra R. Milanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department for Didactics and Methodology

Vesna V. Milenković

Primary school “17. oktobar”

Jagodina

SPORTS ACTIVITIES WHICH CAN BE USED IN DIFFERENTIATED MATHEMATICS INSTRUCTION IN LOWER ELEMENTARY INCLUSIVE EDUCATION

Summary: This paper stressed the importance of applying differentiated advanced level contents and offered some suggestions and examples of differentiated three leveled tasks for gifted children. Based on a survey conducted amongst class teachers, it was found that insufficient attention is paid to gifted children. The goal of the paper is to help teachers prepare lessons integrating two subjects, with differentiated tasks, which would take into account individual characteristics of gifted students.

Key words: differentiated instruction, integration, inclusive education, lower elementary mathematics, physical education.

Нина С. Стојановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.036-057.874(497.11)"2016"
159.954/.956-057.874"2016"
Оригинални научни рад
Примљен: 27. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

ПОВЕЗАНОСТ ДИВЕРГЕНТНИХ И ЛИКОВНИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА КРЕАТИВНОСТИ

Апстракт: Један од изазова савремене педагогије јесте омогућити погодне услове за креативно стваралаштво у школи с циљем да школа постане место које ће припремати ученике за активан рад и деловање у друштву. Полазећи од чињенице да креативност деце са узрастом опада, у овом раду желели смо да испитамо да ли постоји корелација између способности дивергентног мишљења, као показатеља креативног мишљења и процењених ликовних способности ученика. Истраживање је спроведено на узорку од 62 ученика шестог разреда основне школе у Јагодини. Коришћен је тест за процену способности дивергентног мишљења (Шефер 2000) и вршена је процена ликовних способности кроз анализу ликовних елемената на радовима ученика. Резултати истраживања су показали да не постоји статистички значајна корелација између ликовних и способности дивергентног мишљења код ученика, на датом узорку. С обзиром на значај теме, потребно је даље истраживати могућности организовања наставе и наставних садржаја којима се може подстицати креативност и креативни израз ученика.

Кључне речи: ликовне способности, ликовни елементи, дивергентно мишљење, креативност, ученик.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

Школска пракса и резултати истраживања потврђују да је креативност високо вреднован васпитно-образовни циљ, али тешко остварив у постојећим условима (Максић 1998). Креативно понашање деце као педагошки циљ и педагошки процес доводи се у везу са актуелизацијом свих, а посебно креативних потенцијала деце, током развоја који и сам умногоме има карактеристике креативног процеса. Кроз креативно понашање улази се у све области васпитно-образовног процеса који се бави развојем свих дечјих потенцијала, односно свих аспеката личности (Шефер 2005). Савремена школа је стваралачка и сарадничка заједница створена по мери ученика, с циљем подсти-

цања самоактуализације, слободе изражавања, флексибилности и оригиналности (Превишић 1999; Гласер 1994; Стол, Финк 2000; Јурић 2007). Она је кључни елемент у развоју друштва који подстиче слободно и стваралачко мишљење, где су нове, необичне и оригиналне идеје и иновације и више него пожељне (Превишић 2005; Стол, Финк 2000; Крафт 2003). Стога је оправдано поставити питање о начинима и могућностима подстицања креативности у савременој школи, будући да акумулирано стање укалупљивања појединца у постојећи састав значајно отежава тај процес (Хјуит 2001; Превишић 1999, 2005; Башић 2006).

Креативност се описује као човекова способност самоостваривања у свету који га окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим мења свет, а тиме и самога себе. *Креативно мишљење* се огледа у дивергентном мишљењу које се испољава на различите начине у различитим областима људске делатности. У том смислу, дивергентно мишљење се појављује у свим дефиницијама когнитивних предуслова за стваралачки чин и у њима представља кључни појам. Дивергентно мишљење је процес произвођења необичних, удаљених идеја (Гилфорд 1978). Дивергентне способности су когнитивни потенцијал за дивергентно мишљење и понашање, а дивергентни или иновативни (Стернберг 2012) когнитивни стил је склоност ка коришћењу тих способности. Дивергентни тип мишљења тежи удаљавању од обичног тока мисли и асоцијација, за разлику од конвергентног типа мишљења које се задржава у току релативно уобичајених мисли и асоцијација, тежећи логички тачним, исправним, али и очекиваним решењима. Дивергентне способности које смо испитивали су: *оригиналност* као способност стварања нових, необичних и јединствених закључака и решења. Оригиналност је *коначни суд* који ми правимо о креативном продукту детета или одрасле особе (Ерић, Бјекић 2012). Задаци оригиналности темеље се на давању нових значења, проналажењу решења у проблемским ситуацијама, измишљању симбола помоћу којих ће презентовати одређене ситуације и слично. *Флуентност* се означава као способност продукције велике количине нових идеја. Одлика развијања флуентности је што ученик уз продукцију што веће количине замисли, ствара и везе између наведених појмова те је тако, осим на стваралаштво, упућен и на разумевање сопственог знања. Флуентна фаза је, у суштини, *извлачење или њезивање њрећходно научених информација* које могу бити потребне за решење проблема, задовољење радозналости или стварање нечег новог као што је прича, план или уметнички рад (Колудровић, Реић-Ерцеговац 2010). *Флексибилност* се огледа у способности варирања различитих решења у приступању неком проблему. Флексибилност представља *ојвореност* за различитије информације и највећим делом је некогнитивна функција личности, али је делом и когнитивна, пошто високо корелира са интелигенцијом (Ерић, Бјекић 2012). Флексибилност као категорија креативне продукције подстиче разноликост замисли у тражењу неких разлога или начина у решавању проблема и упоређивање

појмова у међусобним сличностима и разликама. *Редефиниција* је способност напуштања старих начина тумачења познатих предмета како би били искоришћени у нове сврхе. То значи да се, на пример, односи и подаци у задатом проблему употребе на другачији, нов начин, са циљем да се лакше дође до решења (Дејић и др. 2009).

Када је реч о ликовним способностима, оне подразумевају подстицање ученика на слободу ликовног изражавања, на доношење сопствених закључака, истраживање ликовних вредности, стицање трајних и употребљивих знања и умења, усвајање нових сазнања, систематизацију стечених искустава и знања, охрабривање ученика да се ликовно изражавају и проналазе индивидуална ликовна решења у складу са специфичним карактеристикама своје личности. У овом раду ликовне способности процењујемо кроз ликовни сензибилитет за одређене ликовне елементе: линија, облик, орнамент, боја, валер и њихове односе: равнотежа и простор.

Аутори који су се бавили питањима дечијег развоја у оквиру институционализованог васпитања и образовања указују на чињеницу, о којој је говорио и Фримен (Фримен 1995), да развој креативности код деце школског узраста стагнира, па чак и опада, у односу на развој осталих потенцијала (Бојанин 1991; Каменов 1990; Карлаварис и др. 1988; Кркљуш 1995; Лобро 1979; Максић 1998). Између осталог, они претпостављају да би се узроци за ову појаву могли наћи и у ставовима стручног кадра, пре свега васпитача и учитеља, о развоју креативности деце са којом раде. У нашој земљи, испитивањем креативности код деце у највећој мери се бавила Ј. Шефер (2000, 2005, 2008) која је дошла до занимљивих резултата који указују да асоцијативни тестови који мере дивергентне способности нису у довољној мери поуздани ни ваљани, па према томе ни предиктивни. Испитивање које су обавиле Максић и Ђуришић-Бојановић (2004) указује на постојање ниске али значајне повезаности између креативности и школског успеха као показатеља овладаности школским знањима. Уз претпоставку да школа обезбеђује неопходну основу знања за каснију креативну надградњу, већ на крају основне школе постоји ризик да један број ученика који не постигне задовољавајући школски успех не реализује свој креативни потенцијал.

Још једно истраживање које се бави испитивањем креативности односи се на образовање и дечији развој (Максић, Павловић 2011). Подаци прикупљени у овом испитивању указују на развојну функцију креативности која, поред креативне продукције, укључује разне аспекте личности и понашања појединца. На основу резултата истраживања, аутори су закључили да се у предшколском периоду креативност испољава кроз радозналост и маштовитост, а у току основног образовања кроз дефинисање и развој интересовања.

На основу прегледа досадашњих истраживања, можемо закључити да се у васпитно-образовним установама, које представљају један од фактора развоја и подстицања стваралаштва, у извесном смислу јавља проблем опадања дечје креативности. Наши и страни аутори истичу да у појединим

системима образовања школа спутава слободу стваралачког мишљења и изражавања деце, запоставља њихову самосталност, потенцира пре свега интелектуалне активности. У таквим условима није могуће организовати подстицајну средину у којој ће дете слободно и спонтано изражавати своје креативне потенцијале. Наведена истраживања имају вишеструки значај јер индицирају да је могуће испитивати креативност у различитим формама њеног испољавања. Овај рад је један од покушаја да истражимо повезаност креативности у ликовном изразу и креативности у мишљењу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Проблем истраживања је испитивање повезаности продуката дечјег стваралаштва и креативности у мишљењу ученика.

Циљ истраживања је утврдити да ли и у којој мери постоји повезаност између ликовних способности и креативног мишљења ученика шестог разреда основне школе. Креативно и стваралачко понашање, мишљење и продукција представљају изузетно вредан педагошки циљ школе због свог образовног, психолошког и друштвеног значаја. С обзиром на чињеницу да је у школској пракси дечје стваралачко и креативно понашање често занемарено, ово истраживање и његов циљ показују оправдано интересовање и намеру да се испита креативност ликовног изрази као одраз креативног мишљења ученика.

На основу овако формулисаног циља истраживања, постављени су следећи *задачи* истраживања:

1. Проценити ликовне способности ученика (ликовних радова ученика) кроз анализу ликовних елемената и њихових међусобних односа, на основу постављених критеријума.

2. Испитати креативност у мишљењу ученика кроз испитивање дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефинисање.

3. Утврдити повезаност дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефинисање са процењеним ликовним способностима.

Хипотезе:

1. Очекују се велике разлике међу ученицима по питању степена развијености ликовних способности, показаних на ликовним радовима;

2. Очекују се велике разлике међу ученицима по питању креативности у мишљењу приказаном на тесту за испитивање дивергентних способности;

3. Постоји повезаност између дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефинисање са ликовним способностима израженим на ликовним радовима.

Узорак истраживања чинило је 62 ученика шестог разреда основне школе „Бошко Ђуричић” у Јагодини. Узорак је пригодан. Истраживање је обављено у периоду мај/јун 2016. године.

Методe, тeхникe и инструмeнти. У циљу испитивања ликовних способности ученика кроз анализу ликовних елемената, прикупљени су ликовни радови ученика, а развијеност ликовног сензибилитета за ове елементе оценили су експерти у уметничкој области. Оцењивање је вршено оценама од 1 до 3. Да би се испитала креативност у мишљењу ученика, коришћен је тест дивергентних способности (преузето од Шефер 2000), у оквиру кога се процењују следеће способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефиниција које условљавају специфичан дивергентни облик или стил мишљења.

Оцењивање. Флуентности се оцењује пребројавањем одговора које је ученик дао, односно цртежа када је у питању први задатак. *Флексибилности* се оцењује пребројавањем употребљених ширих и ужих категорија у које се могу сврстати дати одговори према коришћеној класификацији. Уколико дете користи више категорија, утолико је флексибилније. *Оригиналности* се оцењује на основу збира бодова које испитаник добија за ретке одговоре (ретке у узорку испитаника). Према степену реткости појединог одговора, израженог у процентуалној фреквентности одговора у узорку, одређује се број бодова који носи дотични одговор. *Редефиниција* се оцењује на основу збира бодова које је испитаник добио на основу способности да одређени предмет користи у нове, необичне сврхе, сагледа га са нове тачке гледишта.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Процена ликовних способности ученика кроз анализу ликовних елемената и њихових међусобних односа

Први задатак нашег истраживања односио се на процену ликовних способности ученика проценом нивоа развијености ликовног сензибилитета за одређене ликовне елементе и њихове међусобне односе. Ова процена вршена је на ликовним радовима ученика. Ликовна тема је припремљена и осмишљена тако да ученицима да што већу слободу ликовног изражавања, односно употребе ликовних елемената, са могућношћу великих одступања од објективног приказа стварности. На овај начин желели смо да се ученици у потпуности ослободе потребе да веродостојно представе објекте и самим тим да већу пажњу поклоне слободном ликовном изразу. Задата тема била је „Мој град из маште” а ученици су имали четири часа да ураде цртеж. Ликовне технике нису биле строго дефинисане, како би се избегла ограничења у смислу ликовног израза.

Процену ученичких радова вршили су стручњаци из области ликовне уметности, анализом употребљених ликовних елемената – линија, боја, валер, облик, орнамент – и њихових међусобних односа – простор и равнотежа.

У даљој анализи података приказаћемо резултате за сваки ликовни елемент појединачно (приказ у Табели 1).

Табела 1. Ниво ликовног сензибилитета ученика у односу на ликовне елементе

ликовни сензибилитет	линија		боја		валер		облик		орнамент		простор		равнотежа	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
неразвијен	28	45,2	13	21,0	27	43,5	19	30,6	30	48,4	27	43,5	11	17,7
умерено развијен	18	29,0	30	48,4	21	33,9	23	37,1	21	33,9	22	35,5	39	62,9
високо развијен	16	25,8	19	30,6	14	22,6	20	32,3	11	17,7	13	21,0	12	19,4
Укупно:	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100	62	100

Када је у питању *линија*, највећи број ученика (45,2%) показао је неразвијен ликовни сензибилитет, 29% умерено развијен, а 25,8% висок степен ликовног сензибилитета. Процена линије као ликовног елемента на радовима ученика огледа се у вредновању спектра употребљених линија. Висок степен ликовног сензибилитета у погледу линије препознајемо код испитаника који су употребљавали велики број различитих врста линије по питању дужине, дебљине, континуитета и смера, дуге и кратке линије, танке и дебеле, испрекидане и тачкасте, правилно и неправилно изломљене, таласасте и испрекидане линије. За ученике који су за ликовно изражавање користили линије међу којима не постоје варијације у погледу разноликости, постоје у малој мери или нису користили линије, можемо рећи да имају неразвијен ликовни сензибилитет.

Проценом *облика* као ликовног елемента утврђено је да међу ученицима не постоје велике разлике по питању степена ликовног сензибилитета. Наиме, 30,6% испитаника показало је неразвијен ликовни сензибилитет, 37,1% умерен ликовни сензибилитет, а 32,3% висок степен ликовног сензибилитета када је у питању облик. У зависности од тога колико је различитих облика употребљено при ликовном изражавању од стране ученика, процењивао се њихов ликовни сензибилитет за овај ликовни елемент. Ученици који су користили једноличне облике тако што су за сваки објекат узимали исти облик (зграда – правоугаоник, пут – правоугаоник, људска фигура, тело – правоугаоник, дрвеће – правоугаоник и сл.) имају неразвијен ликовни сензибилитет, за разлику од ученика чији су објекти формиран комбиначијама различитих облика и који показују висок степен ликовног сензибилитета.

У нашем истраживању процењивали смо употребу *орнаментиа* уопште, дакле постоје ли орнаменти на ликовним радовима ученика. Радови без ика-

кве орнаментике оцењени су неразвијеним ликовним сензибилитетом, док су се радови на којима постоје орнаменти, у зависности од њихове разноврсности, оцењивали умереним или високим степеном ликовног сензибилитета. Резултати су показали велике разлике међу ученицима, тако да највећи број ученика, 48,4%, има неразвијен ликовни сензибилитет, 33,9% умерено развијен ликовни сензибилитет, а 17,7% испитаних ученика је приликом коришћења орнаментике показало висок степен ликовног сензибилитета. На радовима ученика орнаменти су се јављали претежно у облику украса на објектима, без одређене симболике, већ спонтано и без понављања.

У процењивању боје као ликовног елемента, критеријуми који су коришћени односили су се на број коришћених боја. Радови са оскудним колоритом оцењени су нижом оценом, док су радови са богатим колоритом (коришћење примарних, секундарних, терцијарних боја) оцењени вишим оценама. Умерено развијен ликовни сензибилитет у односу на боју показало је 48,4% ученика, 21% неразвијен ликовни сензибилитет, а 30,6% испитаника показало је висок степен ликовног сензибилитета.

У склопу процене боје као ликовног елемента пратили смо и развијеност ликовног сензибилитета у односу на валер, као једну од неизоставних карактеристика боје, односно светлину њеног тона. Код валера, пажња је посвећена начину употребе боје, односно постојању градације тонова. Ученици чији број бодова добијених проценом овог ликовног елемента указује на низак степен ликовног сензибилитета, и то 43,5%, боју су користили тако што су оивичене површине прекривали једноличном количином боје, без икакве градације тонова (постоји само један тон, и то онај који је добијен у оригиналном паковању). Њихови облици су сведени на дводимензионалне површине и не постоји однос светло–тамно. За разлику од њих, код ученика који су оцењени умереним, 33,9%, и високим степеном ликовног сензибилитета, 22,6%, тонови варирају од најсветлијег до најтамнијег, у мањој или већој мери, односно постоји градација тонова. Ученици са умерено развијеним ликовним сензибилитетом градацију су углавном стварали једноставним додавањем воде боји, тј. разблаживањем боје, док су ученици са високим степеном ликовног сензибилитета овај ефекат постигали и мешањем са другим бојама, најчешће додавањем црне или беле боје.

Код процене *просјора*, као односа ликовних елемената, оцењивали смо способност ученика да објекте на раду прикажу у одређеној перспективи и да створе илузију тродимензионалног простора на дводимензионалној површини. Притом се акценат ставља на величину објеката у односу на удаљеност од ока посматрача и ствараоца, на њихове међусобне односе и пропорције, на угао посматрања замишљеног града који је требало представити на раду. Ученици са високим степеном ликовног сензибилитета, 21%, успели су да створе илузију тродимензионалног простора, у већини случајева користећи се принципом „тачке недогледа”, успешно приказујући дубину простора. Ученици који су показали умерено развијен ликовни сензибилитет,

35,5%, простор су покушали су да дочарају углавном птичјом перспективом или употребом планова (хоризонталне поделе површине). Што се тиче птичје перспективе и планова, у највећем броју случајева препознајемо само идеју, тј. угао из кога су ученици посматрали објекте, међутим, она има доста одступања и неправилности када говоримо о тродимензионалности. На крају, код највећег процента ученика са неразвијеним ликовним сензибилитетом, 43,5%, не постоје никакве назнаке простора, они су објекте насумично позиционирали по папиру или су их ређали хоризонтално дуж једне линије. Код њих постоји само један, први план и сви објекти су приказани дводимензионално.

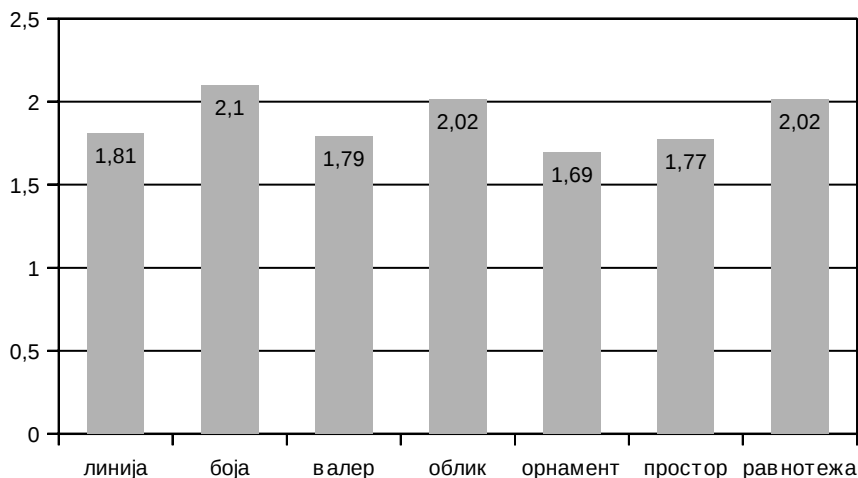
Критеријуми постављени за процену ликовног сензибилитета по питању *равношеже*, као односа ликовних елемената, односе се на способност ученика да објекте на цртежу позиционирају тако да површина папира буде равномерно испуњена тако да се целокупни ликовни израз уобличи и делује складно. Резултати су показали велике разлике међу ученицима по питању ликовног сензибилитета. Ученици са неразвијеним ликовним сензибилитетом, 17,7%, објекте су постављали насумично, без реда, најчешће:

- сви објекти позиционирани су у једном углу папира, док су остали делови површине папира неиспуњени или испуњени у врло малој мери;
- објекти су „разбацани” по површини папира, тако да међу њима нема никакве визуелне повезаности.

Највећи проценат ученика, 62,9%, показао је умерено развијен ликовни сензибилитет по питању равнотеже. Ученици који спадају у ову групу показују одређену способност да ускладе објекте, код њих постоји уравнотеженост у смислу позиционирања објеката по површини, али не и у смислу визуелне „тежине” објеката. На пример, ако је ученик нацртао црни квадрат на једној страни и бели квадрат на другој, јавиће се неуравнотеженост јер ће визуелно јачи, „тежи” елемент преовладати и постати визуелни носилац „оптерећења”, те ће целу композицију вући ка својој страни. Ученици са високим степеном ликовног сензибилитета, 19,4%, постигли су склад међу објектима у сваком смислу и њихови објекти распоређени су тако да представљају складну целину.

Израчунавањем аритметичке средине (AS) оцена добијених проценом сваког ликовног елемента, дошли смо до резултата који показују да су највише оцене ученици остварили у области примене боје (AS = 2.0968) и облика (AS = 2.0161) на цртежима, док је највиша оцена, када је реч о односима међу ликовним елементима, постигнута у равнотежи (M = 2.0161). Ове резултате приказујемо на Хистораму 1.

Хистограма 1. Анализа ликовних елемената на ликовним радовима



Уколико желимо да сумирамо резултате који се односе на процену ликовних способности ученика, кроз анализу ликовних елемената, можемо закључити да се највећи број ученика налази на нивоу умерено развијеног ликовног сензибилитета, најмањи број ученика (3,2%) има неразвијен ликовни сензибилитет, док је 25,8% ученика процењено високим степеном ликовног сензибилитета. У складу са добијеним резултатима, можемо рећи да је потврђена хипотеза која гласи: очекују се велике разлике међу ученицима по питању степена развијености ликовних способности, показаних на ликовним радовима.

Процена креативности у мишљењу ученика кроз испитивање дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефинисање

Да бисмо испитали креативност у мишљењу коришћен је тест дивергентних способности (преузето од Шефер 2000). Тест је садржао два задатка. Први задатак – *круџ*: ученицима је дат папир формата А4 у чијем углу је нацртан круг. Дата је инструкција да нацртају што више необичних предмета или ствари које имају круг за свој главни део. На овај начин испитивали смо флуентност и флексибилност. Други задатак – *конзерва* требало је да испита способност ученика да наведу необичну употребу предмета. Ученицима је дата инструкција да напишу како би могли да је употребе на што више различитих и необичних начина. Кроз овај задатак смо испитивали оригиналност и редефиницију. У Табели 2 представљени су резултати тестова.

Табела 2. Постигнућа ученика на тесту дивергентних способности

развијеност способности	флуентност		флексибилност		оригиналност		редефиниција	
	F	%	F	%	F	%	F	%
неразвијена	52	83,9	17	27,4	8	12,9	34	54,8
умерено развијена	8	12,9	42	67,7	48	77,4	28	45,2
високо развијена	2	3,2	3	4,8	6	9,7	0	0
Укупно:	62	100,0	62	100,0	62	100,0	62	100,0

Флуентности је оцењивана пребројавањем одговора које је ученик дао, односно цртежа који за основу имају круг, када је у питању први задатак. Резултати показују да је велики број ученика, 83,9%, на нивоу неразвијене дивергентне способности – флуентности. Број одговора ученика из ове групе кретао се између 1 и 10 одговора (цртежа). Умерено развијену флуентност показало је 12,9% ученика, дајући између 11 и 20 одговора, док је најмањи број ученика, 3,2%, показао високо развијену флуентност и број њихових одговора се кретао између 21 и 30. Слични резултати добијени су у истраживању које је обавила Шефер (2000) на задатку *крујови*, где су ученици трећег разреда основне школе давали у просеку између 12 и 17 одговора. Наши резултати су веома слични резултатима до којих је у свом истраживању дошла Шефер (2000) која наводи да су најтипичнији одговори који се скоро увек јављају као аутоматска реакција на подстицај глава, лопта и сунце као округли предмети.

Флексибилности смо оцењивали пребројавањем употребљених категорија у које се могу сврстати дати одговори према коришћеној класификацији. Одговоре смо категорисали у следеће групе: *небеска тела*, *биљке*, *животиње*, *човек (делови тела)*, *храна*, *предмети за свакодневну употребу*, *ијре (ијрачке)* и *симболи*. Уколико је ученик користио више категорија, уколико је флексибилнији. Највећи проценат ученика, 67,7%, употребио је 2–6 категорија и процењен умерено развијеном флексибилношћу. Неразвијену флексибилност имали су ученици чији се број категорија кретао од 1 до 3 (27,4%). Ученици који су приликом давања одговора употребљавали 7–8 категорија (4,8%) процењени су високо развијеном флексибилношћу. Приликом процене одговора, приметили смо да су у неким случајевима ученици који су показали високо развијену флуентност с друге стране оцењени умерено или ниско развијеном флексибилношћу, јер су се одговори, без обзира на број, односили на исту категорију.

Оригиналности смо процењивали одговорима на други задатак – конзерва, у оквиру кога је требало да дају одговоре који су необични и јединствени. На основу збира бодова које је испитаник добио за ретке одговоре (ретке у узорку испитаника). Према степену реткости појединог одговора,

израженог у процентуалној фреквентности одговора у узорку, одређује се број бодова који носи дотични одговор. Најфреквентнији одговор који се јављао код ученика је чаша за оловке (49 пута) и оцењен је једним поеном. Затим се јавља група одговора чији се број понављања кретао између 7 и 15 и коју смо оценили са 2 поена. На крају, група одговора коју смо оценили са 3 поена имала је најмању фреквентност и број понављања је износио од 1 до 5. Како је сваки одговор носио одређени број поена, а с обзиром на то да су ученици давали више од једног одговора, крајња оцена изражена је просеком поена свих одговора једног испитаника, који је потом служио за рангирање. На пример, ученик је дао следеће одговоре: чаша за оловке (1 поен), чаша (2 поена), тег (3 поена), па крајња оцена износи $6/3 = 2$, односно налази се у рангу 1,5–2,4, што значи да је оригиналност умерено развијена. Уколико се крајња оцена налази у рангу 0–1,4 оригиналност је неразвијена, док оцене у рангу 2,5–3,3 показују високо развијену оригиналност. Издвајамо најоригиналније одговоре ученика: *двоглед, кућица за прибор за ђецање, да се најравни ила, телескоп, јошијанско сандуче, батерија*. Као и у претходном случају, највећи број испитаника, 77,4%, сврстан је у групу са умерено развијеном оригиналношћу, док је 12,9% ученика показало неразвијену оригиналност. С обзиром на низак проценат ученика (9,7%) са високо развијеном оригиналношћу, можемо закључити да је ово био умерено тежак захтев. Наши налази се подударају са налазима Шефер, која је дошла до истог закључка: „Расподеле резултата за место појављивања нове оригиналне категорије одговора одступају од нормале расподеле и сведоче о томе да је деци изузетно тешко да произведу први оригинални одговор који се истовремено може сврстати и у оригиналну категорију одговора” (Шефер 2000: 96).

Код процене *редефиниције* оцењивали смо способност ученика да на основу старих начина тумачења познатог предмета, у нашем случају конзерве, наведу како се он може искористити у нове, необичне сврхе и да се сагледа са нове тачке гледишта. Добијене одговоре сврстали смо у три категорије:

– *функција њосуде*, као основна употреба познатог предмета – ова категорија оцењена је једним поеном, јер нема новог тумачења употребе предмета;

– *функција предмета за свакодневну употребу* – оцењена са два поена, јер је дато ново тумачење и улога предмета (конзерве) у смислу њеног преобликовања (као украс, играчка, фигурица...);

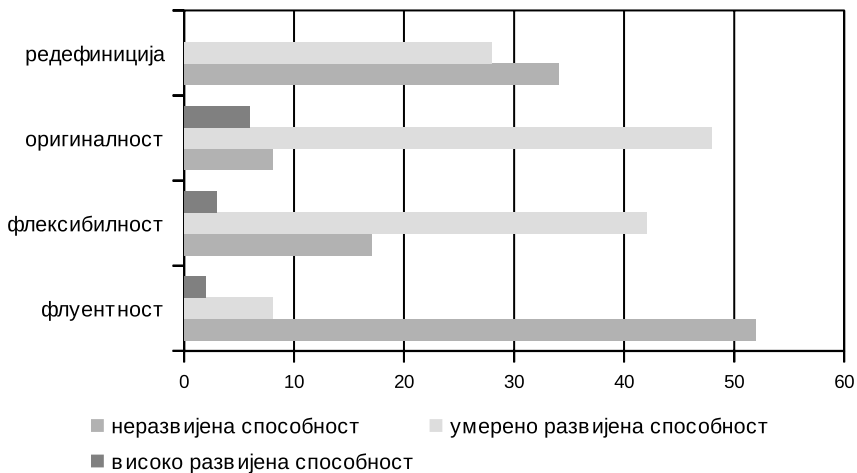
– *функција сјраве/машине/алаја* – оцењена највишим бројем поена (3 поена) јер је дато ново тумачење у смислу стављања предмета у нову функцију (телефон, двоглед, телескоп, батерија).

Оцењивање је вршено по принципу рангирања просечних вредности одговора ученика, за све добијене одговоре, као и у случају оцењивања оригиналности. С обзиром на резултате који показују да нисмо идентификовали ученике са високо развијеном способношћу редефиниције, поставља се питање критеријума које смо поставили и начина на које смо вршили проце-

ну. С друге стране, проценат ученика са неразвијеном и умерено развијеном способношћу рedefиниције је прилично уједначен (неразвијена способност 54,8% и умерено развијена способност 45,2%).

Сумирајући резултате по питању развијености дивергентних способности, можемо закључити да постоје велике разлике међу ученицима у односу на степен развијености флуентности, флексибилности, оригиналности и рedefиниције. Приказ резултата дат је на Хистограму 2.

Хистограм 2. Ниво развијености дивергентних способности



На основу приказаних резултата, када је у питању развијеност дивергентних способности као индикатора креативности у мишљењу, можемо закључити да се највећи број ученика налази на нивоу умерено развијене креативности у мишљењу, а најмањи број ученика на нивоу високо развијене креативности у мишљењу. У складу са тим, хипотеза која гласи: *Очекују се велике разлике међу ученицима по нивоу развијености креативности у мишљењу показаном на тесту за испитивање дивергентних способности* је потврђена.

Повезаност дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и рedefинисање са процењеним ликовним способностима

Један од задатака у овом истраживању односио се на утврђивање корелације између дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и рedefиниција са процењеним ликовним способностима. За испитивање корелације коришћен је Спирманов коефицијент корелације (ρ), због природе података, односно јер су подаци дати на ординалној скали (подаци су ранжирани). Резултати су показали да повезаност међу наведеним

способностима не постоји, односно не постоји статистички значајна разлика, јер су вредности нивоа значајности $p > 0,05$. Наведени резултати приказани су у Табели 3.

Табела 3. Корелација дивергентних и ликовних способности

	ликовна способност	
флуентност	Correlation Coefficient	- 0,037
	Sig. (2-tailed)	0,776
	N	62
флексибилност	Correlation Coefficient	- 0,039
	Sig. (2-tailed)	0,763
	N	62
оригиналност	Correlation Coefficient	0,109
	Sig. (2-tailed)	0,401
	N	62
редефиниција	Correlation Coefficient	- 0,021
	Sig. (2-tailed)	0,874
	N	62

Пошто смо као индикаторе ликовних способности користили процену ликовних елемената, сваки од њих смо упоредили са сваком дивергентном способношћу и дошли до потврде да не постоји статистички значајна разлика међу њима јер су све вредности нивоа значајности $p > 0,05$.

У складу са наведеним резултатима, постављена хипотеза да се очекује повезаност између дивергентних способности: флуентност, флексибилност, оригиналност и редефинисање са ликовним способностима израженим на ликовним радовима је одбачена.

Непостојање корелације између дивергентних способности и ликовних способности може се објаснити на начин на који то чини Шефер, која наводи: „Оцењивање оригиналности продукта је у искључивој функцији личног става оцењивача. Може се такође рећи да висок учинак у једној стваралачкој области не прати висок учинак у другој, међутим, овај став би био оправдан тек када би у оквиру исте области резултати процена били међусобно сагласни, што овде није случај... На основу успеха на тесту дивергентних способности не може се предвиђати евентуални успех у дечијој слободној продукцији ни у једној од наведених области. Корелације између процена дечијих слободних креација и резултата теста дивергентних способности нису статистички значајне” (Шефер 2000: 128). Видимо да је и ауторка у свом истраживању дошла до истих резултата до којих смо и ми дошли, што

је последица недовољне поузданости самог теста дивергентних способности, као и поузданости процене дечијих ликовних способности.

ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању добили смо значајне резултате када је у питању развијеност креативности у мишљењу и ликовних способности ученика. Наиме, дошли смо до таквих података да развијеност дивергентних способности не можемо посматрати као индикатор ликовних способности ученика и да је веома дискутабилно доводити их у међусобну везу. Сматрамо да су ови подаци значајни као полазиште даљих истраживања, а самим тим за проналажење нових начина у циљу развоја способности, како дивергентних, тако и ликовних.

Такође, значајно је идентификовање креативних потенцијала ученика путем тестова који су валиднији и поузданији, како би се на време започео рад са таквим ученицима. Ово истраживање отворило је многа питања, најпре ваљаности теста дивергентних способности и поузданости процене ликовних способности на радовима ученика, а самим тим и питање довођења у везу дивергентних и ликовних способности и њихових корелација. Поред тога, узорак испитаника не допушта генерализацију резултата, већ се они односе искључиво на дати узорак.

С обзиром на значај теме, потребно је даље истраживати питање креативности, као и све чиниоце који доприносе њеном развоју, односно онемогућавају испољавање и развој креативних потенцијала ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Башић (2006): Slavica Bašić, *Otvorena nastava kao teorijski konstrukt, Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 21–32.

Бојанин (1991): Svetomir Bojanin, *Škola kao bolest*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.

Гилфорд (1978): Joy Paul Guilford, *Traits of Creativity, Creativity*, New York: Penguin Books Ltd, 167–189.

Гласер (1994): Viliam Glaser, *Kvalitetna škola: škola bez prisile*, Zagreb: Educa.

Дејић, Ђебић, Михајловић (2009): Mirko Dejić, Savo Ćebić, Aleksandra Mihajlović, *Matematička darovitost i kreativnost*, Pančevo: Regionalni centar za talente „Mihajlo Pupin”.

Ерић, Бјекић, Стојимировић, Живановић (2012): Milica Erić, Jovana Bječić, Elena Stojimirović, Marko Živanović, *Opšta kreativna sposobnost i aspekti kreativnog mišljenja kod umetnika i neumetnika, Primenjena psihologija*, 5 (2), 169–182.

Јурић (2007): Vladimir Jurić, Kurikulum suvremene škole, *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zagreb: Školska knjiga, 253–303.

Каменов (1990): Emil Kamenov, *Predškolska pedagogija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Карлаварис, Барат, Каменов (1988): Bogomil Karlavaris, Arpad Barat, Emil Kamenov, *Razvoj kreativnosti u funkciji emancipacije ličnosti putem likovnog vaspitanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Колудровић, Реић Ерцеговац (2010): Morana Koludrović, Ina Reić Ercegovac, Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgovne znanosti*, 12 (2), 427–439.

Крафт (2003): Anna Craft, The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator, *British Journal of Educational Studies*, 51 (2), 113–127.

Кркљуш (1995): Slavko Krkljuš, Daroviti u školskim uslovima, *Zbornik 1*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 23–25.

Лобро (1979): Mišel Lobro, *Obrazovanje pre svega*, Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Максић (1998): Slavica Maksić, *Darovito dete u školi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Максић, Ђуришић-Бојановић (2004): Slavica Maksić, Miroslava Đurišić-Bojanović, Kreativnost, znanje i školski uspeh, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36 (1), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 85–105.

Максић, Павловић (2011): Slavica Maksić, Jelena Pavlović, Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: a qualitative study, *High Ability Studies*, 22 (2), 219–231.

Превишић (1999): Vlatko Previšić, Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica, *Napredak*, 140 (1), 7–16.

Превишић (2005): Vlatko Previšić, Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 165–175.

Стернберг (2012): Robert J. Sternberg, The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach, *Creativity research journal*, 24(1), 3–12.

Стол, Финк (2000): Luiz Stol, Din Fink, *Mijenjamo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa.

Хјуит (2001): William Huitt, Humanism and open education, *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved in November 2016 from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>

Шефер (2000): Jasmina Šefer, *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Шефер (2005): Jasmina Šefer, *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Шефер (2008): Jasmina Šefer, *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Nina S. Stojanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

CORRELATION BETWEEN STUDENTS' DIVERGENT AND ARTISTIC ABILITIES AND THEIR ROLE IN THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY

Summary: One of the goals of modern pedagogy is to create favorable conditions for students to express their creativity and to encourage schools to prepare students for social activities. Since children's creativity decreases with age, the goal of this paper was to examine whether there is a correlation between divergent thinking ability, as an indicator of creative thinking, and the estimated artistic abilities. The research was conducted on a sample of 62 sixth grade students of an elementary school in Jagodina. The assessment of divergent thinking ability was carried out through a test designed by Šefer (2000), and the evaluation of artistic skills was conducted by analyzing the visual elements in students' drawings. The research results, according to the given sample, show that there is no statistically significant correlation between students' artistic abilities and divergent abilities. The results also show that, in fact, the development of students' divergent thinking abilities cannot be seen as an indicator of their artistic abilities. The research has raised many questions; firstly, the question of validity and reliability of the instruments used for assessing students' divergent abilities and artistic abilities; secondly, the question of whether there could be any correlation between these two abilities.

Given the importance of the topic, a further research is needed in order to examine the possibilities of introducing teaching methods that can encourage students' creativity and creative expression.

Key words: artistic abilities, visual elements, divergent thinking, creativity, student.

Александра Р. Трбојевић
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Катедра за друштвене науке

УДК 371.671.046.12:3/5
371.3.:3/5
Прегледни рад
Примљен: 11. фебруара 2017.
Прихваћен: 3. априла 2017.

НОВИ МОДЕЛИ ПРЕЗЕНТОВАЊА ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У УЦБЕНИКУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Апстракт: У раду се разматра питање излагања друштвених садржаја у школском уџбенику. Константно присутан у разредној настави, уџбеник у Србији одолева притисцима других медија. Међутим, иако су бројним студијама детаљно разрађена правила конструисања његових структурних компоненти, донети стандарди квалитета и утврђено је да се уџбеником могу преносити друштвена знања и утицати на социјална понашања, садашњи уџбеници не остварују те улоге.

Циљ рада је да се прикажу нови модели презентовања друштвених садржаја који ма би уџбеник природе и друштва ефикасније утицао на усвајање и примену сазнања из корпуса друштвених наука. На теоријским поставкама развоја и учења Пијажеа и Виготског, теоријама о врстама знања и облицима учења које може да подржи уџбенички медиј, утврђени су: рецепционо-естетички модел, егземпларно-парадигматски модел и мулти-медијално-вишеизворни модел. Модели претпостављају комбинацију експозиторног и индуктивног излагања, на начин да активирањем природне радозналости ученика подстакну на откривање друштвене стварности, критичко преиспитивање и размишљање о изложеним информацијама и тако повежу школска сазнања и дечије животно искуство. Образлагањем могућности њихове примене током презентовања разних друштвених садржаја који се обрађују у уџбенику природе и друштва, показује се да он може допринети успешнијем и функционалнијем усвајању знања о друштвености света који ученика данас окружује, и оспособљавању да у том свету друштвено делује.

Кључне речи: уџбеник природе и друштва, друштвени садржаји, дидактичко-методичко обликовање странице уџбеника.

УВОД

Обележја друштва у коме ученици данас одрастају, васпитавају се и образују значајно су промењена. Савремени свет развија се у духу демократских вредности: слободе и права, правде, једнакости, али и у испољавању индивидуалности, прихватању различитости, способностима толеранције. Школа се сматра окружењем подстицајним за вештине друштвеног делова-

ња појединца (Камерон и др. 2005) и постаје одговорна не само за стицање основне образовности ученика, већ и за разумевање сложених друштвених односа и развој делатних социјалних вештина: крајњи циљ процеса образовања и васпитања нису само усвојена знања везана за програмске садржаје школских предмета, него и достизање одговарајућег нивоа социјалне компетентности који поставља друштвена заједница (Диркс и др. 2007; Зинс и др. 2004). Међутим, анализе постигнућа ученика у Србији и даље указују на недовољно висок ниво знања и умења, неразвијене нужне компетенције за даље школовање и свакодневни живот и ниску ученичку мотивацију за учење (Бауцал 2012; Бауцал, Павловић-Бабић 2010; Плут, Крњајић 2004).

Програмски садржаји предмета Свет око нас и Природа и друштво конципирани су управо на питањима упознавања друштва у коме ученик живи, његове прошлости и развоја, повезаности са другима, затим бриге о својој друштвеној средини, поштовања правила, прописа и договора, неговања културе комуникације и развијања друштвено прихватљивих начина решавања конфликта, свести о постојању различитости, њиховом уважавању и др. Реч је о наставним садржајима којима се ученици оспособљавају за разумевање свог друштвеног окружења и практично деловање у њему и као такви чине делотворно поље за функционалну примену знања (*Правици развоја и унапређивања квалитета предшколској, основној, ошћине средњеј и уметничкој образовања и васпитања 2010–2020* 2011). Међутим, у нашим школама још је дубоко укорењен традиционални наставни концепт: доминантно предавачка настава и уџбеник репродуктивног типа, окренут ка уско когнитивном аспекту а не целовитом развоју, без видљиве партиципације ученика. Јасно да такав модел у најбољем случају може формирати особу која добро познаје чињенице али није самостална, способна за повезивање и примену знања те за сарадњу с другима, није обучена за тимски рад, за преузимање одговорности, доношење одлука, препознавање и приступање решавању проблема (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020* 2012: 34). Што се тиче уџбеника, у последњој деценији констатован је бољи квалитет, о чему постоји међународно релевантна експертиза, али је указано и на низ проблема у вези са њиховом конструкцијом и дидактичко-методичким обликовањем. Једна од могућности да данашње образовање значајније и ефикасније допринесе ученичком разумевању друштвености света у коме живи и оспособи га за активно учествовање у њему јесте нова концепција уџбеника у погледу представљања сазнања из области друштвених наука. У раду смо пошли од претпоставке да уџбеник – посебно конципиран када су у питању теме из друштва, може превазићи досадашњу улогу књиге готових знања и постати интердисциплинарни медиј заснован на проблемски обликованим друштвеним садржајима, критичком размишљању, истраживању и преиспитивању информација које се уче.

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Уџбеник је у последњим деценијама предмет бројних истраживања, а значајан део усмерен је на ревидирање његове традиционалне концепције (Пешић 1998; Плут 2003; Требјешанин, Лазаревић 2001). Фокусирајући се на улоге које треба да оствари савремени уџбеник (образовну – усвајање узорка релевантних и системски организованих знања, развојну – развој мишљења и других когнитивних и метакогнитивних способности и улогу социјалне интеракције), напушта се ригидна подела на основни текст и дидактичко-методичку апаратуру. Уместо тога, траже се конструкцијска решења којима ће две главне компоненте структуре – систем основног текста и систем дидактичко-методичке апаратуре, бити међусобно прожете тако да активирају смислено учење, подстакну когнитивни развој и остваре ефективну комуникацију (Богавац 2009; Ивић и др. 2008).

Пут до могућих решења води од познавања карактера садржаја, односно познавања које информације могу бити изложене системом вербалне нарације, које се могу проблематизовати, откривати, елаборирати, преко адекватног избора деловања на емоционалну сферу код ученика, до избора поступака којима ће се развијати боље разумевање, успешно учење и самосталан истраживачки рад (Шпановић 2008: 131). Када говоримо о садржајима из корпуса друштвених наука, треба истаћи да је реч о сазнањима која су сложена, променљива и контекстуална, за чије усвајање је потребно активирати природну радозналост ученика и наставом подстицати откривање, преиспитивање и размишљање о информацијама, као и повезивати школска знања са животним искуством (Пешикан 2003; Пешикан, Антић 2009). У том смислу, приликом презентације друштвених садржаја уџбеник треба да усмерава ученике на критичко разматрање, да подстиче излагање личних искустава у решавању друштвених питања, да мотивише ученика да се укључује у активности свог друштвеног окружења и тако омогући усвајање знања и формирање ставова и уверења која обележавају модерно друштво (Трбојевић 2014). Своју улогу да допринесе когнитивном развоју уџбеник треба да оствари кроз интеракцију, подстакнуту и вођену начином излагања градива, за коју је одговорна одрасла особа (аутор уџбеника), при чему се кључне промене когнитивног развоја морају истовремено посматрати кроз процес индивидуалне конструкције или кроз процес ко-конструкције (Бауцал 2003: 518). Пијаже је сматрао да индивидуална конструкција нових когнитивних структура може бити убрзана или успорена, у зависности од тога у којој мери социо-културно окружење (уџбеник) у коме се дете развија подржава процес конструкције (Пијаже 1983). У својим теоријским радовима Виготски истиче формативну улогу социјалних интеракција, посебно асиметричну интеракцију дете–одрасли, чак и када је она присутна индиректно, у нашем случају путем уџбеника и дијалога са текстом. Иако асиметричност указује да дете (ученик) и одрасла особа (аутор уџбеника) као партнери нису једна-

ки, управо асиметрија размену чини развојно подстицајном: одрасли воде и обучавају дете, а функција која се том приликом изгради постаје власништво детета (на пример, појмови, вештине). Дакле, ако уџбеник посматрамо као специфично дизајнирано окружење од чије структуре и начина обликовања садржаја зависи да ли ће се и у коликој мери покренути процес учења, онда су његови аутори директно одговорни да ученике успешно воде до вишег степена когнитивног развоја (Виготски 1983).

Разматрајући учење и развој који се одвијају током асиметричне интеракције, Б. Гонтхиер-Пешић говори о блиској зони развоја (*la zone proximale de développement*) за коју је једна од тежишних тачки *cognitive matching* – когнитивно усклађивање (Гонтхиер-Пешић 2009). Када је у питању представљање друштвених садржаја у уџбенику, ово теоријско схватање посебно је применљиво у домену постављања проблема: проблем постављен детету никад није само когнитиван него и друштвени, односно шире, процес когнитивног развоја не може да почне без нужности решавања једног проблема у датој друштвеној ситуацији која захтева учење и реорганизацију постојеће когнитивне структуре – да би се појединац могао прилагодити новим животним условима који су за људско биће неопходно друштвени (Гонтхиер-Пешић 2009: 490). Аспект когнитивног усклађивања морао би пажљиво да се сагледава током осмишљавања уџбеника. Аутори би морали бити способни да процене шта је блиска зона развоја за ученике одређеног разреда, да у складу са тим дизајнирају уџбенички текст, али и да током презентације садржаја интервенишу управо у том развојном подручју. У том контексту, уџбеник може да истакне низ прецизних и једноставних упутстава, да пружи разрађену, честу помоћ у мањим корацима, да понуди прегледне шеме уз издвајање битних својстава појмова и релација, обезбеди континуирани *feedback* (Пешић 2007). Оваква уџбеничка решења, иако се разликују по комплексности, остварују функцију коју Осубел назива *ideational scaffolding*, идејним скелам за кретање кроз текст.

Када се говори о врстама знања, релевантна литература (у којој су, осим теоријских, истакнути и емпиријски налази анализе разних уџбеника – посебно из друштвених дисциплина) упозорава на то да су у постојећим уџбеницима углавном присутна декларативна знања¹, по неким ауторима именована као „знања да” се нешто уради (*knowing that*²). Реч је о знањима формираним на основу информација изложених у лекцијама и најчешће су инертна (Ивић и др. 2008). Насупрот њима, у уџбенику се може говорити и о знањима „како да” се нешто уради (*knowing how*). Ова знања имају динамичку природу и односе се на процедуре употребе неке вештине. Коначно,

¹ Релевантна литература помиње и врсте знања под именом семантичка, процедурална, као и поделе на апстрактна и конкретна, генерална и специфична, епизодичка и кондиционална (прим. аут.).

² Подела на врсте знања преузета из: Woolfolk, A. (2004): *Educational psychology*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

у уџбенику је могуће подстицати и усвајање такозваних „знања када и како да” се нешто уради (*knowing when and why*), односно кондиционалних знања, јер осим општих чињеница и начина њихове примене, значајна је и процена када и зашто је у решавању презентованог друштвеног проблема (конфликта, задатка или постављене ситуације) потребно употребити баш одређену процедуру (облик понашања, решења, одговора).

У посматрању облика учења које уџбеник може подржати, аутори типичним уџбеничким учењем одређују смислено-рецептивно-декларативно учење (Аусубел 1968; Ивић 1976; Пешић 1998). Д. Плут конкретизује да су предности уџбеника у његовим могућностима да се градиво успешно структурира (хоризонтално и вертикално), док се истовремено у уџбенику најсистематичније гради област и ученик најбрже кроз њу проводи. При томе, начином излагања садржаја уџбеник треба да обезбеди вођено откривање: одрасли као експерт диктира шта и колико се учи, шта је битно а шта није и тиме скрађује лутање које би било неизбежно када би дете само пробијало пут (Плут 2003: 131).

Моделе презентације друштвених садржаја утемељили смо и на теоријским ставовима о метакогнитивним знањима (Виготски 1983), за која аутори сматрају да се интензивно развијају управо на млађем школском узрасту. Теорију наставе као потпомогнуте делатности – *assisted performance* (Тарп, Галимор 1988) Ј. Пешић види као инспиративну за проблематику обликовања информација у уџбенику и указује да начини моделовања и когнитивног структурисања текста могу бити веома применљиви на уџбеник (Пешић 1998: 154). Током излагања друштвених садржаја треба јасно сугерисати метакогнитивно вођење кроз проблем: вербализовати не само проблем, него и стратегију његовог решавања, логику свега што ће уследити, најавити друге сличне проблеме и информације и повезати их по сличностима и разликама. На тај начин се метакогниција, као знање о сопственим когнитивним процесима и продукцима, изграђује од идентификације ситуација у којима ученик свесно и намерно чува информације које му могу бити корисне у будућности, преко задржавања и употребе информација која могу бити од користи у решавању актуелног проблема, до овладавања способностима намерног и систематског претраживања нових информација које би могле бити од помоћи у решавању сличних проблема (Флавел и др. 2002; Флавел 1976).

Познавање теорија комуникације значајно је за скоро сва питања која покреће презентовање садржаја у уџбеничкој продукцији. Осим што има важну социјализаторску улогу у развоју, уџбеник је преносилац експлицитних и имплицитних порука и као такав комуницира са корисницима. Елементи којима комуницира уџбеник нису само речи, него и остали паралингвистички феномени (текст, слика, схема, посебно обликовани задаци, проблеми, питања у уџбенику). Ако се градиво у уџбенику обликује тако да они изазову повратну информацију уобличену у било каквој измени понашања ученика, већој заинтересованости, активности, онда је постигнута динамика

примања и давања информација, те се може говорити о кругу повратних веза које циркулишу између реципијента и уџбеника, те се остварује циркуларни приступ. Једном од могућности остваривања успешне комуникације са корисницима сматра се стваралачки приступ уџбеничком тексту (Шпановић, Ђукић 2006: 216). Презентовањем садржаја на начин позивања на претходна знања и искуства, анализирања чињеница и узрочно-последичних веза међу њима, истраживања сродних примера у свакодневном животу, потврђивања или оповргавања изложених чињеница – ученик се активира, текст остварује већу употребну вредност, а сам уџбеник постаје комуникативнији.

ПРЕЗЕНТОВАЊЕ ДРУШТВЕНИХ САДРЖАЈА У УЏБЕНИКУ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

У осмишљавању модела презентације друштвених садржаја заступали смо идеју да је систем основног текста потребно дидактички обликовати на начин прожимања елементима дидактичко-методичке апаратуре, на пример: мотивационим питањима, провокативним животним ситуацијама, подсетником на претходно стечена знања која су битна за усвајање нових, допунским текстом који проширује дати фонд информација, закључцима, изводима, библиографским подацима и друго. При томе је важно не губити из вида природу научне области, дакле обележја друштвености, као ни узрасне карактеристике ученика разредне наставе. Успостављени теоријски оквир образложен у првом делу рада дозвољава да се на смислено-рецептивном и смислено-откривалачком учењу декларативног и процедуралног типа утемеље следећи модели презентације друштвених садржаја у уџбенику: рецепционо-естетички модел, егземпларно-парадигматски модел и мултимедијално-вишеизворни модел.

Рецепционо-естетички модел

Рецепционо-естетички модел презентације друштвених садржаја у школском уџбенику заснован је на постулатима теорије рецепције³. „Увођењем односа текст–читалац као прималац садржаја (лат. *receptio* – примање, прихватање) маркирана је промена парадигме која се огледа у помаку од естетике описивања и приказивања ка естетици рецепције” (Гајић 2004: 109). Са аспекта херменеутике, рецепција се остварује једино током херменеутич-

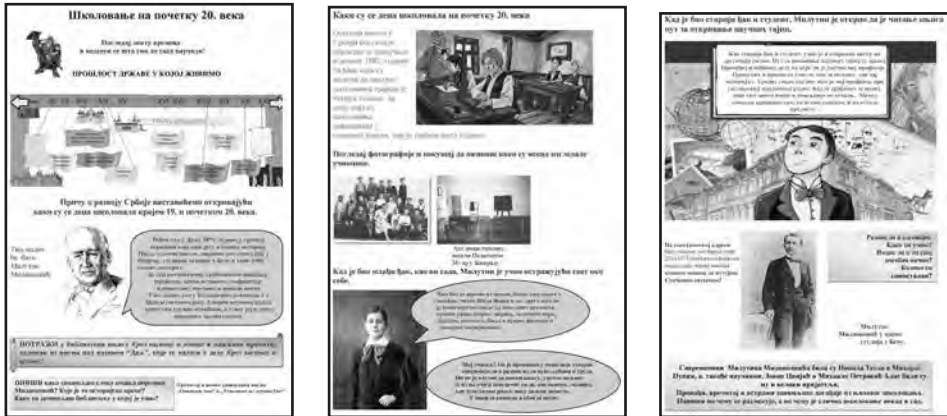
³ Настала у оквирима књижевности, теорија рецепције свако књижевно дело (текст) посматра као носиоца порука одређених информативних, естетских и етичких вредности, али и подстиче читаоца на вредновање и вредносне судове који не налазе објективност само у материјалном корелату, већ и у личном искуству, рационалном и доживљајном моменту у приступу тексту (прим. аут.).

ке ситуације (однос два субјекта у комуникацији) и херменеутичког задатка (задатак разумевања, тумачења, анализирања, постављања питања о тексту и себи). Реч је заправо о примању порука из текста, њиховом тумачењу и вредновању које се одвија на различитим нивоима комуникације – почетна комуникација је ниво рецепције првих утисака, на другом нивоу започиње декодирање текстуалног кода (реципијент активира свој код и идентификује информације текста), док се на трећем укључује вредносни контекст прочитаних порука (Росандић 1988). За осмишљавање начина на који се излажу друштвене теме у уџбенику, важан је још један елемент теорије рецепције, а то је „хоризонт очекивања” (Јаус 1982). Реч је о томе да реципијент сваки нови текст прима у односу на раније прочитане, то јест, реч је о његовој спремности да на основу претходног искуства прихвата, тумачи и вреднује информације новог текста. Фокусирајући се на тематику нашег рада, хоризонт очекивања представља наговештаје којима се читалац (ученик) усмерава на одређен начин рецепције, односно најављује се оно што ће се у тексту излагати. Тежиште представља директни однос текст–ученик (у коме се мора одразити активна комуникација), а градиво се посматра као естетички проблем који се у том односу декодира. Дакле, деловање градива (текст уџбеника) условљено је и кроз деловање писања (начини излагања садржаја) и кроз деловање рецепције ученика (естетички пријем), а биће успешније уколико аутор уџбеника презентује градиво како у складу са природом области (област друштвених наука), тако и у складу са когнитивним могућностима реципијената (ученици разредне наставе). Наведени елементи теорије рецепције уграђени су у наш модел и повезани су са естетичком димензијом. Управо друштвени феномени⁴ подразумевају важну поруку „да се на исту људску потребу може одговорити на безброј начина – који ће бити изабран зависиће од социокултурних и историјских услова, друштвених околности и индивидуалних особености и мењаће се у различитим временима” (Пешикан 2003: 81). При томе се од њих такође очекује да развијају способности за критичко опажање и естетско доживљавање и утичу на процену естетско-вредносних ставова и понашања.

Изложићемо пример странице уџбеничког текста по рецепционо-естетичком моделу.

⁴ Пешикан (2003) друштвеним феноменима сматра, на пример, друштво и његов развој, друштвене групе и њихова правила, друштвене институције (држава, закони) и др. (прим. аут.).

Слика 1. Изглед страница уџбеника за лекцију *Школовање на почетку 20. века*.



Одабрана је програмска целина *Осврћ уназад – прошлости* (четврти разред), а лекција⁵ именована као „Школовање на почетку 20. века”. Након истицања наслова, повезивање са претходно наученим садржајима обезбеђује лента времена, допуњена централним појмовима који обележавају одређене периоде⁶ и сличицама (утврђења, средњовековног замка, града из 19. века, модерне зграде). Ученик се подсећа на историјско време стварања Србије и сигнализирају се векови који обележавају најзначајније историјске догађаје. Потом се јасно усмерава на циљ лекције, а то је школовање у новоствореној модерној Србији на размеђу деветнаестог и двадесетог века. Према ставовима Виготског да је за успех процеса учења неопходно успостављање интеракције између детета и одраслог којом би се дете успешно водило до вишег степена когнитивног развоја (Виготски 1983), процес рецепције покренут је приповедањем у „ја-форми” (нарација у првом лицу јединине). Личност која излаже градиво је сам научник, а како би се прича „сместила” у временски и просторни оквир, ученици се прво упознају са његовим биографским подацима. Покретање емотивно-мисаоних реакција при учениковој рецепцији текста обезбеђује се позивом ученику да прочита одломак писма под називом „Дал”, у коме су изложена аутобиографска сећања на прве облике учења у библиотеци породичног дома. У директном односу текст–ученик подстакнута је активна комуникација, а од читаоца се тражи да замисли,

⁵ Лекција: „Функционална целина (лекција) садржи структуралне компоненте: основни текст и дидактичку апаратуру (издвојене кључне речи, примере, налоге, резиме лекције, илустрације – слике, схеме, мапе, графиконе и сл.)”, према: *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и уџбеништво о њиховој употреби*, Национални просветни савет, 2010.

⁶ Визуелно су у питању различито обојена поља са називима „Владавина Стефана Немање”, „Србија постаје краљевина, а црква самостална”, „Косовска битка” и др. (прим. аут.).

описе и искаже свој доживљај. Следе основне информације којима уџбеник саопштава оно што је о школовању на почетку 20. века потребно научити. Текст прате прикладне илустрације и фотографије⁷ чија је улога да визуализују садржај: изглед школа и учионица у далеко историјско време. Причу о томе како се некада учило наставља Милутин Миланковић. Комуницира са учеником изговарајући одломке из текстова о основној школи и учитељу, којима се промовишу свевременске врлине просветног радника⁸, али и вечита дечија знатижеља, потреба за игром и откривањем која такође поучава⁹. Истиче се како стилове учења временом мењамо, па Милутин Миланковић као студент има другачију поруку: читање књига је пут за откривање научних тајни¹⁰. Потребно је указати на питања која прате комуникацију, а подстичу ученика да размисли који су његови посебни когнитивни стилови (Како ти учиш? Имаш ли и ти свој посебан начин? Колико си у томе самосталан?). Такође, излагање у уџбенику проширено је позивом научника на занимљиво путовање у васиону, на које ученик може поћи кликом на наведену електронску адресу и упознати планете Сунчевог система, посматрати њихову ротацију око Сунца, пратити проток времена и др.¹¹. На крају лекције ученик се упознаје са савременицима Милутина Миланковића, како онима са којима је делио само исто време (Тесла, Пупин), тако и онима са којима је био колега на Београдском универзитету и близак пријатељ (Џвијић, Петровић). Ученици треба да истраже занимљиве податке о школовању ових личности и да на основу свега изнетог закључе о сличностима и разликама школовања некад и сад. На овај начин, после етапе примања порука из уџбеничког текста, њиховог тумачења на нивоу првих утисака, као и декодирањем текстуалног кода у смислу доживљених и оживљених значења, обезбеђује се и трећи комуникативни ниво текста – вредносни контекст прочитаних порука, односно садржаја лекције (Росандић 1988). Тежиште лекције усмерено је управо ка вредносним елементима наведених одломака. Примерима упорности коју

⁷ Илустрација учионице некада преузета је из уџбеника Ковачевић, Бечановић (2006): *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Клетт; фотографије преузете са сајта www.pedagoskimuzej.org.rs

⁸ „Он је пронашао у мени моје стварне способности и развио их са пуно љубави и труда. Он ме је научио да ценим књигу, упутио ме како се из ње учи и осведочио ме да, као самоук, лаганим, али темељитим радом могу далеко dospети...” (Миланковић 2008: 197).

⁹ „Чим бих се вратио из школе, бацао сам књиге у запећак, читао Жила Верна и све друго што ме је више интересовало од школских предмета, правио разне збирке: марака, челичних пера, лептира, инсеката, биља и вршио физичке и хемијске експерименте” (Ибид: 195).

¹⁰ „Пронађох и набавих дела на која ме је упутио мој професор. Прикупих и приписах учисто, као за штампу, сав тај материјал. Урадих скоро све оно што је мој професор при састављању предавања радио. Кад се пријавих за испит, знао сам много више и темељније но остали... Метод самоука применио сам, са истим успехом, и на остале предмете” (Ибид: 216–217).

¹¹ Реч је о програму Solar System („мали програм за опуштање”), у коме се симулира ротација у Сунчевом систему, а слободним избором корисник може да прати кретање одређене планете (прим. аут.).

је научник показивао приликом учења и трагања за научним сазнањима и порукама да нема успеха без великог рада и одрицања, у лекцији уџбеника се истиче учење у духу поверења у сопствене снаге и сазнајне моћи и утиче на формирање научног погледа на свет. Сматрамо да је ово једна од могућности да уџбеник презентацијом садржаја на начин естетске рецепције књижевног текста изврши утицај на усвајање универзалних, свевремених вредности материјалног, духовног и моралног реда на којима је потребно истрајати васпитавајући и образујући нове генерације (Трбојевић 2010: 90).

Егземпларно-парадигматски модел

Егземпларни модел¹² уводи се у наставу са тежњом редукције дидактичког материјализма и енциклопедизма програмских садржаја и, са друге стране, да би се његовом применом допринело осамостаљивању ученика у процесу учења (Банђур 2001). Термин узоран (лат. *exemplaris, exemplum*) дефинише оног који „служи као пример, за похвалу, служи као модел” (Клајн, Шипка 2010) и указује на такво обликовање наставе у којој ће се на основу узора самостално усвајати нови садржаји. Реч је о моделу у коме се уџбеник фокусира на неколико типичних, односно за одређено научно подручје репрезентативних тема (делова градива), представљајући их на егземпларан начин, који онда постаје узор за самостални рад. По усвојеном моделу ученик самостално решава аналогне садржаје, односно на основу мањег броја чињеница (егземплара) формира опште концепте, расуђује и остварује генерализацију. Током тих процеса остварује се повећана мисаона активација, подстиче се (релативно) независно учење и развијају индивидуални интелектуални потенцијали.

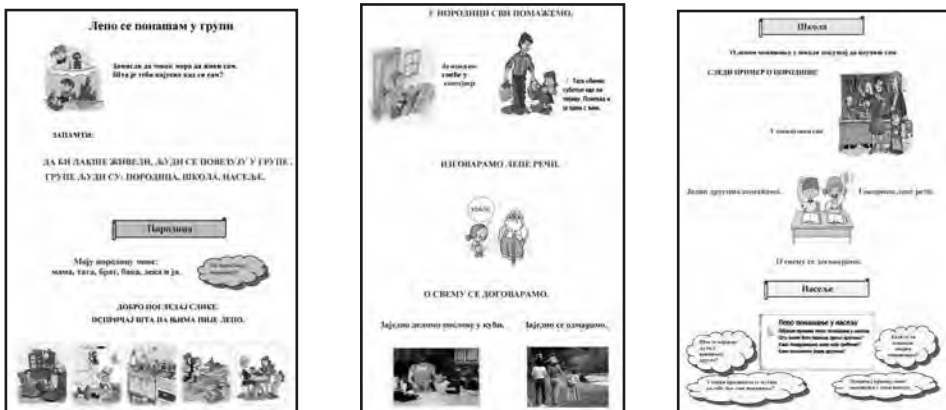
За образложење егземпларно-парадигматског модела у раду се ослањамо на постулате теорије наставе као потпомогнуте делатности (Тарп, Галимор 1988) и моделирања у процесу учења и поучавања. Ако експлицира моделе понашања, подстиче технике и стратегије мишљења, решавања проблема и друго, уџбеник може да утиче на модел когнитивног функционисања ученика: „Рад по узору (моделу), дешава се током заједничке активности коју креира и води одрасли (аутор уџбеника), компетентнији учесник интеракције, с циљем да понашање модела буде интернализовано у интрапсихички стандард за вођење и евалуирање властите активности” (Пешић 1998: 154). Током рада из уџбеника на егземпларним садржајима, ученик не усваја само садржај, него и модел понашања (методолошки, мисаони, технички) и тако стиче искуство за следећу етапу – самосталне активности на аналогним садржајима које ће усвајати по приказаном моделу, узору, парадигми. Може се рећи да је реч о аналогiji, „пресликавању (енгл. *mapping*)

¹² У литератури се препознаје и као парадигматски (лат. *paradigma* – изузетно битно, пример за углед).

с предмета и односа на неком непознатом подручју (основа) на предмете и односе у подручју које се жели спознати (циљ). При том треба водити рачуна да аналогни садржаји који се самостално истражују не буду подведени под садржаје из примера (егземплара, основе), већ морају задржати своју специфичност. У супротном би се могла догодити дословна сличност, која спутава самоиницијативу и стваралаштво. Потребно је још упозорити на то да при осмишљавању егземпларно-парадигматског модела аутор уџбеника има пред собом важан задатак избора аналогнија. „Да би могао оцијенити неку аналогнију, човјек је се мора прво досијетити” (Стевановић 2003: 305), зато се досећање мора продубити до мере да произведе праве аналогније, за шта није довољна само површинска структура, већ добро познавање како обележја садржаја, тако и когнитивних могућности реципијената.

Успостављање егземпларно-парадигматског модела у уџбенику могуће је на разрешењу оних друштвених питања са којима се ученик у животу често сусреће, а искуствено још нема одговарајући упоришни модел за његово решавање. То су програмске теме о појединцу и другима, одговорном односу према себи и другима, групама и правилима понашања у њима, празницима и прославама, дечијим правима, коришћењу различитих извора информација, поимању прошлости, и др. Иако се сматра да је егземпларни наставни модел тешко остварљив у првом разреду, предлажемо да се садржаји о значајним датумима егземпларно изложе и у уџбенику за овај узраст. Изложићемо пример странице уџбеничког текста који је заснован на егземпларно-парадигматском моделу.

Слика 2. Изглед странице уџбеника за лекцију *Лето се понашам у групи*



Модел је садржином прилагођен ученицима првог разреда¹³, а лекција је именована називом „Лепо се понашам у групи”. Основни текст претежно је дат сликовно, језичке формулације су једноставне, кратке, а упутства конкретна. Намера је да се, на примеру понашања у породици које доприноси бољем и лепшем заједничком животу, ученик уведе у самостално учење аналогних садржаја о понашању у школи и насељу.

Подстицајно питање, које ученика треба да мотивише на размишљање, формулисано је као *Замисли да човек мора да живи сам*. Стрип-сличица¹⁴ на којој дечак размишља о пустињаку на пустом острву треба да допринесе изграђивању става да је човек друштвено биће које не може да опстане без других људи. Основна информација објашњава да нам је повезивање у групе потребно да бисмо лакше живели, а затим су те групе и именоване као породица, школа¹⁵ и насеље. Страница уџбеника наставља се егземпларом понашања у породици. Аутор се читаоцу обраћа у првом лицу и саопштава ко чини породицу. Након одређења састава породице, сликама су илустровани примери ружног и неприхватљивог понашања (скакање дечака по намештају, неуредна дечија соба, кухиња пуна неопраног суђа), који су одабрани јер су блиски ученичком искуству. Следи реченица *У њородици сви њомажемо*, коју прате сликовни и текстуални примери одговарајућих процедура и поступака лепог понашања у породици („Износим смеће у контејнер”, „Идем са татом у набавку”), а затим је посебно истакнуто да у породици изговарамо лепе речи и о свему се договарамо. Следећи теоријске ставове да текстови који се излажу у уџбенику треба да наводе на процедуре којима задовољавамо правила, као и примере и непримере понашања која су прихватљива за функционисање одређених друштвених група како би оне опстале (Пешикан 2003), издвојене су три основне поставке – међусобно помагање, међусобно лепо опхођење и међусобно договарање. На обрасцима ових примера заснована је обрада аналогних садржаја: школе и насеља као друштвених група у којима се живи. У уџбенику се експлицира: „О лепом понашању у школи покушај да научиш сам”. У додатном боксу са стране истиче се да „Бонтон значи лепо понашање”, а одмах затим упућује да је у даљем учењу потребно следити пример лепог понашања у породици. Сликком на којој је представљен сусрет првака са учитељицом, ученику се сугерише да у школи није сам – са њим су његова учитељица и његови другови. Зато су важне лепе речи, договор и међусобно помагање.

¹³ Програмска целина Групације људи у окружењу и моје место у њима: породица, рођаци, суседи, вршњаци, суграђани... (прим. аут.).

¹⁴ Слика преузета из уџбеника Маринковић, Марковић (2007): *Чиианка за њрви разрег основне школе*, Креативни центар.

¹⁵ Иако смо у досадашњем делу рада групе ученика у школи одређивали као „одељење”, овде као друштвену групу наводимо „школу” – придржавајући се званичног наставног плана и програма.

Страница уџбеника завршава поднасловом „Насеље”. Такође по узору на садржаје лепог понашања у породици, ученик је упитан о томе како се остварује међусобно помагање, договарање и опхођење између становника насеља¹⁶. У посебним облачићима, размишљања се наводе у два правца: шта те љути у твом и понашању других у насељу, а шта је оно чиме се поносиш или подржаваш у понашању других. Усмеравањем ученика на процедуре употребе вештина понашања, покреће се динамичка природа друштвених знања (знања „како да”), те она као лично проживљена и конкретно ситуациона могу да послуже као „узица присећања која се позива у случајевима недостатка семантичких знања” (Плут 2003: 110). Тако усвојена друштвена знања могу постати оперативна и у пракси.

Мултимедијално-вишеизворни модел

Утемељење мултимедијално-вишеизворног модела представљају нове когнитивне теорије мултимедијалног учења¹⁷, према којима се смисаоно учење дешава ако ученик ангажује низ когнитивних процеса: избор одговарајућих речи за прераду у вербалној меморији, избор релевантних слика за обраду у визуелној меморији, организацију изабраних речи у вербалном моделу, организацију изабраних слика у ликовном моделу и интеграцију вербалне и сликовне представе са предзнањем (Мајер, Морено 1998).

Следећи теоријске поставке да главно средство мултимедијалне презентације наставних садржаја представља упутство које води до материјала који ученика мотивишу и активирају у изградњи нових знања (Сорден 2012, 2005), у осмишљавању модела смо посебно водили рачуна о питањима којима се провоцира дечије интересовање и наводи на самосталне истражујуће активности, при чему изборима можемо деловати на емоционалну сферу и пробудити радозналост за учење друштвених садржаја.

У мултимедијално-вишеизворном моделу уџбеник остварује улогу агенса који ступа у интеракцију са учеником и константно га упућује на друге изворе¹⁸, у оквирима њихове медијске предности: текст, слика, говор, звучни или визуелни ефекти (Шпановић 2005). У уџбенику разредне наставе теме као што су: људска насеља, њихов развој и начини функционисања, дру-

¹⁶ „Објасни правила лепог понашања у насељу. Шта значи кад си пажљив према другима? Како поздрављамо људе које срећемо? Како помажемо једни другима?” (прим. аут.).

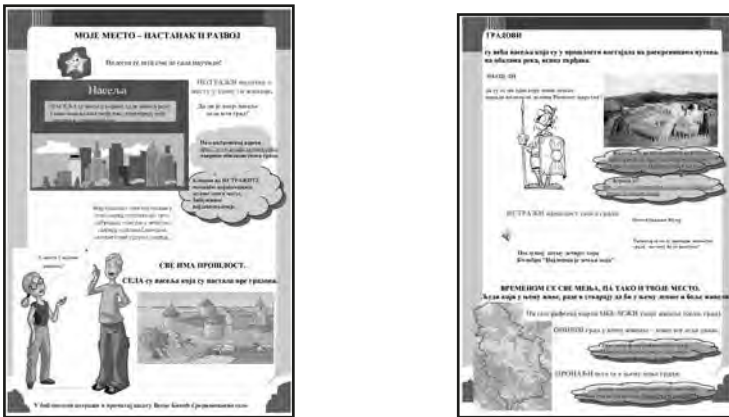
¹⁷ Једна од њих је когнитивно-афективна теорија учења са медијима, по којој управо мултимедија подржава начин на који људски мозак учи (Мајер, Морено 1998): процес учења одвија се док ученик од слика и речи изграђује менталне представе – слике могу бити у било ком графичком облику, укључујући илустрације, фотографије, анимације или видео, а речи изговорене или написане (прим.аут.).

¹⁸ Уз уџбеник, те изворе могу чинити: приручници, речници, енциклопедије, дечији листови и часописи, разни књижевни, историјски, научно-популарни и други текстови, наставни листови, апликације, тематске графофолије, дијапозитиви, дијафилмови и филмови, програмирани материјали, мултимедијални ЦД-ромови и др. (прим. аут.).

штвене организације, развој друштва, људска занимања, комуникација међу људима, знакови и медији који у њој посредују – посебно је важно обликовати уз укључивање мултимедија и вишеизворних склопова. Уџбеник прво треба да експлицира основне информације, а потом дизајнира задатке даљих самосталних активности, током којих се ученици индивидуално усмеравају на истраживање постављених проблема – бирају између понуђених извора и медија и на тај начин исказују самосталност и иницијативу. У последњој етапи следи повратак у уџбеник и његово вођење кроз експликацију поступака који су довели до новог сазнања, као и представљање резимеа – закључака.

Изложићемо како би се наставни садржај о насељима некад и сад могао презентовати мултимедијално-вишеизворним моделом.

Слика 3. Изглед страница уџбеника за лекцију *Моје место – настајанак и развој*



Лекција започиње подсећањем на појам насеља, а затим су презентоване и текстуална и сликовна информација. Испод текста постављена је слика на којој преовладавају стамбене зграде, а бочно су истакнути: налог („Потражи податке о месту у коме ти живиш”) и питање („Да ли је твоје насеље село или град?”). Потом уџбеник упућује читаоца да направи виртуелни обилазак свога града¹⁹, а када је визуелно назначено географско простирање места у коме ученик данас живи, даљи текст усмерен је на димензију прошлости. Одабрали смо директно обраћање читаоцу и реализовали га кроз дијалог

¹⁹ „На електронској адреси <https://www.google.rs/maps/place/> можеш једним кликом да упознаш најзначајније делове свога места. Кликни на *Истражишице*, а онда забележите оно што сматрате најзначајнијим.”

девојчице и дечака²⁰, у коме се експлицира да све има прошлост²¹ и поста-вља проблемско питање („Имају ли и места у којима живимо прошлост?“). У наставку се страница диференцира на два дела: са једне стране се текстом и сликом презентују села у далекој прошлости, а са друге стране се исто чини за градове. Када су у питању села, вишеизворност смо обезбедили линком ка библиотечком медију²², а када су у питању градови, определили смо се да истраживање прошлости усмеримо проблемским питањем²³ и ученика мотивишемо стрип-илустрацијом римског ратника који позива на виртуелни обилазак Царичиног Града²⁴. Током петоминутног видео записа ученик разгледа овај град из прошлости, при чему визуализација потпомаже изградњу менталних представа и тако омогућава успешније учење (Трбојевић и др. 2015), а затим се ученик позива да самостално истражи прошлост свога града: линкови упућују на музеј, разговор са старијим, или значајним личности-ма свога места, а онда иконица звучника води ка музичком медију. На страници се затим експлицира да се временом све мења, чиме ученика уводимо у садашње време и развој његовог места. Намера је да се прича о месту, започета на почетку лекције, из општег плана (на врху стране од ученика се захтевало да на Google-мапи погледа своје место из шире перспективе) преведе на појединачан и конкретан – због чега се ученик усмерава на географску карту Србије²⁵, са задатком да опише данашњи изглед места у коме живи (у реализацији се предлажу извори као што су фотографије, књиге, часописи или електронске адресе). Да би се информисали о новостима из живота свога места, ученици се упућују на мултимедијалне презентације градова на Интернету²⁶. Тако би се, на пример, виртуелно могла „посетити“ седница Скупштине града, прочитати записник или одлука о изградњи нових или реконструкцији постојећих установа и објеката у месту (улица, школа, паркова, пијаце, спортских терена, базена и др.), те се тако заокружује прича о његовој прошлости и развоју.

²⁰ Илустрација девојчице и дечака преузета из уџбеника Ковачевић, Бечановић (2006): *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Клетт.

²¹ „Моју прошлост чине мој полазак у први разред, прослава мог петог рођендана, први дан у четвртом разреду, прослава Савиндана, школске славе у другом разреду“ (прим. аут.).

²² „У библиотеци потражи и прочитај књигу Весне Бркић *Средњовековно село*“ (прим. аут.).

²³ „Знаш ли да су се на простору наше земље некада налазили делови Римског царства?“ (прим. аут.).

²⁴ Царичин Град (Justiniana Prima), археолошки локалитет из 6. века (налази се 7 км од Лебана и 30 км од Лесковца), представља један од највећих и најзначајнијих византијских градова у унутрашњости Балкана; http://sr.wikipedia.org/wiki/Царичин_Град (прим. аут.).

²⁵ Задатком „На географској карти обележи твоје насеље (село или град)“, утиче се на умеће просторне оријентације и изградњу картографске писмености (прим. аут.).

²⁶ „Пронађи шта се ново гради у твом месту. Посети званичну Интернет-презентацију, на пример: <http://www.sombor.rs/>“ (прим. аут.).

ЗАКЉУЧАК

Школа је данас опредељена да подстиче учење током којег ће ученик не само усвајати друштвена знања, него ће се током тог процеса плански деловати на развој социјалних вештина, позитивних понашања, изградњу ставова и уверења која обележавају модерно друштво. У раду је фокусирано питање дидактичко-методичког обликовања уџбеника за млађи школски узраст у коме се излажу друштвени садржаји. Реч је о садржајима који су веома специфични, како због природе самих друштвених појмова – чије формирање започиње обрадом самог појма, општих идеја које леже иза друштвених феномена (Пешикан 2003), тако и због когнитивних способности ученика које су у овом развојном добу већином ослоњене на емпирију. Следе се ауторски ставови о уџбенику који афирмише подршку учењу кроз развој система применљивог знања и понашања (Којаниц 2007; Мајер 2008; Реинц, Вилкенс 2009; Хус 2013) и оспособљавање ученика за самообразовање (Донсон 2002; Шпановић 2005) и по којима се нови концепт уџбеничке структуре утемељује на епистемиологији конструктивизма, когнитивизма и социо-културног развоја (Пешић 1998; Лазаревић 2003; Плут 2003; Хуторској 2005). Утврђени су модели уџбеничког излагања садржаја из корпуса друштвених наука за које сматрамо да би значајно поспешили процес њиховог усвајања и ученичка знања усмерили ка суштинском разумевању и примени. У моделима се садржаји презентују као смислено повезан материјал са којим ученик успоставља потенцијално смислени однос: наглашавајући постојеће друштвене појмове са којима ће нови бити у вези, уџбеник стално „уезује” старе и нове идеје, чиме се подстиче њихова интеграција у више когнитивне структуре (Стенли 1998). Рецепционо-естетички, егземпларно-парадигматски и мултимедијално-вишеизворни модел друштвене садржаје презентују на начин проблематизације, вођеног откривања, критичког размишљања, истраживања и вишеизворног преиспитивања информација које се уче – чиме је пружен практичан допринос унапређењу улоге уџбеника разредне наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Антић (2009): Слободанка Антић, Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета, *Иновације у настави*, 4, Београд: Учитељски факултет, 25–39.
- Аусубел (1968): David Paul Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York and Toronto: Holt, Rinehart & Winston.
- Банђур (2001): Вељко Банђур, *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*, Београд: Учитељски факултет у Београду.

Бауцал (2012): Александар Бауцал, *Кључне компетенције младих у Србији у ПИСА 2009 оцлегалу*, Београд: Министарство просвете Републике Србије и Институт за психологију.

Бауцал (2003): Александар Бауцал, Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: да ли и Пијаже и Виготски могу бити у праву?, *Психологија*, 36 (4), 517–542.

Бауцал, Павловић-Бабић (2010): Александар Бауцал, Драгица Павловић-Бабић, *ПИСА 2009 у Србији: први резултати. Научи ме да мислим, научи ме да учим*, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и Центар за примењену психологију.

Богавац (2009): Драгана Богавец, Структура уџбеника у функцији трајних и применљивих знања, *Иновације у настави*, 4, 50–55.

Виготски (1983). Лав Семјонович Виготски, *Мишљење и говор*, Београд: Нолит.

Гајић (2004): Оливера Гајић, *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси или Како особини ученика да у настави књижевности самостално доживљава, критички мисли и ствара*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Гонтхиер-Пешић (2009): Бранислава Гонтхиер-Пешић, Друштвено-историјски приступ когнитивном развоју, *Настава и васпитање*, 4, 479–498.

Диркс, Трет, Вирсинг (2007): Melanie A. Dirks, Teresa A. Treat, V. Robin Weersing, Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence, *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347.

Ђорђевић (1997): Јован Ђорђевић, Диференцијација и типологија уџбеника, *Вредности савременог уџбеника I*, Ужице: Учитељски факултет, 40–47.

Zins, Bloodworth, Weissberg, Walberg (2004): Joseph E. Zins, Michelle R. Bloodworth, Roger P. Weissberg, Herbert J. Walberg, The scientific base linking social and emotional learning to school success, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 191–210.

Ивић, Пешикан, Антић (2008): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Општински стандарди квалитета уџбеника: водич за добар уџбеник*, Нови Сад: Платонеум.

Ивић, Пешикан, Антић (2003): Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију & УНИЦЕФ.

Јаус (1982): Hans Robert Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception (Theory and History of Literature)*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Џонсон (2002): Elaine V. Johnson, *Contextual Teaching and Learning*, Thousand Oaks, California: Corwin Presss, Inc.

Клајн, Шипка (2010): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Ковачевић, Бечановић (2006): Винко Ковачевић, Бранка Бечановић, *Природа и друштво за четврти разред основне школе*, Београд: Клетт.

Којаниц (2007): László Kojanitz, Learning-Centered Quality Assessment, Ninth International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Peace*,

Democratization and Reconciliation identities in Textbooks and Educational Media, Tonsberg: Norway, 212–220.

Лазаревић (2003): Душанка Лазаревић, Уџбеник и уважавање различитости: ослонци у критичком и креативном мишљењу, У: Јасмина Шефер, Славица Максић и Светлана Јоксимовић (прир.), *Уважавање различитости и образовање*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 126–156.

Маринковић, Марковић (2007): Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Чуџанка за први разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Мајер (2008): Richard E. Mayer, *Learning and instruction*. (2nd ed.), Upper Saddle River, NJ. Pearson Merrill Prentice Hall.

Мајер, Морено (1998): Richard E. Mayer, Roxana Moreno, A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory, *Journal of Educational Psychology*, 90, 312–320.

Миланковић (2008): Милутин Миланковић, *Кроз васиону и векове*, Београд: Завод за уџбенике.

Опачић-Николић, Пантовић (2006): Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Прича без краја*, читанка за четврти разред основне школе, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

П. (2011): *Правици развоја и унапређивања квалитетна предшколској, основној, ошћинској средњој и уметничкој образовања и васпитања 2010–2020*, Београд: Национални просветни савет.

П. (2010): *Правилник о стандардима квалитетна уџбеника и уџбеништво о њиховој употреби*, Београд: Национални просветни савет.

Поткоњак, Шимлеша (ред.) (1989): Никола Поткоњак, Петар Шимлеша, *Педагошка енциклопедија*, Београд, Загреб, Сарајево, Титоград, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Пешић (2007): Неки проблеми дидактичког обликовања уџбеника Природа и друштво за трећи разред, У: Дијана Плут (ур.), *Квалитетна уџбеника за млађи школски узраст*, Београд: Институт за психологију, 40–70.

Пешић (1998): Јелена Пешић, *Нови приступи структури уџбеника. Теоријски принципи и конструктивна решења*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан (2003): Ана Пешикан, *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешикан, Антић (2009): Ана Пешикан, Слободанка Антић, Конструктивна решења у уџбенику и потенцијални исходи учења: компаративна анализа питања и задатака у уџбеницима историје и метода учења које могу да подстичу, Научни скуп *Емпијска истраживања у психологији*, Београд: Филозофски факултет, 49–50.

Пијаже (1983): Жан Пијаже, *Порекло сазнања*, Београд: Нолит.

Плут (2003): Дијана Плут, *Уџбеник као културно-пошторни систем*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Плут, Крњић (2004): Дијана Плут, Зора Крњић (уред.), *Друштвена криза и образовање: Документи о једном времену*, Београд: Институт за психологију.

Реинц, Вилкенс (2009): Arno J. C. Reints, Hendrianne Wilkens, Evaluating the quality of textbooks from the perspective of the learning process, Ten International Conference on Research on Textbooks and Educational Media: *Local, National and Transnational identities in Textbooks and Educational Media*, Santiago, 467–474.

Росандић (1988): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Сорден (2012): Stephen D. Sorden, *The Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Retrieved: February 27, 2016 from <http://www.scoop.it/.../sorden-draft-multimedia2012-p>.

Сорден (2005): Stephen D. Sorden, A Cognitive Approach to Instructional Design for Multimedia Learning, *Informing Science Journal*, Vol. 8, 263–279.

Стевановић (2003): Marko Stevanović, *Modeli kreativne nastave*, Rijeka: Andromeda.

Стенли (1998): Ivie D. Stanley, Ausubel's Learning Theory: An Approach To Teaching Higher Order Thinking Skills (educational psychologist David Paul Ausubel), *High School Journal* 35(1).

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020 (2012): Београд: Службени гласник РС бр. 107/12.

Тарп, Галимор (1988): Roland G. Tharp, Ronald Gallimore, The redefinition of teaching and schooling (Chapter 1, pp. 13–26), A theory of teaching as assisted performance (Chapter 2, pp. 27–43) in *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*, New York: Cambridge University.

Требјешанин, Лазаревић (2001): Биљана Требјешанин, Душанка Лазаревић, (прир.) *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Трбојевић, Јеремић, Миленовић (2015): Aleksandra Trbojević, Biljana Jeremić, Živorad Milenović, Multimedia Approach to the Development of Social Concepts in Class Teaching – a View from the Students' Perspective, *Teme*, 39 (3), 867–885.

Трбојевић (2014): Александра Трбојевић, *Модели презентације групних садржаја у уџбеницима разредне наставе*, необјављена докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.

Трбојевић (2010): Александра Трбојевић, Научна поетика Милутина Миланковића у разредној настави – педагошки утицаји дела Кроз васиону и векове, *Иновације у настави*, 4, 82–91.

Флавел, Милер, Милер (2002): John Flavell, Patricia H. Miller, Scott A. Miller, *Cognitive development* (4th ed.), Englewood Cliffs, Nj: Prentice-Hall Publishing.

Флавел (1976): John Flavell, Metacognitive aspects of problem solving, In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates, 231–236.

Хус (2013): Vlasta Hus, How Teachers Evaluate the Environmental Studies Subject Textbook Sets, *Education and Science*, Vol. 38, No 167, 286–296.

Хуторској (2005): Хуторской Андрей Викторович, Место учебника в дидактической системе, *Педагогика*, 4, 10–18.

Камерон, Конор, Морисон (2005): Claire E. Cameron, Carol McDonald Connor, Frederick J. Morrison, Abigail M. Jewkes, Effects of variation in teacher organization on classroom functioning, *Journal of School Psychology*, 43, 61–85.

Шпановић (2008): Светлана Шпановић, *Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајуће вођења до самоусмереног учења*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Шпановић (2005): Светлана Шпановић, Дидактичко обликовање и интеграција уџбеника у мултимедијални наставни пакет, *Зборник радова Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Сомбор: Учитељски факултет, 181–187.

Шпановић, Ђукић (2006): Светлана Шпановић, Мара Ђукић, Текстурални медији као чинилац иновативних промена у образовању, У: Оливера Гајић (прир.), *Европске димензије промена образовног система у Србији*, књига 2, Нови Сад: Филозофски факултет: Одсек за педагогију, 211–225.

Вулфок (2004): Нои А. Woolfolk, *Educational psychology*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Aleksandra R. Trbojević
University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor
Department for Social Studies

NEW MODELS FOR PRESENTING SOCIAL CONTENTS IN A NATURE AND SOCIETY TEXTBOOK

Summary: This paper dealt with the question of how teaching contents, which introduce students to a system of social concepts and train them in reasoning and practical action within their social environment, can be presented in a textbook for a younger school age. Scientific knowledge from the corpus of social sciences is complex, variable and contextual, and, in order to present it in a textbook, it is vital to achieve an essential incentive for the adoption of this knowledge, along with displaying examples of personal experience in solving various social problems.

The results of research works on textbooks in the last decade have shown that textbooks can encourage, direct and lead the child's development if they are didactically and methodically designed in a certain way. Therefore, a transformation is needed, which would take a textbook, as a book of ready-made knowledge, and turn it into an interdisciplinary medium, based on problem-shaped social content, critical thinking, research and information review, which facilitates the cognitive development of students, forms social attitudes and builds social skills. Based on the main ideas of cognitive theories of development and learning of Piaget and Vygotsky, theories about the types of knowledge and

forms of learning which can be supported by a textbook medium, models of presenting social contents, which include a combination of expository and inductive presentation, have been established in the paper. The presented models are: the receptive-aesthetic model (with a focus on the direct relationship between the text of the textbook and the student, and teaching material being viewed as an aesthetic problem which the recipient decodes), the exemplary-paradigmatic model (with a focus on representative parts of the teaching material as exemplary, the textbook becomes a model for self-study) and multimedia-multiple source model (organized as a diverse multimedia set). In these models, social contents are presented in a way that activates the natural curiosity of students about the presented information and encourages the discovery and re-examination of social reality. By their presentation in selected lessons, it was shown that a textbook can contribute to a more successful and more functional adoption of knowledge about the sociability of the world that surrounds the student today.

Key words: Nature and Society textbook, social contents, didactic and methodical design of a textbook page.

СТРУЧНИ РАДОВИ



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

УДК 821.111(73).09-2 О'Нил Ј.
Стручни рад
Примљен: 1. марта 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

ЈУЏИН О'НИЛ И АРХЕТИП БЕСМИСЛА КАО ОРУЂЕ ИСТОРИЈЕ

Апстракт: У раду¹ се разматра покушај америчког драмског писца Јуџина О'Нила да изнађе заборављену културну спону између своје ирске прошлости и американизоване садашњости, путем дискурса средњекласне америчке породице апсурдистички заточене у аисторичности система. Осуђени на привидно смислену слику породичне стварности са фигуром оца као поларношћу успеха и фигуром мајке као поларношћу трпљења и заорава, ликови узалудно трагају за могућношћу превредновања система са огорченим освртима на митско-искупитељски карактер прошлости. Прошлост, међутим, у одговору на њено напуштање од стране заједнице, може једино бити поново испуњена у казненом епилогу смртности и порицања (значења) будућности. Потенцирајући архетипски елемент ирског етноса, О'Нил кроз стваралачке и исповедно-аутобиографске исказе указује на дијахронијски *hubris* ирских досељеника, који из својих митских извора утиче на актуелност.

Кључне речи: О'Нил, драма, трагедија, Ирска, смртност, ритуал, апсурд.

1. АРХЕТИПСКА СВЕСТ – МОТИВ ДИСКУРСА ОДУМИРАЊА

Нихилизам Јуџина О'Нила ослања се на дијахронијску проблематику америчког солипсизма, жудећи да се дотакне питања корена нације, тј. библијске евокације предачких грехова под чијим теретом актуелне генерације испаштају. Америка је и за О'Нила, једнако као и за пуританске претке америчке нације, представљала епитом библијске земље, али не у поносном, већ критичном и парадоксалном контексту, чији је параван изабраности

¹ Овај рад је написан у оквиру пројекта „Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир” (број 178018), који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

нагло почео да се разоткрива у међуратној, декадентној мешавини *panem et circenses*-а „Ричућих двадесетих” и катастрофалног економског краха из периода Велике Депресије. Библијско изабранички карактер САД захтевао је одговор у форми антиреалности апсурдизма и О'Нил је, у својеврсном акту ничеанског деицида, одлучио да оповргне новозаветну идеологију одговорности за сопствену судбину и спасење. У самоувереном позитивизму Америчког сна, О'Нил је препознао парадоксално позивање на Библију да прекине уместо да одржи традицију предачких веза: „Шта хоћете ви који говорите причу о земљи Израилевој говорећи: Оци једоше кисело грожђе, а синовима трну зуби?” (Плач Јеремијин, 5:7). Прекид са традицијом је био допуштен утолико што га писци попут О'Нила нису ни започели: он је био последица умешаности САД у иконокластичну авантуру изгинућа и освајања у Првом светском рату, на основу које је Амерички сан порекао сопствену максиму самодовољности и диференцијације. Све што је О'Нил могао било је да тој иконокластији да уметничку апологију. „Ја не волим живот јер је леп. (...) Волим га разоткривеног. За мене лепота постоји чак и у ружноћи. У ствари, ја му поричем да је уопште ружан, јер су његови греси често часнији од његових врлина, скоро увек ближи откровењу” (О'Нил 1987: 3). Његова позиција писца, насупрот позицији критичара, отуд је неизбежно двојака: веровао је у шармантну декаденцију истог система који је тежио да демистификује и извргне руглу публице.

Повратак грчкој драми за О'Нила је био начин надилажења деструктивног самозаваравања којим је мистика књижевности модернизма временом све више зрачила. О'Нил је чезнуо за измирењем актуелног времена које претендује на религиозни карактер и примордијално митског које у бити јесте религиозно. Аналогно тврдњи да је О'Нил утицао на повратак мотива античке драме у модернизам, могуће је тврдити да је вратио још један антички дискурс у актуелност: старозаветни. Оба времена су пружала непатворену подлогу трагичном деконструктивизму драме, пружајући контекст остварења мотива који је О'Нил називао „безнадежним надама”, а за који контекст „стварног живота” није остављао простора. Било је потребно евоцирати одраз неживотности стварности унутар драме чији је иронијски карактер једини искрен залог живота, макар утолико што не полаже рачуне законима културе и цивилизације, а посебно политике. Круцијална фарса послератног новозаветног оптимизма била је вера у срећан крај националних и културних искушења: остварити циљ значило је истовремено негирати га. О'Нилова биографија је, више дејством судбине него ауторове амбиције, хипостазијала танталовску недостижност националне индивидуације: у лето 1939, упоредо са почецима писања његовог *magnum opus*-а, *Дујо џушовање у ноћ*, почео је да осећа прве симптоме тајанствене болести за коју су лекари прво установили да је Паркинсонова болест, али која се потом показала као неименована, дотад недокументована дегенерација целокупног организма. Премда несазнатљивог имена и класификације, болест је оставила

отворен ефекат: координација нерава и мишића је све више слабила, писац је све теже покретао не само удове већ и језик и вилицу; када би узео лист хартије у руку, она би рефлексно бацила папир увис; када би покушао да прича, причвршћеност језика за непца би онемогућила разговетан ток речи; и још мноштво различитих знакова урушавања пишчевог здравља, физичког али, у аналогном смислу, и душевног. Период две године пред почетак новог светског рата одзвањао је у О'Ниловој породици злослутним сећањем на пишчеву трагичну прошлост: редовно је, са сетом и фрустрацијом, помињао оца тврдицу, мајку зависника од наркотика и брата алкохоличара. Породици апсурдистички самоосуђених ликова *Дуїої њуїшовања* дао је презиме Тајрон (на гелском (древноирском): *Tir-eoghain* – 'Овенова земља'), јер је Овена, полумитског ратника који је живео средином V века н. е., сматрао родоначелником клана О'Нилових, који су каснијих векова владали покрајином Улстер у Северној Ирској. Девојачко презиме мајке породице, Мери Кејвен Тајрон, такође је засновано на називу региона у Улстеру. Ликови оца и старијег брата у драми једва да су прикривени у односу на њихове аутобиографске одразе – јер су се и О'Нилови отац и брат звали Џејмс и Џејмс Млађи. Лик млађег сина Едмунда, кога је О'Нил замислио као сопствени пандан, као и лик мајке, Мери, маскирани су потребом за артистичким ескапизмом и фабриковањем стварности. Тиме што није могао да види сопствену карику у патријархатској линеарности ирске традиције, О'Нил се, ипак, није сматрао одрођеним од претпостављене бити традиције: аспект који је он потенцирао био је патријархални, фатумски и вечито умирући насупрот, како је он доживљавао, непрефињеном мачизму и вулгарности патријархата.

2. О'НИЛОВА ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЈА ПРЕДАЧКОГ ДИСКУРСА

Овенов директни предак био је епонимни херој, Ниал, о чијем животу, заправо, више може бити приповедано као о митској баштини него о документованој одисеји историјске личности. Једини извор који потпуније открива детаље његовог опскурног живота је поглавље Краљевско коло, у збирци епских и прозних записа *Lebor Gabála Érenn*, затим *Лейшойис четворлице вођа*, записи ирског свештеника, песника и историчара Џефрија Китинга *Foras Feasa ar Éirinn*, као и збирке народних прича *Пушешесџивија синова Еохејга Мајмедона* и *Смрт Нила од седам њалаца*. Ниалова судбина је умногом паралелна судбини Исмаила, првог сина старозаветног патријарха Авраама са његовом слушкињом Агаром. Краљ Еохејд Магмедон, један од тзв. „Горштакних Краљева Ирске”, са својом другом супругом Каирен, ћерком саксонског краља Сахел Балба, имао је сина Нила. Еохејдова љубоморна прва жена, Монгфинд, у незајажљивој мржњи према мужевљевој

миљеници, која је уз то била и изданак непријатељског германског народа, поставила је Каирен за своју робинју и гомилала јој низ мучних обавеза, у нади да ће побацити. Када је синчић, ипак, дошао на свет, птице су га спасиле од Монгфиндине освете и однеле мудрог барду Торни да се стара о њему и васпита га. Када је много година касније, према предлогу друида Ситхена осмишљен тест који је један од Еохејдових синова требало да прође не би ли тиме доказао да је достојан очевог престола, међу законитим синовима Еохејда и Монгфинд појавио се и жигосани Ниал. У првом од два дела теста, синови су бирали објекат за који сматрају да је једини вредан да буде спасен из куле у пожару. Од мноштва предмета које су његова браћа сматрала практичнијим и вреднијим, Ниал је одлучио да спасе наизглед најнепотребнији – наковањ. У другом искушењу, браћа су се суочила са ружном старицом која је чувала бунар и која је тражила од намерника пољубац у замену за гутљај воде. Једини од браће који ју је пољубио био је Ниал: након новог непрактичног и скаредног избора, старица се претворила у прелепу девојку Алекси, доделивши му потом круну Горштачког краља.

Ниалова смрт уследила је у рату против принца Еохејда, сина Ене, владара суседног краљевства Ленстера. Када је надобудном и освајачки расположеном Ени Ниалов дворски песник и друид, Лајџен, ускратио гостопримство, Ена је наредио да се песников дворца поруши и убије његов син Лит. Лајџен проклиње краљевство Ленстера неплодношћу земље, а Ниал, у осветничком походу против Еохејда, гони непријатељског краља све до једне долине у Шкотској, где га је, према Китинговом казивању, Еохејд устрелио у леђа с другог краја долине и убио. Као основ његове смрти, поједини културолози узимају више од пукe освете према убиству сина његовог дворског песника; Ниал је, како Китинг посредно указује, навукао оправдан бес Британаца киднаповањем младог светог Патрика, бес Шкотланђана освајачким походом на Шкотску током потере за непријатељским краљем, и бес Римљана због покушаја да истргне Британију из њиховог поседства. Сви извори се, упркос честој некохерентности и конфузности, слажу у једном детаљу: Ниал је умро у егзилу, ван граница родне Ирске. Неиздвојивост његовог епиплога од контекста уклетог апатрида као да је сублимирана, не без извесне историјске метаамбиције, у О'Нил осећај вечитог егзиланта у земљи коју је, како се приближавао клонућу и смрти, све мање сматрао својом домовином: његова отаџбина, али и домовина, било је нестало северноирско краљевство Улстер. Његова генетичка генеалогичка, такође, имплицитно је претила да деконструира самонаметнути мит непомућених ирских гена: кроз упоран дискурс сексизма у његовим драмама, О'Нил побуђује питање да ли је осећао антагонизам према фигури надмене мајке бар једнако колико и према приземној, вулгарној и неукусној слици оца. Његов претпостављени прапредак, краљ Ниал, једини од Еохејдових синова није био чистокрвни Ирац, будући рођен од мајке Германке (Саксонке). Саксонци, иначе сматрани за делимичне претке Енглеза, који ће у вековима након ере Горштачких Краљева поста-

ти нови тлачитељи Ираца, у О'Ниловом концепту националне еманципације представљају оно трајно закључано Друго, у синовљевим очима доживљено с огорчењем не толико због конкретног материнског прагреха, колико због културне нужде да се Друго/матријархални принцип одстрани из сфере утицаја на синовљев развој. О'Нил препознаје матерински саксонски/германски/енглески елемент културне историје Ирске као истовремено туђински (и отуд мистично уклето) и помоћни фактор и иницијацији: иако Ирац само по оцу, једино Ниал од своје браће успева да пред судом друида, оца и народа завреди престо. Притом је од малог значаја разлика у контекстима којима се О'Нил служи како би демаскирао патријархатски субститут егзилантске ирске популације оличен у амблему припадања „америчкој” нацији. Драмско преименовање ауторове мајке, Елен Квинлан, у Мери Кејвен служи да прикрије О'Нилову наклоност вери у промену коју доноси дискурс декаденције и самоурушавања; у стварности, слика оца је била поларност којој је негирао трајни квалитет. Распусни и вулгарни Џејмс О'Нил је (премда се може претпоставити да је пишчева аутобиографска исповест неизбежно давала предност огорчењу над објективношћу) био одговоран не само за социјално и здравствено срозаване његове супруге која је, на супрот мужу, била повучена и интровертна кћи угледних родитеља, већ и за урушавање породичних принципа.

С друге стране, стваралачка рефлексивност, која је, за разлику од неформално разговорне, изискивала виши ступањ рационализације и алегоричке дискреције, поставила је поларности О'Нилових визија родитеља у обрнуте позиције: отац је часни, аполонијски реализовани родитељ који има неумољиву амбицију да васпита и морално оснажи сина, али га у томе спречава вулгарност и морално-културна инфериорност мајке, тј. његове супруге. О'Нил се осврће на наметнуту културолошку инфериорност жене у патријархалној ирској традицији и говори о фигури мајке као „заточеној у ормару”. Постмодерни псеудоолтар ормара еволуираће до средине XX века у читав драмски жанр англоамеричког говорног подручја под називом „kitchen-sink drama” („драма из судопере”). Са ефектом потискивања матријархата О'Нил се, према свом признању 1936, док је примао Нобелову награду, упознао у делима Аугуста Стриндберга. Његова биографија је деловала као скривена архетипска конструкција правога стања досељеничких породица у Америци кроз историју, при чему недостатак скоро икаквих директних веза између Стриндберга и америчког позоришта или друштва – осим те да је шведски писац умро око месец дана након извођења његовог комада *Отац* у позоришту Беркли у Њујорку 1912. – није био од значаја у О'Ниловој свести жељној рушења националних институција. Модерна драма коју је О'Нил чезнуо да пројектује као супстрат из метаархива грчке трагедије, важила је колико за фасцинантни и револуционарни контекст утврђивања драмске традиције, толико за потенцијално антиамерички, дубоко анархистички концепт културе. На размеђи између Ирске и остатка Европе, која је миленијум и по раније пи-

шчевом митском претку, краљу Ниалу, показала смртоносну непромишљеност његовог подухвата, сада се нашао О'Нил, с тим што је за њега Европа, тј. њено релативно очувано послератно духовно јединство, била пандан Ирској, а САД пандан Европи из Ниалове ере. Ирску, тј. њену тадашњу паневропску наследницу, у актуелни контекст псеудоеманципаторског беспућа „Земље остварења снова”, могао је искупити једино амблем смрти краља-мученика. Између стварања и освајања, на основу ког је Ниал изгубио право на задржавање престола али и на живот, постоји нераскидива веза објашњена смрћу коју освајање подразумева. Стриндберг се од симболичног тренутка „похода” на Америку премијером своје драме одважио на културну експанзију на простор који његовој култури оригинално не припада – и исте године умре. Смрт је те 1912. била на прагу да однесе и О'Нила који је, предозирајући барбитуратима у једном хотелу у Менхетну, покушао самоубиство. Матријархалну природу смрти, њену функцију подсећања на мајку која вечито напушта свог за њу претерано везаног сина, О'Нил је утврдио прочитавши Стриндбергов *Dödsdansen (Плес смрти)*, у коме јунакиња Алис, бивша глумица, заједно са љубавником Куртом кује заверу да убију њеног мужа, зловољног и насилног Едгара, бившег капетана. „Ако ишта од трајне вредности у мом опусу постоји, дугујем то оригиналном импулсу од њега [Стриндберга], који [импулс] је наставио да траје као моја инспирација свих ових година од тада” (О'Нил 1987: 234). Поларности које се мрзе – рафинирана мајка насупрот вулгарном оцу – сједињени су у неуротицизму културе-брака, али, у новом, уметнички тријерисаном и архетипизираним контексту, и у драми. О'Нилова књижевна апстракција вулгарне „мајке из ормара” у књижевности нема толико одбојну реализацију као у стварном животу: ако драма, како је О'Нил тврдио, спашава писца од мисли о смрти, онда она чини безопасном и примордијалност матријархата. Ритуал сублимације историје у еп је, напослетку, омогућио ирском колективном несвесном да краља Ниала слави као родољубивог браниоца и мартира, уместо да га осуди као киднапера светог Патрика и освајача Шкотске, Енглеске и остатка Ирске.

3. АКТУЕЛИЗАЦИЈА СМРТИ ПУТЕМ ФАНТОМИЗАЦИЈЕ ЛИКОВА

Уздигавши уметнички супстрат ирске културе изнад америчке слике стварности, О'Нил је све животне трагедије подредио фрустрацији због тешкоћа у стварању: када је 1920. умро пишчев отац, Џејмс, реминисценција смртности га је знатно успоравала у преношењу свог надахнућа у књижевну форму. Култ смртности је заокружио не само О'Нилово стваралаштво, већ у извесном, не сасвим метафоричком значењу, и живот, јер је његовим саговорницима деловало да изван домена двају активности – исповести о

прошлости, поготово детињој љубави према самоћи и писања драма – О'Нил није ни функционисао. У савету једном младом познанику писцу описао је страст према писању: „Оно ми служи као вид бедема” (О'Нил 1987: 234); на прегледу код др Лајмана, када га је овај упитао колико су му радног времена одмори одузели, одговорио је: „Писање је одмор који ја узимам од живота – други ми одмор не треба” (О'Нил 1987: 235). Након интервјуа с њим 1920, новинар и будући реномирани музички критичар, Олин Даунз, коментарисао је да никад није упознао аутора у коме су „живот, личност и рад више уједињени” (Даунз 2002: 26).

Као што су у Стриндберговој драми *Плес смрти* нераскидиво уједињени муж и жена који се мрзе, премда брак опстаје на темељу обостране илузије о љубави, тако је компактност мешавине аутизма и стваралачке маније код О'Нила овластила прескоке између патријархата и матријархата. Исте године кад је његов отац умро, О'Нил пише драму *Цар Џоунз*, надахнут, поред редовне импликације сећања на смрт, анегдотом о Вилбруну Гијому Сему, некадашњем председнику Хаитија. Сем је, налик краљу Ниалу, дихотомични историјски владар: у зависности од космополитске нужде за критиком и осудом и етно-културолошких могућности релативизације, могао је бити схваћен као окрутни диктатор који се убилачки разрачунавао са политичким неистомишљеницима, посебно са мулатском популацијом (која је, за разлику од чисто негроидне, била материјално имућна и образованија), али и као мученик потенцијалне амбиције ширења културних, економских и стратешких утицаја земље, посебно путем сарадње са САД. Након једва пет месеци мандата, бесна маса мулатских побуњеника упала је у Француску амбасаду где је Сем провео последње дане мандата у страху од смакнућа, претукла председника на смрт и растргла његово тело. О'Нил је диктатору смрт, као хипостазију греха и смрти краљевског претка, елаборирао уз аналогију са религијским обичајима једног племена у Конгу, у којима су учесници на почетку ритуала ударали у бубњеве 72 пута у минути да би са прогресом екстазе ударање ишло све јаче и брже, док се „откуцаји срца свих присутних не усагласе са махнитим ударцима бубња” (О'Нил 2009: 152). Иронично, чинило се да је реминисценција америчког расизма у доминантној култури прве половине XX опстала када је 2006. у продукцији путујућег позоришта Вустер Груп изведена представа *Цар Џоунз*, у којој бела глумица, Кејт Вок, лица премазаног црном бојом, тумачи протагонисту Брутуса Џоунза. Публика и критичари нашли су се пред двоструким шоком: поред наведеног костимографског стереотипа тумачења црних ликова од стране белаца са зифт-црном шминком на лицу, било им је необјашњиво да женски лик може да тумачи мушки. Трансформација је била утолико драстичнија у контексту пренаглашене, полубестијалне мужевности која је, у стереотипном коду европских и америчких медија, одликовала припаднике црне расе. Међутим, интерпретаторско поигравање са Џоунзовим ликом допуштено је утолико што Џоунз речима неколико експерата ни не припада стереотипној

класи црних ликова, иако је црнац, као што лик мајке за О'Нила једва може бити схваћен као женски, у својој псеудопатријархалној контроли над пропањем породице у радњи. Он је издао свој оригинално урођенички дискурс наметнувши се кроз политичко-културну фарсу, као цар хаићанског племена, само да би био свргнут од стране другог црног лика, Лема, вође побуњеника. Џоунз субсумира две сукобљене расе, али, у контексту изведбе позоришта Вустер Груп, чија замисао заправо није била толико оригинална јер је само публиковала О'Нилу фасцинацију хермафродитизмом друштвених ренегата, и два сукобљена родитеља/пола. Његов жал за смрћу оца, који није успео да настави са перпетуацијом победничког елемента ирског етоса, док га је мајка надживела, пројектујући и даље његов смртоносни и губитнички елемент, исте године нашао је простор за отеловљење у *Цару Џоунзу*, као производу страственог и дугог истраживања културе афричких племена. Слављење примордијалних, нестандартних аспеката цивилизације О'Нилу је служило да опонира Америци и Европи – задржавајући дискурс предачке носталгије. Његово огорчење нуждом очеве смрти пар деценија касније ритуализоваће се у мемоарима америчке Прве даме, Жаклине Кенеди, која није само делила са мужем фасцинацију тропом ирске културе у англоамеричкој, као ни делимично ирско порекло по мајчиној линији, већ и ноторно антиевропејство, посебно примећено у њеним франкофобним ставовима. Након једне од њених последњих посета француском председнику Де Голу, кружиле су гласине да „није могла опростити том Французу што је и даље жив – док је њен Џек мртав”. Није познато да ли су новинари, биографи и познаници икад сренули председници пажњу на ирониичност њених убеђења, с обзиром на то да су се директни преци Кенедијеве, Бувијеи, доселили из Француске.

Феномен иконокластије код О'Нила има функцију апологије незахвалности према идеји судбине, која, сублимирана у неотрагичарски дискурс његових јеремијада, ипак не делује зазорно и табуистички као што ју је публика често доживљавала. Уместо сувишне улоге греха, као етичке одреднице, фатумски паразитизам, са осећајем смртности као парадигмом, у драми је попримао комплементарну улогу антипода апстракцији и живота, као онтолошке одреднице. Незахвалност можда чак ни превреднована кроз иронијску дистанцу драме не може да избегне значење греха, али тај грех је потребан ради напуштања сфере идеолошке класификације и уточишта у уметности, са њеним сопственим семантичким и етичким прописима. Проблем отуђења Брутуса Џоунза из његове негроидне и краља Ниала из његове ирске класе подвлаче дилему између двају поларности јунакове личности: оне у фикцији драме која претендује на катарктичко разрешење хаотичног и трагичног фатума, и оне која, овичена позитивистичким мозаиком друштвене стварности, чак ни не претендује на смисао нити на епилог – довољно образложење њеног важења за протагонисту је то што се претпоставља да је једина постојећа. О'Нил је овој инфантилној нужди ограђивања од друштва-фатума

подређивао све кодове: од напуштања Универзитета у Принстону под теретом „недоличног понашања”, преко наводног гађања прозора куће председника Вилсона пивском флашом, затим прогресивног одавања алкохолу, до хладноће према сопственој деци и супрузи. У међувремену је, лечећи се од туберкулозе од 1913. до 1914. на имању познаничке породице Рипин, искусио прве импULSE разумевања иконокластичне уметности: у јесен 1913. пише драму *Мрежа* чија је јунакиња, проститутка Роуз, разапета између избора да остане са својим макроом или да прихвати понуду мафијаша да се одрекне дотадашњег бешчашћа и започне слободан живот. Када посесивни макро убија мафијаша, Роуз не делује потрешено: она већ увелико припада систему фатума који, свако са једнаком (псеудо)одговорношћу, конституишу она, макро и институција проституције. Она је, како је О'Нил касније назначио, „једина на сцени била свесна иронијске силе живота која ју је сломила” (О'Нил 1987: 251). Иронијски јаз неразумевања у језику старији је од О'Нилових драма, као и од иронијског епилога Вилбруна Сема кога ипак није убио, како је он предвиђао, сребрни метак, него га је претукла на смрт бесна руља: он О'Ниле мотиве бежања у драмску конструкцију поново преноси у домен вековне неразрешености културно-митске еманципације ирског народа. Као што је, наиме, краљ Ниал киднаповао светог Патрика, једанаест векова касније ирски ерл од Килдера, Томас Фиццералд, познатији под надимком „Свилени Томас” киднаповао је 1534, у освети за претпостављено (дакле, сâм подухват изналажења правде је потекао на неспоразуму) убиство његовог оца док је био у посети на двору енглеског краља, даблинског надбискупа Алена. Легенда наводи да су војници Свиленог Томаса, након што су ухватили надбискупа у бекству, погрешно протумачили Томасово наређење „Водите момка натраг!”, које је он изрекао на гелском; мислећи да им је наредио да га убију, војници су одвели несрећног надбискупа у замак Артејн недалеко од Даблина и погубили га. Клан Фиццералд, коме је Свилени Томас припадао, није гелског (древноирског) већ хиберно-норманског порекла, због чега наизглед родољубиви, осветнички ерл припада истој касти културно разуђених и разобличених ликова као и Мери Кејвен, проститутка Роуз, Брутус Џоунз и, као њихова парадигма, краљ Ниал. Контекст судбине, сувише усађен у субјектову перспективу да би се могао избећи, увек једнако брутално онемогући сан о трансценденцији културних оквира. Енглески краљ Хенри VIII погубио је Свиленог Томаса након сазнања да овај спрема савез са папом и светим римским царем Карлом V након чега би, као њихова јача браћа по католичанству, добили прилику да узму Ирску под своје окриље. Томасу није било стало до анексије Ирске Светом римском царству: чезнуо је за диференцијацијом од туђинског протестантског и поново англосаксонског система моћи који је доживљавао као претњу идентитету. Хаотична негација разрешења трагедије у тјудорској Енглеској, као и у О'Ниловим САД, непобедива је управо на основу сакрализованог културног неспоразума: својим матичним културама и сународницима-поданицима нису по питању поре-

кла припадали ни Томас, који није био потомак ирских староседелаца већ хиберно-норманских освајача, ни Хенри VIII који родом није био Енглеz већ Велшанин.

4. ПАТРИЈАРХАТСКА НЕУКИДИВОСТ ИСТОРИЈЕ

О'Нилово неповерење према фигури оца реметило је компактност његовог артистичког искупљења историје. Његов отац Џејмс је остао непромењеног имена у свом драмском отеловљењу у *Дујом њујовоању у ноћ*. Старији брат, као наследник и персонализовани амблем патријархалне традиције, носи исто име, у драми као и у О'Ниловој породици; утолико парадигми млађег брата, оданијег потиснутом материнском принципу, није признат институционални вид мужевности и права на наследство, због чега његово стваралаштво у најбољем случају има функцију „лепе узалудности”. Џејмс Старији, и сам повезан са доменом театра као глумац, показивао је умерено интересовање за синовљеве драме, али никад није показао ентузијазам када се својим колегама исповедао о Јуџиновој професионалној перспективи. „Чини ми се да господин О'Нил никада није разумео Јуџинове комаде” (Гелб 1987: 255), поверио се Џејмсов пријатељ, глумац Брендон Тајнан, који је био иста генерација заједно са Џејмсом Млађим и Јуџином, и за ког је могуће претпоставити да је, на пољу блискости у годинама, али, можда више, на основу тога што је за разлику од чланова породице О'Нил, рођен и одрастао у Даблину, могао знатно јасније разумети Јуџинов традиционалистички пессимизам. Дистанца између старог глумца и обојице његових синова, не само Јуџина, почивала је на новој историјској нужди изневеравања традиције. У једном чикашком позоришту, током извођења представе *Јосиф и његова браћа*, Џејмс, који је тумачио лик фараона, потпуно је занемео од мешавине стида, збуњености и горчине када је Џејмс Млађи, који је насупрот њему тумачио старог јеврејског мудраца, стао на подијум толико пијан да је једва успевао да импровизује своје реченице, све време се тетуралујући по сцени. Џејмијево објашњење оцу након извођења – да је одустао од одлуке да се одрекне пића након што се извесна г-ђица Полин Фредерик није одазвала на његову изјаву љубави – једва да је нешто значило старом Џејмсу, који је свој позив глумца доживљавао на најпрофесионалнији могући начин, и кога никаква лична тегоба таквог калибра није могла спречити да у оквиру исте представе тумачи два лика: час 106-годишњег патријарха Јакова, час средовечног, строгог фараона. Синови су, веровао је, дрско давали предност егу над традицијом. Јуџинов суд о очевој старомодности је био јасан, али не престрог: свестан неизбежне утканости традиције, О'Нил је у стваралачкој контемплацији чекао да добије од судбине одговор на дилему хоће ли и он доживети исти вид разочарања у пропаст фамилијарних архетипа као и његов отац. Његов контекст изневерености био је још драстичнији: његова

Ћерка Уна се удала за тридесет шест година старијег енглеског комичара, Чарлија Чаплина, завредевши очево трајно законско одрицање, а обојица његових синова, Јуџин Млађи, професор на Јејлу, и Шејн, проблематични хероински зависник, извршили су самоубиство. Судбина неизоставно постоји, као и право писаца модернизма да је евоцирају кроз повратак античке трагедије, али за разлику од њеног оригиналног контекста, савремени контекст јој сасвим даје превласт у односу на мисао о катарзи.

Међутим, О'Нил не престаје да се враћа мотиву анархизма као историјском епилогу који је нужан не толико из етичких па ни из директно естетичких, већ превасходно културолошко доследних основа: корак ка напуштању ирског културног контекста и налажењу фабрикованог уточишта у америчком паракултурном контексту већ је учињен од стране досељених предака, давно пре него што се писац родио. Материјализам америчког друштва је заокружен у фатумској перспективи цивилизације, као институција права силе која кроз историју постане водећа по војној снази и политичком утицају да неопозиво одлучи хоће ли се цивилизација даље кретати ка прогресу или пропасти. Америка је, у О'Ниловој визији, претендовала на замену матријархалне историје патријархалном стремећи ка вишим циљевима од оних којих је судбински достојна. Друштво има права на реакцију у виду разочарања само у контексту потврде својих прошлих грешака, не и покушаја да одбруси судбини сопственим правом: зато Мери Тајрон, која се „удала испод свог нивоа”, нема други избор сем да ишчезне заједно са биографијом којој је сама укинула право институције. Како је патријархатска историја сасвим заменила матријархатску, дискурс сећања код О'Нила је овлашћен на обзнану фигуре оца у њеној пуној бруталности, вулгарности и емотивној хладноћи. Писац је своје право манифестовао у одбијању да оцу и старијем брату промени име у *Дујом њушовању* и, ван домена драмā, у немоћи да опрости родитељима, посебно оцу, за скоро апсолутно неразумеваше на које је од њих наилазио. У заборава ирског културног спецификама – наслеђу од ког, од краља Ниала, није било могуће побећи – десило се и то да је 1689. године ирски парламент овластио енглеског краља Џејмса II да буде краљ Ирске, на основу тзв. „Закона о Конфискацији”, преко ког су сви потенцијални побуњеници против новог владара осуђивани а њихова имовина давана у закуп краљу, док би краљ, са своје стране, обећао ирском народу потпуну верску слободу. Када је по рођењу првог мушког наследника, Џејмса Стјуарта, био на прагу да сасвим утврди католичку власт у Ирској, Џејмс се суочио са побуном његове протестантске ћерке, краљице Мери II и њеног супруга Вилијама III, након које је био збачен и препустио Ирску на милост осветничким мерама ћерке и зета. Иако су Ирци, безусловношћу традиције, у част свог краља период владавине Џејмса II назвали Јакобински („Џејмсов”), они су задржали право – коме О'Нил приписује анархизам свог дискурса – да се тој институцији наругају. Међу ирским народом, Џејмс II је остао упамћен као *Séamus an Chaca* – „Џејмс Г**њиви”. О'Нилова вера у

победу максимā традиције, посебно традиције трагедије, трансцендирала је америчку идеологију културног самоубиства управо на темељу субјектовог права – једног од малобројних пред којим је политика немоћна – да демистификацијом параисторије реструктурише однос између историје/уметности и друштва/публике.

ЛИТЕРАТУРА

Babae, Ruzbeh, Long Day's Journey Into Night; *A Journey Into Revelation*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research), преузето 15.10.2014. са сајта http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt4/sayi19_pdf/1_dil_edebiyat/babae_ruzbeh.pdf.

Bennett, Michael Y. & Carson, Benjamin D., *Eugene O'Neill's Once-Act Plays: New Critical Perspectives*, преузето 12.10.2014. са сајта <http://books.google.rs/books?id=zPvRM91497sC&pg=PA160&lpg=PA160&dq=books+google+eugene+o%27neill+2002&source=bl&ots=J-Xt-A1zQc&sig=ynQ1XZddmKjAsXkMVqAgcEL0KMg&hl=en&sa=X&ei=OhdgVLuoOIXZPdm7gNAF&ved=0CDMQ6AEwBQ#v=onepage&q=books%20google%20eugene%20o%27neill%202002&f=false>.

Bogard, Travis, Contour in Time, *The Eugene O'Neill Newsletter*, преузето 15.10.2014. са сајта <http://www.eoneill.com/library/contour/introduction.htm>.

Crabb, Jerome, *Theatre of the Absurd*, Theatre Database, преузето 02.10.2014. са сајта http://www.theatredatabase.com/20th_century/theatre_of_the_absurd.html.

Culik, Jan, *The Theatre of the Absurd*, The West and the East, преузето 02.10.2014. са сајта <http://www.arts.gla.ac.uk/Slavonic/Absurd.htm>.

Dowling, Robert M. *Critical Companion to Eugene O'Neill*, преузето 12.10.2014. са сајта http://books.google.rs/books?id=wi3ws_31MvAC&pg=PA152&lpg=PA152&dq=emperor+jones+eugene+o+neill+72+drums&source=bl&ots=tHscTRxjpG&sig=365yDmdaTgwKRAveeCCSy5dUeow&hl=en&sa=X&ei=ZRZgVJWsHsmqPJjgeAB&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=emperor%20jones%20eugene%20o%20neill%2072%20drums&f=false.

Egri, Peter, European Origins and American Originality: The Adoption, Adaptation and Reinterpretation in Some European Models in Eugene O'Neill's *The Iceman Cometh*, *The Eugene O'Neill Newsletter*, преузето 14.10.2014. са сајта http://www.eoneill.com/library/newsletter/v_3/v-3c.htm.

Гелб (1987): Arthur & Barbara Gelb, *O'Neill*, New York: Harper & Row.

Nikola M. Đuran

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department for Philology – Literature

PhD student

EUGENE O'NEILL AND THE ARCHETYPE OF ABSURD AS THE MEDIUM OF HISTORY

Summary: The paper elaborates the issue of Eugene O'Neill's obsession with immanent senselessness and mortality of the notions of family, prosperity, and safety within the stereotypical middle class-instituted system. Often denoting the traumatic memories of his dysfunctional family, pointing out the archetypal opposition between his severe and disinterested father and self-destructive and depressed mother, O'Neill projects his ideals of the preserved essence of irishness onto the original sin-burdened past of modern Irish-American population's ancestors. The sense of hopelessness, which the superficial bourgeois American optimism fails to conceal, is the result of the characters' memory of the wretched past oppressing their family for generations. O'Neill's frequent reference to mortality reflects his understanding of the necessary fate of all forged, oblivion-founded systems to perish. The ancestors' betrayal of their own cultural paradigm cannot be cleansed but by the descendants' decadence – a gloomy motive which O'Neill, nevertheless, considers to be the magnificent last remnant of nearly wholly forgotten archetypal past.

Key words: O'Neill, drama, tragedy, mortality, absurd, Ireland, past.

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

УДК 821.163.41.09-31 Петковић Р.
Стручни рад
Примљен: 5. марта 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

ПОСТМОДЕРНИСТИЧКА СВЕТЛОСТ У БУНАРУ ПРОШЛОСТИ (Истина прошлости и човека у историји у роману *Сугбина и коменџари* Радослава Петковића)

Ајсџиракџи: У раду се анализира постмодернистичко релативизовање могућности досезања коначне истине о прошлости у роману *Сугбина и коменџари* Радослава Петковића. Уочено је да је у овом роману историја представљена као људски и реторички конструкт. Показано је како је приступ историји условљен текстуалношћу, фикционалношћу и индивидуалним интерпретацијама, често идеолошки усмереним. Вештим избором текстова који су инкорпорирани у наратив романа наметнута су онтолошка и епистемолошка питања – питања о онтолошком статусу прошлости и њених докумената, о начинима на које је могуће стећи знања о историји, о суштини људских нарација о прошлости и садашњости. У раду се такође испитује однос књижевног и историографског дискурса и њихове улоге у освешћавању, односно конституисању представе о индивидуалној и колективној прошлости.

Кључне речи: Радослав Петковић, *Сугбина и коменџари*, историографска метафикција, постмодернизам, историја.

1. УВОД

У дијалектици оспоравајућег али и надовезујућег односа према структурализму и модернизму, постмодернизам проблематизује суштинска питања филозофије, лингвистике, науке о књижевности, историографије и естетике.

Дијалектику модернизма у постмодернизму супституише идеја о несводивим супротностима и њиховој игри, која није усмерена ка разрешењу трансценденталних телеолошких задатака (в. Лиотар 1988). Запитаност у могућност легитимизације знања и настојање да се релативизују јасне границе међу дискурсима, довели су до радикалног преиспитивања одно-

са између књижевности и историје/историографије и онога што поменуте дискурсе суштински одређује. Поред онтолошког, постављено је и питање епистемолошког карактера – које и какво знање нам књижевност, односно историографија, као дискурси засновани на реторичкој структури, могу пружити, и да ли је поуздано сазнање уопште могуће. У питање је доведена Аристотелова идеја о парадигматској истини књижевности, а историографија је постала дискурзивна пракса конструисања смисла, заснована на наративним моделима и подложна даљој интерпретацији, због чега је истина коју предочава вероватна, а не објективна и чињенична (в. Вајт 2011).

Прошлост је остала важно интересно поље постмодернизма, али је промена у поимању кључних категорија традиционалне сазнајне парадигме довела до промене у конституисању оних жанрова који показују наративни интерес према прошлости. При томе се, пре свега, мисли на разлику у односу на класични модел историјског романа. Историјски роман могуће је дефинисати као врсту романа „чије је тематско полазиште неки сегмент историјске стварности приказан кроз преплитање стварних и измишљених, фикционално уобличених чињеница” (Ајдачић 1996: 245). Идеја о томе да се више не може са сигурношћу рећи шта историја или прошлост објективно јесу, да је коначно знање о њима недоступно, модификовала је основне поетичке поставке поменутог жанра.

2. ИСТОРИОГРАФСКА МЕТАФИКЦИЈА – ДОМИНАНТНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ЖАНРА

Инсистирање на неразрешивим противречностима изискивало је осмишљавање новог модела уобличавања недоступне и несазнатљиве прошлости и тако је, како примећује Драган Бошковић, дошло до „формирања приповедно-истраживачког дискурса који се пита о историји питајући се о техникама производње историје, о сопственом приповедању, документима, историјским знаковима и који тако превазилази дискурс који стабилизује званично схватање историје” (2010: 29).

О оваквом типу романа Линда Хачион говори као о *историографској метафикцији* – фиктивној реализацији постмодерне теоријске мисли (1996: 9) – чији је циљ особени облик репрезентације историје и промишљање о тој репрезентацији. То је тип романа у којем се „приповедање, поетика и критика историјског дискурса намећу [...] као пресуднији за приповедање од историзовања” (Бошковић 2010: 30).

Суочен са идејом о „ефекту стварности”, постмодернистички роман промишља сопствене стратегије конструисања те „стварности”, односно начина на који се до одређеног облика истине о прошлости (ипак) може доћи – он, на првом месту, мисли о „сопственој омогућености” (Јерков 1996: 437).

Наведене особине новог вида фикционалног уобличавања прошлости утицале су на успостављање јасне дистинкције између историјског романа, односно историјске фикције, с једне, и историографске метафикције, с друге стране. Потоња, како примећује Линда Хачион, проблематизује претпоставке историјског романа, на првом месту прихваћене представе о дистинкцији између историје и фикције (1996: 202). Такође, важно је истаћи да историјски роман има потребу да обликује смисао, да помири противречности, да конституише затворени наративни свет, да упути на дубљу телеологију индивидуалне, али и колективне судбине. С друге стране, у постмодерном окретању прошлости примећује се „одустајање од објашњења стварности” (Јоковић 2002: 13) и од заснивања њене телеологије.

Линда Хачион разлике између историјске фикције и историографске метафикције успоставља у дијалогу са Лукачевим књижевнотеоријским одређењем историјског романа. Посебну пажњу посвећује начину употребе и тачности (историјских) детаља и података. За разлику од историјске фикције, која детаље схвата као средство за достизање историјске веродостојности и поверења у фикционалну истину, „историографска метафикција се поиграва са истином и неистином историјског записа. [...] извесни познати историјски детаљи намерно су фалсификовани са циљем да се истакну могуће мнемоничке грешке записане историје и стална могућност намерне и ненамерне грешке” (1996: 193).

И поред јасних разлика, ваља приметити да је прво и основно заједничко својство на основу којег је могуће успоставити компарацију и уочити дистинкције, најважнија тема историјске фикције и историографске метафикције – судбина човека у колоплету историјских догађаја, односно друштвено-политичких околности. Питање историјске егзистенције на индивидуалном плану је питање специфичног типа *conditione humana*, за који можемо рећи да „од самог почетка показују тенденцију ка трагизму” (Долежел 2008: 127).¹

На формалном плану заједничка им је фикционализација историјских догађаја и историјских личности (најчеће у функцији споредних романескних ликова) (в. Лукач 1958), иако се приповедни поступци којима се она реализује и њени ефекти у наведеним типовима романа не могу поистоветити. Један од могућих узрока ове разлике је наглашена метанаративност историографске метафикције. Док се у историјској фикцији инсистира на

¹ Тако се у *Речнику књижевних џермина* наводи да је класични историјски роман дијакхронијског типа „постигао [...] највећу пуноћу у приказивању људског живота: показао је ‘човјека у историји’, човјека као недужну жртву у тамној игри великих историјских догађаја” (2001: 308). Миливој Солар такође истиче да је роман као књижевни жанр „у бити увијек на неки начин [...] трагичан, јер приповиједа о поразу јунака у сукобу са свијетом” (1988: 42).

Марта Ковач у роману *Судбина и коменџари* примећује да је „трагична судбина [...] једина могућа судбина свих јунака” (СК: 329).

нарацији обликованој у (мање или више оствареном) складу са чињеницама историје и потврди целовитост фикционалног света који важно упориште има у прошлости, метанарација постмодернистичке фикције треба да омогући не носталгични повратак, већ „критичко преиспитивање, иронијски дијалог са прошлошћу уметности и друштва, подсећање на заједнички критички речник” (Хачион 1996: 18).

Пишући о историографској метафикцији, Линда Хачион разматра проблематизовање историје у постмодернизму, које проистиче из суочености двеју супротности које се не могу стопити у хармонично јединство – метанаративност упућује на дубоку саморефлексивност и претпоставку о књижевности и историји као људским конструктима, али свест о томе није препрека за „повратак” заплета и историјске стварности као важног референтног поља (1996: 13). Ипак, тиме се круг не затвара – и заплет и референце су тако обликовани да се укаже на истину о конструктивности људских дискурса и на њихову обавезну идеолошку обојеност (1996: 14).

Из поменутих карактеристика проистиче и тврдња Линде Хачион да постмодерни роман није аисторичан, већ да упућује на могућност успостављања истина, сазнања и поредака – али само у облику људских конструката. На тај начин се поменута ауторка супротставља преовлађујућим претпоставкама о повезаности постмодерне теорије и праксе са идејама о дисконтинуитету и деструкцији. Уместо претпоставке о одлучној негацији у постмодернистичкој теорији и пракси, Хачион заступа идеју о постмодернистичком парадоксу – „постмодернизам [је] противречан феномен који употребљава и злоупотребљава, гради и руши саме појаве које изазива” (1996: 16).

Као најважнија питања историографске метафикције Линда Хачион издваја: проблем наративне форме, интертекстуалност, стратегије представљања, улогу језика, односа између историјске чињенице и искуственог догађаја и епистемолошке и онтолошке последице „изношења проблематичности онога што су историографија и књижевност једном узеле здраво за готово” (1996: 13). Ако се томе дода обновљено интересовање за фабуларни заплет и преплитање историјске/чињеничне и текстуалне референце, могуће је уочити да су поменута, теоријски постављена питања присутна и у пракси српске постмодернистичке књижевности. Пример таквог књижевног стварања је опус Радослава Петковића, и у оквиру тог опуса роман *Судбина и коментари*.

3. ПРОБЛЕМАТИЗОВАЊЕ ИСТОРИЈЕ У РОМАНУ *СУДБИНА И КОМЕНТАРИ*

У роману *Судбина и коментари* готово све је у знаку критичког и иронијског преиспитивања историје и знања/сведочанстава о догађајима

прошлости, што је примећено и у књижевној критици, посебно у монографији Адријане Марчетић *Историја и прича* (2009).

Тако је у Петковићевом роману, на првом месту, могуће препознати иронијско преиспитивање народне, односно колективне визије историје (оличене у народним епским песмама и предањима), у којој су обједињени фикција и идеја/илузија о историјској веродостојности, а која је дуго представљала основу из које се развијала историјска свест српског народа. Та визија, између осталог, почива на епској идеализацији и хиперболизацији, што сведочи о постојању идеолошког концепта који је утицао на обликовање народног предања, односно народне историје.

Управо је народна епска поезија репрезентативни пример претварања историјских догађаја у историјске чињенице, при чему се објективна истина о догађајима изневерава, будући да су они интерпретирани са становишта одређене колективне намере. Иако народно предање у извесној мери упућује на симболички смисао историјских периода и догађаја (а тој перспективи се у роману приклања Викентије Ракић), неоспорно је да оно представља посебну варијанту историјске истине, која наставља да постоји у писаним историјским изворима.

Тако чињенице народне епике настављају свој живот у *Славеносрпским хроникама* грофа Ђорђа Бранковића, које представљају последњи изданак средњовековне и почетак модерне српске историографије (в. Ређеп 2004: 6; Деретић 2007: 412–415), баш као што удаљавање и разлике између Стојана Јовановича и Павела Волкова, ликова Петковићевог романа, упућују на границу између епског и модерног доба. Треба истаћи и то да о трансформацији средњовековне српске културе у 18. веку,² окретању од источне ка западној Европи и културноисторијском значају прелаза из 18. у 19. век, на најбољи начин сведочи деловање Ђорђа Бранковића, Јована Рајића, Захарија Орфелина и Доситеја Обрадовића, па њихово значајно место у роману *Сугбина и коменџари* у том смислу није нимало произвољно.

Критички однос према епској традицији наслућује се у готово карикатуралном обликовању лика Стојана Јовановича, гротескног изданка расељеног српског нација. Могуће је учити пародијско изокретање смисла и функције епске формулативности – „помоз’ Боже и срећо јуначка” Јованович употребљава по аутоматизму и у сасвим неадекватним ситуацијама. Та-

² „Осамнаести век је различит од свих ранијих векова српске историје, а друкчији је и од наредних. У њему је највише прекида, највише радикалних промена у основном курсу развитка, највише преокрета, што се испојило на свим плановима националног живота, од друштвеног и политичког до културолошког и књижевно-уметничког. [...] Једна књижевност влада до XVIII века а друга је добила коначни облик у књижевним борбама прве половине XIX века. Осамнаести век је између, као век преображаја, век дисконтинуитета, век етапног развоја од једног ка другом моделу. Културноисторијски он је дужи од календарског. Омеђавају га два прекретничка догађаја у историји српског народа: Велике сеобе (1690) и Први српски устанак (1804–1813)” (Деретић 2007: 405).

кође, пародијски се трансформише идеја Вука Караџића о добром епском певачу, јер Стојан Јованович бледо сећање на народне песме користи да би обликовао (лажно) породично предање – „И пошто није знао ништа, Јовановичу су Немањићи могли да послуже као објашњење и оправдање за све. Из детињства је мутно памтио неке јуначке песме, па је из тог сећања, као из прилично затрпаног бунара, са муком вадио час једно час друго име које би могло представљати име родоначелника оног славног рода којем је и сам припадао” (СК: 21–22).³ У интерпретацији догађаја у бици код Гроцке 1739. године (посебно у коначној верзији ове интерпретације), упућује се на митоманско изокретање истине о догађајима у изградњи породичног предања⁴ и склоност ка (епском) идеализовању и хиперболизовању. Да би се прича приближила истини, она мора бити „мало мање јуначка” (СК: 13). Причама и њиховим верзијама (иронијско изокретање епске варијантности) супротстављају се чињенице – „Но, без обзира на све потоње приче и њихове верзије, чињеница је како је Јован Вуковић свој живот завршио као официр Марије Терезије и поседник малог и мочварног имања у Банату” (СК: 14).

Интересантно је да наратор Јовановичеве приче назива и *повесницима*, повезујући елемент историографског са доминирајућим елементом фиктивног, на исти начин на који као доминатне фигуре аутора историографија издваја историјске личности које су били не само историографи, већ и писци.

Интертекстуалне везе са најзначајнијим делима српске историографије 18. века треба да покажу да „ауторска” историографија не показује ништа другачије тенденције у односу на народно предање.

Док је средњовековна историографија (у виду хроника, летописа и житија) била снажно обојена хришћанском мишљу, модерна, која почиње са *Хроникама* Ђорђа Бранковића, такође има своју, изузетно сложену, идеолошку условност. *Хронике*, волуминозни историографски спис у пет књига, настају у специфичној ситуацији неслободе, односно у периоду заточења грофа Ђорђа Бранковића, крајем 17. и почетком 18. века у Бечу и Хебу (Ређеп 2004: 5). Бранковић представља историју од постанка света до 1705. године (иако је замишљени концепт ишао још и даље), чиме и сам постаје јунак свога дела. Један од циљева *Хронике* био је да гроф докаже своје деспотско порекло и повеже историју свога народа са судбином других народа југоисточне Европе (Ређеп 2004: 6). Настанак *Славеносрпских хроника* обједињује жеље да се упути на историјски континуитет српског народа, да се сачу-

³ Сви цитати из романа наводе се из следећег издања: R. Petković, *Sudbina i komentari*, Beograd: Laguna, 2013.

⁴ „Приватни и особни митови граде се, наиме, напросто на увјерењима, а ријетко који појединац нема барем нека увјерења која сматра особним светињама. Када он о властитим светињама прича, те приче практички добивају увијек статус митова. Тко не познаје ту склоност да се око неких ликова из властитих породица стварају приче које чланови породице поштују и сматрају свагда озбиљним, а најчешће у високом ступњу истинитим?” (Солар 1988: 34–35).

вају национални идентитет под турском влашћу и аутономност на простору Аустроугарске, али и да се обликује нов идентитет самог Ђорђа Бранковића. Његова активност у том правцу приближава историографски рад фикцији, будући да писање *Хроника* подсећа на Рикерову идеју о неопходности стварања наратива у процесу установљавања сопственог идентитета, чиме се живот и представљена историја изнова конституишу у фиктивном модусу.

Судбина грофа/деспота Ђорђа Бранковића представља најчешће помињану загонетку у роману *Судбина и коменџари*, о којој велики број романескних ликова има своје мишљење. Многобројне верзије Бранковићеве животне приче, које се међусобно одбијају и прожимају, сведоче о мноштву интерпретација као једином могућем облику људског сазнања. Чак је и знаменити Бранковићев портрет, у документарном смислу, својеврсна варка – „Већ савремени портрети га приказују као човека са необично дугом седом брадом, све до земље. Е сада: када је имао осамнаест и двадесет година, онда када је по сопственој тврдњи крунисан за деспота [...] свакако није могао имати такву браду. Дакле: ми голобрадог младића, нехотице, замишљамо са брадом старца” (СК: 348).

Ђорђе Бранковић захваљујући *Хроникама* које пише наставља да у српској историографији, књижевности и колективној свести, у значајном броју година, постоји као деспот и наследник династије Бранковића⁵ – што значи да је у наративном облику формирао алтернативни идентитет и у наративу дао одговор историји, односно превазишао условности своје егзистенције (о томе видети и у: Марчетић 2009).

Познато је да је гроф Ђорђе Бранковић писао своје дело „уносећи у њега изводе из многих домаћих и страних извора, преписујући их, препричавајући, скраћујући, комбинујући податке, но увек све подвргавајући сопственој визији српске историје” (Ређеп 2004: 6). Мноштво домаћих и страних извора, тј. родослова, летописа, житија, хроника, од којих свакако ваља издвојити *Летопис ђоја Дукљанина*, *Краљевство Словена* Мавра Орбина, житија српских владара из династије Немањића (чији су аутори архиепископ Данило II, Данилов ученик, патријарх Пајсије, Григорије Цамблак, Константин (Филозоф) Костенечки) и разгранато народно предање, Бранковић користи на специфичан начин – „он дословно преписује када верује писцу, препричава или скраћује ако сматра да нема потребе да све пренесе, мења ако му се не уклапа у концепцију, изоставља када жели да прећути” (Ређеп 2004: 250). У том смислу, могуће је уочити извесну сличност са начином на који настаје усмено предање, али и, њему слично, лично предање Стојана

⁵ Адријана Марчетић примећује следеће: „Преносећи се из генерације у генерацију, оснажене ауторитетом ‘мученика за српску народну ствар’, фабулације једног самозванца постале су тако део официјелне историје, историје за коју се обично верује да чува поуздано знање о прошлости. Петковићева прича о Ђорђу Бранковићу доводи у питање поузданост те легенде и иронијски разоткрива сву наивност уверења да историја, не само она коју је писао аутор *Хроника*, већ и историја уопште, увек говори истину” (2009: 64).

Јовановича. Занимљиво је да обојици прича постаје последње уточиште, односно једини начин да превазиђу условности сопствене егзистенције.

Хронике грофа Ђорђа Бранковића сведоче о дискурсу историје као интертекстуланом, конструисаном/селективном, идеолошки условљеном и усмереном ка изграђивању жељеног смисла. Управо те особине историографског дискурса наговештене су у роману *Судбина и коменџари*, иако нису увек експлицитно истицане, чиме је упућено на сродност историјског и књижевног дискурса.

Бранковић интерпретира већ постојеће (колективне или индивидуалне) интерпретације историјских догађаја – формира историјске чињенице са становишта личне идеологије усмерене ка колективном добру, па његове *Славеносрпске хронике* представљају још један писани траг о прошлости, још једну могућу истину о историјским догађајима. Овако конструисане, *Хронике* кореспондирају са постмодерном идејом да „текстови (били они историјски или фиктивни) постоје само као увек-већ организовани или покрени да би били читани на одређене начине” (Хачион 1996: 142).

Занимљиво је да је један од Бранковићевих извора, *Летопис њоја Дукљанина*, такође присутан у наративу романа *Судбина и коменџари* – у виду знамените легенде о страдању дукљанског краља Владимира. Очигледна замена жртве – у једном цитату реч је о Владимиру, а у другом о Владиславу (који је, у ствари, наредио погубљење краља Владимира) – сведочи о изменама у преношењу онога што се сматра „објективном” истином, а у исто време учествује у интерпретацији судбине многих романескних ликова, јер говори о страдању у историјским околностима, које увек крију неку замку.

Следећи значајан историографски текст јесте *Историја разних словенских народа* Јована Рајића, у којој су, као један од основних извора, коришћене управо *Хронике* Ђорђа Бранковића. Инсистирање на истини, односно Рајићева чврста увереност у то да је знање о историјској истини могуће, у роману се имплицитно или експлицитно вишеструко деградира.⁶ Из разговора Доситеја Обрадовића и Викентија Ракића читалац сазнаје да је и сам Јован Рајић Ђорђа Бранковића сматрао деспотом, што су чак и у то време многи сматрали неистином. С друге стране, посредством овог извора, у Рајићеву *Историју* ушле су документарним чињеницама супротне колективне интерпретације – познато је да је Рајић сумњао у веродостојност народног предања, али је посредством Бранковићевих *Хроника* оно уткано у Рајићево дело (в. Деретић 1969: 27–28). Његово историографско дело се, као и *Хронике* Ђорђа Бранковића, препознаје као текст саткан од других текстова – оно посредује знања која су већ била саставни део историјског дискурса и која су већ представљала текстуалне интерпретације догађаја прошлости.

⁶ Познато је да велике научне претензије у Рајићевој *Историји* ипак нису остварене (в. Деретић 2007: 447).

Тако је историја у *Хроникама* грофа Ђорђа Бранковића и *Историји* Јована Рајића прошлост коју су ови аутори обликовали на основу других текстова, личних уверења и идеолошких стремљења. Интертекстуалним везама са овим делима (чије је „истине” оповргла каснија критичка историографија), историографска метафикција *Судбина и коменџари* упућује на „губитак вере у могућност да (непроблематично) знамо [...] стварност” (Хачион 1996: 200–201).

Треба истаћи и често помињање различитих облика документарне и псеудодокументарне прозе, која подразумева индивидуалну интерпретацију различитих историјских периода и догађаја – помињу се успомене пензионисаног капетана Сафонова, писмо Плинија Млађег, мемоари личног секретара грофа Ђорђа Бранковића, Јохана Ренера, „успомене” Павла Вуковића итд. О томе Марта Ковач каже следеће: „[...] постоје некакве паралелне историје. Једну можеш установљавати као историчар по документима, а друга је она коју видиш из сећања људи. Хоћу рећи, људи који су били ту, учествовали, гледали, па ипак се те две историје никада сасвим не поклапају” (СК: 347).

О томе сведоче и извештаји које Павел Волков шаље из Трста својим претпостављенима, а који се, како време одмиче, све више претварају у измишљотине и интерпретације туђих успутних мисли и запажања. Зато Павел Волков у тренутку дубоке самоспознаје своје извештаје пореди са романом (СК: 234). На тај начин роман *Судбина и коменџари* скреће пажњу на чињеницу „да смо епистемолошки ограничени у својој способности да знамо прошлост, пошто смо и гледаоци историјског процеса и учесници у њему” (Хачион 1996: 206).

Нимало случајно, Волковљева литература у Трсту су Рајићева *Историја* и Доситејева *Еџика* – управо је *Еџика* „прво српско дело у којем је Рајићева *Историја* оставила трагове свог утицаја” (Деретић 1969: 28). Интерпретација наставља да се богати и модификује – јер се елементи садржине *Историје* сада интерпретирају из перспективе још једног утицаја у Доситејевом делу – *Еџике* Франческа Соаве – и Доситејеве личне просветитељске концепције. Одговарајуће примере Доситеј је узимао из српске историје да би илустровао поједине етичке и филозофске ставове садржане у књизи (Деретић 1969: 28). Интензитет осуде Вукашина цареубице у Доситејевој *Еџици* упоређен са речима фиктивног Доситеја Обрадовића о међузависности и међусобној условљености познавања чињеница/истине с једне и среће с друге стране, сведочи о својеврсном парадоксу – управо се примери које Доситеј користи косе са чињеницама критичке историографије.⁷ Избором историографских

⁷ С друге стране, и сам Доситеј наслућује немогућност остварења просветитељског идеала: „Па опет се човек често нађе у прилици да се осведочи колико је мало његово знање о свету; и да постиди своју уображеност” (СК: 216). У том смислу је могуће препознати иронијски призив у цитирању оптимистичног уверења Доситеја Обрадовића – мото 3. главе 2. књиге романа („О век златни! О мила времена, о весела и слатке радости!”) упућује пре на

текстова у роману јасно се указује на то да коначна истина не постоји – већ да одређени периоди и одређене индивидуе имају своје властите истине.

Такође ваља приметити да је дестабилизација Волковљевог идентитета паралелна са процесом читања поменутих књига. Иако тај процес није покренут читањем, док чита о историјским улогама других, Волков постепено освешћује бесмисленост сопствене историјске улоге и све одлучније одустаје од ње. У роману се инсистира на апсурду и егзистенцијалном несналажењу будући да текстови које чита Волкову помажу да разуме не смисленост, већ промашеност сопствене егзистенције. Проблематизована је и оптимистична мисао о повезаности читања – идентификације – формирања идентитета (в. Калер 2009: 130), јер се процес читања одвија у време разградње Волковљевог дотадашњег идентитета. Ипак, ту се круг не завршава, јер паралелна стварност посредована мотивом фантазмагоријског врта постаје наговештај могућности поновног заснивања идентитета Павела Волкова у некој новој причи.

Роман *Судбина и коменџари* вештим низањем најзначајнијих дела српске историографије 18. века јасно упућује на идеју о историји као конструкцији. Упућивање на поменута дела открива да су историјски извори „колико год да се чине објективни и засновани на чињеницама, ипак [...] само још једна серија међусобно повезаних текстова подложних вишеструкој интерпретацији” (Батлер 2012: 44).

У роману је показано како је приступ историји условљен текстуалношћу (документима, архивским доказима и сведочанствима). Вештим избором текстова који су инкорпорирани у наратив романа наметнута су онтолошка и епистемолошка питања – питања о онтолошком статусу прошлости и њених докумената, о начинима на које је могуће стећи знања о историји, о суштини људских нарави о прошлости и садашњости. Самеравањем „истина” у историјама Ђорђа Бранковића и Јована Рајића и „резултата” критичке историографије, ова питања су потврђена као оправдана.

4. ЧОВЕК У ИСТОРИЈИ И ЊЕГОВА ПРИЧА

Приликом интерпретације мотива двојника, односно (унутарњег) идентитетског удвајања у роману *Судбина и коменџари* ваља имати на уму да „у свету књижевне фикције метафора двојника фокусира проблем идентитета”, тј. да је „свака метафора двојника метафора ишчезавања и привида” (Росић 1996: 316–317).

Формирање ланчаног низа двојника у овом роману претпоставља уочавање трагичних историјских аналогича, због чега игра именима и лико-

сумњу о исправности овакве карактеризације 18. века, него што изражава слагање са њом (о томе видети и у: Марчетић 2009: 83).

вима отвара простор за поистовећивање егзистенција романескних ликова од грофа Ђорђа Бранковића и Павела Волкова до Павла Вуковића и грофа Чарнојевића (в. Марчетић 2009: 99–102).

Идеја да (ни)су битна имена не упућује само на поновљивост трагичних егзистенција, којом се линерани ток времена сажима у тачку свевремениности, већ и на постмодерно преиспитивање претпоставке о хомогености субјекта, односно његовог идентитета. Поменуто преиспитивање у историографској метафикцији могуће је због тога што се у њој инсистира на неразмрсивости јавног и историјског и приватног и биографског (Хачион 1996: 165). Постмодернизам руши традиционалне концепте субјективности и слама „јединство човековог бића путем којег он, мислило се, може да продужи свој суверенитет над прошлим догађајима” (Хачион 1996: 199).

Невоље са идентитетом Павела Волкова почињу са мењањем имена, будући да су идентитет и име увек у нераскидивој вези. Та промена упућује на проблем искорењености, који се потврђује у Трсту, где се Павел Волков осећа и понаша као странац у српској заједници. Сусрет са Павлом Стојановићем у буновним визијама сведочи о томе да промена идентитета није прошла безболно и да нови идентитет не представља хомогену целину, односно да „не постајемо оно што би требало да будемо” (Калер 2009: 132). Расипање те новонастале конструкције започиње, парадоксално, у тренутку када се пред Волковим отварају обећавајуће могућности. Прекретнички карактер 33. године живота (којом се алудира на *Нови завети* и *Божанствено комедију*) наговештава искушења и унутарње ломове са којима ће се поручник руске царске морнарице сусрести.

Ослушкујући у себи гласове различитих Павела Волкова, он долази до спознаје о томе да је „сваки човек много шта, и то много шта прилично разнородно”, односно „нешто ђаволски компликовано” (СК: 233), што је, наравно, у дослуху са закључком Миће Карамазова – „широк је човек, треба га сузити”.

Аутоиронично размишљање о мноштву „шашавих” Волкова ствара простор за освешћавање личног ироничног доживљаја историје и свих оних који оличавају ту историју – „пре или касније до катастрофе мора доћи, само то никога не узбуђује, напротив, као да та помисао ове шашаве Волкове испуњава неком перверзном радошћу. Као да им се свиђа што се ругају адмиралу Сењавину, руској флоти и, Боже опрости, самом руском цару” (СК: 235). Рационалном освешћавању претходило је несвесно уживање у карневалском изокретању хијерархије и исмевању свих великих историјских подухвата, што симболизује blasphemични Волковљев сан, описан у 27. глави 1. књиге романа. Овај сан не само да открива наличје историје, већ и Волковљевог положаја и улоге у историјском колоплету, који нема никакву сврховитост.

У роману је јасно истакнуто како су сви (велики) историјски подухвати осуђени на пропаст (и побуне и револуције (на пример оне из 1848. и 1956. године), и изградња велике руске морнарице, и Наполеонова освајања,

и формирање коалиције европских земаља, која је требало да се Наполеону супротстави, и формирање Републике Седам Острва, и социјалистички, односно комунистички режими итд.). Историја се открива као хаос и неред, као низ ратова, сукоба, крвопролића и бесмислених покушаја да се нешто од тога осмисли. Због тога се у овом роману не испитује само могућност сазнања прошлости, већ се критички поставља питање *шта је то што желимо да сјознамо*.

Буђење Волковљеве и Вуковићеве запитаности управљено је према поимању недовољности и неиспуњености егзистенције, и утолико разорније што је изненадније. Мотив узалудности људске судбине, бесмисленог настојања да се испуни дато време, обogaћен је интертекстуалним везама са Хераклитовом поређењем живота са дечијом игром грађења градова на песку.

Снови у роману често представљају жељу да се побегне из историјске реалности и уђе у хармонични паралелни свет у коме се, нимало случајно, на песку налази „више каменова неправилног облика”, у којем ипак има неког смисла (СК: 319). Такође, закорачити на песак, у алтернативној стварности, односно у сновима, супротно метафори о грађењу пешчаних градова, значи поћи у сусрет жељеној причи/егзистенцији.

Овде ваља подсетити и на Бахтинову идеју да у менипеји (а тиме посредно и у роману) „сновима, маштања, безумље нарушавају епски и трагички интегритет човека и његове судбине. У њему се отварају могућности другог човека и другог живота, он губи своју завршеност и једнозначност, он престаје да се поклапа са самим собом” (1979: 87).

Стварни и алтернативни свет представљени су као узајамне негације – врт у сну Волкова подсећа на запуштени врт у палати на Крфу, где се налази Сењавинов главни штаб. Али разлика је евидентна: „у оном врту, вода у рибњаку била је отровно зелена и риба није било; овде је сребрно блистава и у њој се сијају, попут ватромета у ноћи, безбројне рибе” (СК: 318).

О паралелном свету, простору сусрета деспота Ђорђа Бранковића, Павела Волкова и Павла Вуковића, на најбољи начин говори одабрани цитат из сонета „Прстен” Ивана В. Лалића: „Што не постоји, могло је да буде. / Или постоји изван одредишта”.⁸ Паралелна егзистенција, супротстављена хаотичном и бесмисленом току историјског времена, подразумева свевременост, хармоничност (о чему сведочи опис врта) и сврховитост. На самом почетку романа препознаје се идеја да се људска судбина не испуњава у историјском времену, већ у неком другом облику времена – а то је људско време остварено у наративу, односно у причи. Адријана Марчетић истиче да је „чудесни врт [...] пре свега метафора саме фикције, парадигма романескног света у који читаоци [и јунаци романа] улазе да би бар привремено постали неко други, односно да би ‘променили причу’” (2009: 86).

⁸ Поменута песма припада циклусу песама *Десет сонета нерођеној кћери*.

Будући да се у метанаративним пасајима обиље синхроних прича описује као врт, могуће је претпоставити да је и врт у сновима јунака, у ствари, врт прича у којем они треба да пронађу себи одговарајућу, и на тај начин надоместе несавршеност сопствене историјске приче, којом управљају невидљиве и равнодушне силе са којима је борба немогућа.

Једино чудо којим се може супротставити упознатом злу у свету је лична, алтернативна прича.

5. ЗАКЉУЧАК

Роман *Судбина и коментари* Радослава Петковића је и у погледу наративних поступака и у погледу идејног богатства изузетно сложено дело српске постмодернистичке књижевности. Сумња у могућност досезања коначног и објективног знања о догађајима прошлости изражена је мишљу да „мноштво догађаја које човек види нису ништа друго до комадићи разбијеног огледала у којима се разбија и истински одраз лика” (СК: 405). Сведочанства о прошлости, као *коментари судбине*, сведочанства су о појединачним интерпретацијама стварног, у њима догађаји постају чињенице, а свако следеће читање таквих сведочанстава подложно је даљој интерпретацији, која рађа нове чињенице. Писање и читање историје је увек контекстуализовано, увек идеолошки условљено, и зато су прошлост и садашњост (као и будућност) нераскидиво повезане. Поред тога што је разумевање прошлости условљено перспективом из које се она посматра, у људским животима могуће је уочити *ипраичне аналоије*. Тако се поред преплитања линеарног и цикличног времена, у овом роману могу уочити парадоксална преплитања вечног и променљивог. Константне су апсурдност историје и трагичност људске егзистенције из које се излаз тражи у алтернативној, индивидуалној причи. У том смислу, паралелни свет и паралелна историја представљају коначни коментар на судбину која је човеку дата.

ИЗВОР

СК: R. Petković, *Sudbina i komentari*, Beograd: Laguna, 2013.

ЛИТЕРАТУРА

Ајдачић (1996): D. Ajdačić, Tipovi odstupanja od stvarnosti u istorijskom romanu, u: M. Maticki (ur.) *Istorijski roman*, Beograd: Institut za književnost i umetnost, Sarajevo: Institut za književnost, 245–252.

Батлер (2012): К. Batler, *Postmodernizam: sasvim kratak uvod*, Београд: Službeni glasnik.

Бахтин (1979): М. Bahtin, Problemi poetike Dostojevskog, u М. Solar (ur.) *Moderna teorija romana*, Београд: Nolit, 78–93.

Бошковић (2010): Д. Бошковић, Српски историјски роман: Од Другог светског рата до 1999, у: *Заблуде модернизма*, Београд: Службени гласник, 7–30.

Вајт (2011): Н. Vajt, *Metaistorija: istorijska imaginacija u Evropi osamnaestog vijeka*, Podgorica: CID.

Долежел (2008): Lubomir Doležel, *Heterokosmika: fikcija i mogući svetovi*, Београд: Službeni glasnik.

Деретић (1969): Ј. Деретић, *Досијееј и њејово гоба*, Београд: Филолошки факултет.

Деретић (2007): Ј. Деретић, *Истјорјја срјске књижевностји*, Зрењанин: Sezam Book.

Јерков (1996): А. Јерков, Оглед о спознајном интересу историјског романа, у: М. Матицки (ур.) *Истјорјјски роман*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Сарајево: Институт за књижевност, 433–445.

Јоковић (2002): М. Јоковић, *Онјолошки њејзајж њосјмодерној романа*, Београд: Просвета.

Калер (2009): Дž. Kaler, *Teorija književnosti: sasvim kratak uvod*, Београд: Službeni glasnik.

Лиотар (1988): Ž. Liotar, *Postmoderno stanje*, Novi Sad: Bratstvo–Jedinstvo.

Лукач (1958): Ѓ. Lukač, *Istorijski roman*, Београд: Kultura.

Марчетић (2009): А. Marčetić, *Istorija i priča*, Београд: Zavod za udžbenike.

Ређеп (2004): Ј. Ређеп, *Генеза Хроника јрофа Ђорђа Бранковића*, Нови Сад: Прометеј.

Речник књижевних штермина (2001): *Rečnik književnih termina*, ur. Dragiša Živković, Вања Лука: Romanov.

Росић (1996): Т. Rosić, *Dnevnik o Čarnojeviću – sukob individualizma i istorijske svesti*, u: М. Maticki (ur.) *Istorijski roman*, Београд: Institut za književnost i umetnost, Сарајево: Institut za književnost, 315–328.

Солар (1988): М. Solar, *Roman i mit: književnost, ideologija, mitologija*, Zagreb: August Cesarec.

Хачион (1996): Л. Наџион, *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*, Novi Sad: Svetovi.

Nina B. Marković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Philology

POSTMODERNIST LIGHT IN THE WELL OF PAST (TRUTH ABOUT
THE PAST AND THE MAN IN RADOSLAV PETKOVIC'S NOVEL
FATE AND COMMENTS)

Summary: The paper analyzes the postmodernist question of possibility of reaching the ultimate truth about the past in Radoslav Petkovic's novel *Fate and comments*. In this novel, history is described as a human and rhetorical construct. The approach to history is conditioned by textuality, fictionality and individual interpretations, often ideologically motivated. The right choice of the texts which are skillfully incorporated into the novel raises certain ontological and epistemological issues – questions about the ontological status of the past and documents from the past, about the ways of learning about history, about the character of testimonies related to the past. The paper also deals with the relation between literary and historiographical discourses and their role in understanding both individual and collective past.

Key words: Radoslav Petkovic, *Fate and comments*, historiographical metafiction, postmodernism, history.

Слађана С. Станковић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 371.3::51-028.31
371.38-053.4:796
Стручни рад
Примљен: 23. јануара 2017.
Прихваћен: 3. априла 2017.

МОГУЋНОСТ КОРЕЛАЦИЈЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И МАТЕМАТИКЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: Савремено образовање указује на све већу потребу за проналажењем могућности за побољшањем квалитета и надоградњом образовања деце предшколског узраста. У предшколском узрасту формирање основних математичких појмова треба да буде такво да деца увиде да математика постоји не сама по себи, већ да математички појмови одражавају повезаност и односе својствене предметима који их окружују. У пракси, услови за примену математичког знања код деце предшколског узраста постоје у различитим активностима: док цртају, у оквиру обављања моторичких задатака, постављених задатака да издвоје предмете, поређају их по облику или величини.

У овом раду разматраће се питање могућности корелације физичког васпитања и математике код деце предшколског узраста. Такав приступ организацији ових предмета ће, са једне стране, омогућити деци да боље разумеју математичке појмове, а са друге стране – да помогне у решавању проблема физичке активности деце. У последњих неколико година, лекари и професори са забринутошћу упозоравају да деца данас воде седелачки начин живота. Познато је да без физичке активности дете не може да израсте у здраву особу. Доказано је да што су разноврснија кретања, тиме се више информација шаље мозгу, интензивнији је и интелектуални развој предшколаца. Познати педагози од давнина до данас упућују на то да се кретање појављује као важно средство упознавања деце са средином која их окружује. У оквиру моторичких активности деца активно упознају нове предмете и њихове особине. Због тога не би требало ограничити рад у предшколском узрасту на само једну активност, већ примењивати корелацију између предмета где год је то могуће.

Кључне речи: физичко васпитање, математика, корелација.

УВОД

Ослонац за учење представља радозналост, жеља за сазнањем која се може појавити и онда када су све остале потребе задовољене и манифестује се кроз жељу да се све проба, схвати, упозна и научи (Пишот, Планиншец 2005; Шчербакова 2009; Коцић и др. 2009; Селимовић, Карић 2011).

Циљ учења математике није научити гомилу формула, већ научити размишљати и упознати природу око себе. Основа наше цивилизације је математичко размишљање, чак и ако тога нисмо увек свесни. Таква основа омогућила је прачовеку, преко многих изума, развој до модерног човека, а детету, преко васпитања и образовања, развој до самосталног, разумног бића. Поставља се питање где је место математици у предшколском узрасту. Одговор је да би активности у предшколском узрасту требало да буду управо део тог развоја, али на занимљив начин. Када одговоримо на нека једноставна питања, долазимо до вишег нивоа на којем је потребно више стрпљења и маште (Башић 2003). Математика треба да буде средство комуникације и оруђе које се користи у свакодневном животу, да представља везу између дечјег доживљавања света и математичких структура, да развија систематичност и креативност у раду (Прентовић, Сотировић 1998; Петровић, Пинтер 2006; Шимић 2007; Стојановић, Трајковић 2009). Математичко знање може послужити да се многе појаве и предмети представе нумерички, графички, или на други начин, што је од изузетне важности при размени идеја, информација и њихових интерпретација (Башић 2003; Малешевић и др. 2009; Петровић и др. 2012; Мићановић 2012).

У последње време постоји све већа потреба за обнављањем и квалитативним побољшањем облика образовања деце предшколског узраста. У предшколским установама, формирање елементарних математичких појмова треба урадити тако да деца увиде да математика не постоји сама по себи и да математички концепти одражавају везе и односе својствене предметима који их окружују (Вукашиновић и др. 2011). У пракси, услови за примену математичког знања код деце предшколског узраста постоје у различитим активностима: док цртају, у оквиру обављања моторичких задатака, постављених задатака да изброје предмете, поређају их по облику или величини и слично.

У овом раду разматраће се питање могућности корелације физичког васпитања и математике код деце предшколског узраста. Такав приступ организацији ових предмета ће, са једне стране, омогућити деци да боље схвате математичке појмове, а са друге стране да помогне у решавању проблема физичке активности деце.

Неколико аутора (Железњак, Петров 2001; Пишот, Планиншец 2005; Сагајдичнаја и др. 2007; Шчербакова 2009; Пенева 2010; Стојановић 2011) упућује на то да је квалитет образовног рада у предшколском периоду од кључног значаја за развој детета у неколико области, укључујући и моторичке активности. У последње време лекари и педагози упозоравају на алармантне податке са систематских прегледа и на то да савремени начин живота не пружа довољно могућности за потребно кретање код деце (Цвејић, Буишић 2012). Опште је познато да без довољног кретања дете не може израсти у здраву особу. Доказано је да разноврсна кретања доприносе и бољем протоку информација до мозга и да је тиме и интензивнији интелектуални развој

деце предшколског узраста (Пишот, Планиншец 2005). Познати педагози од давнина до данашњих дана бележе да је кретање једно од најважнијих средстава упознавања са светом који нас окружује. У току кретних активности деца активно доживљавају нове предмете и њихове особине. Из свега овога произлази да дете у предшколском узрасту не треба ограничавати одређеним кретањима и једним видом активности. Што су разноврснији начини кретања и дидактички материјали, то ће бити и већих ефеката. Потпуније информације које деца добијају од својих чула допринеће успешнијем и разноврснијем развоју. Кретања у ранијим фазама онтогенезе представљају биолошку потребу организма која стимулишу његов развој, како физички тако и психички. Неиспуњавање потреба за кретањем доводи до успоравања и кашњења у развоју детета. Сами покрети предшколаца, који су још несавршени, представљају механизам за њихово управљање. Активностима у оквиру физичког васпитања у предшколском узрасту не решавају се само специфични задаци физичког васпитања, већ и задаци интелектуалног развоја деце (Вишњић и др. 2004; Пишот, Планиншец 2005; Грчић-Зубчевић, Мариновић 2009; Стојановић 2011). Когнитивна активност уско је повезана са моторичким активностима. Како пракса показује, моторичке и когнитивне активности детета у простору предшколске образовне установе су нераздвојни феномен.

Основна идеја рада била је представљање могућности увођења и усавршавања интергисаног приступа у оквиру активности у предшколском узрасту. Трајање интегрисаних образовних активности зависи од узраста деце. Повезивање фрагмената развоја математичких и развоја физичких способности у одговарајућим пропорцијама у једну активност омогућава одржавање пажње код деце на високом нивоу дуже време, а то се односи на децу различитог темперамента и различитих способности. Карактеристика оваквог начина рада јесте коришћење богате објектно-просторне средине, примена савремених материјала за интелектуални (интерактивна табла, разне едукативне игре, скуп геометријских чврстих тела и др.) и физички развој (лопте разних пречника и тежина, шарене палице, ужад различитих боја и дужина и др.).

КОРЕЛАТИВНЕ МОГУЋНОСТИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И МАТЕМАТИКЕ

Већ дуже од једног века у педагошкој науци присутна је идеја интеграција у образовању, посебно корелација. Добро осмишљено повезивање активности у предшколском узрасту, а самим тим и технологија педагошког рада у пракси, нуди успешније остваривање циљева и задатака модерних предшколских установа. Полазећи од дефинисања појма корелација (прожи-

мање, преплитање) појединих васпитних области у предшколским установама (развој говора, почетни математички појмови, упознавање околине, музичка и ликовна култура, физичко васпитање), у овом раду сам покушала да укажем на могућности корелације физичког васпитања са математиком.

Основна карактеристика математике је управо решавање проблема. Због тога је потребно основне математичке појмове обликовати и утемељивати тако да произлазе из проблемских ситуација које деца морају бити способна доживети због тога што ће само на тај начин оне пробудити занимање деце за њихово решавање. Савремена методика математике тражи динамичне, разноврсне активности, прилагођене могућностима сваког детета у предшколском узрасту. То претпоставља вешту и правилну комбинацију метода, облика и средстава. У стварању првих појмова и правила у активностима везаним за математику, битну улогу треба да има игра (Мрђа и др. 2007; Шимић 2007; Стојановић, Трајковић 2009; Цвејић, Буишић 2012). Савремене теорије учења препоручују примену игре као потенцијално важног кохезивног фактора у интеграцији различитих образовних садржаја. У непосредној околини деца откривају и развијају основне математичке појмове: појам броја, појам величине, појам геометријске фигуре, као и друге појмове који су предвиђени на овом узрасту (Вахс и др. 2004). Ипак, и поред несумњиво великог значаја игре за емотивни, когнитивни, социјални, културни и сваки други развој деце, и поред тога што она нуди изванредне могућности за примену интегрисане наставе, поготову оне која на оптималан начин имплементира савремену образовну технологију, данас су још увек малобројни примери модела интегрисаних активности на темељу игара. Интегрисане активности са одговарајућим облицима физичког васпитања и математике истовремено би подизале ниво интелектуалних и моторичких способности деце предшколског узраста. Физичко васпитање представља процес усвајања моторичких знања, вештина и способности и формирања правилног држања тела и развијања хигијенских навика код деце. Активности математике и физичког васпитања јесу поларизоване у највећем делу њихових теоријских и методичких карактеристика, а њихови садржаји имају низак степен корелације. Интеграција се може остварити имплементирањем појединих, адаптираних елемената физичког васпитања у активности математике, првенствено игара и вежби обликовања тела (Мрђа и др. 2007; Марковић 2009; Милановић 2004).

У практичним условима за примену математичких знања код деце предшколског узраста примењују се различити видови активности. Постоје следеће опције за корелацију активности математике и физичког васпитања:

- усмерене активности физичког васпитања попунити математичким садржајима,
- повећати физичку активности деце на усмереним активностима математике.

Постоји велики број могућности испуњавања усмерених активности физичког васпитања математичким садржајима. Током готово свих усмерених активности из физичког васпитања деца се сусрећу са математичким односима: неопходно је упоредити величину и облик неког предмета, препознати где је лева а где десна страна и слично. Стога, нудећи деци различите вежбе, неопходно је не само им давати физичку активност већ и обратити пажњу на разне математичке односе. Да бисмо то урадили, неопходно је у формулацијама вежби ставити акценат на поједине речи и подстицати децу да их користе у говору.

Децу треба научити да поређају предмете у растуће и опадајуће низове на основу разлика у погледу датог својства (величина, дебљина, боја, облик, положај, итд.); подстакнути их да размотре покрет током вежбања, као и да изброје колико пута су сами извели покрет или колико пута одређени задатак понови дете са којим раде у пару; да уоче и именују однос када је предмет у кретању и то: „напред–назад” и „горе–доле”; да процене брзину, даљину, мере даљину скока и слично. Такође, кроз разне покретне и такмичарске игре деца ће се упознати са појмовима: ред, колона, група, „круг” и слично.

Можемо креирати много радних места за решавање одређених проблема везаних за математику и физичко васпитање. Поред справа и реквизита који се обично примењују током вежбања, препоручљиво је користити и разне геометријске фигуре, нумеричке фигуре, картице које показују карактеристичне облике везане за математику. Да би били применљиви у оквиру активности физичког васпитања, математички садржаји морају бити тако формулисани да се осигура паралелно решавање задатака физичког васпитања и математике.

У оквиру активности физичког васпитања примењују се:

– дидактичке игре са предметима (стандардна и нестандартна спортска опрема и играчке);

– игре у којима се могу поделити слике на којима је нацртан или одштампан предмет подељен у неколико целина, или одређена слика; слике објеката које је потребно класификовати према неким критеријуму и сл.;

– игре речи (решење задатка се обавља на нивоу размишљања, на основу представљања задатака и без могућности да се задатак види).

Активности у предшколском узрасту везане за физичко васпитање нам дозвољавају да примењујемо вежбе које не захтевају значајан ментални напор, али побољшавају процесе пажње, меморије, перцепције, имагинације, за разлику од вежби чији је циљ развој разних акција размишљања.

Физичко вежбање има позитиван ефекат на развој главних компоненти интелектуалног развоја: пажње (савладавањем сложених координацијских вежби које захтевају концентрацију за обављање одређених покрета и комплексних кретања); запажања; сналажљивости (високи захтеви за брзину, прецизност и тачност у оријентацији у измењеним ситуацијама); мишљења

(треба сазнати разлоге за успешна и неуспешна кретања, схватити њихов циљ, њихову намену, структуру, резултат, итд.).

За формирање елементарних математичких појмова у оквиру усмерених активности примењују се:

- штафетне игре;
- различити начини ходања (хода се са променом правца на одређени сигнал, уз изговарање стихова, са додатним задацима, кроз имитацију одређених животиња – лисица, зец, кенгур и сл.);
- развој кретне активности кроз разне задатке (кретање између предмета према унапред задатој шеми, стварање слика о кретању и памћења задатих путања кретања, развијање оријентације у простору, развој визуелне контроле – на четири броја са отвореним очима, на четири са затвореним очима и сл.);
- трчање са задацима (према вербалним, визуелним и аудио инструкцијама);
- вежбе за испуњавање сложених координацијских кретања (истовремени покрети рукама и ногама из различитих почетних положаја);
- усавршавање сензомоторне координације (вежбе пред огледалом са визуелном контролом кретања);
- испуњавање кретних задатака са задатим правцем (право, лево, десно, напред, уназад и сл.);
- вежбе у паровима (понови кретање, запамти покрет);
- посматрање предмета или групе предмета (препрека), издвајање основних делова предмета и карактеристичних својстава тих предмета (облик, величина, боја, функција и сл.); издвајање мањих делова предмета и успостављање њихове просторне локације у односу на веће делове предмета;
- повезивање моторичких, сензорних и психичких процеса у циљу обављања свесне активности.

Већина деце предшколског узраста добро савладава основне начине кретања. Васпитач посебну пажњу обраћа на количину и обим кретања да би она била лака, занимљива и сигурна. Потребно је да се деца брзо оријентису у простору, имају самоконтролу, храброст, снажљивост, да креативно решавају моторичке задатке. Неопходно је да кроз игру деца самостално решавају постављене задатке. Кроз игру као стваралачку делатност и кретање дете упознаје свет који га окружује, кроз њих развија своје интелектуалне могућности, машту, могућност изражавања, формира социјалне карактеристике (Грчић-Зубчевић, Мариновић 2009; Стојановић 2011).

Наведени начини кретања и игара имају и сазнајно-стваралачку, естетску, социјалну, радну и друге функције које долазе до изражаја зависно од врсте кретања или игре. Предшколско дете може, кроз игру и различите начине кретања која су обухваћена активностима у области физичког васпитања, да научи корисне ствари из области математике. Ако на прави начин

детету покажемо да математику чине свакодневне занимљиве ствари, постаће му забавна и уживаће у оваквом начину учења.

У непосредној околини деца откривају и развијају основне математичке појмове: појам броја, појам величине, појам геометријске фигуре, као и друге појмове које су предвиђени за овај узраст. Користећи перлице или бомбоне у различитим бојама, можемо деци задати различите задатке помоћу којих ће научити да броје или уочавају парове.

Геометрија је такође један од важнијих сегмената и она се развија кроз игру. Са децом можемо направити различите облике, тражити те облике по сали за физичко васпитање, користити слагалице од било ког материјала и слично. Просторна оријентација је неопходна и за разумевање геометрије (примена игара у којима деца имају задатак да пронађу одређене ствари (испод или изнад) неког предмета, да се сакрију из неког предмета („топло” и „хладно”) и сл.).

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Из свега наведеног можемо доћи до закључка да је у методици развоја моторичких способности у корелацији са садржајима из математике, код деце предшколског узраста набитније да сви садржаји буду уједињени и усмерени на развој кретних способности и формирање основних математичких појмова, али такође и усмерени на морално, интелектуално и естетско васпитање. У раду са предшколском децом, математичке активности не треба организовати као процес преношења знања, већ као практично искуство – игру кроз коју ће дете постепено откривати, развити и надоградити математичко-логичке појмове и сазнања. Неопходно је омогућити деци да кроз усмерене активности из физичког васпитања, помоћу сопствене манипулације предметима, посматрањем и размишљањем долазе до потребних сазнања. Кроз игру ће деца посматрати, упознавати, истраживати и на тај начин доћи до потребних решења. Да би се оваква врста корелације између наведених активности остварила, васпитач ће деци понудити што више материјала и садржаја из ових области и директно подстицати развој и учење деце. На тај начин ће се промовисати правовремени физички, интелектуални, социјални и лични развој предшколског детета.

ЛИТЕРАТУРА

Башић (2003): Matija Bašić, Matematika, školstvo i naša svakodnevica, *PlayMath*, 1 (3), 2–5.

Вуксановић, Нововић, Милидраг, Нововић, Бадњар, Вуљај (2011): Pero Vukсанović, Tatjana Novović, Milijana Milidrag, Danka Novović, Irena Badnjar, Franja

Vuljaj, *Kraći program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju*, Podgorica: Zavod za školstvo.

Вахс, Гуркас, Контос (2004): Theodore Wachs, Pinar Gurkas, Susan Kontos, Predictors of preschool children`s compliance behavior in early childhood classroom settings, *Journal of Applied Development Psychology*, 25, 439–457.

Грчић-Зубчевић, Мариновић (2009): Нада Грчић-Зубчевић, Весна Мариновић, *300 иџара за гђецу ѓредшколске доби*, Загреб: СИА.

Коцић, Алексић, Тошић (2009): Јадранка Коцић, Драгана Алексић, Слађана Тошић, *Основе кинезиологије и сиорџова естетско-координационој карактера*, Ја година: Педагошки факултет.

Малешевић, Влаховић, Врбашики (2009): Dragana Malešević, Dragana Vlahović, Đurđica Vrbashi, *Priručnik za vaspitače matematika*, Novi Sad: Stilos.

Марковић (2009): Јован Марковић, Покретне игре у функцији корелације физичког васпитања са другим васпитно-образовним областима, *Зборник радова Училијској факултету Ужице*, 11, 277–294.

Милановић (2004): Љубинко Милановић, *Збирка 300 иџара за најмлађе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићановић (2012): Веселин Мићановић, Образовна технологија у почетној настави математике, *Пегаџиџа*, 58 (3), 547–558.

Мрђа, Петронијевић, Петровић (2007): Мирела Мрђа, Александар Петронијевић, Ненад Петровић, Модел интегрисане наставе математике и физичког васпитања, *Пегаџиџа*, 62 (4), 620–626.

Петровић, Мрђа, Лазић (2006): Nenad Petrović, Mirela Mrđa, Bojan Lazić, *Metodika nastave matematike*, Sombor: Pedagoški fakultet.

Петровић, Мрђа, Лазић (2012): Ненад Петровић, Мирела Мрђа, Бојан Лазић, Савремено основно математичко образовање и методика наставе, *Норма*, 17 (2), 155–170.

Пишот, Планиншец (2005): Rado Pišot, Jurij Planinšec, *Struktura motorike v zgodnjem otroštvu: motorične sposobnosti v zgodnjem otroštvu v interakciji z ostalimi dimenzijami psihosomatičnega statusa otroka*, Koper: Inštitut za kineziološke raziskave, Znanstveno-raziskovalni center Koper, Univerza na Primorskem: Annales, 2005.

Прентовић, Сотировић (1998): Risto Prentović, Velimir Sotirović, *Metodika razvoja početnih matematičkih pojmova*, Novi Sad: Didakta.

Селимовић, Карић (2011): Nazim Selimović, Esed Karić, Уčenje дјеце предшколске доби, *Методички обзори*, 11(6), 145–160.

Стојановић (2011): Биљана Стојановић, Значај система дидактичких игара за развој дечје перцепције, *Узданица*, 8 (2), 175–187.

Стојановић, Трајковић (2009): Биљана Стојановић, Пеђа Трајковић, *Математика у деџијем вртицу*, Novi Sad: Dragon.

Цвејић, Буишић (2012): Драган Цвејић, Светлана Буишић, Интегрисање наставе у циљу повећања физичке активности дече, *Настава и васџијање*, 61 (4), 754–765.

Щербакова (2009): Тамара Аркадьевна Щербакова, Исследования уровня и динамики интеллектуального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста, *Молодой ученый*, 324–327.

Шимић (2007): Ivana Šimić, *Metodika početnog razvijanja matematičkih pojmova I*, Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Sladana S. Stanković
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

POSSIBILITIES OF INTEGRATING PHYSICAL EDUCATION AND MATHEMATICS IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary: The contemporary education requires constant improving and upgrading of preschool education. At preschool, while acquiring the basic mathematical concepts, children should be aware that mathematics does not exist for itself, but in relation with everything in their surroundings. In practice, preschool children's mathematical knowledge can be applied to different activities: drawing, motor activities, counting objects and classifying objects by size or shape.

This paper deals with the possibility of integrating physical education and mathematics in preschool education. This kind of approach would, on the one hand, offer a better understanding of mathematical concepts to preschoolers and, on the other hand, it would reduce the lack of their physical activity. Nowadays, the fact that children mostly have a sedentary lifestyle is rather worrying because without physical activity they cannot grow up into healthy persons. It has been proved that physical activities enhance the intellectual development, but they also represent a significant tool in getting to know the environment. Therefore, teaching in preschool should not be limited to a single activity; on the contrary, it is important to use cross-curricular integration as often as possible.

Key words: physical education, mathematics, integration.

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Студијски програм учитељског студија

УДК 37.036-057.874:78
159.954/956-057.874
Стручни рад
Примљен: 2. марта 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

Мерима Н. Чаушевић
Универзитет у Сарајеву
Педагошки факултет

МУЗИЧКА КРЕАТИВНОСТ – ОБЛИЦИ РАДА НА РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Апстракт: Теоријска разматрања феномена креативности и основне одлике развоја креативности с акцентом на развој музичке креативности представљају шири увод и подлогу за имплементацију главне идеје о могућим облицима рада у сврху развоја музичке креативности код дјеце млађег школског узраста. Главни сегмент овог чланка је представљање облика рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика, *импровизација музичких цјелина*, уз навођење нотних примјера, као могућих идеја за реализацију наставних садржаја музичке културе у разредној настави. Како се често помиње да је упитна реализација музичко-стваралачких активности ученика у разредној настави, надамо се да ћемо овим радом допринијети континуираном стручном усавршавању учитеља и стицању њихове сигурности за ову врсту рада, у којој ће ученици имати подстицај за испољавање креативних рјешења.

Кључне ријечи: музичка креативност, импровизација, развој, ученици млађег школског узраста.

УВОД – О КРЕАТИВНОСТИ

О феномену креативности се значајно говори и пише, могло би се рећи и теоретише, док се у пракси настоје препознати различити облици креативности. Креативност се, готово по правилу, веже за умјетничка подручја и изражавање умјетничких идеја. Посебно су интересантне расправе на тему шта је музичка креативност, односно музичка стваралачка активност. Уколико се говори о дјец и ученицима, многи налази истраживања потврђују да су ликовно, литерарно и драмско стваралаштво ученика заступљенија у школи од дјечијег музичког стваралаштва (Неметх Јајић, Дворник 2008; Свалина 2010). Педагози и психолози нарочито наглашавају значај феномена креативности за цјелокупан, холистички развој личности, те на том фону музички педагози предлажу рјешења у циљу подстицања музичке креативности уче-

ника. Када говоримо о терминологији, у литератури се користе ријечи креативност и стваралаштво као синоними, а термин импровизација углавном умјесто израза стваралаштво. Појам креативност потиче од латинске ријечи *creare* што значи „створити, саздати; стваралаштво, творачка способност, радна енергија” (Клаић 1990: 750). На пољу одређења појма, дефиниције и класификације (категоризације) креативности постојало је више проблема. Многи аутори (Мајл 1968; Рунцо 2002; Озимес 1987; Ламбарт, Гињар 2002; види у: Сомолањи, Богнар 2008) давали су различите дефиниције. Иако су се разилазили у становиштима, ипак су се усагласили да је креативно оно дјело које је ново, оригинално и корисно. Дефиниција која „помирује” многа мишљења аутора говори о томе да је креативност урођена способност сваког појединца да створи новину која је оригинална и примјењива, те позитивно усмјерена (Сомолањи, Богнар 2008). Многе дискусије о појму креативности изњедриле су и два значења овог феномена и то: стваралаштво (једни сматрају да је креативан само појединац који производи) и способност (други мисле да је способност учовања необичног већ знак креативности) (Чудина-Обрадовић 1990). У циљу даљег објашњења креативности настало је неколико теорија (*психоаналитичка* или *динамично-психолошка*, *интелектуалистичко-факторска*, *еволуционистичка*, *асоцијативна*, *теорија црпне личности* или *димензијска теорија стваралаштва*, види у: Ројко 2012). Један од најзначајнијих радова на том пољу јесте дјелатност Гилфорда (Гилфорд 1968) који, као представник *интелектуалистичко-факторске* теорије стваралаштва, указује на разлике између интелигенције и креативности. Пише о одликама дивергентног мишљења¹, истичући да је оно основа креативности. Као најбитније особине за креативност наводи: осјетљивост за проблеме, флуентност, оригиналност, флексибилност, способности анализе и синтезе, способност овладавања комплексним појмовним структурама, те могућност реалне процјене нових идеја (исто 1968). Домаћа и страна литература о креативности потврђује да треба разликовати *креативну особу*, *креативни производ*, *креативни процес* и *креативну околину* (види у: Сомолањи, Богнар 2008). Кад је ријеч о креативном процесу, као најуниверзалнији примјер и највише навођен у литератури јесте Валсов (Валс 1966) модел креативног процеса који се састоји од четири фазе: *припрема* (знање, вјештине, ставови); *инкубација* (размишљање о проблему); *илуминација* (избор идеја) и *верификација* (провјера креативног производа) (деталније у: Леман, Слобода, Вуди 2012; Ројко 2012). Поједина тумачења потврђују да је ова шема, поред универзалности, карактеристичнија за научну него за умјетничку област, те да на пољу умјетности треба додати и појам интуиције (Фохт 1980; Весткот 1968, види у: Ројко 2012). Истраживачки налази потврђују да

¹ „Дивергентно мишљење је активност свијести која се јавља у задацима у којима нема једног тачног рјешења, а ни сам проблем задатка није јасно дефинисан. Помоћу дивергентног мишљења особа сама одлучује и одабере најбоље могуће рјешење између свих којих се досјетила или их смислила” (Живковић 2015, према Чудина-Обрадовић 1990).

је веома тешко класификовати креативност. Најзначајнији подухват у том домену био је рад научника Тејлора (Тејлор 1959) који даје петостепену подјелу креативности: *експресивна* (основни облик стваралаштва, спонтано и слободно изражавање), *продуктивна* (креативност условљена вјештинама и техникама), *инвентивна* (виши тип креативности од претходног, способност другачијег опажања), *иновативна* (тежи модификацији) и *емерентна* креативност (највиши степен креативности, способност проналажења неке нове теорије) (Ројко 2012). Подстицање креативности, од најранијег дјетињства, у породици, предшколској установи, школи и друштвеној средини неизмјерно је важно за цјелокупан развој личности савременог друштва. У том циљу, током даљег текста говоримо о могућностима развоја музичке креативности у настави музичке културе.

РАЗВОЈ ДЈЕЧИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ, С АКЦЕНТОМ НА РАЗВОЈ МУЗИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ

Дјечија креативност има специфичан ток уколико се одвија слободно и спонтано. Богнар наводи три важна мишљења која су повезана са дјечијом креативношћу: „осјетљивост на унутрашње и вањске надражаје, изостанак инхибиције и могућност потпуне обузетости неком активношћу” (Богнар 2010: 2). За развој дјечије креативности у литератури истичу се сљедећи термини: слобода, самосталност, сигурност, независност, индивидуалност, самопоуздање, подршка, радозналост, мотивација, те породична атмосфера испуњена топлином и љубављу, што представља емоционалну основу за развој креативности. Свако дијете које се здраво развија у првој години живота показује интерес за истраживањем свијета око себе, а након друге године његова се креативност развија путем приче, замишљања, маштања, комбинавањем разних ријечи, покрета, уочавања разлика у појавама, објектима и слично (Чудина-Обрадовић 1990). Улога родитеља и породице, по многим аспектима па и у развоју креативности, најзначајнија је у раном дјетињству. Такође, примјењујући технике дивергентног мишљења, посебно мјесто у развоју дјечије креативности заузимају васпитачи у предшколским установама, учитељи² и наставници у школама. Усавршавајући се они надограђују не само властиту креативност, већ квалитетније развијају и креативност својих васпитаника и ученика. Такође је и подршка друштвене средине неупитна у развоју дјечије креативности. И поред неупитног значаја, није искључено да сви наведени фактори – породица, васпитно-образовни систем и друштвена средина, могу ненамјерно „кочити” развој креативности. Међутим, добро осмишљеним стратегијама, вољом, мотивацијом и креативношћу одраслих

² У раду се равноправно користе термини учитељ и наставник.

елиминише се опасност од појаве ригидности код дјече. Активност дјетета, његова жеља за проналажењем различитих рјешења у многим ситуацијама, родитељу, васпитачу и учитељу треба да је подстицај у раду, те се не смије спречавати.

На пољу дјечије музичке креативности, значајни су радови више научника (Кратус 1989; Бамбергер 1991; Свонвик, Тилман 1986, види у: Леман, Слобода, Вуди 2012), а посебан допринос је дао Џон Кратус чији резултати истраживања потврђују да се дјечија оријентација према импровизацији мијења с узрастом дјетета (Кратус 1991). Наводећи седам нивоа учења импровизације, установио је да се генеративне способности развијају паралелно са знањем и вјештинама. Први ниво је *истираживање*: дјеца, више оријентисана на процес него на продукт, истражују на инструментима различите комбинације звукова, више је карактеристична индивидуална него групна активност. Други ниво је *процесно оријентисана импровизација*: не обазире се на мишљења публике, дјеца „компонују” због свог задовољства, те стварају мање музичке обрасце које треба „смјестити” у цјелине. Трећи ниво је *продуктивно оријентисана импровизација*: могућа групна импровизација, дјеца настоје створити дјело које ће бити прихваћено од публике, те музичке обрасце користе складније. Четврти ниво је *флуидна импровизација*: постигнута вјештина вокалног и инструменталног извођења, постижу је старији ученици. Пети ниво је *структурална импровизација*: ученик примјењује структуралне технике попут варирања. Шести ниво је *стилска импровизација*: ученици након упознавања карактеристика одређеног стила веома вјешто импровизују у задатом стилу. Према Кратусу, за многе музичаре савладавање вјештине импровизације завршава се на овом нивоу. Седми ниво је *лична импровизација*: музичар је способан да превазиђе познате импровизационе стилове и створи нови, али то је врло ријетко (Свалина 2010; Леман, Слобода, Вуди 2012). Фазама музичког развоја бавио се и њемачки композитор и музички педагог Карл Орф (Orff). Прву фазу је назвао фаза *истираживања*, друга је фаза *имитације*, трећа *импровизације* и четврта, посљедња, фаза *стварања* (Свалина 2010; Ђурђановић 2014). Размотримо и ставове аутора о креативности у настави музичке културе.

Уколико говоримо о развоју музичке креативности, с акцентом на разредној настави музичке културе, литература и педагошка пракса потврђују да је ово веома деликатно подручје рада чије су кључне одлике различито сагледане у зависности од аутора до аутора. Аргументовано дајући предност *свјесном* стваралаштву, Ројко наводи: „У нашој методичкој литератури и методичким разговорима уобичајила се дистинкција на *свјесно* и *сионичано* музичко стваралаштво. Под првим разумијева се да дјеца сама записују своје музичке творевине, док код другог то чини учитељ. Захтјев да дјеца сама записују своје продукте значи кретање у оквирима усвојених интонацијских и ритамских знања и умијећа, док елиминисање записивања омогућује слободније, инвентивније *сионичаније* стваралаштво” (Ројко 2012: 107). Наво-

димо и записе других аутора. Дјечије музичко стваралаштво одвија се на два начина: усменим путем прије описмењавања и, последице описмењавања, нотним путем (Радичева 1997). Гордана Стојановић излаже своја гледишта: „Сви видови импровизације одвијају се усменим путем. То се односи и на стваралачки рад ученика трећег и четвртог разреда, па и онда кад се започне са музичким описмењавањем. Створити и записати мелодију је претежак задатак за ученике млађих разреда основне школе. Њихова музичка креативност иде испред њихове музичке писмености и зато је не треба спутавати идентификовањем и записивањем одговарајућих тонова” (Стојановић 1996: 127). Међу условима за успјешно дјечије музичко стваралаштво, према Владимиру Томерлину, посљедњи услов је да се рад на стварању мелодије одвоји од њеног записивања, јер сматра да је истовремено стварање и записивање мелодије претешко за ученике основне школе (Томерлин 1969, види у: Свалина 2010). Пошто импровизација као облик дјечијег музичког стваралаштва има посебан значај, завређује и детаљније објашњење у овом раду.

ИМПРОВИЗАЦИЈА

Кад се говори о дјечијој импровизацији и уопште о појму импровизације, многи извори (Мирковић-Радош 1996; Леман, Слобода, Вуди 2012) потврђују да је импровизацију тешко теоријски објаснити, чак и онима који импровизују, иако то, често, с лакоћом чине. Термин импровизација (лат. *improvisare*) означава чињење без припреме (Вујаклија 2011). Импровизација, као музички термин, означава „истовремено изналагање, осмишљавање и извођење музичких замисли без претходне припреме или на одређени начин преображавање познатих тема, напјева и сл., односно исправно провођење неке задане или слободно исхитрене теме у одређени облик (варијације, фантазије, канон, fuga)” (*Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija*). Карактеришу је спонтаност и флексибилност, „она мора да *функционише* одмах и не може се поступно уобличавати и дотеривати” (Мирковић-Радош 1996: 163, 166). Импровизација може бити *сироја* – одвија се у задатим условима гдје постоји хијерархијска организација и потпуност структуре и *слободна* – извођач ради са непотпуном структуралном репрезентацијом (Мирковић-Радош 1996). Квалитету процеса импровизације доприносе три начела која су у узајамној вези: хијерархијско, асоцијативно и селекција извјесног броја елемената из постојећег репертоара извођача (Кларк 1988, види у: Мирковић-Радош 1996). У настави музичке културе, већ од првог разреда основне општеобразовне школе, импровизација се проводи у оквиру наставног подручја *Дјечије музичко стваралаштво* (саставни је дио наставе солфеђа у основним музичким школама). „Циљеви и задаци импровизације у настави музике јесу: 1. освешћење способности да се свесно посматрају сопствени импровизациони импулси и да

се дете слободно служи њима; 2. савладавање вештина нужних за стварање музике сачињене од тих импулса, могућности и избора; 3. ширење свести о изражајним могућностима и спонтаност избора неких од тих могућности; 4. прихватање импровизације као најбољег принципа и посматрања музике” (Цветковић 2008: 125). Дјеца веома лако импровизују путем игре, посебно дјеца предшколског узраста, стичући на тај начин многа знања. „Оно што се дефинише као *импровизација* за децу је, заправо, игра” (Каран 2008: 99). Импровизација је начин рада који дјецци даје могућност да развију креативност, изграђују музичко мишљење. Међутим, у истраживању Јасмине Живковић, Милоша Јанковића и Мирољуба Цветковића, наводи се проблематика реализовања активности импровизације у условима групног рада, како се то одвија на настави музичке културе и настави солфеђа у музичким школама. У тим условима тешко је да импровизација буде заиста индивидуална, а говори се и о расподјели наставниковог времена у условима обављања више задатака, гдје се указује на немогућност задовољавања посебних потреба ученика приликом импровизовања. Аутори предлажу употребу информационо-комуникационих технологија као рјешење једног дијела проблема, тј. „повјеравање” дијела послова рачунарима умјесто наставнику. Закључују да је приликом импровизовања мелодије посредством рачунара дошло до бржег и ефикаснијег процеса стварања (Живковић, Јанковић, Цветковић 2014). С обзиром на то да је процес импровизације временски ограничен (чак и код професионалних извођача, за разлику од композитора), иако се не очекује перфекција нити се за њом стреми, у савременом добу сва могућа помагала, под условом да су правилно, првенствено методички и педагошки кориштена, имају смисао у циљу квалитетнијег наставног процеса и исхода учења.

ОБЛИЦИ РАДА НА РАЗВИЈАЊУ МУЗИЧКО-СТВАРАЛАЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА

Разним активностима, облицима рада (не мисли се на облике рада у настави према дидактичким нормама) могуће је подстицати развој музичко-стваралачких способности ученика. У методичкој литератури евидентно је раслојавање на једноставније и сложеније (на примјер, ритмизација задатих тонских висина, варирање задате теме) видове музичко-стваралачких активности дјецце (Радичева 1997; Цветковић 2008). С обзиром на то да је фокус нашег интересовања развој музичке креативности дјецце млађег школског узраста, избор облика рада извршили смо према *Приручнику за учишћеље и стиудентше учишћељској факултетиа* Гордане Стојановић (Стојановић 1996), стављајући нагласак на једноставније музичко-стваралачке активности: *импровизацију музичких ијелина – музичка иишћања и одговори; музичку (мелодијско-ришмичку) доиуњалку и мелодијско-ришмичку импровизацију*

на *загађи шекси*. У овом узрасту акценат је на тексту који покреће дјецу на музичко-креативни рад. Дјецу су најближи текстови „чија метрика успоставља однос с музичком метриком, а текстуални садржај с мелодијом” (Радичева 1997: 194). Извођење музичких *питања* и *одговора*, као једноставнији вид изражавања, типично је за почетак стваралачког рада. Музички дијалог између наставника и ученика (појединачно) одвија се на текстовима који би на самом почетку требали бити врло кратки, ритмични и дјецу познати, а касније се проширују. Двотакти које изводи наставник хармонски и интонативно треба да су у складу са питањима. Одговори, такође двотакти, које изводе ученици (појединачно) завршавају се на тоници. На тај начин изграде се двије цјелине које формално одговарају малој музичкој реченици. Ученичку инвенцију наставник подстиче увијек новим мелодијско-ритмичким питањима, али увијек у истом тоналитету. Најбоље је да се дијалог одвија без прекида, у одређеном темпу. Ученици би требало да осјете стабилност мелодијског завршетка и начин повезивања тонова у мелодију. Током провођења ове „музичке игре”, улогу наставника могу преузети ученици. У истраживању Весне Свалине показало се да је много корисније и боље да сви ученици заједно изводе питање, а не наставник, а да један ученик импровизује свој одговор. Предност овакве репродукције је у томе што су сви ученици активни (Свалина 2013). Наредни нотни примјер, као и сви наведени у овом раду, представља само једну од могућности, што учитељу може послужити као идеја за нове и различите видове импровизације музичких цјелина. Мелодије које би изводио ученик су замишљене (Нотни примјер 1).

Нотни примјер 1.

БИЦИКЛ

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић

The musical notation is written on a single staff in 2/4 time. It consists of eight measures. The first four measures are labeled 'учитељ' (teacher) and the last four are labeled 'ученик' (student). The melody is simple, using quarter and eighth notes. The lyrics are: По-след-и-је-во де-сно, на у-ли-ци ти-је-сно. Би-ци-кл ја во-зим, о-бо-је-но ро-зим.

Након „компоновања” четворотактних, малих музичких реченица, следећи корак је изградња периода од осам тактова, чија прва реченица завршава полукаденцом (на доминанти), а друга потпуном каденцом (на тоници) (Нотни примјер 2). У односу на четворотактна питања и одговоре, ово је нешто сложенији вид рада где је битно да учитељ разговара са ученицима у циљу проналаска најбољих рјешења. Пожељно је у одјељењу групно изводити све „композиције”.

Ноћни њримјер 2.

ЗАДАЋА

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић

учитељ ученик

Пи-шем број-ке сло-ва за-да-ћа је но-ва, у-чим та-ко слат-ко ја са сво-јим Ра-тком.

Музичка мелодијско-ритмичка допунјалка је облик рада који се при-мјењује након музичких питања и одговора. Како назив потврђује, мелодија се допуњује у дијалогу између учитеља (наставника) и ученика. „Поступак се састоји у томе да наставник на стихове, који одговарају музичком изражавању у две музичке реченице, импровизује почетне фразе реченица, а ученици их завршавају дајући првој карактер питања (мање убедљива каденца), а другој карактер одговора (потпуна каденца)” (Стојановић 1996: 129). Почетни двотакти обје реченице могу бити дословно поновљени или друга реченица има нов материјал, што се препушта вољи наставника. Као у раду на музичком питању и одговору, и овдје вриједи правило да каденце реченица које су повјерене ученику буду хармонски зависне. „Како би решење ученика (увек усменим путем) било што успешније, стварање музичке целине на овај начин, корак по корак, захтева увек поновно певање претходно оствареног мелодијско-ритмичког фрагмента, пре измишљања нове фразе. Само тако ученици могу да прате логичан ток низања тонова и однос завршетака, те стекну утисак целине” (Стојановић 1996: 130). У наредном примјеру представљене су неке од могућих музичких идеја (Ноћни примјер 3).

Ноћни њримјер 3.

а) почетни двотакти обје реченице дословно поновљени

ПРОЉЕЋЕ

Мелодија и текст: Озренка Бјелобрк Бабић

учитељ ученик учитељ ученик

Е-во див-ног да-на, ја се ра-ду-јем, про-ље-ће се спре-ма зи-ме ви-ше не-ма.

б) друга реченица има нов материјал

учитељ ученик учитељ ученик

Е-во див-ног да-на, ја се ра-ду-јем, про-ље-ће се спре-ма зи-ме ви-ше не-ма.

Мелодијско-ријимичка импровизација на задатим шексџ је облик креативног рада ученика који се темељи на њиховим претходним знањима, вјештинама и искуству. Према задатом тексту ученици самостално „компонују” кратке музичке цјелине. Очекивати је да ученици створе самостално дјело које ће садржати материјал раније научених бројалица или пјесам (мотиви и фразе), што треба прихватити, а не исправљати или имати негативан став према таквим остварењима јер је битно да се ученици мотивишу за стваралачки рад. Весна Свалина у истраживању о музичко-стваралачким активностима дјеце наводи да се није добро показало када један ученик импровизује мелодију према задатом тексту, а да остали за то вријеме немају никакве задатке. Због тога су ученици, изговарајући текст у записаном ритму, изводили двије строфе пјесме, а након тога је један ученик импровизовао своју мелодију (Свалина 2013). Да би ученици постигли успјех у овом виду стваралаштва, потребно је да их учитељ поступно води ка циљу. Гордана Стојановић наводи неколико фаза рада, предлажући да се самосталне импровизације започну на једноставним текстовима бројалица које ученици не познају, те да, уобичајеним поступком, сви ученици науче разговоријетно изговарати текст бројалице, а затим да један од ученика покуша пјевати на те ријечи (Стојановић 1996). Да би ученике охрабрио и подстакао да самостално импровизују мелодију, учитељ на почетку може да импровизацију започне пјевањем. У другој фази бирају се текстови блиски дјецџ (кратки, заокруженог садржаја) који су основа импровизације. Трећу етапу представља изражајно рецитовање текстова, при чему је битан јасан изговор ријечи и акценџуација. Ученици смишљају мелодије на одабране текстове стварајући прве „композиције”. Пошто је ријеч о „малим композиторима”, савјетује се да се њихова дјела сниме, а да учитељ нотно забиљежи једноставне импровизације које би дјеца виших разреда (разредне наставе) могла пјевати из нотног текста (исто 1996). Учитељ у овим активностима треба да анимира све ученике одјељења, а не да пажњу посвећује музикалнијим ученицима или само ученицима који похађају музичку школу. Савјети методичара (Стојановић 1996; Ивановић 2007) али и наставни план и програм, указују на тананост подручја дјечијег музичког стваралаштва, те на опрез при вредновању. „Композиције” се не оцјењују да ли су добре или лоше. Фокус је на стваралачком ангажману ученика јер и најскромнија музичка остварења имају неизмјерно важан васпитни значај.

ЗАКЉУЧАК

Тематика многих студија из различитих научних области обрађује или указује на значај музике за свеопшти развој личности. Говори се о унапређењу учења и креативности помоћу музике. „Најновије студије откриле су да је корпус калосум музичара тањи и развијенији него код других људи, подсти-

чући, на тај начин, идеју да музика повећава постојеће нервне пролазе и подстиче учење и креативност” (Кембел 2004: 185). Наиме, од непроцјениве је важности подстицање музичке креативности дјете млађег школског узраста, не само у циљу иницирања музичке маште и инвентивности, већ и у циљу активирања десне хемисфере мозга. Стога, улога породице, васпитно-образовних институција и друштвене средине је од пресудног значаја. Упознавање феномена креативности, специфичности развоја дјечије креативности, с нагласком на музичкој креативности, веома је важно за све оне који се баве васпитно-образовном дјелатношћу. Посебно мјесто у тој сфери имају васпитачи и учитељи, од чијег педагошког стила и стручних компетенција много зависи испољавање креативности ученика. Описани облици рада на развијању музичко-стваралачких способности ученика разредне наставе и наведени нотни примјери представљају подстрек учитељима који неријетко „бјеже” од реализације ових активности. Уколико учитељ, поштујући могућности ученика, импровизацију схвати као практичну примјену спонтаног стварања музике, може бити охрабрен успјесима на том пољу. Тада је сигурно да ће мистерија на подручју дјечијег музичког стваралаштва, односно ријетко провођење музичко-стваралачких активности, нарочито импровизације музичких цјелина, бити прошлост у педагошком дјеловању учитеља. Такође, употреба информационо-комуникационих технологија пружа многе могућности за креативну наставу. Није тешко закључити да креативна настава подразумијева квалитетан садржај и интересантне облике и методе реализације истих. Реализација креативне наставе музичке културе и развој музичке креативности ученика млађег школског узраста свакако је задатак сваког учитеља, што је могуће постићи стрпљењем, упорношћу, вољом, жељом и потребом за континуираним стручним усавршавањем, а посебно љубављу ка педагошком позиву.

ЛИТЕРАТУРА

Богнар (2010): Branko Bognar, *Škola koja razvija kreativnost*. Преузето 14.08.2016. са сајта <http://kreativnost.pedagogija.net/mod/resource/view.php?id=4>

Вујаклија (2011): Милан Вујаклија, *Лексикон сѝраних речи и израза*, Београд: Штампар Макарије.

Гилфорд (1968): Joy Paul Guilford, *Intelligence, creativity and their educational implications*, San Diego, California: Robert R. Knapp Publisher.

Ђурђановић (2014): Miomira M. Đurđanović, Instrumenti Orfovog instrumentarijuma kao didaktičko sredstvo u opšteobrazovnim školama, *Zbornik radova naučnog skupa Balkan Art Forum (BARTF): Umetnost i kultura danas: duh vremena i problemi interpretacije*, 2, Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti, 369–380.

Живковић, Јанковић, Цветковић (2014): Jasmina Živković, Miloš Janković, Miroljub Cvetković, *Импровизација у деčјем музичком стваралаштву и*

informaciono-komunikacione tehnologije, *Zbornik radova sa 5. Konferencije sa međunarodnim učesćem Tehnika i informatika u obrazovanju*, Čačak: FTN, 323–329. Преузето 24.08.2016. са сајта <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/zbornik.html>.

Ивановић (2007): Нада Ивановић, *Методика ошћееї музичкої образовања за основну школу*, Београд: Завод за уџбенике.

Каран (2008): Гордана Каран, *Игра у функцији тумачења уметности – музика и глума*, *Зборник радова са међународної научної скуїа Умееїносії у меїодикама насїаве*, књ. 5, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, 99–108.

Кембел (2004): Don Kembel, *Mocartov efekat*, Београд: Finesa.

Леман, Слобода, Вуди (2012): Andreas K. Leman, Džon. E. Sloboda i Robert H. Vudi, *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*, Novi Sad: Psihopolis institut.

Мајл (1968): Alis Majl, *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo: Svjetlost.

Мирковић-Радош (1996): Ksenija Mirković-Radoš, *Psihologija muzike*, Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Muzička Enciklopedija II (1974): Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

Неметх-Јајић, Дворник (2008): Jadranka Nemeth-Jajić, Dijana Dvornik, *Igrokaz u razrednoj nastavi*, *Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave*, br. 1, 29–43.

Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija, Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Преузето 16.08.2016. са сајта <http://proleksis.lzmk.hr/>

Радичева (1997): Dorina Radičeva, *Uvod u metodiku nastave solfeda*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.

Ројко (2012): Pavel Rojko, *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti* (drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko). Преузето 15.08.2016. са сајта <https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO>

Сомолањи, Богнар (2008): Ida Somolanji, Ladislav Bognar, *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, *Život i škola*, br.19, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 87–94.

Стојановић (1996): Гордана Стојановић, *Насїава музичке кулїуре ог I до IV разреда основне школе*, *Приручник за учитеље и сїуденїе учитељскої факулїетеїа*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Свалина (2010): Vesna Svalina, *Дјеїе стваралаштво у настави глзбе*, *Zbornik Korszerű módszertanikihívások*, Káich Katalin, Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző, 378–393.

Свалина (2013): Vesna Svalina, *Укључивање дјее младе шкoлске доби у глзбено-стваралачке активности*, *Život i škola*, br. 29, Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, 270–287.

Цветковић (2008): Јелена Цветковић, *Подстицање испољавања музичке инвентивности код дјее најмлађег узраста*, *Зборник радова са међународної научної скуїа Умееїносії умееїодикама насїаве*, књ. 5, Јагодина: Педагошки факултет, 117–126.

Чудина-Обрадовић (1990): Mira Čudina-Obradović, *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb: Školska knjiga.

Ozrenka J. Bjelobrk Babić
University of Banja Luka
Faculty of Philosophy
Department for Teacher Education

Merima N. Čaušević
University of Sarajevo
Faculty of Education

HOW TO DEVELOP CHILDREN'S MUSICAL CREATIVITY IN TEACHING

Summary: This paper discusses the phenomenon of creativity (and improvisation) and studies the characteristics of the development of lower elementary students' creativity, with special emphasis on the development of musical creativity. The goal of the paper was to present the possibilities of developing children's musical creativity and competencies related to musical improvisation. We offered some examples of sheet music which could be used in teaching music at lower elementary level. We hope that this paper will contribute to a more creative teaching music and to the development of children's musical creativity. This should be the task of every class teacher. In the final part of the paper it was emphasized that music and creative activities play an important role in the development of personality.

Key words: musical creativity, improvisation, development, lower elementary students.

ПРИКАЗИ И КРИТИКЕ



Виолета П. Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 821.163.41.09-32(082.2)(049.32)
Прегледни рад
Примљен: 27. фебруара 2017.
Прихваћен: 24. априла 2017.

АНТОЛОГИЈА САВРЕМЕНЕ СРПСКЕ ПРИПОВЕТКЕ

Приредио проф. др Тиодор Росић, Прима, Горњи Милановац, 2017, 144 стр.

Антиологија савремене српске приповетке одраз је срећно удружених стручних, научних и стваралачких компетенција њеног приређивача проф. др Тиодора Росића. Професор *Методике настава српског језика и књижевности* на Факултету педагошких наука у Јагодини, угледни и признати српски писац, књижевни критичар, полемичар, приређивач и уредник капиталних издања водећих издавачких кућа, али и драгоцених серијала школских лектира, дао је пуну меру својих многоструких умења избором и уређивањем књиге *Антиологија савремене српске приповетке*.

Антиологија савремене српске приповетке примарно је намењена ученицима осмог разреда основне школе, представља део њихове домаће лектире и једна је у низу књига из шире заснованог серијала под јединственим називом *Методички обрађена лектира*. Њена пригодна намена пред састављача је поставила читав низ посебних захтева као што су рецепцијске предиспозиције условљене узрастом ученика, њиховим претходним знањима и читалачким искуствима, али и незаобилазна васпитно-образовна очекивања примерена наставној пракси. Примеривши свој избор наведеним захтевима, састављач *Антиологије* се истовремено потпуно доследно руководио иманентним књижевноестетским критеријумима у селектовању прича, што је овај захват учинило изузетно сложеним и комплексним.

Оно што се намеће као важна димензија књиге јесте њена јасна концепција успостављена на основу унапред одређених критеријума који су педантно реализовани у делу. Аутор најпре одређује шта се у овом избору подразумева под савременом приповетком дефинишући дијахронијску вертикалу која ће чинити корпус. Пружајући предност унутартекстуалним и поетичким критеријумима у односу на ванкњижевне, успостављене према друштвено-историјским околностима, демаркациону линију повлачи првим делом Антонија Исаковића, запажајући да приповетке *Велике деце* (1953) својом „поетиком наговештаја, скепсе, сумње и елиптичним исказом, пред-

ствалјају радикалну новину у савременој српској приповедачкој уметности” (Росић 2017: 7).

Други важан, у Предговору јасно експлициран, а у *Анџолоџији* доследно спроведен, јесте, како смо већ навели, књижевноестетски критеријум у избору прича коме се даје предност пред књижевноисторијским. Антологичар наглашава да „овај антологијски избор приповедака није прављен да се прикажу преломна места у развоју српске приповедачке прозе након Другог светског рата, већ да се представе највреднија дела тог жанра примерена ученицима осмог разреда основне школе, велики стилско-језички домети савремене српске приповетке, њена лепота, иновативност, тематско-мотивска разгранатост” (Росић 2017: 8). Доследно примењујући управо ове критеријуме, Тиодор Росић ученицима осмог разреда основне школе, али и свим књижевним сладокусцима, приређује низ најлепших прича најбољих српских приповедача друге половине 20. века и првих деценија 21. века осведочавајући управо тематско-мотивско богатство, али можда и важније од тога богатство приповедачких поетика које се крећу од „умерено традиционалног исказа и обнове неправедно запостављене прошлости, неомодернистичке приповетке, авангардне и постмодернистичке” (Росић 2017: 9). Тако *Анџолоџија*, иако на сведеном корпусу, пружа младој читалачкој публици поуздану слику самих врхова српске приповедачке књижевности која је, готово у стопу пратећи савремене европске и светске књижевне токове, задржала своју аутентичност и националну означеност.

Антологију, по речима самог приређивача, отварају приповетке писаца који су заокружили своје приповедачко дело попут Бранка Ћопића и његове „психолошки нијансиране приповетке ’Поход на мјесец’, преко мајстора елиптичног приповедања Антонија Исаковића, рационалне опсервације Александра Тишме, представника фантастичког приповедања Милорада Павића, фантазмагоричне гротеске Миодрага Булатовића, магичног неореализма Драгослава Михаиловића, документарно-историјске приче Светлане Велмар-Јанковић, модерне документарне деконструкције Данила Киша, књижевне мистификације Милисави Савића, сложене једноставности Моме Капора, књижевне поетизације Мирослава Јосића Вишњића, ироничног отклона Радована Белог Марковића, постмодернизма Давида Албахарија, до источнохерцеговачке митопоетике Радослава Братића, далматинско-загорске поетике Јована Радуловића и приповетке Александра Гаталице, представника оних најмлађих писаца васпитаваних на борхесовској лектури, а који се намећу провокативношћу свога дела” (Росић 2017: 8).

Збирка конципирана да примарно изазове естетску насладу и сама, својим естетским учинком, мотивише ученике за читање, слушање и доживљавање, промишљање и тумачење не само приповедака у овом избору већ и приповетке као жанра уопште, вероватно је једна од највећих користи коју ће у школској пракси произвести *Анџолоџија савремене српске приповетке* Тиодора Росића.

Анџолоџију примерену наставном раду чине и делови књиге који се односе на кратке, али поуздане белешке о писцима, затим прецизно наведени извори, као и речник мање познатих речи и израза. На самом крају, Росић у оквиру Разговора о прочитаним приповеткама даје скицу могућих интерпретативних захтева који могу да послуже као драгоцену помоћ у усмеравању истраживачке пажње ученика, али и наставника у фази припреме за интерпретацију овог дела у настави.

Анџолоџија савремене српске приповетке коју је приредио Тиодор Росић драгоцену је књига чији значај апсолутно задовољава, али и значајно превазилази школску намену, тако да је и широј читалачкој публици препоручујем са великим задовољством.

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, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом 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.

Конџакџи џодаџи

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџрактџи (сажеџџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име и презиме, *наслов*, место: издавач.

Кристал (1999): Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): Noam Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): Noam Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): име презиме, *наслов чланка*, *наслов часописа / зборника*, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Јелена Јовановић, Радоје Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): Dragutin Franković, Branko Rakić, Mladen Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Београд: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.”, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге / чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Web документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.: Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле се могу припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37+82

УЗДАНИЦА : часопис за језик, књижевност и педагошке науке / главни и одговорни уредник Тиодор Росић. - 2003, [бр. 1] (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Донат граф). - 24 cm

Два пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084